

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Trajetória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-
1939): a permanência dos modelos de lição**

Maria de Lourdes Pinheiro

Campinas

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Pinheiro, Maria de Lourdes.
P655t Trajetória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939):
a permanência dos modelos de lição / Maria de Lourdes Pinheiro. – Campinas,
SP: [s.n.], 2009.

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

1. Toledo, João, 1900-1939. 2. Educação – História - Brasil. 3. Educação –
São Paulo (Estado). 4. Escola normal. 5. Metodologia. I. Menezes, Maria
Cristina. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

09-021/BFE

Título em inglês : Path and dialogues of the Sao Paulo educator Joao Toledo (1900-1939): the permanence of the lesson models

Keywords : Toledo, João, 1900-1939; Education – History - Brazil; Education – São Paulo (Estado); Normal school; Methodology

Área de concentração : História, Filosofia e Educação

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Maria Cristina Menezes (Orientadora)

Profa. Dra. Ediógenes Aragão Santos

Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan

Profa. Dra. Maria Lucia Spedo Hilsdorf

Prof. Dr. Rogério Antônio Fernandes

Data da defesa : 26/02/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : pinheiro.lou@gmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

Trajetória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939): a permanência dos modelos de lição

Autor: Maria de Lourdes Pinheiro

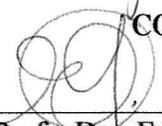
Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina Menezes

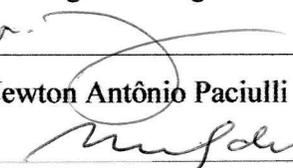
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria de Lourdes Pinheiro e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/02/2009

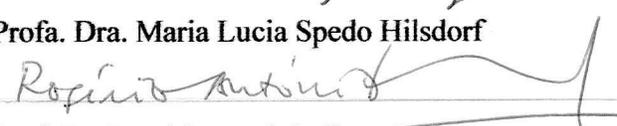

Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina Menezes

COMISSÃO JULGADORA:


Prof. Dra. Ediógenes Aragão Santos


Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan

Prof. Dra. Maria Lucia Spedo Hilsdorf


Prof. Dr. Rogério Antônio Fernandes

Campinas
2009

Ao meu companheiro, Marcelo, pelo carinho e apoio em todas as horas; a minha filha, Helena, por sua alegria constante; e a minha mãe (in memoriam), com imensa saudade.

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Maria Cristina Menezes, pela orientação criteriosa, segura e, sobretudo, pela confiança e incentivo, mostrando-se muitas vezes, mais amiga que mestra.

As Profas. Dras. Ediógenes Aragão Santos, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf e Denice Barbara Catani, pela leitura atenta na qualificação, ajudando a redimensionar o trabalho. Também pela leitura para a defesa da tese, agradeço novamente as Profas. Dras. Ediógenes Aragão Santos e Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, e aos Profs. Drs. Newton Antônio Paciulli Bryan e Rogério Antônio Fernandes, pelas importantes considerações e sugestões oferecidas, que enriqueceram e contribuíram para a revisão final deste trabalho.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, em especial Gislene, Nadir e Rita; e aos funcionários da biblioteca Gil, Rose, Yoko, Josi e Alice, a quem devo um agradecimento muito especial.

Um agradecimento muito especial também aos funcionários da Escola Estadual “Carlos Gomes” e a todos os funcionários das demais escolas, bibliotecas ou centros de documentação nos quais pesquisei, pela gentileza no atendimento e atenção dispensada na disponibilização de documentos e informações: a Profa. Elaine, diretora da Escola Municipal de Ensino fundamental “Prof. João Toledo”; ao Prof. Cori, vice-diretor da Escola Estadual “Peixoto Gomide”; a Irene, da Escola Estadual “Lourenço Franco de Oliveira”; ao Darci, da Escola Estadual “Cel. Joaquim Salles”; a Profa. Aydil, da Academia Paulista de Psicologia; a Maria Cristina e Ana, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional; a Beatriz, do Instituto Ana Rosa; a Damaris, do Instituto de Estudos Educacionais “Sud Mennucci”; aos funcionários do Arquivo do Estado; a Fabiana e Suely, do Centro de Referência em Educação “Mário Covas”; a Maria Amélia, da Associação Brasileira de Educação; a Ruth, da Academia Paulista de Educação; ao Paulo, da Academia Cristã de Letras; a Maria Alice, do Centro de Ciências, Letras e Artes; a Juliana, do Centro de Memória da Unicamp; a Vera Lucia e Tereza, da Biblioteca Central da Unicamp; ao Aguinaldo, da Biblioteca da Faculdade de Educação da USP; a Claudia, da Biblioteca Municipal de Tietê; e ao Enio, do jornal O Serrano.

Ao Prof. Dr. Fausto Antonio Ramalho Tavares, das Faculdades Integradas de Itapetininga, por disponibilizar textos e informações sobre diversos documentos.

A D. Maria Cecília Figueiredo e D. Marina Toledo, netas de João Toledo, e as ex-alunas da Escola Normal de Campinas, D. Mafalda Smanio e D. Irahya Lupinacci Barbosa (formandas de 1928), pela recepção carinhosa e por partilharem comigo suas lembranças.

Desejo agradecer também a pessoas de Tietê e São Paulo, parentes ou não de João Toledo, que entraram em contato, por telefone ou e-mail, e disponibilizaram valiosas informações: Mariana Lara Camargo, Dr. Sergio de Toledo, Abílio Prestes de Toledo, D. Norma Pasquali, D. Yolanda Tavares, Sr. Irecê (sobrinho-neto de João Toledo) e D. Gobi (nora de João Toledo).

Ao Marcelo, meu parceiro na vida, pelo amor, apoio, compreensão, carinho e acolhimento nos momentos mais difíceis, e a Helena, minha filha, que, com sua presença alegre, renova também, a cada dia, a minha alegria.

A todos os amigos que participaram, de alguma forma, da realização desta tese, em especial a Eva Cristina, Adriano, Oscar, Elizabeth, Tânia, Daniel, Lúcia, Margot e Renato, pelo vaivém de livros e textos, pelas palavras de incentivo e pelo apoio constante.

Aos meus irmãos Jerson, Afonso e Priscila; as minhas cunhadas Débora e Rose, e ao meu cunhado Marcos; e aos meus adoráveis sobrinhos Junior, Guilherme, Lilian, João Pedro e Raíssa.

Finalmente, a CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa.

“Lembremo-nos de que não se julga um individuo (...) fóra das condições do tempo e do meio em que viveu. Cotejá-lo com os povos de hoje, sem attender a essas circunstancias, é errar redondamente, agir como criança” (TOLEDO, 1918, p.32).

RESUMO

O presente trabalho buscou entender a educação paulista por uma ótica particular, ao considerar a trajetória e as interlocuções do educador João Toledo (1879-1941). Não se pautou, porém, por uma biografia propriamente dita, mas procurou, no período selecionado, privilegiar o percurso de vida e a formação deste educador quando formando da segunda turma da Escola Complementar de Itapetininga, em 1900, abrangendo a trajetória profissional e produção intelectual do mesmo até 1939, quando escreveu “São Paulo”, sua última publicação. Os cargos importantes que ocupou, bem como a presença pública através de artigos em revistas e livros, discursos e conferências proferidos, levaram-no a destacar-se no cenário educacional da época, sobretudo nas décadas de vinte e trinta. Entretanto, o seu nome não consta da plataforma dos educadores do período nos escritos da história da educação brasileira, tendo sido obscurecido diante da ênfase dada aos embates educacionais que envolveram católicos e liberais naquele momento. Ao se buscar ampliar a visão sobre tais embates, foi possível resgatar da sombra e lançar à luz um educador que defendeu uma proposta de educação pautada na pedagogia como “arte de ensinar” e em modelos de lição. O desenvolvimento deste trabalho esteve articulado ao projeto “Preservação do patrimônio histórico institucional: Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina Menezes e financiado pela FAPESP.

ABSTRACT

The present work aimed at understanding the State of São Paulo education under a private optics, when considering educator João Toledo's path and dialogues (1879-1941). It was not ruled, however, by a biography as so, but it sought, in the selected period, to privilege the life course and this educator's education when graduate of the second students group of the Escola Complementar de Itapetininga, in 1900, including his professional path and intellectual production up to 1939, when he wrote "São Paulo", his last publication. The important positions he occupied, as well as the public presence through essays in magazines and books, speeches and conferences uttered, took him to be highlighted in the education scenery of those days, above all in the decades of twenty and thirty. However, his name does not consist of the educators' platform of that period, in the writings of the Brazilian education history, having been darkened before the emphasis given to the education collisions that involved catholic and liberal citizens on that moment. In looking for enlarging the vision over such collisions, it was possible to rescue from the shadows and to throw to the light, an educator that defended an education proposal ruled in pedagogy as "the art of teaching" and in lesson models. The development of this work was articulated to the project "Preservation of the institutional historic assets: Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas", coordinated by Prof. Maria Cristina Menezes, Ph.D., and financed by FAPESP.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
O projeto “Preservação do patrimônio histórico institucional: Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas”	11
Passos da pesquisa: em busca da trajetória de João Toledo	15
1. O “ecletismo didático” e a “visão fragmentária” de João Toledo: de “didata de méritos reconhecidos” a “representative-man” da escola tradicional	25
1.1 “Escola brasileira” e “Didáctica”: elogios e críticas aos modelos de lição	30
1.2 Participação na Assistência Técnica do Ensino Normal e na Diretoria Geral do Ensino ...	56
1.3 Os planos de lição e as “noções comuns”	68
2. João Augusto de Toledo: de complementarista a diretor de grupos escolares	93
2.1 Da instrução primária em Tietê ao curso complementar em Itapetininga.....	97
2.2 A primeira nomeação: direção do Grupo Escolar de Serra Negra	108
2.3 A segunda nomeação: direção do Grupo Escolar de Rio Claro	119
3. Rumo à Escola Normal Secundária de São Carlos.....	137
3.1 Psicologia Experimental e Pedagogia Científica.....	141
3.2 O Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental de São Carlos	156
3.3 Divulgação das idéias de João Toledo pela Revista da Escola Normal de S. Carlos.....	161
4. Direção e Prática Pedagógica na Escola Normal de Campinas: a presença de João Toledo ..	181
4.1 Prática Pedagógica: onde, a quem, o que e como se ensina?	196
4.2 Psicologia, Pedagogia e outras idéias	201
4.3 “Sombras que vivem”: um “volumezinho” oferecido às escolas	216
4.4 “O crescimento mental”: a exposição analítica da psico-pedagogia de João Toledo.....	225
4.5 A atuação administrativa de João Toledo em Campinas.....	231
À guisa de conclusão: “desvaliosas” contribuições.....	247
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	257
BIBLIOGRAFIA	277
ANEXOS	285

INTRODUÇÃO

“Um professor de civismo e brasilidade”. Foi assim que Antônio D’Ávila apresentou João Toledo em uma resenha biográfica publicada na Poliantéia Comemorativa do Centenário do Ensino Normal de São Paulo (D’ÁVILA, 1946, p.112). A resenha em questão está inserida juntamente com uma série de outras resenhas, no tópico intitulado “Biografias de Vultos do Magistério”, o que coloca João Toledo entre os “grandes educadores”, um dos “mais notáveis na vida e na evolução do ensino paulista” (POLIANTÉIA, 1946, p.77), segundo a ótica da comissão que organizou tal publicação. Apesar do destaque recebido naquele momento, não foi encontrado nenhum estudo mais aprofundado sobre o pensamento educacional e a atuação profissional deste educador.

Nesse sentido, articulado ao projeto “Preservação do patrimônio histórico institucional: Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina Menezes¹ e financiado pela FAPESP, o presente trabalho buscou analisar um dado momento da educação paulista por uma ótica bem particular, ao considerar a trajetória e as interlocuções do educador paulista João Toledo (1879-1941): o período que se estende da sua formação como complementarista, em 1900, até a publicação do seu último livro, “São Paulo”, em 1939.

O período selecionado, 1900-1939, privilegiou, no percurso de vida de João Toledo (figura 1), o momento de sua formação pela segunda turma da Escola Complementar de Itapetininga e abrangeu a sua trajetória profissional e sua produção intelectual, pois os cargos importantes que ocupou, bem como a sua presença pública através de artigos em revistas e livros, ou por meio de discursos e conferências, levaram-no a destacar-se no cenário educacional da época. No decorrer da leitura da sua produção escrita, a preocupação de entender o que teria levado João Toledo a tornar públicas as suas idéias por meio de textos, conferências e discursos, fez parecer (em algumas manifestações feitas pelo autor) que ele considerava as publicações pedagógicas de então como insuficientes (ou não adequadas à configuração que propunha) para orientar os trabalhos dos professores e das escolas, no sentido de “alcançar a moralidade do

¹ Docente do Departamento de Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de Estadual de Campinas.

educando” (TOLEDO, 1917, p.33), concepção essa que expressava o sentimento nacionalista que sobressaía no período.

O interesse em entender a inserção de João Toledo nos debates sobre as questões educacionais, sobretudo nas décadas de 1920 e 1930 (tais como a formação do cidadão, a construção de uma identidade nacional, o combate à estrangeirização do país, a moralização dos costumes e o papel do método para que se alcançassem tais fins), colocou o problema de compreender o que era a “escola brasileira” que propunha e, pela sua concepção, de que forma ela poderia ser viabilizada. Para tanto, foi necessário retomar a sua formação como complementarista e as orientações pedagógico-administrativas que adotou nas funções que desempenhou depois de formado, numa tentativa de compreender as apropriações que fez do modelo de educação que lhe foi transmitido, as experiências e circunstâncias em que viveu, além de identificar as idéias que partilhava com seus contemporâneos.

Como citado anteriormente, João Toledo formou-se em 1900 pela segunda turma da Escola Complementar de Itapetininga, sendo nomeado, em maio de 1901, para a direção do Grupo Escolar de Serra Negra, cargo que ocupou até abril de 1908. A partir deste ano, foi removido para a direção do Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles”, em Rio Claro, lá permanecendo até fevereiro de 1913, quando foi nomeado para assumir a cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Carlos. Nesta função, João Toledo fez o curso de Pedagogia Científica oferecido em São Paulo, em 1914, pelo médico italiano Ugo Pizzoli². Ainda em São Carlos, passou a expressar sua concepção do papel da educação na formação do cidadão a partir de 1916³, por meio de artigos publicados em revistas nos quais expunha a “escola brasileira” que almejava, bem como as disciplinas e o método de ensino que considerava como os que melhor “semeariam” os “ideaes nacionaes” nos “corações de meninos e adolescentes”.

Quando de sua nomeação para a direção da Escola Normal de Campinas, em janeiro de 1921, Toledo já havia divulgado um número razoável de artigos abrangendo vários temas (história, pedagogia, psicologia, metodologia, os ideais nacionais e sua relação com o ensino

² Algumas biografias de João Toledo informam que ele fez este curso em 1912, mas a informação correta é que Ugo Pizzoli ofereceu o curso de Pedagogia Científica em junho de 1914. O nome de João Toledo consta na relação das pessoas que freqüentaram o referido curso.

³ O primeiro texto que se tem notícia de autoria de João Toledo remonta a novembro de 1916 e intitula-se “Linguagem - Apontamentos para meus alunos”, tendo sido publicado na *Revista da Escola Normal de S. Carlos*.

elementar, o problema da escola brasileira, dentre outros). Seus artigos haviam sido publicados pela *Revista da Escola Normal de S. Carlos* e pela *Revista de Ensino*, órgão da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo. A partir dessas informações, foi importante e necessário identificar quem era o educador quando de sua chegada a Campinas: que concepções pedagógicas trazia consigo; qual era o seu lugar no cenário educacional do período; por que teria sido escolhido por Sampaio Dória (recém-nomeado para a Diretoria Geral da Instrução Pública) para ser diretor de uma escola normal e também professor da disciplina de Prática Pedagógica (disciplina essa que, juntamente com Psicologia e Pedagogia, seria responsável por introduzir novas diretrizes pedagógicas aos trabalhos escolares).

O fato de expor publicamente sua preocupação com a “formação da alma brasileira” (preocupação que aglutinava grande parte da intelectualidade em torno das questões educacionais do período) e por considerar, nesse momento, que o método intuitivo era o que melhor auxiliaria o professor nesse sentido⁴, foram, provavelmente, alguns dos motivos que levaram Dória a nomeá-lo para os cargos acima citados. Esta suposição se colocou após a leitura de Hilsdorf (1998), que aponta para o fato de que os profissionais escolhidos pelo novo diretor geral da Instrução Pública, no momento da implantação da reforma de 1920, não o teriam sido aleatoriamente. Deveriam, antes, fazer a propaganda da reforma e auxiliar na sua efetivação, principalmente no que se refere à questão do método, considerado a base do ensino, peça chave de uma nova concepção de conhecimento e expressão de mudanças culturais mais profundas e amplas. Para Hilsdorf, a reforma alterou profundamente a organização do ensino, sobretudo “pelo duplo movimento de rotação em direção às novas fontes da cultura pedagógica” (HILSDORF, 1998, p.97), que seriam: o social-nacionalismo, com a decisão de manter uma escola primária de dois anos na zona rural com o objetivo de expandi-la a todas as crianças, a nacionalização dos imigrantes com a neutralização de sua influência ideológica e a manutenção da escola de quatro anos nas cidades preparando as massas urbanas para o mundo moderno; e a psico-pedagogia, com a associação da cadeira de Pedagogia com a de Psicologia e a de Prática Pedagógica, separando-a da cadeira de Educação Cívica.

Para dar conta desse radical programa, Sampaio Dória colocou em postos chaves, administrativos e pedagógicos, da organização paulista de ensino, aqueles nomes do

⁴ Para João Toledo, o método era a essência das lições, de forma que, “penetrando o discípulo, pelos sentidos, desperta-lhe a curiosidade, excita-lhe o esforço íntimo e as aptidões instintivas” (TOLEDO, 1921a, p.341).

universo escolar compromissados com ele, quer do ponto de vista do partilhamento das idéias, quer do ponto de vista das relações pessoais, professores jovens, muitos deles seus ex-alunos, adeptos das novas teorias do ensino e simpatizantes ou membros, como ele, da Liga Nacionalista – que objetivava a nacionalização do país via a desanalfabetização. Enfim, homens de sua confiança pessoal, intelectual e política (HILSDORF, 1998, p.97-98).

Durante a sua passagem pela Escola Normal de Campinas, no período que vai de 1921 a 1925, João Toledo apresentou outros artigos na imprensa periódica; traduziu, em parceria com Erasmo Braga⁵, a obra “Aprender e ensinar”, de autoria de Harold J. Sheridan e G. C. White, publicada na coleção “Bibliotheca de Pedagogia Religiosa” pelo Centro Brasileiro de Publicidade do Rio de Janeiro, e Imprensa Methodista de São Paulo, em 1922; e escreveu o seu primeiro livro, “Sombras que vivem”, que foi lançado em 1923 pela Casa Genoud de Campinas, oferecido pelo autor como uma “contribuição desvaliosa” de quem mais não podia: colaborar “na mais instante das exigencias nacionaes – a formação moral e cívica de nossa gente” (TOLEDO, 1923, p.03)⁶. O livro foi aprovado pela Diretoria Geral da Instrução Pública, cujo titular naquele momento era Guilherme Kuhlmann, em outubro de 1922, para uso de leitura nas escolas do Estado de São Paulo, antes mesmo da sua publicação. Também Lourenço Filho, então Diretor Geral da Instrução Pública no Ceará, informava a João Toledo, por ofício de 20 de março de 1923, que o livro havia sido aprovado para uso nos grupos escolares e nas escolas complementares, tendo sido recomendada a sua leitura aos professores públicos em especial. Ainda em Campinas, Toledo publicou “O crescimento mental - Exposição analytica da psychopedagogia para uso dos alumnos das escolas normaes e dos professores do curso primário”, em 1925. O livro saiu pela Imprensa Methodista.

Ao sair de Campinas para ser inspetor geral do ensino, cargo para o qual foi nomeado em junho de 1925 pelo novo diretor geral da Instrução Pública de São Paulo, Pedro Voss, João Toledo já era uma figura conhecida por boa parte do meio educacional, sobretudo por seus artigos e livros cujos conteúdos eram aprovados para uso oficial nas escolas primárias e complementares, tanto paulistas quanto de outros estados do país. No novo cargo, publicou “Escola Brasileira - Desenvolvimento do programma de pedagogia em vigor nas escolas

⁵ Erasmo Braga era lente catedrático do Ginásio do Estado em Campinas.

⁶ Para as citações dos documentos utilizados neste trabalho foram mantidas a grafia original, de acordo com a época em que foram produzidos.

normaes”, também em 1925, pela Imprensa Methodista; e, em 1930, divulgou a obra “Didáctica (nas escolas primárias)”, pela Livraria Liberdade de São Paulo.

De maio a outubro de 1932, João Toledo ocupou o seu mais alto cargo, o de diretor geral do ensino, função considerada como de grande prestígio, pois representava uma alta autoridade escolar. Entretanto, foi um momento bastante conturbado, devido à “Revolta Constitucionalista de 1932”, que ocorreu durante o governo do interventor federal Pedro de Toledo.

Em 1934, como chefe de serviço técnico da Diretoria Geral do Ensino e como assistente da seção de Prática de Ensino do Instituto de Educação, em São Paulo⁷, apresentou “Planos de lição - Noções comuns”, também pela Livraria Liberdade. Seu último livro, “São Paulo - Variações sobre motivos da história paulista”, de 1939, saiu pela Imprensa Methodista; nesse momento, João Toledo era diretor do Instituto Ana Rosa. Publicou ainda vários artigos, entre 1927 e 1932, na revista *Educação*, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública, e participou como relator da quarta e da quinta conferências nacionais de educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

Da leitura dos relatórios, artigos e livros de João Toledo, foi possível perceber que, em relação à defesa inicial que fazia do ensino intuitivo e analítico para o ensino das disciplinas, defesa essa apresentada principalmente nos seus primeiros artigos publicados, o educador passou gradativamente a divulgar o método chamado misto (indutivo-dedutivo, ou analítico-sintético, como o autor se referia às vezes), pois, segundo Toledo, determinadas disciplinas seriam melhor trabalhadas a partir de um ou de outro método, de acordo com o avanço da classe ou lição a ser desenvolvida. Além disso, Toledo incorporava diversos elementos nas suas discussões como, por exemplo, a globalização do ensino e os centros de interesse, sempre articulados a planos de lição que oferecia como exemplos da noção que estava discutindo, pautados pela pedagogia entendida como “arte de ensinar”. Alguns dos elementos defendidos nos escritos de João Toledo vieram a ser divulgados por outros intelectuais do período, mas articulados a uma proposta escolanovista.

Para Antônio D’Ávila, João Toledo foi um “didata de méritos reconhecidos, sociólogo e historiador, escritor de obras apreciadas, foi também com esses créditos, um professor de civismo e brasilidade, que amou a sua terra e dignificou a sua gente” (D’ÁVILA, 1946, p.112).

⁷ Cargos dos quais se aposentou em maio de 1935.

Nos últimos dez anos de sua vida tomou uma posição definida no cenário da nossa educação. Dai merecer com o movimento da escola nova, entre nós, o título honroso, que lhe atribuíram de “representative-man” da escola tradicional.

A propaganda da escola nova chegou até nós em 1926 e Toledo sem avocar qualquer lugar ou exigir posição privilegiada, passou a representar aos defensores da nova idéia, a escola do passado, o tradicionalista das diretrizes pedagógicas, o ranço didático. Figurou no ardor da propaganda como símbolo completo, apontado a dedo das velharias didáticas, dos passos formais de Herbart, dos planos geométricos, lembrança de um passado sem expressão e sem conteúdo. Espírito arguto e experimentado, mas tímido e sensível deixou que assim se fizesse a campanha renovadora, aplaudindo as renovações que lhe pareciam justas e equilibradas, mas relegando para o ról das utopias ardores menos prudentes. Apreendendo o rumo novo das idéias foi aplaudindo as reformas moderadas, as realizações para melhor e acrescentando a seus livros e a sua cultura valiosos subsídios de idéias. O que, porém, nunca compreendeu e nem suportou no movimento revolucionário pedagógico, entre nós, foi o cosmopolitismo escolar que aqui o pretenderam implantar e o repúdio declarado à tradição de nossa escola (D'ÁVILA, 1946, p.112)

João Toledo dedicou boa parte da sua vida à educação, figurando nas biografias escritas a seu respeito como uma pessoa que tinha ampla circulação e grande prestígio no meio educacional paulista. Seja como professor, diretor, inspetor geral, assistente técnico, ou como estudioso das questões educacionais, produziu livros e artigos para revistas, fez traduções e apresentou relatórios, discursos e conferências. Apesar disso, as dificuldades enfrentadas e o longo tempo utilizado na localização de documentos sobre sua carreira intelectual e profissional⁸, levaram o presente trabalho a identificá-lo como um educador obscurecido, relegado à penumbra (CATANI, 2003), sobretudo pela ênfase que tem sido dada, na história da educação brasileira, aos embates educacionais que envolveram católicos e liberais, principalmente nas décadas de vinte e trinta⁹.

Carvalho (2000) destaca que havia, nesse momento, dois modelos pedagógicos concorrentes: a pedagogia entendida como “arte de ensinar”, do qual João Toledo e outros seriam adeptos; e a pedagogia da escola nova, da qual sobressaíam nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Para a autora, nos discursos que vinham à tona nesse

⁸ Nem todos os escritos de João Toledo foram localizados, sobretudo artigos publicados na *Revista da Escola Normal de S. Carlos*, pois apenas alguns exemplares desse periódico foram encontrados.

⁹ A metáfora das “luzes” e “sombras” foi utilizada por Catani em sua tese de doutorado, em 1989 (*Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo - 1902-1919*), para referir-se a um período da educação paulista que aparecia, nas pesquisas até então, como sendo de “meia-luz”, de “penumbra”, quando analisado frente às reformas educacionais implantadas nos anos subsequentes ao advento da República e a partir da década de 1920. Dessa forma, os anos intermediários vinham sendo considerados como sendo de “escassas realizações”. Carvalho (2000), por sua vez, utiliza a expressão “expelidos para o limbo”, para referir-se a uma das conseqüências do momento de disputa pelo controle do sistema escolar, tanto paulista quanto dos outros estados, nas décadas de 1920 a 1930, que, muitas vezes, pautava como questão fundamental delimitar o que era, afinal, a escola ativa. O trabalho de Catani utilizado neste trabalho não foi a tese de 1989, mas o livro publicado em 2003.

período é possível perceber que tais estilos distintos eram tentativas de normatizar as práticas escolares, buscando cada qual legitimar-se como um saber pedagógico “novo, moderno, experimental e científico” (CARVALHO, 2000, p.111), ao mesmo tempo em que produziam estratégias que competiam no campo dos saberes apresentados como fundamentais à prática docente.

No entrecruzamento das posições que reivindicavam o estatuto de pedagogia *moderna e nova*, porque *ativa*, a questão ganhava um contorno peculiar: diante das novas idéias pedagógicas que se difundiam no país, provocando debates e gerando iniciativas de reforma escolar em outros Estados, que lugar atribuir à velha escola paulista que tantos anos de glória havia conhecido, impondo-se no país como modelo de modernidade pedagógica? É dessa disputa que a chamada *pedagogia da escola nova* emerge vencedora, reivindicando para si o monopólio do *novo* e do *moderno* e produzindo, pejorativamente, os saberes pedagógicos concorrentes como *pedagogia tradicional* (CARVALHO, 2000, p.114-115).

Carvalho conclui que os “vencedores”, ao se apossarem do título de “renovadores da educação”, foram bem sucedidos em afastar os “derrotados”, passando a referir-se às propostas que defendiam como “conservadoras”, atreladas a uma escola “velha”, a uma pedagogia “tradicional”, e isso não apenas com os seus “inimigos católicos” como também com muitos de seus precursores e antigos aliados (CARVALHO, 2000, p.112).

Diante do exposto, este trabalho buscou compreender, num primeiro momento, por que o educador paulista João Toledo passou a ser tido por alguns de seus contemporâneos como o “representative-man” da escola tradicional, uma vez que publicou livros que tiveram grande divulgação¹⁰ (Capítulo I). Para tanto, o período analisado vai de 1925, quando Toledo João Toledo já era uma figura bem conhecida e respeitada no meio educacional (seja por suas idéias, ou pelos cargos importantes que havia ocupado até então) até 1939, quando lançou o seu último livro, “São Paulo”, que reforçava a sua posição, no cenário educacional, de apoio à tradição do ensino paulista.

A partir daí, de um segundo momento em diante, o trabalho procurou apresentar uma discussão sobre quem foi João Toledo e de que maneira a sua formação e experiências profissionais relacionadas à educação o influenciaram em suas concepções pedagógicas, levando-o divulgá-las por artigos, livros, discursos, conferências e relatórios. Nesse sentido,

¹⁰ Em 1939, quando saiu publicado “São Paulo”, “Sombras que vivem” já estava na sétima edição, “O crescimento mental” na quarta, “Escola brasileira” na terceira e “Didáctica” teve uma segunda edição no mesmo ano de lançamento (1930).

aspectos da sua formação como complementarista e da sua trajetória como diretor dos grupos escolares de Serra Negra e Rio Claro foram trazidos à tona, o que abrangeu os anos de 1900 a 1913 (Capítulo II), numa tentativa de entender as circunstâncias em que viveu e atuações pedagógico-administrativas que tomou, pois das relações que estabeleceu nesse período veio a sua nomeação para um cargo de suma relevância: a cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Carlos.

Na seqüência, o trabalho traz uma discussão acerca dos períodos de 1913-1921 (Capítulo III) e de 1921-1925 (Capítulo IV), quando João Toledo deu início à divulgação da sua concepção pedagógica, simultaneamente às funções que desempenhou nas escolas normais de São Carlos e Campinas, buscando trazer à luz um educador que defendia uma proposta de educação, que se pautava na pedagogia como “arte de ensinar” e nos modelos de lição.

Por outro lado, embora o trabalho apresente como personagem principal o educador João Toledo – considerado como “um espírito progressista” por uns e “conservador” por outros – não se trata de uma biografia no sentido estrito, ainda que Bourdieu faça um alerta: “falar de história de vida é pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história” (BOURDIEU, 1996, p.74).

Assim, algumas particularidades do percurso de vida de Toledo interessaram na medida em que puderam contribuir para uma melhor compreensão das questões colocadas. Além disso, durante a pesquisa, foram localizadas algumas biografias de João Toledo: uma delas, a partir da qual se levantou os dados iniciais do projeto, foi escrita por um dos seus filhos, Ruy de Toledo (1949). Há também as biografias (seis ao todo) elaboradas por Antônio D’Ávila (1944, 1946, 1974, 1975, 1979 e uma sem data) e por Adérito Augusto de Moraes Calado (1986)¹¹.

Nesse sentido, considera-se que, ao se realizar um trabalho de investigação histórica sobre um determinado personagem, a revelação do perfil do pesquisado esclarece e amplia a

¹¹ A biografia apresentada por Ruy de Toledo intitula-se “João Augusto de Toledo: traços biográficos e breve notícia sobre a sua obra”. A primeira biografia escrita por Antônio D’Ávila foi publicada na revista *Educação*, a segunda na Poliantéia Comemorativa do Centenário do Ensino Normal de São Paulo, a terceira no Boletim da Academia Paulista de Educação, a quarta e a quinta foram publicadas na Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e a última foi encontrada num recorte de jornal, sem local e sem data de publicação, guardado no acervo do Centro de Referência em Educação “Mário Covas”. Já a biografia feita por Adérito Augusto de Moraes Calado, “João Augusto de Toledo: uma vida consagrada à instrução pública”, trata-se de um discurso pronunciado em 19 de setembro de 1984, ao ser indicado como membro titular do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, ocupando a cadeira que tinha João Toledo como patrono; o próprio Calado informa, nessa biografia, que foi aluno de Toledo.

compreensão do contexto em que ele viveu, além do que, ao se estudar o pensamento e a obra de uma pessoa, algumas questões sempre estarão implícitas, como, por exemplo, a sua trajetória intelectual e as posições assumidas ao longo de sua vida. Dessa forma, é importante perceber “se há predominância da alteração ou da permanência em suas posições, se as mutações do seu pensamento são respostas a eventos ocorridos fora dele, se a origem de suas idéias pode ser indicada” (HILSDORF, 1986, p.04). Outra questão que se pode destacar é o fato de que é fundamental abordar o personagem estudado “como um caráter histórico, no sentido de colocá-lo entre seus contemporâneos (...) assinalando-lhe o lugar no desenvolvimento do pensamento educacional” (HILSDORF, 1986, p.05), ou seja, a obra de um autor acaba por refletir os movimentos e as tendências de um dado momento, sobretudo se aliado a um mapeamento de nomes, o que ajudaria num melhor entendimento da época social e cultural em que viveu.

A partir dessa reflexão, é necessário esclarecer que, para tratar os documentos encontrados nos acervos escolares (além dos encontrados em outros tipos de instituições, como bibliotecas e centros de documentação) que se referem a João Toledo no período delimitado e para dar conta das questões formuladas para este trabalho, a pesquisa foi realizada dentro de uma perspectiva histórico-cultural, que “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16-17).

Para Chartier, a abordagem cultural da história resulta de um esforço para “entrar na complexidade de uma sociedade a partir de um elemento particular – uma biografia, **uma existência singular**, um evento, uma prática particular” (CHARTIER, 1999, p.11, grifo meu), pois, “**a partir deste destino individual**, desta prática específica, ou deste evento, se pode reconstruir a totalidade dos laços, interdependências, relações que definem o mundo social” (CHARTIER, 1999, p.11; grifo meu).

Foi importante, ainda, examinar os modelos pedagógicos que circulavam no momento em que João Toledo se formou complementarista e em que atuou profissionalmente, para compreender as apropriações que ele fez de tais modelos, bem como as representações do próprio percurso, que culminaram na escrita de artigos publicados em revistas e livros, no sentido de perceber, também, como se legitimavam saberes e práticas pedagógicas significativas no período.

O “modelo” pedagógico, bem como o “modelo” escolar, vem sendo examinado por vários autores nas últimas décadas e os resultados de suas pesquisas têm sugerido uma compreensão

diferenciada da escola, dos processos que a constituem e dos sujeitos que dela participam. Em relação ao “modelo” escolar de educação, por exemplo, este tem sido entendido como construção histórica que resulta da articulação de diversos dispositivos (científicos, pedagógicos, políticos, religiosos, dentre outros)¹², que permitiram a passagem das formas sociais orais (presentes em comunidades primitivas constituídas por características como ausência do Estado e aprendizagem pela imitação) para as formas sociais escritas, constitutivas das sociedades modernas, que Vincent (*et al.*, 2001) denominou “modo escolar de socialização”. Assim, a escola passou a ser compreendida, também, como um resultado histórico da ação simultânea de preceitos pedagógicos, das práticas dos sujeitos e das suas apropriações.

Carvalho (1998) observa que, diante da perspectiva de uma nova compreensão da escola, das práticas que a constituem e dos seus sujeitos, uma variedade de materiais impressos (como livros didáticos, jornais, manuais escolares, imprensa periódica especializada em educação, entre outros) tem atraído a atenção de pesquisadores da história da educação¹³, que passaram a utilizar tais objetos como fontes privilegiadas para o estudo das práticas e dos usos escolares. Nesse sentido, a autora aponta que uma das questões que tem reorientado o trabalho do pesquisador é compreendida pelo conceito de “apropriação”, discutido por Bourdieu, entre outros autores, como também por Certeau (2000), para quem a apropriação é utilizada como tática que subverte e que põe em discussão a distância que há entre as prescrições de uso de algo dado, estabelecido (por meio de estratégias) e os usos que foram realmente feitos a partir do mesmo. Bourdieu se pergunta o que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos; para o autor, a apropriação cria esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais as pessoas pensam, atuam, julgam e classificam (BOURDIEU in CHARTIER, 1999).

¹² O termo “dispositivo”, de acordo com Anne-Marie Chartier (2002), pode designar realidades de natureza e de dimensões extremamente variáveis, o que permite retomar a definição de Foucault, para quem a eficácia de um dispositivo é a de inscrever os saberes nas relações de forças “naturais” e, portanto, invisíveis. Já para Deleuze (1990), um dispositivo “é uma espécie de novelo ou meada, um conjunto multilinear. É composto por linhas de natureza diferente e essas linhas do dispositivo não abarcam nem delimitam sistemas homogêneos por sua própria conta (o objeto, o sujeito, a linguagem), mas seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam uma das outras. Cada uma está quebrada e submetida a *variações de direção* (bifurcada, enforquilhada), submetida a *derivações*. Os objetos visíveis, as enunciações formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores” (DELEUZE, 1990, p.155).

¹³ Para citar alguns estudos: Carvalho (2001, 2006), Catani (1989), Hilsdorf (1986), Nery (1993, 1999), Silva (2005), dentre outros.

Assim, neste trabalho, para compreender um determinado momento da educação paulista, foram utilizados livros e artigos publicados em revistas, sobretudo os de autoria de João Toledo, cujas idéias iam desde o sentimento nacionalista que sobressaía no período até a incorporação de elementos que vieram a ser utilizados posteriormente pelos escolanovistas, embora com outros significados.

Quanto ao termo “representações”, Chartier ressalta que são “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ‘ser percebido’ constitutivo de sua identidade” (CHARTIER, 2002, p.73). O autor observa que:

O trabalho de classificação e de recorte que produz as configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; (...) as práticas que visam a fazer reconhecer **uma identidade social**, a exibir **uma maneira própria de estar no mundo**, a significar simbolicamente um estatuto e **uma posição**; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais ‘representantes’ (instâncias coletivas ou **indivíduos singulares**) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 2002, p.73; grifos meus).

Além disso, para Chartier (1990), embora as representações do mundo social construídas dessa forma atraiam um diagnóstico geral, comum a todos, fundado na razão, elas são sempre determinadas por interesses dos grupos que as imaginaram. “Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p.17).

O projeto “Preservação do patrimônio histórico institucional: Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas”

Este trabalho inseriu-se no projeto “Preservação do patrimônio histórico institucional: Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina Menezes e financiado pela FAPESP. O projeto, que teve início em 2002, tem por objetivo a formação de um centro de documentação na própria instituição, ao mesmo tempo em que organiza o acervo escolar da atual Escola Estadual “Carlos Gomes”, tendo em vista sua preservação. O acervo é constituído pelo arquivo histórico, permanente, composto por

documentos manuscritos e/ou impressos e abrange o período de 1903 a 1976, e pela biblioteca histórica da instituição. Sua organização está sendo realizada dentro das normas da arquivística e da biblioteconomia, de tal modo que, num futuro próximo, estará disponível para muitas outras pesquisas, fato que, evidentemente, trará inúmeras contribuições para a escrita da história da instituição e da educação de modo geral, em seus diversos níveis. Uma das contribuições é a questão levantada por Catani e Sousa de que “a realização de pesquisas que possam vir a contribuir para localizar e sistematizar dados ou informações constitui tarefa fundamental para a superação das limitações com que se lida, no Brasil, no tocante ao acesso e à conservação das fontes” (CATANI; SOUSA, 2001, p.241).

A possibilidade do trabalho com o arquivo tem sido colocada por diversos autores, entre eles Pierre Nora (1993), para o qual o arquivo é um “lugar de memória”, lugar em que ainda palpita algo de uma vida simbólica e um passado completo, quando reconstituído. É o lugar onde a memória deposita suas lembranças, para que o arquivo possa lembrar por ela. Entretanto, o autor alerta para a questão de que lugares como o arquivo “são, antes de tudo, restos”; portanto, o pesquisador tem diante de si a tarefa de reconstruir o que “não existe mais”, o que torna a história uma reconstrução sempre problemática, por vezes incompleta, “uma representação do passado”. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos” (NORA, 1993, p.13).

Mas essa memória, que é arquivística, “vivida como um dever” apóia-se no que há de “mais material no vestígio, mais concreto no registro” (NORA, 1993, p.14), o que leva ao paradigma indiciário de Ginzburg (1989), para quem é necessário examinar todas as minúcias, sobretudo as mais despercebidas. Para Ginzburg, “a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p.149) levam a pistas, a sinais, a indícios mínimos, a traços que permitem captar uma realidade mais profunda, complexa, que não se experimenta diretamente, mas sobre a qual se pode conjecturar.

Entretanto, a pesquisa no arquivo, com seu acúmulo de “papéis velhos” (SILVA, 2004), de folhas e mais folhas por onde desfilam informações, personagens, acontecimentos, é muitas vezes difícil, pois “ao prazer físico do rastro descoberto, sucede a dúvida misturada à impotência de não se saber o que fazer com ele (...) porque se pressente ao mesmo tempo a força do conteúdo e seu impossível deciframento, sua ilusória restituição” (FARGE, 1991, p.06-07).

Também François (1998) chama a atenção para a “miragem dos arquivos” e salienta que a resposta para o seu “ilusório segredo” está em que eles devem ser submetidos a uma crítica rigorosa das fontes: quem as constituiu e em que condições? Por qual motivo? A partir daí interrogá-las, sabendo que “a qualidade das respostas que elas podem dar coincide com a qualidade das questões que se formulam” (FRANÇOIS, 1998, p.158). Por outro lado, não se deve esquecer que as fontes não vão dizer tudo ainda que se façam as perguntas certas, o que leva à necessidade de utilizar outros recursos, outras fontes, além do documento do arquivo. É onde entram, por exemplo, as entrevistas, as fotografias, a legislação etc. Por fim, o autor chama a atenção para a questão da dimensão ética, uma vez que os documentos de arquivo (nesse caso em particular do arquivo escolar) envolvem a presença de inúmeros personagens, de ocorrências muitas vezes tratadas reservadamente, que precisam ser respeitadas.

Ainda em relação ao projeto de preservação do patrimônio histórico institucional da Escola Estadual “Carlos Gomes”, que compreende o arquivo e a biblioteca, um primeiro contato com os mesmos permitiu constatar as condições gerais de insalubridade dos mesmos, os quais encontravam-se guardados nos porões do edifício. A partir daí, verificou-se a necessidade de um trabalho de organização e conservação dessas fontes, que não contempla apenas um tratamento, uma disposição e um armazenamento, mas também a viabilidade do acesso às mesmas, aos demais pesquisadores interessados.

Uma discussão de parte do trabalho realizado está apresentada na *Revista Horizontes*, de 2005, por meio do artigo “O arquivo escolar: lugar da memória, lugar da história”, de autoria da Profa. Dra. Maria Cristina Menezes e dos pesquisadores Eva Cristina Leite da Silva e Oscar Teixeira Junior. O artigo apresenta uma incursão pelo arquivo escolar como lugar da memória e da pesquisa histórica, articulando considerações teóricas com a prática da organização documental. Outros trabalhos já realizados no âmbito do projeto são dissertações de mestrado defendidas, artigos publicados em livros, revistas e jornais, catálogos e exposições fotográficas, anais de congressos, dentre outros.

Em fevereiro de 2003 defendi a dissertação de mestrado com o título “A Escola Normal de Campinas no período 1920-1936: práticas e representações”, em que procurei trazer uma discussão acerca das práticas vividas na instituição e das representações dessas práticas por aqueles que as vivenciaram, no período investigado. Ao tentar captar os movimentos de continuidades e rupturas, articulados a signos e vestígios da condição dos sujeitos e das relações

sociais entre si, as práticas relatadas e as suas representações projetaram-se como símbolos de uma época. Os usos que foram feitos de tais práticas traduzem o movimento de constituição do perfil da Escola Normal de Campinas, num tempo e num espaço institucionais em que se apostava na escola e no seu poder de transformação cultural para moralizar e instruir a população.

Nesse mesmo ano, de 13 a 17 de maio, por ocasião do Centenário da Escola Estadual “Carlos Gomes”, foi organizada, no âmbito do projeto, uma exposição documental e fotográfica no interior da instituição. A exposição foi visitada por alunos e ex-alunos, professores e ex-professores, diretores, coordenadores, autoridades e pela comunidade externa de Campinas, de uma forma geral. A exposição resultou ainda na publicação de um catálogo, intitulado “Escola Normal: 100 anos de formação de professores – Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas”. Tanto a exposição quanto o catálogo abrangeram o período de 1903 a 2003. Em seguida, em 30 de abril de 2003, por ocasião das comemorações do centenário da escola, foi publicado, no *Jornal da APEOESP*, subsede Campinas, o artigo “EE Carlos Gomes: 100 anos de história”, de autoria da Profa. Dra. Maria Cristina Menezes, Eva Cristina Leite da Silva, Maria de Lourdes Pinheiro e Oscar Teixeira Junior.

Em fevereiro de 2004, Eva Cristina Leite da Silva defendeu sua dissertação de mestrado, sob o título “Os papéis de porão na constituição da cultura escolar: Escola Normal ‘Carlos Gomes’ (1949 a 1966)”. Esta dissertação apresenta uma discussão a respeito do processo histórico de constituição do *corpus* documental da referida instituição, contribuindo assim para o resgate de fontes primárias que constituem o arquivo escolar, testemunho da sua história e memória. Também aborda os problemas relativos à organização de tais fontes, num arranjo que vai além da mera descrição e acondicionamento. Ao eleger como preocupação principal a constituição dos arquivos escolares, sua pesquisa inscreve-se na linha da preservação do patrimônio histórico.

A dissertação de mestrado “Escola Complementar de Campinas (1903 a 1911): espaço, culturas e saberes escolares”, de autoria de Oscar Teixeira Junior, foi defendida em junho de 2005. Este trabalho enfoca as discussões sobre a escola complementar, com o objetivo de explicitar os elementos relativos às culturas escolares nela presentes, com destaque para as questões do espaço e tempo escolar e da produção dos saberes escolares. Para tanto, o autor aborda o seu objeto “como um elemento significativo para a construção cultural do momento histórico no qual teve sua existência e funcionamento” (TEIXEIRA JUNIOR, 2005, p.01), além

de tratar numa abordagem histórica, as relações entre o objeto e as demais instâncias que o tornaram possível e com o qual mantiveram um constante diálogo.

Um dos últimos trabalhos apresentados foi a dissertação de mestrado de Adriano Marins Santos, defendida em junho de 2007, com o título “O arquivo da Escola Normal ‘Carlos Gomes’: perfis e trajetórias dos alunos durante o Estado Novo”. A pesquisa enfocou a trajetória e o perfil dos alunos da referida escola, utilizando as informações recolhidas nos livros oficiais de registro da escola, ao longo do Estado Novo. Estas informações foram confrontadas com as informações produzidas a partir do Convênio para o aperfeiçoamento e uniformização das estatísticas educacionais e conexas, assinado em 1931.

Para além dos trabalhos citados, outros foram produzidos – evidentemente não de menor importância – como, por exemplo, relatórios técnicos apresentados às agências que têm financiado tanto o projeto em si, como os mestrados e iniciações científicas, além de comunicações e exposições apresentadas em congressos (tais como Congresso de Leitura no Brasil, Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Reunião Anual da ANPED, Congresso Brasileiro de História da Educação etc). Além disso, encontra-se em vias de publicação, o inventário das fontes documentais presentes no arquivo da Escola Estadual “Carlos Gomes”, iniciativa por si só das mais importantes, pois “a produção de pesquisas-instrumentos que gerem catálogos, bancos de dados, repertórios, etc, adquire relevância especial ao evitar a duplicação de investimentos dos estudiosos e potencializar o uso de materiais já trabalhados” (CATANI; SOUSA, 2001, p.241).

Passos da pesquisa: em busca da trajetória de João Toledo

Uma das primeiras iniciativas realizadas no âmbito do projeto “Preservação do patrimônio histórico institucional: Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas”, em 2002, foi o levantamento dos documentos administrativos referentes ao período 1903-1976, compreendido como o arquivo histórico da instituição. Por meio do levantamento, foi possível identificar diversos tipos de livros utilizados para registrar o cotidiano administrativo, docente e discente da escola; esta documentação apresenta inúmeros indícios das práticas culturais e representações das pessoas que ali viveram um determinado momento de suas vidas. Além disso, ainda é muita viva

na lembrança de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores da instituição centenária, fatos e acontecimentos que se referem, direta ou indiretamente, ao seu vínculo com a escola, de forma que muitos deles escreveram (e ainda escrevem) crônicas acerca da “velha normal”.

Após o levantamento da documentação do arquivo histórico, foi feito também um “resgate” dos livros da antiga biblioteca (que se encontravam em um dos porões). Entre os livros recuperados há obras raras, que remetem a um tempo em que se apostava na escola e no seu poder de transformação cultural como capazes de moralizar e instruir o povo, conforme o imaginário republicano da época.

Conforme ia sendo elaborado o inventário dos documentos e dos livros iam surgindo inúmeros e variados temas (tais como, métodos e processos de ensino; cultura, tempo e espaços escolares; práticas culturais; o arquivo como lugar de memória; produção de saberes escolares; perfis de alunos, dentre outros), que despertavam cada vez mais o interesse em aprofundar uma discussão a respeito dos mesmos, fato que acabou resultando nos trabalhos de pesquisa acima mencionados. Além disso, a discussão dos primeiros temas que surgiram foi levando a outros, que continuam a envolver o acervo da atual Escola Estadual “Carlos Gomes”, de maneira que, nesse momento, várias pesquisas se encontram em andamento, simultaneamente aos trabalhos de preservação e organização do referido acervo.

Nesse sentido, este trabalho é o resultado do aprofundamento de uma das questões, dentre tantas outras provocadas a partir da realização da pesquisa para a dissertação de mestrado “A Escola Normal de Campinas no período 1920-1936: práticas e representações”, apresentada em 2003. Uma das atividades realizadas para a pesquisa foi o levantamento dos nomes dos diretores da instituição no período delimitado e, entre eles, encontrava-se o nome do educador paulista João Toledo. Durante a passagem de Toledo pela escola, alguns fatos que aconteceram chamaram a atenção como, por exemplo, a mudança do prédio (que até então era alugado pela Câmara Municipal) para o novo edifício, construído especialmente para a escola, quando houve a interferência direta do diretor para: a construção de um anfiteatro (local ao qual ele pedia atenção especial, pois ali se daria a reunião dos alunos para as comemorações de feitos nacionais); a pintura da reprodução do quadro “Independência ou Morte” na parede do corredor principal; e o pedido de mobiliário escolar, objetos, materiais e livros para auxílio do trabalho dos professores, dentro das novas concepções pedagógicas em vigor e das suas próprias convicções.

Havia também o depoimento de uma ex-aluna, Ilse Foster (turma de 1922, que teve João Toledo como paraninfo), em um artigo de jornal de 1972, o qual informava que a introdução do desenho pedagógico no ensino, feito no quadro-negro para ilustração das aulas no momento em que lá estudou, havia sido uma iniciativa do diretor João Toledo e do professor Marcellino Vélez. Houve, ainda, a introdução do canto coral nas aulas de Música, sob a regência do maestro Elias Lobo Netto.

A partir do levantamento da biografia do educador paulista, constatou-se que ele havia sido autor de vários livros dedicados ao ensino normal, complementar e primário, e, inclusive, dois deles haviam sido publicados durante a sua administração na Escola Normal de Campinas (“Sombras que vivem”, de 1923, e “O crescimento mental”, de 1925); além disso, João Toledo foi uma presença influente no meio educacional, onde atuou como conferencista, professor, diretor de grupos escolares e escola normal, inspetor geral do ensino, assistente técnico e chegou a assumir a direção de um dos órgãos educacionais mais importantes de sua época, a Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo.

Em relação à produção e divulgação dos manuais e revista escolares para uso dos professores e os usos que deles se fizeram, contribuindo para propagar tanto a escola quanto os saberes pedagógicos que nela veiculavam, alguns trabalhos vinham sendo apresentados e citavam obras de João Toledo, como a tese de doutorado de Silva (2005), acerca dos conhecimentos que eram difundidos pelos manuais e a grande influência que alguns chegaram a ter, sobretudo nas escolas normais. Silva destaca “Escola brasileira” (1925) e “Didáctica” (1930), de autoria de João Toledo, como livros que “mobilizaram saberes no intuito de compreender os alunos” (p.264). Carvalho (2000), por sua vez, utilizou “Didáctica” (1930) e “Planos de lição” (1934) como testemunhos de uma determinada modalidade de estruturação de impressos, que mantinha relação com práticas de formação docente fundamentadas pela “pedagogia moderna”, entendida como “arte de ensinar”.

Como Toledo havia sido diretor da Escola Normal de Campinas e professor de Prática Pedagógica, surgiu o interesse em saber de que forma sua atuação na referida instituição havia influenciado na escrita dos livros acima citados, além de compreender qual motivo teria levado o autor a escrevê-los. Por meio da pesquisa empreendida a partir de dados biográficos de João Toledo, percebeu-se que a manifestação pública de sua concepção pedagógica vinha desde 1916, quando apresentou diversos artigos para publicação nos periódicos *Revista da Escola Normal de*

S. Carlos, *Revista de Ensino*, e *Revista de Educação* (da Escola Normal de Piracicaba). O educador paulista havia sido nomeado para reger a cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica da escola normal em São Carlos, em 05 de fevereiro de 1913 e, dessa forma, muitas idéias que aparecem nos seus livros são resultantes também dessa sua atuação profissional.

Na Escola Normal Secundária de São Carlos, João Toledo permaneceu até 31 de janeiro de 1921, quando, logo após a reforma introduzida por Sampaio Dória (Lei n. 1.750, de 08 de dezembro de 1920), que unificou as escolas normais primárias e secundárias em um tipo único (entre outras mudanças), foi nomeado por decreto para ser diretor em comissão da Escola Normal de Campinas, em substituição a Martinho Nogueira (1919-1921). Inicialmente, foi nomeado também para ser lente de Psicologia e Pedagogia; porém, por ter sido designado para reger a disciplina de Prática Pedagógica (decreto de 04 de fevereiro de 1921), não pode acumular as duas funções. Assim, a cadeira de Psicologia e Pedagogia ficou interinamente sob a responsabilidade do lente Sylvio de Moraes Salles.

Como já foi dito anteriormente, Toledo foi considerado um intelectual importante no seu tempo, um “didata de méritos reconhecidos” por vários de seus contemporâneos; por outro lado, outras figuras da sua época não menos importantes o consideravam “conservador”, “tradicionalista”. O presente trabalho não buscou, porém, discutir apenas se João Toledo era ou não “conservador” ou se era ou não um “espírito progressista”; antes disso, desejou “resgatar a complexidade e a riqueza dos atos de um homem no passado, mantendo um profundo respeito pelo sujeito histórico” (HILSDORF, 1986, p.06), dando a conhecer um intelectual que se destacou publicamente no meio educacional mediante os seus escritos e a sua atuação profissional, sendo utilizado para esse fim um dado recorte na sua trajetória de formação e interlocuções com seus contemporâneos.

Ao iniciar a busca pelos “vestígios” deixados pela atuação de João Toledo, foram encontrados inicialmente, no Centro de Memória da Unicamp (CMU), somente os livros por ele escritos, além de uma biografia escrita pelo seu filho Ruy de Toledo (João Augusto de Toledo: traços biográficos e breve notícia sobre a sua obra, de 1949). De acordo com o autor:

A biografia de alguém que possuiu em vida um espírito iluminado, deve ser estudada através das palavras escritas que perpetuaram o seu pensamento e através dos atos que assinalaram a sua trajetória pela existência.

(...)

A dedicação apaixonada pela profissão que exerceu como um apostolado, só pode ser aquilatada, pela obra desenvolvida no decorrer de uma carreira.

O brilho da inteligência, esclarecida e lúcida, só pode ser destacado pelas palavras que proferiu e pelas páginas que escreveu.

(...)

Estudioso dos assuntos da educação e apaixonado da história Patria (...), teve sempre a sua atenção voltada para os problemas educacionais da infância, o aprimoramento dos cursos Normais que preparam os futuros mestres e a pesquisa e a análise dos nossos fatos históricos.

Como educador foi (...) um pioneiro da moderna pedagogia e através de suas aulas e seus livros, transmitiu a várias gerações de professores primários os ensinamentos mais atualizados de metodologia, didática e psicologia aplicada à educação (TOLEDO, 1949, p.07-08).

A dificuldade em encontrar “as palavras que perpetuaram o seu pensamento” começava, porém, no próprio acervo das escolas pelas quais passou, pois, embora os materiais referentes aos períodos da sua atuação fossem numerosos (sobretudo o material da Escola Normal de Campinas)¹⁴, nada pode ser pior “do que considerar ao pé da letra o que dizem os arquivos (...) nada é mais enganador do que a aparência da evidência”, como tem alertado François (1998, p.158) e outros autores:

A princípio, quando se fala em arquivo escolar, pode-se ter a idéia de um amplo conjunto de registros e informações sobre a vida escolar, produzido por um aparelho burocrático/pedagógico do qual nenhum fragmento da realidade escolar escaparia; devendo, portanto, estar apto a responder a todas as questões formuladas por pesquisadores e historiadores.

Contudo, há que se considerar que boa parte da rotina escolar (das práticas escolares), sobretudo pedagógica, não se encontra registrada em documentos. Por seu lado, os apontamentos e registros de atividades docentes, os cadernos e trabalhos dos alunos, as notas e observações produzidas pelos professores, para fins de desenvolvimento do programa escolar, não figuram entre os documentos que passam a compor o arquivo escolar (TEIXEIRA JUNIOR, 2005, p.05).

Os objetos escritos dispostos fisicamente em uma determinada organização, em um lugar determinado, ali estão com base em escolhas, sejam de eleição e preservação, sejam de exclusão e de destruição física. Estas práticas ocorrem cotidianamente nas instituições de memória: os arquivos, as bibliotecas e os museus. Nenhuma sociedade culta tem consciência de que se apóia sobre uma cultura escrita fortemente selecionada, que não é completa nem universal (MENEZES *et al.*, 2005, p.68).

¹⁴ Ver a relação de documentos consultados referentes ao período de João Toledo na Escola Normal de Campinas no anexo 1. As datas de abertura ou encerramento dos livros de registros da escola nem sempre conferem com as do período delimitado (1921-1925), pois alguns livros foram abertos antes, enquanto outros foram fechados depois.

Juntamente com os livros de cópia da correspondência expedida e recebida; livros de pontos do pessoal administrativo e docente; mapas de movimento e folhas de pagamento; livros de atas de reuniões e de exames; livros de registros de nomeação, termos de compromisso, licenças de funcionários; livros de registros de inscrições para exames, chamada, matrícula, notas, promoções e diplomas; livros de carga e descarga de materiais (dentre outros), estava também a “ilusão do arquivo” e o que fazer com ele, uma vez que o material “específico” que se desejava encontrar e que fizesse alusão à prática pedagógica e administrativa de João Toledo, não existia no arquivo e, se porventura, algum dia existiu, pode ter sido exposto a toda sorte de agressões que um arquivo possa sofrer, desde as más condições de guarda (como, por exemplo, porões úmidos, em que os documentos “disputam” espaço com os variados insetos e a poeira, o que vêm a destruir e inutilizar vários livros) até ações de diversos tipos por parte de pessoas envolvidas diretamente com a sua produção ou com a sua guarda.

Além disso, os documentos produzidos pela escola e mantidos num arquivo obedecem a determinações legais, mais precisamente em relação às leis e decretos em vigor, sendo preenchidos, algumas vezes, pelo próprio diretor da instituição, e, em outras, pelo escriturário ou professores. Nesse cotidiano de registro de acontecimentos escolares, “o objetivo não é o ensino propriamente dito. A administração escolar é um complexo de atividades que servem às políticas educacionais, com o interesse de assegurar o planejamento, a organização, o prestar contas etc” (SILVA, 2004, p.99). Na legislação pesquisada sobre a questão da escrituração, a determinação do “prestar contas” e da “vigilância” é sentida nas disposições legais, quando orientam, por exemplo, que todos os livros destinados à escrituração escolar deveriam ser abertos e fechados pelo diretor do estabelecimento, além de numeradas e rubricadas todas as folhas, sendo de função do escriturário a devida guarda do arquivo escolar.

Verificados, portanto, quais eram os livros que a legislação previa para o período, restava ir em busca das fontes. Assim, por meio de informações constantes nas biografias foram pesquisados os arquivos dos lugares em que João Toledo se formou, trabalhou ou teve algum outro contato: Escola Complementar de Itapetininga (atual EE “Peixoto Gomide”), Grupo Escolar de Serra Negra (atual EE “Lourenço Franco de Oliveira”), Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles” de Rio Claro (atual EE “Cel. Joaquim Salles”), Instituto Ana Rosa e Associação

Brasileira de Educação (ABE)¹⁵. Também foram consultados os acervos do Arquivo do Estado de São Paulo e do Centro de Referência em Educação “Mário Covas”.

A visita aos arquivos das escolas citadas permitiu saber da documentação produzida, semelhante em todas elas devido à legislação do momento. Infelizmente, porém, assim como na Escola Normal de Campinas (atual EE “Carlos Gomes”), os demais arquivos passaram por graves dificuldades ao longo do tempo: guarda em local não apropriado, descarte de documentos (às vezes por desconhecimento do seu valor histórico, ou mesmo pela necessidade de espaço) etc. Em decorrência disso, os materiais que se desejava encontrar não foram localizados, deixando, assim, muitas perguntas sem respostas.

A partir das leituras das biografias de João Toledo¹⁶, outras visitas foram feitas: Centro de Memória da Unicamp (CMU), Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas (CCLA), Instituto de Estudos Educacionais “Sud Mennucci”, Biblioteca Municipal “Prof. João Ferraz de Oliveira Lima” de Tietê, além de bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (FE, IFCH, BC) e da Universidade de São Paulo (FFLCH, FEUSP).

¹⁵ Os únicos locais em que não foi possível consultar diretamente livros e outros documentos foram a EE “Álvaro Guião” de São Carlos (antiga Escola Normal) e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. A escola de São Carlos estava com o acervo sendo organizado pelo Departamento de Educação e pelo Departamento de Ciências da Informação, da Universidade Federal de São Carlos (trabalho de responsabilidade da Profa. Dra. Alessandra Arce e do Prof. Dr. Carlos Roberto Massao Hayashi), o que impossibilitou uma visita ao local. Já o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo estava com a biblioteca fechada para reforma. Nas demais escolas citadas, o acesso ao arquivo foi permitido.

¹⁶ Além da leitura de biografia, outro meio empregado para localizar documentos sobre João Toledo foi o contato direto com membros da sua família. Para tanto, foi realizada uma pesquisa por meio do catálogo de endereços da cidade de Tietê/SP (local do seu nascimento) de pessoas que tivessem o sobrenome “Toledo”; o passo seguinte foi o envio de cartas para os endereços encontrados (na carta era perguntado se havia algum grau de parentesco de João Toledo com o destinatário e/ou se dispunham de informações que pudessem disponibilizar por telefone, por carta ou por e-mail). De trinta e quatro cartas enviadas houve retorno de apenas quatro, mas que foram fundamentais para o prosseguimento da pesquisa: Dr. Sergio Toledo, que informou sobre o livro “Cronologia Tieteense: história do município e da cidade de Tietê” (ALMEIDA, 1980); este mesmo livro também foi indicado por Abílio Prestes de Toledo; D. Norma Pasquali (viúva de Roberto de Toledo Pasquali) e D. Yolanda Tavares (viúva de Hugo de Toledo Tavares), que forneceram o contato com D. Marina (neta de João Toledo) e com o Sr. Irecê (sobrinho-neto de João Toledo). Deste último foi possível obter os contatos de D. Gobi (nora de João Toledo e que ainda mora na mesma casa que pertenceu a ele em vida) e D. Maria Cecília (também neta de João Toledo). Por meio dos contatos estabelecidos obteve-se a informação de que, simultaneamente a este trabalho, havia outra pesquisa de doutorado sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sobre João Toledo: a pesquisa de Paulo Edyr Bueno de Camargo, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, intitulada “O educador João Toledo (1879-1941): processos de apropriação da Escola Nova e de divulgação de saberes pedagógicos”. Estudos (artigos ou dissertações e teses) que aludiam João Toledo por alguma razão também foram localizados, tanto por meio de referências bibliográficas de livros lidos como de palavras-chaves pesquisadas na Internet. A leitura destes textos, embora de objetivos diferenciados do trabalho aqui apresentado, foram muito oportunas, uma vez que forneceram novas pistas sobre lugares e documentos relevantes para serem consultados. Os artigos são de: Rossi (2005), Araújo (2005), Silva; Ozelin; Inoue (2006), Inoue (2007), Gualtieri (2007), Nery (2007, 2008) e Carvalho (2000, 2001, 2002, 2006). As dissertações e teses são de: Nery (1999), Santos (2005), Silva (2005), Mello (2007).

Visitas “virtuais” também foram feitas, seja pela Internet ou pelo telefone, a lugares que faziam referência a João Toledo por algum motivo: EMEF “Prof. João Toledo” (escola localizada em Cerquilha, interior de São Paulo)¹⁷, Academia Paulista de Psicologia, Academia Paulista de Educação, Academia Cristã de Letras e Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). O *site* do Diário Oficial do Estado de São Paulo também foi de uso constante para consulta de leis e decretos, seja a partir de informações obtidas por meio de consultas em obras de referência como, por exemplo, o “Índice básico da legislação do ensino paulista, 1890-1945” (REIS FILHO, 1998), ou a partir de informações contidas em ofícios, revistas e relatórios. Um catálogo também muito utilizado foi “Imprensa Periódica Educacional Paulista, 1890-1996” (CATANI; SOUSA, 1999) em que as autoras apresentam informações sobre as revistas de ensino editadas em São Paulo, tais como a localização de exemplares em acervos da capital paulista e em cidades do interior do Estado, dentre outros dados (título, periodicidade, local e data de edição, total de números etc).

Por fim, é importante ressaltar que, para a elaboração deste trabalho, foram utilizados os livros, relatórios, correspondência e artigos publicados por João Toledo, no decorrer da sua trajetória profissional. Também foram utilizados leis e decretos, regulamentos, programas oficiais e anuários, bem como outras fontes (explicativas ou complementares das anteriores) que se referem, sobretudo, a biografias, entrevistas, fotografias, crônicas, poemas, textos jornalísticos, dentre outros documentos. Uma boa parte do material selecionado pertence ao acervo escolar da antiga Escola Normal de Campinas, que é composto pelo arquivo e pela biblioteca; porém, documentos dos demais locais visitados e pesquisados também foram utilizados. O uso deste material possibilitou uma maior compreensão da concepção pedagógica e das ações administrativas de João Toledo no período delimitado e do momento histórico em que ele viveu, tornando possível, assim, o reconhecimento da posição que ele ocupava no pensamento educacional da sua época, além das articulações que teceu e dos confrontos em que se envolveu com os diferentes sujeitos do meio educacional.

Sobre a utilização de um *corpus* documental de um determinado acervo escolar, Menezes (*et al.*) ressalta que o mesmo “pode representar uma contribuição de alto valor científico e cultural para a história da educação, a história social” (MENEZES *et al.*, 2005, p.75). Dessa

¹⁷ Este nome foi dado em homenagem a João Toledo, por decreto de 24 de dezembro de 1941, ao então Grupo Escolar de Cerquilha, antes de sua emancipação em relação ao município de Tietê.

forma, sobre a denominação “documento histórico”, pertencente a um lugar de memória como o arquivo e a biblioteca escolares, Menezes (*et al.*) aponta que ela não é dada somente por sua data ou idade avançada, mas pela importância de suas informações. Nesse sentido, os documentos produzidos pelas instituições escolares constituem-se em testemunhos vivos das suas atividades no decorrer da sua existência.

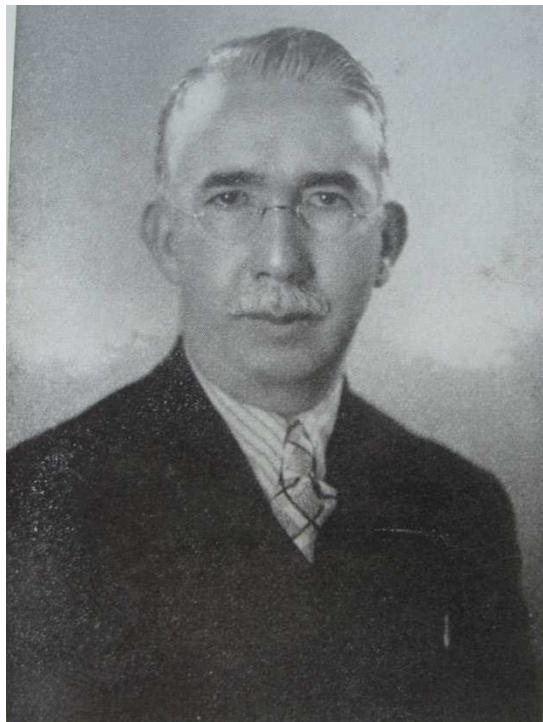


Figura 1 – João Toledo em dois momentos (as fotografias são, provavelmente, de meados da década de 1910 e do final da década de 1930).

Foto – Imagens pertencentes ao acervo de D. Maria Cecília.

Capítulo I

1. O “ecletismo didático” e a “visão fragmentária” de João Toledo: de “didata de méritos reconhecidos” a “representative-man” da escola tradicional

João Toledo formou-se complementarista pela segunda turma da Escola Complementar de Itapetininga, em 1900, num momento em que a ênfase dada à formação do professor primário era fundamentada na pedagogia entendida como “arte de ensinar”. Muito embora as escolas complementares não fornecessem o ensino técnico e pedagógico necessário ao futuro mestre, sendo alvo de inúmeras críticas, circulavam, no período, impressos destinados ao uso de professores, que traziam seções compostas por modelos de lições dos conteúdos a serem ministrados no ensino primário. Além disso, para o complementarista obter o diploma de habilitação para o magistério preliminar, deveria fazer a prática de ensino de um ano em uma escola modelo, anexa a uma escola normal, lugar em que também lhe seria possibilitado o contato com práticas exemplares, dadas a ver. Nesse sentido, a pedagogia era tida como “uma série de receitas e prescrições que podiam ser aplicadas universalmente, pois derivavam do conhecimento de leis naturais e imutáveis” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.180), cujos princípios baseavam-se, sobretudo, nos estudos de Pestalozzi (1746-1827), um seguidor do método global de Comenio (1592-1670).

Pestalozzi defendia a importância da observação da natureza para dela deduzir as ações educativas; para tanto, utilizava-se de um método de questionamento para a educação da percepção, ou educação intuitiva. Para o pensador suíço, o objetivo da ação educativa era o desenvolvimento das “forças humanas”, sendo que os seus passos deveriam ser adaptados à essência da natureza: o número, a forma e a palavra. Estes três aspectos seriam o guia do professor para educar a mente, a mão e o coração dos alunos, cultivando-lhes a “faculdades em sua ordem natural” (CARVALHO, 2001), a partir do princípio da observação.

Após a formação, no curso normal ou complementar, os futuros professores faziam a sua prática de ensino numa escola modelo, no sentido de “observar, inicialmente, a prática de professores experientes em ‘escolas para os mestres’, já que, ‘sem ter visto fazer’, não aprende a

ensinar” (CARVALHO, 2001, p.141). Posteriormente, para auxiliar o trabalho do professor já formado, circulou no Brasil, ao final do século XIX e início do século XX, periódicos e manuais pedagógicos para uso escolar, publicados com o intuito de divulgar os novos e modernos métodos de ensino.

Em relação às revistas dirigidas ao professorado, que divulgavam amplamente diversos modelos de lições para serem “imitados”, a conformação que orientava a composição dessas revistas era a mesma das concepções pedagógicas que prescreviam a “arte de ensinar” como “cópia de modelos”.

É oportuno referir a questão às concepções pedagógicas que propunham a ‘arte de ensinar’ como boa cópia de modelos. Falar aqui em ‘cópia’ não tem o sentido pejorativo que iriam mais tarde lhe emprestar os seus críticos, no intuito de instaurar um novo paradigma de modernidade pedagógica. Falar aqui em *cópia de modelos* é falar de um tipo de atividade que, partindo da observação de *práticas de ensinar*, é capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente (CARVALHO, 2001, p.148).

Os manuais pedagógicos, por sua vez, traziam os rituais das aulas ministradas junto aos normalistas e faziam circular determinados saberes, procedimentos e atividades que deveriam ser reproduzidos pelos estudantes quando do exercício da docência (CORREIA; SILVA, 2002). Definiam-se, assim, as regras tidas como ideais para a condução do ensino.

Os manuais pedagógicos (...) além de produzirem elementos de uma *cultura escolar* (CHERVEL, 1990; JULIA, 1995), os livros das normalistas foram lugares de uma *cultura pedagógica* (BENITO, 2002) porque essas orientações acerca da organização do ensino primário foram o núcleo das preocupações com a própria formação do magistério e, portanto, de uma cultura específica dos professores (SILVA, 2005, p.46).

Entretanto, a partir da propagação internacional das concepções educacionais de Dewey, Montessori e Decroly (dentre outros), os modos de conceber a finalidade do trabalho escolar e de natureza da atividade infantil, no Brasil, foram sendo gradativamente reconfigurados, vindo a refletir-se numa transformação das representações das práticas escolares vigentes até então. Dessa forma, com uma “investida de natureza filosófica e psicológica contra a teoria das faculdades mentais” (CARVALHO, 2002, p.377), que vinha sendo divulgada nas propostas pedagógicas fundamentadas no método de ensino intuitivo, teve início um amplo debate sobre a “escola nova”.

Muitas das mudanças tidas como novidade pelos escolanovistas brasileiros na década de 1920 como, por exemplo, “a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2003, p.497), povoavam já há muito tempo o imaginário de profissionais ligados ao ensino, sendo prescritas, sobretudo, por meio de normas legais. Nesse sentido, essas mesmas preocupações voltavam nos anos vinte, porém formuladas como “novas”, de maneira que a mudança não estava nos enunciados, mas nos seus significados.

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente, da velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da psicologia experimental na compreensão “científica” do humano, tomado na dimensão individual (VIDAL, 2003, p.498).

Em função disso, aprofundava-se a mudança que tivera início com o ensino intuitivo no Brasil, desde o final do século XIX, no sentido de que a escola não deveria apenas oferecer situações em que o educando pudesse “observar”, mas que também pudesse “agir”, ou seja, o aluno poderia colocar em prática as situações antes observadas, o que lhe daria condições de elaborar o seu próprio conhecimento. Além disso, na proposição escolanovista, o ensino daria lugar à aprendizagem, de forma que a racionalização e a eficiência tornavam-se os princípios reguladores que se impunham à atividade do aluno. Pelo movimento escolanovista, “mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a escola nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares. Não constituiu um novo ‘modelo escolar’, mas produziu novas ‘formas’ e alterou a ‘cultura escolar’” (VIDAL, 2003, p.515).

Assim, a partir de discussões que foram desencadeadas por determinadas medidas introduzidas pela reforma paulista de 1920, começou a ser questionada a institucionalização do método intuitivo, que vinha fundamentando propostas de ensino no Estado de São Paulo desde as décadas finais da monarquia, adentrando no período republicano, em consonância com a pedagogia entendida como “arte de ensinar”¹⁸. O princípio da autonomia didática proposta por

¹⁸ Este método colocava a intuição como fundamento de todo o conhecimento e pressupunha que sua aquisição decorreria dos sentidos e da observação. Pestalozzi defendia a abordagem indutiva, em que o ensino partisse do

Sampaio Dória, por exemplo, acabou sendo um dos fatores que levaram ao “solapamento dos cânones pedagógicos até então portadores do *novo*” (CARVALHO, 2000, p.111), levando a sua substituição por outros preceitos. Nesse sentido, Carvalho considera que a ruptura dava-se em duas direções: por um lado, a crescente valorização das ciências da educação como base da prática docente e, por outro, um didatismo progressivo, com os periódicos e manuais passando a divulgar uma proliferação de discursos sobre os fundamentos da prática pedagógica ou sobre os métodos e processos de ensino.

Apesar disso, em 1924 foi nomeado para ser o diretor geral da Instrução Pública no Estado de São Paulo, em substituição a Guilherme Kuhlmann, o professor Pedro Voss, que propôs uma nova reforma do ensino aprovada pela Lei n. 2.095, de 24 de dezembro de 1925¹⁹, e regulamentada, posteriormente, pelo Decreto n. 4.101, de 14 de setembro de 1926. A proposta revogava inúmeras transformações realizadas pela reforma de 1920²⁰, sendo que as mudanças principais referiam-se: ao curso primário, que passou a ter duração de quatro anos nos grupos escolares e três anos nas escolas isoladas e reunidas, vindo a ser gratuito e obrigatório dos sete aos doze anos; ao curso complementar, que passou a ser de dois anos, com a atribuição de todas as disciplinas a um mesmo professor, o que resultou num rebaixamento do nível desse ensino; e ao curso normal, que passou a ser de cinco anos, de forma que parte do conteúdo, que antes era abrangido pelo curso complementar, foi transferido para o curso normal.

No que se refere ao curso primário, as mudanças realizadas em 1920 haviam sido objetos de polêmicas e de críticas severas por parte de opositoristas, o que parecia justificar a mudança colocada por Pedro Voss; porém, em relação ao curso complementar, mudanças como o rebaixamento do nível do ensino e a atribuição das disciplinas a um único professor foram

particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Tal forma de ensino ficou conhecida no Brasil como “lições de coisas”, ou “ensino pelas coisas”, sendo considerado um processo novo e revolucionário.

¹⁹ A reforma de 1925 foi implementada quando Carlos de Campos era o presidente do Estado e José Manoel Lobo era o secretário do Interior. Toda a legislação citada neste trabalho foi consultada em exemplares da Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, pertencentes ao acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes” e no *site* do Diário Oficial do Estado.

²⁰ Pela reforma de 1920, o curso primário teria a duração de dois anos, sendo obrigatório para crianças de 9 e 10 anos, seguido de um curso médio de mais dois anos, mas, apenas o curso primário seria gratuito, os demais cursos pagariam taxa de matrícula (com isenção somente para os alunos “pobres”); as escolas isoladas também teriam duração de dois anos, com eventual desdobramento de trabalho, caso as matrículas fossem excessivas; o curso complementar seria de três anos, com um professor para cada disciplina; e o curso normal teria a duração de quatro anos; além disso, houve a unificação das escolas normais primárias e secundárias em um tipo único, dentre outras mudanças.

consideradas um profundo retrocesso em relação à reforma anterior. Quanto ao curso normal, as alterações introduzidas em 1920 eram solicitadas há muito tempo; assim, a diminuição do curso complementar, de formação geral, e o conseqüente aumento do curso normal, de formação profissional, não foram bem recebidos, pois se transferia parte do conteúdo de cultura geral do complementar para o normal, que deveria ser apenas profissionalizante.

Nesse sentido, as mudanças aprovadas, principalmente em relação aos cursos complementar e normal, foram tidas como reacionárias, uma “volta ao passado” (TANURI, 1979), o que motivou um inquérito pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1926. Idealizado por Júlio de Mesquita Filho e realizado por Fernando de Azevedo, o inquérito tinha como alvo a reforma introduzida por Pedro Voss, e dele participaram nomes como Francisco Azzi, Almeida Junior, Renato Jardim, José Escobar, Sud Mennucci e Lourenço Filho (dentre outros). Uma das mudanças criticadas foi a eliminação da autonomia didática, com o lançamento de um programa de ensino que trazia, em detalhes, todo o conteúdo a ser trabalhado pelo professor da escola primária.

Durante a administração de Pedro Voss, teve início a publicação de um periódico, intitulado *Revista Escolar*, que circulou de janeiro de 1925 a setembro de 1927, sob responsabilidade da Diretoria Geral da Instrução Pública. O objetivo do periódico era contribuir para o aperfeiçoamento do ensino público paulista, servindo como orientador na parte prática com a divulgação de seções como “Lições Práticas” e “Lições de Coisas”, que traziam modelos de aulas prontas para serem utilizados pelo professor. Alguns modelos de lições eram estruturados a partir de perguntas e respostas ideais, divulgando-se, assim, o uso do método socrático²¹; também a revista foi alvo de crítica, pela configuração que apresentava.

No momento da aprovação da nova reforma, João Toledo encontrava-se removido do cargo de diretor e professor da Escola Normal de Campinas, pois havia sido nomeado por Pedro Voss para o cargo de inspetor geral do ensino²², por decreto de 18 de junho de 1925. Logo que assumiu o exercício da nova função, o educador lançou o livro “Escola brasileira”, o que leva a supor que a sua elaboração tenha começado, provavelmente, ainda em Campinas.

²¹ O método socrático consistia numa seqüência interrogativa com a qual o professor, com perguntas bem dirigidas e concatenadas, questionava o aluno de forma a levá-lo à descoberta e à compreensão por si mesmo do princípio ou da regra que estava querendo transmitir-lhe. De forma indutiva, com base na observação, acreditava-se que se chegaria à educação da percepção ou educação intuitiva dos alunos, estimulando a sua curiosidade e o seu interesse, fazendo com que refletissem, raciocinassem e tomassem parte ativa na lição.

²² Não há registros de artigos publicados por João Toledo na *Revista Escolar*.

1.1 “Escola brasileira” e “Didáctica”: elogios e críticas aos modelos de lição

De acordo com o Decreto n. 4.101, de 14 de setembro de 1926, que regulamentou a Lei n. 2.095, os inspetores gerais seriam nomeados pelo governo, mediante proposta do diretor geral da Instrução Pública. Entre as atribuições individuais de um inspetor geral do ensino estavam a inspeção das escolas normais²³ e dos ginásios do Estado, além de realização de palestras e conferências públicas, nas sedes distritais, sobre assuntos ligados aos interesses da educação popular, como higiene, urbanidade, história pátria, civismo etc²⁴. Reunidos em conselho, porém, teriam atribuições como julgar livros didáticos e proceder à sua seriação, bem como organizar horários e programas de ensino²⁵.

Juntamente com João Toledo, no mesmo período foram também nomeados para a função de inspetores gerais do ensino: o delegado de ensino, Armando de Araujo; o inspetor escolar, Benedicto Maria Tolosa; o diretor da Escola Normal de Pirassununga, Cesar Pietro Martinez; e o lente da Escola Normal de Itapetininga, José Ferraz de Campos.

Quando João Toledo veio removido de Campinas era um autor bem conhecido no meio educacional, sobretudo pela ampla divulgação que dois livros seus haviam alcançado: “Sombras que vivem”, de 1923, fora aprovado para uso dos professores nas escolas públicas primárias e complementares paulistas e cearenses, por sua vez, “O crescimento mental”, de 1925, fora apontado como “obra necessária”, uma vez que a grande maioria dos livros voltada para o ensino da psicologia, nas escolas normais, era de autores estrangeiros, o que dificultava a leitura e compreensão dos mesmos, tanto pelos normalistas quanto pelo professorado. Além destes dois livros, o educador publicara diversos artigos em periódicos, nos quais discutia principalmente duas questões: a necessidade de criação de uma “escola brasileira” elementar, incumbida de

²³ Em 11 de julho de 1928, em visita à Escola Normal de Casa Branca, o inspetor geral João Toledo foi recepcionado por uma festa organizada em sua homenagem; D. Maria Cecília, neta de João Toledo, guarda uma foto da ocasião, enviada a João Toledo pelo professor Alberto Krum (anexo 2). Antônio D’Ávila recorda-se da visita do inspetor geral João Toledo à Escola Normal Livre de Santa Cruz do Rio Pardo, no ano de 1919, em que era professor de Pedagogia e Didática: “dele recebemos a primeira impressão quando, inspetor de Escola Normal, visitou a em que trabalhávamos no Interior, responsável por lições de Pedagogia e Didática. Isso por volta de 1929. Lembramo-nos que recebido em nossa casa, demorou-se no exame de nossa pobre biblioteca, comentando autores que ali se encontravam” (D’ÁVILA, 1974, p.11).

²⁴ Outras atribuições individuais seriam superintender as inspetorias distritais; atestar a frequência dos inspetores de distrito; abrir sindicâncias e processos administrativos; prestar informações ao diretor geral da Instrução Pública; e presidir concursos para preenchimento das escolas vagas da capital.

²⁵ Outras atribuições coletivas seriam julgar sindicâncias e processos administrativos; e ter conhecimento dos programas dos inspetores especiais, propondo as modificações que julgassem necessárias.

“semear” os “ideaes nacionaes” que considerava fundamentais para a formação moral e cívica do povo; e o método que ele considerava como o mais adequado para atingir tais objetivos, por meio de disciplinas como a língua materna, a geografia da Pátria e a história do Brasil. Como já foi mencionado, apesar das atribuições do cargo de inspetor, logo após a sua nomeação Toledo publicou “Escola brasileira – Desenvolvimento do programma de pedagogia em vigor nas escolas normaes”, cuja primeira edição, em 1925, saiu pela Imprensa Methodista de São Paulo²⁶ (figura 2).

O índice apresentava variados temas e algumas questões que o autor discutia eram semelhantes a assuntos apresentados nos artigos que escrevera anteriormente para o periódico *Revista da Escola Normal de S. Carlos*, sobretudo os que se referem aos textos “A escola brasileira”, “Nossa gente”, “Ideaes nacionaes” (cujos pontos principais serão tratados mais adiante, no capítulo três deste trabalho). Neste livro, João Toledo expunha a “visão syntética” “da alma da criança” e o “modo” como se desenvolvia, a “alma nacional”, os “fins da educação”, o “modo de apresentar os assuntos do programma e de encaminhar o seu desenvolvimento”, como conhecimentos necessários para a efetivação da “escola brasileira” que propunha.

Dos textos que compõem o livro, chamam a atenção “Aprendizado activo” e “Marcha do aprendizado”. No primeiro texto, João Toledo citava Pestalozzi (para quem a atividade é uma lei da meninice) e Claparède (para quem o desenvolvimento de um órgão era resultado do seu uso constante, pois, do contrário, atrofiava-se) para argumentar que “as ideias, os sentimentos, os actos volitivos, toda a actividade psychica tem seu orgam que é o cérebro. O exercicio regular de suas múltiplas funções, nas variadas modalidades de que estas se revestem, educa-o para os mais altos desígnios” (TOLEDO, 1925a, p.172). Dessa forma, seria uma função da educação auxiliar no desenvolvimento do cérebro do aluno, fazendo dele um órgão tão eficiente quanto as suas potencialidades permitissem, mas lembrava que era indispensável que a criança pensasse, sentisse

²⁶ Neste trabalho foram utilizadas a primeira edição, de 1925, pertencente ao acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”, e a terceira edição, de 1932, cuja cópia foi obtida junto ao acervo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por tratar-se de uma revisão ampliada pelo autor, que inseria ao índice de 1925 os capítulos “A educação popular”, “A escola - instrumento de educação”, “A educação na zona rural” e “Testes de intelligencia” - entre algumas outras alterações como, por exemplo, substituição do nome de um título por outro: “Expor e arguir” de 1925 para “Modos de ensinar” em 1932, e “O currículo primário” de 1925 para “Funções educativas de algumas disciplinas” em 1932; ou complementação de um título: “Ideaes nacionaes” de 1925 para “Os ideaes nacionaes através da escola” em 1932. Assim como “O crescimento mental”, o livro “Escola brasileira” teve apenas a primeira edição pela Imprensa Methodista; já na segunda, ambos saíram pela Livraria Liberdade, também de São Paulo. A segunda versão de “Escola brasileira” saiu em 1929. O exemplar de 1925 possui 360 páginas, mede 13,5 x 18,5 x 2,5 cm e traz, além do índice, um “plano-programma”. O anexo 3 apresenta os índices dos livros publicados por João Toledo.

e desejasse, para que o trabalho docente atuasse no sentido de preparar-lhe as oportunidades educativas.

Mais adiante, no texto, Toledo citava Dewey (para quem as sensações normais operavam como guias, auxílios, estímulos, dirigindo a atividade naquilo que tinha de ser feito) e James (para quem as sensações de um indivíduo surgiam para aproximá-lo ou para afastá-lo de algo, bem como sua memória o encorajava ou o acautelava, seus sentimentos o impulsionavam, e os pensamentos regulavam sua conduta), para concluir que somente o treino desenvolveria os órgãos, quer se tratassem de funções físicas ou psíquicas. Nesse sentido, afirmava João Toledo, “só se aprende a fazer fazendo” (TOLEDO, 1925a, p.178) e apoiava-se, nessa sua conclusão, em Payot (para quem era preciso substituir os métodos passivos por métodos que provocassem atividade de espírito nos alunos, desenvolvendo-lhes a observação, o juízo e a faculdade de raciocinar), em Comenio (para quem o trabalho intelectual não seria aproveitável à criança se não fosse obra pessoal sua) e em Kant (para quem o melhor meio de compreensão, o que se aprendia mais solidamente, era o que se aprendia por si mesmo)²⁷.

O segundo texto que chama a atenção é “Marcha do aprendizado”, quando João Toledo sintetizava seus passos, expondo que durante o desenvolvimento da civilização a mente humana havia avançado da seguinte forma: do concreto para o abstrato²⁸; do todo para as partes²⁹; do particular para o geral³⁰; do próximo para o remoto³¹; do fácil para o difícil³²; e do conhecido para o desconhecido³³. Em relação ao último princípio formulado:

²⁷ Outros autores citados por João Toledo em “Aprendizado activo” são: Ingenieros, Horne, Fröebel, Richet, Bagley e Le Bon.

²⁸ “A passagem *do concreto para o abstracto* é demonstrada pela archeologia e pela história, na marcha das civilizações” (TOLEDO, 1925a, p.196).

²⁹ “O princípio – *do todo para as partes* – é o fundamento do método analytico, de que tanto se fala em nossas escolas” (TOLEDO, 1925a, p.199).

³⁰ “A fórmula do *particular para o geral* é melhor compreendida quando enunciada nestes termos: ‘Primeiro os factos, depois as leis’” (TOLEDO, 1925a, p.203).

³¹ “Afigura-se-nos intuitivo que a mente se apodera, primeiro, de tudo que a cerca, embora pelas ramas, e, só aos poucos avança para o conhecimento das cousas afastadas. *Do próximo para o remoto* é, pois, uma norma de seu crescimento” (TOLEDO, 1925a, p.205).

³² “*Do facil para o difficil* é como a humanidade aprendeu e como hoje todo o mundo aprende. Basta um estudo ligeiro das civilizações para mostrar que, simples na mais remota antiguidade, succedem-se ellas numa ordem crescente de complicações” (TOLEDO, 1925a, p.209-210).

³³ “Os cinco princípios, anteriormente commentados, subordinam-se a um princípio geral, pressuposto por elles, e expresso pela fórmula - *do conhecido para o desconhecido*. É das cousas familiares ás cousas estranhas que o conhecimento caminha” (TOLEDO, 1925a, p.211).

É das cousas familiares ás cousas estranhas que o conhecimento caminha. A atenção aperceptiva, sem a qual um aprendizado regular não se realiza, calca-se em noções já adquiridas pela mente; mas, em face de noções novas e semelhantes, as antigas esclarecem-se, ampliam-se e provocam a aquisição de outras noções ainda. E assim, o conhecido de agora, ampliado amanhã, faz-se, outra vez, ponto de partida para novas noções, então desconhecidas (TOLEDO, 1925a, p.211).

João Toledo encerrava o tema, recomendando aos professores que não falseassem nestas regras de ação, observando-as cuidadosamente na organização do seu programa de ensino, de forma que, toda vez que um conhecimento novo tivesse que ser apresentado, procurassem, na “bagagem mental” de seus alunos, a base indispensável entre os conhecimentos mais sólidos que eles já possuíam; assim, pois “sem contrariar tendencias do espírito, o seu auxílio será um seguro propulsor da mente para a realização de seu completo desenvolvimento” (TOLEDO, 1925a, p.213).

Para completar a discussão apresentada nestes dois textos, João Toledo apresentava outros, complementares, como “Acquisição de experiencias”, “Expôr e arguir”, “A lição indutiva” e “As lições dedutivas”. Em “Acquisição de experiencias”, o autor abordava a questão de como o aluno poderia receber melhor uma “noção”, e assinalava que o melhor meio era praticando ele mesmo. Para tanto, fazia-se necessário que o ensino fosse objetivo, que o objeto da lição estivesse presente³⁴, de forma que a criança pudesse ver, tocar, sentir e ouvir; nesse sentido, o aprendizado ativo se faria pela suas observações, comparações, generalizações e experimentações reais; mas, se o “museu do grupo” fosse deficiente, o professor lançaria mão do desenho pedagógico, elucidativo, para exemplificar as lições ministradas.

Em “Expôr e arguir”, o autor destacava que a educação da criança é um produto direto de sua atividade; assim, a tarefa do professor era “facilitar e abreviar o aprendizado”, amparando, sugerindo e explicando: “de posse de objectos, de gravuras, de aparelhos, dos recursos que tornam possiveis a observação e a experiencia, elle expõe ou argúe, ou ainda, o que é commum, expõe e argúe ao mesmo tempo” (TOLEDO, 1925a, p.236). João Toledo passava a apresentar o processo da argüição, ou processo socrático, método que parecia ser o seu modo de ensinar preferido, pois tinha “virtudes educativas soberanas”, cujo uso era “recommendavel sem restricções” nas classes elementares. Segundo João Toledo, o método de argüir:

³⁴ O que poderia ser viabilizado com gravuras, mapas, esquemas, aparelhos, os mais variados objetos, um passeio pelos arredores etc.

Faz pensar e, pensando, chegam as crianças ao conhecimento de verdades novas ou á correcção de êrros em que porventura estejam incidindo e adquirem novas aptidões. Faz pensar, dissémos: - contrariamente ao processo expositivo, em que a classe escuta apenas e recebe as noções já feitas, preparadas com cuidado, promptas para serem, sem elaboração própria, memorizadas, - as perguntas do mestre, que se ordenam segundo um fim, em séries de complexidade crescente, suscitam dúvidas, criam problemas e põem em actividade a mente infantil para reavivar noções sabidas, comparar com ellas as novas em exame, discernir os attributos communs, induzir, generalizar e concluir, fazendo, com justeza, as applicações exactas a cada caso. A mente, neste aprendizado, não é um mero receptáculo para reter e accumular, é um organismo vivo que, convenientemente excitado, observa, escolhe, compara, conjectura, ajusta, combina, cria, experimenta e applica (TOLEDO, 1925a, p.237-238).

Para o autor, embora a interrogação fosse da essência do processo socrático (a maiêutica), se fosse efetuado por meio de perguntas bem formuladas (breves, claras e sugestivas), implicaria em estímulos para observar e pensar, dando margem a novas perguntas que provocariam e encaminhariam à assimilação de outras noções.

O tópico “A lição inductiva” apresentava os cinco “passos formaes” de Herbart para as lições por este método: preparação, apresentação, comparação, generalização e aplicação, de modo a levar o aluno a passar de um fato particular para o geral, provendo à formação de conceitos complexos e leis. Por sua vez, em “As lições deductivas”, partia-se de princípios gerais para explicar fatos particulares, com o uso de lições “explanatórias” ou “antecipatórias”³⁵, de maneira a implicar os dados, os princípios, a inferência e, quase sempre, a verificação.

Ficou claro, no capítulo anterior, que as induções são o caminho seguido pelo pensamento, para descobrir e formular definições, regras e leis, calcadas todas sobre coisas e factos particulares, que lhes foram pontos de partida. As deducções, ao contrário, partem de um concepto, de u’a máxima, de um principio, de uma definição, de uma regra, de uma lei, para chegar a um objecto ou a um facto singular ou a uma ideia menos geral. Dahi o não haver, sem intervenção estranha e de modo natural, deducção sem prévia indução. Primeiro a criança descobre que, chorando, a mamãe carrega e agrada; e, na posse desse conhecimento, quando quer ser carregada e mimada, chora para que a mamãe a carregue e mime (TOLEDO, 1925a, p.275-276).

Em função disso, o educador ressaltava que os dois métodos, indutivo e dedutivo, conjugavam-se e completavam-se, não tendo, portanto, fase própria e separada de uso e aplicação no treino escolar, ou seja, um não excluía o outro, porém poderia haver predomínio de um sobre

³⁵ “Si pertence ao primeiro typo, a lição leva os alumnos por meio de uma ou de algumas ideias geraes, já dominadas, ao conhecimento de um facto particular que pode ou deve existir ou acontecer, mas que elles ainda desconhecem; e, si pertence ao segundo typo, esclarece, por meio de princípios, um facto de cuja existencia os estudantes já têm conhecimento” (TOLEDO, 1925a, p.279).

o outro, conforme o adiantamento da classe ou a matéria a estudar. Dessa forma, João Toledo alertava que os modos de ensinar não poderiam ser utilizados igualmente para todas as disciplinas do programa. Assim, em história pátria, para a noção de tempo e espaço, por exemplo, “o methodo recommendavel é o analytico, em que a ordem chronológica predomine; e isso porque, em tudo, é mais natural a marcha do princípio para o fim; porque a successão dos factos conduz o pensamento pela fórma que elle costuma caminhar; porque essa successão insinua a noção de causalidade histórica” (TOLEDO, 1925a, p.208)³⁶. Também o ensino da leitura poderia ser realizado por este método, porém, para o ensino de geografia já não era recomendável.

Não ha embaraços na processuação deste método; as divergencias e difficuldades apparecem apenas na determinação do que seja o “todo” em cada lição a dar; e apparecem por attribuir-se a este princípio [do todo para as partes] maior amplitude do que elle o tem na realidade. Applicavel á maioria dos casos, deixa, entanto, de o ser em alguns, onde não só se poria em opposição a outros, como contrariaria a marcha normal do espírito na aquisição dos respectivos conhecimentos. Assim em geografia, a marcha do *todo para as partes*, tomada ao pé da letra, levar-nos-ia a formar primeiro uma ideia do universo, para descer depois á terra, estudá-la como astro, separando o envólucro gazoso da camada acqiosa e da crosta sólida; em seguida, dividir estas partes e subdividí-las ainda para estudar, por último, cada divisão em separado. Seria esse um êrro evidente, em classe de crianças; não só deixaríamos de seguir a róta que a mente, entregue a si, seguiria, como iríamos de encontro ao princípio que manda caminhar do próximo para o remoto, do conhecido para o desconhecido. O “todo”, parece-nos, deve ser encarado, nas classes preliminares, como uma unidade nas quantidades descontínuas, que os sentidos possam apanhar com um só de seus golpes: entre rosas, seria uma rosa; entre laranjeiras, uma laranjeira; entre animaes, um animal. Onde a dúvida se erguer, o princípio não tem applicação segura (TOLEDO, 1925a, p.200-201).

Adepto dos passos formais de pedagogos como Herbart e representando as noções que discutia com exemplos ou modelos de lições, João Toledo utilizava pontos que foram tomados pelo movimento escolanovista numa outra proposta, como, por exemplo, a questão de que a educação da criança é um produto direto de sua atividade.

Além disso, a partir das discussões que vinham sendo realizadas, neste momento, sobre qual era o melhor método de ensino, se analítico ou sintético³⁷, o autor posicionava-se em favor

³⁶ Recomendava, para tanto, o ensino por meio da exposição, pois a própria história vinha sendo contada, desde tempos remotos, por meio de contos, episódios anedóticos etc. “O ensino de Christo foi quasi todo feito por meio de *historias* contadas a seus discipulos e nisto não divergiu elle de outros mestres” (TOLEDO, 1925a, p.331).

³⁷ Mortatti (2006) salienta que, a partir da autonomia didática proposta por Sampaio Dória na reforma de 1920, defensores dos métodos analítico e sintético buscaram formas de conciliar o uso de ambos, passando a denominá-los por método misto ou analítico-sintético. O método analítico, por vezes chamado método global, consistia em partir do ensino do “todo” para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas e aproximava-se do processo desenvolvido pelo método intuitivo no que diz respeito à percepção direta dos fatos, fenômenos e exemplos, para

do uso de ambos, desde que os processos que envolviam cada um fossem bem conhecidos, para que o professor soubesse fazer uso adequado deles, conforme o desenvolvimento da classe e a lição a ser trabalhada com os alunos.

Para concluir “Escola brasileira”, o educador salientava a influência educativa de algumas disciplinas³⁸ e destacava a língua materna, a geografia, a história pátria, e a educação moral e cívica, que não comportava lições formais, mas que seria aprendida indiretamente, junto a outra disciplinas.

Attendendo-se que o seu estudo não visa a accumulção de preceitos ou regras de problemática applicação futura, mas sim desenvolver as tendencias Moraes e os sentimentos cívicos, orientadores da conducta, este método tem seu maior elogio na feição prática que o caracteriza e no effeito benéfico que exerce sobre o espírito infantil. Seu valor augmenta ainda mais, quando se lembra que estas escolas [elementares] abrigam um número elevadíssimo de filhos de estrangeiros (TOLEDO, 1925a, p.336).

Ressaltava também outras disciplinas, consideradas de fundamental importância no ensino primário, como o desenho, que por ser um auxiliar do aprendizado do aluno deveria ser inicialmente livre, de imaginação, passando gradativamente para a cópia do natural, quando a criança já seria capaz de observar os detalhes, pois “embora o desenho seja uma syntese, a função mental de desenhar é uma análise” (p.349-350); o professor, por sua vez, faria uso do desenho pedagógico “como condição indispensavel” para melhoria dos processos de ensino elementar³⁹. Também a ginástica, como elemento disciplinador; os trabalhos manuais, que mais

chegar à definição e à regra geral dos mesmos. O método sintético, por sua vez, correspondia ao ensino das “partes” para o “todo”, aproximando-se do método dedutivo por partir de uma definição ou regra para os exemplos e suas applicações. A disputa entre os defensores do método sintético e os defensores do método analítico não deixou de existir, porém, o tom polêmico que a caracterizou nos momentos anteriores tornou-se menos acirrado, à medida que se acentuavam a tendência de relativização da importância do método e a preferência pelo método global em outros estados brasileiros. “Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional” (MORTATTI, 2006, p.09). Nesse sentido, para o ensino ser bem sucedido não bastava a escolha do método, mas os princípios psicológicos que o fundamentavam.

³⁸ Neste ponto, João Toledo deixa entrever que está preparando um novo livro: “quando, em trabalho futuro, examinarmos os processos de ensino destas disciplinas, nossa atenção voltar-se-á, com grande cuidado, para o cálculo elementar também, pois a *leitura, a escripta e o cálculo* formam a espinha dorsal das escolas populares” (TOLEDO, 1925a, p.316-317). O “trabalho futuro” seria publicado em janeiro de 1930, “Didáctica (nas escolas primárias)”.

³⁹ “A propósito lembro-me sempre do êrro que outrora commetti em relação a meus alumnos pequeninos. Aos 5 ou 6 annos, elles faziam instinctivamente desenhos livres, faziam muitos e com extremo prazer; olhavam muitas vezes para o objecto, para descobrir nelles pormenores que eram transportados para seus desenhos; mas, quasi nunca lhes vinha a ideia de desenhar ao natural. E eu suppunha que esse era um método deplorável; meu espírito estava preso á observação: parecia-me que a arte não progride sinão pela imitação directa, fiel, respeitosa da natureza. Entanto, não

que treino técnico, eram, sobretudo, meios de adaptar a ação ao pensamento; a música, com cantos populares brasileiros para exteriorizar os sentimentos da alma nacional⁴⁰. Destacava ainda o ensino das “noções communs”, assim definidas:

A linguagem oral, a leitura, a escripta e o cálculo são meios para adquirir, reter e communicar conhecimentos; a geographa e a história familiarizam a criança com a terra, com a sociedade e com as occupações ordinárias; e todo esse aprendizado cria e alimenta ideias e sentimentos, que equilibram e facilitam a vida em commum. Ha, porém, uma série de *noções communs* que se não enquadram sob as rubricas acima e que, entretanto, forçam a entrada e occupam logar preeminente na escola de crianças. Dizem respeito a objectos de uso constante, a animaes e a plantas, a productos industriaes, a phenômenos atmosphéricos, a diversos instrumentos de fysica e a funcções vitais cuja hygiene reclama cuidado pessoal. Nem o tempo nem as conveniências autorizam a seriação systemática dessas noções sob o título da sciencia a que respectivamente pertencem; agrupadas sob o critério das relações que ellas têm com a vida do individuo e enlaçadas pelas semelhanças dos serviços que prestam, podem figurar no programma sob o nome de *noções communs*, que, parece, não lhes fica mal.

A denominação de *lições de coisas* não compreende todos os assumptos que procuramos englobar sob aquella rubrica, nem corresponde a todos os intuitos visados pelo ensino dos assumptos em questão (TOLEDO, 1925a, p.338).

“Escola brasileira” vinha completar a discussão apresentada nos dois livros publicados anteriormente pelo autor, “Sombras que vivem” (1923) e “O crescimento mental” (1925)⁴¹. Nesse sentido, “O crescimento mental” trazia uma apresentação da psico-pedagogia, conceito que João Toledo acreditava ser o que melhor convinha para ser divulgado tanto para os alunos do curso normal quanto para os professores primários; “Escola brasileira”, por sua vez, expunha como deveria se dar o desenvolvimento do programa de Pedagogia nas escolas normais, apresentando a finalidade da “escola brasileira”, a ser alcançada por meio do aprendizado de “ideaes nacionaes”, base para a formação moral e cívica de “nossa gente”, com o auxílio do método indutivo-dedutivo. Para completar a formação técnica do professor (tendo em vista que o autor considerava não bastar que o mestre tivesse um conhecimento preciso do educando em seu desenvolvimento psíquico e somático, nem que apenas conhecesse a finalidade educativa individual e coletiva), divulgara, então, “Sombras que vivem”, com “a arte sutil e delicada que

intervím, e meus alumnos continuaram a desenhar guiados pelo seu instincto. Com vagar e suavemente, voltaram elles ao estudo da natureza” (TOLEDO, 1925a, p.348-349).

⁴⁰ Tanuri observa que as disciplinas de Música, Desenho e Trabalhos Manuais foram muito valorizadas pelo movimento escolanovista, sendo consideradas “como técnicas didáticas a serviço de um ensino mais concreto em oposição e um ensino de caráter ‘verbalista’” (TANURI, 1979, p.163).

⁴¹ A discussão sobre os livros “Sombras que vivem” e “O crescimento mental” se fará mais adiante, no capítulo 4.

ensina a ensinar”⁴², para ser utilizado nas escolas, tanto para as aulas de história, quanto para as lições de geografia, educação moral e cívica e também de leitura.

“Escola brasileira” mereceu diversos comentários de pessoas ligadas ao meio educacional⁴³, mas, além de elogios e recomendações de leitura da obra, sobressaíram algumas críticas. Entre os elogios, encontram-se os de Sud Mennucci⁴⁴, para quem o aparecimento de “Escola brasileira”, no mesmo ano de “O crescimento mental”, denunciava claramente os intuítos de João Toledo de abordar o tema da constituição de um tipo de escola, subordinado ao pensamento central dos ideais nacionais.

Em relação às críticas que o livro recebeu, destaca-se a de Fernando de Azevedo, que atuou como crítico literário do jornal *O Estado de S. Paulo* de 1924 a 1926. No artigo intitulado “Literatura pedagogica”, publicado na coletânea “Ensaio. Critica literaria para *O Estado de S. Paulo* – 1924-1925”, de 1929⁴⁵, Azevedo elogiava o conjunto das três obras (“Sombras que vivem”, “O crescimento mental” e “Escola brasileira”), que visavam à formação técnica do professor, penetrando por “tres mundos”: “o da alma das crianças pela psychologia, o da escola, baseada na sciencia da educação e em correspondencia com as necessidades do meio e com os ideaes brasileiros; e enfim o do ensino pelo domínio da didactica” (AZEVEDO, 1929, p.147).

⁴² Essa é uma expressão utilizada por Fernando de Azevedo, no texto “Literatura pedagogica”, de 1929.

⁴³ D. Maria Cecília (neta de João Toledo) possui em seu acervo alguns recortes de jornais, quatro deles, entretanto, estão sem autoria, sendo que um não traz o local de publicação. A primeira nota (sem autoria, local e data) apresentava o livro “Escola Brasileira” como um “volume preciosissimo, cuja leitura, sem favor, a não ser como homenagem aos merecimentos de seu autor, se impõe a todos os estudiosos, principalmente aos professores, em geral, e aos estudantes das Escolas Normaes, aos quais de perto grandemente elle interessa”. A nota prosseguia, dando algumas informações sobre o conteúdo do livro e, ao final, recomendava a sua leitura aos mestres e estudiosos, em reconhecimento pelo valor do trabalho e serviço que o autor prestava ao campo da pedagogia moderna. Já a seção “Publicações”, do *Jornal do Comércio*, de 25 de outubro de 1925, apresentava o livro como uma nova obra da série pedagógica de João Toledo, que vinha completar o volume anteriormente divulgado (“O crescimento mental”); nesta mesma nota, dizia-se que “Sombras que vivem”, que já estava na segunda edição, merecera as melhores referências de Vergueiro Steidel (um dos membros-fundadores da Liga Nacionalista de São Paulo), o que valia dizer que João Toledo era “um escriptor digno do melhor acatamento”. Por sua vez, a seção “Livros Novos”, do jornal *O Estado de S. Paulo*, também de 25 de outubro de 1925, dizia que o livro era complemento de “O crescimento mental” e equivaliam ambos a uma sólida contribuição para a Pedagogia, além do que, no enunciado dos capítulos verificava-se a excelência do método seguido pelo autor para organização das lições. E, por fim, a seção “Livros Novos”, do jornal *A Gazeta*, de São Paulo (04 de novembro de 1925), descrevia João Toledo como uma das figuras mais distintas do magistério paulista que, neste livro, tivera a oportunidade de evidenciar a sua profunda erudição e conhecimento do tema, fato que o colocava na vanguarda dos escritores didáticos nacionais.

⁴⁴ Trata-se do artigo publicado na seção “Livros Novos”, do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 15 de março de 1930, quando o livro “Didáctica” foi editado.

⁴⁵ “Ensaio” saiu pela Companhia Melhoramentos de São Paulo, em 1929, com uma segunda edição, “revista e aumentada”, publicada em 1962, sob o título “Máscaras e retratos - Estudos literários sobre escritores e poetas do Brasil”, impressa também pela Melhoramentos.

De acordo com Azevedo, o livro “Escola brasileira” era uma obra de idéias equilibradas, porém estranhas às “poderosas influencias com que têm reagido e continuarão a reagir sobre a escola, modificando-a na sua finalidade e nos seus recursos, a vida e os elementos actuaes” (p.148). Atribuía a uma “timidez excessiva” por parte do autor, o impedimento de uma maior expressão dos ideais renovadores da educação moderna.

O que dará á nossa escola um character nitido de actualidade não é, de facto, o velho, embora salutar principio de que o ensino de toda e qualquer disciplina deve ser intelligentemente conduzido, por um methodo intuitivo e vivo, para render o máximo de eficiencia com o minimo de esforços. É uma illusão pensar-se que poderemos sahir da escola de typo antigo e modernizal-a segundo um plano homogeneo, sem que ella se inspire num “alto ideal social” e acceite com entusiasmo, para realizal-o na sua integralidade, todo esse arsenal de recursos prodigiosos com que a sciencia a cada momento acode á obra de educação (AZEVEDO, 1929, p.149).

Azevedo lamentava o fato de ainda não ter passado o período em que a capacidade de renovação parecia exaurir-se, na reforma de processos pedagógicos, e o livro de João Toledo não provava o contrário. Para Azevedo, antes de tudo, importava criar um “ideal orientador” em que se projetassem as idéias de adaptação da escola ao meio e ao povo e, para a realização de um ideal renovador, era necessária uma ampliação do material didático que, nos países cultos, já operavam uma “verdadeira revolução”, como o cinema escolar, “precioso como auxiliar do ensino intuitivo”, tão caro a João Toledo, e de “valor inestimável” no estudo das ciências físicas e naturais, da higiene, da geografia, da história e da literatura. Além do cinema escolar, sugeria o uso de bibliotecas ambulantes, projeções luminosas, estações de telefonia sem fio a serviço da cultura, que exerceriam um papel importante na obra de educação popular e de adaptação intensiva e extensiva da escola brasileira às necessidades nacionais e modernas.

Demais o Sr. João Toledo que, neste livro de estudos fragmentarios, não quiz emprestar o seu prestigio intellectual á divulgação dessas idéas, parece confiar demais na acção da pedagogia sobre a formação do professorado. É preciso que, para se formarem não apenas “pedagogos”, mas educadores na mais alta extensão da palavra, se inclua, em nossos tratados dessa natureza, um capítulo sobre a necessidade da “cultura geral” (AZEVEDO, 1929, p.150).

Fernando de Azevedo concluía o artigo afirmando que, apenas pela cultura geral, sociológica e científica, é que se haveria de atingir a compreensão exata dos “ideaes nacionaes” que orientariam a escola brasileira em todos os seus graus e aspectos.

Após a publicação de “Escola brasileira”, João Toledo continuou com a função de inspetor geral do ensino. Em maio de 1927, após o falecimento do presidente do Estado, Carlos de Campos, Júlio Prestes de Albuquerque assumiu o governo, nomeando Fábio Barreto para a Secretaria do Interior, e Amadeu Mendes para a Diretoria Geral da Instrução Pública, que assumiu em agosto desse mesmo ano.

Amadeu Mendes, como diretor geral, também propôs uma reforma para o ensino, aprovada pela Lei n. 2.269, de 31 de dezembro de 1927, e regulamentada pelo Decreto n. 4.600, de 30 de maio de 1929. Em relação ao ensino primário, houve redução de curso para as escolas rurais, que passaram a ter duração de dois anos, e limitação da obrigatoriedade, que passou a ser para as crianças de oito a dez anos; o curso complementar passou a ser de três anos, tendo um professor especializado para cada disciplina (assim como na reforma de 1920); e o curso normal passou a ter duração de três anos (com exceção da Escola Normal de São Paulo, que continuou a ter a mesma organização anterior). Além dessas medidas, houve a equiparação das escolas normais livres (municipais e particulares), de três anos, às escolas normais oficiais.

Em relação à reforma de 1925, a de 1927 não provocou uma grande movimentação de idéias, nem manifestações por parte da opinião pública, mas, por outro lado, também não ganhou dimensão e nem projeção no cenário educacional do país (TANURI, 1979), o que reforçava a opinião de alguns participantes do inquérito de 1926, de que São Paulo ia perdendo a liderança no que dizia respeito à educação, tendo em vistas as reformas que estavam sendo realizadas em outros estados, com introdução de idéias e princípios renovadores: Ceará, 1922-1923, com Lourenço Filho; Bahia, 1925, com Anísio Teixeira; Minas Gerais, 1927-1928, com Francisco Campos; Distrito Federal, 1928, com Fernando de Azevedo; Paraná, 1928, com Lysimaco Ferreira da Costa; e Pernambuco, 1928, com Carneiro Leão.

Por ocasião da nomeação de Amadeu Mendes para a Diretoria Geral da Instrução Pública, reorganizava-se a Sociedade de Educação de São Paulo⁴⁶. A entidade havia sido fundada em

⁴⁶ Nery apresentou um estudo sobre a entidade, intitulado “A Sociedade de Educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)”, de 1999. De acordo com a autora, durante a década de 1920, algumas instituições foram organizadas com o intuito de legitimar a atuação de seus associados no campo educacional que estava se estruturando, por exemplo, a Sociedade de Educação de São Paulo, fundada em 23 de novembro de 1922, com a finalidade de reunir membros do magistério em seus vários níveis, dos setores público e privado, com idéias e interesses comuns. A Sociedade de Educação teve uma intensa atuação no cenário educacional do período. Entretanto, com a posse de Pedro Voss na Diretoria Geral da Instrução Pública, em outubro de 1924, as atividades da Sociedade de Educação foram cessadas, fato que levou Nery a supor que a entidade dependia do apoio da Diretoria. Pedro Voss não pertencia à Sociedade de Educação e a reforma do ensino, que introduziu em 1925, foi considerada

novembro de 1922, em meio ao clima de renovação que pairava sobre a escola paulista, sobretudo após a reforma do ensino de 1920, quando alguns ideais renovadores foram introduzidos, fato que avivou “o ímpeto daqueles que haviam abraçado a corrente do escolanovismo, em contraposição àqueles que ainda defendiam as antigas idéias” (NERY, 1999, p.24).

Amadeu Mendes, membro da entidade, saudava a iniciativa da reorganização da Sociedade de Educação em agosto de 1927. Sob sua administração, foi criada a revista *Educação*⁴⁷, que circulou de outubro de 1927 a agosto de 1930, com dupla responsabilidade: da agremiação e da Diretoria Geral⁴⁸. Embora a entidade estivesse sendo reorganizada com o mesmo nome, houve alterações no quadro dos sócios, bem como na composição dos integrantes das diretorias, da comissão de redação e de outras comissões instituídas, fato que levou Medeiros (2005) a assinalar que a Sociedade de Educação, em sua segunda fase, não era mais a mesma que se organizara em 1922. Além disso, a Diretoria Geral da Instrução Pública passou a atuar mais diretamente na entidade, por meio de representantes nomeados para a composição das diretorias. É o caso de João Toledo, inspetor geral do ensino, indicado para compor a comissão que trataria de questões pertinentes ao ensino normal, juntamente com Armando Gomes de Araújo e Carlos da Silveira.

Nesta segunda fase da Sociedade de Educação, João Toledo foi eleito como vice-presidente da diretoria⁴⁹, em agosto de 1927, sendo presidente Ovídeo Pires de Campos. Um ano

retrógrada por membros da entidade. Com o fim da administração de Pedro Voss e a nomeação de Amadeu Mendes, em agosto de 1927, a Sociedade de Educação reorganizou-se, dando início a sua segunda fase, que durou até cerca de 1931.

⁴⁷ De 1922 a 1924, a Sociedade de Educação publicou o periódico *Revista da Sociedade de Educação*. Com o cessar das atividades, após a posse de Pedro Voss, cessou também a publicação do periódico. Durante a administração de Voss, a Diretoria Geral publicou a *Revista Escolar* (de 1925 a 1927). Com a posse de Amadeu Mendes, a Sociedade de Educação reorganizou-se e ambas, Diretoria e entidade, passaram a publicar o periódico *Educação*, que circulou de 1927 a 1930. Lourenço Filho, diretor geral do ensino em 1930, introduziu nova mudança e a revista passou a chamar-se *Escola Nova* (1930-1931).

⁴⁸ Catani (2003) informa que, nessa nova impressão, o diretor geral, Amadeu Mendes, também fazia parte da comissão de redação, junto com Roldão Lopes de Barros e João Toledo. Pela Sociedade de Educação, os redatores eram Lourenço Filho e João Pinto e Silva. Quando Roldão Lopes de Barros assumiu o lugar de João Pinto e Silva (em 1928) representando a entidade, Carlos da Silveira o substituiu como membro da Diretoria Geral. Posteriormente, em 1930, Sampaio Doria e Mario de Souza Lima substituíram Roldão Lopes de Barros pela Sociedade de Educação.

⁴⁹ De acordo com o levantamento de nomes dos sócios da Sociedade de Educação elaborado por Nery (1999), João Toledo integrou somente a segunda fase da entidade.

depois, uma nova diretoria foi eleita⁵⁰ e João Toledo, como inspetor do ensino e representante da Diretoria Geral da Instrução Pública, participou da sessão de 06 de agosto de 1928, que abordava o programa de ensino aprovado pela reforma de 1925, suprimindo a autonomia didática.

Embora o programa de ensino fosse muito criticado, a administração de Amadeu Mendes não voltou a propor a autonomia didática. Nesse sentido, na sessão de agosto de 1928, os membros da Sociedade de Educação reuniram-se para discutir a questão. O primeiro a falar foi Sampaio Dória, que defendeu a autonomia didática e criticou o programa de ensino aprovado pelo governo. O segundo a discursar foi Lourenço Filho, para quem a base do programa deveria explicitar apenas a finalidade de cada disciplina e não apresentar uma lista de assuntos já definidos, conforme o governo havia publicado.

Ao fazer uma análise do programa para a disciplina de Pedagogia, por exemplo, Lourenço Filho criticava o fato de que este possuía uma orientação muito “intelectualista” e apostava demais num “ensino ideativo”. João Toledo, por sua vez, apresentou a sua defesa ao governo, ressaltando que os programas não eram impostos aos professores, mas publicados para receber sugestões e emendas dos especialistas. Ao apontar que não concordava com alguns pontos assinalados por Dória e Lourenço Filho, intercedia em favor dos programas expedidos pelo governo, por acreditar que eram necessários para a cultura dos professores das escolas normais⁵¹.

Durante a primeira fase da entidade, foi publicado um periódico intitulado *Revista da Sociedade de Educação*, que “traduzia um projeto de formação de educadores e de melhoria da educação nacional, aparentemente mais estruturado do que o das revistas anteriores” (NERY, 1999, p.51). A proposta do periódico era a de proporcionar aos seus leitores uma orientação pedagógica, portanto, sem seções de lições práticas, uma marca das publicações até então. Por essa ocasião, alguns dos temas intensamente debatidos nas sessões da Sociedade de Educação e que ocuparam espaço pelas páginas da revista foram, justamente, as discussões a respeito do

⁵⁰ Os novos sócios eleitos para a diretoria foram: Renato Jardim para presidente, e Lourenço Filho para vice-presidente.

⁵¹ Ao que parece, essa não foi a única polêmica a envolver membros da Sociedade de Educação, pois outra polêmica na qual a Sociedade de Educação se envolveu foi o inquérito de 1926, idealizado por Júlio de Mesquita Filho e realizado por Fernando de Azevedo, através do jornal *O Estado de S. Paulo*, quando ex-membros da entidade (que tinha cessado suas atividades em novembro de 1924), descontentes com a orientação do ensino introduzida com a reforma de 1925, participaram como integrantes do debate com a finalidade de mostrar que havia opiniões contrárias à mesma. O inquérito foi realizado um ano após as modificações introduzidas por Pedro Voss, então diretor geral, e o alvo do debate era a própria reforma, constantemente citada e criticada. Sobre a sessão de 06 de agosto de 1928, em que Lourenço Filho criticava o programa de ensino proposto pelo governo e João Toledo o defendia, bem como para informações mais detalhadas a respeito das polêmicas que envolveram membros da Sociedade de Educação, ver Nery (1999).

método analítico para o ensino da leitura e da autonomia didática, ambos criticados por Renato Jardim e defendidos por Sampaio Dória (dentre outros membros da entidade, como Roldão Lopes de Barros, Arnaldo Oliveira Barreto e Benedicto Tolosa).

Na segunda fase da Sociedade da Educação, a revista *Educação*, que passou a ser publicada em parceria com a Diretoria Geral da Instrução Pública, foi uma fusão entre a *Revista da Sociedade de Educação* e da *Revista Escolar*, editada no período da administração de Pedro Voss e cujo modelo de orientação pedagógica era a apresentação de exemplos de aulas ou procedimentos a serem imitados pelos professores. Nesse sentido, “uma e outra publicação parecem representar diferentes concepções sobre um projeto de formação e orientação de professores. A da Sociedade de Educação mais voltada para o debate de questões amplas e ligadas à melhoria da educação, a revista da Diretoria da Instrução (*Escolar*) mais presa aos modelos de aulas” (CATANI, 1994, p.121).

O novo periódico, *Educação*, como órgão da Diretoria Geral, trazia tanto leituras de orientação pedagógica quanto planos de lições para o professorado, de forma que, ao mesmo tempo em que esse modelo de revista pragmática atendia aos desejos de parte dos professores, também era motivo de crítica de outros profissionais ligados à educação, sobretudo de alguns membros da Sociedade de Educação, que haviam participado da edição da *Revista da Sociedade de Educação* (entre eles Renato Jardim, Sampaio Dória, Macedo Soares e Fernando de Azevedo).

Em *Educação* eram apresentadas discussões sobre os princípios e fundamentos teóricos da prática escolar, as finalidades da educação, o papel da escola, a universidade e o ensino de disciplinas específicas. Além disso, a seção “Através de revistas e jornais” apresentava uma seleção das principais novidades que estavam acontecendo no meio educacional, com a finalidade de manter o público assinante atualizado; entre os artigos publicados nesta seção, havia temas sobre educação e saúde e ensino profissional, bem como artigos pedagógicos sobre a escola nova. Havia também a seção “Através de livros”, que apresentava resenhas ou comentários acerca de obras de autores nacionais ou estrangeiros. João Toledo, representando a Diretoria Geral, publicou diversos artigos no periódico, sobretudo nas seções “Planos de Lição”, quando apresentou artigos⁵² que continham modelos esquematizados de aulas a serem seguidos ou

⁵² Um dos artigos que apresentou, na revista *Educação* de julho de 1929, intitulava-se “Caetano de Campos (o educador)”, em que lembrava o “grande passo que deu a didática sob seu critério vigoroso e lúcido”, condenando a “velha róta que calcava o ensino nas palavras do mestre, e o aprendizado na memória dos alunos”, e recomendando “a observação directa, exercida pelas crianças no mundo concreto que as rodeia, ‘de modo que passem ellas, lenta,

desenvolvidos pelos professores, e “Secção Official” (anexo 4). Outros colaboradores foram Sampaio Dória, Lourenço Filho, Noemy Silveira, Everardo Backeuser, Carlos da Silveira, Sud Mennucci, Luiz Gonzaga Fleury, Antonio Firmino de Proença, Renato Jardim, Almeida Junior etc.

Nesse meio tempo, João Toledo estava preparando um novo livro, cuja primeira edição veio a ser publicada em janeiro de 1930: “Didáctica (nas escolas primárias)”, pela Livraria Liberdade de São Paulo, e já em agosto de 1930 saía a segunda edição⁵³ (figuras 3 e 4). A primeira parte do livro apresentava a didática geral e os “novos rumos didáticos”, que transformavam o “velho problema *como ensinar*” em “*como educar*”. Porém, o autor chamava a atenção para o fato de que o intuito da educação ainda era o mesmo, “a preparação para a vida” e verificava que a mudança fora imposta pela “ineficácia dos processos escolares em uso”. Dessa maneira, “viu a escola, nesse facto, como um dever imperativo, a necessidade de mudar de rumo, para imprimir, ao treino breve, facultado ás massas formadoras do povo, um cunho director capaz de conduzir este a integralizar-se em uma civilização que o espírito humano, ha muito, definiu e precisou” (TOLEDO, 1930, p.09). Nesse sentido, tendo que assumir novas finalidades e sentindo a insuficiência dos instrumentos de ação, “a velha escola tradicional, *que ensinava*, iniciou sua transição para a escola nova, *que educa*” (p.09).

Bem claro se revela aos nossos olhos que esta passagem é uma fase da evolução modificadora da escola, como de todos os organismos vivos, cuja tendencia os impelle a melhora constante. O fim último a ser pela escola atingido é um ideal que se afasta á medida que ella avança, e que, por ser a perfeição, é, por certo, inatingivel; mas, em cada época da história da civilização, ha um grau de aperfeiçoamento, desejavel e possivel, para cada instituição – é esse grau de aperfeiçoamento, em justo equilíbrio com as modernas conquistas do espírito, o que os processos recentes, preconizados para o ensino, procuram realizar (TOLEDO, 1930, p.10).

mas incessantemente, das noções que podem obter por intuição ás explicações que só o professor lhes pode ministrar” (TOLEDO, 1929, p.07). Pouco mais de um ano depois, por ocasião da inauguração da herma de Caetano de Campos na Escola Normal de São Paulo, João Toledo pronunciou uma conferência em homenagem ao educador, em 13 de setembro de 1930, publicada, posteriormente, por João Lourenço Rodrigues em “Livro Jubilar da Escola Normal da Capital” (1930).

⁵³ O exemplar utilizado foi o da segunda edição, de agosto de 1930, pertencente ao acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”. O livro possui 333 páginas e mede 12 x 18,5 x 3 cm. No verso da folha de rosto da segunda edição pertencente ao acervo da antiga Escola Normal de Campinas, há a seguinte nota: “A 1ª edição deste livro, de 2.600 exemplares, foi tirada em janeiro de 1930 e a 2ª, de 5.000, em agosto do mesmo anno”; já outra segunda versão, pertencente ao acervo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, traz a seguinte informação na última página: “Concluiu-se a impressão deste livro a 10 de janeiro de 1930. Delle foram tirados 50 exemplares em papel chinez”. O livro “Didáctica” apresenta também algumas gravuras junto aos exemplos de lição apresentados pelo autor.

João Toledo passava a apresentar o que caracterizava a “escola tradicional”, que para ele resumia-se em transmissão do programa e assimilação pelo mestre. Quanto ao aluno, “assentado e quietinho”, “de olhos abertos e ouvidos atentos”, prestaria atenção no ensino ministrado pelo professor, vendo “tudo quanto ele fizesse ou mostrasse”, com o propósito de tornar objetivas suas lições e aplicar, “em momento oportuno, com proveito para si e para a collectividade, os conhecimentos hauridos no rápido aprendizado que fizeram” (p.10). Por outro lado, a nova escola que o autor apresentava era uma “escola educativa”, em que a criança passava a ser o centro das preocupações, realizando ela própria o seu aprendizado. A idéia de “escola educativa” em João Toledo remete a Herbart (1776-1841), quando este definiu a “instrução educativa”, que seria obtida seguindo-se os passos formais que estabeleceu (observação, comparação, abstração, generalização e aplicação), de maneira a formar o espírito do aluno, tornando-o livre.

Para João Toledo, na escola educativa:

A actividade escolar tem, como instrumentos, a leitura, a escripta, o cálculo, as noções communs, a gymnástica, o desenho, o canto, o exemplo do professor, que ensinam o educando a viver com os outros; a trabalhar com elles, para si e para elles; a sentir e a gozar o bello; a promover e conservar a saúde e o equilíbrio das ideias e dos sentimentos. Estas são as ambições da educação: para atingí-las, as matérias de estudo são meros instrumentos e só como tal devem ser encaradas. As melhoras todas, que as crianças possam alcançar, centralizam os cuidados do mestre e não as qualidades de um programma determinado, como outrora acontecia.

O aprendizado é feito, tanto quanto possível, pelo próprio educando. (...) Guiado pelo mestre, examina suas próprias atitudes em face dos outros e das cousas, e procura, confrontando-as com modelos que conheça, ajeitá-las melhor ás legítimas conveniencias do meio. Não recebe, passivamente, conhecimentos communicados por outrem; mediante suggestões, elabora-os elle mesmo, observando, comparando-os, concluindo (TOLEDO, 1930, p.12).

Por sua vez, em relação ao aluno, ao mestre caberia suprir com sua arte onde a natureza falhasse, estimular com o seu exemplo onde a iniciativa não se manifestasse, reduzir as dificuldades à medida da capacidade infantil, sempre orientando e guiando “pelos vias mais acertadas”.

Para João Toledo, a transição paulista da “escola tradicional” para a “escola educativa” vinha desde os tempos da reforma de Caetano de Campos, em 1891, quando os professores já sentiam que o problema não era “como ensinar”, mas “como educar”, assim como já se percebia que a criança é que era o centro das preocupações da escola, sendo que o conteúdo do currículo era somente um instrumento para promover a formação física, intelectual e moral do aluno;

também já se sabia que era a atividade do próprio aluno, e não do mestre, que tornava o treino educativo eficiente. Entretanto, como toda transformação social, a mudança necessitava de tempo, de preparação do professorado, de adaptação das instituições e remodelação do material de ensino.

Ninguém nega inteligência ao nosso professorado; ninguém lhe nega dedicação. Mas algumas dezenas de annos, esforçando-se em um sentido, refazendo hoje o caminho hontem percorrido, e amanhã, de novo, o palmilhado hoje, deram-lhe o senso de uma direcção e criaram-lhe modos de agir adequados a ella. Mudar de rumo agora e assumir atitudes differentes, correspondem a abandonar velhos hábitos e iniciar novos, em um mesmo gênero de actividade, o que toda gente sabe que é difficil (TOLEDO, 1930, p.14).

Porém, com boa vontade e recebendo amparo técnico, a transição seria feita com relativa rapidez e segurança. Chamava a atenção, então, para o seu próprio cargo: como inspetor do ensino tinha o “dever moral” de conhecer os novos rumos a seguir e as novas atitudes a tomar em relação às questões educacionais, para orientar os professores, nas visitas oficiais que a função lhe impunha.

Nesse ponto da sua explicitação sobre a transição da escola tradicional para a escola nova, sobressai uma questão: João Toledo argumentava que o professorado podia encontrar amparo técnico nas publicações oficiais, como instruções, revistas e livros. O tema sobressai porque, antes da publicação dos seus próprios livros, todos destinados a questões educacionais e voltados para o uso do professor e para o ensino nas escolas normais, João Toledo questionava, nos seus primeiros artigos divulgados pela *Revista da Escola Normal de S. Carlos* e *Revista de Ensino*, a “falta” de publicações pedagógicas que orientassem sobre qual deveria ser a finalidade educativa do trabalho docente. Nesse sentido, em 1930, quando lançou “Didáctica”, seus livros publicados anteriormente já estavam na segunda ou na terceira edição, sinal de que parte do meio educacional aceitara bem a sua contribuição para a formação técnica de alunos das escolas normais e professores primários.

Prosseguindo na apresentação do livro, João Toledo fazia a defesa dos programas de ensino, pois eram como direções apontadas pela experiência de quem já tinha passado pelo mesmo caminho, que agora trilhava o professor. Como orientadores, eram também flexíveis e permitiam acomodação, devido à diversidade das escolas, do meio cultural e dos alunos.

Um pouco de reflexão, em torno das condições expostas, sob as quaes o aprendizado escolar se realiza, mostra logo que o programma proposto como typo regulamentar offerece as linhas ordenadoras dos assumptos; mas que destes, alguns itens terão de ser ora ampliados, ora abreviados, umas vezes, supprimidos e outras accrescentados, conforme a situação de conjunto que a escola apresentar. Entanto, e não se perca isto de vista, tem de ser rigorosamente respeitada. É talvez este o motivo principal por que se organizam os programmas, – para evitar dispersão de noções, determinada por circunstancias de momento, com prejuizo da unidade fundamental de todas ellas (TOLEDO, 1930, p.18).

Defendia a questão da globalização do ensino. Assim, de acordo com o autor, nas escolas populares, de aprendizado comum, os fatos, os problemas e os fenômenos eram estudados por meio das disciplinas. Pelo ensino tradicional, o programa estabelecido seria executado, distribuindo-se cada série de assuntos pelas disciplinas e por um determinado calendário de horários. Entretanto, João Toledo ressaltava que algumas práticas vinham sendo mudadas, pois se percebia que havia uma relação entre as exigências sociais e as condições do meio físico dominante no lugar em que a escola se localizava, de forma que havia um entrosamento de noções, oriundas das várias disciplinas e comuns a todas elas, que confluíam para o esclarecimento dos fatos, problemas e fenômenos, objetos das preocupações escolares. Ao se conhecer as condições de um meio físico e a população que o habitava, e sendo determinadas as modificações que podiam ser realizadas com a influência da escola, os conhecimentos a serem sugeridos deveriam “globalizar-se” em torno de centros de interesse, “obedecendo, porém, aos que presidem á marcha do aprendizado infantil” (p.24). Nestes centros de interesse, o ensino poderia globalizar-se por diversas associações, partindo do programa mínimo estabelecido para o estudo das “noções communs”, de acordo com a localização da escola, sendo distribuídas pelos quatro anos do curso primário e constituindo o material do aprendizado.

Em relação ao método para o ensino, sugeria o uso do “inductivo-deductivo” (ou “analytico-synthético”, como ele se referia às vezes), cujas etapas (observação, comparação, abstração, generalização e dedução) deveriam ser percorridas pelo próprio aluno. Mas ressaltava que o uso deste método auxiliava bem na aquisição de princípios gerais de física, química e história natural; nas outras disciplinas, porém, o seu uso nem sempre era recomendado. Em linguagem e cálculo auxiliaria melhor a prática do método dedutivo somente, um “modo de pensar para aprender” (p.51), que partia de uma “idéa geral” (uma máxima, uma regra, um princípio ou uma lei) para um conhecimento particular. No aprendizado elementar de história e geografia, por sua vez, o ensino deveria ser narrativo e descritivo, visando à intuição e raramente

o raciocínio. O processo de ensino “expositivo-socrático” era sugerido por Toledo, fazendo-se um “revezamento” entre exposição e arguição⁵⁴. O autor destacava, do programa de ensino, estas duas disciplinas, pois, segundo ele, nenhuma outra tinha tanto poder “modelador de almas”, contribuindo para a “formação cívica e moral do povo”, quanto a história e a geografia.

Em seguida, João Toledo apresentava a segunda parte do livro, a didática especial, que iniciava a partir dos pontos que podiam ser utilizados como noções comuns e que diziam respeito à adaptação do aluno às condições gerais do meio físico e social: suas associações ligariam as noções ao tema central da lição. O ensino das “noções comuns” deveria ter feição utilitária, não sendo aconselhável a sua apresentação em uma seriação lógica, mas numa seriação subordinada aos interesses da criança e decorrentes de suas necessidades vitais. Dessa forma, partia da orientação de Decroly para determinar que os centros de maior interesse à criança, nesse momento, seriam noções referentes à alimentação, vestuário, habitação e sua relação com a natureza. Porém, “a educação com base sobre estes centros apenas, falharia em seus intuitos mais elevados” (p.62), de forma que era necessário acrescentar a relação do aluno com a sociedade e com o mundo do trabalho, pois “como célula social, tem o educando de harmonizar-se com os interesses gerais, sentindo que sua vida depende da vida colectiva, e que a cooperação inteligente é que criará a felicidade para si e para todos” (TOLEDO, 1930, p.63).

Posteriormente, fazia a exposição de cada disciplina constante do programa do ensino primário, com os respectivos conteúdos pelos quatro anos de curso, destacando as particularidades de cada uma, suas finalidades e aspectos educativos, qual o melhor processo de ensino e qual a ordem dos estudos, como se faria o seu vínculo com as noções comuns e sugerindo exemplos de como cada disciplina poderia ser trabalhada pelo professor, bem como planos de lição. Também nesta parte, voltava a destacar a linguagem nacional, a geografia, a história pátria como as matérias privilegiadas, ocupando o primeiro plano, para a formação moral e cívica do indivíduo.

No último tema abordado, “governo da classe”, João Toledo propunha algumas normas práticas “que a experiencia demonstrou serem boas” (p.326), tais como: conservar os alunos

⁵⁴ O uso de apenas um ou outro processo de ensinar, expor ou arguir, não era recomendável, destacava João Toledo: o primeiro já estava “banido” da escola primária e o segundo, embora se impusesse pelas suas “virtudes educativas” de fazer a criança pensar, nem sempre, porém, o aluno seria capaz de saber, descobrir ou inventar apenas por meio das perguntas, de forma que o processo socrático entraria “em dose maior ou menor”, de acordo com a natureza das lições (TOLEDO, 1930, p.56).

sempre ocupados, pois o “trabalho é o disciplinador por excellencia” (p.327); interessar-se o professor pela escola e por tudo que nela fosse feito; criação de um ambiente de simpatia e de confiança no meio escolar; e fazer da escola um centro alegre, onde todos se sentissem bem⁵⁵.

Desse modo:

Aos poucos, os princípios directores da conducta germinam, em sua alma, ao calor das sympathias, e lançam raizes em convicções que se estratificam e se firmam definitivamente sobre bases de indispensavel assentimento consciente e voluntário. O bom comportamento não é, sem dúvida, a méta única da educação, mas é parte magna da resultante final do longo treino ao qual a escola sujeita a capacidade complexa de sentir, de querer e de pensar (TOLEDO, 1930, p.326).

Em função disso, deveria ser excluída da escola toda “autoridade despótica”, porém com incentivo do “assentimento raciocinado e consentido de cada alumno” em restringir interesses pessoais para favorecer a harmonia coletiva, de maneira a impor “a iniciativa própria e o trabalho constante para consecução de melhoras”, libertando “o espírito de tradições bolorentas” e instituindo “a actividade, no aprendizado”, para que cada educando assentasse “elle próprio, as bases de sua educação” (p.332).

O tema do governo da classe era, para Herbart, um dos princípios fundamentais da pedagogia, sendo os outros dois, a instrução e a disciplina. Por governo da classe, o pensador suíço entendia a ordem e a condução da mesma, de forma que as crianças pudessem ser mantidas sempre ocupadas, para evitar o ócio, a desordem e o mau comportamento. A instrução seria orientada a partir do interesse da criança e a disciplina tinha como objetivo formar-lhe o caráter e educar-lhe a vontade, embora Herbart não pensasse a disciplina como uma obediência por temor ou adesão, mas reflexiva e escolhida pelo educando (DUSSEL; CARUSO, 2003).

As questões apresentadas por João Toledo em “Didáctica” foram organizadas dentro dos padrões pedagógicos que fundamentavam as prescrições para uso do ensino intuitivo, sobretudo no que se refere ao oferecimento de modelos de lições, que ensinavam o mestre a ensinar. Assim, num momento em que se reforçava a opinião de muitos profissionais ligados à educação de que São Paulo ia perdendo a liderança nesse campo, especialmente após as reformas de 1925,

⁵⁵ Além de outros conselhos práticos, como: falar pouco em classe e em voz média, quase baixa, pois “é condição essencial de disciplina”; não infantilizar demasiado a linguagem e os gestos; conservar-se, quanto possível, de pé, andando lentamente entre as carteiras para prevenir faltas possíveis, por meio de uma vigilância ativa; ser assíduo, ser pontual, não se retirar da classe senão por instantes, não deixar as crianças encarregadas de fiscalização; e dar mais exemplos do que conselhos (TOLEDO, 1930, p.331).

considerada um retrocesso, e a de 1927, que não teve destaque no cenário educacional do país, e tendo em vista as demais reformas realizadas em outros estados, com a introdução de idéias e princípios renovadores, o livro “Didáctica” acabou sendo tomado como defesa do modelo escolar paulista por João Toledo, fato que foi “aplaudido” por uns e “questionado” por outros⁵⁶.

Dentre os que apresentaram manifestações a favor, destaca-se Sud Mennucci⁵⁷, que havia saído recentemente de uma polêmica com Renato Jardim⁵⁸, pelos jornais *O Estado de S. Paulo* e *O Diário de S. Paulo*, quando defendera o uso do método analítico e a escola paulista. Em 15 de março de 1930, Mennucci escreveu um artigo para a seção “Livros Novos”, do jornal *O Estado de S. Paulo*, em que elogiava a nova obra de João Toledo. O artigo foi publicado depois na revista *Educação*, de julho de 1930, na seção “Através de livros”. Para Mennucci, o “remate” dos livros “O crescimento mental” e “Escola brasileira” só poderia mesmo se dar com o lançamento de “Didáctica”, pois:

⁵⁶ Araújo (2005), ao apresentar um artigo em que discute a influência da formação dos professores paulistas e de suas reformas educacionais, em relação aos aspectos que caracterizaram o ensino da didática na Escola Normal no sul de Mato Grosso na década de trinta, faz uma breve discussão quanto aos elogios e críticas que João Toledo recebeu ao publicar o livro “Didáctica (nas escolas primárias)”.

⁵⁷ Nesta ocasião, Sud Mennucci era redator e crítico literário do jornal *O Estado de S. Paulo* e, em 1930, participou da criação do Centro do Professorado Paulista (CPP), juntamente com Cymbelino de Freitas. Mennucci presidiu o CPP de 1931 a 1948.

⁵⁸ Nery (1999) informa que a polêmica teve início ainda na organização da Terceira Conferência Nacional de Educação, evento importante no meio educacional brasileiro, que ia ser realizado em São Paulo, em setembro de 1929, e a Sociedade de Educação havia sido convocada para organizá-la, mas uma série de desentendimentos ocorridos entre fevereiro e março daquele ano provocou o rompimento da entidade com a Associação Brasileira de Educação (ABE), e não participou mais do evento. A autora destaca que estes desentendimentos vinham desde a Segunda Conferência, realizada em 1928 em Belo Horizonte, ocasião na qual a Sociedade de Educação representava a seção paulista da ABE. Com o rompimento entre a Sociedade de Educação, representada em 1929 por Renato Jardim, e a ABE, representada por Fernando de Magalhães, e a recusa da agremiação paulista em organizar a conferência, a Diretoria Geral da Instrução Pública ficou encarregada de organizar a Terceira Conferência, pois a realização da mesma no Estado envolvia interesses por parte do governo paulista, uma vez que o evento seria um meio eficaz de difundir pelo país suas realizações na área educacional. Amadeu Mendes, o diretor geral, era também membro da Sociedade de Educação. Deu-se também, dessa forma, um rompimento de membros da entidade com o governo. De acordo com Nery, após a realização da Terceira Conferência Nacional de Educação, Sud Mennucci escreveu um artigo para o jornal *O Estado de S. Paulo*, em 02 de outubro de 1929, com o título “A escola paulista”, em que afirmava que a escola de São Paulo era do tipo mista: nem escola ativa, nem tradicional, mas uma escola dinâmica, de tipo misto, uma adaptação da escola ativa. Como um dos membros que havia organizado a conferência, Mennucci elogiava a escola paulista que, segundo ele, deveria ser reconhecida como a melhor do país, e defendia a aplicação do método intuitivo e analítico para uso em todo o ensino, como havia sido proposto por Sampaio Dória em 1920. Ao ficar sabendo do artigo, Renato Jardim levou a discussão para o jornal *O Diário de S. Paulo*, no final do mesmo mês. Jardim apontava que a escola paulista era tradicional e buscava somente a instrução dos alunos na leitura e na escrita; argumentava que o método analítico não fazia parte da escola ativa e se posicionava em defesa das outras reformas de ensino que vinham sendo feitas em Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e Distrito Federal. Nery ressalta que a polêmica pelos jornais durou vários meses, entrando em 1930, e os artigos de um e outro foram também publicados na seção “Através de revistas e jornais”, do periódico *Educação*. A autora ainda acrescenta que Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, ambos defensores da escola nova e mais ligados a Renato Jardim, desentenderam-se com Sud Mennucci.

É o seguimento natural que os outros dois fazem prever. A um homem que passou a sua mocidade formando nucleos de professores, sentindo, portanto, a deficiencia de nosso aparelhamento bibliographico, capaz de augmentar, pela leitura, o cabedal de conhecimentos e de orientar a pequena e incipiente experiencia dos candidatos a mestres, era natural que surgisse a idéa de não apenas discriminar os principios sobre que deve assentar a escola brasileira, mas, tambem, de esboçar uma carta de guia, uma “artinha” que encaminhe os novatos nos seus primeiros passos. E os mestres novatos são sempre uma grande porcentagem nos paizes que não tem o problema do ensino resolvido (MENNUCCI, 1930a, p.131).

Mennucci discorria sobre os pontos principais do livro e, ao chegar nos modelos de lições propostos pelo autor, justificava que isso era lógico: modelos de lições e planos de aula serviriam para elucidar a visão do autor sobre a didática, e ressaltava que eles nada mais eram que sugestões, pois, conforme o próprio João Toledo alertava, “tomar os modelos offerecidos e segui-os servilmente, linha a linha, palavra por palavra, é pobreza technica lastimavel. Os modelos podem, pois, ser cortados ou ampliados; a ordem de apresentação dos assumptos ser alterada; uma vez que taes modificações attendam a circunstancias que só o professor, em face de seus alumnos, poderá bem discernir” (TOLEDO apud MENNUCCI, 1930a, p.133). Além disso, para Mennucci:

Muito mais que sua valia intrinseca, tem este ultimo livro de João Toledo uma significação moral que não deve ser deixada na sombra e que, ao contrario, me apraz accentuar em primeira plana por que symptomatica de uma epoca: elle inaugura uma phase nova da pedagogia paulista, e quiçá nacional, a phase da autonomia e de independencia espiritual. Este livro demonstra que estamos cansados de copias e de tradçções; que já nos aborrece a attitude em que vimos nos mantendo, a esperar do estrangeiro a palavra magica de ordem para movimentar os nossos aparelhamentos educativos e para orientar a nossa proxima conducta; que estamos fartos e enjoados dessa sabedoria de colcha de retalhos que vive a aconselhar o desenvolvimento de nossos casos nacionais mediante eternas adaptações dos classicos modelos de fóra, e que já dá engulhos a pose em curvatura de espinha, a ouvir, constrictos e temerosos, da bocca dos oráculos alienigenas as receitas e mesinhas para os nossos males (MENNUCCI, 1930a, p.130).

Conforme já foi assinalado, a revista *Educação* era um órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e, dessa forma, as obras de autores nacionais ou estrangeiros, resenhadas ou comentadas, na seção “Através de livros”, eram tentativas de manter os leitores atualizados pela divulgação das principais novidades do campo educacional.

Essas *leituras de leituras* constituem material privilegiado para análise, na medida que indicam as representações dos padrões ideais de saberes e de formas de apreensão dos mesmos. Tanto os comentários de livros, as resenhas, quanto a transcrição de notícias de

revistas e jornais evidenciam, por sua escolha, os filtros do projeto orientador do grupo que elabora o periódico: trata-se de dirigir a atenção, educar o gosto, adequar as opções de modo a obter uma conformação ideal do trabalho pedagógico (...), consistem em modos de tratamento da informação que, bem examinados, podem fornecer indícios significativos das articulações entre a *Revista* e os projetos de formação e controle do trabalho do professor. Daí, a relevância que esse material adquire na tentativa de compreender como se constituem e divulgam ‘saberes’ destinados à formação pedagógica e em que consistem as ‘leituras’ recomendáveis para professores (CATANI, 1994, p.119).

Dessa forma, não foi apenas o artigo de Sud Mennucci, elogiando a “Didáctica” de João Toledo, que foi publicado em “Através de livros”. Dois outros comentários também foram divulgados pelas páginas do periódico. O primeiro é de autoria de Firmino Costa (revista *Educação*, abril de 1930)⁵⁹, que iniciava destacando a falta de compêndios pedagógicos para o ensino normal:

Se já possuímos livros escolares de leitura, alguns delles apreciáveis, em relação a compendios para o curso normal de quase nada dispomos. Torna-se difficil aos alumnos recorrer a obras escriptas em lingua estrangeiras, que não compreendem bem, atrasando-se ao mesmo tempo no vernaculo com as más traducções que fazem. Por esse motivo, deve-se considerar trabalho de benemerencia todo aquelle que vier enriquecer a literatura didactica com publicações de valor sobre as disciplinas do curso normal. Entre essas disciplinas sobrelevam incontestavelmente a psychologia e a methodologia (COSTA, 1930, p.94).

A necessidade de um compêndio justificava-se, de acordo com Costa, para que o ensino não se tornasse mecânico, como o ditado pelo professor e a cópia pelos alunos, ou ainda uma sobrecarregada leitura de trechos de diversos autores, tornando excessivo o esforço, porém sem resultados compensadores.

Felizmente já se pode recommendar, para o ensino da psychologia e da methodologia, uma serie de livros, compostos em nossa lingua. Dois delles, “O Crescimento Mental” e a “Escola Brasileira”, acham-se na segunda edição, comprovando este facto a boa acolhida que tiveram por parte do professorado. São duas obras primorosas, assim na sua fórmula singela, clara e agradável, como no seu contexto bem elaborado e desenvolvido.

A essas obras veio juntar-se um terceiro compendio, sob o titulo “Didactica”, que completa a serie de tão uteis producções pedagogicas. Resta dizer que é autor de tais livros o eminente professor João Toledo inspector geral do ensino do Estado de S. Paulo (COSTA, 1930, p.95).

⁵⁹ O artigo de Firmino Costa havia sido publicado originalmente no jornal *Minas Geraes*, de Belo Horizonte. A seção “Através de livros” não informava, porém, a data da publicação. Firmino Costa havia colaborado com Francisco Campos na ocasião da reforma do ensino de Minas Gerais, em 1927-1928, e era diretor técnico do Curso de Aplicação da Escola Normal de Belo Horizonte.

Firmino Costa prosseguia, assinalando que o autor havia explanado o assunto com método e clareza admiráveis e ilustrando as dissertações com excelentes planos de lições, “bastante sugestivos para orientar o professor no preparo das aulas” (p.95). Observava Costa que as escolas normais fariam bem em adotar o conjunto dos três livros pedagógicos, pois elas teriam, por meio deles, o essencial para o ensino da psicologia e da metodologia, e os normalistas alcançariam cultura suficiente para prosseguirem por si mesmos em seus estudos.

O segundo comentário foi feito por Romão de Campos, na revista *Educação* de junho de 1930⁶⁰. Campos apontava o livro “Didáctica”, de João Toledo, como uma das obras que vinham sendo editadas, trazendo o que havia de mais interessante nos meios pedagógicos sobre as diversas disciplinas do currículo escolar. Dessa forma, ao lado de “Como se ensina geographia”, de Antonio Firmino de Proença⁶¹, “A escola activa e os trabalhos manuaes”, de Coryntho da Fonseca, “Educação moral e educação economica”, de Sampaio Dória, e “Calculo dos principiantes”, de José Ferraz de Campos, o livro de João Toledo traduzia a ânsia de renovação que se agitava nos educadores modernos:

Esses trabalhos todos patenteiam, indubitavelmente, a ansia de renovação que agita, empolgando, os arraiaes do ensino, “ansia de modificar profundamente, a organização do aparelhamento em bloco, ansia de augmentar o alcance e a extensão da escola, ansia de melhorar e aperfeiçoar os methods em vigor” (CAMPOS, 1930, p.381).

Porém, Campos reconhecia que a renovação desejada no ensino não seria alcançada “num abrir e fechar de olhos”, pois havia dificuldades como, por exemplo, tempo e preparo profissional do mestre e faltava-lhes “um guia, um orientador”. Nesse sentido, “‘Didática’ [aparecia], então, como salva-vidas, como restaurador, como acelerador, ensinando, orientando, estimulando, encorajando, entusiasmando, mostrando aos professores os meios inteligentes e racionais de atingirem a almejada finalidade educativa” (CAMPOS, 1930, p.382).

Ao apresentar em linhas gerais o conteúdo do livro de João Toledo, Campos chegava aos planos de lições:

⁶⁰ A seção “Através de livros” indicava que o artigo havia sido publicado inicialmente no jornal *Correio de São Carlos*, mas não apresentava a data da publicação.

⁶¹ Santos (2005) apresentou uma dissertação de mestrado sobre a escola nova e as prescrições destinadas ao ensino da geografia na escola primária paulista no início do século XX e utilizou, para tanto, os livros “Didáctica (nas escolas primárias)” de João Toledo, “Como se ensina geographia” de Antonio Firmino de Proença, e “Methodologia do ensino geographico” de Carlos Miguel Delgado de Carvalho.

E ahí é que está a excellencia do seu trabalho, ahí é que reside o que mais importa ao professor, mórmente ao novato, áquelle que se encontra longe do convívio de collegas mais experimentados, mais traquejados nas lides do magisterio, aos que muitas vezes não encontram a quem solicitar um esclarecimento, uma simples suggestão, uma ideia salvadora que lhes venha abrir um rumo novo ao seu trabalho esfalfante, mas inefficiente, improductivo. Porque, não é de duvidar, tenha todo o professor capacidade, competência, saiba a materia. Ninguem contesta tenha elle armazenado boa somma de conhecimentos scientificos nos annos de curso normal e venha, pela via afóra lendo, estudando, aperfeiçoando sempre e ampliando cada vez mais aquelles conhecimentos. Nem todos, porém, são artistas, nem todos serão capazes de preparar, sozinhos, suas lições, organizando planos desta ou daquela disciplina, dosando a materia de modo que a criança assimile, facilmente, e sinta, nesse trabalho, o maximo de prazer (CAMPOS, 1930, p.382).

O artigo de Romão de Campos chama a atenção, por colocar a “Didáctica” de João Toledo ao lado de livros que vinham sendo aprovados pelos escolanovistas que, por sua vez, criticavam a orientação do professorado por meio de lições e roteiros de aulas prontos, propondo, portanto, uma mudança nos modos de agir e pensar dos professores, através de uma cultura pedagógica que serviria como subsídio e fundamento para a prática docente. Dos livros citados por Campos, destacam-se “Como se ensina geographia” (Antonio Firmino de Proença), “A escola activa e os trabalhos manuaes” (Coryntho da Fonseca) e “Educação moral e educação economica” (Sampaio Dória), pois os três faziam parte da coleção “Bibliotheca da Educação”, que vinha sendo organizada por Lourenço Filho, desde 1927.

Em relação aos que criticaram o novo livro de João Toledo, embora não tenha sido localizado nenhum artigo específico, em jornal ou em revista, que o questionasse por não se posicionar em favor das novas idéias, é de supor-se que as críticas apontadas por Fernando de Azevedo sobre o livro “Escola brasileira” também fossem estendidas à “Didáctica”⁶². Alguns meses depois do lançamento do livro de João Toledo, em maio de 1930, Lourenço Filho publicava “Introdução ao estudo da Escola Nova” (11º volume da coleção “Bibliotheca da Educação”⁶³), justificando a sua iniciativa pelo fato de que não havia, na “escassa literatura didactica” nacional disponível até então, obras que permitissem uma visão geral e completa do problema da educação renovada.

⁶² Não necessariamente Fernando de Azevedo, mas outros contemporâneos e também defensores da escola nova, contrários ao modelo paulista de educação.

⁶³ Lourenço Filho informava que a “Bibliotheca de Educação” era destinada, especialmente, aos professores primários e secundários, aos normalistas e estudantes, como também aos pais em geral, que estivessem interessados em conhecer, de modo claro e conciso, as bases científicas da educação e seus processos racionais. O exemplar analisado pertence ao acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

Lourenço Filho destacava que, embora livros muito bons (“obras magistraes”) vinham sendo escritos sobre assuntos como a função social da escola, a concepção funcional da educação, os recursos científicos de organização e controle do trabalho docente, traziam, por outro lado, impressões muito fragmentárias e podiam tornar-se “o germen de confusões perigosas” (LOURENÇO FILHO, 1930, p.08), pois havia neles uma falta de clareza sobre o que era a escola nova. Nesse sentido, para realizar a renovação do ensino, era necessário superar a visão fragmentária, o que demandava um longo processo de formação dos professores, pois, se eles não tivessem o preparo técnico necessário, a nova escola não se realizaria.

Dahi, para que faça verdadeiro ensino activo, não se deixar levar o mestre pela copia, pura e simples, de processos de ensino praticados nas escolas *em que viu ensino activo*. Esses processos teriam sido activos, *para aquellos alumnos, naquellas ocasiões*. Copiados apenas em sua forma externa, podem representar ensino perfeitamente passivo. Para praticar realmente a educação funcional, o mestre terá que renovar a sua philosophia do conhecimento, terá que estudar a nova psychologia, saber por que se faz e como se faz... Copiar simplesmente novos programmas com “centros de interesse”, ou agitar as classes em excursões repetidas e dispersas, que podem ser agradaveis aos alumnos, mas que elles não desejaram; mandar fazer “cadernos de vida”, com material fornecido pelo professor; introduzir maior numero de trabalhos manuaes – tudo isso será copiar formas exteriores de que o ensino pode revestir-se, não pratical-o na sua inteireza. Será substituir uma rotina por outra, e, ás vezes, com graves prejuízos de eficiência (LOURENÇO FILHO, 1930, p.58-59).

Dessa maneira, de acordo com Lourenço Filho, “*a escola activa (...) não pode preparar mestres por simples receitas empiricas, ou por planos de lição modelo*” (LOURENÇO FILHO, 1930, p.59; grifo meu), mas por um conhecimento psicológico maior sobre a infância, por espíritos criadores e por uma cultura pedagógica mais rica e mais sólida do que a cultura comum que havia entre o professorado. Dessa forma, embora não haja uma referência explícita à “Didáctica”, a crítica que faz aos livros que “vinham sendo escritos”, apresentando “planos e modelos de lição” para uso dos professores primários, refere-se, indiretamente a obras como as de João Toledo.

As disputas travadas, neste período, tanto em torno das proposições pedagógicas sobre o método de ensino intuitivo, quanto das novas representações sobre a atividade da criança difundidas pelos escolanovistas, eram no sentido de buscar legitimação no campo dos saberes pedagógicos “de tipo *novo, moderno, experimental e científico*” (CARVALHO, 2001, p.138). Nesse sentido, as duas correntes utilizaram-se de modalidades distintas para a organização desses saberes, representando-os como necessários à prática docente: de um lado, as revistas e os

manuais pedagógicos, que vinham sendo organizados, desde o final do século XIX, a partir de modelos de lições e materiais para uso do professor, mantinham uma forte relação com a pedagogia entendida como “arte de ensinar” e eram utilizados para divulgar o pensamento educacional de diversos educadores em defesa do modelo escolar paulista; e de outro lado, os impressos dirigidos ao professorado para oferecer fundamentos e subsídios à prática docente, como as coleções pedagógicas⁶⁴, que forneciam “um repertório de informações e de referenciais críticos para o professor, orientando-lhe a leitura como prática inventiva rebelde à prescrição de modelos” (CARVALHO, 2001, p.154), constituindo uma cultura pedagógica, cuja finalidade era promover uma nova mentalidade para os professores.

Em função disso, devido às reformas que vinham sendo realizadas em outros estados durante a década de 1920, que traduziam as novas tendências pedagógicas, e com a nomeação de Lourenço Filho para a Diretoria Geral da Instrução Pública após a Revolução de 1930, os escolanovistas emergiram como “vencedores” da disputa pelo controle pedagógico e político da escola⁶⁵.

1.2 Participação na Assistência Técnica do Ensino Normal e na Diretoria Geral do Ensino

Com a vitória do movimento revolucionário de 1930, Manoel Bergström Lourenço Filho⁶⁶ foi nomeado para a Diretoria Geral da Instrução Pública, em outubro de 1930, num

⁶⁴ Como a “Bibliotheca de Educação”, organizada por Lourenço Filho a partir de 1927, editada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo; a “Coleção Pedagógica” elaborada por Paulo Maranhão a partir de 1929, pela F. Briguiet & Cia.; e a “Bibliotheca Pedagógica Brasileira” idealizada por Fernando de Azevedo a partir de 1931, pela Companhia Editora Nacional.

⁶⁵ Carvalho (1998) chama atenção para a questão da disputa entre tradicionalistas e renovadores. Segundo a autora, as diferenças entre eles eram relativamente conciliadas, pois tanto um grupo quanto o outro se moviam no mesmo campo de debates e propunham uma educação em que preponderava a formação da nacionalidade.

⁶⁶ Após voltar do Estado do Ceará, quando lá esteve a partir de 1922 (como diretor da Instrução Pública) para promover a reforma do ensino, Lourenço Filho reassumiu o cargo de professor de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba. Em 1925, foi removido para a mesma cadeira da Escola Normal de São Paulo e, de acordo com Tavares (1996a), ficou responsável pelo antigo Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, que se encontrava praticamente desativado, sobretudo pelas mudanças de orientação administrativa e pedagógica ocorridas nas diversas reformas do ensino que haviam sido realizadas até então, além de críticas e mudanças conceituais que atingiram novamente a psicologia e a pedagogia experimentais, dirigidas especialmente pela corrente das pedagogias “experenciais”, já não tão adeptas do reducionismo biológico feito pelo primeiro grupo de professores ligados a Oscar Thompson. Lourenço Filho, a partir de quando assumiu o gabinete, passou a chamá-lo de Laboratório de Psicologia Experimental (mais especificamente em 1927, quando Henri Piéron veio a São Paulo, ministrar um curso sobre Psicotécnica).

momento em que o Estado era dirigido por um interventor federal⁶⁷. Uma das primeiras modificações realizadas neste período, e aprovadas pelo Decreto n. 4.888 (12 de fevereiro de 1931), foi a retomada de linhas estabelecidas para os cursos complementares e normais pela reforma de 1920: curso complementar de três anos e curso normal de quatro anos, para todos os estabelecimentos, inclusive para as escolas normais livres, cuja equiparação às escolas normais, dada pela reforma de 1927, foi suspensa até que se sujeitassem ao cumprimento de algumas exigências legais (como funcionamento em prédios com perfeitas condições higiênicas e pedagógicas; possuir mobiliário adequado, gabinetes, bibliotecas especializadas e materiais didáticos indispensáveis; e a manutenção de um curso primário anexo para a prática pedagógica dos normalistas) para que fossem, então, restabelecidas (Decreto n. 4.794, de 17 de dezembro de 1930). Além disso, também pelo Decreto n. 4.888, os grupos escolares, anexos às escolas normais, passaram a ser chamados de escolas de aplicação; e houve a criação, na Escola Normal de São Paulo⁶⁸, de um curso de aperfeiçoamento para professores, com duração de dois anos, constituído pelas disciplinas de Psicologia Aplicada à Higiene e ao Trabalho, Pedagogia Geral e História da Educação, Psicologia e suas Aplicações à Educação, e Sociologia.

Outras duas mudanças realizadas foram as alterações dos nomes do órgão que Lourenço Filho representava, que passou a chamar-se Diretoria Geral do Ensino (Decreto n. 4.795, de 17 de dezembro de 1930), e da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, representada, nesse momento, por Arthur Neiva, que passou a ser denominada Secretaria do Estado da Educação e da Saúde Pública (Decreto n. 4.917, de 03 de março de 1931).

A revista *Educação*, que vinha sendo publicada pela Diretoria Geral da Instrução Pública desde outubro de 1927, recebeu o nome de *Escola Nova*, sendo redator o próprio diretor geral do ensino, Lourenço Filho⁶⁹, que circulou de outubro de 1930 a julho de 1931. A mudança, segundo o seu idealizador, tinha o intuito de preparar a adesão ao movimento escolanovista e incentivar o

⁶⁷ O Coronel João Alberto Lins de Barros foi interventor federal no Estado de São Paulo, de novembro de 1930 a julho de 1931, quando passou o cargo para Laudo Ferreira de Camargo, que governou de novembro de 1931 a março de 1932.

⁶⁸ O artigo 9º do Decreto n. 4.888, de 12 de fevereiro de 1931, convertia a escola normal da capital em Instituto Pedagógico de São Paulo.

⁶⁹ A revista *Educação* vinha sendo publicada desde outubro de 1927, sob a dupla responsabilidade da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo, parceria que desapareceu com a publicação de *Escola Nova*, sem nenhuma explicação formal. Por outro lado, Nery (1999) observa que Lourenço Filho foi também o presidente da Sociedade de Educação no ano de 1930 e um dos maiores incentivadores da entidade, ajudando na sua reorganização em 1927. A não mais necessidade da parceria entre Diretoria Geral do Ensino e Sociedade de Educação de São Paulo talvez tenha se dado por conta de que Lourenço Filho representava, naquele momento, as duas partes.

estudo dos novos métodos que estavam sendo propostos, limitando-se à livre exposição e crítica de assuntos educativos, de pura doutrina ou de aplicação direta e imediata. Dessa forma, a revista não apresentaria noticiário, nem publicaria homenagens ou artigos literários, mas um repertório de informações acerca da cultura pedagógica que ia pelo mundo, por exemplo, com a tradução de trabalhos de John Dewey, Lorenzo Luzuriaga, Edouard Claparède etc, de modo a facilitar a organização e a orientação da leitura pelos professores. Nessa fase, a revista apresentou temas como programas escolares, testes e medidas psicológicas, educação e saúde, orientação profissional, cinema educativo etc.

Ao contrário das revistas oficiais publicadas anteriormente, *Escola Nova* não possuía um conselho editorial, sendo toda ela de responsabilidade de Lourenço Filho e, na contra-capá, estava impresso que os pedidos de assinaturas fossem dirigidos à *Escola Nova*, mas a correspondência relativa à redação deveria ser dirigida ao diretor geral do ensino.

Para além da mudança das características e das finalidades propostas para a nova revista, cuja intenção era incentivar, subsidiar e informar o professorado em busca de uma escola renovada em seus processos didáticos, Lourenço Filho assinalava que, orientados segundo normas científicas e com o amparo de uma assistência técnica, os professores teriam o conhecimento necessário da nova psicologia e de suas aplicações. Nesse sentido, duas das realizações que mais sobressaíram na sua administração foram: a criação do Serviço de Assistência Técnica⁷⁰, com superintendência do diretor geral, que tinha a finalidade de divulgar as novas técnicas e procedimentos para subsidiar e orientar o trabalho docente; e a transformação do Laboratório de Psicologia Experimental (da Escola Normal de São Paulo) em Serviço de Psicologia Aplicada⁷¹, dirigido por Noemy Silveira. Como um órgão auxiliar a serviço da

⁷⁰ Para o Serviço de Assistência Técnica haveria dois assistentes para o ensino primário, um para o ensino normal, um para o ensino profissional e vocacional, um para o ensino de psicologia aplicada, um para o ensino de educação física, um para o ensino de música (artigo 5º do Decreto n. 4.795, de 17 de dezembro de 1930). Nesse sentido, ficavam extintos os cargos de inspetores gerais do ensino e de inspetores especiais, que haviam sido criados pela reforma de 1925, e os inspetores gerais das escolas normais livres, cujas atribuições haviam sido instituídas pelo Decreto n. 4.600, de 30 de maio de 1929. Por outro lado, a inspeção escolar ficaria a cargo de dez delegados regionais de ensino e sessenta e cinco inspetores distritais (além do número de auxiliares de inspeção que fosse necessário); em relação às escolas normais livres, o Decreto n. 4.794, de 17 de dezembro de 1930, criava a função de professor-fiscal, papel que seria atribuído a um professor de Psicologia e Pedagogia, mediante concurso.

⁷¹ Tavares (1996a) assinala que o Serviço de Psicologia Aplicada voltou, posteriormente, a ser um laboratório de Psicologia do Instituto de Educação, antiga Escola Normal de São Paulo, sendo extinto definitivamente por volta de 1938. Nesse sentido, primeiro o Decreto n. 5.809 (20 de janeiro de 1933) anexava o Serviço de Psicologia Aplicada ao curso de aperfeiçoamento do Instituto de Educação e, depois, pelo Decreto n. 7.067 (06 de abril de 1935), foi transformado em Laboratório de Psicologia, cuja função era colaborar com a cadeira de Psicologia Educacional.

Diretoria Geral do Ensino, o Serviço de Psicologia Aplicada destinava-se a dois objetivos principais: a cada começo de ano realizava a formação de classes homogêneas por meio da aplicação dos testes de aprendizagem e ao final do ano (e também durante as avaliações mensais) aplicava provas padronizadas para a promoção dos alunos.

João Toledo, que até então vinha desempenhando a função de inspetor geral do ensino, foi nomeado para o cargo de assistente técnico do ensino normal, por decreto de 24 de dezembro de 1930, o que é, no mínimo, intrigante, tendo em vista as críticas de Lourenço Filho acerca do uso de modelos de lição para orientação do professorado e que ele havia expressado no livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”. Talvez seja por esse motivo que João Toledo não tenha artigos de sua autoria publicados na revista *Escola Nova*, uma vez que Lourenço Filho era o redator e o responsável pelo periódico, de forma que os artigos enviados para publicação passavam, primeiro, por uma seleção sua. Entre os colaboradores do periódico figuravam nomes como Anísio Teixeira, Everardo Backeuser, Jonathas Serrano, Oscar Thompson, Fernando de Azevedo, Francisco Venâncio Filho e Noemy Silveira.

Por sua vez, no “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo”, de 1935 a 1936, organizado por Almeida Junior, João Toledo apontava que, na administração de Lourenço Filho, “fez-se a reforma das escolas normaes, calcando-a sobre os moldes mais adequados às nossas condições no momento”.

O preparo tecnico dos professores, para attender ás exigencias da educação conveniente ao nosso meio, bem como as possibilidades do erário publico foram devidamente pesados; e a lei que corporizou a reforma, *se não fez o que reclamavam ambições apressadas*, fez o que então era aconselhavel e possivel. Dei ao director geral, nesse trabalho, o maximo do meu esforço. Decretada a reforma, iniciou o prof. Lourenço Filho a elaboração, para ellas, dos programmas minimos. Antes de o concluir, porem, deixou o cargo que, com proficiencia, vinha exercendo (TOLEDO, 1935-1936, p.323; grifo meu).

O que seriam as “ambições apressadas” a que se refere João Toledo? Seria essa uma crítica velada à reforma que estava sendo empreendida? Ou seriam críticas às orientações escolanovistas com que foi planejada? O fato é que João Toledo concluía esta parte do seu relatório, publicado no referido anuário de ensino, assinalando que coube a ele, quando diretor

geral do ensino alguns meses depois⁷², ultimar os programas, com a colaboração de técnicos e das escolas em que iam ser executados.

De acordo com Ferraz (1942)⁷³, a respeito das mudanças que se processavam “vertiginosamente”, João Toledo teria dito, numa sessão do Centro do Professorado Paulista, em 1931, que “a sucessão intempestiva de leis que atordoavam os professores do Estado” desejava refundir, em poucos dias, todo o arcabouço educacional de São Paulo e, de acordo com Ferraz, o educador paulista teria exclamado: “mudar a educação de um povo somente á custa de leis e decretos! Ó santa ingenuidade!” (FERRAZ, 1942).

Percebia o psicólogo-pedagogo de “Crescimento Mental” não ser teoria vã, porem realidade sociologica, que leis não condizentes com as aspirações coletivas e tendências já esboçadas, geram conflitos e retrocessos em lugar de estabelecer ordem do movimento evolutivo e fornecer normas reguladoras de ação reclamadas pelas necessidades do meio social (FERRAZ, 1942).

Após a publicação de “Didáctica”, em janeiro de 1930 (com segunda edição em agosto do mesmo ano), João Toledo fez a revisão para a terceira edição de “O crescimento mental”, que saiu em 1931. Nesse mesmo ano, em setembro, Toledo recebeu um telegrama de Belisario Penna, convidando-o para tomar parte na Quarta Conferência Nacional de Educação, “promovida sob os auspícios do Governo Federal e pela Associação Brasileira de Educação”⁷⁴, e informando-o que o evento deveria ser realizado entre 12 a 19 de outubro, na cidade do Rio de Janeiro. Tudo indica, porém, que o convite já havia sido feito anteriormente, pois ainda na revista *Educação*, de maio de 1930, João Toledo publicou um texto, que se intitulava “Preparação e fixação do professor rural”, no qual dizia que tinha sido convidado pela ABE para relatar as teses relativas à segunda

⁷² A presença de João Toledo na Diretoria Geral do Ensino é um tema que será abordado mais adiante.

⁷³ João de Souza Ferraz foi aluno de João Toledo, tendo se formado normalista pela turma de 1923, da Escola Normal de Campinas. Foi também jornalista, tendo colaborado com inúmeros jornais, entre eles *Folha da Manhã*, de São Paulo, quando escreveu o artigo “Um grande educador”, em 08 de janeiro de 1942, sobre Toledo.

⁷⁴ A Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924, foi palco de grandes debates sobre questões fundamentais para a educação. Carvalho (1998) apresentou um trabalho sobre a ABE e as conferências nacionais de educação que a entidade promoveu, entre outras questões que discutiu (“Molde nacional e fôrma cívica”). De acordo com a autora, a associação (cujos integrantes eram, na maioria, médicos, higienistas, advogados e engenheiros, mas também professores e outros profissionais ligados ao ensino) realizava atividades com o intuito de “modernizar” a sociedade brasileira, segundo um projeto particular e autoritário de construção da “nacionalidade”, no qual propunha o modelo da fábrica como paradigma para a escola. Sobre as conferências nacionais de educação, iniciadas em 1927, a autora observa que se realizavam a cada ano, numa capital estadual diferente. Neste momento em que João Toledo estava sendo convidado a participar como relator da Quarta Conferência, Belisario Penna era o presidente da ABE (de julho a outubro de 1931) e também ministro da Educação e da Saúde Pública, do governo de Getúlio Vargas (de setembro a dezembro de 1931).

questão proposta para ser abordada na conferência, “Como preparar o professor rural e como fixá-lo ao meio em que deve actuar?”. Nesse sentido, preparou, como inspetor geral do ensino, um inquérito sobre o tema⁷⁵, enviando-o para “collegas familiarizados com a vida de nossa gente na roça” (TOLEDO, 1930, p.123). A partir das respostas obtidas com o inquérito, João Toledo ressaltava que poderia participar do “certame” com as opiniões do professorado paulista, “expressas pelos seus expoentes mais autorizados”, e não apenas com o seu ponto de vista pessoal. De posse das respostas que obteve de inspetores distritais, diretores de escolas normais e grupos escolares, que participaram do inquérito, Toledo publicou-as em quatro números da revista *Educação*⁷⁶.

Sud Mennucci, a quem a questão muito interessava, apresentou as suas observações, que foram divulgadas no periódico de julho de 1930. Para o ex-delegado de ensino em Campinas e em Piracicaba, “o nucleo central de toda a crise educativa brasileira” residia “na falta de preparo conveniente” das populações rurais e no fato de não ter sido criado “o typo do professor rural” e, nesse sentido, Mennucci considerava a escola ativa, que vinha sendo apresentada, como inadequada para solucionar estes dois problemas.

Servirá para o Districto Federal, para a capital de São Paulo e para uma ou outra cidade mais importante ou mais industrializada do paiz. Para a grossa maioria da população,

⁷⁵ O inquérito enviado por João Toledo trazia as seguintes questões, que o inspetor geral do ensino pedia que fossem respondidas até 15 de abril de 1930: “1 – Tendo em vista a formação do professorado rural, as escolas normaes primárias devem, de preferencia, ser localizadas nos grandes centros urbanos ou nos nucleos rurais de mais densa população? 2 – Tendo ainda em vista o mesmo objectivo, qual a feição dominante do programma dessas escolas? 3 – Qual o critério a seguir no recrutamento de lentes das escolas normaes destinadas á preparação do professor rural? 4 – Quaes os recursos materiais aconselháveis a serem postos em prática, para combater a tendencia ao ‘urbanismo’ e promover o interesse pela vida do campo e consequente fixação ahi dos professores ruraes? 5 – Quaes as vantagens que, sem onus graves para o erario publico, podem ser concedidas aos professores ruraes, com o fim de estabilizá-los em suas escolas?” (TOLEDO, 1930, p.123-124).

⁷⁶ As respostas foram publicadas na revista *Educação* de maio, junho, julho e agosto de 1930 e participaram do inquérito os inspetores distritais Francisco Lopes de Azevedo (Jacareí), Dorival Dias Minhoto (Ituverava), Luiz G. Fleury (São Carlos), F. Mourão (Limeira), Milton de Tolosa (Itápolis), João T. Lara (Capivari), Clodoveu Barbosa (Pitangueiras), Raphael de Lima (Franca), Anisio Moraes (Guaratinguetá), Pedro Maciel de Godoy (Bariri), Benedicto de Paula França (Olímpia), Guido de Rezende (São José do Rio pardo), José Francisco Marcondes (São Roque), Luiz Gonzaga da Costa (Piracicaba), Francisco Roswell Freire (Itu), Fernando Rio (Sorocaba), Clodomiro de Albuquerque (Jaboticabal), Valdomiro Guerra Corrêa (Rio Claro), José Vieira de Macedo (Pindamonhangaba), G. Costabile (Dois Córregos), Antonio P. Ferreira (Santos), Lazaro Gonçalves Teixeira (Espírito Santo do Pinhal), Licínio Carpinelli (Ourinhos), Antonio Luis Schiavo (Taubaté) e Sylvio Barros (Cafelândia); o diretor da Escola Normal de Piracicaba, Laurival de Queiroz; o inspetor de escolas profissionais Octavio da Costa Silveira (São Paulo); o diretor do Grupo Escolar de Pedreira, José de Mello; além de outros profissionais que não apresentaram indicação de função: F. Faria Netto (Dourado), F. Paes de Barros (Santo Amaro), Julio Penna (São Paulo), Tenorio de Brito (Descalvado), Plínio Braga (Bragança Paulista), Arnaldo de Alcantara (Pirassununga), Oracy Gomes (Botucatu) e Sud Mennucci.

constitue mais um erro trazido pelo nosso “vício de cópia”. A solução ha de estar na criação da “escola brasileira”, isto é, na criação do typo escolar que brote, naturalmente, como unidade verdadeiramente harmônica entre a organização do trabalho e a organização da família (MENNUCCI, 1930b, p.32).

Mennucci ressaltava que, pelas condições econômicas, o Brasil haveria de ser um país eminentemente agrícola, uma vez que sua estrutura social repousava sobre os produtos que se obtinha dos campos; por outro lado, as condições psicológicas faziam com que, em toda parte, o homem reclamasse o direito ao conforto e ao usufruto das comodidades da vida. Assim, dessas duas condições (econômicas e psicológicas) é que deveria sair a escola brasileira, sendo que a primeira medida era dar oportunidade de aquisição da terra àqueles agricultores que eram “deixados á margem”.

Depois de possibilitar a criação do “conforto da vida rural”, o professor que deveria ser enviado para essa escola teria a missão de transmitir “a noção do amor á terra e á labuta campesina”. Dessa forma, não seriam os professores que costumeiramente se mandava para as escolas rurais, mas um mestre devidamente preparado e que se identificasse com o meio, pois essa era a “única forma de estancar a corrente do urbanismo” que andava a empolgar as “populações agrícolas”, estabilizando, “de maneira consciente e raciocinada, a mocidade rural nos seus trabalhos de campo” (p.33).

Não foi encontrado o relatório que João Toledo apresentou para a Quarta Conferência Nacional de Educação, que tinha como tema geral “As grandes diretrizes da Educação Popular no Brasil”, promovida pela ABE, e que acabou sendo realizada no final do mês de dezembro de 1931. Entretanto, o tema da fixação do homem no campo e o fenômeno do urbanismo eram questões que João Toledo viria a discutir na terceira edição de “Escola brasileira”⁷⁷, publicada em 1932. Segundo o autor, a vida urbana exercia grande atração, pois tinha “encantos mais vivos” e suscitava “emoções mais enérgicas”, o que talvez fosse a causa do êxodo que se manifestava no campo, “contrariando tendencias primitivas”. Assim, para que o abandono da vida agrícola não causasse danos maiores, Toledo sugeria a divisão das grandes propriedades rurais em pequenos lotes, de maneira que a aquisição de uma pequena área seria facilitada para os colonos. Mas, para que melhor se fixasse o homem no campo, o autor lembrava que havia a necessidade de se

⁷⁷ Particularmente nos capítulos intitulados “A educação popular”, “A escola brasileira”, “Nossa terra”, “Nossa gente”, “A escola – instrumento de educação” e “A escola na zona rural”. Provavelmente, este último capítulo pode conter alguns aspectos tratados por João Toledo, acerca de como deveria se dar a preparação do professor que atuaria no meio rural, no relatório apresentado à Quarta Conferência Nacional de Educação.

abrirem estradas de rodagem e que se construíssem estradas de ferro, para que os transportes fossem mais rápidos e baratos, comodidades que contribuiriam para “suavizar” a vida na roça.

Em função disso, a escola, como instrumento de educação, deveria adaptar-se ao local em que estivesse inserida, observando as necessidades gerais do povo, bem como as condições da terra em que habitavam, de modo a criar “aptidões especiais” que habilitassem o indivíduo a tirar, do meio em que se achava, “proveitos para si e para a colectividade”. Como conclusão, João Toledo observava que as razões da organização da escola brasileira não poderiam repousar na forma como eram constituídas as escolas francesas, americanas ou argentinas, mas deviam inspirar-se nas necessidades e conveniências nacionais.

Em relação ao professor que iniciaria o seu exercício docente nas escolas rurais, o educador paulista ressaltava a necessidade de este conhecer o meio no qual iria trabalhar⁷⁸. Por “meio”, João Toledo estava se referindo às condições de vida da população local⁷⁹, de sua saúde, do seu “espírito de associação e civilidade”, e às autoridades locais. De posse desse conhecimento, o “mestre rural” acomodaria o programa de ensino às condições observadas e enquadraria os fatos revelados pela sua pesquisa no item relativo às noções comuns, tendo estes preferência para estudo em relação a outros temas de caráter mais geral.

A questão sobre como deveriam ser organizadas as escolas primárias rurais e urbanas teve ampla discussão, sobretudo a partir de 1910, quando surgiram iniciativas legais que efetivaram as diferenças entre as escolas conforme o tipo (grupo escolar, escola reunida ou isolada) e localização (urbana ou rural). Até então, observa-se que a legislação em vigor apresentava uma certa unificação no funcionamento das escolas, independentemente de onde estivessem localizadas, especialmente no que se refere ao estabelecimento do calendário escolar, número de alunos por turma, duração das aulas e duração do ensino primário, o que, de certa forma, generalizava o modelo das escolas urbanas para todas as demais, “a despeito dos inúmeros alertas quanto à impossibilidade do mesmo ser

⁷⁸ João Toledo alertava que, pelo conhecimento do meio, o professor veria e ouviria muito mais do que interessava “ver e ouvir a quem educa”. Porém, aconselhava que o mestre não aludisse diretamente a nenhum dos “desvios” observados (higiênicos, morais, cívicos, econômicos, estéticos, resultantes de ignorância, de imprevidência, de moléstias ou de preguiça), nem se mostrasse hostil às práticas “em voga” e sugeria que a “delicadeza da intervenção educativa” fosse feita de maneira discreta, com escolha das oportunidades para emendar uma falha, indicar uma reforma ou corrigir um defeito.

⁷⁹ Caso fosse detectada abundância do elemento estrangeiro, o professor faria uso da língua nacional de maneira intensiva, meticulosa, com atenção contínua para a pronúncia, as articulações e a propriedade dos termos: “a influencia da linguagem do lar estrangeiro é assim, a principio, contrabalançada, e annullada depois, com paciencia, com vagar, sem imposições, sem exclusões ásperas, que choquem susceptibilidades alheias” (TOLEDO, 1932c, p.169).

adotado na íntegra na zona rural devido às suas especificidades” (VICENTINI; GALLEGO, 2006a, p.01). Nesse sentido, a defesa que passava a ser feita sobre a necessidade de se diferenciar as escolas rurais das urbanas, associava-se à concepção de que o ensino oferecido às crianças do campo não deveria apresentar a mesma organização que possuía o ensino ministrado nas cidades, principalmente no que se refere à questão da frequência escolar, prejudicada na época das colheitas porque o calendário letivo entrava em conflito com o trabalho agrícola.

Ao se observar um movimento gradativo de se diferenciar o funcionamento das escolas localizadas na zona urbana e rural, constata-se uma polarização entre os que defendiam um funcionamento distinto para as escolas rurais, de modo a atender às suas especificidades, e aqueles que o combatiam, propondo uma aproximação da dinâmica das escolas urbanas. Até meados da década de 1920, Sampaio Dória, por exemplo, foi uma figura expressiva na representação daqueles que eram favoráveis ao funcionamento diferenciado para as escolas rurais. Já nos anos 1930, Sud Mennucci consistiu num dos seus maiores defensores, uma vez que era favorável ao que chamou de ruralização do ensino. Tratava-se de acentuar as diferenças, de modo a oferecer nas escolas rurais uma formação que considerasse as especificidades da vida no campo e contribuísse para o desenvolvimento da atividade agrícola no Brasil impedindo o êxodo para as cidades (VICENTINI; GALLEGO, 2006a, p.05-06).

Sud Mennucci, nomeado para a Diretoria Geral do Ensino em novembro de 1931, pelo Coronel Manoel Rabello, interventor no Estado de São Paulo, e Francisco de Salles Gomes Junior, secretário da Educação e da Saúde Pública⁸⁰, implementou uma reforma para o ensino (regulamentada pelo Decreto n. 5.335, de 07 de janeiro de 1932), que foi extremamente criticada pela imprensa. Algumas alterações propostas pela reforma abrangiam a ampliação dos quadros de orientação e inspeção escolar⁸¹, a criação da delegacia geral do ensino privado (encarregada da fiscalização das escolas particulares) e a criação do Serviço de Antropometria Pedagógica⁸²; além disso, a reforma apresentada por Mennucci interrompia as experiências escolanovistas que estavam sendo desenvolvidas no ensino paulista, com iniciativa de Lourenço Filho, propunha a “ruralização do ensino”⁸³, atendendo às suas necessidades específicas, de forma a torná-lo

⁸⁰ Nesse meio tempo, porém, de julho a novembro de 1931, o estado paulista foi governado pelo interventor federal Laudo Ferreira de Camargo, que indicou Almeida Prado para a Secretaria da Educação, e Augusto Meirelles Reis Filho para a Diretoria Geral do Ensino.

⁸¹ O Decreto n. 5.335 estabelecia que o corpo de inspeção da Diretoria Geral do Ensino compreendesse dezoito assistentes técnicos, vinte e dois delegados regionais, vinte e quatro inspetores escolares para a capital e setenta para o interior.

⁸² O Serviço de Antropometria Pedagógica foi suprimido, posteriormente, pelo Decreto n. 5.828, de 04 de fevereiro de 1933.

⁸³ Vicentini e Gallego (2006a) informam que a “ruralização do ensino”, compreendida como o oferecimento de uma organização distinta para as escolas rurais, que considerasse as especificidades da vida no campo, contribuísse para o

distinto em relação às escolas urbanas, e removia um número muito alto de professores do interior para a capital, fato que foi considerado contraditório pelos seus opositoristas, uma vez que o interior do Estado ficaria sem professores. Para o desenvolvimento do ensino rural, o Decreto n. 5.335⁸⁴ destinava a verba que seria arrecadada com a cobrança de taxa de matrícula nas escolas estaduais, municipais e particulares (dos cursos pré-primários, primário, profissional e secundário). Tanto a proposta de Mennucci para a ruralização do ensino, como a remoção dos professores do interior para a capital, acabou por se constituir nas principais críticas dirigidas à sua reforma educacional.

Seis meses depois da nomeação para a Diretoria Geral do Ensino, Sud Mennucci pedia exoneração⁸⁵. Para ocupar o cargo, o interventor federal, Pedro Manuel de Toledo, e o secretário de Estado da Educação e da Saúde Pública, Rodrigues Alves Sobrinho, nomearam João Toledo⁸⁶, por decreto de 26 de maio de 1932⁸⁷ (figura 5).

A revista *Escola Nova*, editada durante a administração de Lourenço Filho, teve seu nome alterado novamente para *Educação*, desde agosto de 1931 e permaneceu com esse nome até

desenvolvimento da atividade agrícola no país e impedisse a migração para as cidades, constituía também uma alternativa pedagógica e uma oposição política às proposições escolanovistas. Para Sud Mennucci, era necessária a criação de uma “escola brasileira”, que habilitasse a população rural a desenvolver a agricultura do país, pois considerava que essa era a sua “verdadeira vocação”, tendo em vista a imensa extensão territorial do Brasil.

⁸⁴ O Decreto n. 5.335, de 07 de janeiro de 1932, previa também a publicação de um regulamento para a carreira do magistério, no decorrer de seis meses.

⁸⁵ Nesse meio tempo, havia sido divulgado por diversos jornais o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 19 de março de 1932, assinado por vinte e seis signatários, entre eles Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Sampaio Dória, Julio de Mesquita Filho, Almeida Junior, Noemy Silveira e Francisco Venâncio Filho, nomes que vinham difundindo as novas concepções pedagógicas, fosse por meio de revistas, jornais, conferências da ABE ou agremiações como a Sociedade de Educação de São Paulo. Medeiros (2005) chama a atenção para o fato de que muitos princípios por eles defendidos eram semelhantes aos propagados pela Liga Nacionalista, da qual alguns também tinham sido membros. No texto do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” era formulada uma política liberal nacionalista e atualizada de educação para o país, que se fundamentava no modelo de escola única, pública e leiga.

⁸⁶ A posse de João Toledo, em 27 de maio de 1932, foi noticiada pelos jornais *O Estado de S. Paulo*, *O Diário de S. Paulo*, *Diário da Noite*, *Folha da Noite*, *O Normalista* (de Tietê) e *O Tietê*. *O Diário de S. Paulo* apresentou um artigo (sem autoria) em 26 de maio de 1932 divulgando a sua nomeação: “educador muito competente, conhecedor de perto e de ha longos annos todos os problemas da instrucção em nosso Estado, o sr. João Toledo é uma das poucas pessoas com as melhores credenciaes para dar desempenho efficiente ás arduas funcções que acabam de lhe ser investidas”. Acervo de D. Maria Cecília.

⁸⁷ Durante o governo do interventor Pedro de Toledo, o Major José Levy Sobrinho (político, comerciante, industrial e agricultor de Limeira, interior de São Paulo) foi nomeado presidente da Comissão de Produção Agrícola do Estado. Não foi possível saber ao certo que relações mantinha com João Toledo, mas no acervo de D. Maria Cecília há um cartão que sugere que o então diretor geral do ensino participou, de alguma forma, dessa comissão (ver anexo 5). O Major Levy Sobrinho foi nomeado, posteriormente, para secretário da Agricultura, Indústria e Comércio, durante o governo do interventor Adhemar de Barros, 1938-1941, de acordo com o jornal *O Limeirense* <www.olimeirense.com.br>.

dezembro de 1932⁸⁸. No verso da capa da edição de junho a julho de 1932, há uma mensagem do novo diretor geral do ensino, João Toledo, que informava ao professorado que a Diretoria estava empenhada em tornar o periódico “um órgão de cultura profissional e uma fonte de sugestões didáticas, franqueando, para esse duplo propósito, as suas columnas ao livre debate e critica de methods e processos de ensino”. Nesse sentido, Toledo pedia a cooperação dos professores e dos inspetores escolares, para que divulgassem “um exercicio bem dirigido”, “uma aula bem processada”, de modo a contribuírem para a “feição imparcial” da revista, cumprindo a sua “finalidade educativa” e tornando-a “um instrumento util para o trabalho geral”, para todos quantos prezassem “as tradições do professorado paulista”.

Sob a direção de João Toledo, entretanto, saíram poucos números da revista, pois a sua administração durou somente até o início de outubro de 1932. Os temas que o periódico divulgou nesse período, relativos a variados assuntos, abrangiam alfabetização, bibliotecas, ensino e escolas rurais, cooperativismo, programas e métodos de ensino, civismo, legislação escolar, esportes e higiene etc. Para tratar destas questões, figuraram nomes como Damasco Penna, Luiz Gonzaga Fleury, José Ribeiro Escobar, Luiz Galhanone, Noemy Silveira, dentre outros.

Em relação a sua atuação como diretor geral do ensino, é possível obter algumas informações a partir do “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo”, de 1935 a 1936, organizado por Almeida Junior, diretor geral do ensino nesse momento⁸⁹. Por meio do referido anuário, João Toledo apresentava os problemas que, a seu ver, mereceram a sua atenção: um programa de ensino para as escolas normais oficiais e livres; a acomodação dos novos

⁸⁸ A publicação da revista, nessa terceira fase, não tinha a participação da Sociedade de Educação. No ano de 1933, com a administração de Fernando de Azevedo, o periódico foi intitulado *Revista de Educação* e circulou até dezembro de 1947, mas Catani (1994) informa que sua divulgação foi marcada por atrasos e dificuldades. Além disso, Vilela (2000) observa que, nesse período, marcado por constantes mudanças na Diretoria Geral do Ensino, o periódico não manteve um projeto editorial, representando, por isso, a concepção de diferentes personagens que disputavam programas político-pedagógicos, no sentido de obter o controle do sistema educacional. Em dezembro de 1947, houve uma nova interrupção e o periódico voltou somente em março de 1951, circulando até dezembro de 1952. Deixando de ser publicada mais uma vez, houve uma nova tentativa em 1961, com a edição de apenas dois últimos números. Mello (2007) apresentou uma tese de doutorado acerca da alfabetização na imprensa periódica educacional paulista, na qual utilizou artigos publicados por tais periódicos, abrangendo o período 1927-1943 (e as várias denominações que recebeu).

⁸⁹ Almeida Junior havia pedido aos diretores Lourenço Filho, Sud Mennucci, João Toledo, Fernando de Azevedo, Francisco Azzi e Luiz da Motta Mercier, que haviam ocupado o cargo entre outubro de 1930 e setembro de 1935, que enviassem seus relatórios, de maneira que suas gestões ficassem documentadas no novo anuário de ensino, cuja publicação estava interrompida desde 1926.

professores (removidos do interior por Sud Mennucci) na capital⁹⁰; o preenchimento das escolas vagas no interior⁹¹; o curso de aperfeiçoamento da Escola Normal de São Paulo; a melhoria dos processos de ensino nas escolas primárias; o ingresso e a promoção no magistério⁹²; e a colaboração das escolas rurais com o Serviço Sanitário na divulgação da profilaxia de doenças⁹³.

João Toledo, porém, justificava que, devido à instabilidade política do momento e “em pleno movimento revolucionário”⁹⁴, pouco pode realizar e a maioria das suas propostas ficou somente em projetos, pois quando Pedro de Toledo foi deposto, o diretor geral do ensino exonerou-se (em 03 de outubro de 1932) do cargo que exercera por apenas quatro meses.

Nesse sentido, Toledo assinalava que o programa que vinha sendo redigido para as escolas normais livres, desde a administração de Lourenço Filho, havia sido divulgado por um folheto em julho de 1932 e compreendia “instruções minuciosas, reguladoras do seu funcionamento, dos exames de admissão, de promoção e de conclusão do curso, bem como da fiscalização que nellas exerciam inspectores de nomeação estadual” (TOLEDO, 1935-1936, p.323).

⁹⁰ João Toledo dizia que o problema da acomodação dos novos professores na capital havia se resolvido, em parte, com várias escolas isoladas sendo anexadas a grupos escolares, com melhor acomodação para outras e transferência de algumas para um lugar mais adequado (porém, não citava quais).

⁹¹ As vagas abertas no interior, devido à remoção dos professores para a capital, fora resolvida com o provimento de “mais de quatrocentas escolas de beira-mar e das zonas rurais de mais densa população” (TOLEDO, 1935-1936, p.324).

⁹² João Toledo assinalava que havia sido traçado um projeto de lei, que regulava o ingresso e a promoção no magistério. O projeto teria sido examinado e aprovado pelo secretário da Educação e da Saúde Pública, mas ainda necessitava “retoques”. Toledo ressaltava que, após a sua saída da Diretoria, o projeto havia sido efetivado por “um illustre successor” seu, sobre as bases oferecidas por ele e seus auxiliares Francisco Jarussi e Cassio Bittencourt (além de delegados de ensino, chefes de serviço técnico, inspectores e diretores de grupos escolares). João Toledo está se referindo, provavelmente, ao Decreto n. 5.804, de 16 de janeiro de 1933, que instituía a carreira no magistério público primário, assinado pelo interventor federal, General Waldomiro Castilho de Lima, pelo secretário da Educação e da Saúde Pública, Augusto Meirelles Reis Filho, durante a administração do novo diretor geral do ensino, Fernando de Azevedo.

⁹³ Em contato com José Augusto Arantes, diretor do Serviço Sanitário, João Toledo destacava que tinham sido realizados esforços conjuntos das escolas primárias, sobretudo na zona marítima e em algumas zonas rurais do interior, com os médicos daquele serviço, no sentido de difundir recursos de profilaxia contra “o impaludismo, a ancylostomiase e o tracoma”.

⁹⁴ João Toledo ressaltava a dificuldade que teve em manter as escolas funcionando durante o período da revolução, pois à medida que o movimento se intensificava, as escolas iam parando suas atividades: os professores punham-se como voluntários à frente de combate e as professoras auxiliavam com o provimento de vestuário para os batalhões, famílias desabrigadas e hospitais ou como enfermeiras. Além disso, muitas escolas foram convertidas em alojamentos e em cozinhas de emergência, para onde foram diversos funcionários do ensino. A “Revolução Constitucionalista de 1932” durou de julho a outubro. Pedro Manuel de Toledo, o quarto interventor federal no Estado de São Paulo, colocou-se ao lado dos paulistas neste momento, mas, após a derrota do movimento, foi deposto e exilado e o governo de São Paulo foi entregue a um novo interventor, o General Waldomiro Castilho de Lima.

Em projeto ficou a reforma que quis empreender ao curso de aperfeiçoamento da Escola Normal de São Paulo, quando desejou criar cadeiras especiais de Didática, Economia Nacional e uma terceira que mostrasse “a evolução do pensamento applicado ás melhorias das ‘commodidades materiaes’”, no sentido de dar ao curso uma “feição mais pratica”, afeiçoando-o “ás condições do meio paulista”, de maneira que os professores por ele formados tivessem condições de dar a seus alunos “o conhecimento seguro da terra brasileira e especialmente da paulista e da gente que a habita; de sua situação cosmica, social e econômica; de suas mais urgentes necessidades e dos meios aconselháveis para effectivar em factos as providencias devidas” (p.323). Também um programa contendo os métodos e processos de ensino para os grupos escolares e escolas isoladas, por meio de um “trabalho de orientação pratica da didactica elementar”, versando sobre leitura, linguagem oral, linguagem escrita, cálculo, geografia, história pátria e noções comuns, ficou apenas na intenção.

1.3 Os planos de lição e as “noções communs”

Após a sua exoneração e ainda nesse mesmo ano de 1932, João Toledo foi convidado por Fernando de Magalhães, então presidente da ABE, para participar da Quinta Conferência Nacional de Educação, evento que aconteceu de 26 de dezembro a 02 de janeiro de 1933, na cidade de Niterói. Toledo participou como relator do terceiro tema da seção de ensino primário, cuja questão era “Quais os inspetores especializados que a instrução pública estadual deve possuir?”. No relatório que escreveu para apresentação na conferência, com data de 18 de dezembro, Toledo voltava aos pontos principais discutidos em “Didáctica”: os programas de ensino, os centros de interesse e a globalização das noções comuns. Ressaltava a necessária inversão do processo educativo, que passaria a ser obra do educando, efetivada pela sua atividade, mediante o seu próprio esforço, “mas sempre encaminhado e amparado pelo mestre” (TOLEDO, 1932a, p.02).

Também no final do ano de 1932, João Toledo fez a revisão e ampliação para a terceira edição de “Escola brasileira”⁹⁵ e, nesta edição, acrescentava um artigo intitulado “A educação

⁹⁵ No verso da “Nota” do livro “Planos de lição – Noções communs”, de 1934 (p.06) está escrito que “Escola brasileira” inspirava-se nas necessidades imperativas da educação nacional: “é obra *nossa*, que visa auxiliar a formação de *nossa* gente”, em acordo com o programa de Pedagogia em vigor nas escolas normais.

popular”, que havia saído pela revista *Educação* de abril-maio desse mesmo ano. Para o autor, a educação popular deveria, a seu ver, subordinar-se às condições do meio físico e social, e, sendo o Brasil um país de tão grandes dimensões, o ensino não poderia ser ministrado da mesma forma nos diferentes lugares, “por um único padrão de pêsos e medidas”, “sua adaptação às contingencias do meio e da gente, é condição inilludível para alcançar eficiencia” (TOLEDO, 1932b, p.05). Em função disso, e para que não se perdesse a unidade brasileira, algumas características atuavam como modificadores da alma “no sentido desejado”, sendo a “face activa” da atividade do “educador inteligente”.

Entre estas características, avultam, em primeiro plano, as estratificações mentaes produzidas: - a) pela lingua falada, como instrumento commum para o intercâmbio de idéas e de emoções; b) pela geografia pátria, para conhecimento do patrimônio de riquezas naturaes, que a todos pertencem e que todos devem conservar; c) pela história nacional, para revelação de nossas conquistas pacíficas e dos feitos mais bellos dos nossos heróes. Sabidos e sentidos os factos linguísticos, geográficos e históricos da nacionalidade, têm elles, sobre os núcleos vários de habitantes, mais força de cohesão que a continuidade territorial. Dão elles, ao plano geral da educação, o substrato medular que alicerça o sentimento de fraternidade, e a todos propelle no esforço para adiantar e aperfeiçoar a obra principiada (TOLEDO, 1932b, p.09).

Além disso, na terceira edição de “Escola brasileira”, revisada e ampliada, João Toledo sugeria alguns procedimentos para o cumprimento dos programas de ensino das disciplinas, que já haviam sido objetos de discussão em “Didáctica” como, por exemplo, as atividades por meio de centros de interesse e de globalização do ensino. Justificando que o isolamento das disciplinas no cumprimento do programa era condenável, recomendava a familiarização do tema a ser ensinado num conjunto que o unificasse, “globalizando, em torno de cada um, as noções que o esclareçam, venham ellas embora de quaesquer domínios científicos. Não se estudam fragmentos de sciencias, mas aspectos da vida real” (TOLEDO, 1932c, p.243).

Como exemplo do que estava tentando esclarecer, assinalava que no estudo sobre um rio, do ponto de vista puramente geográfico, abrangeria lugar de nascimento, zonas que percorria, extensão do percurso, embocadura, afluentes que recebia, largura e profundidades médias. Mas esta forma era sem atração e sem valor, possuindo “função mínima e meramente illustrativa” (p.242). Por outro lado, se o professor acrescentasse à lição as atividades dos habitantes ribeirinhos em relação ao rio e toda a vida local, tornaria a aula “interessante e util”, além de atraente e educativa.

Os “testes de intelligencia” eram outro procedimento que João Toledo apresentava na terceira edição, de 1932. No capítulo sobre o tema, o autor argumentava sobre a necessidade de um procedimento objetivo, preciso e claro que permitisse avaliar, com segurança, o rendimento do trabalho escolar e sugeria o sistema de medidas mentais denominado “escala métrica da intelligencia”, de Binet-Simon, que vinha sendo utilizado por “centros estrangeiros de cultura avançada”. Por este sistema padrão de medidas, aplicáveis sob normas de uma mesma técnica, o professor teria o senso exato do aproveitamento obtido pelos alunos de um certo grau, em um dado período de aulas.

O processo teria início com testes psicológicos, que consideravam a inteligência da criança como uma unidade mental, com a finalidade de avaliar e comparar os alunos, verificando se eles se ajustavam à medida de inteligência média das crianças da mesma idade, ou se estavam “avançados” ou “retardados” em relação ao padrão estabelecido. Os resultados obtidos seriam a base para a organização de uma classe uniforme, “sem ter em conta o desenvolvimento físico, a idade e a procedencia social”, de forma que a lição que fosse destinada a um aluno estaria ao alcance de todos os demais, devido ao grau de desenvolvimento psíquico semelhante entre eles, o que resultava em economia de esforço, economia de tempo e aproveitamento paralelo dos aprendizes. Por outro lado, a organização de classes pelo critério de idade cronológica mostrava-se falho, pois nem todas as crianças de uma mesma idade tinham as mesmas experiências acumuladas, a mesma capacidade de esforço, de entendimento, de assimilação. Posteriormente, para verificar os conhecimentos assimilados pelos alunos, João Toledo sugeria os testes pedagógicos, por meio de exames e provas, orais ou escritas; porém, alertava para o uso cuidadoso dessa forma de avaliação, de modo que não resultassem num trabalho cansativo para o professor ou para a criança. Nesse sentido, os testes pedagógicos deveriam apresentar problemas claros, com perguntas breves, que exigissem uma resposta “meditada”, nunca “adivinhada”, por aqueles a quem se dirigia o teste.

João Batista Damasco Penna⁹⁶, assistente do Serviço de Psicologia Aplicada (criado em 1930 quando Lourenço Filho havia sido diretor geral do ensino), apresentou a sua crítica à terceira edição de “Escola brasileira”. Na seção intitulada “Bibliographia Pedagogica”, publicado pelo jornal *O Diário de S. Paulo*, em 01 de abril de 1933, Damasco Penna assinalava que o livro,

⁹⁶ João Batista Damasco Penna era cunhado de Lourenço Filho, de acordo com Demartini (1988 apud VICENTINI e GALLEGOS, 2006b).

escrito para servir de compêndio ou manual de pedagogia para as escolas normais, não era ainda o compêndio ou manual de que se precisava, mas era, entretanto, uma sólida contribuição à reduzida cultura pedagógica nacional. Assim, o autor do artigo apresentava João Toledo como uma “figura de incontestável prestígio na classe dos professores”, e, tendo sido diretor geral do ensino num período difícil, ainda encontrava tempo para dedicar-se ao magistério e para escrever artigos em revista e livros.

Contudo, embora Damasco Penna elogie tanto a obra como o autor, ressaltava que discordava de João Toledo em alguns pontos, por exemplo, o fato de ter seguido o programa oficial, de maneira que ele, Damasco Penna, sentia uma ausência, “às vezes absoluta, outras vezes parcial, de ensinamentos da pedagogia contemporânea”. Outras “modernas tendências da educação” de que sentia falta era o aprofundamento de temas como a motivação da aprendizagem, o método por projetos, a escola do trabalho, a escola única, mesmo a globalização do ensino (que, para Damasco Penna, fora tratada como “expediente didático” e não como “concepção pedagógica”) e os testes de inteligência.

Por fim, acabava por elogiar a discussão feita por João Toledo, em um dos capítulos, do papel socializador da escola, tratado com “grande acerto” a partir das idéias de Durkheim⁹⁷, destacando o seu conhecimento geográfico e histórico nacionais, bem como a sua proposta de criação de uma escola que adaptasse o elemento nacional ao meio brasileiro.

Por essa ocasião, Fernando de Azevedo havia sido nomeado para o cargo de diretor geral do ensino pelo interventor federal, General Waldomiro Castilho de Lima, e pelo secretário da Educação e da Saúde Pública, Augusto Meirelles Reis Filho. Com Fernando de Azevedo no Departamento de Educação⁹⁸, acabaram sendo realizadas muitas das idéias que vinham sendo apontadas como as mais adequadas para a solução dos problemas do ensino de formação de professores como, por exemplo, a separação dos estudos propedêuticos dos estudos técnico-profissionais, de forma que o curso de formação profissional do professor (nova denominação

⁹⁷ O texto em particular que Damasco Penna se referia era “A educação popular”, incluído na terceira edição de “Escola brasileira”, de 1932.

⁹⁸ Fernando de Azevedo permaneceu no Departamento de Educação até agosto de 1933, quando foi sucedido por Sud Mennucci. Este, por sua vez, ficou menos de um mês no cargo (07 a 23 de agosto de 1933), sendo substituído por Francisco Azzi (24 de agosto de 1933 a 14 de agosto de 1934). Depois de Azzi, foi a vez de Luiz da Motta Mercier (15 de setembro de 1934 a 25 de setembro de 1935) e, ainda, Almeida Junior (26 de setembro de 1935 a 10 de novembro de 1937). Nesse período, conforme mudava o interventor federal e o secretário da Educação e da Saúde Pública, mudavam também o diretor geral e o nome do órgão de instrução pública, indo de Departamento de Educação para Diretoria Geral do Ensino e vice-versa; assim como a Escola Normal de São Paulo, ora Instituto de Educação, ora Instituto “Caetano de Campos”.

para o curso normal), de dois anos, recebia como base um curso secundário, fundamental, de cinco anos, organizado conforme os padrões federais, e ainda um curso primário de quatro anos, conforme o Decreto n. 5.846, de 21 de fevereiro de 1933. Também durante a sua administração foi instituído o Código de Educação do Estado de São Paulo, regulamentado pelo Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933.

Além disso, em sua administração, a Diretoria foi reorganizada, passando a ser denominada Departamento de Educação (Decreto n. 5.828, de 04 de fevereiro de 1933). Pela nova reorganização, a função de assistente técnico passaria a chamar-se “chefe de serviço técnico”, com qual o diretor geral poderia contar com dezoito auxiliares. Dentre os chefes de serviço que compunham o quadro administrativo e docente do órgão, o diretor geral do Departamento de Educação poderia designar, livremente, o seu assistente técnico, bem como o oficial e o auxiliar de gabinete. Assim, em 06 de fevereiro, João Toledo, chefe de serviço, recebia um ofício de Fernando de Azevedo designando-o para ser assistente técnico do Departamento (figura 6), sendo que uma de suas novas funções era substituir o diretor geral, em caráter interino, na sua ausência, fato que também é intrigante, considerando-se as críticas que Azevedo fizera acerca dos seus livros quando fora crítico literário do jornal *O Estado de S. Paulo*, ainda que, a respeito dos mesmos, admitisse:

Entre as poucas obras que, nessa literatura geralmente acanhada e de feição mercantil, surgem como palhetas de ouro num acervo de escorias, figuram sem deslustre as do sr. João Toledo que, apesar de professor feito por si mesmo, traz essa raridade, entre os de sua classe, de ser um espírito liberal, culto e livre de preconceitos. De suas convicções doutrinárias, como de sua tolerante moderação, já tinha eu conhecimento *pelo ambiente de expectativa confiante que em torno delle se fizera*, quando, professor em Campinas, trabalhava com independência e desinteresse, no preparo dos seus livros (AZEVEDO, 1929, p.145; grifo meu).

O que Azevedo quis dizer com “ambiente de expectativa” que em torno de João Toledo se fizera? Teria ele esperado que o educador paulista se posicionasse em favor das mesmas convicções que as suas? Caso esta fosse a sua suposição, compreende-se porque dissera também que o seu “idealismo moderado” poderia pesar-lhe nas asas, tolhendo-lhe “vãos” mais “largos” (p.145).

Não foi possível saber, porém, se João Toledo desempenhou ou não essa função para a qual foi designado, pois todas as biografias a seu respeito não apresentam referência a este

respeito; por outro lado, as biografias indicam que, após exonerar-se do cargo de diretor geral do ensino, Toledo passou a exercer a função de assistente da 9ª cadeira do Instituto de Educação, da Universidade de São Paulo⁹⁹. A esse respeito, sabe-se que João Toledo foi nomeado, em comissão, por decreto de 21 de fevereiro de 1933, para assistente da quinta seção (Prática de Ensino) da Escola de Professores do Instituto de Educação¹⁰⁰, juntamente com Antônio D'Ávila, Lucila Vasconcelos Camargo e Zuleika de Barros Ferreira. A quinta seção era de responsabilidade do professor-chefe Antonio Firmino de Proença.

Entretanto, na folha de rosto do livro da primeira edição de “Planos de lição – Noções comuns”, João Toledo apresentava-se apenas como chefe de serviço técnico na Diretoria Geral do Ensino¹⁰¹, e não como assistente do Instituto de Educação (figuras 7 e 8). O novo livro¹⁰², editado pela Livraria Liberdade de São Paulo em maio de 1934¹⁰³, continha, além de uma primeira parte em que apresentava uma discussão inicial (sobre programas e horários, limites da globalização, círculos de atividades, e como se aprendem noções comuns), uma segunda parte que divulgava planos para que as noções comuns fossem desenvolvidas.

⁹⁹ As biografias sobre João Toledo indicam que ele se aposentou em maio de 1935 como assistente da 9ª cadeira, porém, pelo Decreto n. 7.067 (06 de abril de 1935), que aprovou o regulamento do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, as cadeiras eram em número de oito, sendo que a 7ª pertencia à Metodologia do Ensino Secundário e a 8ª era destinada à Metodologia do Ensino Primário.

¹⁰⁰ Pelo Decreto n. 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, que reorganizava o ensino profissional do professor, a Escola Normal de São Paulo foi transformada em Instituto de Educação, constituída por uma escola de professores, uma escola secundária, uma escola primária e um jardim de infância. A Escola de Professores teria cinco sessões, cada uma com seu respectivo professor-chefe: Educação (Roldão Lopes de Barros), Biologia Aplicada à Educação (Antonio Ferreira de Almeida Junior), Psicologia Educacional (Lourenço Filho), Sociologia Educacional (Fernando de Azevedo) e Prática de Ensino (Antonio Firmino de Proença). Cada seção teria um assistente (além de preparadores e docentes contratados), sendo que a quinta seção, Prática de Ensino, teria quatro assistentes, dividindo-se em duas subseções: prática de ensino e matérias de ensino; além disso, a escola primária e o jardim de infância seriam as “escolas de aplicação” da seção de Prática de Ensino. A Escola de Professores oferecia os seguintes cursos: formação para professores primários; formação para professores secundários; formação de diretores escolares; formação de inspetores escolares; e cursos de aperfeiçoamento para membros efetivos do magistério. Posteriormente, a escola de professores do Instituto de Educação passou a fazer parte da Universidade de São Paulo, ficando-lhe subordinada como institutos anexos o curso complementar, a escola secundária, a escola primária e o jardim de infância (Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934). Mas, em 25 de junho de 1938, o Instituto de Educação foi convertido na Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (Decreto n. 9.268).

¹⁰¹ Pelo Decreto n. 6.020, de 10 de agosto de 1933, o Departamento de Educação voltou a chamar-se Diretoria Geral do Ensino.

¹⁰² O exemplar utilizado pertence ao acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”, possui 335 páginas e mede 13,5 x 18,5 x 2 cm. Uma nota de João Toledo na abertura do livro dizia que as ilustrações do mesmo haviam sido feitas pela sua filha Aimée, professora normalista, formada pela turma de 1923 na Escola Normal de Campinas.

¹⁰³ Também no ano de 1934, mais especificamente em 20 de setembro, João Toledo foi admitido como sócio assistente do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. No Instituto, o educador paulista foi eleito sócio efetivo em 05 de março de 1936, secretário geral em 05 de maio de 1938 e, após o seu falecimento, tornou-se sócio honorário, por eleição póstuma em 05 de março de 1942.

Em relação à primeira parte, os temas discutidos são semelhantes aos que João Toledo já vinha apresentando em “Escola brasileira” e em “Didáctica”. O livro voltava à questão da globalização do ensino, quando, a partir de um programa mínimo estabelecido para as instituições primárias, passaria a se conhecer as condições do meio físico e social que a população habitava, de forma a organizar “noções comuns” para o local da escola. Após a organização do programa com as noções comuns a serem aprendidas, os conhecimentos seriam globalizados em torno de centros de interesse e círculos de atividades, que obedeceriam “à marcha evolutiva da mente infantil” (p.17).

Para leitura, escripta, cálculo, geografia e história, o horário consigna tempo especial; para as demais matérias, uma só rubrica *noções comuns*. Nesta se enfeixam todos os esclarecimentos que a actividade humana exige para bôa organização da conducta. Não importa a divisão ou sub-divisão da sciencia, de onde venham; importa que, para cada centro de estudos, as noções sejam afins e convergentes, ocorram como élos naturaes em associação espontânea, e cuja finalidade seja encaminhar a solução de um problema vital. Esse e outros problemas, cuja solução a escola inicia, no meio material e social que ella resume, desenvolvem-se no convívio familiar e ampliam-se ainda, mais tarde, nas grandes actividades do povo, referentes á alimentação, ao vestuário, á habitação, ás influencias cósmicas, á vida social e á organização da economia. Esse início de solução é o início da vida que se vae viver, tão aproximada quanto possivel da realidade. Para formar as atitudes adequadas ás diferentes situações que a ella se deparem, certas umas, outras provaveis, occorrem noções várias e vários treinos que se encaixam, em horários modernos, sob as cinco rubricas inindicadas. A repetição destas atitudes, por três, quatro annos, converte-as em hábitos e os hábitos são o lastro immutavel da conducta (TOLEDO, 1934, p.25).

A questão do tempo destinado às disciplinas era um ponto para o qual João Toledo chamava a atenção, pois, para o autor, o horário era complemento do programa.

No quadro semanal de distribuição horária, as aulas de u’a mesma disciplina succedem-se com a frequencia possivel: pouco, todos os dias ou em muitos dias por semana, é preferível a muito em um dia somente. A limitação do tempo, expressa em minutos no quadro, é indicativa do coefficiente de valor com que entra a matéria, no cômputo geral. Perdida uma aula hoje, deve ser ella recuperada amanhã ou depois de amanhã: ha uma transposição, não ha um sacrificio. Aliás, o tempo que dura uma aula é dado pela atenção e pelo interesse com que os alumnos tomam parte nella: seria êrro prosseguir, quanto se nota enfado na classe, como seria êrro parar, quanto todos inda porfiam em prosseguir (TOLEDO, 1934, p.09).

Em relação às cinco disciplinas do programa (leitura, escrita, cálculo – “matérias instrumentaes”, e geografia e história – “para formação dos conhecimentos globaes”), João Toledo ressaltava que, para elas, deveriam ser consagradas aulas especiais, em tempo especial.

Atravez da primeira, recebe o educando as experiencias alheias, colhidas no passado e no presente, e sente as bellezas que o gênio dos artistas produz em prosa e verso; na segunda, regista elle suas próprias idéas e emoções, e assim, escrevendo e lendo, communica-se com outros indivíduos e tira, para si, dessa communicação, largos proventos materiaes e moraes; com a terceira, resolve seus problemas econômicos e toma conhecimento mais seguro das grandezas que se lhe deparam. A geografia integra-o no meio cósmico e social e indica-lhe dez possibilidades diversas por onde encaminhar suas actividades; e a última inspira-lhe o respeito cívico pelos heróes, erigindo-os como modelos de atitudes e de acção. Estas disciplinas põem o educando em intercâmbio mental com os homens e lastram a sua alma de noções e sentimentos criadores de equilíbrio de interesses reinantes na vida em collectividade (TOLEDO, 1934, p.26-27).

Como, porém, a posse desses conhecimentos e aptidões deles decorrentes não bastasse “ao preparo do menino para lutar e vencer na existencia”, e por haver problemas de todo gênero não compreendidos pelo programa, mas que eram “objectivos máximos da educação”, é que João Toledo sugeria a globalização das noções comuns e das habilidades práticas, não importando sua origem (se científica ou atividade motora), desde que se completassem e se unificassem para a formação de uma finalidade única: a conduta do indivíduo. Nesse sentido, as “noções communs”, distribuídas pelos quatro anos do curso primário, constituiriam o material do aprendizado, esclarecendo problemas reais da vida do indivíduo, que se relacionavam ao meio social e físico em que morava¹⁰⁴.

João Toledo encaminhava o livro, a partir desta discussão, para a apresentação dos planos de lição, que englobavam os centros de interesse e os círculos de atividade por meio das noções comuns, cuja ordem seria a mesma em que apareceram nas preocupações do homem, através do tempo, “marcando etapas em sua evolução civilizadora”: nutrição, vestimenta, habitação, influência cósmica, trabalho e organização da economia; o conjunto desse conhecimento formava séries homogêneas de conhecimento, que seriam ligadas umas às outras, completando-se entre si. Dessa forma, a segunda parte do livro era destinada a dar ao aluno um conceito elementar sintético da vida humana através do tempo e pelos vários lugares da terra, conceito esse a ser revelado pela evolução sofrida e encaminhada pela experiência, cultura e condições geográficas.

Como núcleos elementares de idéas, dão estas seriações ao educando um panorama das actividades humanas; mostram o homem, entre coisas e fenómenos naturaes,

¹⁰⁴ De acordo com a localização da escola (zona urbana, rural, litorânea, zona de cereais, de criação ou cafeeira), seriam enumerados todos os conhecimentos elementares e indispensáveis, que abrangeriam higiene, meteorologia, ciências naturais, física, química, educação cívica, produtos industriais de uso habitual e instrumentos de todo o gênero. Para João Toledo, o desenho acompanharia o desenvolvimento de quase todas as lições, não sendo matéria a aprender, mas parte do processo de aprendizagem; e a ginástica e o canto eram exercícios obrigatórios.

modificando-os em benefício seu e do seu meio social; mostram-no criando condições novas de vida, que exigem novas e mais complexas actividades; e, por fim, convencem os escolares de que só a educação, como adestramento completo, é capaz de conduzir o indivíduo á victoria, na luta em que a existencia o empenha. Sem ella, será escravo; com ella... é muito mais provável vencer e ser feliz (TOLEDO, 1934, p.46).

Conforme observado anteriormente, João Toledo trouxe à tona, mais uma vez, suas formulações sobre a globalização do ensino, os centros de interesse e os círculos de atividades como meios de atingir a finalidade da educação, educar para a vida, ao mesmo tempo em que se formava a conduta do indivíduo. Observa-se também que o educador paulista não apenas conhecia a proposta escolanovista, como lia autores comumente ligados à discussão sobre o que era a escola nova, como Dewey, Decroly, dentre outros. Porém, uma preocupação com as questões práticas sobressai nos seus textos, de forma que a discussão que apresentava sobre a seriação das matérias no currículo, com a ordem dos estudos, com os planos de lição, eram motivos de crítica pelos defensores do escolanovismo, que viam nessas suas inquietações um atrelamento aos moldes do ensino tradicional, bem como a constituição de uma visão fragmentária sobre o que era a escola nova.

Dessa maneira, enquanto defensores da nova proposição o apontavam como conservador, conforme observa D'Ávila (1946) e como se pode inferir pelas críticas de Fernando Azevedo, sobretudo em “A educação na encruzilhada”¹⁰⁵, Nagle (1976) o coloca entre os “escolanovistas”, ao indicar o seu livro “Escola brasileira” como uma das obras que apresentava “trabalhos de natureza pedagógica geral” e que caracterizaram a literatura educacional brasileira na década de 1920, marcando a penetração do escolanovismo no país.

Mas Antônio D'Ávila, que conviveu com João Toledo por um espaço de tempo no Instituto de Educação, quando foram assistentes da seção de Prática de Ensino, afirmava, em sua resenha biográfica publicada na “Poliantéia Comemorativa do Centenário do Ensino Normal de

¹⁰⁵ Fernando de Azevedo apontava que, em São Paulo, se perdera “o admirável impulso inicial, dado nos começos da república, e já tendia a esterilizar-se na rotina, numa vã contemplação de glórias passadas” (AZEVEDO, 1960, p.28). Nesse sentido, para Azevedo, após a reforma de 1920, proposta por Sampaio Dória, e que, a seu ver, havia colocado a necessidade de renovação escolar, “sucedeu um decênio de estagnação no ensino público, e mesmo depois de 1930, as reformas parciais de Lourenço Filho, em 1931 e a que se traduziu no ‘Código de Educação’, em 1933, viram sucederem-se duas crises reacionárias, que fizeram submergir quase integralmente as primeiras e estiveram a ponto de comprometer a segunda, de 1933, já definitivamente vitoriosa na maior parte de seus princípios fundamentais” (p.28). É de supor-se que as “crises reacionárias” de que fala Azevedo sejam as reformas de 1925 (Pedro Voss), 1927 (Amadeu Mendes) e 1932 (Sud Mennucci) e, embora João Toledo não tenha empreendido nenhuma reforma no curto prazo em que foi diretor geral do ensino, sua atuação não foi apontada como “renovadora”, o que provavelmente o coloca entre os “reacionários”, do ponto de vista de Fernando de Azevedo. A edição utilizada de “A educação na encruzilhada” é a de 1960, que pertence ao acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

São Paulo”, que o educador paulista “nunca compreendeu no movimento revolucionário pedagógico, entre nós, (...) o cosmopolitismo escolar que aqui o pretenderam implantar e o repúdio declarado à tradição de nossa escola” (D’ÁVILA, 1946, p.112).

O próprio D’Ávila escreveu um artigo para a seção “Bibliographia Pedagogica”, do jornal *O Legionario*, de São Paulo, em 08 de julho de 1934, sobre o novo livro de João Toledo. Para ele, o livro não cristalizava roteiros de aulas, nem era um traçado de lições “para o mestre vaziar no espirito do alumno”: seria para abrir perspectivas ao professor, alargando o círculo do seu ensino e abrindo espaços para os reais problemas brasileiros. D’Ávila destacava, no livro, a abordagem sobre os programas e horários, os centros de interesse, os limites da globalização do ensino, e as noções comuns, e citava o autor para dizer que “Planos de lição” oferecia um estudo bem elaborado de “coisas para serem observadas, conhecimentos para serem assimilados e sugestões para actividades manuaes, indispensaveis em uma educação objectiva” (TOLEDO apud D’ÁVILA, 1934).

Porém, para D’Ávila, mais importante que as noções comuns que se referiam à “alimentação”, ao “vestuário”, à “habitação” e à “influência cósmica”, era a parte que tratava dos assuntos “vida em sociedade” e “trabalho e organização da economia”, pois:

No primeiro (...), em largo recuo no passado estuda o autor as primeiras organizações sociais, a constituição de governos, tentativas atuais de governos e uma serie de questões subordinadas ao título, todas de alto interesse.

O segundo, além do estudo das formas de trabalho, dos instrumentos, do problema do operariado e suas reivindicações, sugere (alias como todo o livro) um problema escolar de alta significação. É o traçado do panorama vivo das nossas necessidades, dos nossos problemas, com a parallela e possível acção da escola na solução ou encaminhamento desses problemas (D’ÁVILA, 1934).

Além de Antônio D’Ávila, com a publicação de “Planos de lição” João Toledo recebeu o apoio de dois companheiros de longa data. O primeiro foi Carlos da Silveira, que enviou uma carta ao autor em 18 de dezembro de 1935, na qual criticava a forma como vinha sendo divulgada a escola nova:

Fala-se muito hoje em escola nova, como uma panacéia universal¹⁰⁶. Tenho lido bastante sobre isso, assim como dessa materia fiz já obrigação escolar para uma centena de

¹⁰⁶ A colocação das idéias escolanovistas como “panacéia universal” também foi utilizada por Orlandi (1941), quando destacou que, por este motivo, os renovadores nem sempre compreenderam o fato de João Toledo “acreditar

alunos normalistas. Isso, porém, apenas serviu para firmar ainda mais a minha convicção de que a escola dos bons mestres e dedicados ao seu mister foi sempre nova, pois nunca esses obreiros tenazes contentaram-se ou contentam-se com os resultados obtidos e andaram constantemente em busca de execução mais aperfeiçoada.¹⁰⁷

Penso mesmo que a verdadeira escola nova caracteriza-se pelo espírito sempre novo e progressista do mestre. Os grandes avançadores de idéas que são Comenius, Pestalozzi, Froebel, Herbart, Montessori, Ferrière, Decroly, Dewey... (onde iria parar eu na enumeração?) são antes de tudo homens de fé, grandes e pacientes trabalhadores, que jamais se satisfizeram com os resultados obtidos, e passaram toda a vida á procura de melhor.

Por tudo isso, por essa lição de Historia da Pedagogia e da Educação é que acho de um ridículo, que toca ás raias do cynismo, maus mestres, pessimos tantas vezes, meros ganhadores deshonestos de um vencimento que o Estado lhes paga, fazerem-se arautos da escola nova, como se essa “escola nova” não fosse antes um espírito de progresso constante, de devotamento a um ideal de melhoria, de realização mais completa e afinada com as necessidades mudaveis e prementes do meio, do que a mèninha infalível ou a varinha magica que qualquer um pode administrar ou empunhar, e tudo se transformará rapidamente e sem trabalho...

(...)

Vamos continuar a ler os novos. Vamos examinar sem prevenções injustificadas o que dizem e, principalmente o que realizam e tenhamos um espírito novo, pois isso o requer a grandeza da nossa Terra. Assim seremos todos, permanentemente, filiados á escola nova, como idéa de progresso, que deve ser e não como bandeira de partido ou como lema de grupo (SILVEIRA, 1935).

Uma segunda carta foi ainda endereçada a João Toledo por Antonio Firmino de Proença, em 02 de janeiro de 1936. Proença, então diretor da escola secundária do Instituto de Educação de São Paulo, destaca que “Planos de lição” era um livro necessário, “porque não basta ao professor saber o que deve ensinar e como deve ensinar”. Dessa forma, o livro era “um optimo guia para o desenvolvimento dos assumptos. Ao mesmo tempo pequena encyclopedia de noções communs e orientador didactico” (PROENÇA, 1936), completando as obras de pedagogia: “Escola brasileira”, “O crescimento mental” e, “especialmente, a sua magnífica ‘Didactica’”.

Também Julio Penna escreveu uma carta ao autor em 25 de novembro de 1935¹⁰⁸:

Devo dizer antes de mais nada que você não precisa de preconicios; seu nome na testada de qualquer trabalho basta para recomenda-lo. Você deve ter visto isso pela acolhida

e propugnar por uma escola moldada aos interesses do pais e que fosse em parte o conjunto de suas tradições e refletisse a alma nacional”. Orlandi foi jornalista de *O Estado de S. Paulo*.

¹⁰⁷ Há, nesse trecho, uma marca de João Toledo em todo o parágrafo e escrito ao lado, em tinta vermelha, “optimo”. A carta pertence ao acervo de D. Maria Cecília.

¹⁰⁸ Julio Penna iniciava dizendo que João Toledo queria, “generosamente, incluir [sua] opinião insignificante entre outras autorisadas que já [tinha], destinando-as á publicidade com uma nova edição do livro”. O autor da carta assinalava que sentira falta, em “Planos de lição”, “do fato religioso como um valor que [deveria] aparecer na base da direção das atividades do individuo para a sua completa adaptação ao meio social” (PENNA, 1935). De acordo com D. Maria Cecília, a quem a carta pertence, a família do professor João Toledo não era católica, mas de orientação protestante.

animadora que, mesmo fóra das fronteiras do nosso Estado, encontra quanto você publique. (...) “Planos de Lição para as Noções Comuns”, quiçá mais que qualquer outra obra sua, é livro de mestre autentico. Ha ali as diretrizes seguras para que, com exito, a escola primaria inicie a solução de problema fundamental da educação que é a organização das atividades do individuo para o ritmo da vida coletiva. Como método é um guia magnifico para a globalização inteligente (PENNA, 1935).

Quase um ano depois de publicar “Planos de lição”, João Toledo aposentava-se da carreira do magistério, por decreto de 1º de maio de 1935. Após aposentar-se, João Toledo dedicou-se à direção do Instituto Ana Rosa, em São Paulo, administração essa que vinha desde 18 de fevereiro de 1929, por convite de José Cássio de Macedo Soares¹⁰⁹. Foi como diretor do Instituto Ana Rosa¹¹⁰ que João Toledo publicou o seu último livro, “São Paulo – Variações sobre motivos da história paulista” (figura 9)¹¹¹, pela Imprensa Methodista de São Paulo, em 1939.

A obra é semelhante a “Sombras que vivem”, pois nela o autor apresentou episódios que retratavam figuras e acontecimentos da história paulista. Ao final das narrativas, João Toledo inseria algumas notas explicativas, notas biográficas e um vocabulário composto, sobretudo, por palavras de origem indígena e africana. Em “Notas explicativas”, o autor agradecia a Carlos da Silveira pela assistência oferecida, e ao professor Jeronimo de Aquino, lente de Português da Escola Normal de Guaratinguetá, e transcrevia uma carta que este lhe enviara, comentando o livro.

Li-o com a atenção e o cuidado a que ele, por todos os títulos, se me impunha. E devo dizer, antes de mais nada, que a impressão produzida em mim por essa leitura me comprova amplamente o que, sobre o livro, o Sr. me havia dito em carta: “Escrevi-o com grande carinho, desejosos de fazer obra boa”. Segundo penso, não saiu somente obra boa, mas obra ótima saiu. Em todos os capítulos se percebe que a alma inteira do

¹⁰⁹ José Cássio de Macedo Soares era casado com Dona Maria do Carmo Platt de Macedo Soares, descendente da linhagem do Barão Souza Queiroz, de acordo com o *Jornal Brasileiro de Cultura*, disponível em <www.jbcultura.com.br>. O Instituto Ana Rosa foi fundado em 1875, pela Sociedade Protetora da Infância Desvalida, uma iniciativa do Barão Francisco Antonio de Souza Queiroz. Com o objetivo de dar uma formação profissional às crianças de camadas populares, o Instituto oferecia também disciplinas da instrução primária (leitura, caligrafia, aritmética e sistema métrico, gramática, análise gramatical e lógica, heografia geral e do Brasil) junto à aprendizagem de ofícios como marcenaria, alfaiataria, carpintaria, dentre outros. “Embora dirigida e patrocinada por várias figuras ligadas à monarquia, essa instituição fora concebida como uma agência de educação popular que preparava a sociedade paulista para o futuro, recebendo por isso o apoio da Província ao longo dos seus anos de funcionamento” (HILSDORF, 1986, p.137).

¹¹⁰ De acordo com Calado (1986), em 1937 o embaixador José Carlos de Macedo Soares, então Ministro da Justiça, convidou João Toledo para fazer parte de uma comissão que elaboraria um plano de assistência a meninos carentes, composto por educação primária, complementar e aprendizagem de um ofício. O plano, porém, não passou de projeto, pois, em 10 de novembro de 1937, o embaixador se demitiu do Ministério da Justiça, por ocasião da implantação do Estado Novo.

¹¹¹ O exemplar analisado, de 1939, pertence ao acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”, tem 255 páginas e mede 14 x 19 x 2 cm.

autor andou por aí a derramar-se arrebatada pelo amor à terra paulista; dominada pela ânsia de a situar na sua devida altura, perante a história, e empenhada em realçar, com justiça, todos os que têm cooperado para a prosperidade dela (AQUINO, 1939, p.241).

“São Paulo” foi tema de um artigo¹¹² de J. Batista de Melo, para o folhetim *Manaíra*¹¹³, em 1939, que referia-se a João Toledo como o “velho mestre”, “de largos conhecimentos especializados”, e de quem, a partir de 1935 quando se aposentou, não teve mais notícias até o lançamento do referido livro.

Vasado em linguagem simples, cheio de patriotismo e de profundas revelações históricas, é “São Paulo” mais um élo da cadeia literária que João Toledo vem forjando com carinho e inteligência.

(...)

Aqui o pedagogo confunde-se com o historiografo e em largos e firmes traços dá-nos, num estilo conciso e linguagem pura, a vida – a evolução, as glórias e os sofrimentos da terra e da gente de Piratininga.

Cada um de seus capítulos é um encanto para quem o lê, e a historia do grande Estado está de tal forma emaranhada na história geral do Brasil, que o livro, longe de parecer qualquer cousa de regionalismo, é, ao contrário, uma descrição interessantíssima dos grandes momentos de nossa Pátria.

Muitos fatos que a história geral nos conta apenas de passagem, vamos encontra em “São Paulo”, transformados em crônicas deliciosas e que têm a grande virtude de poupar a paciência do leitor, pois que fogem da enumeração interminavel das datas e do registro de nomes sem significação (MÉLO, 1939).

Diferentemente de “Sombras que vivem”, “São Paulo” não apresentava nenhuma dedicatória e nenhuma nota de abertura, iniciava já pelo “índice dos capítulos”, dos quais chama a atenção o tópico “Bairrismo”:

O exagêro do bairrismo paulista é uma lenda, lenda criada ao vôo de impressões, lenda que os fatos destroem. Conscios, embora, do seu valor, não recusaram dantes, nossos avós, nem hoje recusam nossos irmãos a ajuda material e mental a filhos de outras terras. Não recusaram: - lembrem-se, para prova, aqueles que São Paulo republicano elevou aos mais altos postos de sua administração; lembrem-se outros, de outros Estados por êle apoiados, com alma, na suprema investidura nacional, e há de sentir-se, por parte de sua gente, o ânimo acolhedor de merecimentos, em justa medida, venham êles de onde vierem. E nem recusam: - ainda agora, diante de nossos olhos, às centenas, rebentos aquí nascidos de dez povos diversos, vicejam no exercício de altas funções públicas, acatados com respeito e estimados com civismo. Outros tantos, em profissões liberais, têm as preferências populares, sem provocar dissídios, sem acordar inveja sequer. Bastam-lhes cultura e honestidade no desempenho de seus cargos, apêgo às nossas instituições mais caras, esforço legítimo em favor das melhorias que procuramos,

¹¹² D. Maria Cecília possui em seu acervo, um recorte de jornal *Gazeta*, de 03 de outubro de 1939, com uma nota intitulada “São Paulo” (sem autoria). A nota apresenta o livro como uma “coletanea de crônicas focalizando aspectos curiosos e característicos” do passado paulistano, que deixava transparecer, num estilo simples, “o mais elevado amor à terra paulista”.

¹¹³ O folhetim era da cidade de João Pessoa, na Paraíba.

para que êstes atributos, mais que tudo, os façam paulistas. Irmanados com os que provêm de troncos tradicionais, em um destino comum de trabalho e de luta, todos se empenham pela realização de ideais que todos, com o mesmo ardor, acalentam. Onde o exagêro bairrista? (TOLEDO, 1939, p.167).

Entre os nomes paulistas que homenageou com episódios, destacam-se Prudente de Moraes, Campos Sales e Rodrigues Alves.

Se, em verdade, São Paulo não levou à monarquia o golpe decisivo que implantou, em nossa terra, o regime republicano, deu a êste, entanto, espíritos de elite que souberam moldar a sua estrutura. Ergueram-na plástica, maleável, sem leis de arrocho, construindo um organismo sensível a exigências superiores. Fizeram-na como um apoio às liberdades cívicas, como abrigo a iniciativas privadas, como guardião dos direitos populares. Eram postulados que a propaganda ouviu mil vezes, e na presidência e nos ministérios, em doze anos consecutivos de atividades, êsses paulistas de rija têmpera converteram-nos, quanto possível, em práticas ordinárias da vida (TOLEDO, 1939, p.219-220).

Segundo Ferraz (1942), João Toledo era apegado à idéia da necessidade de preservação do equilíbrio, de maneira que aceitava as novas concepções pedagógicas, mas atentando para os limites, de forma que não se desmantelasse a estrutura fundamental da escola brasileira.

De um lado, emprestava o entusiasmo quente aos ideais de progresso, atendendo aos imperativos de “novos caminhos para finalidades novas”. Amparava-se, de outro lado, com discernimento e firmeza, nos conselhos frutuozos da experiencia conservadora. Sem misonieismos, punha freios oportunos na aceleração perigosa da caminhada vencedora da escola moderna, com o intuito consciente de evitar golpes de surpresa e prejuizos de monta, comumente trazidos pelas arrancadas afoitas (...). *Por isso mesmo foram vistas lanças em riste voltadas às vezes, contra essa figura inapagavel do magisterio nacional, que tivera a ousadia de apontar ao vivo trincas comprometedoras de algumas inovações mais ou menos duvidosas* (FERRAZ, 1942; grifo meu).

Nesse sentido, observa-se que João Toledo havia tomado “uma posição definida” no cenário da educação, uma postura em defesa das tradições paulistas, como é possível perceber em “São Paulo”, fato que levou alguns defensores das novas idéias a atribuírem-lhe o “título” de “representative-man” da escola tradicional¹¹⁴ (D’ÁVILA, 1946).

¹¹⁴ João Toledo faleceu em 21 de dezembro de 1941, aos sessenta e dois anos de idade, deixando incompleto o livro no qual estava trabalhando, *Manhãs do homem*, “uma iniciação primaria para o estudo dos problemas sociais” (D’ÁVILA, 1934). Após o seu falecimento, por decreto de 24 de dezembro de 1941, assinado pelo interventor em São Paulo, Fernando Costa, e pelo secretario de Educação e Saúde Pública, José Rodrigues Alves sobrinho, foi dado o nome de João Toledo ao Grupo Escolar de Cerquilha (então pertencente a Tietê), atual EMEF “Prof. João Toledo” (CALADO, 1986). D’Ávila, por sua vez, em 1957, quando foi nomeado diretor geral do Departamento de Educação, instituiu a “Galeria dos Diretores do Ensino”, tendo inaugurado, em 13 de setembro desse ano, o retrato de João Toledo, “ocasião em que falou sobre a sua vida e obra o professor Alfredo Gomes” (D’ÁVILA, 1974, p.01); o evento

Por não ser um “ardoroso adepto” das novas técnicas de ensino, na expressão de Antônio D’Ávila (1974), por manter uma atitude de moderação, aceitando do movimento renovador o que lhe parecia viável, mas “relegando para o ról das utopias ardores menos prudentes” (D’Ávila, 1946, p.112), João Toledo figurou, “no auge da propaganda” escolanovista, como um representante da “escola do passado”. Quando Fernando de Azevedo analisou os anos de 1920 e 1930, em obras como “A cultura brasileira”, apresentou-os como aqueles que separaram a “velha” e a “nova” mentalidade, de forma que, nessa “separação”, todos aqueles que se opuseram, ou que apresentaram propostas alternativas (como, por exemplo, os católicos e os defensores da pedagogia moderna entendida como “arte de ensinar”), foram considerados “tradicionalistas”.

Dentre o grupo de orientação católica também havia adeptos do movimento da escola nova, cuja metodologia era compreendida como um eficiente mecanismo de controle social, capaz de constituir a nação que almejavam, por meio da “adequação” do povo aos seus ideais, uma vez que as propostas pedagógicas escolanovistas divulgavam práticas como a higienização, a racionalização e o nacionalismo, elementos tidos como fundamentais para a moralização e a instrução dos indivíduos¹¹⁵.

Entretanto, Azevedo e outros defensores da escola nova, sobretudo os que assinaram com ele o “Manifesto”, consideraram-se os pioneiros, os “renovadores” da educação, “vencedores”, portanto, da longa disputa travada nas décadas de vinte e trinta. Na história da educação brasileira, relegaram à penumbra tanto católicos, opositores mais aguerridos, quanto educadores como João Toledo que não aderiu à proposta da escola nova, pois defendia a “velha” pedagogia entendida como “arte de ensinar”, pautada nos modelos de lições, considerados por ele como mais apropriados à “escola brasileira” que propunha.

Mas quem foi realmente João Toledo? De que forma a sua formação e experiências profissionais relacionadas à educação o influenciaram em suas concepções pedagógicas? São questões que os próximos capítulos procuram esclarecer, com discussões acerca de sua formação

foi noticiado pelo jornal *A Gazeta*, em 16 de setembro de 1957. Além disso, João Toledo foi indicado para patrono de pelo menos três instituições: Academia Paulista de Psicologia (patrono da cadeira n. 20, ocupada por Antônio D’Ávila), Academia Paulista de Educação (patrono da cadeira n. 25, também ocupada por Antônio D’Ávila) e Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (cadeira ocupada por Adérito Augusto de Moraes Calado).

¹¹⁵ O desentendimento ocorrido entre o grupo dos católicos e os “renovadores” ocorreu durante o evento da Quarta Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1931; até esse momento, ambos mantiveram um convívio na Associação Nacional de Educação (ABE). Após o desentendimento, entretanto, os católicos desligaram-se da entidade e fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação (SAVIANI, 2007).

como complementarista, sua atuação como diretor de grupos escolares, sua experiência como professor de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica e, finalmente, sua administração na Escola Normal de Campinas e docência de Prática Pedagógica. Nessa movimentação, João Toledo passará a assinalar, em seus primeiros artigos publicados, a “falta” que sentia de publicações pedagógicas orientadoras da prática docente sobre a finalidade educativa das escolas, e dará início a divulgação de suas idéias por meio de livros que alcançaram relativo êxito e deram-lhe grande prestígio no seu tempo.

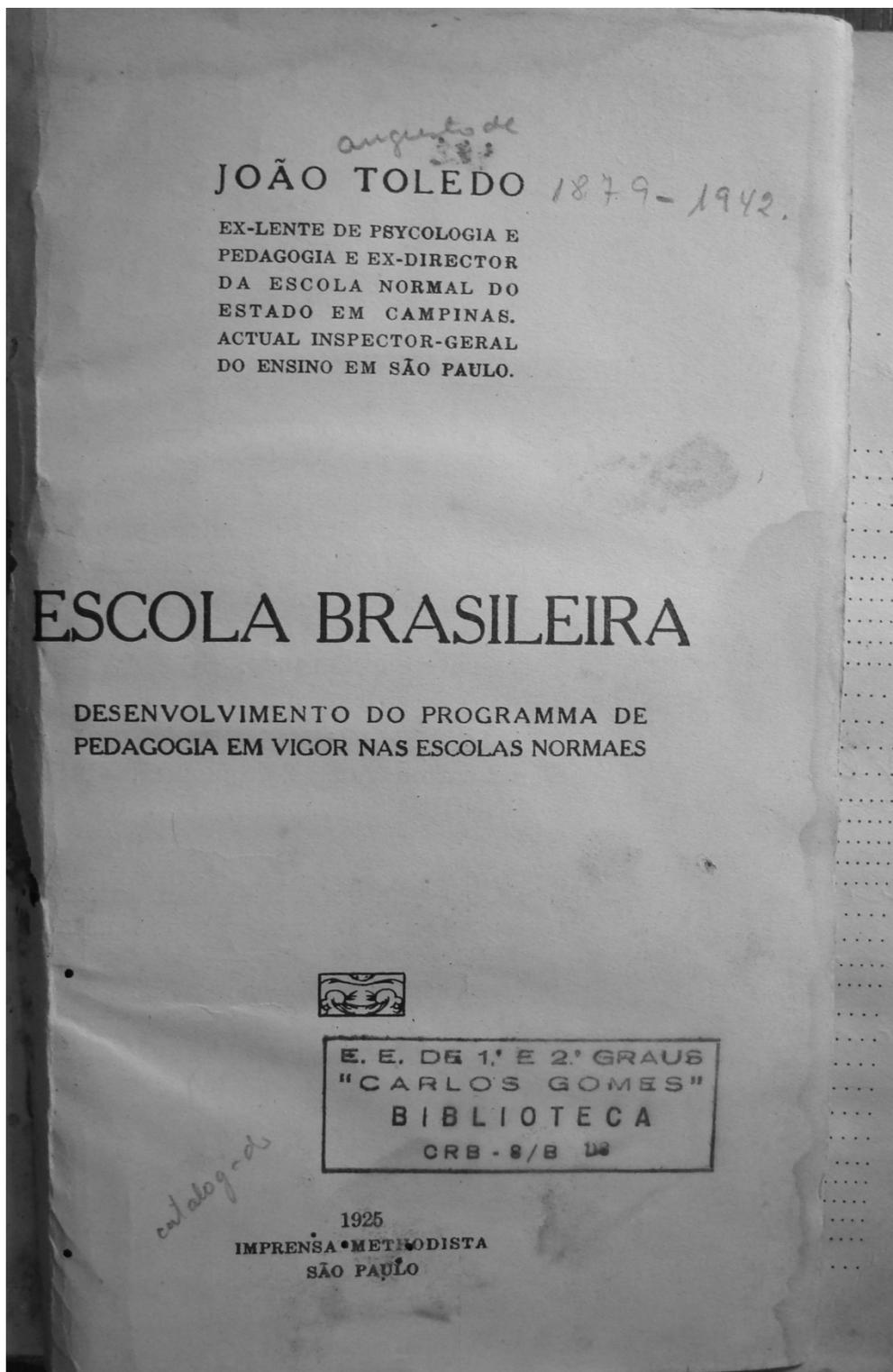


Figura 2 – Folha de rosto da 1ª edição do livro “Escola brasileira”, autoria de João Toledo, publicado em 1925 pela Imprensa Methodista de São Paulo.

Foto – Acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

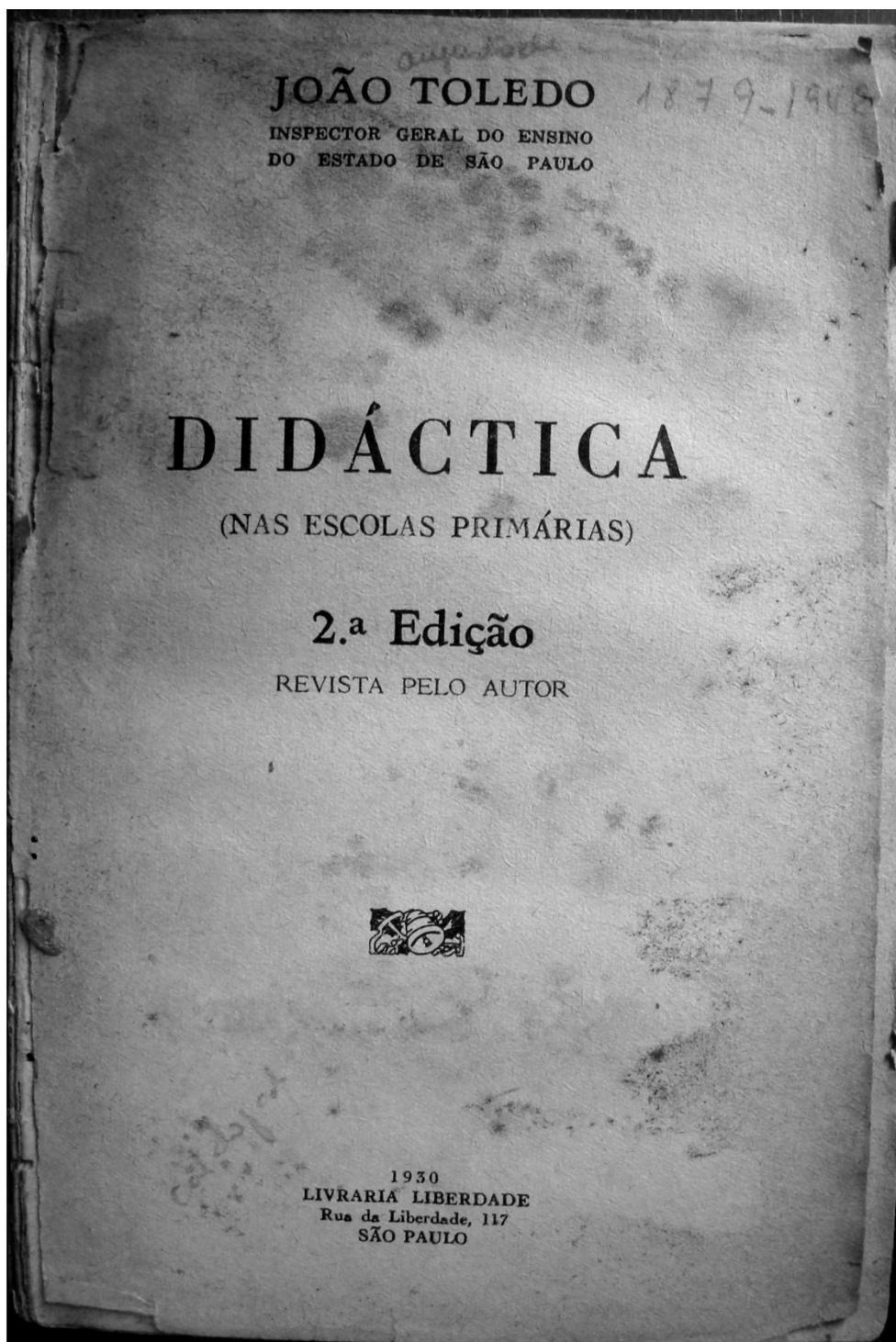


Figura 3 – Folha de rosto da 2ª edição do livro “Didáctica”, autoria de João Toledo, publicado em agosto de 1930 pela Livraria Liberdade de São Paulo.

Foto – Acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

LIVRARIA DA LIBERDADE
RUA DA LIBERDADE N.º 117 — SÃO PAULO

DIDÁCTICA
2a. EDIÇÃO

Tendo se esgotado, em menos de quatro mezes, a primeira edição da DIDÁCTICA do prof. João Toledo, apressámo-nos em fazer a segunda, que já se acha a venda. Sae accrescida de mais alguns planos de lição e cuidadosamente revista pelo autor. É um livro prático, escripto com simplicidade e clareza; expõe o processo de ensino de cada matéria do programma primário: fez-se, por isso, auxiliar precioso do mestre de crianças.

PREÇO 12\$000

Do mesmo autor e na mesma livraria

O CRESCIMENTO MENTAL
— 2a. EDIÇÃO, MARÇO DE 1929 —

ESCOLA BRASILEIRA
— 2a. EDIÇÃO, DEZEMBRO DE 1929 —

Nestes dois livros desenvolvem-se os programmas de psycologia e de pedagogia em vigor nas escolas normaes do Estado. A acceitação que têm tido prova o seu valor. Prestam aos estudantes normalistas e aos professores inestimavel serviço.

CADA VOLUME 10\$000

LIVRARIA DA LIBERDADE
RUA DA LIBERDADE N.º 117 — SÃO PAULO

Figura 4 – Folheto de propaganda da Livraria Liberdade, anunciando a segunda edição do livro “Didáctica”, de João Toledo.

Foto – Acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

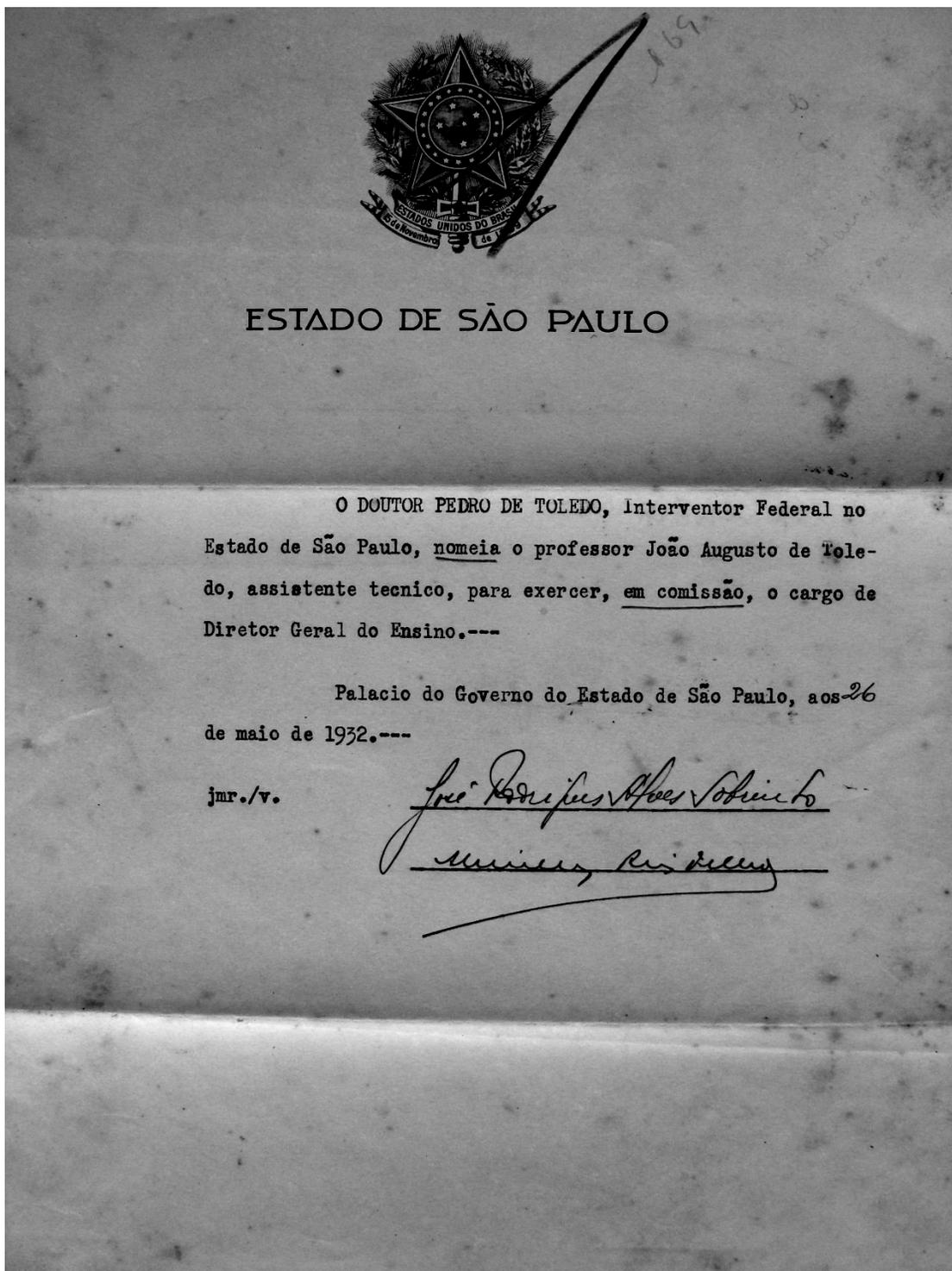


Figura 5 – Ofício do secretário da Educação e da Saúde Pública, José Rodrigues Alves Sobrinho, e do diretor geral do ensino, Augusto Meirelles Reis Filho, comunicando a nomeação de João Toledo para a Diretoria Geral do Ensino.
Foto – Acervo de D. Maria Cecília.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
ESTADO DE S. PAULO

O Diretor do Departamento de Educação

designa o Chefe de Serviço, professor JOÃO AUGUSTO DE TOLEDO,
para exercer o cargo de ASSISTENTE TÉCNICO, nos termos do art.
5º do Decreto nº 5.828, de 4 de fevereiro de 1933.

Departamento de Educação,
em seis de fevereiro de
mil novecentos e trinta e três.

Fernando de Azevedo
DIRETOR GERAL

Figura 6 – Ofício do diretor geral do Departamento de Educação, Fernando de Azevedo, designando João Toledo para assistente técnico.

Foto – Acervo de D. Maria Cecília.

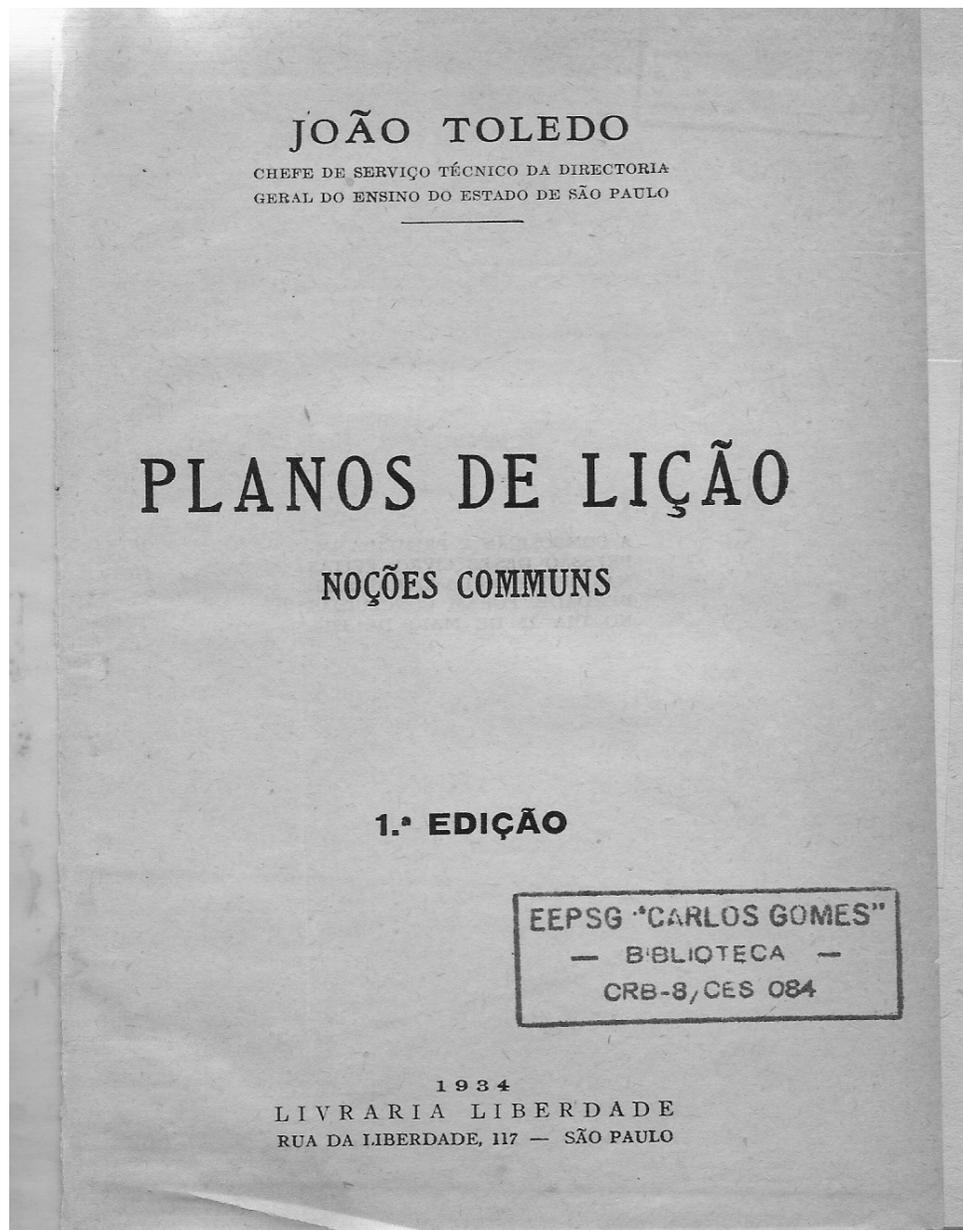


Figura 7 – Folha de rosto da 1ª edição do livro “Planos de lição”, autoria de João Toledo, publicado em agosto de 1934 pela Livraria Liberdade de São Paulo.

Foto – Acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

Sr. Professor.

Temos o prazer de comunicar a V. S. que, editado por nós, acaba de ser posto a venda um novo livro do prof. João Toledo, intitulado **PLANOS DE LIÇÃO**. É um complemento á obra anterior, **DIDA'CTICA**, distinguida pelo professorado com excellente acolhimento. Nesse trabalho, depois de estudar a *globalização* possível do ensino a crianças, o autor define o sentido e a compreensão de *noções comuns* e condensa a matéria do respectivo programma. A obra summaria, em seis longos capítulos, noções indispensaveis relativas á nutrição, á vestimenta, á habitação, á natureza cósmica, á vida em sociedade e ao trabalho e organização da economia, e desenvolve mais de três dezenas de lições. Utilíssima ao professor primário, ella se impõe pelo seu próprio valor.

EDITORA :

LIVRARIA LIBERDADE — Rua da Liberdade, 117 — S. Paulo

Figura 8 – Folheto de propaganda da Livraria Liberdade, anunciando o lançamento do livro “Planos de lição”, de João Toledo.

Foto – Acervo de D. Maria Cecília.

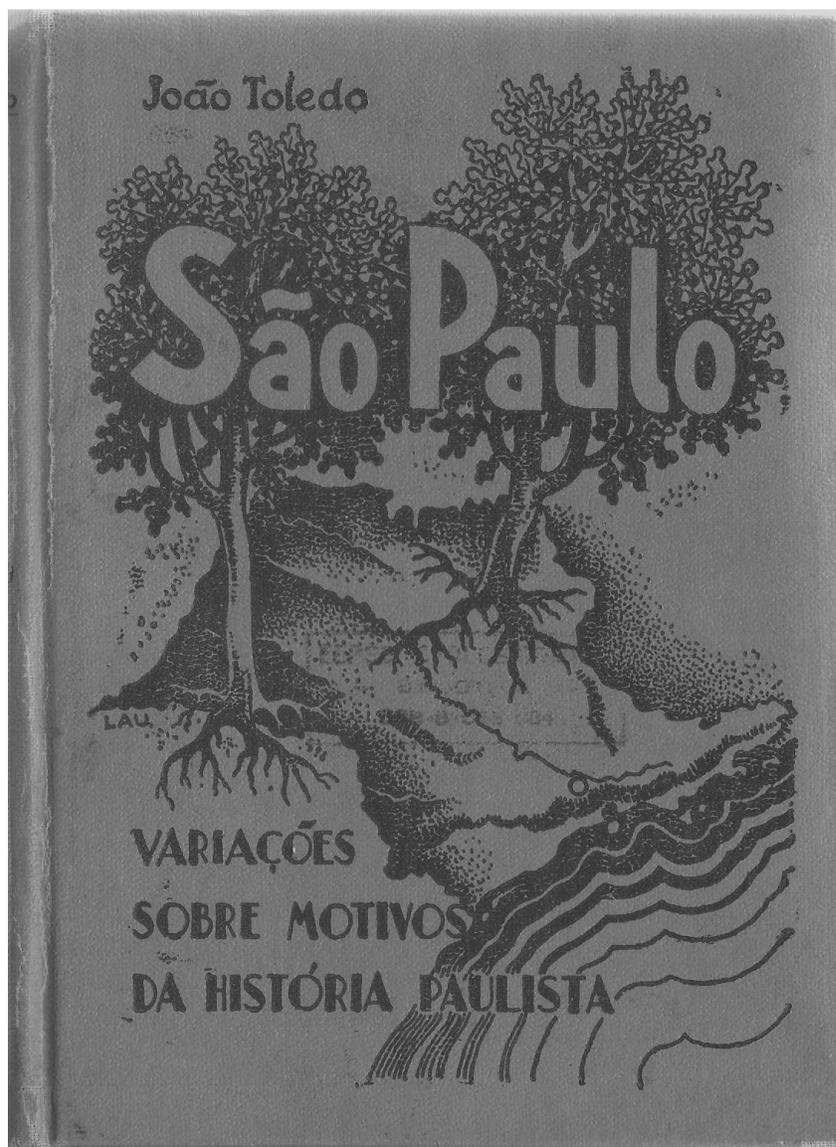


Figura 9 – Capa do livro “São Paulo – Variações sobre motivos da história paulista”, autoria de João Toledo, publicado em 1939 pela Imprensa Methodista de São Paulo.
Foto – Acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

Capítulo II

2. João Augusto de Toledo: de complementarista a diretor de grupos escolares

João Augusto de Toledo, ou apenas João Toledo, como ficou conhecido no meio educacional da sua época, nasceu em 12 de maio de 1879, na cidade de Tietê, interior do Estado de São Paulo, “sendo os seus pais cultos, porém, de modestas condições econômicas” (CALADO, 1986, p.08)¹¹⁶. Na biografia de João Toledo, feita por Calado (1986), consta que a educação que recebeu de seus pais foi pautada pelas “demonstrações de respeito e amor recíproco”, “fiel observância de suas obrigações” e “respeito e consideração pelo ser humano”. Segundo indicam os documentos, Toledo fez seus primeiros estudos por volta de 1891 no Colégio Ferraz, de Tietê, que pertencia ao professor João Ferraz de Oliveira Lima (MORAES, 1956), e formou-se complementarista em 1900, na segunda turma da Escola Complementar de Itapetininga¹¹⁷.

Nos primeiros momentos da vida de João Toledo (nascimento, conclusão da instrução preliminar e do curso complementar), ocorreram profundas transformações no cenário educacional brasileiro, de que são exemplos as importantes discussões produzidas a partir da década de 1870, inseridas no calor dos debates que marcaram o fim da Monarquia, e que transpareciam nas propostas de difusão da escolarização primária às classes populares. Na capital do Império, tais discussões estavam vinculadas às iniciativas governamentais, tanto pela legislação quanto pelos debates educacionais com os quais se articulavam no final do século XIX. O tema da escolarização primária foi colocado em discussão através de projetos, reformas, pareceres, exposições e conferências, e dela participavam não apenas republicanos, mas também jornalistas, políticos e religiosos (católicos e protestantes), dentre outras pessoas.

¹¹⁶ Segundo Calado (1986), João Toledo vinha de uma família numerosa, de oito irmãos, sendo seus pais Augusto Corrêa de Toledo e D. Maria de Almeida Lima. Seus irmãos eram Erasto, Benedicto, Gustavo, Augusta, Anisia, Francisca, Sarah e Filomena. João Toledo foi casado com D. Carmelia Lombardi, com quem teve cinco filhos: Ruy, Renato, Aimée, Laís e Vanda.

¹¹⁷ “Tendo feito todo o curso com distinção e louvor”, como destacaram D. Maria Cecília e D. Marina, netas de João Toledo. A primeira é filha de Laís de Toledo e Alberto Figueiredo e a segunda é filha de Ruy de Toledo e Maria de Lourdes Barbosa Toledo.

Fossem liberais, democráticas ou conservadoras, as forças políticas movimentam-se para controlar as instituições educativas e seus agentes e impor-lhes de modo definitivo a forma escolar como a mais adequada e eficaz para ministrar instrução e conformar a sociedade.

Nessa linha, Jorge Nagle, na sua tese de 1966, viu as décadas entre 1870 e 1920 como tomadas por “fervor ideológico” e um “entusiasmo pela educação” muito característicos, no sentido de ter-se configurado na sociedade brasileira um clima, um ambiente social e cultural, no qual proliferavam não só debates e polêmicas que discutiam a educação, como também iniciativas e realizações no campo escolar (HILSDORF, 2006, p.61).

Nesse sentido, a proposta republicana e as demais compartilhavam tendências de pensamento, comuns à época. Disto é exemplo a proposta de um ensino elementar e profissional para as massas e uma educação científica para a elite (da qual sairia a camada dirigente), além da reivindicação de ampla educação popular. Dessa forma, os republicanos recusavam a escola pública monárquica por considerar que esta era corrompida e atrasada, voltada para um ensino ultrapassado, metafísico e incompleto, ou seja, um ensino pautado por uma pedagogia tradicional, que valorizava a oralidade e a memorização. Por outro lado, escolas particulares do período (sob responsabilidade de americanos de confissão protestante, de positivistas e de cientificistas)¹¹⁸ ofereciam um ensino estruturado em cursos seriados, integrados e simultâneos, cuja pedagogia era definida pelo método intuitivo, ligado à compreensão de que a aquisição do conhecimento decorria dos sentidos e da observação. Tais modelos alternativos baseavam-se na forma escolar que vinha sendo disseminada amplamente pela Europa e Estados Unidos, sendo aceitos pelos republicanos como modelos ideais e modernos. Muitas dessas escolas foram criadas e mantidas por intelectuais ilustrados que atuaram como educadores, políticos, escritores, redatores de jornais nas décadas finais do Império e que, posteriormente, estiveram à frente das reformas republicanas da Instrução Pública com a implantação do novo regime.

Dentre os vários intelectuais do período destaca-se Rangel Pestana, então deputado provincial republicano e porta-voz dos cafeicultores republicanos e liberais adiantados (HILSDORF, 1986). Jornalista, político e educador, Pestana estava envolvido diretamente com o projeto de regeneração do país pela educação popular que, além de moderna, deveria ser também republicana. De suas várias iniciativas sobressaem-se os projetos de reforma da Instrução Pública que apresentou à Assembléia Legislativa de São Paulo, entre eles o projeto que visava à reforma

¹¹⁸ No Estado de São Paulo, por exemplo, havia a Escola Americana (1870), o Colégio Pestana para meninas (1876), o Colégio Morton (1880) e a Escola Neutralidade (1884), todos localizados em São Paulo; o Colégio Florence (1863), o Colégio Internacional (1873) e o Colégio “Culto à Ciência” (1874), localizados em Campinas; e o Colégio Piracicabano (1881) de Piracicaba.

de todo o sistema de ensino da província¹¹⁹ e propunha a criação do curso primário com estudos seriados, regulares e simultâneos, com uso da metodologia intuitiva; e a profissionalização do professorado, com exigência do diploma de normalista para ocupação das cadeiras; dentre outros pontos.

Nesse sentido, muitas das idéias e práticas experimentadas por Rangel Pestana (e seu grupo) durante o período de 1870 a 1890, foram retomadas após a instauração do regime republicano, em 1889, por ocasião das reformas da Instrução Pública realizadas em São Paulo, sobretudo de 1890 a 1900, especialmente no que se refere à formação dos professores primários e à escolarização primária.

Com relação à escola primária criada para o povo, esta seguia o modelo da escola graduada, baseada na homogeneização dos alunos, dotada de várias salas de aula simultâneas e professores também variados; eram os então denominados grupos escolares, cuja implantação, no Estado de São Paulo, ocorreu dentro da proposta republicana de educação popular, sendo apresentados como parte do cumprimento das promessas republicanas. Porém, os grupos escolares constituíam, nesse momento, um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural as escolas isoladas predominaram por muito tempo.

É bom lembrar que, embora recebessem alunos das camadas populares, os grupos não são ainda escolas de massas: são espaços pensados para uma população trabalhadora já urbanizada e dedicados tanto à alfabetização quanto à doutrinação das suas crianças no culto aos símbolos e valores republicanos, os quais, no período da propaganda, circulavam entre os setores mais restritos da sociedade (HILSDORF, 2006, p.66).

A criação dos grupos escolares em São Paulo, instituições modelares do projeto republicano paulista, se deu com a Lei n. 169, de 07 de agosto de 1893 e representou uma das mais importantes renovações no ensino¹²⁰. Além de resultar numa organização administrativa e pedagógica concebida nos princípios da racionalidade científica e, portanto, mais homogênea e padronizada, os grupos escolares pressupunham a utilização de métodos e processos pedagógicos mais modernos e uma nova concepção arquitetônica, com a exigência de um edifício próprio para a escola, com total separação de sexos, e com as exigências da “pedagogia moderna” (classes

¹¹⁹ De acordo com Hilsdorf (2006), este projeto de reforma tramitou pela Assembléia Provincial de 1881 a 1887 (foi aprovado em 1885, revogado na seqüência, reformulado e novamente aprovado e finalmente colocado em execução ao final de 1887). O decreto referia-se à reforma do ensino primário e secundário na província de São Paulo.

¹²⁰ Sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo, ver Souza (1998).

seriadas, bibliotecas, museus, laboratórios, pátios, auditórios etc). Dessa forma, a educação oferecida nos grupos escolares presumia um compromisso com a formação integral da criança, o que ia além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução, pois implicava na formação do caráter por meio da aprendizagem de preceitos como obediência, higiene, ordem, amor ao trabalho, respeito às autoridades, às virtudes morais e aos valores cívico-patrióticos, tidos como necessários para a formação da nacionalidade.

Mas, para tanto, era necessário também o surgimento de um novo profissional, que dominasse os chamados métodos modernos de ensino. Em função disso, alicerçados nos princípios da ciência, da valorização da educação moral e cívica e nas exigências da preparação para o trabalho, os republicanos paulistas investiram na reforma da escola normal então existente, a Escola Normal de São Paulo e, posteriormente, na criação de novas escolas normais.

Apesar de ser importante cultivar o espírito e formar o caráter, para a formação do futuro professor foi enfatizada também a experiência prática, considerada como base para a aprendizagem dos novos métodos de ensino. Dessa concepção resultou a criação da escola modelo, local de prática de ensino e experimentação dos alunos da escola normal, que significava, porém, mais que uma simples escola de prática de ensino: era uma instituição modelar, “o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do Estado” (SOUZA, 1998, p.40). A escola modelo, além de possuir uma organização pedagógica fundamentada no método intuitivo, trazia em si a concepção da escola graduada, de maneira que os grupos escolares se viram obrigados a adotar a sua organização e o seu método de ensino, pois “o sucesso da escola renovada dependia (...) dos novos professores formados de acordo com os valores republicanos” (SOUZA, 1998, p.62).

Em função disso, a escola modelo, anexa à escola normal, funcionaria também em prédio apropriado e foi dotada de material escolar importado e moderno, que auxiliariam na difusão dos novos métodos e processos de ensino. Na escola modelo, os futuros professores podiam aprender a “arte de ensinar” vendo como as crianças eram dirigidas e ensinadas.

Desse modo de aprender, centrado na visibilidade e na imitação das práticas pedagógicas, esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar. Procedimentos de vigilância e orientação, acionados nos dispositivos de Inspeção Escolar, produziram a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar. Dispositivos de produção de visibilidade de práticas exemplares, demonstrações na Escola Modelo, Relatórios de Inspectores e Anuários do Ensino

testemunharam o intento propagador e unificador da Diretoria da Instrução no processo de institucionalização do sistema escolar (CARVALHO, 2000, p.112).

A “arte de ensinar” era a forma como vinha sendo entendida a “pedagogia moderna”, concebida no final do século XIX, e foi este o modelo implantado nas escolas do Estado de São Paulo, a partir das reformas realizadas no início do período republicano. Era necessário, porém, legitimá-lo como saber pedagógico necessário à prática docente. Em função disso, a imitação de modelos foi tomada como pressuposto para o bom ensino e divulgada sob a forma de roteiros de lições, tanto por meio de publicações em revistas e manuais dirigidos ao professorado primário como pela observação dos futuros professores, durante a prática pedagógica na escola modelo.

A ênfase dada à educação do professor na “arte de ensinar” fundava-se no princípio pestalozziano de que “a atividade é uma lei da puerícia”. Deste princípio decorre a prescrição de acostumar as crianças a produzir, educando-lhes as mãos e cultivando-lhes as “faculdades em sua ordem natural”. A arte de ensinar torna-se largamente dependente da capacidade de observar para imitar. (...) Tal pedagogia é da arte da minúcia, da dosagem, da gradação. É uma pedagogia da oportunidade: nela, a observação do aluno baliza o ensino como arte cujo exercício supõe capacidade de agir no momento oportuno, transformando-o em situação propícia ao cultivo minudente e naturalmente ordenado de suas “faculdades”. Pedagogia como arte, como saber-fazer. Nela, a prática da observação modula a relação ensino-aprendizagem. É uma pedagogia que, assim, estrutura-se sob o primado da visibilidade, propondo-se como *arte* cujo segredo é a boa imitação de modelos (CARVALHO, 2001, p.141).

Assim que o regime republicano foi proclamado, os dirigentes paulistas investiram na organização de um sistema de ensino que pudesse ser tomado como modelar e que pudesse também ser “imitado” por outros estados brasileiros. Tal fato fez com que a escola de São Paulo fosse considerada, nesse momento, o símbolo do progresso instaurado com o novo regime e o “modelo” do que havia de mais moderno, sintonizado com uma educação que pretendia moralizar e instruir a população, marcando, assim, a luta pela legitimação e consolidação do domínio da educação paulista no país.

2.1 Da instrução primária em Tietê ao curso complementar em Itapetininga

Conforme já assinalado, João Toledo fez os seus primeiros estudos por volta do ano de 1891 no Colégio Ferraz, em Tietê (interior do Estado de São Paulo), de propriedade do professor

João Ferraz de Oliveira Lima, mais conhecido como João Ferraz. Este professor, formado pela turma de 1876 da Escola Normal de São Paulo, iniciou sua carreira na escola isolada masculina da cidade de Pereiras, de onde foi removido, em 1884, para uma cadeira de primeiras letras recém-criada em Tietê, que buscava apresentar como grupo escolar, pois “já antevia, como imprescindível, essa nova organização, que ele preconizava como vantajosíssima ao bom êxito do ensino”¹²¹. Após deixar a carreira pública, por volta de 1891, João Ferraz passou para o ensino particular e fundou o colégio que ficou conhecido como “Colégio Ferraz” ou “Colégio Tieteense”. Quando o colégio foi fechado em 1894, Ferraz voltou ao ensino público em uma escola isolada na cidade de Conchas (local em que veio a falecer em 1897, aos 45 anos de idade).

Almeida (s.d) e Fraletti (1974) informam que, proclamada a República, João Ferraz continuou como monarquista extremado e, embora pertencesse ao partido conservador, não deixou de colaborar com os republicanos na organização administrativa local, do que é exemplo o auxílio à elaboração do primeiro código de posturas de Tietê. Os autores também acrescentam que Ferraz manteve em Tietê um grêmio literário por muitos anos e um gabinete de física e química na sua escola, “para o melhor ensinamento destas disciplinas”; além disso, escreveu para a imprensa local, vários artigos sobre a necessidade da reforma do ensino, que queria ver dividido em graus e ministrado por estabelecimentos aos quais seriam dados os nomes de liceus primários (ALMEIDA, s.d.).

Depois de fechado o Colégio Ferraz, em 1894, a família de João Toledo se viu sem recursos para dar continuidade aos seus estudos¹²² e do seu irmão, Erasto, que também havia feito os estudos primários com João Ferraz. Dessa forma, sua família decidiu mudar-se para Itapetininga, em busca de instrução para os filhos, que ingressaram, posteriormente, no curso complementar desta cidade.

A Escola Complementar de Itapetininga havia sido criada como escola normal pelo Decreto n. 245, de 20 de julho de 1894; sua criação estava inserida no projeto republicano de

¹²¹ A informação consta da autobiografia do tieteense Julio dos Reis, conforme o texto “Cem anos de ensino em Pereiras”, de Paulo Fraletti (1974). Fraletti informa que (segundo Julio dos Reis) D. Pedro II chegou a visitar a escola pública em que João Ferraz lecionava e teria ficado bem impressionado com a forma como o professor conduzia o ensino e os alunos. João Ferraz era casado com D. Philomena Florisbela de Almeida Lima; quando Ferraz foi nomeado para a escola isolada masculina de Pereiras, sua esposa veio com ele, nomeada para a escola isolada feminina. Ambos foram removidos para Tietê em 1884 para as cadeiras de primeiras letras criadas naquele município (ele ficando com a cadeira masculina e ela com a cadeira feminina). Em sua homenagem, a biblioteca municipal de Tietê recebeu o nome de “Biblioteca Prof. João Ferraz de Oliveira Lima”, em 1946.

¹²² Depois que a escola foi fechada, João Toledo foi trabalhar numa oficina de marcenaria em Tietê, fato que ele contava com orgulho às pessoas com as quais convivia.

criar escolas para a formação de professores primários, em conformidade com o cenário educacional da época. Porém, Rodrigues (1930) informa que, devido à falta de um prédio apropriado que abrigasse a escola e de outras dificuldades (que ele não menciona), apenas a Escola Modelo de Itapetininga teve início em meados de janeiro de 1895, em um prédio alugado pela Câmara Municipal. A pedra fundamental do edifício destinado à Escola Normal chegou a ser lançada em maio de 1896, mas a instalação das escolas complementares era menos dispendiosa, além do que lhes era permitido formar professores para atuar nas escolas preliminares com o diploma de complementaristas. Assim, ficou decidida a criação de uma Escola Complementar (a mesma em que João Toledo se formou em 1900), o que se efetivou com o Decreto n. 428, de 06 de fevereiro de 1897: em 09 de março do mesmo ano, estava instalada a escola em um prédio também alugado. Quanto ao prédio próprio, este foi concluído somente em 1899 (figura 10). A Escola Modelo, que já funcionava, ficou destinada aos exercícios práticos do ensino do curso complementar. Diplomando professores, a Escola Complementar de Itapetininga “parecia dispensar a instalação da Escola Normal, já creada” (RODRIGUES, 1930, p.116). Dessa forma, só em 20 de fevereiro de 1911 é que começou a funcionar a Escola Normal de Itapetininga, atual Escola Estadual “Peixoto Gomide”.

Em 1911 também foi concluída a construção do conjunto de três prédios – hoje tombados pela Resolução SC n. 188, de 12 de dezembro de 2002 – projetado no final do século XIX e de autoria do arquiteto Ramos de Azevedo, que havia sido contratado pelo governo republicano quando este buscava um aparelhamento adequado para a Instrução Pública no Estado de São Paulo. De acordo com a Resolução:

A composição arquitetônica vinculada à linguagem clássica apresenta os elementos formais e de concepção espacial que aos poucos consagraram-se na arquitetura escolar e é uma das mais imponentes criações da arquitetura escolar paulista: predomínio de linhas horizontais, organização tripartida, rusticação dos revestimentos, platibandas e frontões. Em termos de ornamentação há leve tom medievalista românico no rendilhado dos arcos de alguns vãos.

O prédio principal caracteriza-se, em sua planta “U”, como uma versão reduzida da Antiga Escola Normal de São Paulo, posterior Caetano de Campos, primeira construção escolar republicana; ao passo que as gêmeas que a ladeiam, reproduzem a planta tipo criada para Grupos Escolares no século XIX, todas obras do mesmo arquiteto (RESOLUÇÃO SC n. 188, 2002).

Da passagem de João Toledo pela Escola Complementar restaram poucos documentos, de modo que, referente ao ano de 1900 ou data anterior, não foi localizado no acervo da escola

nenhum livro de matrícula, registros de chamada, atas de promoções de alunos ou ainda registros de certidões de habilitação em que constasse o seu nome. Entretanto, pela legislação que regulava a instalação e o funcionamento da Escola Complementar de Itapetininga, sabe-se que o curso complementar desta época tinha a duração de quatro anos; pode ser que ele tenha se matriculado em 1897, ano de instalação da escola, uma vez que foi diplomado na segunda turma, em 1900. Não foi possível, porém, saber quais disciplinas cursou, quais livros utilizou ou quem foram seus professores, devido à falta de registros escolares referentes ao período. Dessa forma, para tentar compreender como teria sido a sua formação como complementarista, foi utilizado o Regimento Interno das Escolas Complementares do Estado de São Paulo, organizado pelo Conselho Superior da Instrução Pública, aprovado pelo presidente do Estado, Manoel Ferraz de Campos Salles, e pelo secretário de Estado dos Negócios do Interior, Dino Bueno, conforme Decreto n. 400, de 06 de novembro de 1896. O Decreto veio regulamentar a Lei n. 374, de 03 de setembro de 1895.

Conforme o artigo 1º do Decreto, as escolas complementares eram estabelecimentos públicos que ministravam cursos de nível secundário, sendo destinadas, portanto, a ampliar e completar o ensino primário; por outro lado, também eram destinadas a facilitar a formação de professores preliminares, devido à exigüidade de profissionais diplomados pela escola normal, bastando, para tal, que fizessem a prática didática necessária nas escolas modelo do Estado, após o final do curso. Sobre essa questão, Teixeira Junior diz que “em diversas ocasiões essa ambigüidade sobre o curso complementar estaria presente, podendo o mesmo ser classificado, concomitante e/ou alternadamente, como curso de formação profissional para o magistério e/ou como curso primário superior ou complementar” (TEIXEIRA JUNIOR, 2005, p.27), pois “com o aumento da demanda para a criação de novas escolas preliminares, a possibilidade de habilitar os alunos egressos das escolas complementares para a docência nas escolas públicas, constituía-se em solução econômica para a formação docente” (p.105)¹²³.

A única escola normal que até então existia, a Escola Normal de São Paulo, não tinha condições de prover de forma rápida e em número suficiente o pessoal docente que se fazia necessário; por outro lado, embora o governo tivesse criado por lei outras escolas normais, estas não tiveram funcionamento imediato, como é o caso da Escola Normal de Itapetininga, cujo início se deu como Escola Complementar.

¹²³ Teixeira Junior (2005) realizou um estudo sobre a Escola Complementar de Campinas, abrangendo o período 1903-1911.

Um dos motivos para que a proposta do estabelecimento de novas escolas normais no Estado não fosse colocada em prática foi a questão financeira: uma escola com o mesmo padrão da existente sairia muito caro aos cofres públicos, devido à necessidade de contratar professores (um para cada cadeira), funcionários administrativos, instalação etc. A solução encontrada foi, portanto, ampliar o papel das escolas complementares, permitindo que os alunos por ela formados pudessem atuar como professores preliminares, mediante a prática de ensino de um ano após o curso.

Nesta “solução econômica” pesava, significativamente, o fato de que no curso complementar, com duração de quatro anos, havia somente um professor para cada série, o qual era encarregado de ministrar todas as matérias correspondentes (de acordo com a Lei n. 374, de 03 de setembro de 1895). Além disso, as escolas complementares valiam-se de instalações mais simples e menos dispendiosas do que as escolas normais, de forma que “o ensino complementar deixou de ser um curso primário de nível mais elevado, para se tornar um curso normal de nível inferior” (ANTUNHA, 1967, p.85). Em função disso:

O dilema entre “qualidade” do ensino normal então existente, versus “quantidade” de professores que se precisava formar, e rapidamente, só se resolveu na estratificação do sistema de formação do magistério: mantinha-se o padrão da escola existente e estabeleciam-se outras de categoria inferior, porém de maior exequibilidade (TANURI, 1979, p.102).

Entretanto, embora as escolas complementares significassem uma solução “modesta”, elas foram responsáveis por uma gradual qualificação do magistério, na medida em que diplomavam uma quantidade maior de alunos do que a Escola Normal de São Paulo. Pela legislação vigente, o curso complementar deveria ser gratuito e facultativo a alunos de ambos os sexos; porém, o não pagamento da taxa de matrícula resultava em eliminação ou não promoção do aluno. Conforme o artigo 3º do Decreto n. 400, de 06 de novembro de 1896, a distribuição das matérias destinadas ao curso complementar era a seguinte:

1º ano	Português; Francês; Aritmética; Geografia do Brasil; História do Brasil; Caligrafia, Desenho e Exercícios Ginásticos.
2º ano	Português; Francês; Álgebra (inclusive equações do 2º grau) e Escrituração Mercantil; Geometria Plana e no Espaço; Educação Cívica (Noções Gerais da Constituição Pátria e do Estado); Desenho e Exercícios Militares.
3º ano	Português; Elementos de Trigonometria e Mecânica; Cosmografia; Geografia e História Geral; Trabalhos Manuais (apropriados à idade e ao sexo) e Exercícios Ginásticos.
4º ano	Física; Química; História natural; Noções de higiene; Economia Doméstica (para as mulheres) e Escrituração Mercantil.

Em relação ao currículo das escolas do período, fossem normais ou complementares, “é visível (...) a preocupação de formar um professor com enciclopédica informação científica, possivelmente para garantir uma visão naturalista do universo, considerada pelo cientificismo da época o objetivo de toda boa educação” (REIS FILHO, 1995, p.158). Nesse sentido, os currículos das escolas normais e complementares apresentavam uma predominância de disciplinas de caráter geral, com reduzida participação das matérias propriamente pedagógicas, o que se justificava na medida em que os cursos, de currículo enciclopédico, tinham a dupla função de proporcionar a formação cultural básica e de capacitar o futuro professor. Fica evidente que o cumprimento desse vasto programa de cultura geral, quase que exclusivamente teórico, se dava em detrimento de uma formação específica para o magistério, pois previa apenas a prática de ensino como preparação para a docência. Dessa maneira, pode-se supor que os professores primários formados pelo curso complementar deveriam se ressentir de uma formação pedagógica¹²⁴ que deixava a desejar.

¹²⁴ As escolas complementares foram alvos de muitas críticas de diretores e inspetores do período, tanto pelo fato de coexistirem duas instituições de padrões diferentes concedendo as mesmas vantagens, quanto pela inadequação do currículo, considerado excessivamente enciclopédico, no qual a falta de disciplinas de caráter profissional sobressaía. Esta situação ficou assim até 1911, quando o Decreto n. 2.025, de 29 de março, converteu as escolas complementares em escolas normais primárias, fato que consolidou a função que as complementares já vinham desempenhando, a formação de professores primários. A reforma de 1911 modificou a estrutura e o regime de ensino das antigas escolas: as disciplinas foram divididas em cadeiras e aulas, cada uma com o seu professor responsável; foi incluída a disciplina Pedagogia e eliminaram-se as matérias de cultura geral, tidas como dispensáveis e enciclopédicas.

O próprio João Toledo fez uma crítica a sua formação complementar no que se refere à formação profissional, pois as escolas complementares não forneciam um ensino técnico, de forma que o professor primário não alcançava o preparo pedagógico necessário, segundo a sua concepção: “e não alcançámos porque as antigas escolas complementares, de onde eu saí, não ministravam ensino technico – todos sabem que seus fins primitivos eram completar a educação recebida no curso primario, e que, mudando de destino, não mudaram de organização” (TOLEDO, 1921a, p.361).

No curso complementar, o professor deveria ter como objetivo a cultura moral dos alunos e, para isso, as leituras feitas em aula, os ensinamentos de história e os preceitos da própria disciplina escolar, seriam de fundamental contribuição. “A disciplina escolar deverá repousar essencialmente na afeição do professor para com os alumnos, de modo a serem estes dirigidos não pelo temor, mas pelo conselho e persuasão amistosa” (DECRETO n. 400, 1896, p.401). Entretanto, como meio disciplinar secundário, correccional ou de estímulo, estava autorizada a aplicação de castigos e prêmios e, para evitar que se chegasse a tal ponto, o professor deveria dar um caráter prático ao ensino, buscando inspirar nos alunos os mais nobres sentimentos morais e cívicos.

Além das matérias previstas para cada série, os professores também estavam incumbidos do ensino de música e de cantos escolares. Por designação do diretor da escola, um dos professores ficava responsável pelos exercícios militares e de ginástica, sem prejuízo das demais atividades desenvolvidas em classe. Em relação ao ensino do português e do francês, estes seriam graduados, de modo que os usos da língua fossem apreendidos da leitura e da interpretação dos clássicos, aplicados posteriormente em composições livres, de maneira a tornar mais fácil a sistematização gramatical. Tanto no ensino das línguas quanto no das demais matérias, as aulas deveriam ser encaminhadas de tal forma que, junto à aquisição dos conhecimentos, os alunos assimilassem o método, que mais tarde usariam já como professores.

Sobre a questão do método de ensino em uso, nesse momento, Souza (1998) ressalta que, equacionada a questão da formação dos professores com a criação das escolas normais e das escolas modelo, os reformadores da Instrução Pública no Estado de São Paulo voltaram-se para o problema da divulgação do método de ensino considerado como o mais moderno: o intuitivo. Este, que se espalhara pela Europa e Estados Unidos (e daí para outros países), na segunda

metade do século XIX, tornara-se uma tendência a direcionar o ensino, sendo considerado como o mais adequado à instrução das classes populares.

A confiança no método fazia parte da mentalidade do século XIX, impregnada dos princípios de racionalização da produção e da vida social. O método era um guia, o caminho seguro para alcançar objetivos e metas estabelecidas. Entende-se, assim, como tal elaboração atinge o campo educacional no momento em que era forçosa a racionalização dos sistemas educativos com a difusão da escolarização em massa (SOUZA, 1998, p.159).

Por volta de 1870, as intensas críticas à instrução popular vinham indicando a necessidade de uma escola primária que fosse diferente da escola de primeiras letras então existente. O método intuitivo, ou ensino intuitivo, tido como símbolo da renovação e da modernização no ensino, surgiu na Alemanha no final do século XVIII. De iniciativa de Basedow, Campe e de Pestalozzi, o método originou-se das idéias filosóficas e pedagógicas de Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Rabelais, Comenio e Fröebel, dentre outros.

Contrastando com o “ensino tradicional”, cuja aprendizagem pautava-se pela memória e pela repetição, numa abordagem dedutiva do saber, o novo método colocava a intuição como fundamento de todo o conhecimento, pressupondo que sua aquisição decorria dos sentidos e da observação. Nesse sentido, Pestalozzi defendia uma abordagem indutiva, em que o ensino partisse do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Tal forma de ensino ficou conhecida como “lições de coisas”, ou como “ensino pelas coisas”.

Segundo Pestalozzi, os princípios estabelecidos para as *lições de coisas* compreendiam: cultivar as faculdades na ordem natural de seu desenvolvimento; começar por conseguinte pelos sentidos; não dizer nada à criança que ela pudesse descobrir por si mesma. Reduzir cada matéria a seus elementos mais simples. Explicar uma dificuldade de cada vez; seguir passo a passo a informação de acordo com o que a criança pudesse receber; atribuir a cada lição um objetivo determinado, imediato ou próximo; desenvolver a idéia e não a palavra; aperfeiçoar a linguagem; proceder do conhecido para o desconhecido; do simples para o composto; da síntese para a análise, seguindo não a ordem do sujeito mas a da natureza (SOUZA, 1998, p.160)

No Brasil, antes que esta orientação se tornasse uma prescrição legal, com a reforma proposta pelo então ministro Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, e com as posteriores reformas republicanas do ensino público (sobretudo paulista), personagens como João Köpke, Rangel Pestana, Júlio Ribeiro, Prudente de Moraes, Américo

Brasiliense, entre outros, instituíram um discurso em torno do método intuitivo e implementaram algumas iniciativas práticas no âmbito das escolas particulares ou em apoio a experiências vinculadas aos protestantes norte-americanos. As inovações de ensino que propuseram apoiavam-se nas idéias apresentadas nos projetos de reforma, pareceres e conferências pedagógicas, influenciando outras reformas nas demais províncias do país ainda na década de 1880.

Porém, a reforma proposta por Leôncio de Carvalho estabelecia as lições de coisas como uma disciplina de ensino nas escolas primárias e normais, por entender que eram uma parte do método intuitivo. Tal diretriz provocou uma polêmica, sobretudo em relação à questão da configuração das “lições de coisas”. Rui Barbosa elaborou um documento (os Pareceres)¹²⁵, no qual afirmava que tal fato poderia inviabilizar toda a proposta de inovação educacional no país, pois, para ele, a lição de coisas não era um assunto especial num plano de estudos, não abrangia apenas uma seção, mas o programa inteiro, o processo geral a que deveriam se subordinar todas as disciplinas ensinadas na instrução elementar. Para Rui Barbosa, o novo método era adotado por países da Europa considerados os mais adiantados e isso era prova de que deveria ser visto como o princípio geral e organizador que abrangeria todo o ensino. Assim, era preciso “ver nas *lições de coisas* mais que um simples método pedagógico”, era necessário vê-lo “como a condensação de algumas mudanças culturais que se consolidaram no século XIX: uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como uma forma de ‘mentalidade’ e o processo de racionalização do ensino” (SOUZA, 1998, p.162).

Em consonância com a renovação pedagógica ocorrida em vários países tidos como mais adiantados e como cumprimento da propaganda republicana, foi iniciada, após a instauração do novo regime, a reforma do ensino com a marca do método intuitivo presente na educação (sobretudo paulista) por várias décadas, de forma que, o início do período republicano tem sido considerado como o momento de consagração do método intuitivo.

Como já foi visto, a escola modelo foi o centro propagador do novo método, fato que colocou o Estado de São Paulo à frente dos projetos de modernização da Instrução Pública no país, sendo um exemplo para os demais estados. De acordo com Souza (1998), a adoção do método intuitivo foi uma tentativa de mudar radicalmente o trabalho docente, pois exigia a

¹²⁵ Os Pareceres de Rui Barbosa foram escritos entre 1882 e 1883, na época em que ele era membro da Comissão de Instrução no Império, e serviram de subsídios para a discussão do projeto substitutivo da Reforma de 1879, instituída por Leôncio de Carvalho. A defesa da renovação dos programas de ensino primário, consta do parecer de 1882, intitulado “Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública”.

mudança das formas tradicionais de lidar com o conhecimento e de ensinar, com o apelo à observação contrapondo-se às lições de cor.

Em função disso, o Decreto n. 400, de 06 de novembro de 1896, que estabelecia o Regimento Interno para as Escolas Complementares, determinava que o professor deveria, por meio de perguntas bem dirigidas e relacionadas, fazer com que o aluno descobrisse/compreendesse por si mesmo o princípio ou a regra que estava querendo transmitir-lhe, evitando o ensino daquilo que o aluno pudesse descobrir sozinho. Para tanto, deveria utilizar objetos materiais (ou imagem ou representação gráfica) toda vez que tivesse que ministrar noções novas. Além disso, deveria dirigir os exercícios de forma compatível com a idade, com as condições físicas e com o grau de inteligência dos alunos, buscando desenvolver neles o bom senso, pelo exercício do raciocínio, e o sentido moral, pela cultura dos bons sentimentos, de tal forma que as lições não apenas os instruissem, mas também os educassem, formando-lhes o caráter.

Quanto aos livros que os professores adotavam para o ensino, estes seriam somente os aprovados pelo Conselho Superior e distribuídos às escolas complementares pelo Almojarifado da Instrução Pública. Seria de responsabilidade do professor distribuir os livros aos alunos cujos pais ou responsáveis não tivessem condição financeira de adquiri-los. Também deveria haver nas escolas complementares uma biblioteca, aparelhos para as aulas de física e química e história natural, além dos objetos de uso de cada classe, como mapas e lousas.

Em relação aos certificados de habilitação, os alunos das escolas complementares, independentes das escolas normais, que desejassem obter o diploma de professor, estavam sujeitos a um ano de prática de ensino, em qualquer escola modelo anexa a uma escola normal. Pelo Decreto n. 400, após a conclusão da prática de ensino, o diretor da escola normal conferia-lhes o diploma de habilitação para o magistério preliminar do mesmo Estado, passando a usufruir todos os direitos e prerrogativas inerentes ao título¹²⁶. Mas o Decreto n. 739, de 16 de fevereiro de 1900, dispôs que, dada a habilitação na escola complementar e tendo o aluno concluído a prática de ensino de um ano, após o término dos estudos, em qualquer escola modelo, o próprio diretor da escola complementar poderia conferir a ele o diploma de habilitação para o magistério.

¹²⁶ O regulamento, estabelecido pelo Decreto n.400, de 1896, colocava em prática o artigo 1º, § único, disposto pela Lei n. 374, de 1895: “Os alumnos que concluírem o curso complementar e tiverem um anno de pratica de ensino cursado nas escholas modelo do Estado poderão, na forma da lei, ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Eschola Normal”.

Como não foram localizados os livros da escola do período em que João Toledo lá estudou, não foi possível saber se ele teria feito a prática de ensino na Escola Modelo, anexa à Escola Complementar de Itapetininga ou se a fez em outro local.

Tal dúvida não foi possível esclarecer, pois apenas três livros foram localizados no arquivo da antiga Escola Complementar de Itapetininga¹²⁷ que fazem referência a João Toledo: um é o livro que apresenta a relação de diplomados pela instituição; assim, na turma de formandos de 1900 (anexo 6), aparece o seu nome (é o 11º na relação), bem como o nome de um dos seus irmãos, Erasto de Toledo (o 7º na relação)¹²⁸. Este livro de registro de formandos é manuscrito e possui rubrica de Pedro Voss, que assina como diretor¹²⁹.

O segundo livro encontrado, com Termo de Abertura de 06 de fevereiro de 1899, apresenta os nomes dos sócios do “Club Complementarista”, cujo presidente era o aluno e colega de turma de João Toledo, Antonio Villaça¹³⁰. O terceiro e último livro localizado era destinado ao lançamento dos nomes dos assinantes de “O Porvir”, órgão do “Club Complementarista”, com Termo de Abertura feito em 25 de fevereiro de 1899.

No livro que apresenta os dados referentes à inscrição e eliminação dos sócios, há a indicação de que João Toledo foi eliminado em março de 1901 por motivo de mudança; tal fato provavelmente se deve a sua nomeação para a função de professor adjunto do recém-criado Grupo Escolar de Serra Negra, por decreto de 22 de março de 1901, cargo do qual tomou posse em 27 de março. João Toledo estava para completar 22 anos de idade.

¹²⁷ O arquivo da escola possui livros de matrícula, chamada, notas e exames, diplomas, atas, ponto de docentes e funcionários, dentre outros tipos de documentos.

¹²⁸ Já na relação de formandos do ano de 1901, aparece o nome de uma de suas irmãs, Augusta de Toledo, e na relação de formandos do ano de 1904, aparece o nome de outro de seus irmãos, Benedicto Augusto de Toledo.

¹²⁹ Quando João Toledo fez o curso complementar em Itapetininga, o diretor era o Major Antonio Augusto da Fonseca, que residia e possuía um externato particular na cidade (Externato Providência); quando a Escola Modelo começou a funcionar em janeiro de 1895, ele foi nomeado para dirigi-la e, posteriormente, também a Escola Complementar de Itapetininga, que iniciou seu funcionamento em março de 1897. Em 1901, o Major Fonseca deixou a direção das escolas, sendo substituído por Pedro Voss, que assumiu em 06 de fevereiro de 1902, lá ficando até 1924, quando foi removido para cargo idêntico na Escola Normal de São Paulo (RODRIGUES, 1930).

¹³⁰ O livro é manuscrito e apresenta folhas numeradas e rubricadas pelo presidente do “Club Complementarista”. Possuindo dados referentes à inscrição e eliminação dos sócios, apresenta João Toledo como sócio inscrito sob número 155 (não assinala a data de início, apenas a data da sua eliminação por motivo de mudança). O terceiro livro o apresenta como sócio fundador do clube, tendo sido feita a sua inscrição em 18 de abril de 1898; neste livro, ele aparece na relação dos sócios do clube que recebem gratuitamente “O Porvir”.

2.2 A primeira nomeação: direção do Grupo Escolar de Serra Negra

O Grupo Escolar de Serra Negra (figura 11), atual Escola Estadual “Lourenço Franco de Oliveira”, foi criado por decreto de 18 de fevereiro de 1901, e suas aulas tiveram início em março desse mesmo ano, com 297 alunos matriculados em um total de oito classes (quatro para a seção masculina e quatro para a feminina)¹³¹. No dia 03 de maio de 1901 houve a inauguração do referido estabelecimento com a presença do diretor nomeado em comissão, Major Francisco Pedro do Canto, do inspetor geral da Instrução Pública, Mario Bulcão, e outras autoridades, conforme registra a Ata de Inauguração do Grupo Escolar de Serra Negra, manuscrita num dos livros pertencentes ao arquivo do antigo grupo¹³².

Na ata, João Toledo é citado como integrante do corpo docente; porém, logo após a inauguração do grupo, foi nomeado para o cargo de diretor, por decreto de 15 de maio de 1901¹³³. O Termo de Posse informa que o Major Francisco Pedro do Canto, agora inspetor escolar, passou-lhe a função de diretor em 18 de maio, três dias após a sua nomeação. Em 27 de maio, João Toledo entrou no exercício da nova função. Uma notícia no jornal (sem local e sem data)¹³⁴ informa a nomeação:

Prof. João de Toledo

Acaba de ser nomeado pelo governo para exercer o distinto e honroso cargo de director do grupo escolar de Serra Negra o ilustre professor, cujo nome encima estas linhas.

Acertadamente andou o governo nomeando o professor João de Toledo para aquelle cargo, pois reúne todos os requisitos para bem desempenhar-se dessa incumbência, alliando um talento vigoroso a uma alta intuição do dever.

Ao prof. João de Toledo enviamos as nossas prolaças, que estendemos á população de Serra Negra (s.l.d).

¹³¹ Do ano de 1902 em diante aumentaram mais duas salas, ficando um total de dez.

¹³² No arquivo do antigo Grupo Escolar de Serra Negra há livros referentes a pontos administrativos de docentes e funcionários, registro de correspondência expedida, atas, termos de posse, nomeações, registros de ocorrências, inventários de móveis, utensílios e livros, registros de matrículas, chamadas e notas de alunos, entre outros. Não foi localizado nenhum livro ou registro de correspondência recebida.

¹³³ Dois irmãos do novo diretor também foram nomeados professores preliminares, adjuntos do grupo: seu irmão Erasto de Toledo, nomeado por decreto em 31 de maio de 1901; e sua irmã, Augusta de Toledo, nomeada por decreto de 31 de janeiro de 1902. D. Carmelia Lombardi, com quem João Toledo viria a se casar em 1904, havia sido nomeada para o cargo de adjunta do mesmo grupo, por decreto de 04 de abril de 1902.

¹³⁴ O recorte pertence ao acervo de D. Maria Cecília. Infelizmente, vários recortes de jornais dos acervos de D. Maria Cecília e de D. Marina (netas de João Toledo), herdados de seus pais, estão sem o nome do jornal, sem o local da publicação e sem a data. Quem os guardou talvez considerasse importante registrar o acontecimento, neste caso a nomeação, esquecendo-se de registrar, porém, local e data.

Quando João Toledo foi nomeado diretor do Grupo Escolar de Serra Negra, o regulamento que dispunha sobre a organização e funcionamento dos grupos escolares era o Decreto n. 518, de 11 de janeiro de 1898, assinado pelo vice-presidente do Estado, Francisco Peixoto Gomide, e pelo secretário de Estado dos Negócios do Interior, João Baptista de Mello Peixoto. Por este Decreto, os diretores dos grupos escolares seriam nomeados pelo governo, entre os professores diplomados pela escola normal; na falta destes, o nomeado seria um professor diplomado por escola complementar, que tivesse feito a prática de ensino exigida¹³⁵.

O cargo de diretor era um fator de honra e distinção, pois este era visto como um legítimo representante do governo no campo de ação da sua competência e deveria ser considerado uma autoridade do ensino pelos professores, alunos e comunidade local.

A autoridade do cargo, legitimava, por sua vez, a pressuposta competência dos diretores a respeito das questões administrativas e pedagógicas do ensino. Não por acaso, eram os diretores os articulistas em revistas e jornais e a quem o secretário dos Negócios do Interior e o diretor geral pediam opinião judiciosa sobre as questões do ensino público. O diretor, expoente máximo da autoridade do ensino em muitas cidades (...), fazia parte da plêiade de pessoas ilustres da localidade juntamente com o presidente da Câmara, o vigário, o juiz, o delegado. Em nome dessa autoridade legítima, o diretor realizava não apenas os exames e as festas escolares de grande visibilidade pública, mas difundia sua ação educadora por meio de conferências públicas (SOUZA, 1998, p.78-79).

No grupo escolar, a organização e o método de ensino¹³⁶ seriam os mesmos adotados nas escolas modelo do Estado; nesse sentido, as lições deveriam ser mais empíricas do que teóricas e abstratas, e encaminhadas de modo que as faculdades infantis fossem provocadas a um

¹³⁵ O Decreto n. 518 aprovava a Lei n. 520, de 26 de agosto de 1897, que suprimia o Conselho Superior de Instrução Pública e autorizava novo regulamento para o ensino. Posteriormente, outro decreto regulamentou o funcionamento dos grupos escolares (Decreto n. 1.253, de 28 de novembro de 1904); pelo novo decreto, o diretor do grupo escolar seria nomeado pelo governo, e deveria ser um professor diplomado pela Escola Normal; na falta deste poderia ser um professor diplomado por escola complementar, desde que contasse com dois anos de exercício efetivo em grupo escolar ou outro estabelecimento equiparado. É interessante observar que, tanto para o cargo de adjunto quanto para o de diretor, João Toledo foi nomeado, fato que remete a uma questão do período em que o acesso e a ascensão na carreira nem sempre eram por concursos, mas por indicação ou pelas boas relações políticas e pessoais que o nomeado mantinha.

¹³⁶ O curso primário, no grupo escolar, teria a duração de quatro anos, compreendendo as seguintes disciplinas: Leitura e dedução de princípios de gramática; Escrita e caligrafia; Cálculo aritmético sobre números inteiros e frações; Geometria prática, com noções necessárias para medição de volumes e superfície; Sistema métrico decimal; Desenho à mão livre; Moral prática; Educação cívica; Noções de geografia geral; Cosmografia; Geografia do Brasil; Noções de física, química e história natural; História do Brasil, com leitura sobre a vida dos “grandes homens”; Música e canto; Exercícios ginásticos e militares; e Trabalhos manuais apropriados à idade e ao sexo. As aulas de Música, Trabalhos manuais, Ginástica e Exercícios militares seriam ministradas pelos próprios professores (homens para a seção masculina e mulheres para a seção feminina). Os decretos n. 1.217 (de 29 de abril de 1904) e n. 1.281 (de 24 de abril de 1905), estabeleceram o programa de ensino para os quatro anos do grupo escolar.

desenvolvimento gradual e harmonioso. Os professores do grupo escolar deveriam ter como objetivo desenvolver nas crianças a faculdade da observação, empregando para isso os processos intuitivos, de maneira a despertar-lhes o interesse e evitando, sempre que possível, o modo individual e a aprendizagem puramente de memória. Para auxiliar os professores nesse trabalho, um dos primeiros livros que o Grupo Escolar de Serra Negra recebeu foi, justamente, “Primeiras lições de coisas”¹³⁷, de Norman Allison Calkins; o livro, traduzido por Rui Barbosa com a intenção de vê-lo adotado nas escolas públicas brasileiras, foi publicado no Brasil, em 1886. Considerado como um manual de orientação do método intuitivo para professores, foi amplamente difundido nas escolas normais e primárias no final do século XIX e início do século XX.

Além do livro de Calkins, foram produzidos inúmeros manuais destinados a alunos e professores com a pretensão de constituírem o método de ensino intuitivo como base para uma moderna forma de ensinar. Os manuais traziam exemplos de procedimentos e conteúdos de ensino tidos como capazes de concretizar as inovações desejadas, pois neles estavam explicitados os princípios sobre o conhecimento nos quais o método estava fundamentado, tais como: o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior; a partir de tais operações são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das idéias; as idéias, assim adquiridas, são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, produzindo-se o julgamento (VALDEMARIN, 2000)¹³⁸. Dessa forma, as atividades de ensino deveriam ser iniciadas com as operações dos sentidos, considerados como os principais instrumentos de aprendizagem, de maneira a serem observados fatos e objetos para produzirem idéias, reflexão e expressão em palavras. Essas características de uso dos objetos, da observação e do resultado projetado, fizeram com que o método intuitivo fosse também chamado de método ativo pelos seus defensores.

¹³⁷ Em ofício de 05 de julho de 1901, encaminhado ao Secretário do Interior, o diretor João Toledo informa que recebeu dez exemplares deste livro, que saiu publicado com o seguinte título: “Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”. O livro, difundido no Brasil por Rui Barbosa, apresentava as idéias de Pestalozzi, Fröebel e Herbart. Como palavras de justificativa, Barbosa dizia que as lições de coisas (ou o ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação) estava destinado a substituir com êxito aos processos verbalistas e ao formalismo absurdo das antigas escolas.

¹³⁸ Porém, Valdemarin (2000) alerta que entre os manuais havia prescrições de conteúdos e de procedimentos didáticos que variavam em grau de coerência com a concepção epistemológica do método intuitivo, sendo por vezes contraditórios. De qualquer modo, o conteúdo ensinado com o nome de “lições de coisas” difundia uma valorização do progresso do conhecimento científico e das aplicações a ele relacionadas.

Valdemarin analisou vários manuais de ensino que tratavam das “lições de coisas”, entre eles o manual de Norman Allison Calkins, que o Grupo Escolar de Serra Negra recebeu durante a gestão de João Toledo.

No manual de Calkins, os objetos são os elementos sobre os quais vão ser exercitados os sentidos e o raciocínio para a aquisição do conhecimento. São objetos conhecidos pelas crianças (...) para que o conhecimento possa progredir daquilo que já é conhecido (...) para sua forma geométrica, suas propriedades, comparação com formas semelhantes e diferentes (VALDEMARIN, 2000, p.82-83).

Em outras palavras, o ensino deveria partir do simples para o complexo, do conhecido para o ignorado, do fato para a causa, da idéia para a palavra, do princípio para a regra, da observação para a abstração. Os sentidos seriam os principais instrumentos de aprendizagem, daí a importância da observação dos objetos utilizados no ensino, garantia de que o conhecimento não seria simplesmente transmitido, mas apreendido em contato com os mesmos. Esse seria o processo de transposição didática, elaborado por Calkins, em que as várias etapas do processo que o autor propôs, indo dos objetos concretos à abstração (ou raciocínio científico, como acrescenta Valdemarin), permitiriam a generalização das idéias e a elaboração de conceitos.

Assim como o livro de Calkins, os demais livros e objetos destinados ao ensino primário eram distribuídos aos grupos escolares pela Inspeção Geral da Instrução Pública, que os enviava pelo inspetor do distrito, na proporção designada pelo Conselho Superior; os livros destinavam-se aos alunos, cujos pais ou responsáveis não pudessem adquirir as obras adotadas para o ensino. Para uso e instrução do professor, haveria uma biblioteca escolar em cada escola preliminar, para a qual seriam enviados “manuaes de modernos processos de ensino e vulgarização das principaes applicações da sciencia á agricultura e á industria” (DECRETO n. 248, 26 de julho de 1894, art. 23). Porém, no relatório anual de 1903, João Toledo solicitava que fossem enviados mais livros para consulta dos professores, tendo em vista que a biblioteca do grupo era muito “resumida”. Dos títulos presentes na biblioteca, além do livro “Primeiras lições de coisas” (Calkins), constavam exemplares de: “Lições de Cousas” (Saffray), “Diccionario” (Simões Fonseca), “Zoologia”, “Physica” e “Chimica” (os três de SAVEDRA), “Bothanica” e “Astronomia” (ambos de Jansen), “Historia Natural” (Langlebert), “Sciencias” (Carrigues) e “Cantos Uteis” (Boichat).

Em diversos ofícios, constantes do livro de correspondência expedida, de 1901 a 1906, o diretor também solicitava outros materiais, tais como móveis (carteiras, cadeiras e mesas); livros

de escrituração (boletins mensais, livros de matrícula, de chamada, de promoção, de carga e descarga de material, de ponto do pessoal, mapas de movimento); materiais específicos, como uma coleção de Botânica do Museu Deyrolle¹³⁹ (considerada como indispensável à prática do novo método), aparelhos para os exercícios de ginástica (como bastões e alteres), instrumentos para exercícios de física e química, cornetas para o batalhão escolar etc.

Ao diretor de grupo escolar eram atribuídas competências que se estendiam dos aspectos administrativos aos pedagógicos. Dessa forma, ele se tornava responsável pela implantação do método de ensino no grupo sob sua direção, e de organizá-lo tal como era empregado nas escolas modelo do Estado. Além disso, tinha como atribuições: fiscalizar as classes durante as aulas; elaborar horários; apresentar propostas de nomeação e dispensa de professores, porteiros e serventes; proceder à matrícula, classificação e eliminação de alunos, submetendo-os a exames mensais e finais, ao término do ano letivo; elaborar e enviar mapas mensais e semestrais de movimento de todos os funcionários (inclusive do próprio diretor); zelar pela conservação do edifício, biblioteca, oficinas, gabinetes, móveis e objetos escolares; abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros de escrituração do grupo; abrir e encerrar diariamente o ponto do pessoal, observando as faltas de cada um. Deveria também enviar um relatório minucioso ao final do ano letivo, sobre o movimento do grupo, mencionando todas as ocorrências verificadas durante o período, anexando mapas e quadros explicativos para a estatística escolar, e apresentando dados de recenseamento e imposição de penas a alunos e pessoal do grupo escolar.

Os relatórios anuais que os diretores de grupos escolares apresentavam à Secretaria do Interior exibem uma grande quantidade de informações a respeito do funcionamento destas instituições de ensino e expressam o seu comprometimento com a institucionalização da escola primária, que estava sendo difundida naquele momento. Do período em que João Toledo esteve à frente do Grupo Escolar de Serra Negra (1901 a 1908) foi possível localizar, na íntegra, os relatórios referentes aos anos escolares de 1901 a 1906¹⁴⁰. Dentre as questões que abordava nos

139 A Maison Deyrolle, de Paris, foi fundada em 1831 por Emile Deyrolle que, interessado por história natural, abriu então uma empresa especializada em material para o ensino de ciências naturais. Era, na época, a única na Europa a fornecer materiais para ensino, escolas e especialistas em diversos campos, tanto com espécimes preparados, como com os famosos quadros parietais para uso didático.

¹⁴⁰ Os relatórios estão manuscritos no livro de correspondência expedida do Grupo Escolar de Serra Negra, com Termo de Abertura feito por João Toledo em 27 de maio de 1901. Neste livro estão as correspondências referentes aos anos de 1901 a 1906 e, por conseguinte, os relatórios referentes a estes anos. O próximo livro de correspondência, que inicia em 1907, só faz menção aos relatórios encaminhados, não os trazendo manuscritos como os anteriores.

relatos anuais, as principais referem-se: aos professores (nomeação, posse de cargo, dispensa e licença, necessidade de novas contratações); aos alunos (número de matriculados por série, ano e seção, dados referentes aos exames, com relação da porcentagem de aprovados e retidos, promoções e prêmios¹⁴¹); ao funcionamento escolar (criação de novas salas, pedido de aquisição de livros e material escolar); às ocorrências escolares (moléstias, penalidades impostas, relacionamento entre direção, professores e alunos, descrição das festas e exposições escolares apresentadas no decorrer do ano letivo); e ao edifício (com inúmeras queixas do diretor relativas à precariedade do prédio que abrigava o grupo escolar em Serra Negra).

A partir desse levantamento, algumas questões sobressaíram e merecem ser trazidas à tona, como é o caso da explicação que o diretor apresentava para o método de ensino empregado:

Empregámos, no ensino, o methodo intuitivo e socrático, fazendo que os alumnos chegassem ás conclusões, de descoberta em descoberta. Com isto desenvolvemos gradativamente a intelligencia infantil, sem cançar as creanças e sem as aborrecer. Os vezos que tinham, adquiridos no meio inculto em que vivem, pois que é grande aqui a porcentagem dos analphabetos, vão desaparecendo dia a dia, e assim todos os costumes das creanças lentamente se modificam (TOLEDO, 1901, folha 15, verso).

O método socrático, que era utilizado nesse momento, consistia numa seqüência interrogativa com a qual o professor, com perguntas bem dirigidas e concatenadas, questionava o aluno de forma a levá-lo à descoberta e à compreensão por si mesmo do princípio ou da regra que estava querendo transmitir-lhe. De forma indutiva, com base na observação, acreditava-se que se chegaria à educação da percepção ou educação intuitiva dos alunos, estimulando a sua curiosidade e o seu interesse, fazendo com que refletissem, raciocinassem e tomassem parte ativa na lição.

Um segundo tema que sobressai nos relatórios anuais apresentados por João Toledo é a exposição de trabalhos dos alunos, que geralmente acontecia no final do mês de novembro, momento em que eram expostos os trabalhos desenvolvidos na disciplina de Trabalhos Manuais¹⁴².

¹⁴¹ Nos relatórios havia destaque para a questão da premiação dos alunos, que acontecia nos últimos dias do mês de novembro, momento em que muitos prêmios eram enviados ao grupo por diversas pessoas da comunidade (como a Câmara Municipal, advogados, negociantes, inspetor municipal e até mesmo os professores, dentre outros) para serem distribuídos aos alunos, o que revelava, nas palavras do diretor, a alta consideração que tinham com a educação de suas crianças.

¹⁴² Em 1901, foram 198 trabalhos apresentados entre costura, bordado, crochê, a partir de tecidos e lã. A exposição de 1902 exibiu 165 trabalhos; entre os tradicionais trabalhos feitos com tecido e lã, bordados ou costurados, estavam

Outra questão que João Toledo costumava dar ênfase, nos seus relatórios, era o relacionamento entre as pessoas que conviviam no Grupo Escolar de Serra Negra (direção, professores, alunos e demais funcionários). Ao final do relatório anual de 1901, por exemplo, ressaltava que a ordem e a harmonia reinantes durante o ano letivo eram responsáveis pelo bom entendimento entre todos, “chegando a excelente resultado, como a bôa disciplina dos alumnos e o amor ao estudo” (TOLEDO, 1901, folha 15, frente). A “harmonia”, presente também nos demais relatórios, parece ter sido abalada em agosto de 1902, quando o diretor chamou a atenção, por escrito, a um dos professores adjuntos, Antonio Alencastro de Azevedo, por reclamação de dois alunos sobre o seu comportamento em aula. Reclamavam os alunos de que o professor os chamara de “burros” e castigara um terceiro aluno com empurrões.

No ofício enviado ao professor, o diretor dizia: “custava-me crer que tratasseis tão grosseiramente vossos alumnos, dando-lhes o epitheto de burros, e usando de outros termos indecorosos, por elles alegados, quando sabeis que um professor deve ser sempre delicado e comedido” (OFÍCIO n.46, 12 de agosto de 1902, folha 23, verso). Ainda neste ofício, alertava o mesmo professor para o fato de que, anteriormente, já lhe chamara a atenção verbalmente. De acordo com os registros, o professor, que não aceitou a repreensão, foi até a sala do diretor, chamou-o de “perseguidor”, atribuiu a conduta de João Toledo “a motivos injustificáveis”, e, em seguida, retirou-se da escola.

O caso foi levado ao conhecimento da Secretaria do Interior em 13 de agosto, do mesmo ano. No ofício enviado ao secretario, Toledo reiterava que o professor continuava com a prática de ofensa e castigo aos alunos, apesar das repreensões, violando assim os artigos 27 e 29 do Regimento Interno das Escolas Públicas (aprovado pelo Decreto n. 248, de 26 de julho de 1894¹⁴³). O diretor solicitava ao secretario que confirmasse sua censura ao professor, punindo assim “o culpado”, “pois que neste estabelecimento só tenho procurado executar e fazer executar fielmente as disposições legais. Um dever de lealdade leva-me a vos informar ser esse professor bastante talentoso e bastante trabalhador” (OFÍCIO n. 49, 13 de agosto de 1902, folha 24, verso).

também porta-retratos, porta-escovas, porta-toalhas e desenhos a crayon. Também em 1903 houve a exposição, com um total de 172 trabalhos apresentados e, segundo observação do diretor, houve grande visitação à exposição, com muitas pessoas deixando o nome registrado no “livro de visitas”.

¹⁴³ O artigo 27 dispunha que as penalidades a que estavam sujeitos os alunos eram as seguintes: admoestação particular; “notas más” nos boletins, com retirada das “notas boas”; privação de recreio; repreensão em comunidade; exclusão de prêmios escolares e do quadro de honra das escolas; por fim, a retirada (eliminação) da escola, caso se mostrassem “incorrigíveis”. O artigo 29 dispunha, porém, que o emprego de tais meios deveria ser observado com a máxima prudência e moderação, com o artigo 28 dispondo ainda que nenhuma outra punição seria permitida.

O desfecho do caso aparece no relatório anual de 1902, com o diretor informando que o professor havia sido dispensado por decreto.

A figura do diretor de grupo escolar era semelhante a de um guardião da ordem e da disciplina, seja por parte dos professores ou dos alunos, como ressalta Souza (1998). Segundo a autora, a escola graduada trouxe consigo a restrição à autonomia do professor, pois, com a fiscalização insuficiente do ensino no Império, ele ficava mais livre para organizar o seu trabalho como bem entendesse, de forma que a instituição de uma hierarquia centrada na figura do diretor, no interior do grupo escolar, foi motivo constante de problemas e tensões (como, por exemplo, a quebra da hierarquia e a desobediência), como este envolvendo João Toledo. Dessa forma, o trabalho do professor teve seus limites estabelecidos em decorrência da implantação de um modelo de escola primária baseada em prescrições de fiscalização e controle, cuja organização interna submetia não apenas professores, mas também alunos e demais funcionários, a relações burocráticas e hierárquicas.

Os relatórios também trazem o tema das festas escolares que aconteciam durante o ano letivo, por exemplo, a festa do dia 07 de setembro, do dia 15 de novembro e a festa de encerramento, que acontecia geralmente ao final do mês de novembro, com a presença do inspetor municipal e de diversas famílias. Nessas ocasiões, acontecia a parada do batalhão escolar, a apresentação de exercícios ginásticos coletivos com bastões e alteres, e a apresentação de sessão literária (com discursos, diálogos, monólogos, poesias). Por outras vezes, eram realizados passeios campestres com os alunos e suas famílias. João Toledo enfatizava o empenho com que os alunos participavam e destacava a grande concorrência do povo às festas.

A parada do batalhão escolar¹⁴⁴ era uma prática de intuito patriótico, cívico-militar, que sobressaiu no ensino primário, no início do século XX como desdobramento das aulas de exercícios ginásticos e militares, previstas no programa de ensino dos grupos escolares. A importância destas aulas está ligada à consolidação da proposta político-ideológica de construção de uma identidade nacional. Os batalhões infantis foram, posteriormente, regulamentados pelo Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Modelo, por meio do Decreto n. 1.212, de 27 de abril de 1904. O programa de ensino, que era aplicado de forma militar – por se considerar que este era o meio mais eficaz de se garantir a disciplina –, compreendia marchas, formaturas em

¹⁴⁴ A prática do batalhão escolar e dos exercícios militares foi substituída gradativamente pela prática do escotismo, após a Primeira Guerra Mundial.

filas e fileiras, evolução da companhia e, além do fardamento, utilização dos demais ornamentos necessários, tais como tambores, cornetas etc; além disso, “nas representações de alguns educadores da época, a educação militar possuía finalidades que incluíam o sentimento de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, a moralização dos hábitos, a eugenia e a disciplina corporal” (SOUZA, 2000, p.108-109).

As festas escolares, especialmente as cívicas, tinham um significado importante nesse momento, sendo que alguns feriados deveriam ser festejados pelos professores e crianças, em datas especificadas no regimento dos grupos escolares. Assim, de acordo com o Decreto n. 1.253, de 28 de novembro de 1904, as datas a serem observadas eram:

- 24 de fevereiro - comemoração do Carnaval;
- 21 de abril - comemoração dos precursores da independência brasileira, como Tiradentes;
- 03 e 13 de maio - comemoração da descoberta do Brasil e da abolição da escravidão, ou “fraternidade dos brasileiros”;
- 14 de julho - comemoração da república, da liberdade e da independência dos povos americanos;
- 07 de setembro - comemoração da independência do Brasil;
- 12 de outubro - comemoração da descoberta da América;
- 02 e 15 de novembro - comemoração do dia de finados e da proclamação da República, ou comemoração da Pátria brasileira.

Entretanto, festas restritas à escola também eram previstas, como as festas de início e encerramento do ano letivo, da árvore (comemorada no primeiro sábado de setembro e, posteriormente, fixada em 21 de setembro) e das aves (comemorada em abril), sendo

recomendado aos inspetores, diretores e professores que atribuíssem às festas escolares a maior solenidade possível, convidando autoridades, famílias e pessoas importantes da cidade, pois o objetivo de tais eventos era promover o interesse no povo pela educação, além de despertar o estímulo entre os alunos. Nesse sentido, “considerando-se o estabelecimento de um sistema de ensino primário público e do regime republicano, as festas, entre outras coisas, acabaram constituindo um modo de construir e difundir referências e símbolos nacionais não só entre os estudantes e professores como também na sociedade de modo geral” (GALLEGO, 2005, p.03).

Na apropriação da educação escolar pelo Estado, houve a elaboração de uma racionalidade, que compatibilizava a realidade local e individualizada de cada estabelecimento de ensino com a lógica de funcionamento e exercício da administração governamental. Assim, da mesma forma que os processos educativos e a estrutura organizativa das escolas, os calendários tiveram grande importância e visibilidade, tornando-se cada vez mais racionalizados, de maneira que “a constituição de calendários foi uma das formas de se tentar obter o controle e a uniformização das atividades escolares no momento da organização do sistema escolar estatal” (GALLEGO, 2005, p.04).

Em função disso, o calendário escolar imprimia o ritmo em que as práticas e as atividades de professores e alunos deveriam acontecer, como os dias letivos e os dias de descanso, início e término das aulas, feriados, recessos, férias, além dos períodos de festa e de comemoração, das datas pedagógicas especiais (exames), dos períodos não letivos (matrícula), das datas de reuniões de professores etc.

Outra temática que sobressai, por fim, nos relatórios anuais do Grupo Escolar de Serra Negra é a preocupação do diretor com o prédio em que a instituição funcionava, adaptado para uso escolar e pertencente à Câmara Municipal. Apesar da adaptação, o prédio precisava constantemente de melhoramentos e reparos, sobretudo relacionados à questão da higiene, que, a julgar pelas constantes reclamações do diretor, não eram muito adequadas. Por diversas vezes, João Toledo encaminhou ofícios à própria Câmara Municipal e à Secretaria do Interior, reclamando das condições precárias do edifício. No relatório de 1902, ele reclamava que cacos de telha caíam dentro das salas de aulas “ao menor vento”, correndo o risco de algum aluno ficar seriamente machucado. As “latrinas” também eram objeto de constante reclamação; o diretor pediu, por várias vezes, que fossem retiradas de dentro do edifício e construídas pelo lado de fora. Assim, no segundo semestre de 1903, alguns melhoramentos foram feitos no edifício pela

Câmara Municipal, como a reforma dos telhados e a colocação de forro em todos os pavimentos, além de caiação interna do andar superior, da demolição das “latrinas” velhas e a construção de novas.

Porém, em 24 de agosto de 1906, o diretor encaminhou novo ofício ao secretário do Interior em que relatava as condições do prédio, no qual funcionavam dez salas de aulas desde 1902: na seção masculina, havia duas salas grandes e cinco “bem pequenas”; na seção feminina havia um salão dividido por tabiques em que funcionavam três salas (para o 2º, 3º e 4º anos), de forma que, quando as três professoras explicavam lições ao mesmo tempo, ou davam aulas de canto ou ginástica, perturbavam umas às outras (essa reclamação ele fez também no relatório de 1902); havia mais uma sala na seção feminina dividida em duas (uma para aula e outra para o gabinete da diretoria); das dez salas disponíveis, apenas três eram espaçosas o suficiente para acomodar bem os alunos matriculados (para o ano de 1906, o diretor informava a matrícula de 352 alunos); por não ter espaço coberto para o recreio, durante este período as crianças eram obrigadas a ficar dentro da sala de aula, devido ao inconveniente do sol forte ou da chuva (também essa reclamação já havia sido feita várias vezes em momentos anteriores). João Toledo encerrou o ofício dizendo ao secretário que aguardava uma ação que atendesse à boa acomodação, disciplina e progresso da infância escolar, satisfazendo as questões de horário, programa e higiene.

Um edifício escolar era concebido e construído, nesse momento, para incorporar em seu espaço as demandas pedagógicas e higienistas que vigoravam no período. Em função disso, o programa arquitetônico dos grupos escolares compunha-se basicamente de salas de aula e um reduzido número de ambientes administrativos. As edificações caracterizavam-se, sobretudo, pela simetria da planta, cujo fator preponderante era a rígida separação entre as seções masculina e feminina, exigida pelo regimento dos grupos escolares, e que obrigava a existência de alas distintas para cada sexo. A separação por sexos, cumprindo a prescrição legal da época, era uma exigência de natureza moral e social e condicionou toda a disposição arquitetônica das escolas; assim, as plantas demarcavam uma ala para meninos e uma ala para meninas e apresentavam, muitas vezes, entradas também independentes. Os dispositivos do Código Sanitário de 1894¹⁴⁵

¹⁴⁵ O Código de 1894 foi o primeiro Código Sanitário de São Paulo. Até então, o que havia era o Código de Posturas de 1886, que estabelecia a obrigatoriedade do alinhamento do lote; a obrigatoriedade do porão, pois nem todos os lotes eram nivelados; e a conveniência de corredor lateral descoberto que permitisse a iluminação direta dos cômodos. O Código de 1894 trouxe, pela primeira vez, uma sistematização de exigências ligadas tanto às questões da

também foram determinantes para algumas características comuns aos prédios escolares como, por exemplo: nos fundos ou nas laterais dos terrenos, dependendo do formato do lote, eram construídos galpões destinados aos exercícios de ginástica, ligados ao prédio principal por meio de passadiços cobertos e, ainda em obediência ao Código, os sanitários eram instalados fora do corpo principal da edificação, junto aos galpões.

Em função disso, também a fachada de um prédio escolar e sua constituição interna são fragmentos de um tempo em que a arquitetura escolar pública difundia uma imagem de estabilidade e nobreza, em sintonia com uma educação que objetivava moralizar e instruir a população. Contudo, apenas em 1911, com projeto de autoria de Hercules Beccari e a contratação de José Longo, é que teve início a construção do prédio próprio, num terreno doado pela Câmara Municipal. João Toledo não chegou a ver nem a construção e nem a transferência do Grupo Escolar de Serra Negra para o novo edifício, fato que aconteceu em 07 de agosto de 1914, pois ele próprio foi transferido por decreto de 13 de abril de 1908 para a direção do Grupo Escolar de Rio Claro¹⁴⁶; em seu lugar foi nomeado diretor seu irmão Erasto de Toledo.

2.3 A segunda nomeação: direção do Grupo Escolar de Rio Claro

O Grupo Escolar de Rio Claro foi criado por decreto de 17 de março de 1900. Inaugurado em junho do mesmo ano, com a presença do presidente do Estado de São Paulo, Francisco de Paula Rodrigues Alves, conforme registra o livro de atas da escola, foi organizado pelo diretor em comissão João Von Atzingen. A criação do grupo deveu-se ao apoio do Coronel Joaquim Augusto de Salles e, em sua homenagem, recebeu o nome de Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles” (figura 12). Inicialmente, a escola funcionou em dois prédios separados e, somente em 1902, foi reunida num mesmo edifício, também alugado. O prédio próprio¹⁴⁷, com capacidade

urbanização quanto à largura da rua e relações entre essas e a altura dos edifícios, ou relacionadas à salubridade das construções, das espessuras mínimas das paredes, impermeabilizações combatendo a umidade emanada do solo, ar e luz diretos para todos os cômodos e outras providências. Entretanto, para Lemos (1999), o Código exigia certas medidas, mas não as regulamentava; exigia ar e luz, porém não dizia como deveriam ser arejados ou iluminados os cômodos, o que deu margem a muitas interpretações.

¹⁴⁶ D. Augusta de Toledo, sua irmã e professora adjunta do grupo, também foi removida pelo mesmo decreto para o Grupo Escolar de Tietê.

¹⁴⁷ O edifício é tombado pelo CONDEPHAAT - Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado, conforme Processo SC n. 24.929/86. Quando João Toledo veio para Rio Claro, o

para funcionar dez salas de aula, ficou pronto em abril de 1904, sendo inaugurado em maio desse mesmo ano, com 171 alunos matriculados na seção masculina e 157 alunas matriculadas na seção feminina. O projeto de construção, de autoria de José Van Humbeeck, trazia as salas de aula destinadas aos dois primeiros anos bem maiores que as demais; uma provável explicação para o fato é a questão de que, na época, o 1º e o 2º anos recebiam muitos alunos matriculados, que evadiam, posteriormente (por desistência ou não promoção), nos 3º e 4º anos. No projeto, constava também um espaço para a biblioteca.

Pelo decreto de 13 de abril de 1908, João Toledo vinha removido de Serra Negra para Rio Claro, dando início à nova função em 20 de abril, conforme ele mesmo registrou no livro de ponto do pessoal docente e administrativo pertencente ao arquivo da escola¹⁴⁸.

Entre os ofícios recebidos pelo novo diretor logo no início de sua gestão, há um assinado por Oscar Thompson, diretor da Escola Normal de São Paulo, datado de 18 de julho de 1908. Nele, Thompson informava a João Toledo que a comissão de professores nomeada pela

prédio próprio já havia sido construído, de forma que suas observações contidas nos relatórios, nesse sentido, referiam-se à questão da conservação, da limpeza geral feita durante as férias de inverno, e, às vezes, solicitava limpeza e novo verniz para as cadeiras, mesas e carteiras - quando estas ficavam com aspecto “desagradável” - e pintura nova para o galpão coberto do pátio de recreio.

¹⁴⁸ No arquivo do antigo Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles” foram localizados livros de ponto, de nomeações e licenças de docentes e funcionários, de correspondências recebidas, de registros de matrícula, chamada e notas de alunos, exemplares do Diário Oficial do Estado, mapas de movimento de alunos e docentes etc. Não foi localizado nenhum registro de correspondência expedida referente ao período de João Toledo como diretor da escola (1908-1913). A professora adjunta, Carmelia Lombardi, agora sua esposa, também foi removida de Serra Negra para Rio Claro, conforme ofício recebido em 02 de maio de 1908, da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e assinado por Alvaro de Toledo, então diretor geral desta secretaria. Há, entre os ofícios recebidos, um que chama a atenção, pois está assinado por Oscar Thompson, diretor geral da Instrução Pública (datado de 20 de agosto de 1910), em que informava aos diretores dos grupos escolares que eles não deveriam indicar pessoas com quem tivessem parentesco para os cargos de adjunto ou substituto e nem demais empregados para o grupo, “a bem da disciplina desse estabelecimento, e conveniência do ensino”, e cobrava dos diretores que não deixassem de enviar o movimento do grupo escolar.

Outro documento que atrai a atenção, no arquivo da escola, são os mapas de movimento dos funcionários do grupo escolar, que continha o registro do título de habilitação de cada um, além do nome, função, frequência mensal, faltas e licenças. Seguido do nome do diretor João Toledo vinha o título “complementarista”. Dos professores adjuntos, três eram normalistas e um era complementarista. Das professoras, cinco eram normalistas e duas eram complementaristas, e mais duas substitutas efetivas, também complementaristas. Além desses funcionários, o grupo contava ainda com um porteiro e dois serventes (um homem para a seção masculina e uma mulher para a seção feminina). Tendo em vista o número reduzido de funcionários para os serviços gerais da escola, o diretor solicitava a contratação de um jardineiro, no relatório de 1911, justificando que o serviço de limpeza no estabelecimento era grande, pois o mesmo estava funcionando com doze classes; tal fato não permitia “aos empregados distraírem sua atenção por muito tempo em outra ocupação que não seja propriamente a da casa” (TOLEDO, 1911, p.07). Entretanto, a resposta da Secretaria do Interior dizia que tal solicitação não era possível de ser atendida, pois o regimento dos Grupos Escolares (aprovado pelo Decreto n. 1.253, de 28 de novembro de 1904) previa somente os seguintes funcionários (artigo 78): um diretor, um professor adjunto para cada classe, professores substitutos, um porteiro e dois serventes; portanto, o serviço de jardinagem deveria ser feito pelos serventes.

Secretaria de Estado dos Negócios do Interior de São Paulo, para organizar e selecionar o que deveria figurar na Exposição do Rio de Janeiro, decidira pela não participação de trabalhos dos grupos escolares da capital e do interior, para “evitar a acumulação de muitos trabalhos iguais”, fato que impediria a sua “disposição methodica”. Oscar Thompson, entretanto, não dizia quais trabalhos escolares não deveriam figurar no evento.

Pode ser que a exposição a que Oscar Thompson se referia fosse a Exposição Comemorativa do Centenário da Abertura dos Portos, que aconteceu no Rio de Janeiro, de 25 de janeiro a 15 de novembro de 1908, e que completava uma série de exposições internacionais iniciada com a Exposição de Londres, de 1851, atraindo “milhões de visitantes para a celebração da sociedade capitalista e do progresso” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.09).

As exposições eram acontecimentos de grande destaque, neste período, pois procuravam mostrar o avanço conquistado pelos educandos no ambiente escolar, o que reforçava a idéia de desenvolvimento social por meio da escolarização. Além disso, as exposições reportavam às grandes exposições nacionais e internacionais, momento em que eram apresentadas novidades culturais e industriais, iniciativas do desenvolvimento tecnológico dos países participantes, e nas quais eram reservados espaços privilegiados para a educação.

Em relação ao Brasil, Kuhlmann Júnior (2001) aponta que a primeira exposição nacional foi realizada em 1861, como uma espécie de preparação para a mostra internacional do ano seguinte, realizada em Londres. Tal prática, conforme ressalta o autor, manteve-se na preparação dos eventos internacionais posteriores¹⁴⁹, ao lado de outras exposições comemorativas nacionais, como a de 1908 (Exposição Comemorativa do Centenário da Abertura dos Portos) e a de 1922 (Exposição Comemorativa do Centenário da Independência), dentre outras.

Também Teixeira Junior (2005) comenta sobre a importância das mostras internacionais e informa que a exposição ocorrida em Londres no ano de 1862 tem merecido destaque, uma vez que nela o tema da educação ocupou espaço privilegiado, com visibilidade para os materiais e mobiliários destinados exclusivamente à escola, ao lado da produção industrial e artística, e da demonstração das novidades tecnológicas.

¹⁴⁹ Além das exposições de Londres (1851 e 1862) e de Paris (1855, 1867, 1878, 1889 e 1900), as demais exposições internacionais aconteceram nos anos de 1873 (Viena), 1876 (Filadélfia), 1882 (Buenos Aires), 1883 (Antuérpia), 1893 (Chicago), 1904 (Luisiana), 1906 (Milão), 1910 (Bruxelas), 1915 (São Francisco) e 1922 (Rio de Janeiro). O autor informa que ainda houve outras mostras internacionais, mas não receberam o mesmo incentivo que as primeiras.

As inovações em termos de materiais didáticos, mobiliários, e demais instrumentos destinados à instrução eram apresentados nessas exposições e, por isso mesmo, passavam a fazer parte dos catálogos de casas especializadas e das discussões sobre os novos métodos, conteúdos e materiais destinados ao processo de aprendizagem, servindo como norteadores para os projetos de reformulação do ensino (TEIXEIRA JUNIOR, 2005, p.123).

Nesse sentido, é importante também ressaltar que,

Nesses eventos, a educação, juntamente com outros fatores, era identificada como elemento constitutivo da sociedade moderna. O problema educacional aparecia como algo não apenas interno à escola ou ao sistema educacional, mas de toda a sociedade. A educação era vista como um dos alicerces da vida civilizada: ela seria produtora do progresso e não uma consequência do desenvolvimento econômico e social (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.20).

As exposições pedagógicas eram um momento privilegiado em que também vinham à luz novos materiais e métodos didáticos em razão, como já foi dito, da renovação pedagógica que estava ocorrendo em países tidos como mais adiantados e que tiveram grande influência na renovação da educação pública brasileira, sobretudo paulista. Dessa forma,

Assim como as instituições precisavam ser “novas”, referendadas pela “ciência”, os métodos também precisariam ser: constituía-se uma “pedagogia do progresso”. Há uma “base material” a sustentar a produção dessas idéias, encontrada nos materiais didáticos, nas mobílias e nos prédios escolares, que incorporavam as novas relações de produção, matérias-primas, tecnologias e processos produtivos, na elaboração desses instrumentos e de seus significados (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.198).

As exposições internacionais, ou universais, possibilitavam a observação dos modelos e tecnologias (materiais e intelectuais) desenvolvidas e utilizadas pelos países mais desenvolvidos. Foi, por exemplo, por meio delas, que o método intuitivo se tornou amplamente conhecido. Tais exposições alcançavam com eficácia os seus objetivos: “dar a conhecer as novidades pedagógicas, propagandear as casas comerciais e livrarias pedagógicas nacionais e internacionais” (SOUZA, 1998, p.226). Kuhlmann Júnior complementa expondo que novidades como o livro didático, o quadro-negro e a carteira, começaram a ser produzidas em massa pela indústria, e de tal forma incorporados à vida escolar, que se transformaram em objetos didáticos quase que “naturais” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.202).

O fato de a escola em Rio Claro possuir somente os registros de correspondência recebida, não permitiu saber em que contexto e de que modo João Toledo solicitou a

apresentação dos trabalhos escolares na Exposição do Rio de Janeiro. Por outro lado, semelhante ao que acontecia no Grupo Escolar de Serra Negra, a própria escola promovia as mostras de trabalhos dos alunos como resultado da disciplina de Trabalhos Manuais. No relatório anual de 1910, o diretor informava que a disciplina merecia toda atenção e cuidado, lecionando-se às meninas aquilo que elas, ao saírem da escola, teriam oportunidade de fazer aplicação a todo instante¹⁵⁰. Sobre trabalhos de meninos, não há menção no relatório, porém João Toledo dizia que a exposição havia sido muito visitada. A disciplina de Trabalhos Manuais, assim como a de Desenho, se ajustava às necessidades de domínio de uma aprendizagem técnica e profissional e a escolarização desses saberes aponta tentativas de instrumentalizar o indivíduo para o trabalho.

Dos relatórios anuais que João Toledo apresentou à Secretaria do Interior, apenas dois rascunhos foram localizados no arquivo do antigo Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles”, “perdidos” entre os livros, dobrados em três partes e presos com um elástico. São rascunhos de relatórios, escritos à mão com tinta preta, contendo inúmeras correções/observações em tinta vermelha, e informando as ocorrências escolares dos anos de 1910 e 1911¹⁵¹. Neles estão anexados mapas demonstrativos de frequência do pessoal docente e administrativo, com suas faltas, licenças e substituições. O primeiro relatório traz informações sobre a criação de classes suplementares; sobre a nomeação, remoção, licença e dispensa de docentes; sobre praticantes complementaristas que fizeram estágio no grupo¹⁵²; sobre a matrícula, promoção, eliminação e frequência média dos alunos; sobre a visita de inspetores; sobre as festas escolares, dias letivos e encerramento das aulas; além de informações referentes à verba do expediente, ao desenvolvimento das disciplinas, aos livros adotados, aos métodos e processos de ensino utilizados, e à conservação do edifício. O segundo relatório traz as mesmas informações, acrescidas de uma nota de falecimento.

Também nestes relatórios, o diretor apresentava com ênfase as festas escolares promovidas durante o ano letivo, tal como o fizera em Serra Negra. No relatório anual de 1910, João Toledo fez menção à Festa da Bandeira: “fizemol-a com todo o esmero e tivemos no grupo uma grande affluencia de pais e alumnos e outras pêssoas interessadas no progresso do ensino” (TOLEDO, 1910, folha 03, verso). A Festa da Bandeira foi instituída nas escolas públicas do

¹⁵⁰ Dos resultados expostos em 1910, constavam trabalhos de seda, bordados simples com pontos diversos, corte e costura, que se constituíam, segundo o diretor, no objeto principal das lições.

¹⁵¹ Provavelmente são rascunhos da versão final enviada, posteriormente, ao secretário do Interior.

¹⁵² Não foi possível identificar o nome das praticantes no rascunho.

Estado de São Paulo por João Lourenço Rodrigues em 1907, quando era inspetor geral da Instrução Pública, sendo comemorada no dia 19 de novembro, data do decreto que instituiu a bandeira republicana. Outras festas, como a Festa da Árvore e a Festa das Aves, celebravam a natureza e estavam associadas à idéia de pátria brasileira. Nestas festas, que tinham o significado de uma salutar e edificante conduta patriótica, a pátria era enaltecida por sua natureza abençoada; além disso, as festas tinham um papel fundamental no processo de constituição de um ideal de escola e de sociedade republicana nesse momento. As festas cívicas escolares eram as mesmas comemoradas na sociedade republicana, porém eram organizadas de acordo com um ritual específico da escola.

Os rituais cívicos, nas escolas, eram planejados cuidadosamente pelas autoridades e pelos educadores que ocupavam cargos administrativos na Diretoria de Instrução Paulista: os professores recebiam, antecipadamente e de forma detalhada, as regras sobre o método a ser utilizado nas festividades escolares e a programação a ser cumprida no dia da solenidade. A utilização de uniformes e a execução de marchas e movimentos semelhantes aos do exército também foi uma constante na época (CÂNDIDO, 2007, p.06).

Por meio das festas, os indivíduos puderam ver concretizados os ideais, valores e normas de um projeto político para a sociedade, pois, ao mesmo tempo em que as festas faziam parte de uma cultura própria da escola, “elas também contribuíram para a consolidação do sistema político republicano, engendrando um modelo de cidadão a ser formado nas instituições de ensino de acordo com o novo ideário político” (CÂNDIDO, 2007, p.04-05).

Em relação à Festa da Bandeira, consta no arquivo do Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles”, um ofício, recebido por João Toledo, da Inspetoria Geral da Instrução Pública, datado de 11 de outubro de 1909 e assinado por Oscar Thompson. Neste documento, Thompson recomendava comemorar solenemente o dia 19 de novembro como data memorável do estabelecimento da bandeira republicana brasileira. No dia da comemoração, todos os professores deveriam dar aos seus alunos uma instrução cívica, procurando despertar-lhes os sentimentos de civismo, de veneração e respeito pelo pavilhão nacional, símbolo da Pátria. Thompson orientava ainda que, em seguida, os alunos deveriam desenhar a bandeira, fazendo a sua descrição.

No relatório anual de 1911, o diretor fez menção às festas da árvore, das aves e aos feriados nacionais, cujas comemorações eram cumpridas no largo do recreio, com todas as

classes reunidas; por trinta minutos, relembra-se o acontecimento, “mais como uma lição de educação moral e cívica que como festa propriamente dita” (TOLEDO, 1911, p.06).

As festas de encerramento de ano letivo também ganharam destaque nos relatórios e aconteciam em meados do mês de dezembro. As cerimônias de 1910 e 1911 tiveram início com uma inspeção geral das classes em presença de autoridades como o presidente da Câmara, o prefeito municipal, o inspetor de ensino municipal, o juiz de direito, o promotor público, o juiz de paz, outras pessoas da comunidade e familiares. O período da manhã era reservado às explanações dos professores das respectivas classes sobre as disciplinas lecionadas aos convidados presentes, e o período da tarde, à sessão solene de entrega dos certificados aos alunos que concluíam o curso primário. João Toledo definia estes acontecimentos como momentos de grande concorrência do povo, e, tanto “o comportamento e a ordem irrepreensível dos alunos”, quanto “a casa cuidadosamente ornamentada e de aspecto agradável”, eram motivo de orgulho (TOLEDO, 1910, folha 04).

Os relatórios também traziam a relação dos livros utilizados para leitura. Em 1910, os seguintes títulos teriam sido utilizados:

- Primeiro ano: “Meu livro” (de Theodoro de Moraes), “Cartilha das mães” (de Arnaldo de Oliveira Barreto) e “Leitura preparatória” (de Francisco Vianna e M. Carneiro Junior);

- Segundo ano: “Primeiro livro” (de Francisco Vianna) e “Minha Pátria” (de João Pinto e Silva);

- Terceiro ano: “Leituras moraes” (de Arnaldo de Oliveira Barreto) e “Minha Pátria” (de João Pinto e Silva);

- Quarto ano: “Livro das escolas” (de Tancredo Amaral) e “Educação moral e cívica” (de H. Coelho).

Entretanto, quando os livros de leitura já haviam sido selecionados para o ano letivo no grupo escolar em Rio Claro, Oscar Thompson, inspetor geral da Instrução Pública, enviou uma circular (em 01 de fevereiro de 1910) na qual recomendava os livros que deveriam ser empregados, com a seguinte justificativa:

Uma das causas que mais têm dificultado a definitiva organização dos grupos escolares do Estado é, sem duvida, a dispersão dos esforços de seus directores, que têm procurado dar aos respectivos grupos o cunho especial de sua orientação própria. No sentido de estabelecer para esses institutos de ensino a necessária uniformidade de typo escolar, torna-se indispensavel que todos elles se encaminhem, em seu funcionamento technico, na mesma direcção e sujeitos a um espirito de convergencia que elimine a causa essencialmente perturbadora.

Ora, a uniformidade technica, - a uniformidade sob o ponto de vista da methodologia e da processologia, - necessaria para crear o typo escolar unico e relativamente perfeito que desejamos, deve ter como preliminar indispensavel a **uniformisação do material didactico**.

A adopção do mesmo material didactico por todos os grupos escolares, além desta vantagem pedagogica de uniformisação, - por si mesma de tão capital importancia - traria ainda para o aluno a vantagem de menor despeza, o que se deve ter em consideração, dadas as condições actuaes da nossa vida econômica (CIRCULAR, 1910).

Após a apresentação da relação dos livros, o inspetor geral complementava:

Esta recommendação em nada vem destruir a necessaria espontaneidade dos professores no exercicio integral de suas funções porque diz respeito sómente ao ensino de leitura. Além disso, tão importante é o ensino dessa disciplina no curso preliminar, que não convem sujeital-o a possiveis desvios de orientação com prejuiso para a organização dos nossos grupos e para a Instrucção Publica em geral.

Cumpre ainda notar que esta adopção uniforme de livros para o ensino de leitura constitue uma simples tentativa, cuja estabilidade só poderá ser determinada pelos resultados que forem observados (CIRCULAR, 1910).

Na circular, a orientação sobre como utilizar os livros também estava expressa: em todas as classes deveriam ser destinadas duas aulas diárias para leitura, sendo que, no primeiro e no segundo ano, as aulas seriam de leitura corrente; no terceiro e no quarto ano, leitura corrente ou expressiva, ou ainda suplementar (devendo, para tanto, observar a ordem da relação constante na circular). Além da leitura, outras atividades deveriam ter lugar: exercícos de caligrafia, linguagem, música, desenho e cartografia em cadernos-blocos. Em relação à caligrafia, a orientação era no sentido de ser utilizado o sistema vertical, cujos modelos eram os cadernos do professor Theodoro de Moraes ou os do professor Francisco Vianna. Em relação ao ensino de desenho, Oscar Thompson chamava a atenção para uma publicação feita “sob os auspícios da Escola Normal – A natureza é a verdadeira mestra do desenho – cuja excellente orientação deveis adoptar no ensino dessa disciplina” (CIRCULAR, 1910). Por fim, sobre a cartografia, Thompson recomendava que os mapas feitos pelos alunos deveriam consistir essencialmente em trabalhos simultâneos às lições orais do mestre e como auxiliares ao estudo da geografia, “não em mappas

apparatosos preparados em casa ou na classe com prejuízo para as outras disciplinas do programma” (CIRCULAR, 1910).

Os livros “Cartilha das mães” (de Arnaldo de Oliveira Barreto) e “Livro das escolas” (de Tancredo Amaral), adotados no grupo escolar sob direção de João Toledo, não figuravam na relação da circular de 1910¹⁵³. Porém, logo em seguida à circular, Oscar Thompson encaminhou um memorando (09 de fevereiro de 1910) em que orientava: “a relação de livros deve ser observada em absoluto nos estabelecimentos desta Capital, apenas. Os estabelecimentos do interior, sem prejuízo dos livros já adotados, deverão aproximar-se, quanto possível, da alludida relação, fazendo-se aos poucos as substituições” (MEMORANDO, 1910).

Dessa forma, no relatório anual de 1910, João Toledo informava que o ano letivo já havia iniciado quando a circular lhe chegou às mãos, de forma que não havia sido possível observar, ao todo, a orientação em relação à indicação de livros. Depois de apresentar os livros adotados, o diretor deu prosseguimento ao relatório, passando a apresentar os métodos e processos didáticos utilizados nas disciplinas do curso primário¹⁵⁴.

Para a leitura do primeiro ano¹⁵⁵, procurou orientar o trabalho do grupo escolar com base no método analítico recomendado, a partir da “historieta” (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de conexões lógicas), mas lembrou o fato de que, até 1909, havia sido utilizado o processo da silabação¹⁵⁶. Ao comentar os resultados obtidos, positivos ou negativos, o diretor afirmava estar convencido de que os novos métodos e processos de ensino estavam na dependência absoluta dos professores, pois como se explicava o fato de alguns professores conseguirem resultados positivos e outros não, estando os alunos entregues a um professor e a

¹⁵³ Mas estarão presentes, posteriormente, numa nova relação de livros indicada em 1913.

¹⁵⁴ As disciplinas e o programa do curso primário eram os mesmos estabelecidos pelo Decreto n. 1.281, de 24 de abril de 1905, quando João Toledo era diretor do grupo escolar em Serra Negra. O Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912, estabelecia que se obedecessem a Consolidação das Leis, Decretos e Decisões sobre o ensino primário e escolas normais, de forma que o programa de ensino continuou sendo o mesmo autorizado em 1905. As disciplinas eram as seguintes: Leitura e dedução de princípios de gramática, Escrita e caligrafia, Cálculo aritmético sobre números inteiros e frações, Geometria prática, Sistema métrico decimal, Desenho à mão livre, Moral e educação cívica, Noções de geografia geral, Cosmografia, Geografia do Brasil, Noções de ciências físicas, químicas e naturais (com ênfase para higiene), História do Brasil, Leitura de música e canto, e Exercícios ginásticos.

¹⁵⁵ Não há referência quanto aos demais anos.

¹⁵⁶ Os processos de silabação (emissão de sons), fônico (partindo dos sons correspondentes às letras) e de soletração (alfabético) faziam parte do método sintético, que correspondia ao ensino das “partes” para o “todo”. Por esse método, o ensino da leitura deveria ser iniciado com a apresentação das letras e seus nomes (soletração), ou de seus sons (fônico), ou das famílias silábicas (silabação), de acordo com uma ordem de dificuldade crescente. Posteriormente, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (MORTATTI, 2000).

outro, “em rigorosa igualdade de condições, estudando ao mesmo tempo”, mas que, no fim do ano, se colocavam em pólos opostos em relação ao aproveitamento. “A experiência porém nos aconselha a continuação desse methodo, e é o que faremos, em todas as classes do 1º anno, no proximo exercicio” (TOLEDO, 1910, folha 05, verso).

Já a linguagem escrita¹⁵⁷ era, para o diretor, o seu “cavalo de batalha”. Assim, buscou adotar junto aos professores os cadernos de caligrafia vertical, de Vianna, abolindo as cópias ao máximo possível. Com essa medida, João Toledo informava que todos os alunos, do primeiro ao quarto ano, de acordo com o adiantamento, escreviam palavras, formavam sentenças, faziam pequenas descrições e composições, escreviam bilhetes, cartas, ofícios e requerimentos. O ditado havia sido reduzido, pois “nem sequer satisfaz e pretensão de ensinar ortographia” (TOLEDO, 1910, folha 05, verso). O diretor dizia que nenhum trabalho ficava sem ser lido pelo professor nos cadernos, sendo sublinhados os erros para que a criança os corrigisse.

A aritmética havia recebido uma “feição prática”, pois no grupo escolar de Rio Claro não ensinavam de “forma mecânica”, mas de “forma educativa”. Do primeiro ao quarto ano, eram utilizados problemas concretos – com a elevação gradativa do nível de dificuldades, cujo objetivo era prender a atenção dos alunos e desenvolver o seu gosto pela ciência. Também com o cálculo mental, o grau de dificuldade deveria ser proporcional à série que o aluno freqüentava. Por fim, no relatório, o diretor dizia que a cartografia tinha sido utilizada como auxiliar do ensino de geografia; e no ensino do desenho havia sido enfatizada a utilização do natural como cópia. Em todas as demais disciplinas, João Toledo relatou que procurava, junto aos professores, “bem entender e bem aplicar” as instruções recebidas da Inspeção Geral da Instrução Pública, com o auxílio dos inspetores escolares que visitaram a escola durante o ano.

Quando Oscar Thompson esteve à frente da Inspeção Geral da Instrução Pública pela primeira vez (1909-1911)¹⁵⁸, oficializou o método analítico para o ensino da leitura, “em estreita

¹⁵⁷ Até então, pelo método sintético, a escrita restringia-se ao ensino da caligrafia (vertical ou horizontal) e da ortografia, com treinos por meio de cópias, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. A discussão sobre qual o método apropriado incidia no ensino da leitura, mas, gradativamente, a discussão passou a incluir também a escrita, de forma que, ao final da década de 1910, utilizava-se já o termo “alfabetização” como referência ao ensino inicial da leitura e da escrita, e tratado como uma questão didática subordinada à natureza psicológica da criança (MORTATTI, 2006).

¹⁵⁸ Uma das mudanças ocorridas no período em que Thompson era inspetor geral foi a reorganização da Inspeção Geral da Instrução Pública (Decreto n. 1.883, de 06 de junho de 1910), que passou a ser denominada Diretoria Geral da Instrução Pública e a dedicar-se aos assuntos relativos à pedagogia em geral, às questões concernentes à higiene e à estatística escolar, à publicação de revistas e manuais didáticos. Já os assuntos relacionados à administração

correspondência com um momento histórico que [alardeava] a superioridade da orientação analítica e experimental e a necessidade de incorporá-la no âmbito das ciências do homem” (MONARCHA, 1999, p.246). No método analítico, compreendido como o mais adequado ao ensino da leitura por ser rápido e prometer uma aprendizagem eficaz, trabalhava-se com os processos de palavração (ensino da leitura pela palavra) ou de sentencição (ensino da leitura pela sentença), caracterizando-se por partir de uma estrutura global para uma particular.

As preocupações com a metodologia do ensino assumiram posição de destaque nos trabalhos pedagógicos publicados na época, tanto nos Anuários quanto na *Revista de Ensino*. Devido à importância atribuída aos métodos e processos didáticos, nesse momento, o programa do ensino primário, então vigente, trazia uma orientação normativa bastante rígida, em que eram determinados tanto os conteúdos a serem desenvolvidos, quanto os passos formais a serem seguidos.

Em função da circular de 1910, que estabelecia a relação de livros de leitura que podiam ser adotados nos grupos escolares do Estado, enviada pela Inspeção Geral da Instrução Pública, surgiram algumas alterações na adoção dos livros utilizados para leitura no grupo escolar de Rio Claro no ano letivo seguinte. Além de leitura de jornal duas vezes por semana, os títulos que constam no relatório anual de 1911 são:

- Primeiro ano: “Meu livro” (de Theodoro de Moraes), e “Leitura preparatória” (de Francisco Vianna);

- Segundo ano: “Primeiro livro” e “Segundo Livro” (de Puiggari-Barreto) e “Minha Pátria” (de João Pinto e Silva);

- Terceiro ano: “Leituras moraes” (de Arnaldo de Oliveira Barreto), “Minha Pátria” (de João Pinto e Silva) e “Leituras manuscriptas”;

- Quarto ano: “História de nossa terra” (de Julia Lopes) e “Livro das escolas” (de Tancredo Amaral).

(nomeações, permutas, remoções e demissões) ficaram a cargo da Secretaria do Interior, reorganizada pelo Decreto n. 1.884, de 07 de junho de 1910.

Todos esses títulos constariam, posteriormente, de uma relação de livros de leitura¹⁵⁹ que poderiam ser adotados nos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de São Paulo, enviada ao Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles” em 16 de janeiro de 1913, pelo diretor geral da Instrução Pública, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, à qual acompanhava uma recomendação da utilização do método analítico no trabalho com os livros. Porém, nos grupos escolares em que ainda não estivesse em prática o método analítico, recomendava-se para o ensino de leitura a “Cartilha Moderna”, de Ramon Roca Dordal, ou a “Cartilha do Lar”, de João Pinto e Silva.

Quanto aos métodos e processos de ensino utilizados em 1911, João Toledo informava que eram os mesmos observados no relatório do ano anterior. Porém, antes que o diretor encaminhasse o seu relatório anual, nesse mesmo ano de 1911 o diretor geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, havia enviado dois relevantes ofícios para os grupos escolares. O primeiro, datado de 01 de julho, recomendava aos diretores que aproveitassem “os factos agrícolas” no ensino dos terceiro e quarto anos de ambas as seções, sugerindo que utilizassem como auxílio os experimentos que a *Revista do Ensino* traria em seu próximo número, com a justificativa de que:

No estudo das plantas, o phenomeno da germinação dá logar a experiencias que mostram ao vivo á criança a razão de ser dos trabalhos da lavoura. São experiencias typicas, que realizadas pelo alumno, lhe desenvolvem a observação pessoal e lhe fornecem intuições concretas que lhe servirão mais tarde para a intelligencia dos factos agrícolas mais complexos (OFÍCIO, julho de 1911).

Além da observação da germinação e do plantio, Thompson recomendava que o mesmo tema fosse utilizado nas aulas de linguagem (com redação de cartas sobre motivos da vida agrícola e pequenas composições sobre cenas campestres), de aritmética (com resolução de problemas que interessassem ao agricultor), de geografia (com estudo analítico dos produtos do município, do Estado e do país), de história (procedência das plantas mais importantes cultivadas no Brasil, como o café, a cana-de-açúcar e o algodão), de geometria (com medições e divisões no pátio do recreio), de ciências físicas (com o estudo e observação do vento, da chuva, da geadas, da luz e do calor, e suas relações com a lavoura). O diretor geral encerrava o ofício dizendo não ser

¹⁵⁹ As marcas feitas em vermelho ao lado de alguns títulos da relação sugerem que aqueles foram os livros adotados no ano de 1913 - 1º ano: “Meu livro” (Theodoro de Moraes) e “Pequenas leituras” (Ramon Roca Dordal); 2º ano: “Primeiro livro” (Francisco Vianna), “Corações de crianças” (Rita M. Barreto) e “Minha patria” (João Pinto e Silva); 3º ano: “Leituras moraes” (Arnaldo de Oliveira Barreto), “Cousas brasileiras” (Romão Puiggari) e “Minha patria” (João Pinto e Silva); 4º ano: “Livro das escolas” (Tancredo Amaral) e “Minha patria” (João Pinto e Silva).

necessária uma disciplina específica sobre a agricultura, apenas “uma interpretação exacta e mais educativa das noções de ciencias physicas e naturaes”, no sentido de formar nos grupos “uma atmospheria agricola desejavel, predispondo-se o espirito de nossa clientela escolar para o estudo e amor do meio em que vive” (OFÍCIO, julho de 1911).

A *Revista de Ensino*, sugerida para auxiliar no desenvolvimento das lições dos “factos agricolas” na sala de aula, foi um órgão da Associação Beneficente do Professorado Público¹⁶⁰, publicada de 1902 a 1918. Num amplo estudo realizado sobre o periódico, Catani (2003) destaca que a revista teve três momentos fundamentais: o primeiro de 1902 a 1904, quando a publicação era subsidiada pelo governo, embora mantivesse uma linha editorial relativamente independente; o segundo de 1905 a 1910, quando o periódico foi publicado pela Associação sem a subvenção oficial, marcando posições muitas vezes contrárias à forma de condução dos assuntos da instrução; e o terceiro de 1911 a 1918, quando o Estado assumiu a iniciativa da publicação, colocando-a sob sua “imediata orientação”, ainda que continuasse a afirmar que o periódico era um órgão da entidade beneficente. Foi no terceiro período, portanto, iniciado quando Oscar Thompson estava à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública e quando a *Revista de Ensino* se constituía em órgão oficial, que veio a recomendação aos diretores de grupos escolares para utilização das experiências sugeridas pelos artigos que o periódico apresentava.

O segundo ofício, com data de 16 de novembro de 1911, foi enviado em continuidade a um tema iniciado ainda em 1910¹⁶¹: tratava-se de orientação para que os alunos das escolas públicas passassem a receber um boletim inicial chamado “Boletim de Recepção”, o qual deveria ser lido no primeiro dia de aula do primeiro e do segundo semestres. O boletim traria a data de matrícula dos alunos e resumiria “em conceitos claros a norma de conducta de sua vida escolar” (OFÍCIO, novembro de 1911). Estes conselhos seriam explicados, comentados e exemplificados aos alunos e, caso algum deles viesse a transgredir as “recomendações”, seria “convidado” a

¹⁶⁰ De acordo com Catani (2003), a Associação Beneficente do Professorado Público foi fundada em 27 de janeiro de 1901 por um grupo de professores e profissionais ligados à educação e deveria reunir, segundo seus criadores, todos os membros do magistério público do Estado. Tinha como finalidade, conforme seus estatutos, proporcionar benefícios aos membros, promover a elevação moral e intelectual do professorado público paulista, com a adoção de medidas que visavam à melhoria das condições da classe, sendo sua sede na capital. Uma de suas iniciativas foi a publicação da *Revista de Ensino*, “órgão consagrado aos interesses da instrução e da defesa do professorado”, a partir de 1902. Desde o início, ressalta Catani, a entidade tinha como tarefa e serviço a defesa do grupo profissional, o aprimoramento intelectual, a prestação de serviços de saúde e a assistência financeira em casos de moléstia, invalidez ou necessidade momentânea, além de assistência jurídica.

¹⁶¹ O primeiro ofício referente a este tema data de 20 de outubro de 1910.

trazer o seu boletim para que, em particular, o diretor lhe mostrasse os “conselhos” por ele esquecidos.

Não foi encontrado, porém, nenhum boletim desse tipo no acervo do Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles”; porém, um estudo divulgado por Abreu Junior e Montini (2006), intitulado “Rastros de memórias das práticas escolares da Escola Coronel Olímpio dos Reis (1910) de Socorro – SP”, apresenta uma breve descrição¹⁶² de como pode ter sido o Boletim de Recepção do qual trata o ofício recebido por João Toledo. Os autores informam que o boletim trazia, no seu interior, a data e a assinatura do diretor, além de ser constituído pelos preceitos morais (doze ao todo)¹⁶³ que deveriam ser cultivados na escola.

Na capa há o desenho de um menino em trajes nobres franceses do século XVIII. Usa uma peruca branca com um laço na parte de trás dos cabelos. Com a roupa típica daquela cultura: babado na gola e nas mangas, meias brancas e sapatilha escura, faz uma reverência e porta um leque na mão direita. Pode-se perguntar o motivo de tal imagem no boletim de uma escola pública brasileira e uma resposta plausível pode estar na construção de um imaginário pautado na idealização da cultura estrangeira como modeladora de nossos “rudes e incivilizados” hábitos. A contracapa traz a bandeira do Brasil no centro e em cima uma pequena estampa com dois anjinhos sentados lendo. Mais uma vez fica difícil compreender o motivo de associação das duas imagens. No máximo pode-se arriscar a associação da imagem da criança que aprende com um ser celestial (ABREU JUNIOR; MONTINI, 2006, p.54).

Dessa forma, assim que o aluno entrava para a escola, recebia um manual de boa conduta ao qual deveria observar com rigor, uma vez que prestaria contas ao diretor caso viesse a infringir alguns dos preceitos morais ali estabelecidos. A proposta de um “manual de boa conduta” era coerente com o projeto educacional do período, pois um dos seus objetivos era a apropriação de virtudes morais por parte dos alunos.

Não obstante o trabalho que vinha desenvolvendo no Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles” de Rio Claro, em 13 de fevereiro de 1913 João Toledo passou a função para o professor adjunto Ernesto Napoleão Lette¹⁶⁴, pois havia sido nomeado lente da 12ª cadeira (Psicologia

¹⁶² Os autores tiveram acesso a um exemplar do boletim, datado de 16 de março de 1911, pertencente ao acervo de uma ex-aluna da escola de Socorro.

¹⁶³ Infelizmente, os autores apresentam somente o primeiro e o décimo segundo preceitos. O primeiro preceito dizia: “A escola é uma grande família. Ahi deve existir, para o bem de todos, a cordialidade e o respeito mútuo, que ligam os membros de uma mesma família”, e o décimo segundo prescrevia: “A mais bella das coragens é aquella com que se diz a verdade. Sem a coragem não pôde existir a verdade; sem a verdade, nenhuma outra virtude”.

¹⁶⁴ O novo diretor para o Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles” nomeado dias depois, Armando Bayeux da Silva, assumiu em 22 de fevereiro de 1913.

Experimental, Pedagogia e Educação Cívica) da Escola Normal Secundária de São Carlos, por decreto de 05 de fevereiro de 1913¹⁶⁵.

Dessa nova etapa em sua carreira, viriam dois momentos importantes: o curso de Pedagogia Científica, oferecido pelo médico italiano Ugo Pizzoli na Escola Normal Secundária de São Paulo, em 1914, e a publicação dos seus primeiros artigos na *Revista da Escola Normal de S. Carlos*, dando visibilidade a João Toledo e tornando-o um educador de prestígio no meio educacional.

¹⁶⁵ Sua esposa, D. Carmelia Lombardi, foi removida para o Gripo Escolar “Cel. Paulino Carlos”, também de São Carlos, cujo diretor na ocasião era Elisiario Fernandes de Araujo.



Figura 10 – Em primeiro plano vê-se a Escola Complementar de Itapetininga, e à direita a Escola Modelo de Itapetininga.

Foto – Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908.



Figura 11 – Grupo Escolar de Serra Negra, cujo prédio já não existe mais, conforme informação do *site* oficial da Prefeitura Municipal de Serra Negra.

Foto – Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908.



Figura 12 – Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles”, em Rio Claro.
Foto – Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, 1907-1908.

Capítulo III

3. Rumo à Escola Normal Secundária de São Carlos

A Escola Normal Secundária de São Carlos, atual Escola Estadual “Álvaro Guião”, teve sua criação prevista pela Lei Orçamentária n. 1.245, de 30 de dezembro de 1910¹⁶⁶. O artigo 45 dispunha: “É creada uma Eschola Normal em S. Carlos, ficando o governo auctorizado a abrir o necessario credito para a sua installação e funcionamento, no predio que ali possui o Estado”. O “crédito necessário” estava previsto nessa mesma lei, consolidada pelo Decreto n. 1.998, de 04 de fevereiro de 1911. Por decreto do dia anterior (03 de fevereiro) foram nomeados João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior (diretor), João Augusto Pereira Junior (lente de Português, Latim e História da Língua), Juvenal Penteado (lente de Francês e Inglês) e João Lourenço Rodrigues (lente de Aritmética e Álgebra)¹⁶⁷.

Definida, portanto, a criação da escola, a pedra fundamental foi colocada em 18 de setembro de 1913¹⁶⁸, dando início à construção do edifício em estilo eclético, com projeto de Carlos Rosencrantz e construção do engenheiro Raul Porto, auxiliado pelo mestre de obras Torello Dinucci (MORILA, 2005). Enquanto o prédio novo não estava concluído, a escola

¹⁶⁶ Nosella e Buffa (2002) sugerem que Câmara Municipal, políticos e população de São Carlos encontraram na Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892, a oportunidade legal para requererem uma escola normal secundária na cidade, pois a lei havia criado três escolas normais no Estado, mas apenas uma havia sido instalada, a Escola Normal de São Paulo; em 1911 foram instaladas, portanto, a segunda e a terceira escola normal, em Itapetininga e em São Carlos.

¹⁶⁷ Posteriormente, foram nomeados os demais professores para as outras cadeiras e matérias auxiliares que compunham o programa de ensino do curso normal. A 11ª cadeira, também destinada para Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, seria ministrada pelo lente Carlos da Silveira; já a 13ª cadeira (Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino), seria ministrada pelo lente Antônio Firmino de Proença (NERY, 2007). Em 1916, quando o edifício novo foi inaugurado, Antônio Firmino de Proença era o diretor da escola, acumulando ainda a disciplina.

¹⁶⁸ No dia do lançamento da pedra fundamental, “as autoridades foram recebidas por enorme multidão na Estação da Paulista ao som do Hino Nacional executado pela Banda Brasileira. Logo após dirigiram-se a pé até a Escola Normal para uma Sessão Cívica. Os visitantes foram saudados pelo Diretor, professor Juvenal de Azevedo Penteado e pelo lente Dr. Mario Natividade. Falaram a jovem Jacy Penteado e em nome do Grêmio, seu Presidente, Sebastião Pinto, seguindo-se uma programação lítero-musical. (...) Muitos oradores fizeram-se ouvir, entre eles (...) o professor João Augusto de Toledo, representando a Escola (...)” (PIROLLA, 1988, p.13). Pirolla destaca que, após, a colocação da pedra fundamental, os participantes da solenidade (entre eles, o presidente do Estado, Altino Arantes, e o diretor geral da Instrução Pública, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, que havia sido o primeiro diretor da escola) dirigiram-se para um banquete a eles oferecido, seguido de um baile promovido pelo Grêmio Normalista, ocasião em que João Toledo discursou para as pessoas presentes, “as autoridades e o melhor da sociedade são-carlense” (PIROLLA, 1988, p.13).

funcionou provisoriamente em outro edifício, que havia sido construído para abrigar uma escola complementar ou uma escola profissional, uma vez que nenhuma das duas chegou a funcionar no referido prédio (NOSELLA; BUFFA, 2002).

Para a construção do edifício próprio foram utilizados pisos de cerâmica francesa, lustres de cristal de Baccarat, mármore italiano, mobiliários inglês e austríaco, atestando a monumentalidade do mesmo, “para ver e ser visto” (MORILA, 2005, p.51). O prédio possuía, além das salas de aula, salas para a biblioteca, secretaria, diretoria, professores, anfiteatro, além de portaria, pátio, porão, banheiros e vestuários, laboratórios para aulas de física, de química, de história natural, de psicologia experimental, de geografia, de desenho e de trabalhos manuais e ainda uma sala para exercícios de ginástica; todas estas salas eram equipadas com materiais importados. Atualmente, o edifício em estilo eclético, com elementos neoclássicos e de *art-nouveau* (figura13), é tombado pelo CONDEPHAAT (decreto de 07 de novembro de 1985).

Pelo Decreto n. 1998, de 04 de fevereiro de 1911, na Escola Normal Secundária de São Carlos vigorariam os mesmos regulamentos e programa de ensino da Escola Normal Secundária de São Paulo: assim, o curso normal teria a duração de quatro anos; seria constituído pelas mesmas disciplinas; e seus professores teriam autonomia para elaboração dos programas (porém, depois de organizados, os mesmos eram submetidos à Congregação), tal como ocorria na da escola da capital.

Após a reorganização do ensino normal em 1911, quando houve a transformação das escolas complementares em escolas normais primárias e das escolas normais em secundárias¹⁶⁹, foi aprovada a Lei n. 1.341, de 16 de dezembro de 1912¹⁷⁰, que estabelecia as seguintes matérias para o curso normal secundário:

¹⁶⁹ A reforma empreendida por Thompson foi considerada por Antunha (1976) como sendo “de cima para baixo”, mas revela um momento importante da história da educação paulista, na medida em que mostra um amadurecimento na consciência dos dirigentes da época sobre a necessidade da renovação dos métodos e processos de ensino.

¹⁷⁰ Lei de Reforma das Escolas Normais Secundárias, assinada pelo presidente do Estado, Francisco de Paula Rodrigues Alves, e pelo secretário do Interior, Altino Arantes. O diretor geral da Secretaria do Interior era Alvaro de Toledo.

CADEIRAS	1ª e 2ª - Português, Noções de Latim e Literatura Portuguesa. 3ª - Francês. 4ª - Inglês. 5ª e 6ª - Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria e Trigonometria). 7ª - Física e Química. 8ª - História Natural, Noções de Higiene, Zootecnia e Agricultura. 9ª - Geografia, Corografia do Brasil e Cosmografia. 10ª - História da Civilização e do Brasil. 11ª e 12ª - Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica. 13ª - Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino.
AULAS	1ª - Música 2ª - Escrituração Mercantil 3ª e 4ª - Caligrafia e Desenho 5ª e 6ª - Ginástica Educativa 7ª e 8ª - Trabalhos Manuais 9ª - Datilografia e Taquigrafia 10ª - Arte Culinária

A reforma das escolas normais secundárias trouxe uma ampliação dos estudos pedagógicos ao distribuí-los em três cadeiras, constituídas de disciplinas de formação profissional (duas de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica e uma de Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino), de forma que “esse parcelamento da cadeira responsável pelo conteúdo de formação específica e, em decorrência, o maior desenvolvimento deste conteúdo no plano de estudos da escola normal representou a principal contribuição da Lei n. 1.341” (TANURI, 1979, p.131). Por outro lado, excetuando-se a ampliação dos estudos pedagógicos, a reforma em pouco alterou o currículo, o qual permaneceu com um caráter enciclopédico¹⁷¹.

¹⁷¹ Tanuri observa que as disciplinas de Mecânica e Anatomia e Fisiologia foram excluídas, sendo acrescentadas as de Noções de Higiene, Zootecnia e Agricultura, Datilografia e Taquigrafia e Arte Culinária (esta era oferecida apenas para as alunas). Em relação à Zootecnia e Agricultura, a autora supõe que se relacionavam com as preocupações

As alterações administrativas e pedagógicas de 1911, entretanto, refletem o amadurecimento de uma nova mentalidade educacional, com a ampliação dos estudos pedagógicos sendo entendida, por parte dos agentes oficiais, como condição fundamental para a formação do professor. Dessa forma, além das disciplinas acima citadas, as escolas normais secundárias ganharam também, cada uma, um Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental para servirem aos professores das 11ª e 12ª cadeiras e para a realização de exames psico-antropométricos.

Os gabinetes inauguraram a prática científica paulista no campo da Psicologia da Educação, pois, antes desse período, a pequena produção psicológica que havia, embora rica, era de cunho especulativo, influenciada por diversas correntes filosóficas, sobretudo do século XIX, ou manifestavam opiniões pessoais de seus próprios autores, sem especialização nos temas que se referiam ao ensino ou à aprendizagem (TAVARES, 1996b). Porém, Tavares considera que o grande mérito dos gabinetes (ou laboratórios, como às vezes eram chamados) foi o de realizarem os primeiros estudos experimentais sobre os diversos aspectos psicológicos (memória, atenção, discriminação visual, tátil, entre outros temas) difundindo para o público leigo, inclusive professores, as novas possibilidades de compreensão do indivíduo abertas pela Psicologia Científica. Nesse sentido, a psicologia desenvolvida pelos profissionais que aperfeiçoaram seus estudos nos gabinetes é “um importante *traço intelectual revelador da cultura e do campo escolar da época*” (TAVARES, 1996b, p.03), pois suas características permitem entender a constituição do saber e das práticas pedagógicas estabelecidas (além de outras questões, tal como a trajetória histórica da Psicologia da Educação)¹⁷².

Para ser professor das escolas normais ou dos ginásios era necessário fazer o curso superior de dois anos na Escola Normal Secundária de São Paulo¹⁷³, além de prestar concurso. O

referentes à necessidade do ensino agrícola e à ruralização do ensino primário, uma vez que os professores iniciavam a sua carreira na zona rural; quanto à Datilografia e Taquigrafia, além da preparação de docentes primários, as escolas normais desempenhavam a função de preparar, também, pessoal para trabalhar nos estabelecimentos públicos de ensino, de nível posterior ao primário. “Em realidade, as escolas normais, com seu currículo composto de disciplinas de diferentes naturezas, não representavam apenas instituições exclusivamente destinadas à formação do professor primário, definindo-se sobretudo como escola de cultura geral (...) e, como tais, capazes de oferecer um preparo básico útil para o desempenho de outras atividades ocupacionais” (TANURI, 1979, p.134).

¹⁷² A respeito dos gabinetes instalados nas escolas normais secundárias e constituição do campo da psicologia em São Paulo, ver Tavares (1996a).

¹⁷³ Em acordo com o artigo 336, § único, do Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912, que mandava observar a consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais. O decreto vinha reafirmar o artigo 23 da Lei n. 88, de 08 de setembro de 1892, que reformara a Instrução Pública no Estado de São Paulo.

curso superior dividia-se em duas seções: uma científica e outra literária. Porém, o artigo 1º da Lei n. 1.341, que reorganizou o ensino das escolas normais secundárias, dispunha:

§ 1º Independera de concurso a primeira nomeação para as cadeiras 12ª (psychologia experimental, pedagogia e educação civica) e 13ª (metodos e processos de ensino, critica pedagogica e exercicios de ensino).

§ 2º Os professores assim nomeados só depois de dois annos de exercicio de suas funcções poderão ser considerados vitalícios por acto do governo, e no caso de suppressão de qualquer das novas cadeiras ou da escola, serão na vigencia dos dois annos nomeados ou removidos para outras cadeiras (LEI n. 1.341, 16 de dezembro de 1912)¹⁷⁴.

Tal possibilidade já havia sido disposta antes pelo Decreto n. 2.225, de 16 de abril de 1912, artigo 473: “As primeiras nomeações de lentes para as escolas normaes de Itapetininga e São Carlos poderão ser feitas independentemente de concurso”. Dessa forma, embora João Toledo tivesse somente a formação complementar, ele pode ser nomeado para ocupar a 12ª cadeira (Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica), devido à possibilidade prevista tanto pelo Decreto n. 2.225, quanto pela Lei n. 1.341.

3.1 Psicologia Experimental e Pedagogia Científica

Na Escola Normal Secundária de São Carlos as aulas de Psicologia Experimental aconteciam no primeiro e no segundo ano (três aulas por semana cada seção), e as aulas de Pedagogia e Educação Cívica aconteciam no terceiro e no quarto ano (também três aulas por semana cada seção).

Das treze cadeiras que compunham o currículo da Escola Normal, as três últimas (...) referiam-se especificamente à formação profissional. A ciência básica dessa formação era a Psicologia, única disciplina “profissionalizante” nos dois primeiros anos do curso. Trata-se de uma concepção de psicologia científica, experimental, que se contrapõe à filosofia especulativa. Na verdade, trata-se de uma psicologia decorrente de estudos biológicos do organismo humano. Assim, o programa inclui, por exemplo, o estudo do sistema nervoso, do cérebro, do cerebelo, dos cinco sentidos, da memória, dos hábitos (NOSELLA; BUFFA, 2002, p.90,92).

¹⁷⁴ A mesma disposição foi dada também no artigo 8, § único, do Decreto n. 2.367, de 14 de abril de 1913, que aprovou o regulamento das escolas normais de cursos secundários e escolas anexas.

Entretanto, nem sempre a disciplina de Psicologia¹⁷⁵ teve uma concepção “científica e experimental”.

Essa Psicologia Científica, que, a partir da última década do século XIX, ganhava cada vez mais importância no meio acadêmico europeu e norte-americano, e que, aqui no Brasil, embora com alguns poucos anos de atraso, vinha aportar como “a mais bella e a mais difficil” das ciências (MARTINEZ, 1916:1), da qual se esperava que fornecesse “as bases scientificas a seguir no ensino” (ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, 1927:6), trazia em si todos os elementos capazes de seduzir os educadores paulistas, desejosos de verem renovadas as arcaicas práticas escolares até então vigentes. A nova Psicologia era experimental, de maneira a agradar à concepção positivista de ciência que se tinha no momento, e ocupava-se, entre outras coisas, em desvendar a “vontade nascente das creanças” (PUJOL, 1904:9), possibilitando que o “ensino esteja de pleno acôrdo com a natureza da intelligência infantil” (CARDOSO, 1904:12). Sob esses paradigmas e promessas, não é de estranhar que o novo saber psicológico tenha sido, em muitos momentos da educação pública paulista durante a Primeira República, um dos mais importantes referenciais teóricos para o estabelecimento de coisas tão variadas como a elaboração de leis, a definição dos horários de funcionamento das escolas primárias e dos seus programas de ensino, ou ainda para nortear os critérios de punição e premiação dos estudantes (TAVARES, 1994, p.02).

O ensino da psicologia teve que esperar até 1911, para conquistar uma considerável independência científica e teórica dentro do currículo do curso normal. De acordo com Tavares (1996a), tal fato era consequência e causa da crença que considerava a psicologia a ciência mais importante, nesse momento, para a formação do professor primário. Consequência, na medida em que a inclusão dessa disciplina foi o reflexo da visão “psicologizante” de algumas autoridades escolares do período; e causa, já que o conhecimento psicológico assimilado, a partir de então, por um número cada vez maior de novos professores, ficou irrevogavelmente entendido como inerente às questões e à prática pedagógicas.

Em função disso, a partir de meados da década de 1910, houve uma firme convicção de que o desenvolvimento da disciplina de Psicologia Experimental provocaria um forte impulso no campo da teoria e da prática educacionais, ao mesmo tempo em que proporcionaria uma base científica na abordagem e solução dos problemas da educação (TAVARES, 1994). Os investimentos públicos no ensino e a predominância do pensamento positivista foram, então, condições extremamente propícias para a difusão das teorias da “nova” psicologia no período.

¹⁷⁵ Tavares (1994) observa que a influência dos princípios e métodos da pesquisa psicológica podia ser detectada, sobretudo, pelo impacto que as idéias de Pestalozzi, Fröebel e Herbart tiveram nos educadores do século XIX, mas a concepção que esses primeiros pedagogos elaboraram era, quase sempre, superficial e empírica. Dessa forma, a aplicação à educação dos princípios psicológicos que formularam passou a ser desenvolvida somente a partir dos estudos de Binet, Claparède e Thorndike.

Nesse sentido, Tavares (1996b) destaca que o saber psicológico, que se apresentou nos discursos e práticas dos professores paulistas das primeiras décadas republicanas, associou-se fundamentalmente a dois dos maiores interesses da escola pública da época: a renovação e racionalização de seus métodos de ensino, e a regeneração da sociedade por meio da educação do indivíduo.

Essas questões emergiram num momento em que o campo profissional dos professores passava por transformações profundas, tornadas visíveis, entre outras coisas, pelo gradativo aumento do mercado de trabalho e pela concomitante complexidade que as funções relacionadas ao ensino iam tomando. Pelas páginas da Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público, sabemos, que, principalmente a partir de 1910, quando esta revista passou a se dedicar “aos assuntos de interesse geral dentro do círculo circunscrito à sua especialidade”, que os temas considerados de maior relevância para a cultura profissional do professor eram os métodos especiais para o ensino das diversas matérias, as questões de disciplina e a formação moral como tarefa da educação escolar. Em especial a partir de 1914, a mesma revista passou a tratar essas questões enriquecidas pelos novos conhecimentos produzidos então pela psicologia científica, através, geralmente de artigos traduzidos e resumidos de livros e revistas estrangeiras. Dessa maneira, a psicologia vinha revestir, com sua aura de cientificidade positiva, os preceitos pedagógicos defendidos por muitos professores e dirigentes escolares, legitimando e consagrando a visão sobre como deveria ser o trabalho escolar do professor (TAVARES, 1996b, p.06).

Em relação à pedagogia, esta vinha sendo questionada desde meados do século XIX (na Europa e Estados Unidos), por seu repertório “antigo” de teorias e práticas, criticado por sua base alicerçada em princípios filosóficos nunca comprovados e acusado de ser fundado no mais puro senso comum (TAVARES, 1996b). Em substituição à “pedagogia ultrapassada”, muitos pesquisadores buscaram novas perspectivas para analisar e estabelecer o trabalho de ensinar e aprender, encarado agora por meio de uma visão cientificista importada das ciências positivas (como a Biologia, a Física e a Química). Nesse contexto, surgiu uma nova versão da pedagogia, chamada de “científica”¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Entre os pesquisadores que se destacaram nesse momento, Tavares (1996a) cita W. A. Lay (autor de Manual da Pedagogia Experimental) e Ernest Meumann (autor de Lições de Pedagogia Experimental). De acordo com o autor, a diferença entre os dois estudiosos seria o fato de que Lay era mais radical e insistia em combater a velha pedagogia sem fazer concessões às novas idéias pedagógicas em moda; já Meumann era mais eclético, não desprezava totalmente a contribuição dos pedagogos antigos e buscava aliar-se com os novos movimentos escolares, como o da escola nova. Apesar das diferenças, concordavam em vários pontos: para eles o que caracterizava a boa pedagogia experimental era a observação rigorosa, o exame psicofísico, a coleção estatística, dentre outros aspectos metodológicos.

Aspecto a ser destacado é que essa transposição de conhecimentos originários de outros países não foi passiva e fielmente adaptada ao caso brasileiro, ou paulista, para sermos mais exatos. Autores como João Toledo, Sampaio Dória e Lourenço Filho, só para citar alguns, foram, uns mais, outros menos, de uma criatividade admirável na produção e difusão de uma psicologia voltada à educação (TAVARES, 1994, p.03)¹⁷⁷.

Quando Oscar Thompson chegou à Diretoria Geral da Instrução Pública em 1909, uma de suas primeiras realizações foi a oficialização do método analítico¹⁷⁸ para o ensino da leitura, considerado por ele o “methodo por excelencia” (THOMPSON, 1909-1910, p.08). Monarcha assinala que, ao redor de Thompson, começou a formar-se um grupo de professores que pretendia integrar a pedagogia, até então uma “ciência infusa” (MONARCHA, 1999, p.245), com outros campos de conhecimentos que então se expandiam, como a psicologia, a fisiologia, a antropologia física e a antropometria.

Um desses nomes foi Carlos Escobar que, a pedido de Thompson, realizou uma série de conferências em 1911¹⁷⁹, intituladas “Leitura Analítica”, cuja finalidade era o aprofundamento e a difusão das bases fisiológicas do método analítico. Para Escobar, a pedagogia estava integrada à psicologia e à fisiologia, “com ênfase nas noções de organismo, hereditariedade, adaptação e complexificação. Correlacionam-se, assim, organização do sistema nervoso e fenômenos de comportamento, organismo e meio ambiente” (MONARCHA, 1999, p.248). Baseando-se na estrutura cerebral humana e na história do desenvolvimento intelectual, Escobar afirmava que o processo de análise vinha antes do processo de síntese; em função disso, o autor justificava a inadequação do método sintético (de silabação ou de soletração) para o ensino da leitura e

¹⁷⁷ Pfromm Netto considera João Toledo um dos pioneiros da psicologia escolar: “um dos mais ativos e entusiasmados promotores de conhecimentos e práticas de natureza psicológica e pedagógica em favor da criança em nosso meio, durante os anos que separam as duas guerras mundiais” (PFROMM NETTO, 1995, p.01).

¹⁷⁸ O método analítico era considerado na época com o método mais moderno que havia até então e motivo também de acirrado debate. Além de Thompson, outro defensor do método foi Sampaio Dória e, a partir da formulação proposta por William James, divulgou-o por inúmeros trabalhos, entre eles “Princípios de Pedagogia”, de 1914. O método analítico baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A nova concepção de criança, de caráter psicológico, passou a fundamentar a discussão sobre a necessidade de se adaptar o método às suas necessidades e a priorizar questões didáticas com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do educando. Pelo método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Ainda assim, surgiram diferentes modos de como proceder à utilização do método, dependendo de como seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, a sentença ou a “historieta”. O processo baseado na “historieta” (como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura) foi institucionalizado em São Paulo, pela Diretoria Geral da Instrução Pública (MORTATTI, 2000).

¹⁷⁹ Além de conferências, foram também realizados congressos e debates, como iniciativas oficiais para a propagação do método analítico. Além disso, a Diretoria Geral da Instrução Pública fixou, em 1915, um documento intitulado “Instruções practicas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelo de lições”, para auxílio dos professores no uso do método recomendado.

defendia o método analítico, por entender que este era o mais adequado à natureza intelectual do homem, uma vez que, por este método, iniciava-se o processo de ensino pela análise, para depois complementá-lo com a síntese.

Outro nome de destaque foi Clemente Quaglio:

Intelectual autodidata, Quaglio não dispôs de títulos acadêmicos de qualquer espécie, foi nomeado, em 1895, Professor Primário após exames de ingresso no magistério público, sendo indicado para uma escola isolada, na cidade de Serra Negra; na seqüência, foi nomeado professor-adjunto do Grupo Escolar *Luiz Leite*, fixando-se, por fim, no Grupo Escolar *Rangel Pestana*, no município de Amparo, São Paulo.

Na virada do século, saíria do anonimato para projetar-se como autoridade científica nos meios educacionais paulistas. Assomava então, na cena cultural, um sujeito sumamente envolvido com a *Pedologia*, um saber filiado a uma extensa e controversa linhagem de conhecimento, empiricamente fundada no paralelismo psicofisiológico e inteiramente dedicado ao estudo sistemático e científico da criança (MONARCHA, 2007, p.25).

Clemente Quaglio, um positivista por temperamento e convicção, implantou, em maio de 1909, um Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental nas dependências de uma escola localizada em Amparo, “acontecimento que, certamente, configurou o ponto inicial da voga ascendente de implantação de laboratórios anexos às escolas normais paulistas, como por exemplo, na Escola Normal da Praça e nas escolas normais de São Carlos, Itapetininga e Pirassununga” (MONARCHA, 2007, p.27)¹⁸⁰. No gabinete, Quaglio realizava experiências psicométricas com os alunos e pesquisava aspectos como fadiga muscular, sensibilidade auditiva e visual, tempo de reação e memória de aprendizagem; os resultados dos estudos analíticos que desenvolveu sobre a infância foram publicados num artigo da *Revista de Ensino*, em 1909. Devido à repercussão de suas explorações antropológicas, fisiológicas e psicológicas, Oscar Thompson (agora diretor da Escola Normal Secundária de São Paulo) nomeou-o para instalar um gabinete semelhante na escola sob sua direção, com o objetivo de realizar medidas e avaliações também antropológicas, fisiológicas e psicológicas de crianças.

¹⁸⁰ O primeiro Laboratório de Psicologia Experimental brasileiro foi criado no Rio de Janeiro, pertencente ao também recém-criado Pedagogium, uma instituição destinada a servir de modelo às escolas normais e primárias cariocas (TAVARES, 1994, 1996b). Sobre o Pedagogium, Bastos (2002) destaca que ele foi considerado uma das mais importantes iniciativas e inovações republicanas no período. Fundado em 1890, seu primeiro diretor foi o Dr. Menezes Vieira; nele eram ministrados cursos e conferências que consistiam em temas como métodos de ensino, ciências matemáticas, físicas e história natural, além de serem promovidas exposições escolares anuais. Para Bastos, a ênfase no conhecimento científico, tanto nos cursos e conferências como nos gabinetes e laboratórios implantados, refletia a modernidade pedagógica republicana. Em relação ao Laboratório de Psicologia Experimental, o primeiro no Brasil, sua implantação se deu em 1906, por Manoel Bonfim.

Conforme já assinalado, pela reforma curricular das escolas normais secundárias, disposta pela Lei n. 1.341 (16 de dezembro de 1912), foi constituído um núcleo pedagógico formado pelas cadeiras (11^a e 12^a) de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica e pela cadeira (13^a) de Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios do Ensino. Dessa forma, na Escola Normal Secundária de São Paulo, o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, a cargo de Clemente Quaglio¹⁸¹, criado em 1912, foi anexado às 11^a e 12^a cadeiras. De acordo com Monarcha (1999), teria sido de Quaglio a primeira aplicação da escala métrica de inteligência de Alfred Binet e Théodore Simon em crianças das escolas da capital, fato que parecer ser confirmado pelo texto “Atividades científicas”, publicado na Poliantéia Comemorativa do Centenário do Ensino Normal de São Paulo:

Em 1912, convidado pelo Gôverno do Estado para organizar e dirigir o Gabinete de Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça da República, tomou o prof. Quaglio posse do cargo a 9 de abril de 1912, realizando, de acôrdo com o dr. Thompson, um estudo sôbre a Infância Anormal de Inteligência. Foi o primeiro estudo dêsse gênero realizado no Brasil com a Escala Métrica da Inteligência de BINET-SIMON (POLIANTÉIA, 1946, p.117).

Em função disso, “de certa forma, a pedagogia esboçada por Quaglio prefigura a ‘pedagogia científica’ proposta pelo médico italiano Ugo Pizzoli no ano de 1914, durante sua estadia em São Paulo” (MONARCHA, 1999, p.256). Antes da vinda do médico italiano, porém, a *Revista de Ensino*, na intenção de publicar o que acontecia pelo mundo, publicava conferências de estrangeiros, entre eles Pizzoli.

O professor italiano parece ter sido uma influência muito forte, pois “de sua presença resultaram novas iniciativas no domínio das aplicações da psicologia à educação” (CATANI, 2003, p.196), como o convite feito a Pizzoli para reorganizar o gabinete da escola normal da capital. Provavelmente, a indicação do nome de Pizzoli pode ter sido uma sugestão do próprio Clemente Quaglio. A respeito do professor italiano:

Catedrático de Psicologia Pedagógica e Ciências Afins, na Universidade de Modena, diretor da Escola Normal Masculina da mesma cidade e outrora protegido do ministro da instrução, Giuseppe Sergi, Pizzoli fundara, em 1899, um pioneiro laboratório de

¹⁸¹ Tavares considera Clemente Quaglio, junto com Thompson, como o que melhor “encarna em si a figura do professor republicano engajado na propaganda dos métodos considerados científicos para adequar o ensino às características individuais dos alunos, do qual seu Compendio de Pedologia, elaborado para o consumo dos professores primários, é grande exemplo” (TAVARES, 1996b, p.179).

pedagogia científica em Crevalcore, Itália. Sob sua influência, diversas cidades italianas montaram laboratórios atuantes em estreita relação com as escolas primárias (MONARCHA, 2007, p.28).

Pizzoli, que já havia publicado uma coletânea de artigos com trabalhos experimentais sobre temas como raciocínio infantil, grafismo, memória, cinética, tipos intelectuais e associações de idéias, foi então convidado em 1914 por Oscar Thompson para instalar e dirigir o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental. Carvalho (1997) considera que a justificativa para a instalação do gabinete, por parte de Thompson, era a necessidade de fazer a escola acompanhar a marcha científica que estava ocorrendo em toda parte em prol do ensino. Em relação ao professor italiano:

Na Itália e no Brasil, Ugo Pizzoli está relacionado com a história da Pedagogia Científica. Nas últimas décadas do século XIX, houve uma febre, nos Estados Unidos e em vários países europeus, para fazer da Pedagogia uma ciência – a Pedagogia Científica – e, como o ícone das ciências fosse a experimentação, tornou-se imenso o esforço para criar uma Pedagogia experimental, que teve por parâmetro a Psicologia experimental da época. O próprio Oscar Thompson (1914), então diretor da Escola Normal de São Paulo, não deixava dúvidas, já no título de sua publicação alusiva à experiência, quanto aos objetivos do convite à vinda de Pizzoli – *O futuro da pedagogia é científico*.

Esse movimento foi um reflexo da revolução posta pelo modo de saber quase monopolista que o positivismo representou nas últimas décadas do século XIX, em comunhão com o modo de viver determinado pelas nascentes sociedades liberais. Binet teria afirmado, segundo Claparède (1956), que “a nova Pedagogia deve ser fundada sobre a observação e sobre a experiência; deve ser, antes de tudo, experimental na acepção científica da palavra” (p.45). Na mesma obra, o próprio Claparède diz que “o pedagogo crê, mas nunca sabe” (p.45). Pizzoli é um representante desse pensamento e o instrumento de sua materialização na Itália (CENTOFANTI, 2002, p.72-73).

Dessa forma, Ugo Pizzoli veio a São Paulo, em 1914, contratado por um período de seis meses pelo secretário do Interior, Altino Arantes, para ampliar o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental¹⁸² da Escola Normal Secundária de São Paulo, até então

¹⁸² Para Tavares (1996a), o qualificativo “pedagógica” ao designativo “antropologia”, que forma o primeiro nome dado aos gabinetes criados nas escolas normais secundárias, deve ser entendido no sentido de delimitar que a antropologia praticada nesses locais deveria estar voltada às questões pedagógicas e escolares e não tinha o mesmo sentido que tem hoje; a análise antropológica deste período se detinha na análise biológica do comportamento humano e dedicava-se à medição craniométrica, considerada essencial para a análise das raças. Era a “ciência das medidas do homem” e a psicometria era o seu complemento necessário, pois fornecia as medidas psicológicas próprias aos indivíduos de uma certa raça (memória, inteligência, atenção etc). O autor preferiu o termo “Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental” por entender que foi aparelhado justamente para exames antropométricos e pesquisas psicométricas, sendo o termo bastante amplo para compreender desde o período iniciado em 1912 com Clemente Quaglio, passando por 1914 quando Pizzoli o reorganizou, até Lourenço Filho em 1925, que assumiu as aulas de Psicologia na Escola Normal de São Paulo e ficou responsável pelo gabinete, passando a chamá-

chefiado por Quaglio¹⁸³. “A vinda de Ugo Pizzoli foi descrita por Carlos da Silveira como uma tentativa do governo no sentido de ‘orientar a ação dos professores paulistas para uma pedagogia melhor, mais eficiente pelas suas bases psíquicas e experimentais’” (CATANI, 2003, p.196).

O professor italiano equipou o gabinete com aparelhos destinados à realização de investigações na área de senso-percepção e psicométrica de modo geral; os estudos que realizou estavam centrados na observação positiva e na determinação das medidas das ligações entre o mundo físico e psíquico, utilizando procedimentos e técnicas da antropologia física e dos testes mentais. Nesse sentido, Monarcha (1999) observa que os dados levantados com esses procedimentos levavam à identificação das características físicas, intelectuais, morais e a conseqüente classificação do tipo de aluno, de forma que o gabinete acabou por gerar um movimento expressivo em torno da Pedagogia Científica, que vinha como solução para as demandas práticas que se fazia da ciência.

A *Revista de Ensino*¹⁸⁴ de dezembro de 1914, trazia uma nota intitulada “Escola Normal de São Paulo. Inauguração de um novo gabinete”. A nota informava sobre a inauguração do gabinete da Escola Normal Secundária de São Paulo em 17 de setembro de 1914. Durante a visita inaugural por autoridades, diretores e professores, o próprio Ugo Pizzoli explicou aos presentes a função particular de cada um dos aparelhos e instrumentos que compunham o novo gabinete, sendo auxiliado nessa apresentação por Oscar Thompson¹⁸⁵.

lo de Laboratório de Psicologia Experimental, local em que desenvolveu experiências no campo que hoje se denomina Psicologia da Educação, e no qual ofereceu cursos e palestras.

¹⁸³ Quando Ugo Pizzoli retornou à Europa, Clemente Quaglio permaneceu como encarregado do gabinete até 1930; na mesma década, o mesmo foi incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Lourenço Filho, professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo, que ocupava as instalações do referido gabinete desde 1925, ali desenvolveu, com seus colaboradores, investigações que resultaram na conclusão dos chamados “testes ABC” para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (MONARCHA, 2007, p.29).

¹⁸⁴ Conforme já foi citado anteriormente, durante os dezesseis anos não consecutivos de sua existência (1902-1918), na *Revista de Ensino* foram impressos textos didáticos com orientações sobre como ensinar, além de traduções de trabalhos estrangeiros e transcrições de discursos, conferências e comunicações realizadas por educadores brasileiros.

¹⁸⁵ Também durante o evento, foi feita a entrega da reprodução em bronze de um monumento erigido a Pestalozzi, oferecido pelo Ginásio “Macedo Soares” à Escola Normal; seguiu-se um discurso de Oscar Thompson, que agradeceu o presente recebido, dizendo ser justo que na festa de início dos trabalhos do novo gabinete se homenageasse também “o primeiro a traçar a verdadeira directriz do ensino moderno”. “Pestalozzi, inspirado nos trabalhos de Locke, de Comenius e no Emilio, de Rousseau, os quaes, por sua vez, se illuminaram em Aristoteles e Platão, foi o primeiro que se propoz a ensinar de accordo com o desenvolvimento natural da criança. Coube-lhe, innegavelmente, a gloria de ter feito ruir por terra a orientação empirica até então seguida na educação. A feição, porém, mais característica do seu trabalho educativo consiste em imprimir-lhe o methodo experimental, assim como a sua grande intuição foi descobrir a connexão intima entre a função organica do corpo e a função mais elevada do espirito do educando. (...) Em nossos dias, a Pedagogia aprofundou-se no estudo da criança. Alargou

A mesma revista trazia a nota de que o professor Ugo Pizzoli retornara à Europa em 10 de novembro de 1914, após ter exercido durante alguns meses o cargo de lente de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Secundária de São Paulo. Depois da sua despedida, o gabinete voltou às mãos de Clemente Quaglio e, posteriormente, do professor de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, Sampaio Dória, porém, sem “despertar maior interesse” (TAVARES, 1996b)¹⁸⁶.

Antes de Ugo Pizzoli regressar, ofereceu um curso de Pedagogia Científica naquela escola, de 15 de junho a 15 de julho de 1914, destinado especialmente para os professores de Pedagogia, inspetores escolares e diretores de grupos escolares. Posteriormente, foi publicado o livro “O Laboratório de Pedagogia Experimental”, “livro precioso, organizado e orientado pelo próprio prof. Pizzoli, e que constitui uma saudosa lembrança da breve permanência do ilustre Mestre em São Paulo” (POLIANTÉIA, 1946, p.117).

O livro apresentava as teses estudadas pelos professores que seguiram o curso de “Pedagogia Científica”, oferecido por Pizzoli; além disso, possuía apresentação do próprio médico italiano e artigos de Oscar Thompson, Ruy de Paula Souza, Carlos Alberto Gomes Cardim, Roldão Lopes de Barros, Clemente Quaglio, Saverio Cristofaro e Joaquim A. de Sant’Anna. Ao fim, havia um relatório do curso apresentado por Pizzoli e um modelo da “carteira biográfica escolar”, idealizado por ele. Na apresentação do livro, Pizzoli afirmava que os trabalhos, “considerados como ligeiros ensaios, são pesquisas de psychologia pedagogica breves, modestas e fragmentadas: elles mostram a aptidão desses professores para este gênero de estudos experimentaes, e são a garantia de futuros trabalhos de mais valor em vulto e importancia pedagogica” (O LABORATÓRIO, 1914, apresentação).

A forma como o artigo de Oscar Thompson, “O futuro da Pedagogia é científico” (O LABORATÓRIO, 1914, p.03-23), apresentou o gabinete leva a uma “reação de estranhamento”, como sugere Carvalho (1997), sobretudo ao se ler os nomes dos aparelhos e as suas

extraordinariamente os seus domínios, procurando desvendar a personalidade do educando, que, para Pestalozzi, existia em germen, e que ao educador não era dado conhecer. Para esse desideratum lançou mão (...) de subsidios da Psychologia. (...)” (THOMPSON, 1914, p.55-56). Ainda de acordo com o diretor geral, “o gabinete de Anthropologia e Psychologia Pedagogica, marca ao mesmo tempo, entre nós, uma éra nova, uma phase scientifica para a Pedagogia, - é por isso que deliberei associar a essa festa o nome daquelle que, por suas idéias, pelo seu amor ao ensino e ás crianças, se tornou digno de nossa admiração” (THOMPSON, 1914, p.59).

¹⁸⁶ Dória foi aprovado em concurso para a disciplina de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica em 1914, vindo a entrar em exercício em 1915. Tavares destaca que, apenas a partir de 1924, quando Lourenço Filho substituiu Sampaio Dória na cadeira de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, o laboratório teria voltado a ser mais continuamente utilizado, para realizar estudos sobre prontidão para a leitura e para a aprendizagem escolar.

finalidades¹⁸⁷, assim como também causam estranhamento as imagens dos equipamentos e objetos apresentadas no livro. Por Thompson fica-se sabendo que o gabinete estava instalado em duas salas: uma destinada aos “exames somato-anthropologicos” e aos “de natureza esthesiometrica e esthesioscopica” das crianças, e a outra destinada ao “exame psicologico das funcções mentaes mais elevadas”¹⁸⁸. O texto de Thompson é uma legitimação do gabinete inaugurado, no qual o autor justifica todo o aparelhamento “pela necessidade de construir um conhecimento científico do indivíduo” (CARVALHO, 1997, p.272). Além disso, no gabinete “a desigualdade social [convertia-se] em diferença natural, e, por vezes, valorizadas positivamente: as dimensões física, intelectual e moral do homem são constituídas pela hereditariedade, sendo, portanto, fatos biológicos” (MONARCHA, 1999, p.269).

Outro texto do livro “O Laboratório de Pedagogia Experimental” é o relatório apresentado por Ugo Pizzoli a Altino Arantes, secretário de Estado dos Negócios do Interior, que expunha o

¹⁸⁷ Tavares argumenta que, para o pesquisador de hoje, tais aparelhos podem parecer estranhos, mas foi por meio do seu uso que se organizaram classes homogêneas e se realizaram diagnósticos e tratamentos de todo tipo de “crianças débeis” (com a criação de diversas clínicas psicológicas em universidades americanas nas duas primeiras décadas do século XX). “Além de medir as capacidades infantis, era também o próprio funcionamento do trabalho escolar que se esperava organizar através das evidências consideradas inquestionáveis constatadas por esses aparelhos: seriam as medidas da fadiga intelectual e física, da capacidade respiratória, do tempo de reação e as flutuações do crescimento biológico das crianças, que deveriam servir de referência para determinar o tempo das lições (de tal modo a não fatigar), o currículo ideal (adequado a cada nível mental), e até a localização, as dimensões e o mobiliário das escolas e suas salas de aula (que deveriam, segundo essas pretensões, serem providas das condições sanitárias e ergonômicas mínimas para evitar o contágio e o surgimento de doenças)” (TAVARES, 1996a, p.76-77).

¹⁸⁸ Entre os aparelhos da primeira sala, para os “exames somato-anthropologicos”, alguns serviam para o estudo da estatura, do peso, da capacidade pulmonar, da extensão do campo visual, do diâmetro do crânio e da face, da força muscular, outros para traçar em gráficos nítidos as modalidades das contrações musculares e dos atos expiratórios. Havia ainda uma máquina fotográfica para fixar o semblante do examinado por ocasião das pesquisas, além de quadros com modelos da “cor natural” da pele, cabelos e olhos. Para os “exames esthesiometricos e esthesioscopicos” havia aparelhos para o estudo da acuidade visual, do senso cromático, do ouvido, da sensibilidade tátil, do senso do peso, da forma, do senso térmico, e para experiências sobre o gosto e o olfato. Também nesta havia exemplares plásticos (como cabeças) para o ensino didático, e exemplares de órgãos dos sentidos, do movimento, de seções do cérebro, de anatomia humana, entre outros, para o ensino da “esthesiologia” e um aparelho de projeções. A segunda sala, destinada ao “exame psicologico das funcções mentaes mais elevadas” possuía aparelhos que recolhiam, em papel esfumado, traços permanentes das contrações do coração, do ritmo respiratório e da expressão gráfica da atenção; também aparelhos para o exame da atenção de um determinado grupo de alunos, para medir o tempo de reação dos atos psíquicos, para o exame da atenção, associação e perspicácia intelectual, para o exame de coordenação de um só ato muscular, para estudar a atenção grafomotora, para a coordenação muscular simultânea de dois atos superiores, para pesquisas do ambidestrismo, para observar a fadiga muscular das crianças e de adultos, para descobrir o senso das proporções e as disposições naturais da criança ao grafismo artístico. Havia, ainda, outros materiais didáticos, como mapas ilustrados, esquemas psicológicos, itens demonstrativos, quadros com resumos de lições, folhas biográficas e psicológicas e um arquivo (em que eram guardados os trabalhos feitos pelos professores de Psicologia).

programa do curso oferecido de Pedagogia Científica, composto por quarenta e seis lições teórico-práticas¹⁸⁹.

No relatório, Pizzoli dizia ao secretário que “o curso produziu o efeito de dar uma idéia clara da *personalidade normal e anormal da criança* e de fazer conhecer a *technica* mais elementar para os exames” (O LABORATÓRIO, 1914, p.140). Além disso, relatava que, apesar do pouco tempo, havia ocorrido um bom aproveitamento por parte dos frequentadores, por eles mesmos reconhecido, de forma que “na mente de cada um [surgiu] outra orientação de idéas, e todos [entreviram] um horizonte pedagogico mais amplo” (O LABORATÓRIO, 1914, p.141).

E, de facto, verifiquei que em torno de minha pessoa se estava formando uma atmosfera composta de jovens educadores e de homens de senso e experiencia, todos entusiasmados com o novo impulso dado á Pedagogia; o que produzirá o grande beneficio de impedir que o professor se crystalize em exiguas formulas didacticas, e se entregue desanimado a um empirismo profissional.

O educador, pesquisando a verdadeira natureza da criança e encontrando-a no revoltear das paixões e dos desejos, assim como no dedalo das varias attitudes das suas potencialidades organicas e funcionaes, eleva-se em dignidade, sente que se lhe aumenta a energia profissional e vem a ser, sob certo aspecto, o medico, o pae, o conselheiro do escolar.

¹⁸⁹ Se a descrição do aparelhamento que compunha o gabinete, feita por Thompson, causou “estranhamento”, as lições oferecidas por Pizzoli não poderiam causar senão a mesma sensação:

a) – Exame anamnético. Hereditariedade – Nascimento – Família – Fases da vida – Caracteres hereditários e adquiridos – Morbosidade da infância – Ambiente familiar.

b) – Exame físico. Cânones da normalidade física; da beleza. – Peso; aparelhos; sistemas; órgãos – Técnica para o exame físico.

c) – Exame antropológico. Cabeça; tronco; membros – Caracteres étnicos – desvios do normal – Estigmas da degenerescência física – Aplicações individuais – Folha biográfica – Técnica para recolher os dados antropométricos – Aplicações individuais – Caracteres somato-antropológicos dos anormais (idiotas, cretinos, frenastênicos) – Exame prático dos deficientes.

d) – Exame fisiológico. Coração – Pulso – Esfigmografia – Pulmões – Espirometria e espirometrografia – Força muscular – Dinamografia e dinamometrografia: ergografia. – Linguagem – Defeitos – *Sensações fundamentais* – Dor e prazer – Sentimentos – Emoções – Temperamentos.

e) – Exame psicológico. Sensibilidade externa e interna. – Vista: Potência da visão – Campo visual – Senso cromático – Poder de acomodação – Exercícios práticos para examinar a vista – Provas práticas para indagar da vocação estética dos alunos para as artes figurativas. *Audição* – Acuidade da audição – Qualidades dos sons – Orientação dos sons – Educação da audição. *Tato e sentido muscular* – Discriminação tátil – Sentido esterognóstico – Baroestesioscópio – Miocinesioscópio – Grafismo – Seu exame – Exercícios práticos. *Gosto e olfato* – Acuidade e poder de discriminação – Sensibilidade à dor. *Atenção* – Suas leis – Provas (mental-tests) para estudar o grau e a natureza da atenção dos alunos – Exercícios práticos. *Memória* – Poder de retentividade – Poder de evocação – Experiências (mental-tests) para estudar a memória – Imaginação e suas qualidades. *Associação* – Tipos de associação – Ideação – Provas, etc. – Exercícios práticos. *Volições* – *Inibições* – Caráter – Impulsivos – Reflexivos – Provas para o exame do comportamento e das disposições naturais. (O LABORATÓRIO, 1914, p.139-140).

Sobre a questão da “frenastenia”, Centofanti (2002) informa que o termo era utilizado para definir a deficiência mental. Ugo Pizzoli dizia que, para se reconhecer um frenastênico masculino, era necessário observar se a envergadura dos braços era maior do que a própria estatura, pois tal fato o levava a concluir que esse indivíduo era um representante ontogonético de um tempo primitivo em que o homem assemelhava-se ao macaco (filogênese), e isso representava, segundo Pizzoli, um grave caráter de degeneração.

E quem não vê as grandes vantagens moraes que dahi provirão para a sociedade? (O LABORATÓRIO, 1914, p.141).

Em seguida, Pizzoli apresentava a relação dos professores, inspetores e diretores escolares, que haviam freqüentado o curso (figura 14; anexo 7), num total de cinquenta e quatro nomes (O LABORATÓRIO, 1914, p.141-142), entre eles João Toledo, então lente da 12ª cadeira, e Carlos da Silveira, lente da 11ª cadeira (ambas de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica) da Escola Normal Secundária de São Carlos. O professor italiano também relatava que, durante o curso, haviam feito visitas ao Instituto Disciplinar e ao Hospício de Alienados do Juqueri; sua justificativa para tais visitas era o fato de poder estudar, sob o ponto de vista pedagógico (de acordo com Pizzoli), alguns indivíduos que apresentassem marcas de anormalidade, de forma a poder distinguir o “normal” do “anormal”, bem como perceber se eram anomalias simples ou mais graves e profundas. Tal oportunidade era justificada por Pizzoli como exemplos de esclarecimentos em relação ao tema da “deficiência moral”, tratado durante as lições.

Ao final do curso foram realizados os exames de conclusão do mesmo, nos dias 13 e 14 de julho de 1914, perante a mesa composta por João Chrysostomo, então diretor geral da Instrução Pública; Franco da Rocha, diretor do Hospício de Alienados; Oscar Thompson, diretor da Escola Normal Secundária de São Paulo; e de Carlos Gomes Cardim, auxiliar de Thompson. Pizzoli ressaltava que o exame prático havia provado a habilidade adquirida pelos freqüentadores do curso na técnica antropométrica e na aplicação dos “mental-tests”. Em sua opinião, o resultado fora “brilhante”, pois, de vinte e oito examinandos (não cita quais), dois tinham obtido o máximo de pontos e os demais obtiveram boas notas, “nunca inferior a 8”. O professor italiano, ao agradecer a Altino Arantes, João Chrysostomo e Oscar Thompson¹⁹⁰ pela iniciativa do curso, assim concluía o relatório: “o modesto germen ora confiado ao solo, em breve germinará e se transformará em uma instituição didactica permanente, de elevada cultura pedagogica, que venha

¹⁹⁰ Tavares (1996a) considera que Oscar Thompson foi o participante do curso que mais demonstrou entusiasmo, sobretudo pela teoria tipológica de Pizzoli. Em resumo, esta teoria estabelecia que, de acordo com a sua classificação, intelectualmente o indivíduo poderia ser visual, auditivo, motor, indiferente fraco (fantasista) ou indiferente forte (lógico). Para a classificação da imaginação, a teoria de Pizzoli fornecia duas categorias: o daqueles indivíduos que possuem imaginação reprodutora e os que são construtores fantásticos. Por fim, em relação à “presença do aluno”, a teoria prescrevia que esta deveria ser enquadrada nos seguintes tipos: normal, hiperativo, passivo e inexpressivo.

coroar a obra de preparação magistral, presentemente desempenhada de um modo cabal pela Escola Normal Secundaria da Capital” (O LABORATÓRIO, 1914, p.143).

Sobre os “mental-tests” de que tanto falava Pizzoli no relatório, a *Revista de Ensino* (de junho de 1914) publicara um artigo do referido professor, intitulado “Psychologia Pedagogica. Sem tocar o instrumento não se lhe pode conhecer o som”¹⁹¹, em que ele apresentava e discutia alguns modelos de “mental-tests”, para “que leiam os nossos professores com todo o interesse, e meditem sobre os principios (...) decorrentes, afim de rectificarem a sua orientação pedagogica” (PIZZOLI, 1914, p.01). Assim, para Pizzoli, o professor, mesmo sem ser um psicólogo, poderia utilizar o procedimento experimental da antropologia e da psicologia, para poder conhecer melhor os seus alunos.

Aqui está um outro “mental-test” que não deixa de dar sempre suggestivos resultados. Sobre uma folha de papel estão impressas dez perguntas, que põem o menino em certo embaraço na escolha da resposta: “1ª - Se perderes a corrida, que farás?” 2ª - Se tivesses um mil réis, como o empregarias? – 3ª - “Se te perdesse numa rua, como procederias?” 4ª - “Se se te quebrar um ovo na mão, como te arranjarás?” 5ª - “Se leverses um tapa e não souberes qual dos teus companheiros t’o deu, que atitude tomarás?” 6ª - Se te acontecesse quebrar um brinquedo alheio que farias? 7ª - “Se o negociante, ao dar-te o troco, te passar 400 réis a mais, que comprarias?” 8ª - Pedrinho furta um doce, e te mostra: que porção queres desse doce? 9ª - “O cavallo pinoteia porque uma vespa o morde, que farás diante disso?” 10ª - “Uma estatua do jardim olha para ti e sorri – que lhe dirás?”

Como vê o leitor, as perguntas são muito variadas e induzem o menino a responder sobre uma gamma enorme de motivos. Serão sinceras as respostas? Procurará elle responder de modo a agradar ao professor? Um educador perspicaz logo o perceberá e aproveitará a occasião para alguma reflexão moral, para algum ensinamento pratico, para encorajar o alumno se este houver mostrado certa perplexidade na escolha do motivo. Como quer que seja, do conjunto das respostas, da solicitude com que forem redigidas, da maior ou menor verdade de que forem assignaladas pode o professor descobrir as tendencias effectivas e sentimentaes do discipulo, a sua perspicacia mental, o senso commum e pratico da via (PIZZOLI, 1914, p.06).

E de que forma o professor deveria aplicar os “mental-tests”?

É necessario, primeiramente, que elle estabeleça uma “média”. De que maneira? – Repetindo o mesmo methodo para todos os meninos da 1ª classe; com os resultados obtidos elle conseguirá formar um “quadro das médias” – TABELLA-CAMPIONE – de

¹⁹¹ Posteriormente, em outros números, a *Revista de Ensino* voltou a publicar outros artigos de Ugo Pizzoli: “Psychologia Pedagogica. Visuaes e Auditivos” (*Revista de Ensino*, n.2, p.01-10, set./1914); e “Psychologia Pedagogica. As exterioridades da criança” (este artigo foi publicado em duas partes e em dois números diferentes da revista, a primeira parte saiu na *Revista de Ensino*, n.3, p.01-06, dez./1914 e a continuidade saiu na *Revista de Ensino*, n.4, p.01-06, mar./1915). Entretanto, Catani (2003) chama a atenção para o fato de que tais artigos haviam sido originalmente publicados no jornal *O Estado de S. Paulo*.

que lhe será fácil extrahir um termo médio, uma especie de thermometer, em summa, que lhe servirá de ponto de referencia toda vez que effectuar a experiencia sobre cada um dos individuos (PIZZOLI, 1914, p.03).

O médico e professor italiano, então, concluía que, “de resto, não devemos crer que a alma das crianças seja um passarinho que vagueie pelo infinito e que não possamos aprisional-o; a psychologia tem suas redes adequadas e pode sempre limitar o espaço ao livre vôo. Não esqueçamos que a indagadora psychologia tem olhos de lynce” (PIZZOLI, 1914, p.09).

O uso dos testes mentais para conhecer “as faculdades sensitivas, físicas e morais dos discípulos”, resultava em formas de classificação da criança ou, conforme sugeria o próprio Pizzoli, acenavam “com a possibilidade de se usarem o conhecimento sobre tipologia infantil para seleccionar e dividir as classes – algo que ainda não fora tentado, mas que poderia ser muito útil aos indivíduos e à sociedade” (CATANI, 2003, p.198). Também sobre os testes mentais, Centofanti (2002) ressalta que o professor italiano defendia a idéia de que os mesmos deveriam substituir o material didático em uso nas escolas, com a justificativa de que os testes davam uma imagem precisa da disposição fisiológica, psíquica e intelectual do aluno, o que facilitaria ao professor a aplicação de métodos pedagógicos, podendo vir a substituir o material didático das escolas elementares, velho e gasto.

Para que isso não pareça estranho ao leitor, é importante dizer que os “testes mentais” de Pizzoli tinham um caráter do que talvez possamos chamar, ainda que impropriamente, de exercício mental. Não mediam – exercitavam, assemelhando-se ao que se pode denominar de máquina de ensinar. Exemplo disso é um teste, por ele idealizado que pretendia substituir as preliminares gráficas da escrita, uma vez que escrever só se tornava possível quando estivesse formada, de modo automático, a coordenação perfeita da condição fisiológica e psicológica solicitada pela escrita, e tal condição custava às crianças muito tempo e muito exercício (CENTOFANTI, 2002, p.81).

O último documento apresentado no livro “O Laboratorio de Pedagogia Experimental”, era o modelo de “carteira biográfica escolar” idealizada por Pizzoli (p.147-155). A “carteira biográfica escolar” era composta de registros de interrogatórios e exames para a realização de um inventário completo e minucioso dos alunos dos grupos escolares¹⁹². Por meio dela, os alunos

¹⁹² A carteira biográfica escolar era um caderno padronizado, previamente impresso pelas gráficas oficiais, que continha os dados sócio-antropo-psicológicos dos alunos das escolas públicas, devendo ser preenchida por três profissionais: pelo diretor do estabelecimento, responsável pelas “notas gerais” e “dados anamnésicos da família”; pelo médico-escolar, responsável pelo “exame físico do aluno”; e pelo professor, responsável pelas “observações antropológicas e psicológicas” (TAVARES, 1996a). Tais informações deveriam ser recolhidas periodicamente para

eram convertidos em objetos oferecidos à observação direta para o estudo das características físicas e mentais. A carteira biográfica foi adotada, posteriormente, nas escolas preliminares do Estado de São Paulo. Institucionalizada em 1915, tal carteira ficava sob custódia do diretor do grupo escolar e deveria acompanhar o aluno durante toda sua escolarização, devendo ser devolvida ao governo por ocasião de sua diplomação (MONARCHA, 1999). Anteriormente, porém, Clemente Quaglio havia apresentado o seu próprio modelo de “folha biográfica”, tendo orientado aos professores das escolas primárias sobre como utilizá-la no seu “Compêndio de Pedologia”, publicado por ele em 1911 (POLIANTÉIA, 1946, p.117).

Esse uso escolar de procedimentos de identificação condensa pressupostos e práticas constituintes das ciências que lhe eram contemporâneas – a antropologia, a psicologia, a biologia, a medicina e a psiquiatria – cujas fronteiras não eram muito nítidas. É enquanto objeto cultural, que condensa essas práticas e pressupostos, que a Carteira Biográfica Escolar deve ser pensada como dispositivo de produção de um conhecimento sobre o aluno. Mais do que isto, como dispositivo de constituição da criança enquanto aluno, dispositivo de produção da individualidade na confluência das medidas e dos “dados” de observação constituídos como índices de *normalidade*, *anormalidade* ou *degenerescência*. Compleição física, tipo racial, traços morais, marcas de hereditariedade, ambiente familiar constituíam um roteiro de observação e medida e forneciam as tópicas de registro na Carteira Biográfica Escolar. No cruzamento dessas medidas e observações é que ganhava contorno o *caráter específico* do aluno (CARVALHO, 1997, p.273).

São muito vagos, porém, segundo Tavares (1996a), os indícios da extensão prática assumida pela obrigatoriedade da execução da carteira biográfica adotada pela Diretoria Geral da Instrução Pública. Assim, embora tudo leve a crer que as carteiras biográficas não tenham sido utilizadas na amplitude almejada (seja por falta de pessoal especializado, ou por falta de aparelhos apropriados, ou mesmo inabilidade), nem por isso deixaram de ser feitas sérias experiências nesse sentido, sobretudo no âmbito das escolas normais secundárias em seus gabinetes de Antropologia e Psicologia Pedagógica (TAVARES, 1996a).

que proporcionassem uma visão cronológica e comparativa entre os vários estágios da vida escolar e do desenvolvimento psicológico, sociológico e biológico do aluno, de forma que Pizzoli sugeria que fossem recolhidas no início e no final do ano letivo. Dessa forma, a carteira biográfica trazia informações pessoais do aluno e informações sócio-econômicas da sua família, além de registros como cor da pele, peso, altura, marcas físicas, tempo de reação, limiar de fadiga muscular, capacidade respiratória, circunferência craniana, conduta, excentricidades, memória, entre outros.

3.2 O Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental de São Carlos

Após a conclusão do curso oferecido por Ugo Pizzoli, João Toledo e Carlos da Silveira retornaram à escola normal em São Carlos. No relatório do ano letivo de 1914, que Juvenal Penteado (diretor da escola) enviou ao secretário do Interior¹⁹³, foi possível perceber como era o ensino da disciplina que Toledo e Silveira ministraram aos alunos do curso normal:

O curso d'esta disciplina, iniciado em 1913, não passou, nesse ano, de um simples campo de experimentação e adaptação, devido não só á deficiencia de livros e apparatus como ás difficuldades proprias a todas as materias extranhas ao meio em que são introduzidas. Apezar d'isso, já nesse primeiro anno os resultados foram muito além do que se poderia esperar.

Quando essa disciplina foi introduzida no curso, afigurou-se a muita gente que ella viria constituir mais um elemento de perturbação do que um auxiliar proveitoso na preparação dos futuros mestres, sob pretexto de que os alumnos, sobretudo os de 1º anno, não tinham o preparo necessario para emprender o estudo de uma sciencia tão abstracta. Tal supposição não podia, porém, partir sinão de pessoas mal orientadas sobre o methodo applicado a esse estudo, como propedeutica a um curso de pedagogia.

Adaptada convenientemente ás exigencias do curso normal e apresentada ao alumno sob o ponto de vista pratico, puramente experimental, sobretudo em seu inicio, a psychologia é uma sciencia francamente accessivel, ainda mesmo aos alumnos de mediano preparo. De posse dos conhecimentos, ainda que rudimentares, dos phenomenos psychicos, o horizonte intellectual do alumno se alarga no dominio das especulações profissionaes, e, ao entrar no campo da doutrina pedagogica, a materia se lhe afigura um prolongamento, sem solução de continuidade, dos estudos anteriormente feitos.

Ao curso de psychologia podemos attribuir, nesta Escola, a extraordinaria facilidade que os professores têm encontrado em suas classes, em relação ao ensino da pedagogia e methodologia.

Anteriormente á criação da cadeira de psychologia experimental, o ensino dessa disciplina estava affecto á cadeira de pedagogia e, ahi, constituia mais um estorvo do que um proveito, por isso que, devido á completa insufficiencia de tempo para o desenvolvimento das materias que a sobrecarregavam, a cadeira se limitava, nessa parte, ás mais das vezes, fóra do alcance dos alumnos (PENTEADO, 1915, p.01-02).

O Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal Secundária de São Carlos só ficou completo após a transferência da instituição para o novo edifício, inaugurado em 18 de novembro de 1916¹⁹⁴. Morila (2005) e Pirolla (1988) informam

¹⁹³ Parte do relatório, que está sendo utilizado neste trabalho, foi publicado na *Revista de Ensino*, ano XIV, n.01, p.01-13, jun./1915.

¹⁹⁴ O evento de inauguração do novo prédio foi noticiado em jornal com uma matéria intitulada “Escola Normal de S. Carlos. A inauguração oficial do novo edificio da escola. A cerimonia de entrega de diplomas aos professorandos”; o artigo informa que vieram em comitiva para o evento, o próprio presidente do Estado (Altino Arantes), o secretário do Interior (Oscar Rodrigues Alves) e o diretor geral da Instrução Pública (João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, primeiro diretor da escola), entre outras autoridades (como secretários, deputados e senadores). Após terem feito a

que os laboratórios da escola foram equipados com aparelhos de procedência européia¹⁹⁵, inclusive o gabinete, que “servia para treinamento dos professores em medições antropométricas, acuidade sensorial, auditiva, gustativa e tátil” (PIROLLA, 1988, p.26).

Os aparelhos para o gabinete eram os seguintes: para a visão, perímetro de Pizzoli e escala de Weber; para a audição, acúmetro de Politzer, assobio de Galton e aparelho de discriminação dos sons e rumores; para o tato, estesiôscópio, caroestesiômetro e estesiômetro de Weber; para o olfato, osmoscópio; e para o paladar, geososcópio. Além desses, possuía também um equipamento para medidas de curva de cansaço e de músculos. Com estes aparelhos, “os alunos do primário anexo eram submetidos a exames sistemáticos de modo que muitas deficiências puderam ser constatadas e corrigidas dentro das possibilidades” (PIROLLA, 1988, p.26).

O aparelhamento é semelhante ao que João Toledo e Carlos da Silveira tiveram contato no gabinete da escola normal da capital, durante o curso de Pedagogia Científica oferecido por Ugo Pizzoli, em 1914; portanto, dois anos antes da instalação do gabinete da Escola Normal Secundária de São Carlos, cujo responsável era Manuel de Toledo Silva.

Ao que parece, os exames de alunos na escola normal em São Carlos parecem ter sido feitos regularmente de 1913 até aproximadamente 1920 (TAVARES, 1996a), porém limitando-se aos aspectos antropométricos, fato que se justifica (segundo informação apresentada pelo diretor Juvenal Penteado, no relatório de 1914) pela falta de aparelhos necessários para outros estudos.

visita oficial ao prédio, João Toledo fez o discurso da solenidade, que coincidiu com a cerimônia de formatura da terceira turma de professorandos. O recorte de jornal pertence ao acervo de D. Maria Cecília e não traz nome nem local de publicação, apenas o ano “1916”; um artigo semelhante saiu publicado na *Revista de Ensino* de março de 1917(p.36- 41), em que consta a informação de que a matéria foi divulgada originalmente pelo jornal *O Estado de S. Paulo*.

¹⁹⁵ Conforme Pirolla (1988), os demais laboratórios da Escola Normal Secundária de São Carlos foram equipados com os seguintes aparelhos e objetos: Laboratório de Física – possuía equipamentos fabricados pela firma alemã Max Kohl, em Chemnitz, para demonstrações dos princípios de mecânica, cinemática, ótica, calor, eletricidade, magnetismo, acústica e barologia, havia ainda um banco ótico para experiências de difração, refração e interferência luminosa, uma bobina de Rumkorff de grande potência e uma coleção de tubos de descarga elétrica sob pressão reduzida; Laboratório de Química – possuía vidraria vinda da França, os reagentes necessários (fabricados pela firma Poulenc Frères), um forno para aquecimento de retortas à base de carvão incandescente e canaletas para aquecimento de tubos de combustão; Laboratório de História Natural – possuía material de biologia, antropologia, botânica, zoologia, geologia e mineralogia de origem francesa, da firma Deyrolle Fills, de Paris (compostos por coleções de pranchas exemplificando os vários tipos taxonômicos de vegetais; modelos em gesso e folha para estudos de botânica; modelos em três dimensões de órgãos animais e vegetais; esqueleto comum e desarticulado; esfolado humano desmontável; coleções de rochas, fósseis e minerais; mapas da fauna brasileira; coleção de lâminas para exames microscópicos; aves e mamíferos embalsamados), além de um projetor com fonte luminosa de arco voltaico que projetava *slides* de história natural.

Infelizmente o gabinete de psychologia da Escola não dispõe ainda sinão dos apparatus adquiridos na epoca de sua instalação. São apparatus sufficientes para um curso regular, porém muito imperfeitos. A segunda encomenda feita na Europa foi interceptada pela guerra, e é provável que, tão cedo, não nos possa chegar ás mãos. Além do serviço prestado ao curso normal, o gabinete tem fornecido, todos os annos, os dados para a ficha anthropometrica dos alumnos da escola-modelo annexa, a qual foi instituida por esta directoria em 1913, (...) como uma tentativa de systematização desse serviço no nosso meio escolar (PENTEADO, 1915, p.02).

No relatório, o diretor informava que, pelas observações feitas em relação aos dados antropométricos das classes do curso normal e do curso preliminar anexo, observava-se que certas anomalias fisiológicas na visão e na audição eram mais frequentes nos adultos do que nas crianças. Em função desse resultado questionava, o regulamento (em seu entender, antipedagógico) que determinava que os alunos do curso normal deveriam sentar-se nas classes pela ordem das médias de promoção dos anos anteriores, cabendo os primeiros lugares a quem tinha médias mais elevadas. Para o diretor, tal fato estava em completo desacordo com os preceitos que os normalistas recebiam nas aulas de pedagogia, de que:

O regimen do premio material como estimulo, em qualquer systema de educação, esta comndenado em face da doutrina pedagogica contemporânea, que nega o valor de qualquer recompensa, que não resida, na ordem dos factos materiaes, no interesse immediato do esforço, e na ordem dos factos moraes, na satisfação do dever cumprido (PENTEADO, 1915, p.03).

Penteado argumentava que, no curso preliminar anexo, o critério de lugar para assento das crianças era outro: colocavam-se os alunos por ordem de altura, de forma que, com este critério, evitava-se que os maiores atrapalhassem a visão dos menores. A exceção era feita nos casos das crianças “anormais”, que apresentavam problemas de visão, audição e percepção; esta forma era considerada justa pelo diretor e estava em consonância com os preceitos ensinados no curso normal, de que os alunos deveriam ser colocados nas classes de maneira a conseguir-se, tanto quanto possível, atenuar as suas “imperfeições orgânicas”.

Assim sendo, não era correto que um aluno do curso normal que enxergasse pouco fosse colocado em último lugar pelo motivo de haver tirado notas inferiores, pois a inferioridade de suas notas podia ter sido ocasionada, justamente, pela sua “anomalia orgânica” e não pela diferença de esforço ou mesmo de inteligência em relação aos seus colegas. Tal norma não deveria existir dentro de um curso normal, criticava o diretor, pois “em materia de ensino, a pratica deveria prevalecer sobre a theoria e por isso devemos estabelecer, nas classes normaes,

tudo quanto os futuros mestres terão de mais tarde praticar nas suas escolas” (PENTEADO, 1915, p.03).

Carlos da Silveira (lente da 11ª cadeira em São Carlos), por sua vez, criticava o fato de se realizarem somente exames antropométricos, “puramente somáticos”. Sobre este tema, apresentou o artigo intitulado “Da educação dos professores”¹⁹⁶, que foi publicado pela *Revista de Ensino* (jun./dez. 1918). Entre outras questões, o autor apresentava a sua concepção de qual deveria ser a função dos gabinetes de antropometria escolar:

Para a determinação das características do typo brasileiro normal, para se organizarem quadros pelos quaes seja possível conhecer claramente a evolução somatica do nacional, desde as mais tenras idades; afim de se tornarem conhecidas e vulgarizadas as mais frequentes anomalias na primeira infancia e na segunda, nas tres phases da adolescencia (pre-puberdade, puberdade e post-puberdade), e na juventude, bem como, se possivel for, as causas efficientes de taes anomalias, um auxiliar magnifico da escola e da medicina-pedagogica póde ser encontrado nos gabinetes de anthropometria escolar (SILVEIRA, 1918, p.84-85).

Silveira expunha que entendia por gabinetes de antropometria escolar as repartições anexas às escolas, encarregadas de uma investigação minuciosa e profunda da parte física da “nossa gente”, para os fins que a ciência tinha em vista (antropológicos, fisiológicos, pedagógicos, sociais e político-administrativos). Segundo o autor, seria de responsabilidade dos encarregados dos gabinetes promover investigações dessa natureza, a fim de determinar as características do “tipo brasileiro normal”, o que era uma indagação difícil, em virtude de analisar-se a “massa da população” e serem atendidas suas partes constitutivas (o “elemento nacional propriamente”, o “elemento negro e mestiços delle”, o “elemento indigena e suas combinações”, e o “elemento estrangeiro de varias origens e suas misturas”). Dessa forma, “tomar medidas de conjuncto, deixando de lado esses factores, [era] empreza inutil por não permittir conclusões mesmo approximadas, e perigosa por induzir em erro” (SILVEIRA, 1918, p.85).

Carlos da Silveira ressaltava que, quando os gabinetes foram criados, não foram mesmo outros os intuitos da lei que os criou, “basta que se examinem as fichas adoptadas entre nós para se verificar desde logo a superioridade dos dados puramente somáticos, sobre as indicações da natureza psychologica” (SILVEIRA, 1918, p.85). Nesse sentido, Silveira considerava impróprio

¹⁹⁶ O artigo vinha em continuação a outro, publicado na edição anterior.

o nome “gabinetes de psychologia experimental” e destacava que, quando o governo de São Paulo entendeu que convinha orientar a ação dos professores paulistas “para uma pedagogia melhor, mais efficiente pelas suas bases psychicas experimentaes”, adotou as normas de tendência italiana, com a contratação do professor Ugo Pizzoli para dirigir o curso de “Pedagogia Scientifica” a mestres e diretores de escolas, “curso esse com chamada diária, programma, exames finaes obrigatorios, notas e diplomas, official portanto” (SILVEIRA, 1918, p.85).

Ora, os que acompanharam as lições do entusiasta cientista de Milão puderam ver que elle dava um desenvolvimento enorme ao estudo da parte physica e da parte psychologica da criança, – pontos de vista estes que dominavam as aulas, – denominando “psychologia” apenas as questões referentes á educação dos órgãos dos sentidos, e a pouco mais do que isso (SILVEIRA, 1918, p.85-86).

Entretanto, a *Revista da Escola Normal de S. Carlos* publicou, em dezembro de 1918, uma tabela que apresentava somente a média das medidas antropométricas dos alunos das escolas modelo, isolada e grupo escolar¹⁹⁷. Tais medidas referiam-se a: número de alunos, idade, sexo, média da estatura em pé (descalço), média do peso (descalço), aumento de peso, aumento da estatura (em pé), abertura dos braços (centímetros), estatura sentado, força muscular (mão direita, mão esquerda, perímetro torácico, capacidade vital), medidas da cabeça (diâmetro longitudinal, diâmetro transverso, índice cefálico, circunferência) e, por fim, a relação entre a estatura em pé e sentado.

Por sua vez, João Toledo apresentou também, algum tempo depois, uma exposição sobre o ensino de psicologia, pedagogia e metodologia no curso normal. Convidado pelo diretor geral da Instrução Pública, Guilherme Kuhlmann, para participar de uma reunião composta por diversos profissionais do ensino paulista, em julho de 1921, para tratar do estudo de questões de interesse geral do ensino, argumentou na ocasião que, “para experiencias em classe, – como a determinação de limiar de percepção, em *multiplas sensibilidades*; determinação de tempo de reacções diversas etc. – faltar-nos-ia tudo, desde o aparelhamento indispensavel e custoso até o tempo largo que os horarios não comportam” (TOLEDO, 1921a, p.338). A falta do

¹⁹⁷ Abaixo da tabela consta a informação “S. Carlos, outubro 1918. Manoel de Toledo Silva, Encarregado do Gabinete”. Sabe-se que outro quadro de medidas antropométricas foi publicado no exemplar de dezembro de 1917, por uma “taboa” da edição de junho de 1920, que apresentava ao final da revista a relação dos artigos e autores dos oito números publicados até então.

aparelhamento havia sido assinalada pelo próprio diretor da Escola Normal Secundária de São Carlos, Juvenal Penteado.

Apesar das críticas que vinham sendo feitas sobre o uso de fato dos gabinetes, em 1916 foi estabelecido um programa de ensino para as cadeiras de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica das escolas normais secundárias. Além do aparelhamento adquirido para compor o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da escola normal em São Carlos, pontos do programa de ensino também guardavam alguma semelhança com o curso oferecido por Pizzoli em 1914¹⁹⁸.

Outras críticas começaram a ser feitas por alguns educadores também em relação à disciplina, sobretudo no que se refere à associação da Psicologia e Pedagogia com a Educação Cívica, entre eles Sampaio Dória, para quem a educação moral e cívica não possuía relação de unidade com as outras duas disciplinas. Para Dória, o legislador, entendendo que a Educação Cívica era um capítulo da Pedagogia, havia tomado o termo “pedagogia” como sinônimo de educação; porém, somente a unidade entre Psicologia e Pedagogia era lógica, porque a primeira assentava as leis de que a segunda se valia. Entre Psicologia e Pedagogia e a Educação Cívica não havia senão relações mediatas (TAVARES, 1996a) e a justificativa para tal associação entre as três disciplinas provavelmente decorria, na consideração apresentada por Tavares, do fato de que estas últimas foram concebidas pelos legisladores como responsáveis por encontrar os melhores meios para moldar em cada criança os atributos morais tidos como ideais.

3.3 Divulgação das idéias de João Toledo pela *Revista da Escola Normal de S. Carlos*

Uma importante iniciativa da instituição em que João Toledo lecionava foi o lançamento da *Revista da Escola Normal de S. Carlos*, publicada no período 1916-1923. Nery (2007), que tem divulgado estudos acerca do referido periódico, informa que o mesmo tinha intervalos semestrais; ao todo foram publicados treze números, que eram distribuídos gratuitamente, uma vez que a revista era subvencionada pela Câmara Municipal da cidade¹⁹⁹. Conforme

¹⁹⁸ O anexo 8 apresenta o programa de ensino para a 11ª e 12ª cadeiras (Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica) para as escolas normais secundárias do ano de 1916.

¹⁹⁹ Nery (2007) informa que, no início, a revista era financiada pela própria escola, sendo os artigos escritos por professores e ex-professores da Escola Normal Secundária de São Carlos e de outras escolas normais do Estado. Para

levantamento feito pela autora, João Toledo teria doze artigos publicados no periódico, que versavam sobre história, educação e disciplinas como Francês, Psicologia, Pedagogia e Metodologia.

Entretanto, para este trabalho foram localizados apenas quatro números da revista²⁰⁰. Os artigos de João Toledo nela publicados são: “A escola brasileira”; “Nossa gente – Notas pedagógicas para meus alunos”; “Os ideais nacionais e as escolas elementares”; e “D. Pedro II através do sentimento”²⁰¹, sendo que este último foi publicado quando o educador já se encontrava na Escola Normal de Campinas.

Um dos textos de João Toledo, publicado na *Revista da Escola Normal de S. Carlos* (dezembro de 1917) e intitulado “A escola brasileira”, foi publicado também na *Revista de Ensino*²⁰². Nele, Toledo discutia a finalidade da educação, que deveria ser orientada “em toda a parte do mundo, no sentido de alcançar a moralidade do educando: – moralidade ampla, perfeitamente humana, que compreenda a liberdade interna, que lhe proporcione o bem-estar e seja a base da ordem no meio social em que elle viver” (TOLEDO, 1917, p.26).

A compreensão da moralidade como a finalidade da educação em João Toledo remete a Herbart, para quem a moralidade era o fim básico da educação, entendida como o processo de aperfeiçoamento do caráter humano (PATRÍCIO, 1971). Para Herbart, os pilares da formação humana seriam a liberdade interior (tida como a raiz do aperfeiçoamento do homem), a perfeição, a benevolência, o direito e a equidade. De acordo com o seu pensamento pedagógico, a instrução

a autora, “este periódico parece ter catalisado um conjunto de professores com interesses comuns e que continuam a dar vida ao periódico após serem transferidos para outras escolas normais após 1920. Fonte importante para o estudo da reforma de 1920, a revista capta, sob determinado ângulo, os saberes e práticas pedagógicas e educacionais anterior a esta e o momento posterior, com um entusiasmo inicial perante a reforma e com algum desânimo após as modificações implantadas por Guilherme Kuhlmann, substituto de Doria após a exoneração deste do cargo de diretor geral da Instrução Pública” (NERY, 2008, p.06).

²⁰⁰ Conforme já foi assinalado, o acervo da antiga Escola Normal de São Carlos, atual EE “Álvaro Guião”, encontra-se em fase de organização, o que resultou na impossibilidade de pesquisar, nesse momento, sobre os demais números da revista. Os exemplares localizados estavam nos acervos do Instituto de Estudos Educacionais “Sud Mennucci” e da biblioteca da Faculdade de Educação da USP.

²⁰¹ O primeiro artigo saiu na *Revista da Escola Normal de S. Carlos* (n.3, dez./1917) e na *Revista de Ensino* (n.3-4, dez./1917 a mar./1918); o segundo artigo também saiu nas duas revistas (de São Carlos – n.5, dez./1918 – e do Ensino – n.1-4, jun./dez. 1918); o terceiro e o quarto artigos, ao que tudo indica, saíram somente na revista de São Carlos (n.8, jun./1920 e n.10, jun./1921, respectivamente). Pela revista de n.8, publicada em junho de 1920, sabe-se o título de outros artigos de autoria de João Toledo (não localizados, porém): “Linguagem - Apontamentos para meus alunos” (n.1, nov./1916); “Evolução e pedagogia” (n.2, jun./1917); “Hereditariedade e educação” (n.4, jun./1918), “Aprendizado ativo I” (n.6, jun./1919); e “Aprendizado ativo II” (n.7, dez./1919). Dos demais artigos, não foram encontradas referências.

²⁰² O artigo “A escola brasileira” aqui apresentado é o que foi publicado na *Revista de Ensino* (n.3-4, dez./1917 a mar./1918, p.26-34) e a data utilizada na referência, 1917, é a que João Toledo utilizou para finalizar o texto (São Carlos, 13 de outubro de 1917).

e a cultura moral constituíam para o educador dois grandes meios para cumprir a sua missão: instruir e educar moralmente a criança, dentro de um processo educativo que incluísse a ordem e a disciplina.

Por “moralidade”, João Toledo entendia a obediência e o respeito à lei e aos bons costumes, de forma que “é moral todo aquelle que observa voluntariamente as prescrições legaes e os bons costumes reinantes no paiz em que reside” (p.26). Com relação ao tratamento da moralidade na educação, Toledo considerava que:

É este um fim commum, visado pelos trabalhos educativos de todos os lares, de todas as escolas e de todas as instituições que se proponham melhorar as condições da humanidade. Além deste, que é geral, ha um outro fim, quasi tão importante como elle, que se impõe – é a criação de aptidões especiais que habilitem o individuo a tirar, do meio em que se acha, proveitos para si e para a collectividade. Esta feição utilitaria, que deve ser eminentemente prática, attende, antes de tudo, ás exigencias materiaes da vida, faz que na luta pela existencia elle seja dotado de mais energia, tempo e esforço. Sob esta feição é que vamos encarar a escola brasileira, pois que, sob o primeiro ponto de vista, a harmonia é completa e perfeita (TOLEDO, 1917, p.26).

Para João Toledo, assim como o indivíduo, a nação também tinha um fim. Dessa forma, “em uma escola, o programma [podia] ser synthetizado nestes termos: – Moralizados, bastemo-nos a nós mesmos. Aceito este lemma, o professor primario inspirará a seus alumnos amor e interesse pelas cousas do campo, pela nossa terra e pela nossa gente. Este é o seu primeiro dever” (TOLEDO, 1917, p.27). A instrução educativa deveria ser iniciada no lar, uma vez que “o aprendizado só é verdadeiramente educativo na phase infantil” (p.27), e completada na escola primária, pois “ahi mesmo as qualidades práticas começam a desenvolver-se quando a escola conhece e executa o axioma do ‘aprender a fazer, fazendo’” (p.28).

A escola seria, portanto, o instrumento de preparação do indivíduo para o exercício de sua atividade na nação. Assim, embora as escolas de cada país possuíssem características comuns (como também podiam ser comuns dentro de cada região as ocupações manuais, os elementos de matemática, de astronomia, de física, de química), eram as características especiais, próprias, que as punham em acordo com as necessidades do local em que funcionavam. Para o educador paulista, esses elementos eram relativos à geografia e à história da Pátria.

As noções de historia natural têm a feição do lugar onde são ensinadas, porque os exemplos que illustram as lições devem ser tirados sempre do meio em que vivem as crianças. A lingua fallada pelo povo é o primeiro característico de sua escola. E’ o

primeiro e o mais importante, porque é um factor energico de nacionalização e um laço estreito de solidariedade. Os que falam a mesma lingua commungam os mesmos sentimentos e têm os mesmos ideaes e as mesmas tradições. Em um paiz de immigração, como o nosso, ella deverá merecer do professor o melhor cuidado, porque é um recurso poderoso do qual podemos lançar mão para assimilar os estrangeiros (TOLEDO, 1917, p.28).

A questão das exigências do ensino, tal como entendia João Toledo, estava longe de ser satisfeita; um problema que decorria dessa falha era o fato de que, por todos os cantos em que a imigração penetrava, os núcleos de estrangeiros permaneciam alheios ao novo lugar em que estavam vivendo, de forma que, não havendo escolas em número suficiente, eles fundavam as suas, recebendo do outro lado do Atlântico todos os objetos necessários e subvenção remuneradora.

Estudam a sua lingua, a historia e a geographia de sua patria, conservam suas tradições e seus costumes, vivem em nossa terra como si vissem na sua, sempre estrangeiros, legando a seus filhos a mesma alma de seus avós. Este facto profundamente alarmante, só de ha pouco tempo para cá conseguiu chamar nossa atenção, sem que tenhamos, entretanto, procurado dar remedio a esta gravissima anomalia (TOLEDO, 1917, p.29).

Somente pelo conhecimento da Pátria é que se ergueria “o edificio de um sentimento que [faria] do homem um cidadão” (p.29-30). A geografia, portanto, era para Toledo disciplina da mais alta relevância, capaz de moldar as crianças de acordo com os ideais cívicos, de nacionalizar a escola, pois a geografia faria “saliente aos olhos do educando todas as manifestações de nossa natureza”, que passariam a ser “manifestações da natureza do proprio educando”, identificando-o “com a terra, com o ar, com o céu, formando um *todo* harmonico, homoganeo, indivisivel, como convêm que sejam as nações” (TOLEDO, 1917, p.30). A obra da geografia seria completada pelo estudo da história do país, com seus “feitos guerreiros” e o conhecimento da biografia dos seus “heróis” por meio de contos e anedotas, e seus retratos seriam mostrados às crianças, para que melhor os conhecessem, além do conhecimento da administração e da evolução das instituições políticas, das tradições herdadas dos antepassados, da literatura, das artes e dos costumes.

E desta forma, o passado iluminar-se-á para nós; nossas tradições, nossos feitos serão o alicerce de nossa alma civica; seremos a continuação melhorada do que fomos. Os filhos de estrangeiros terão a mente povoada das mesmas idéias que povoam as nossas; o coração formar-se-á na mesma lareira de emoções; seus lábios falarão nossa lingua; terão elles mesmos aspirações nossas; em uma palavra – serão brasileiros. Notem os que me ouvem, eu penso e sinto que a escola se nacionaliza por effeito dessas duas disciplinas de que acabamos de tratar (TOLEDO, 1917, p.32).

Para tanto, João Toledo observava que, na escola elementar, o ensino seria a princípio intuitivo, para ir se elevando pouco a pouco a concepções abstratas, porém sendo objetivo sempre, e sugeria a necessidade de um material pedagógico adaptado às exigências do programa a ser executado: os museus escolares deveriam ser formados por espécimes de todos os produtos brasileiros, de modo que os mestres tivessem à mão “com que ilustrar suas lições” (p.32); os mapas do país deveriam representar o solo, a agricultura, a população, as vias de comunicação; além disso, quadros esquemáticos demonstrariam “o poder da industria, o desenvolvimento do commercio e da instrucção”, e também “retratos dos benemeritos”, gravuras representativas das belezas naturais do país e algumas cópias de obras de arte nacionais²⁰³ completariam esse aparelhamento que faria “nossa escola verdadeiramente brasileira” (p.32).

O autor, prevendo críticas a um “exclusivismo perigoso”, alertava que não havia motivo para tal, pois, para ele, apenas o ensino elementar seria nacionalista, e justificava:

Hoje annulla-se o homem que não luta, assim como prepara sua queda o povo que não se fortalece. A grandeza das nações decorre da harmonia entre dirigidos e directores, cujas funcções se conjugam mas não se confundem. Nem mesmo nas mais avançadas democracias, o povo tem ingerencia directa na administração. Governa uma *élite* de cultura profunda e vasta, feita em escolas superiores e principalmente nas lidas quotidianas com os negocios publicos. Sobre a educação bebida na meninice e na adolescencia, assenta ella principios liberaes que se não estreitam até o nativismo, nem se alargam até o cosmopolitismo. Seus membros são os delegados da vontade geral que raramente se manifesta em sua inteireza. A massa popular é o orgam da defesa, que é tanto mais poderoso quanto mais nitida tem a idéia de patria e mais intensos os sentimentos que a ella prendem; é o braço productor que tira da terra e das industrias os elementos materiaes para a subsistencia de todos. Educa-se para que haja obediencia, ordem, concordia, no seio da sociedade, e produz para que nos bastemos a nós mesmos. Do povo, que deverá prehencher estas funcções, é que cuida o ensino elementar. Os guias da nação fazem-se á luz de conhecimentos mais amplos, hauridos na sciencia do direito e nas inducções politicas: assumptos estes que escapam á alçada da escola de meninos (TOLEDO, 1917, p.33).

Mas Toledo concluía o artigo dizendo que, com desprazer, constatava que a pedagogia ainda não havia legado ao magistério as convicções que mudariam a face da educação brasileira, fato que tornava as escolas “incolores, inexpressivas, amorphas”, verdadeiras “colchas de retalhos”, por serem organizadas como escolas francesas, americanas, argentinas, e não conforme

²⁰³ A idéia de uma reprodução de obra de arte nacional foi colocada em prática por João Toledo quando diretor da Escola Normal de Campinas (1921-1925). Ao fim da construção do edifício novo, Toledo sugeriu a Alarico Silveira (então secretário do Interior) que fosse reproduzida a tela “Independência ou Morte”, de Pedro Américo, em uma das paredes da escola. A autorização foi concedida e a pintura, realizada pelo italiano Carlos De Servi, foi concluída em março de 1923.

as “conveniências e necessidades” do país. Para ele, não havia má vontade, mas “*falta de publicações pedagógicas que nos orientem sobre o que devem fazer nossas escolas*” (TOLEDO, 1917, p.33; grifo meu). Dessa forma, a grandeza ou a decadência da nação seria “obra nossa”, sendo que o magistério deveria carregar essa “responsabilidade tremenda”, da qual as escolas normais deveriam suportar o maior peso.

O texto “A escola brasileira”, de João Toledo, expressa bem o sentimento nacionalista da época. Após a Primeira Guerra Mundial, setores das elites brasileiras se mobilizaram em torno da bandeira do nacionalismo, fato que resultou no aparecimento de entidades e campanhas como, por exemplo, a Liga de Defesa Nacional²⁰⁴ e a Campanha pelo Serviço Militar Obrigatório, que defendiam propostas como a elevação moral e política do país, o voto secreto, a erradicação do analfabetismo etc. Dessa forma, articulado a grupos políticos e intelectuais descontentes com os rumos da República, o nacionalismo trouxe à tona questões como a identidade nacional brasileira, o combate à estrangeirização do país, a reforma política, a moralização dos costumes e a regeneração da nação. Em meio a essas questões, recolocava-se a preocupação com o papel da educação, no sentido de “*regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica da redenção nacional*” (CARVALHO, 1989, p.10). Tal fato redefinia o olhar sobre o imigrante, que:

Não era mais marcado no imaginário das novas elites pelos signos da operosidade, vigor e disciplina que haviam enleado os promotores da imigração no fim do século XIX, alimentando-lhes os sonhos de Progresso. Tais sonhos, articulados numa política de exclusão do liberto, na expectativa racista e moralizadora de que a tão decantada operosidade do imigrante acabasse por erradicar a vadiagem nacional, ruíam agora [e] marcavam a figura do imigrante como presença também incômoda a “fermentar de anarquia o caráter nacional” (CARVALHO, 1989, p.11-12).

²⁰⁴ A Liga de Defesa Nacional, criada no Rio de Janeiro em 1916, por Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, logo teve seguidores entusiastas em São Paulo, com a fundação da Liga Nacionalista nesse mesmo ano. Muitos dos líderes educacionais da época engajaram-se na Liga e procuraram, desde logo, colocar em prática seus princípios; entre eles, Sampaio Dória, um dos responsáveis pela reforma de 1920 (considerada por Antunha como uma tentativa de traduzir, na prática, os anseios generalizados pela entidade). Antunha (1967) destaca as comemorações das datas cívicas como atividades de caráter geral realizadas pelos integrantes da Liga, que tinha como um de seus objetivos aconselhar e facilitar a fundação de linhas de tiro, associações de escoteiros e batalhões patrióticos. A Liga teve forte influência no meio educacional. Oscar Thompson (então diretor geral da Instrução Pública), por exemplo, aderiu entusiasticamente ao seu programa e sugeriu ao magistério que a ela se filiasse, determinando aos inspetores escolares, por meio de uma Recomendação em 1917, que procurassem desenvolver e ativar o ensino cívico (entre outras questões), de conformidade com as exigências da época, junto aos diretores e professores de estabelecimentos estaduais.

Carvalho ressalta que, nesse momento, a educação foi tomada como peça fundamental de uma política de valorização do homem, tanto como fator de produção quanto de integração nacional.

Quanto a João Toledo, a defesa que fazia de determinadas disciplinas, que considerava essenciais, era coerente, portanto, com o pensamento de diversos intelectuais que lhe eram contemporâneos²⁰⁵ e que viam no ensino da língua pátria, bem como da geografia e história do Brasil (sobretudo aos filhos de estrangeiros) a possibilidade de um currículo escolar nacionalizante.

Ainda em relação à presença dos imigrantes, “muitos se alarmavam com a situação e se mostravam inconformados com a possibilidade de os nacionais virem a ser dominados em sua própria casa pelos estrangeiros. Daí a revolta, o desenvolvimento de sentimentos nacionalistas, a busca de auto-afirmação nacional, e uma certa xenofobia” (ANTUNHA, 1967, p.39). Em função disso, os dois problemas que sobressaíam então – o da elevação do nível do caboclo nacional e o de impedir o predomínio dos estrangeiros – tornavam-se um só: a integração do habitante nacional ou estrangeiro na vida brasileira; além disso, concordava-se que tal tarefa só poderia ser realizada por intermédio da educação, da expansão do sistema público de ensino, a fim de atingir todos os recantos do país e todas as crianças em idade escolar. Assim, “o ensino do vernáculo e a difusão dos valores nacionais, o cultivo das virtudes cívicas, a intensificação do amor à pátria seriam os elementos básicos para o desenvolvimento da consciência nacional e sua auto-afirmação” (ANTUNHA, 1967, p.40).

Na segunda vez em que esteve à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson destacou o texto de João Toledo sobre a necessidade de uma “escola brasileira” no relatório de 1917, que enviou ao secretário do Interior²⁰⁶. Segundo Thompson, a educação do imigrante era uma questão pedagógica e um problema social de máxima importância para o

²⁰⁵ Por exemplo, Carlos da Silveira, colega de trabalho de João Toledo em São Carlos. No texto intitulado “História da instrução e da educação no Brasil”, publicado na *Revista da Escola Normal de S. Carlos* em dezembro de 1918, Silveira apontava duas “medidas pedagógicas” que o patriotismo da nação reclamava: uma melhor fiscalização do ensino da língua nacional, da história pátria e da geografia do Brasil nas escolas estrangeiras e a criação de uma “escola brasileira”, nacional, primária que, espalhada pelo país, deveria formar o civismo dos futuros cidadãos, desenvolvendo-lhes o espírito e cultivando-lhes o caráter (SILVEIRA, 1918, p.30). O texto publicado por Carlos da Silveira foi uma conferência lida na Sociedade de Estudos e Conferências de São Carlos, em outubro de 1916.

²⁰⁶ No item “Da educação do imigrante” (p.128-133).

progresso econômico e o aperfeiçoamento moral do país, de forma que urgia cuidar “da educação desse elemento material e ethnico” (THOMPSON, 1917, p.129)²⁰⁷.

Aceita, portanto, pela intelectualidade da época, que a educação do imigrante era de fundamental importância e que o elemento nacional deveria ser regenerado, pois isso “era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações” (CARVALHO, 1989, p.10), João Toledo apresentava outro texto em dezembro de 1918 (pela *Revista da Escola Normal de S. Carlos*) que se intitulava “Nossa gente. Notas pedagógicas para meus alumnos”²⁰⁸. Neste texto, o autor apresentava as características étnicas do povo brasileiro, com a intenção de, “à luz da situação actual, prever, em linhas muito gerais, suas possibilidades futuras” (TOLEDO, 1918, p.31), a partir de estudos sobre evolução e hereditariedade.

Hoje limitam-nos ao que quasi todos sabem, repetindo que o nosso povo se originou de três fontes principais: do portuguez, do selvagem e do africano. É um conflicto de raças que se estabelece em que a primeira coube a preponderancia, pois é o elemento ethnico mais evoluído, melhor preparado, e que, por estas circunstancias, deveria actuar sobre os outros dois, assimilando-os lentamente. Effectua-se esta assimilação em virtude da melhor adaptação do factor branco ás condições da vida social, como tambem pela imitação instinctiva e fatal a que estamos todos sujeitos, especialmente as crianças e as raças atrazadas (TOLEDO, 1918, p.31).

Toledo continuava, apresentando o português como um povo bravo, leal, sóbrio, trabalhador, equilibrado e de índole branda; admitia que embora tivessem vindo para o Brasil “prisioneiros criminosos, vagabundos e mulheres de má vida” (p.33), também vieram “famílias de alta linhagem”, o que contribuiu para o “destino ulterior da nacionalidade”. Assim, embora

²⁰⁷ O problema da educação do imigrante, de acordo com Thompson, era maior nas áreas rurais e nas áreas fabris, pois, distante dos centros urbanos viviam, cresciam e prosperavam, “na completa ignorancia da lingua, do meio, dos usos e costumes nacionaes” (THOMPSON, 1917, p.129). Nas cidades havia escolas diurnas para as crianças e escolas noturnas para os adultos e, nesses locais, aprendiam a falar a língua do país que os abrigava e recebiam noções elementares de aritmética, geografia e história pátria. “No campo ou na fabrica, para onde o atirar a sorte, deve elle encontrar a escola genuinamente brasileira, caracteristicamente local, que tenha por base o ensino da lingua e das tradições nacionaes” (THOMPSON, 1917, p.130). Rossi (2005), ao apresentar um artigo, cujo objetivo foi o de evidenciar que as múltiplas identidades étnicas dos imigrantes e suas culturas desafiavam valores formativos da identidade nacional republicana, no processo de institucionalização da escola primária na Primeira República (mais especificamente no sistema estadual de ensino paulista), cita o trecho do relatório apresentado por Thompson, em 1917, que faz referência ao texto “A escola brasileira” de João Toledo.

²⁰⁸ O mesmo artigo foi publicado também pela *Revista de Ensino*, n.1-4, de junho a dezembro de 1918. Gualtieri (2007) apresentou um texto que aborda temas como raça, corpo e higiene, discutidos em artigos divulgados na *Revista de Ensino*; de acordo com a autora, tais assuntos, tratados como questões de ensino, refletiam debates que eram conduzidos pela sociedade, uma vez que eram tidos como essenciais para a constituição da nação brasileira. Entre os artigos publicados pelo periódico sobre os temas em questão e que foram utilizados pela autora, está o de autoria de João Toledo.

possuindo “defeitos graves”, o brasileiro tinha também “um enérgico poder de acção para varrê-los” (p.33) de sua conduta.

Em seguida, apresentava o “selvagem” como dotado de “doçura nativa” e “hospitaleiro”, mas dotado também de “grande instabilidade de espírito”, de forma que, quando o descobridor os atacou na intenção de escravizá-los, reagiram contra o invasor europeu. Das qualidades iniciais que apresentavam, acabaram por revelar “um amor violento á liberdade e uma coragem physica extraordinária” (p.34). João Toledo alertava, porém, que “esse povo” não tinha “uma alma isenta de graves falhas”, sendo possuidor de “um desinteresse completo, decorrente da incapacidade de previsão (...) e de uma indolencia de que ainda se acoima o nosso caboclo” (TOLEDO, 1918, p.34).

Por fim, apresentava o “elemento preto”:

Não eram máus, embora sob o ponto de vista étnico não os possamos chamar bons. Oriunda de uma civilização rudimentar de pastores, vivendo em pleno fetichismo, aquella pobre gente a par de más qualidades, possuía outras que a recomendavam. Era extremamente affectuosa e dedicada (...) Toda a gente fala da fidelidade dos antigos africanos e todos sabem que resistencia orgânica era necessario que possuissem para supportar o peso da carga que se lhes punha aos hombros. Eram, entretanto, submissos até o servilismo (contrastando de modo chocante este facto com a insubmissão indomavel do tupy-guarany) e a vontade lhes era completamente frouxa (TOLEDO, 1918, p.35).

Toledo prosseguia, dizendo que desses três elementos formou-se a “nossa gente”, porém lembrava que a partir da entrada dos imigrantes estrangeiros a “fusão” havia continuado, de maneira que não era possível “dar uma descrição segura do *mestiço brasileiro*, de seu corpo e de sua alma, porque não ha *um mestiço*, mas varios typos de mestiço, todos brasileiros” (TOLEDO, 1918, p.36). No sentido de apresentar alguns dos “mestiços”, o autor começava pela descrição do mulato, “um typo de transição que não constitue raça e que, por todas as razões, procura aproximar-se do branco” (p.36). “De notavel belleza physica, ama a ostentação, não tem aptidões commerciaes e não é trabalhador agrícola, que se diga bom”; eram, porém, inteligentes e possuidores de uma considerável capacidade artística e científica, sendo que muitos tinham se notabilizado na política (“uma legião de patricios nossos, de que o paiz se gloria, provariam este asserto; seria longo entretanto enumerá-los”, p.36). Toledo reconhecia que, da “intimidade de relações entre portuguezes e africanos” (p.36), os primeiros haviam modificado os costumes e as crenças dos segundo, “apagando-lhes o brilho das tradições”. Por outro lado,

Isso não nos eximiu, nem nos exime, de receber o quinhão imposto pela intimidade. O psychólogo, em estudos comparativos, encontrará, no brasileiro de hoje, elementos constitutivos da alma africana, que se caldeou com a nossa, deixando vestígios bem claros: nossa affectuosidade, muitas vezes piegas, nossa vontade frouxa, nossa fraqueza de perseverar – não virão de lá? (TOLEDO, 1918, p.37)²⁰⁹.

Na seqüência, descrevia o caboclo como resultante “da fusão entre brancos e selvagens”²¹⁰, “tambem um typo em transição, do qual o paiz está cheio” (p.37) e que, assim como o mulato, tendia a aproximar-se do branco.

A vida, quasi primitiva, que arrastam muitos de nossos caboclos, autorizou sobre elles uma série de asserções deprimentes. Vivem em palhoças, nas caldeiras das matas ou á beira dos córregos, descalços, maltrapilhos, desgrenhados, sujos, alimentando-se miseravelmente. (...) Para elles não ha pátria, a educação é inútil, a vida civilizada – uma impostura. (...) Parecem condemnados ao aniquilamento, perdidos irremediavelmente. Entretanto, a recente campanha pró-saneamento veio desfazer essa lenda de indolencia e de imprestabilidade. A voz autorizada de médicos illustres, que estudam com escrupuloso carinho as condições de nossa gente, proclamou já, com segurança e convicção, que seu mal, seu grande mal, está nas endemias que reinam em nossos sertões, no uso immoderado do alcool e na pobreza da alimentação. Hygiene, clamam todos, e educação, accrescentemos nós! Curemos, asseemos, alimentemos, eduquemos nossos caipiras e elles demonstrarão a excellencia do fundo ethnico que possuem, mascarado, desfigurado agora por circumstancias que a providencia dos governos e as providencias das classes cultas farão desaparecer. (TOLEDO, 1918, p.39).

O último “mestiço” apresentado era o cafuzo que, “originario de preto e índio”, não podia ter “neste estudo resumido, uma menção especial. Muito menos commum que o caboclo e o mulato, deve ser considerado inferior a ambos, pois que se fórma justamente dos dois elementos mais fracos de nossa nacionalidade” (TOLEDO, 1918, p.40). De acordo com o estudo apresentado por Toledo, o cafuzo não gozava de bom conceito moral, mas havia, entretanto, “óptimos individuos”.

A vinda dos imigrantes veio “juntar um novo factor” à nacionalidade brasileira já tão mesclada; tal fato, considerava João Toledo, complicava ainda mais o “problema ethnológico” do

²⁰⁹ “Este cruzamento continuará por muito annos ainda, até que os últimos signaes africanos desapareçam, o que talvez se dê em pouco mais de um século. Para cá não vêm mais pretos de outras regiões; os infelizes que o ‘13 de maio’ encontrou na escravidão, por ahi rolam, em completo desamparo, sem instrucção, sem higyene, como prêzas faceis do alcool, da tuberculose e da syphilis que os dizimam; os melhor dotados para a vida desaparecerão em contacto com o branco; e assim, em tempo que não vem tão longe, essa infeliz raça negra será uma simples recordação” (TOLEDO, 1918, p.37).

²¹⁰ Também aqui João Toledo considerava que os poucos indígenas sobreviventes desapareceriam rapidamente (fosse pela fusão ou pela guerra “que lhes movem os nossos rudes sertanejos”), de forma que as ligações entre selvagens e brancos diminuíam a cada dia; “do aborígene brasileiro tambem, dentro de pouco tempo, só nos restará a lembrança” (TOLEDO, 1918, p.38).

país. Colonos alemães, italianos, japoneses e espanhóis eram numerosos e a nação não estava convenientemente preparada para recebê-los, assimilá-los e incorporá-los “á nossa gente”. De um lado, o autor reconhecia que tal aproximação era ambicionada pelo branco brasileiro, mas por outro lado,

A alma nacional corre risco iminente de deluir-se em um cosmopolitismo frouxo, amorfo, pernicioso. As características de povo – língua, tradições, costumes, sentimento-pátrio soffrem a acção solapante de outra língua, outras tradições, outros costumes e do amor por outras pátrias. Isto, com o tempo, não mudará completamente nossa feição? Não corremos perigo de ser assimilados em vez de assimilarmos? (TOLEDO, 1918, p.41).

Como resultado do “largo caldeamento”, que continuou com a chegada de elementos novos, Toledo considerava que era impossível de ser determinado com segurança, embora fosse possível de ser previsto em linhas gerais: o negro e o índio desapareceriam; por sua vez o português (“tronco principal de nossa raça”), afluindo ainda para o Brasil, auxiliaria a manter a língua falada, além de outros caracteres; aos estrangeiros que se espalhavam pelo país deveriam ser dadas “escolas brasileiras boas, bem orientadas, gratuitas, abundantes”²¹¹.

O principal, porém, ainda não foi dito: nossos homens dos sertões devem ser levantados physica e moralmente. E, para isso, o primeiro passo está em multiplicarem-se as vias de comunicação, pondo-se assim os meios cultos em contacto direto com as zonas agrícolas e pastoris. Deste modo a civilização irradiar-se-á dos centros á periphéria, com mais rapidez e facilidade. Essa gente estará, talvez dentro de vinte annos, em condições muito melhores. Curada, alimentada, educada, ella virá encorporar-se á população sã do paiz e exercer sua acção sobre os estrangeiros aqui aportados, que, então, assimilaremos sem embaraços. (...) A unidade da raça conservará a unidade da pátria. (...) É o que penso e o que, sómente por dever de offício, exponho a meus alumnos sobre o mais grave dos problemas nacionaes que nos enfrentam (TOLEDO, 1918, p.41-42).

Dessa forma, temas como a regeneração do povo e o combate aos estrangeiros por meio da educação passaram a ser freqüentes nos textos publicados no período, não apenas os de autoria de João Toledo, mas de vários outros autores; por exemplo, Antonio Firmino de Proença, lente da 13ª cadeira da Escola Normal Secundária de São Carlos e também seu diretor. Em junho de 1920, Proença apresentou um artigo (pela *Revista da Escola Normal de S. Carlos*) intitulado “A escola

²¹¹ Em relação ao elemento japonês, porém, Toledo considerava que se deveria “evitar a concorrência da raça amarela, que será uma complicação desnecessária na nossa vida” (TOLEDO, 1918, p.41).

e a caserna”²¹². No texto, o autor defendia que se mudasse o sistema de educação a fim de mudar também o “caracter do povo”, pois resolvendo-se o problema da “restauração physica do povo e a sua conveniente educação”, o Brasil seria um país “rico, poderoso”. “Instruir o povo! eis o grito que se ergue de toda parte. Do combate ao analphabetismo sairá o levantamento, ou, antes, a formação moral da nação brasileira” (PROENÇA, 1920, p.68).

Nessa revista de junho de 1920, foi publicado ainda um artigo de João Toledo intitulado “Os ideaes nacionaes e as escolas elementares”. Para Toledo, o Brasil era tido como um país em que as tentativas eram possíveis, tendo em vista “a vastidão e a fertilidade das terras, o subsolo inexplorado, as produções naturaes e abundantes, o clima variado e geralmente ameno, bôa posição geographica, um povo pacato e grandemente hospitaleiro” (TOLEDO, 1920, p.04), tão hospitaleiro que abriu as portas para os imigrantes, um povo sólido que não se desagregava facilmente. Ao contrário do brasileiro, dizia o autor, que, como “entidade collectiva”, encontrava-se “amorpho, sem vontade raciocinada”, um povo “desarticulado e frouxo”.

Embora o país necessitasse do auxílio do elemento estrangeiro para um “movimento progressista”, João Toledo considerava que o brasileiro não estava preparado para recebê-lo, pois o Brasil era constituído de analfabetos, não possuía escolas e nem tinha ideais que fossem centros de convergência das atividades nacionais. Dessa forma, o estrangeiro, como povo sólido, poderia desarticular ainda mais a gente brasileira.

No entender do autor, seria na infância, “quando a imaginação é rica, a sensibilidade vibratil e o espirito malleavel” (p.05), que deveriam ser trabalhados os ideais nacionais, tarefa esta que era jogada “nos hombros das escolas”. Porém, o que se via, na sua opinião, era simplesmente o ensino da leitura, da escrita, do cálculo, de noções de geografia, de história e de ciências naturais. O professor, então, considerava que tendo cumprido o programa havia concluído o seu ideal educativo, de ensinar para que o aluno ficasse sabendo. Entretanto, para Toledo, a melhora do indivíduo como elemento social e produtor era ideal pouco cuidado, pois havia uma ingênua suposição de que ele saberia, por si mesmo, formar seus ideais e aplicar os

²¹² O texto é um discurso que Antonio Firmino pronunciou na sessão solene de entrega das cadernetas de reservistas aos atiradores da escola, realizada em 11 de abril de 1920. “Ha pouco eu perguntei: onde estão os mestres capazes de formar a gente nova? Em vós os temos, senhores reservistas. Bem dita a hora em que se instituiu a educação militar do povo brasileiro” (PROENÇA, 1920, p.69). “Com a instituição do serviço militar obrigatorio o Brasil dá pelo menos um salto de 100 annos. Recolhida de todos os pontos do paiz, essa mocidade não vai simplesmente aprender o manejo das armas – vai civilisar-se, vai curar-se, vai instruir-se, vai unificar o povo brasileiro” (PROENÇA, 1920, p.70).

conhecimentos adquiridos. Na sua concepção, não se educava um indivíduo para si mesmo, mas para que vivesse em comunhão com os outros, exercendo suas atividades sem atrito com a atividade alheia. Nesse sentido, “a idéia de isolamento é incompatível com a idéia de educação, e, por isso, com a de escola. Quem diz escola, diz sociedade, pois a primeira é uma phase da segunda. Fora deste conceito, não a podemos comprehender” (TOLEDO, 1920, p.05).

Sinão vejamos. “Affirma-se que a educação é o desenvolvimento harmônico de todos os poderes do indivíduo. Não ha aqui referencia apparente á vida social ou á cooperação della resultante, entretanto, tem-se a vida como uma definição adequada e precisa dos fins da educação. Mas, si ella fôr tomada independentemente das relações sociaes, nós não teremos nem medida nem critério para dizer o que significam os seus termos. Não sabemos o que seja poder, o que seja desenvolvimento, o que seja harmonia; um poder é um poder em relação ao uso que delle se faz, á funcção que preenche. Nada ha, na formação do ser humano, considerado isoladamente, que forneça fins directores e sirva para designar poderes. Si abandonarmos o ideal decorrente da vida social, nada mais teremos sinão a velha ‘faculdade psychológica’ para dizer-nos o que são poderes específicos e poder em geral. Ficariamos reduzidos a enumerar uma série de faculdades, como percepção, memória, raciocínio, e afirmar que cada um destes poderes deve ser desenvolvido. Mas esta é uma affirmacão esteril e formal. Reduz o treino a uma gymnástica vasia”. Assim pensa Dewey; e Bagley, corroborando este conceito, diz que as escolas devem tanto instruir como inspirar (TOLEDO, 1920, p.05).

Assim, embora a escola elementar não pudesse construir sozinha o “edificio da nacionalidade”, era, por outro lado, o único ensino que o povo teria para guiar-se por si mesmo e, principalmente, para “agir com promptidão e proveito” e para “obedecer com dignidade”, pois o importante era “crear obediencia consciente e voluntária, acção firme, com fins previamente conhecidos” (TOLEDO, 1920, p.06). Para João Toledo,

O povo é apenas o corpo da nação: o espírito que o movimenta e vivifica é um escol intellectual e moral diminuto. Conduzido, como é, deve elle *aprender a obedecer*, para que a existencia e o trabalho sejam ordenados e productivos. Ora, a infancia e a adolescencia são a phase da vida mais adequada á formação de hábitos e á criação de ideaes: treine-se, pois, a massa popular, durante o aprendizado primário, porque esse é o tempo do treino mais efficiente (TOLEDO, 1920, p.06).

Por outro lado, Toledo afirmava que, tendo procurado na literatura nacional, uma síntese exata e clara das necessidades do país, *não havia encontrado nenhum texto* (grifo meu) que lhe desse uma visão de conjunto, completa, que servisse de guia no “pesado encargo” de professor, co-responsável pela “formação da alma brasileira”. Nesse sentido, enquanto os ideais necessários para a sociedade que o autor almejava não eram formulados, sintetizados e comentados, apresentava ele mesmo aos seus alunos normalistas as máximas e aforismos que lhe serviam de

princípios diretores na sua conduta profissional²¹³. Mas, supondo que os ideais que elegeram fossem aceitos como exatos, este seria apenas um primeiro passo (de definição e afirmação); precisaria vir depois a sua vulgarização pela imprensa, pela tribuna popular, pelas associações, pelas academias e pelas escolas de crianças (das quais os normalistas se ocupariam futuramente).

No sentido de atingir os ideais que anunciava, João Toledo acreditava que as escolas elementares deveriam fazer uso de literatura didática como instrumento de ação. Não seria, porém, qualquer livro, mas aqueles que explorassem o entusiasmo pela bravura, pela força, pela agilidade, pela coragem, pela proteção aos mais fracos, pois estes eram sentimentos facilmente notáveis nas crianças²¹⁴. A leitura de textos assim poderia ser feita em meio às lições de geografia, de história, de educação cívica e de ciências naturais, que o professor deveria realizar com entusiasmo e clareza (e não com pessimismo e desânimo). Também as festas escolares, o escotismo, as excursões, a observação da natureza, os hinos, as danças, os jogos, o desenho, o trabalho manual etc, eram momentos privilegiados para uma efetivação da aprendizagem. Sugeriu ainda que o uso de gravuras grandes, nítidas, coloridas, em cenas movimentadas e expressivas, representando o que a nação possuía e o que ambicionava possuir²¹⁵, “seria um poderoso auxiliar da escola primária” (p.12).

Como defesa do seu plano de ação, Toledo argumentava que este se assentava “na doutrina bem conhecida e bem aceita do poder motor das idéias” (p.13), pois todos os hábitos adquiridos “foram hontem ideias e sentimentos, que hoje dormem na sub-consciencia, enquanto as ações as substituem” (TOLEDO, 1920, p.14).

²¹³ Que, em resumo, seriam os seguintes: as indústrias fabris deveriam produzir o bastante para o consumo interno (e, se possível, mais); as ciências e as artes deveriam facilitar o trabalho, aumentar a produção e baratear o seu custo; identificação dos interesses individuais com os interesses da nação; comunicações fáceis para apressar a irradiação das conquistas científicas; a iniciativa deveria partir de cada um, de forma que não se ficasse esperando atitudes do governo ou dos protetores; as mudanças deveriam ser realizadas dentro da ordem; assim como os direitos, os deveres de cada um também deveriam ser cumpridos; ainda que o povo tivesse uma religião, as demais crenças deveriam ser respeitadas; a disciplina, a obediência às leis e às autoridades legalmente constituídas e o respeito ao mérito seriam provas edificantes de superioridade moral; o cuidado com a higiene do corpo e da casa, buscando-se o saneamento dos campos e dos costumes, bem como a destruição de maus hábitos (como o álcool, o jogo e a ociosidade); respeito aos estrangeiros, lembrando-lhes, porém, que o governo e a direção dos negócios públicos deveriam ser conservados pelo povo brasileiro; por fim, condições de leitura para todos, pois a leitura possibilitaria o amor à terra, à língua e às tradições da alma nacional (p.08-09).

²¹⁴ O professor deveria fazer uso, por exemplo, de contos que valorizassem o herói, com as mais belas virtudes sendo postas em relevo e o vício conduzindo sempre à ruína, pois isto deixaria na mente da criança um apego às coisas boas e sãs e uma forte repugnância pelo mal (TOLEDO, 1920).

²¹⁵ Como exemplo, João Toledo sugeriu gravuras que apresentassem exemplares da fauna e da flora; baías, portos e quedas d'água; produtos da terra, campinas e rebanhos; passagens edificantes da história-pátria, retratos de brasileiros ilustres; quadros de sertões e da roça; e representações de cenas diversas do cotidiano e dos costumes do povo.

A linguagem falada, a escripta, o desenho, a dança, os officios mecânicos foram produzidos por um esforço consciente, repetido, longo, fatigante. Armazenaram-se, como potencialidades em nosso systema nervoso, e, agora, ao apparecimento dos impulsos psychicos correspondentes, a série de actos, por elles engendrados, acorda-se e reproduz-se automaticamente. Leia-se, a respeito, este trecho de Binet: “Aquelle que fala com fluencia e facilidade, não sabe precisamente como faz para falar; não tem uma representação clara da phrase antes de a pronunciar, não sabe sinão vagamente as palavras que vae empregar; tem antes o sentimento abstracto do que vae dizer, e sua palavra se conforma com este plano” (TOLEDO, 1920, p.14).

Dessa forma, o autor considerava que quando as idéias se integralizassem na consciência originariam uma série de atos concatenados, duradouros e conscientes, de maneira que o pensamento nasceria e envolveria o indivíduo, dirigindo a sua conduta. “Reconhecidos estes factos, não ha dúvida em acceitar a força dos ideaes collectivos” (TOLEDO, 1920, p.15); bastava que tais ideais comuns fossem instituídos e o povo se guiaria por eles.

Mais um testemunho, e último, do poder das ideias; este de W. Bagley: “Seria provavelmente difficil exaggerar a importancia dos ideaes na vida civilizada. São elles as forças dominantes em todos os grandes movimentos da história. Raças e nações distinguem-se umas das outras, muito mais pelos seus ideaes do que pelas peculiaridades physicas e mentaes que lhes são inherentes. A despeito dos elementos com que nações estrangeiras contribuíram e estão contribuindo para a formação do povo americano, nossa nação é distinctamente individual, porque tem seus ideaes individuais. Os elementos alemães, celtas, slavos e latinos tornam-se irreconheciveis depois de duas gerações, porque seu característico racial ou seus ideaes nacionaes desvaneceram-se, e o ideal americano foi assimilado”. Sirva-nos esta revelação de aviso salutar; e, para imitarmos os nossos irmãos do norte, bebamos coragem no exemplo do povo judeu que, “si ainda mantêm seus característicos de raça, é devido ao facto de serem seus grandes ideaes cada vez mais estimados, de geração em geração, com uma tenacidade da qual nenhum outro povo da história jamais se aproximou” (TOLEDO, 1920, p.16-17).

Entretanto, o autor criticava o fato de que o professorado não lia ou lia muito pouco sobre educação²¹⁶ e questionava sobre como seria possível tornar o magistério consciente da finalidade educativa que deveria perseguir, se as escolas normais primárias, por exemplo, tinham uma única disciplina constante do currículo responsável pelo principal objeto de estudo, trama e eixo de todo aprendizado, a Pedagogia, “sacrificada” pelas disciplinas propedêuticas que sobrecarregavam o curso todo. Já as escolas normais secundárias apresentavam “graves defeitos”, embora João Toledo não explicitasse quais.

Uma saída que apontava eram os congressos periódicos de educação (com a presença de professores, diretores e inspetores), quando haveria troca de idéias sobre métodos e processos de

²¹⁶ Como defesa das sugestões que queria apresentar, examinava o problema limitando-o ao magistério primário do Estado de São Paulo.

ensino, o problema da frequência às aulas, a conduta dos professores, o valor das disciplinas e os fins da educação etc. Completando este ciclo de atividades, sugeria que as teses aprovadas nos congressos fossem publicadas e distribuídas pelas escolas primárias, onde seriam lidas e comentadas em reuniões²¹⁷. Nesse sentido, os grupos escolares e as escolas normais eram vistos por João Toledo como núcleos de irradiação, em virtude de sua disseminação por todo o Estado, e a Diretoria de Ensino como o órgão coordenador da ação dos estabelecimentos de instrução primária.

Identifica-se, portanto, nos textos de João Toledo, a sua preocupação com a formação do “cidadão”, preocupação essa que unia grande parte da intelectualidade do período. Textos como os seus, que abordavam temas como raça, higiene, ideais nacionais (considerados como essenciais no debate sobre a consolidação de uma identidade brasileira), eram publicados em periódicos como a *Revista da Escola Normal de S. Carlos* e a *Revista de Ensino*, com a intenção de orientar professores e normalistas sobre como ensinar determinados conteúdos escolares aos seus alunos, além de veicular qual o melhor método e o melhor processo de ensino. Em função disso, pode se afirmar que, artigos como os de João Toledo, divulgavam os conhecimentos pedagógicos que circulavam no meio educacional neste momento, podendo ser considerados como representativos de uma produção, circulação, apropriação e representação de modelos culturais pelos professores.

Na Escola Normal Secundária de São Carlos, outra importante publicação do período em que Toledo lá lecionou foi a revista *Excelsior*, periódico de responsabilidade da agremiação literária e pedagógica dos alunos, o Grêmio Normalista “22 de Março”. O seu primeiro número saiu em 15 de novembro de 1911²¹⁸ e, no início, “seus objetivos eram os de cultivar o gosto literário, desenvolver o discernimento, discutir os problemas didáticos do momento, congregar esforços e formar o espírito de classe” (PIROLLA, 1988, p.53). Além disso, “seus colaboradores refletiam o elevado nível científico, cultural e patriótico que lhes tinha sido transmitido pelo Corpo Docente” (PIROLLA, 1988, p.77). Em 1916, a revista passou a contar também com artigos de professores sob a orientação do professor João Toledo, cuja incumbência era a de fazer uma análise e seleção do material.

²¹⁷ João Toledo lembrava que haviam sido realizadas reuniões nos grupos escolares para apresentação e discussão das “Palestras” de Parker, e “A arte de ensinar” de White.

²¹⁸ Pirolla diz que “por motivos ignorados” (p.53), a revista teve sua publicação interrompida em 1917.

Por essa ocasião, Toledo havia se tornado lente vitalício da 12ª cadeira por decreto de 10 de fevereiro de 1916. Pirolla (1988)²¹⁹ e Calado (1986) informam que o educador dominava as línguas inglesa e francesa e possuía conhecimentos básicos de italiano e espanhol. A biografia elaborada por Calado, a partir de informações fornecidas pelos filhos de João Toledo (Renato e Ruy), sugere que ele era aberto aos movimentos de renovação educacional que se processavam nos grandes centros da Europa e dos Estados Unidos, e dentre as leituras que fazia constavam autores como Claparède, Payot, Binet, Pestalozzi, Bagley, Calkins, James, dentre outros. “Atestam alguns que ele foi, em nosso meio, um dos primeiros, senão o primeiro a falar em John Dewey e a por em prática alguns dos avançados ‘Pareceres’ que Rui Barbosa ofereceu à Câmara dos Deputados” (CALADO, 1986, p.09). Calado apresenta o corpo docente da Escola Normal Secundária de São Carlos como “um autêntico cenáculo de espíritos jovens, entusiastas e brilhantes” (CALADO, 1986, p.09). Nessa escola, João Toledo teria desenvolvido e aprimorado a sua cultura especializada, humanística e literária²²⁰, e consolidado relações de amizade com professores como Carlos da Silveira, Mariano de Oliveira e Antonio Firmino de Proença.

Após oito anos em São Carlos, João Toledo foi novamente removido, desta vez para Campinas, sendo nomeado em comissão para dirigir a escola normal e designado para reger, também, a cadeira de Psicologia e Pedagogia (decreto de 31 de janeiro de 1921)²²¹. O jornal de São Carlos, *A tarde*, registrou a nomeação²²²:

²¹⁹ Para Pirolla, João Toledo foi “o professor mais completo” que passou por São Carlos no período, sendo “parte integrante de um cenáculo de espíritos brilhantes que era o Corpo Docente da Escola Normal de São Carlos” (PIROLLA, 1988, p.11). A autora observa que “o renome da Escola nos seus primórdios deveu-se em grande parte ao seu primeiro Corpo Docente, escolhido entre a maior intelectualidade da época” (PIROLLA, 1988, p.11). Pirolla informa que o Hino da Despedida (anexo 9), com música do maestro Lázaro Rodrigues Lozano e letra de João Toledo, foi especialmente composto a pedido dos formandos de 1914. Segundo a autora, na ocasião da solenidade de formatura da primeira turma (29 de novembro de 1914) o hino foi cantado pela primeira vez, passando a ser o hino oficial da escola em todas as formaturas do curso normal de então.

²²⁰ Segundo a biografia apresentada por Calado (1986), entre os autores que João Toledo lia estão nomes como Plutarco, Carlyle, Renan, Taine, Shakespeare, Maeterlink, Flaubert, Anatole France, Pierre Loti, Alexandre Herculano, Dostoiévski, Gorki, Tolstoi, Eça de Queiroz, Rui Barbosa, Oliveira Lima, Joaquim Nabuco, Capistrano de Abreu, Pandiá Calógeras, Euclides da Cunha e Gilberto Freyre.

²²¹ Souza (2005) informa que, em 1920, João Toledo havia sido convidado por João Lourenço Rodrigues para a Inspeção Geral do Ensino no Paraná, com a incumbência de reformar o ensino público paranaense. Inicialmente, o próprio João Lourenço Rodrigues fora convidado por Lysimaco Ferreira da Costa para assumir o cargo. Rodrigues, não podendo aceitar o convite, sugeriu o nome de João Toledo para a função, mas também este declinou da oferta. Após a proposta de outros nomes como Amadeu Mendes e Rubens Carvalho, foi feita a nomeação de Cesar Pietro Martinez, que ocupava naquele período o cargo de diretor da Escola Normal de Pirassununga.

²²² Este recorte de jornal possui local e data, porém ele não estava “solto” como vários que foram fotografados do acervo de D. Maria Cecília: fazia parte de um álbum que foi feito com diversas notícias de jornais, além de ofícios, cartas e telegramas, sobre nomeações, livros publicados ou conferências proferidas; os recortes estão colados em

Para Campinas

O prof. João de Toledo foi removido para a Escola Normal de Campinas

O prof. João de Toledo, illustrado e competentissimo cathedratico da cadeira de psychologia e pedagogia da nossa Escola Normal, acaba de ser removido para igual cargo na Escola Normal de Campinas. S. s. irá também exercer o cargo de director da mesma Escola.

Este facto vem confirmar plenamente a opinião que do talento e competencia do prof. João de Toledo fazia a culta sociedade sancarlense, que em s. s. tem um dos mais bellos ornamentos (...) (A TARDE, jan./1921).



Figura 13 – Edifício da Escola Normal Secundária de São Carlos, atual Escola Estadual “Álvaro Guião”.
Foto – PIROLLA, 1988, p.14.

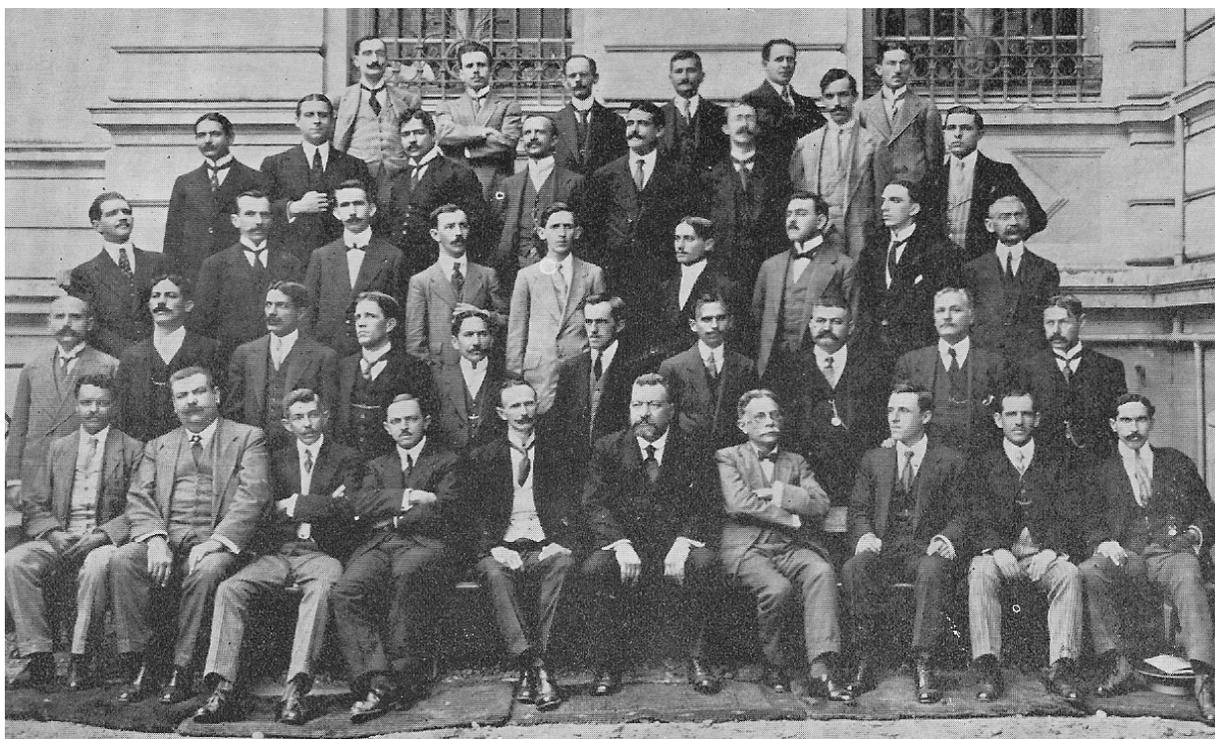


Figura 14 - Alunos do curso de Pedagogia Científica, ministrado por Ugo Pizzoli na Escola Normal Secundária de São Paulo, em 1914. Na fila do meio, João Toledo é o terceiro da esquerda para a direita.
Foto: O Laboratório de Pedagogia Experimental, 1914, p.145.

Capítulo IV

4. Direção e Prática Pedagógica na Escola Normal de Campinas: a presença de João Toledo

Na década de 1920, a visão da necessidade de uma escola normal profissionalizante ganhava novos contornos: era preciso proporcionar aos futuros professores a formação técnico-pedagógica indispensável para que a renovação do ensino fosse bem sucedida²²³. Dessa forma, não mais satisfazia a predominância da cultura geral sobre os estudos de natureza profissional, como era visível nos programas de ensino vigentes até então. A nova orientação demandava um arsenal de conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança, bem como a adaptação de métodos e técnicas que alçavam para um patamar mais elevado o conjunto de fins desejáveis para o processo educativo. De acordo com Tanuri (1979), a importância atribuída à formação profissional do professor não significava que a cultura geral fosse colocada em segundo plano; desejava-se, no entanto, que os estudos propedêuticos fossem transferidos para um momento anterior ao curso normal, o curso complementar.

As reformas de 1911 e 1912 (em especial, o estabelecimento de escolas normais primárias e secundárias) haviam sido já uma tentativa de resposta à deficiente formação dos professores.

²²³ Firmava-se também a crença de que a solução dos problemas brasileiros estava na educação, “base da sociedade moderna e da democracia”, pois ela transformaria os indivíduos em povo, integrando a nação brasileira. Era o ideal de um grupo de intelectuais que se colocava como elite, com autoridade para promover a ordem e o progresso no país (CARVALHO, 1989). Para o ideário republicano, a educação era o símbolo da instauração da nova ordem e um meio para efetuar o progresso. Porém, como foi oferecida a poucos, nos anos vinte a política republicana (que havia sido posta em prática até então) foi acusada de deixar no abandono a massa considerada pela “elite intelectual” como parte essencial da nacionalidade. Os analfabetos, excluídos, eram tidos como um “freio ao progresso”; contudo, Carvalho ressalta que a educação dos analfabetos podia tornar-se perigosa, fato que exigia que o seu papel fosse redefinido como instrumento de controle e modernização social. Assim, a década de vinte se apresentou bastante diferente das anteriores, com transformações políticas, sociais, culturais e econômicas no campo de ação nacional, que culminaria com o fim da Primeira República. Além disso, a grande movimentação de idéias no setor educacional, com acentuada importância atribuída à educação escolar, deu margem ao entusiasmo pela educação e ao otimismo pedagógico, marcas da década, de acordo com Nagle (1976). Por outro lado, Carvalho (1998), analisando esse movimento, observa que, para Nagle, haveria uma passagem do entusiasmo pela educação para o otimismo pedagógico. Nessa passagem ter-se-ia produzido uma crescente dissociação entre problemas sociais, culturais, políticos e econômicos e problemas pedagógicos. Entretanto, o aparecimento do entusiasmo pela educação e sua transformação no otimismo pedagógico não evidencia uma despolitização do campo educacional, conclui a autora, mas uma politização em novos termos, com a educação sendo valorizada como instrumento político de controle social.

Embora tais reformas tivessem contribuído para o aprimoramento do ensino normal, foram também alvos de intensas críticas, principalmente no que se refere à diversidade das instituições responsáveis pela formação dos professores primários, à duração reduzida dos cursos (tendo em vista a extensão do currículo de cultura geral) e o baixo nível dos candidatos oriundos, sobretudo, das escolas primárias. Além disso, expandiam suas críticas ao fato de não haver um curso complementar ao ensino primário, que servisse de base para o curso normal²²⁴, e expressavam a necessidade de expansão do ensino primário, de forma a atingir toda a população em idade escolar.

Em 1914, foi promovido um inquérito pelo jornal *O Estado de S. Paulo*²²⁵, com o objetivo de identificar as dificuldades da instrução pública no Estado e as alternativas para sua superação. Julio de Mesquita, então proprietário, dirigente e redator-chefe do jornal, convidou as principais figuras do meio educacional do período para que opinassem sobre o assunto. Entre elas, destacavam-se Oscar Thompson, João Lourenço Rodrigues, Mariano de Oliveira, Pedro Voss, Ramon Roca Dordal, João Pinto e Silva e Arnaldo de Oliveira Barreto. Todos eram integrantes da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo e já haviam participado tanto de sua diretoria quanto da redação da *Revista de Ensino* (publicada pela Associação). Além disso, a maioria dos entrevistados no inquérito participou do movimento de uniformização do ensino no Estado, iniciado na primeira gestão do diretor geral da Instrução Pública, Oscar Thompson (1909-1911), seja como autores de métodos e cartilhas ou como inspetores de ensino. A realização do inquérito de 1914:

Ilustra, de certa forma, as preocupações pelo estado do ensino público manifestadas no segundo decênio deste século [XX] e a consciência da necessidade de um reexame nos padrões escolares vigentes na época. Realizado através de um dos principais periódicos

²²⁴ Quando as escolas complementares foram convertidas em escolas normais primárias, em 1911, o curso complementar deixou de existir, sendo recriado novamente pela Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Com a duração de dois anos, funcionaria em anexo às escolas normais, primárias e secundárias, e teria a finalidade de completar o ensino primário e preparar os candidatos para as escolas normais. As disciplinas do curso seriam dadas por um único professor em cada série e apenas práticas educativas como música, desenho, caligrafia, trabalhos manuais e educação física seriam regidas por professores da escola normal a que o curso complementar estivesse anexado.

²²⁵ De acordo com Bontempi Junior (2006), a legitimidade de que o jornal *O Estado de S. Paulo* dispunha para lançar-se a tal iniciativa resultava de seu histórico, já que, desde os primeiros tempos de sua existência, quando ainda era denominado *A Província de São Paulo*, o jornal tomara a instrução pública como um dos lemas fundamentais das bandeiras do republicanismo e do liberalismo. A respeito das atividades do jornal *A Província de São Paulo* conferir os estudos de Hilsdorf (1986) sobre Rangel Pestana, e de Schelbauer (2003) sobre a constituição do método intuitivo em São Paulo.

da Capital, revela o intuito de mobilizar a opinião pública, esclarecendo-a a respeito das principais falhas e deficiências que vinham sendo apontadas no sistema de ensino (TANURI, 1979, p.138).

Embora muitas das sugestões levantadas pelos participantes do inquérito tenham sido adotadas (como, por exemplo, a instituição de um curso complementar entre a escola primária e a normal, com o propósito de elevar o nível desta e aumentar o prolongamento da escolaridade), as preocupações em torno da problemática do ensino continuaram, sendo, num primeiro momento, relacionadas ao movimento nacionalista que se firmou a partir de 1916. Tais preocupações postulavam o combate ao analfabetismo, a expansão da escola primária; maior importância às disciplinas mais ligadas à formação do cidadão brasileiro (como a língua nacional, a geografia, a história pátria e a educação moral e cívica), e um maior controle das instituições estrangeiras.

Por outro lado, solidificava-se a idéia de uma escola normal com características profissionalizantes, como já foi dito, e verificava-se a disseminação de idéias escolanovistas na literatura educacional; além de Pestalozzi, Fröebel, Spencer e Herbart, já se mencionavam, também, Montessori e Dewey. Na medida em que o movimento escolanovista passou a colocar em evidência as ciências que deveriam fundamentar a educação e trouxe um novo equacionamento aos problemas de natureza intra-escolar (como métodos e técnicas didáticas e processo ensino-aprendizagem), o movimento forneceu elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes. Para Hilsdorf, “o fio que conduz aos escolanovistas da década de 20 vem da escola nacionalista, resposta em circulação pelos intelectuais da década de 10 quando pediam a valorização da cultura nacional nos confrontos com a importante presença estrangeira” (HILSDORF, 2006, p.84).

Em função disso, no final da década de 1920, novas representações da escola e de sua função social passaram a integrar os discursos e a orientar as práticas de muitos dos intelectuais que se encontravam engajados na campanha cívica pela causa educacional. As proposições da escola nova começaram a ser consideradas como mais eficientes do que as proposições da pedagogia moderna, condensadas no método intuitivo, na “arte de ensinar” e na prática do exercício para o desenvolvimento das atividades intelectuais. Dessa forma, sob o impacto da difusão da pedagogia da educação nova, as concepções de educação e de escola que haviam predominado até então foram gradativamente reconfiguradas (CARVALHO, 2001).

Em 1914 publicava-se o livro “Princípios de Pedagogia”, de autoria de Sampaio Dória que, um ano depois, tornou-se professor da disciplina de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo²²⁶, a mesma disciplina pela qual João Toledo e Carlos da Silveira eram responsáveis em São Carlos. No livro, Sampaio Dória defendia a utilização do método intuitivo (para ele sinônimo das “lições de coisas”) para a formação do homem integral, vendo no método analítico uma aplicação inteligente dos princípios que o caracterizavam²²⁷.

Sampaio Dória era um dos integrantes e um dos fundadores da Liga Nacionalista de São Paulo, instituída em dezembro de 1916. Por meio de publicações promovidas pela Liga e como uma das vozes autorizadas a falar em nome da entidade, Dória divulgou vários textos e participou de inúmeras conferências em que apresentava a sua concepção de “pátria” e como deveria se dar a “reconstrução nacional”. Uma das publicações, de 1919, foi “O que o cidadão deve saber. Manual de instrução cívica”²²⁸, cujo conteúdo expressava as principais idéias defendidas pela entidade: a “reconstrução nacional”, de que falava Dória, e sua realização pela educação primária, pela educação cívica e pela formação profissional.

Os integrantes da Liga “conclamavam os ‘homens de coragem’, os patriotas para uma intervenção urgente na condução da sociedade brasileira no sentido do projeto pretendido, cujo conteúdo estava sendo apresentado por Olavo Bilac, nos quatro cantos do país” (MEDEIROS, 2005, p.90). Quando Dória escreveu o manual solicitado, reafirmou sua identidade com aqueles que declaravam publicamente que o ensino elementar era o que melhor atenderia as camadas populares, como também João Toledo vinha fazendo por meio de artigos publicados em periódicos como a *Revista da Escola Normal de S. Carlos* e *Revista de Ensino*.

No manual, Dória engrandecia as qualidades e recursos que o Brasil possuía, tais como o solo, a fauna, a flora, as instituições políticas, os grandes homens (em especial, citava Rui Barbosa), o próprio povo e sua língua (que ele considerava a mais culta). Apesar de todas as

²²⁶ Um estudo aprofundado sobre Sampaio Dória foi realizado por Medeiros (2005).

²²⁷ De acordo com Medeiros (2005), a divulgação de “Princípios de Pedagogia” de Sampaio Dória, em que defendia o método intuitivo-analítico, agradou vários professores das escolas normais, sobretudo Thompson, que, no momento da publicação do livro (1914), era diretor da Escola Normal Secundária de São Paulo, na qual o autor acabara de ser aprovado em concurso para a cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica.

²²⁸ Medeiros (2005) informa que o manual escrito por Dória foi encomendado pela própria Liga e trazia inserido, após o prefácio de Frederico Vergueiro Steidel (presidente da entidade), uma carta de Oscar Thompson (diretor geral da Instrução Pública e também integrante da Liga). Thompson elogiava o manual, o qual considerou um verdadeiro “tratado didático”, cuja leitura era o mesmo que “freqüentar uma escola de alta cultura cívica” (MEDEIROS, 2005, p.108).

“boas” condições, o povo precisa ser educado, ser transformado em “cidadão”²²⁹. Medeiros (2005) considera que foi principalmente pelo seu posicionamento público que Sampaio Dória foi escolhido para o cargo de diretor geral da Instrução Pública no Estado de São Paulo, pois ele “sinalizava tanto com suas propostas, como com sua concepção sobre a importância decisiva da formação do povo para votar, uma solução que chegou a animar e a convencer muitos” (MEDEIROS, 2002, p.05).

Uma de suas propostas, relativa ao combate do analfabetismo, foi apresentada por meio de uma carta aberta em 1918, que dirigiu ao então diretor geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, quando este dirigiu a seguinte pergunta a seus auxiliares e aos que se dedicavam ao estudo dos problemas do ensino primário paulista: “Como extinguir no Estado de São Paulo esse numero de analphabetos?” (THOMPSON, 1918, p.20)²³⁰. Na carta, Dória fazia considerações sobre a necessidade da efetivação de reformas democráticas no país, com a adoção de medidas nacionalizantes e de uma educação popular, e sugeria um plano de erradicação do analfabetismo em curto prazo, de forma que a solução para o problema seria proporcionar a todas as crianças a freqüência a uma escola primária de objetivos mais modestos e com duração reduzida²³¹.

²²⁹ O texto “A escola brasileira”, de João Toledo (1917), exaltava as mesmas qualidades. Além disso, tal como Sampaio Dória, Toledo foi um grande admirador de Rui Barbosa. Segundo Leopoldo Amaral, em “Campinas: recordações”, de 1927, o busto de Rui Barbosa, localizado em uma das extremidades da praça Carlos Gomes, esquina com as ruas Irmã Serafina e General Osório em Campinas, foi uma idéia que partiu de membros do Centro de Ciências, Letras e Artes, que instituíram comissões para estudo do assunto. Tendo sido aprovada a idéia, e para incentivar o projeto, o CCLA divulgou cópias de uma conferência realizada em sua sede por Antão de Moraes, num sarau organizado por João Toledo, quando este era diretor da Escola Normal de Campinas. A praça Carlos Gomes fica ao lado da antiga escola normal; do local em que foi colocada a herma de Rui Barbosa, este teria presenciado uma revoada de andorinhas numa de suas visitas à cidade, fato que o inspirou a escrever um texto posteriormente incorporado a um livro de leitura da Série Braga. O texto era lido pelos alunos do grupo escolar anexo à referida escola, de acordo com lembranças de Célia Farjallat, que lá fez os cursos primário, complementar e normal, formando-se pela turma de 1935.

²³⁰ Em 1918, Oscar Thompson apresentava o relatório anual, em que ressaltava a urgência da reforma da instrução pública, sendo sua preocupação básica o combate do analfabetismo que atingia uma grande quantidade de crianças em idade escolar no Estado, fato que contrariava dispositivos da Constituição Estadual, sobretudo o da obrigatoriedade escolar. Além disso, às vésperas da reforma de 1920, além do analfabetismo (uma grande parte da população do Estado era constituída por analphabetos), havia outros problemas, considerados também muito graves: a deserção escolar e infreqüência, particularmente no interior; a reprovação escolar era muito grande, especialmente no primeiro ano; as escolas isoladas apresentavam um baixo rendimento e necessitavam de reformulação; as escolas estrangeiras possuíam um elevado número de matrículas, eram completamente desvinculadas da fiscalização e da autoridade nacional e “representavam” um perigo para a integração dos seus alunos à vida nacional; e, por fim, as escolas normais estavam formando um número excessivo de professores, em níveis diferentes (ANTUNHA, 1967).

²³¹ Nesse sentido, seu plano baseava-se, principalmente, na disseminação da escola rural de dois anos (uma situação que seria apenas provisória, enquanto o Estado não tivesse condições de aumentar as finanças que permitissem a ampliação da escolaridade) e no desdobramento do trabalho do professor da escola isolada (sempre que necessário e possível).

Assim, tanto a participação intensiva de Sampaio Dória na Liga Nacionalista (seja por meio de publicações ou de conferências)²³², quanto a carta aberta que dirigiu a Thompson, têm sido apontadas como motivos que o levaram a ser escolhido para o cargo de diretor geral da Instrução Pública em 1920²³³. Mas, além disso, Dória havia se formado pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1908, local em que acabou por estabelecer inúmeras relações, tanto com professores da faculdade quanto com colegas de curso, que vieram, posteriormente, a destacar-se em cargos públicos importantes, sendo que, muitos deles, foram também integrantes e/ou fundadores da Liga Nacionalista²³⁴. Sampaio Dória via na pedagogia um instrumento privilegiado para alcançar os fins político-sociais almejados e o meio prático de realizá-los, de forma que a educação popular seria o primeiro dever do Estado, condição básica e garantia de prosperidade econômica, de grandeza militar, de integridade nacional e de respeito à liberdade individual. Para o novo diretor geral, São Paulo era o Estado que tinha condições de estabelecer o modelo a ser seguido pelos demais.

Em 29 de abril de 1920, Sampaio Dória assumiu a nova função, atendendo ao convite feito pelo novo presidente do Estado, Washington Luis Pereira de Sousa. A Diretoria Geral da Instrução Pública era então subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, representada nesse momento por Alarico Silveira. Uma das primeiras medidas que tomou no novo posto foi a realização de um recenseamento escolar, com o objetivo de apurar um quadro atualizado da situação educacional no Estado; a partir do índice de analfabetismo, formulou um

²³² De acordo com Medeiros (2005), estratégias como essas (de promover publicações e conferências) fizeram com que a Liga Nacionalista conseguisse atingir alguns de seus objetivos como, por exemplo, disseminar o nacionalismo, compreendido como um conjunto de conhecimentos que deveriam ser inculcados na população, de modo a formar uma consciência cívica necessária ao projeto de nação pretendido pela entidade, uma vez que seus integrantes atuaram simultaneamente em diversos locais e valeram-se de suas relações com pessoas que estavam (de alguma maneira) ligados as suas causas, ainda que não fossem filiados à Liga.

²³³ Antunha (1967) considera que Sampaio Dória não tinha o perfil do administrador comum, pois não havia sido professor primário nem tinha passagem por direção de escolas ou cargos de inspeção escolar. Medeiros (2005), por sua vez, compreende que o fato de Dória ter sido professor de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária da Capital o qualificava para a ocupação do referido cargo.

²³⁴ Medeiros (2005) destaca que vários integrantes da Liga, sobretudo no período 1917-1920, estabeleceram relações relevantes com membros do governo do Estado paulista, de forma que a resposta do poder público foi, por vezes, muito favorável aos interesses da entidade no que se refere às questões de instrução. É o caso de Altino Arantes, presidente do Estado nesse período (1917-1920), de Washington Luis (prefeito de São Paulo), Oscar Rodrigues Alves (secretário do Interior) e de Oscar Thompson (integrante da Liga). A autora informa que Altino Arantes formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1892 e foi colega de Reynaldo Porchat (posteriormente professor de Dória na faculdade e membro dirigente da Liga). No período seguinte ao governo de Arantes em São Paulo, Washington Luis foi eleito como novo governador, sendo ambos membros de uma loja maçônica existente no período. Thompson havia sido diretor da Escola Normal Secundária de São Paulo quando Dória foi aprovado em concurso para aquela escola, e foi nomeado em seguida (pela segunda vez) para ser o diretor geral da Instrução Pública.

plano de reforma da instrução pública²³⁵, que foi apresentado à Câmara dos Deputados em novembro de 1920.

Após a tramitação do projeto pela Câmara e pelo Senado Estadual, foi finalmente aprovada a Lei n. 1.750, em 08 de dezembro de 1920. Entretanto, houve muitas divergências neste processo e muitas medidas que Dória propôs não chegaram a efetivar-se²³⁶. Tais divergências podem ter sido um dos motivos que, posteriormente, levaram-no a exonerar-se do cargo de diretor geral da Instrução Pública; por outro lado, Dória defendia seus princípios com muito rigor, o que fez com que acabasse por ganhar muitos opositores, tanto no governo quanto no cenário educacional.

Evidencia-se que, se a reforma por ele proposta continha uma marca inegável da Liga Nacionalista, expressou, certamente, muitas de suas convicções pessoais o que, talvez, explique porque permaneceu na luta em defesa da reforma, mesmo após a sua aprovação, em 8 de dezembro de 1920, sob a lei nº 1750, conforme os moldes propostos pela comissão da instrução pública que, por sua vez, feriam as propostas originais apresentadas por Sampaio Dória. Luta que continuou sendo travada, em um segundo momento – o processo de regulamentação da lei, desencadeado nos primeiros meses de 1921 (MEDEIROS, 2005, p.233).

²³⁵ Com o recenseamento, Sampaio Dória pretendia elaborar planos com base no estudo objetivo da realidade. A partir do Relatório de 1918, elaborado por Oscar Thompson, estimava-se que havia cerca de 250 mil crianças sem escolas, fato que se mostrou em desacordo com o recenseamento feito por Dória, pois o resultado que apurou apontava que havia quase o dobro desse número de crianças que permaneciam sem receber qualquer espécie de instrução primária, o que era mais grave do que se supunha. Sobre a reforma de 1920, ver Antunha (1967).

²³⁶ O principal ponto em que houve divergências foi em relação ao ensino primário. A proposta da escola alfabetizante emergencial de dois anos de Dória foi alterada. A proposta aprovada dividia o ensino preliminar em duas etapas: curso primário de dois anos para todos (apenas este seria gratuito), seguido do ensino médio de mais dois anos, para o qual seria cobrada uma taxa de matrícula. A obrigatoriedade da frequência também foi alterada: de 07 a 12 anos para 09 e 10 anos. Sobre esta questão, Antunha (1967) considera que houve uma interpretação inadequada da proposta de Dória sobre a extinção do analfabetismo pelo governo: “para Sampaio Dória a escola alfabetizante era uma escola de emergência, destinada a disseminar rapidamente a leitura e a escrita ao maior número e nos lugares onde não fosse possível fornecer-se mais educação. Para o governo as idéias de Dória apareciam simplesmente como a solução para o problema do barateamento do custo do ensino e como tal deveriam ser levadas às suas últimas conseqüências” (ANTUNHA, 1967, p.188). Por outro lado, o autor destaca que a redução da escolaridade primária de todos os tipos a dois anos de curso seria, de certa forma, um meio de ajustar a legislação à situação de fato, pois a grande maioria das crianças freqüentava apenas os dois primeiros anos primários. “Assim, a nova escola de objetivos mais modestos corresponderia não apenas àquilo que o governo estadual poderia oferecer mas àquilo que já estava efetivamente proporcionando” (p.167). Entretanto, Medeiros (2005) ressalta que, ainda que na proposta do diretor geral, a criação da escola de dois anos fosse apenas uma medida provisória, destinada a resolver o problema do analfabetismo (pois ele mesmo era um defensor do modelo de grupo escolar que fora implantado em São Paulo), tudo indica que Dória pareceu conformar-se com a aprovação de uma medida que contrariava suas convicções e continuou fazendo a defesa da reforma, sobretudo em relação a outros pontos com os quais concordava, tais como: a autonomia didática, a educação moral e cívica, a reorganização do ensino normal e a criação da Faculdade de Educação etc.

Em 31 de maio de 1921, a reforma foi regulamentada pelo Decreto n. 3.356; contudo, Sampaio Dória havia pedido exoneração ao secretário do Interior, Alarico Silveira, já no final do mês de abril. Antes disso, porém, deu início a sua implantação. Para dar conta da dimensão da tarefa e do programa aprovado, Dória nomeou homens de sua confiança pessoal, intelectual e política, que haviam colaborado com ele de alguma maneira e em algum momento, pessoas com as quais mantinha algum tipo de relação pessoal ou que eram adeptas das novas teorias do ensino, além de simpatizantes ou membros da Liga Nacionalista (HILSDORF, 1998).

A partir desses critérios, escolheu os titulares de funções importantes da organização paulista de ensino, tanto administrativas quanto pedagógicas como, por exemplo, Sud Mennucci, que havia participado intensamente por ocasião do recenseamento escolar, nomeado para o cargo de delegado de ensino, primeiro em Campinas e depois em Piracicaba, e Lourenço Filho²³⁷, que havia sido seu ex-aluno na Escola Normal Secundária de São Paulo, nomeado professor das cadeiras de Psicologia e Pedagogia e de Prática Pedagógica na Escola Normal de Piracicaba. Para a Escola Normal de Campinas, nomeou João Toledo como diretor (em comissão) por meio de decreto, em 31 de janeiro de 1921, removendo-o da cadeira de Psicologia e Pedagogia em São Carlos para o mesmo cargo na nova cidade²³⁸. Mas, como João Toledo foi designado também para reger a cadeira de Prática Pedagógica, por decreto de 04 de fevereiro de 1921, a disciplina de Psicologia e Pedagogia ficou sob a regência interina de Sylvio de Moraes Salles (decreto de 18 de fevereiro de 1921).

A exoneração de Sampaio Dória tem sido atribuída a divergências com o presidente do Estado, Washington Luis, no que se refere ao modo como a reforma deveria ser conduzida. No entanto, houve, além disso, uma reação negativa de parte do professorado, de certos setores da opinião pública e dos meios políticos, causada por algumas medidas tomadas e ações consideradas radicais e inflexíveis²³⁹. Mesmo após sua exoneração, Dória não deixou de

²³⁷ Em fevereiro de 1922, Lourenço Filho foi convidado para reorganizar o sistema de ensino do Ceará e, ao aceitar o cargo, deixou a Escola Normal de Piracicaba.

²³⁸ Como não foram encontrados indícios de que João Toledo mantivesse alguma relação pessoal com Sampaio Dória, supõe-se que a escolha do seu nome possa ter sido motivada ou por alguém da confiança de Dória que conhecesse bem João Toledo, a ponto de recomendá-lo para os cargos aos quais foi nomeado, ou pelas manifestações públicas de suas idéias, divulgadas em periódicos do período, semelhantes, como já foi dito, à concepção de muitos educadores contemporâneos, sobretudo no que se refere às questões nacionalistas, como a defesa que fazia da criação de uma “escola brasileira” e do método intuitivo como o que melhor auxiliaria o professor na tarefa de formação da “alma nacional”.

²³⁹ Por exemplo, o rigor com que exigiu a obrigatoriedade da frequência escolar das crianças; Antunha (1967) cita casos em que alguns pais chegaram a ser punidos com multa por se recusarem a mandar seus filhos para a escola.

acompanhar os rumos que a reforma tomou²⁴⁰ e manifestou suas preocupações publicamente²⁴¹, buscando esclarecer os limites de sua participação, defendendo-se de acusações e criticando os novos rumos que a proposta havia tomado.

A administração Sampaio Dória, embora de breve duração, é em si mesma um período de grande significação para o desenvolvimento da educação em São Paulo; é ela por si só uma Reforma, dentro do movimento mais geral, na medida em que inaugura uma série de práticas, instaura uma nova atitude e cria novos serviços educacionais (ANTUNHA, 1967, p.133).

Guilherme Kuhlmann, nomeado para suceder Sampaio Dória, assumiu o novo cargo em 02 de maio de 1921. Kuhlmann mostrou-se uma figura mais maleável e conciliadora; porém, as adaptações que fez para dar andamento à reforma não foram bem recebidas por Dória, sendo consideradas por este como um desvirtuamento da sua proposta²⁴², especialmente no que diz respeito às seguintes inovações: a transformação do sentido da reorganização efetivada no ensino primário, a taxa do ensino médio e a proibição de matrícula das crianças de sete e oito anos. O ensino primário passou a ser de dois anos, podendo ser ministrado em grupos escolares, em escolas isoladas ou em escolas reunidas; quanto ao ensino médio (também de dois anos), poderia ser ministrado nos grupos escolares ou nas escolas reunidas. Apenas o ensino primário, de dois anos, seria gratuito e totalmente obrigatório; os demais cursos teriam a cobrança da taxa de

²⁴⁰ Em 07 de dezembro de 1921, Dória teve o seu livro intitulado “Como se aprende a língua” aprovado pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo. No prefácio da 2ª edição, publicada em 1922 pela editora Monteiro Lobato & Cia., o autor justificava a escrita do texto: “Impressionado com a desorientação visceral dos métodos do ensino da língua, havíamos resolvido, quando director geral da Instrução Publica, baixar instruções minuciosas, que normalizassem aquele ensino nas escolas primarias” (DÓRIA, 1922, p.05).

²⁴¹ Tanto por meio de um artigo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* em 10 de abril de 1923 (A Reforma do Ensino: a causa da nossa exoneração), quanto pelo livro “Questões de Ensino – reforma de 1920, em S. Paulo”, de 1923. Nos textos, Dória procurava isentar o governo da responsabilidade pela sua demissão, argumentando que as razões que o levaram a tal eram de ordens técnicas e não políticas, ou seja, ele não queria ser identificado com uma reforma nos moldes em que foi regulamentada, pois era contrária aos seus princípios (MEDEIROS, 2005).

²⁴² Antunha (1967) hesita em denominar o movimento de 1920 como a “Reforma Sampaio Dória”, pois ela foi em grande parte repudiada pelo próprio Dória, que atribuiu mais de uma vez o seu insucesso às medidas revisionistas introduzidas pelos seus sucessores. Por outro lado, não se poderia chamá-la de Reforma Washington Luis ou Reforma Alarico Silveira, porque, bem ou mal (diz Antunha), os ideais iniciais, a inspiração e a disposição reformadora foram essencialmente de Sampaio Dória. Como conclusão, Antunha diz que a reforma de 1920 não deve ser julgada pelas inovações introduzidas, nem mesmo pelos seus resultados práticos e concretos, mas pela agitação de idéias que provocou, pela determinação dos homens que a conceberam e a conduziram, e pelo impacto que causou no desenvolvimento da história da educação paulista. O término do período governamental de Washington Luis trouxe, porém, a derrubada da reforma. A posse de Pedro Voss na Diretoria Geral, sucedendo a Guilherme Kuhlmann, marcou a sua derrocada, com a introdução de diversas mudanças na instrução pública aprovadas pela Lei n. 2.095, de 11 de junho de 1925, consideradas pelos oposicionistas, no entanto, como retrógradas e revanchistas.

matrícula, sendo isentos somente os “alunos pobres”, cujos pais ou responsáveis assim o declarassem. A matrícula em estabelecimentos de ensino tornou-se obrigatória exclusivamente para as crianças de nove e dez anos, sendo facultada a matrícula a alunos de outras idades apenas em caso de vagas excedentes.

Mas, medidas defendidas por Sampaio Dória foram também adotadas, como, por exemplo, a unificação das escolas normais primárias e secundárias em uma escola normal de um mesmo tipo. Além da unificação das escolas normais, a reforma de 1920 igualou todos os professores então existentes, pondo fim à separação entre complementaristas, normalistas primários e normalistas secundários; além da criação das delegacias regionais de ensino; aumento do número de inspetores escolares; e adoção de medidas nacionalizadoras do ensino, de cunho patriótico e cívico.

O ensino complementar, anexo às escolas normais, passou a ser de três anos, sendo sucedido pelo ensino secundário (normal ou ginásial) de quatro anos. Para o curso complementar seriam nomeados diferentes professores para as diferentes cadeiras e aulas, sendo que os lentes e professores das escolas normais poderiam ainda, a juízo do governo, assumir cadeiras semelhantes nas escolas complementares anexas.

Enfim, a reforma de 1920 introduzia alterações significativas na formação de professores primários no Estado de São Paulo, principalmente pela uniformização das instituições normais, pela razoável ênfase nos estudos pedagógicos e pela elevação do nível do curso normal através da reorganização e do aumento da duração dos cursos complementares. Entretanto, embora tal reforma seja considerada importante, tem sido avaliada também como polêmica, sendo uma de suas maiores controvérsias, como já foi assinalado, a criação da escola primária de dois anos (anteriormente, o curso primário era de quatro anos).

Um ensino elementar com apenas dois anos de duração, mesmo como medida transitória, foi considerado uma vergonha nacional. Entretanto esta medida – que tinha por finalidade duplicar a oferta de vagas sem ampliar a rede física das escolas, tentando, com isto, alcançar toda a população infantil em idade escolar sem necessidade de suplementação de verbas declaradas inexistentes – nada mais era que colocar na legislação o que vinha ocorrendo na realidade. A maior parte dos alunos que freqüentava a escola preliminar abandonava os estudos no final da segunda série. Deste modo, o que é defendido é a manutenção de dispositivos legais que aparentemente davam ao ensino elementar paulista (e brasileiro) ares de desenvolvido (NASCIMENTO, 1999, p.75).

A Lei n. 1.750 previa também a autonomia didática, a introdução do escotismo e das linhas de tiro, a criação da Faculdade de Educação (que não se concretizou) e um maior controle das instituições particulares e estrangeiras, com a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, de geografia e história do Brasil (cujo ensino deveria estar a cargo de professores brasileiros ou portugueses natos, “uns e outros de competencia reconhecida”²⁴³). A autonomia didática para a organização dos programas não foi completa, uma vez que os professores deveriam organizar os programas de suas disciplinas dentro de princípios gerais já fixados, devendo depois apresentá-los ao secretário do Interior para aprovação final.

O escotismo, por sua vez, foi apresentado como um dos elementos que favoreceria a educação do caráter e a defesa da Pátria. Impulsionado por Olavo Bilac e Mário Cardin, que havia sido aluno de Baden Powell²⁴⁴, foi introduzido no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, em 1910. O Distrito Federal foi o primeiro a adotar o escotismo em uma escola pública, em 1916, com atividades ministradas por um capitão do exército; no Estado de São Paulo, a prática do escotismo foi instituída, com a particularidade de que seria ministrada por inspetores de ensino.

Um dos fatores que levaram à implantação do escotismo na instrução pública paulista foi a associação entre o nacionalismo e a educação cívica; a sua divulgação, no entanto, também ocorria fora do meio educacional, sendo feita especialmente pela Liga de Defesa Nacional (com sede no Rio de Janeiro) e pela Liga Nacionalista de São Paulo, que tinham como objetivo geral promover sentimentos patrióticos nos brasileiros, além de combater o analfabetismo, como já foi assinalado.

O movimento do escotismo foi proposto às escolas paulistas em 1917, quando foi oferecido um curso para inspetores e diretores de grupos escolares para difusão do “Manual do Escoteiro”, de Baden Powell. Nessa ocasião, Oscar Thompson estava à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública; porém, foi a partir da reforma da instrução pública em 1920 que se deu a introdução do escotismo como programa oficial nas escolas.

O escotismo era representado por uma federação denominada Associação Brasileira de Escoteiros, criada em 1914, cuja sede ficava em São Paulo. A sua prática nas escolas seguia os mesmos padrões do escotismo da Associação, com participação restrita aos alunos do sexo

²⁴³ Lei n. 1.750, de 08 de dezembro de 1920, art. 5º, § 2º, item 2º.

²⁴⁴ O General Baden Powell iniciou o movimento do escotismo na Inglaterra, por volta de 1907 (SOUZA, 2000).

masculino e que possuíam a idade mínima de dez anos. Já as linhas de tiro eram destinadas aos alunos das escolas normais, ginásios ou escolas profissionais, com mais de dezesseis anos. A prática do escotismo:

Deveria ocorrer dentro e fora das escolas. As aulas de educação cívica, educação moral, ginástica e evoluções faziam parte do horário regulamentar, enquanto as matérias referentes ao escotismo propriamente seriam ministradas fora do horário das aulas.

O entusiasmo pelo escotismo foi grande no início de década de 1920. A ele se referiam os educadores como “magnífica escola de moral e civismo”. Os profissionais da educação buscaram dar-lhe toda a ênfase possível e adaptá-los aos hábitos e costumes paulistas (SOUZA, 2000, p.113).

Outras mudanças promovidas pela Lei n. 1.750 foram a supressão da cadeira de Inglês e das aulas de Escrita Mercantil, Datilografia e Taquigrafia, do programa de ensino para o curso normal; além disso, as aulas de Trabalhos Manuais ficaram a cargo das escolas complementares. Tanuri (1979) salienta que a reforma tinha como um dos seus principais objetivos atingir as escolas normais; porém, o novo currículo continuou caracterizado pela preponderância de uma educação mais geral em detrimento de uma formação mais específica. O conteúdo de formação profissional passou a ser distribuído entre o segundo, o terceiro e o quarto ano de curso normal, com as disciplinas de Psicologia e Pedagogia, Prática Pedagógica e Didática (com regência de classes).

Em relação à Educação Cívica, dissociada da cadeira de Psicologia e Pedagogia, a orientação determinada pelo Decreto n. 3.356, que regulamentou a reforma de 1920, era a de que fosse ministrada aos alunos com caráter exclusivamente prático, fazendo-se o ensino sobre as instituições brasileiras por meio de exercícios representativos. Por outro lado, a reintegração da disciplina de Anatomia e Fisiologia Humana, incorporada à Biologia e Higiene, adquiria um novo sentido por colocar em destaque as ciências que serviriam de suporte para a Pedagogia. O quadro abaixo mostra como ficaram distribuídas as disciplinas, estabelecidas pela nova lei, para os quatro anos do curso normal²⁴⁵:

²⁴⁵ Os lentes e professores do curso normal em Campinas no período 1921-1925 foram os seguintes: Omar Simões Magro (1ª cadeira, Português); Lino de Moraes Leme (2ª cadeira, Latim e Literatura); Luis de Sampaio Arruda (3ª cadeira, Francês); Mario Natividade (4ª cadeira, Matemática); Enéas Cesar Ferreira (5ª cadeira, Física e Química); Tacito Monteiro de Carvalho e Silva (6ª cadeiras, Anatomia e Fisiologia Humana, Biologia e Higiene); Jorge Nogueira Ferraz (7ª cadeira, Cosmografia, Geografia Geral e Corografia do Brasil); Paulo Affonso de Andrade (8ª cadeira, História do Brasil e Geral); Sylvio de Moraes Salles (9ª cadeira Psicologia e Pedagogia); João Toledo (10ª cadeira, Prática Pedagógica); Marcellino Vélez (1ª aula, Desenho); Elias Lobo Netto (2ª aula, Música); Fernando Thiele (3ª aula, Ginástica da seção masculina) e Ondina Villela (3ª aula, Ginástica da seção feminina). Ver anexo 10.

1º ano	Português; Latim; Francês; Matemática; Geografia e Cosmografia; História do Brasil; Desenho; Música; e Ginástica.
2º ano	Português; Latim; Francês; Matemática; Corografia do Brasil; Física; Desenho; Música; Ginástica; e Prática Pedagógica.
3º ano	Português; Latim; Química; Anatomia e Fisiologia Humana e Biologia; Psicologia; Desenho; Música; Ginástica; e Prática Pedagógica.
4º ano	Literatura; Higiene; História Geral; Pedagogia; Didática (Regência de Classes); Desenho; Música; e Ginástica.

Pelo regulamento baixado com o Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921, o ensino nas escolas normais²⁴⁶ deveria ser feito, tanto quanto possível, pelo aprendizado ativo e individual do educando e, “além do fim de aplicação utilitaria de cada cadeira ou aula”, deveria procurar desenvolver o espírito do aluno, “dando-lhe iniciativa intellectual e faculdade critica” (art. 255). A educação cívica se faria de modo “exclusivamente pratico” (art. 256), por meio de ensino sobre as instituições brasileiras.

Os docentes do curso normal seriam de duas categorias: lentes (para as nove cadeiras), catedráticos e vitalícios, para cargos que seriam providos mediante concurso público²⁴⁷; e professores contratados para as aulas de desenho, música e ginástica, nomeados livremente pelo

²⁴⁶ As aulas do curso normal, que teriam a duração de cinquenta minutos (com intervalos de dez minutos entre uma e outra), deveriam iniciar-se em 01 de fevereiro, com férias de 01 de junho a 15 de julho, e encerrar-se-iam em 14 de novembro. As vagas para o primeiro ano seriam preenchidas da seguinte forma: metade estaria reservada aos alunos diplomados pela escola complementar anexa e a outra metade seria preenchida por alunos que fizessem o exame de admissão, ou suficiência, para o qual a idade mínima era de catorze anos. Caso o número de diplomados pela escola complementar anexa fosse superior ao da metade das vagas do primeiro ano do curso normal, um concurso (composto de duas provas) resolveria o impasse. Uma das provas consistia da média de aprovação no curso complementar, e a outra era escrita, perante uma banca composta por três professores da escola complementar, na qual constariam questões das seguintes matérias: português, latim, história do Brasil, matemática e desenho. Em relação ao exame de suficiência, após a inscrição e apresentação dos documentos requeridos (comprovando idade mínima, moralidade, vacinação em dia, não sofrer de moléstia contagiosa nem ter defeito físico ou psíquico incompatível com o exercício do magistério, licença do pai ou responsável e identidade pessoal), seriam feitas as provas perante a banca examinadora também composta por três professores da escola: uma prova escrita sobre matérias teóricas, uma prova cartográfica de geografia e uma prova prática de desenho e trabalhos manuais. Haveria uma segunda chamada caso o aluno precisasse faltar no dia marcado, desde que avisasse o diretor com até dois dias após o exame perdido.

²⁴⁷ O concurso que proveria as cadeiras deveria ser feito mediante uma banca julgadora, composta por três professores da escola normal, e constaria de uma dissertação escrita sobre assunto de qualquer das matérias da cadeira, uma prova escrita sobre um ponto sorteado na ocasião, uma arguição sobre o assunto da dissertação e uma aula de quarenta e cinco minutos sobre matéria da cadeira.

governo num regime de contrato²⁴⁸. Ao assumirem os cargos para o qual haviam prestado concurso ou para o qual haviam sido contratados, os professores assinavam um termo de compromisso em um livro próprio²⁴⁹, no qual se comprometiam a ser fiéis à causa da República, observando as leis e regulamentos e sendo exatos no cumprimento dos deveres inerentes a função. De acordo com o Decreto n. 3.356, os professores do curso normal não deveriam “usar processo algum de ensino que [apelasse] exclusivamente, para a memória de palavras, procurando, ao contrario, encaminhar as suas lições de modo [a desenvolver] a intelligencia dos alumnos” (art. 310, item 10).

As escolas complementares, anexas às escolas normais, tinham a finalidade de preparar alunos que já tivessem feito o curso médio para, sem solução de continuidade, darem prosseguimento aos estudos nas escolas normais ou nos ginásios; mas, a possibilidade de que alunos aprovados por exame de suficiência ingressassem no curso normal sem terem feito o complementar, fazia com que este se tornasse apenas um curso de “passagem” (TANURI, 1979, p.166)²⁵⁰.

Quando João Toledo foi nomeado para a direção da Escola Normal de Campinas, eram anexadas a esta a Escola Complementar²⁵¹, o Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos”²⁵² e duas

²⁴⁸ Os professores contratados para as aulas poderiam requerer efetivação ao governo após cinco anos de exercício.

²⁴⁹ Além do livro de termo de compromisso, havia outro para o registro de títulos de nomeação, no qual constava se o professor era nomeado, removido, contratado ou designado, além da função que assumiria e o número do decreto ou ato que oficializava sua situação. Já no exercício da função, assinavam o ponto, diariamente, em livro específico.

²⁵⁰ O curso complementar seguiria o mesmo ano letivo e o mesmo regime de aulas estabelecido para as escolas normais. As cadeiras das escolas complementares também seriam providas por concurso realizado com o acompanhamento de banca julgadora (para a prova escrita, argüição e prova prática); os professores de desenho, música, ginástica e trabalhos manuais seriam contratados livremente pelo governo. Em relação à matrícula dos alunos, nas escolas complementares anexas às normais, metade das vagas do primeiro ano estaria reservada para os melhores alunos do grupo modelo; a outra metade seria preenchida mediante exames de suficiência. Para serem definidos os melhores alunos do grupo modelo, na segunda quinzena de novembro seria feito um concurso que abrangia a média obtida no último ano e uma prova escrita de português, aritmética, geografia e história (feitas de acordo com o programa dos dois últimos anos do curso, conforme o art. 205 do Decreto n. 3.356). Além disso, os alunos deveriam ter onze anos completos ou a serem completados antes do início do curso complementar; também deveriam ter sido aprovados no último ano do grupo (art. 206). Os exames de suficiência constariam de prova escrita sobre português, aritmética e geometria, geografia, história do Brasil, ciências físicas e naturais e desenho (de acordo com o programa do grupo modelo, art. 210).

²⁵¹ Os lentes e professores do curso complementar em Campinas no período 1921-1925 foram os seguintes: Carlos Lencastre (1ª cadeira, Português e Caligrafia); Nicolau Marchini (2ª cadeira, Francês e Noções de Latim); João Brenn (3ª cadeira, Geografia e História); Candido de Oliveira (4ª cadeira, Matemática); Geraldo Alves Corrêa (5ª cadeira, Ciências Físicas e Naturais); Maria Isabel Bulcão Giudice Lobo (1ª aula, Música); Alda Pompêo de Camargo (2ª aula, Música); René Renault (3ª aula, Trabalhos Manuais da seção masculina) e Francisca Pompêo de Camargo (3ª aula, Trabalhos Manuais da seção feminina); Fernando Thiele (4ª aula, Ginástica da seção masculina) e Sylvia Simões Magro (4ª aula, Ginástica da seção feminina). Ver anexo 11.

Escolas Isoladas²⁵³. Tanto para as escolas isoladas quanto para os grupos escolares o método de ensino era o intuitivo, ou lições de coisas, “contacto da intelligencia com as realidades que se ensinam, mediante a observação e a experimentação, feitas pelos alumnos e orientados pelo professor” (DECRETO n. 3.356, art. 102)²⁵⁴. Dessa forma, eram “expressamente banidas” das

Além dos professores da Escola Normal de Campinas e Complementar anexa, os demais funcionários administrativos, previstos pelo regulamento, eram o diretor (João Toledo), cujo cargo era de comissão, com livre nomeação do governo (de acordo com o art. 334 do regulamento), o vice-diretor (Celestino de Campos), o secretário (Laurival José Pereira de Queiroz), o bibliotecário (José Augusto Quirino dos Santos, substituído em setembro de 1922 por Antonio Ferreira da Costa), o escriturário (José Villagelin Netto), a inspetora (Francisca Pompêo de Camargo, substituída em dezembro de 1921 por Marietta da Silva), o porteiro (José Bicudo de Almeida), o preparador de Física e Química (Francisco Cesar Ferreira, substituído em outubro de 1923 por Leonor Fabiana Salles) e dois contínuos (Archangelo Neste e Cyro de Moraes Godoy); em relação a esse último cargo, a Escola Normal de Campinas possuía um contínuo a mais que o previsto, José Domingos Vieira. Os serventes seriam tantos quantos fossem preciso; no caso das escolas normal e complementar de Campinas, e antes da construção do edifício próprio, eram três: Ozorio dos Santos (substituído por Lydia Soares Pedrozo em 25 de maio de 1921), Luiz Alves Vieira e Marietta da Silva (substituída em dezembro de 1921 por Candida de Brito Lehrbach). Alguns professores e funcionários já pertenciam ao quadro administrativo da escola, sendo que todos os nomes foram obtidos por meio do Diário Oficial do Estado e do livro de “Termos de Compromisso de Posse dos Funcionários” (1911-1950), pertencente ao arquivo da Escola Normal de Campinas.

²⁵² Para os grupos escolares do interior, os professores adjuntos nomeados podiam ser normalistas com um ano de exercício em escola isolada ou de prática em grupo. Além disso, haveria os professores substitutos-efetivos, também normalistas, para quantas classes houvesse na instituição e que estariam sujeitos ao ponto diário. Os professores adjuntos do grupo escolar eram: do curso primário, período da manhã - Violeta Doria Lins, Lucília de Almeida Penalva, Lizeika Cerquera, Maria Luiza Guimarães e Leonor Guedes de Camargo, período da tarde - Palmyra Pinto, Elisa de Azevedo Lobo, Maria de Andrade Lima, Carolina Souza Costa e Olga Ferraz da Costa Couto; do curso médio, período da manhã - Igeez Hildebrando de França, Maria do Céu Las Cazas Lacerda, Otilia Carrera e Floriano Peixoto Azevedo, período da tarde - Paula Pupo de Sousa e Costa, Anna Cândida Couto e Rosa, Esther Barroso Lintz e Analia Ferraz da Costa Couto. Os nomes foram obtidos junto aos livros de ponto de funcionários do grupo, livro em que assinavam também o ponto diário as professoras substitutas-efetivas e as praticantes. Os demais funcionários para o grupo escolar seriam: o diretor (Octavio Ferraz de Camargo), um porteiro (Manoel Felício dos Santos, sendo seu substituto o servente Joaquim Firmino da Silva) e dois serventes (João de Camargo Leitão e Narciza Lopes Brito). Além do curso primário de dois anos, os grupos escolares também podiam ministrar o curso médio de dois anos, com a recomendação de utilização do método intuitivo e de organização de uma companhia de escoteiros. O programa do curso médio era constituído pelas seguintes disciplinas: Leitura, Linguagem e Caligrafia; Noções de Francês; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil; Instrução Moral e Cívica, Economia Doméstica; Ciências Físicas e Naturais e Higiene; Música, Desenho, Trabalhos Manuais e Ginástica.

²⁵³ Uma sob a regência da professora Marina Villela e outra da professora Maria Domingues de Castro. Marina Villela assumiu a vaga de professora adjunta da escola isolada modelo (seção feminina) no lugar de Sylvia Simões Magro em fevereiro de 1922, e Maria Domingues de Castro substituiu Candido de Oliveira em março de 1921 (seção masculina). Havia ainda um servente destinado para as escolas isoladas. Pelo Decreto n. 3.356, que regulamentou a Lei n. 1.750, as Escolas Isoladas Modelo passaram a ser de tipo único com dois anos de curso e seriam, conforme as necessidades locais, masculinas, femininas ou mistas. O programa previsto pelo Decreto para os dois anos do curso primário, tanto para as escolas isoladas quanto para os grupos escolares, constava dos seguintes conhecimentos: linguagem oral e escrita, leitura analítica; aritmética; geometria; geografia e história; ciências físicas e naturais (com ênfase para higiene); instrução moral e cívica; desenho, música, trabalhos manuais e exercícios de ginástica.

²⁵⁴ O Decreto n. 3.356 orientava ainda que, na aplicação integral do método intuitivo, cada grupo escolar e escola isolada deveriam possuir objetos e aparelhos necessários, além de coleções do reino animal, vegetal e mineral (naturais ou artificiais) feitas pelos próprios alunos, sob a direção do professor. Além disso, as escolas teriam mobília e material apropriado para que funcionassem adequadamente (livros de escrituração, regulamentos, boletins, mapas mensais e semestrais e outros impressos, livros didáticos, mapas parietais e demais utensílios necessários) e que seriam fornecidos pelo almoxarifado da Secretaria do Interior.

escolas tarefas que utilizassem processos que apelassem para a decoração, para a memória verbal, bem como não se podia substituir “as cousas e factos pelos livros”, que deveriam ser utilizados como “auxiliares do ensino” (art. 102).

4.1 Prática Pedagógica: onde, a quem, o que e como se ensina?

Junto à direção da Escola Normal de Campinas e Escola Complementar anexa, João Toledo também foi nomeado para a regência da cadeira de Prática Pedagógica, para o segundo, terceiro e quarto anos do curso normal. Sobre a criação desta cadeira, o ex-professor e ex-diretor da escola normal da capital, Reynaldo Kuntz Busch, ao organizar um texto sobre a evolução do ensino normal em São Paulo (publicado na Poliantéia Comemorativa do Centenário, de 1946), considerava que a reforma de 1920 “deu maior desenvolvimento aos estudos de preparação profissional, criando a prática escolar, como trabalho distinto dos raros exercícios de observação e participação de ensino, dantes apensos à cadeira de pedagogia” (BUSCH, 1946, p.12).

No arquivo da Escola Normal de Campinas não foi encontrada menção específica sobre a condução da disciplina de Prática Pedagógica por João Toledo, mas sabe-se que o Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos”²⁵⁵, anexado à escola pelo Decreto n. 2.072, de 10 de julho de 1911, era o local em que as alunas do curso normal realizavam sua prática pedagógica. Sabe-se também que uma circular publicada no “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo” (1920-1921), datada de 29 de dezembro de 1921, assinada pelo diretor geral da Instrução Pública, Guilherme Kuhlmann, havia sido endereçada aos delegados regionais e especificava como deveria ser a “uniformidade” das práticas pedagógicas nas escolas normais paulistas:

Para uniformidade da pratica pedagogica nas escolas normaes do Estado, recommendo-vos o cumprimento das instrucções seguintes:

1º) Destinada ás aulas de didactica haverá, em cada escola normal, uma sala com o material escolar indispensavel, inclusive um museu escolar. Ahi os professores das escolas annexas, designados pelo lente de didactica, de accordo com o director do

²⁵⁵ O grupo escolar modelo, anexo à Escola Normal de Campinas, criado em 1900 como Segundo Grupo Escolar de Campinas, funcionou inicialmente em dois prédios alugados pela Câmara Municipal. O segundo prédio em que o grupo funcionou ficava em frente ao prédio, também alugado, no qual estava instalada a Escola Normal de Campinas. O nome “Grupo Escolar Doutor Quirino dos Santos”, em homenagem ao político campineiro, foi dado oficialmente em 1907.

estabelecimento, levarão suas classes ou turmas e darão aulas perante todos os praticantes, o mesmo fazendo o lente de pratica pedagogica;

2º) terminado o ensino da methodologia de cada matéria, os praticantes irão ás classes das escolas annexas, fazer observações e dar aula da disciplina cuja methodologia foi applicada;

3º) uma vez por mez, a juízo do director, poderá o lente de didactica levar cada classe, em turmas, a um grupo escolar ou escola isolada para assistir aulas modelo²⁵⁶. Ficará, por esse motivo, o lente de pratica pedagogica dispensado dos pontos que em qualquer cadeira der nesse dia;

4º) o lente de didactica poderá convidar professores que se especializarem na methodologia de determinada matéria, para dar aulas de pratica no salão de didactica da escola;

5º) os horarios do grupo modelo, assim como os dos professores especiaes de gymnastica, musica e desenho, devem ser feitos e alterados de accordo com as necessidades das aulas de didactica;

6º) as aulas devem ser especialmente praticas. Os alumnos devem dar o maior numero possivel de aulas a turmas de crianças e a classe inteira (KHULMANN, 1921, p.29-30).

Em julho de 1921, João Toledo foi convidado pelo diretor geral Guilherme Kuhlmann para participar de uma reunião, em São Paulo, com profissionais do ensino paulista, que tinha, como um de seus objetivos, tratar da organização do programa das disciplinas dos diversos níveis de ensino. Coube a João Toledo apresentar uma tese sobre o ensino de psicologia, pedagogia e metodologia no curso normal. Com destaque, na sua exposição aparecia a condução da disciplina de Prática Pedagógica.

No curso tecnico das Escolas-normaes, as aulas de pratica pedagogica visam o treino dos conhecimentos adquiridos pelos alumnos, no estudo concomitante, que fazem, de psychologia e pedagogia; e as aulas destas duas disciplinas procuram dar ora as bases para aquellas, ora explicações da razão de ser das praticas adoptadas. Dahi, pontos de contacto necessarios e um parallelismo que devem existir entre os programmas das duas cadeiras sem prejuizo da ordem logica no desenvolvimento de cada uma das materias (TOLEDO, 1921a, p.336-337).

O diretor da Escola Normal de Campinas observava o fato de que a disciplina de Prática Pedagógica começava já no segundo ano do curso normal, antes de “qualquer preparação adequada”, uma vez que psicologia viria somente no terceiro ano e pedagogia no quarto ano. Dessa forma, era preciso limitar o ensino daquela matéria no que se referia ao modo como eram

²⁵⁶ D. Mafalda Smanio, professora formada pela turma de 1928 da Escola Normal de Campinas, lembra-se de um episódio durante o segundo ano no Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos”, quando João Toledo lá esteve acompanhando um grupo de normalistas durante uma aula de Prática Pedagógica. Ela se recorda do professor João Toledo ministrando uma aula de francês, um “verdadeiro modelo de aula” que as futuras professoras presenciaram. D. Mafalda, em conversa informal, recorda-se que não chegou a ter aulas com o professor João Toledo, pois quando ela chegou ao primeiro ano do curso normal, ele havia sido nomeado para o cargo de inspetor geral do ensino.

organizadas e dirigidas as classes observadas pelas normalistas, acompanhadas de aplicações e explicações feitas pelo professor. Por outro lado, no terceiro ano, juntamente com a Psicologia (que possibilitaria o conhecimento dos “poderes mentaes” da criança, de suas tendências e de sua criatividade), as questões de método e processos de ensino já poderiam ser trabalhadas em suas linhas gerais. No quarto ano, com a Pedagogia delimitando a finalidade educativa, enumerando e estudando os “agentes educadores” e procurando, com o auxílio da escola, mostrar como se realizava o crescimento físico, moral e intelectual do educando, as lições de metodologia geral estudadas no ano anterior seriam “aclaradas”, ao mesmo tempo em que se poderia abordar a metodologia específica de cada disciplina constante do programa do curso primário.

O entrelaçamento é completo. Entretanto, os pontos de contacto e o parallelismo acima referidos não implicarão identidade de programmas, porém resultarão da unidade dos mesmos, pois que um é o complemento necessario e indispensavel do outro. As conclusões de uma cadeira, revestidas de feição doutrinaria inevitavel, porque dão as causas, os meios e os fins do problema educativo, terão, na outra as traducções concretas possiveis, em factos da vida diária escolar (TOLEDO, 1921a, p.336-337).

Um momento significativo da Prática Pedagógica era o exame das praticantes, pois era a oportunidade para observar a sua aptidão prática, seu trato com as crianças e o modo de ministrar as noções que consistiam o objeto da lição. Na Escola Normal de Campinas, os exames de prática pedagógica do quarto ano do curso normal²⁵⁷ consistiam na elaboração de um plano de lição por cada aluna, que o executaria, posteriormente, em uma classe do grupo modelo. A informação consta de um ofício²⁵⁸ enviado por João Toledo, em 29 de setembro de 1924, ao secretário do Interior, José Manoel Lobo.

²⁵⁷ Os demais exames, finais, eram realizados na presença do diretor, do professor da cadeira e de um assistente; após a verificação da presença de todos os alunos, o ponto ou tese era sorteado e a prova era aplicada. Findo o tempo para a realização, a prova era recolhida, sendo registrada em ata. Semelhantes eram os exames de segunda época, realizados pelo aluno na presença do diretor, do vice-diretor, de dois professores examinadores (sendo um da disciplina cujo exame seria aplicado) e do secretário da escola. Após o sorteio do ponto, iniciava-se o exame; a nota era publicada para conhecimento do interessado, sendo registrada também em ata. Terminado o curso normal, o diretor conferia aos alunos os diplomas de habilitação para o magistério; além das médias do curso, os diplomas traziam a assinatura do diretor, do secretário e do diplomado. A entrega dos mesmos era feita em sessão solene. Os livros de cópia da correspondência expedida da Escola Normal de Campinas trazem ofícios de João Toledo encaminhados a autoridades por ocasião da formatura dos alunos, convidando-os para assistirem a entrega de diplomas. De acordo com art. 302 do regulamento aprovado pelo Decreto n. 3.356, os formandos deveriam fazer o seguinte juramento: “prometto, pela minha honra, cumprir os meus deveres de professor e de cidadão”. Ver no anexo 12, os formandos da turma de 1921.

²⁵⁸ O arquivo da Escola Normal de Campinas referente ao período administrativo de João Toledo (1921 a 1925) possui dois livros de cópia de correspondência expedida: um que abrange o período de 1918 a 1923 e outro de 1923 a 1929.

Peço a V. Excia. se digne de autorizar-me os exames de Prática pedagógica das alumnas do 4º. anno desta Escola Normal, matéria a meu cargo, fazendo cada alumna elaborar um plano de lição que me será entregue de véspera, e, no dia seguinte, executar esse mesmo plano em uma classe do grupo modelo. Desta forma, a aptidão prática do professorando será verificada no preparo do plano, no trato com as crianças e no modo de ministrar as noções que constituam objecto da lição. O resultado do treino prático annual não pode, evidentemente, ser demonstrado si o exame constar de uma prova escripta: o estudante poderá saber como deve agir em classe, mas poderá não saber agir como deve. Pela forma que proponho, não prevista no Regulamento, mas não prohibida por elle, e conforme com o que se faz em relação a gymnástica e música, farei o exame de tres ou quatro alumnas por dia, começando na segunda quinzena de outubro, e sem prejuizo para os que aguardam sua vez ou já foram examinadas, pois que todas devem assistir aos exames que foram sendo feitos (OFÍCIO n.167, 1924, folha 115).

Lourenço Filho, professor de Psicologia e Pedagogia e de Prática Pedagógica na Escola Normal de Piracicaba, apresentou, em janeiro de 1922, um programa de ensino²⁵⁹ referente à disciplina de Prática Pedagógica. A sua proposta foi publicada na *Revista de Educação*²⁶⁰, um periódico publicado pela Escola Normal de Piracicaba, em maio de 1922.

Na proposta, como no segundo ano do curso normal os alunos não tinham ainda nenhum conhecimento de Psicologia e de Pedagogia (pois estas disciplinas estavam previstas para serem ministradas no terceiro e quarto anos), deveriam ser iniciados em Prática Pedagógica “pelo conhecimento empirico do ambiente escolar, no qual [começariam] a exercer as suas analyses, recolhendo dados de observação, concretos e experimentaes”²⁶¹ (LOURENÇO FILHO, 1922, p.50), ou seja, a educação profissional do futuro professor deveria começar pelo conhecimento prático do corpo escolar, de forma a responder à seguinte indagação: “Onde se ensina?”. “Realizando suas observações em grupos-modelo, os praticantes terão facilidade em inferir as boas normas de hygiene pedagogica; ao mesmo tempo, sem que o percebam, irão accumulando bôa somma de outras observações, utilissimas aos seus estudos posteriores” (LOURENÇO FILHO, 1922, p.50).

²⁵⁹ O autor do programa acrescentava que o mesmo teria sido executado em 1921 sob sua orientação, com “animador resultado” (p.57). Ao fim do programa Lourenço Filho anexou um questionário para ser usado como modelo de estudo na Prática Pedagógica do terceiro ano e um questionário para ser usado no quarto ano, pelo qual os praticantes guiariam as suas críticas das aulas dadas pelos colegas.

²⁶⁰ A *Revista de Educação*, da Escola Normal de Piracicaba, circulou de 1921 a 1923.

²⁶¹ Lourenço Filho sugeria que cada aluno tivesse um caderno próprio para registrar as suas observações pessoais e no qual respondesse também os questionários propostos pelo professor. Como as observações seriam inicialmente sobre o ambiente escolar, Lourenço Filho apresentava alguns itens que poderiam ser notados pelos praticantes: na sala de aula, o aluno deveria observar as suas dimensões apropriadas, as condições elementares de hygiene, de arejamento, de iluminação, o mobiliário, o material didático, a ornamentação da sala, as condições que favoreciam a ordem e a hygiene individual do aluno, a entrada e saída da classe, as noções do regime escolar e o papel dos órgãos dos sentidos. No recreio, podiam ser observados a extensão adequada e os jogos (permitidos e proibidos).

Para o terceiro ano, com o conhecimento já obtido do ambiente “que mais convem às classes de ensino” (p.52), os praticantes iniciariam o estudo, objetivo e experimental, do regime escolar. Como, neste momento, a disciplina de Prática Pedagógica seria concomitante às disciplinas de Psicologia e de Anatomia e Fisiologia Humana, era possível um rápido exame científico da criança e do aluno²⁶², “sem complicações theoricas”. A pergunta que se faria nesse ponto seria: “A quem se ensina?”, cuja resposta se daria no decorrer do ano, com a compreensão (pelos praticantes) da necessidade do método.

No quarto e último ano chegava a vez de Didática (com regência de classes), com a aplicação prática de tudo quanto os futuros professores haviam estudado e observado nos dois anos anteriores. Lourenço Filho ressaltava que o programa desta disciplina deveria estar em “perfeita conexão” com os de Psicologia e de Pedagogia. Em Didática, os alunos aprenderiam as razões teóricas, os fundamentos científicos e, na prática, verificariam “*que é que se faz e como se faz*, para depois fazerem eles próprios” (p.56). O momento da disciplina de Didática era simultâneo ao ensino de Pedagogia, quando se aprenderia a noção genérica de método, a concepção do ensino ativo e a noção do método didático único e todos os seus processos. Os normalistas poderiam, então, se exercitar por meio de aulas que dariam²⁶³ (guiados pelo regente da prática)²⁶⁴, “applicando conscientemente os preceitos da methodogia especial de cada disciplina”²⁶⁵ (p.54), tendo em vista responder as indagações finais a serem feitas: “Que se ensina?”, “Como se ensina?”.

²⁶² Para Lourenço Filho, os praticantes deveriam perceber a criança como um ser objetivo, que sofre a influência do meio; nesse sentido, o ideal seria conhecer a história social e psicológica de cada educando, por meio da carteira biográfica escolar com seus dados essenciais. O aluno, um ser em formação fisiológica, em desenvolvimento e formação psicológica, precisaria de higiene material e mental que apenas o regime escolar poderia lhe dar; para tanto, o regime seria científico, com ensino metódico feito pela intuição sensorial, pela objetivação das noções, pela observação e experimentação (algumas condições relacionadas ao aluno deveriam ser observadas, como a atenção, o interesse, a fadiga, a memória, o repouso e a disciplina). Por fim, os praticantes deveriam observar também os jogos; as técnicas e testes da análise para medidas de atenção, de memória, de associação, de percepção e de acuidade visual e auditiva; a posição que deveriam ser colocados os alunos em classe após o resultados das análises feitas; e a escrituração escolar. Os praticantes continuariam anotando as suas observações em caderno próprio, pois agora teriam a “significação exacta de muita noção theorica de psychologia” (p.53) e, pelo contato com a criança e com a classe, também tomariam conhecimento dos cuidados da direção de uma escola. Alguns exercícios práticos já poderiam ser realizados, como a distribuição e o manejo do material de ensino e mesmo a direção de certas aulas, cuja ação fosse pequena.

²⁶³ Cada praticante teria o seu caderno para registro dos planos de aula e respectivas críticas e daria, durante o ano, cerca de cinquenta aulas (uma de cada disciplina, em cada classe do curso primário e médio).

²⁶⁴ O regente de prática daria uma aula-tipo ou quantas fossem necessárias.

²⁶⁵ Lourenço Filho apresentava a metodologia geral (organização higiênica e pedagógica e organização quanto ao regime escolar) e a metodologia especial, com orientação didática para o ensino do desenho (natural), caligrafia (vertical), aprendizado da leitura (com a marcha do ensino da leitura e os passos fundamentais: sentencição,

Em relação às questões referentes ao modo como era entendido e concebido o programa de ensino para a disciplina de Prática Pedagógica, bem como a sua condução junto às praticantes, observa-se uma semelhança entre as idéias de João Toledo e as de Lourenço Filho.

4.2 Psicologia, Pedagogia e outras idéias

O “Anuario do Ensino do Estado de São Paulo”, de 1920-1921, traz as conclusões e os informes de uma reunião de profissionais do ensino paulista realizada na capital, entre 20 e 25 de julho de 1921, encontro esse previsto pelo art. 23 (item 8º)²⁶⁶ do Decreto n. 3.356, que regulamentou a Lei n. 1.750. Para Guilherme Kuhlmann, que pronunciou o discurso inaugural da reunião em 19 de julho de 1921²⁶⁷, a disposição dada pelo Decreto resolvia, de forma prática, o problema da formação de um conselho consultivo de instrução pública. O encontro foi considerado por ele como sendo uma reunião de trabalhos do “primeiro Conselho de Educação”. De acordo com Kuhlmann, “á iniciativa e á observação dos professores devemos muitas das medidas postas em pratica e, sem medo de errar, posso affirma-lo, com os professores aprendemos muito na execução das recommendações emanadas dos dirigentes do ensino” (KUHLMANN, 1921, p.262).

Para o diretor geral, reuniões como essa permitiriam a troca de idéias e impressões, o aproveitamento das observações feitas, o estabelecimento de regras uniformes para a execução de

silabação e conhecimentos das letras, sempre dentro de sentenças), leitura oral (expressiva), linguagem oral (marcha do ensino da linguagem: imagens, idéias e palavras), linguagem escrita (paralelo ao ensino da leitura e da linguagem oral), cálculo (ensino concreto, objetivo e lógico, com uso dos quadros de Parker), ciências naturais e físico-químicas (lições de coisas, “ou melhor *com coisas*” (p.55), exigindo-se a observação, comparação e análise da realidade, sempre que possível no meio natural), geografia (noções partindo do concreto e do conhecido; formação do sentimento da nacionalidade), história (partir do conhecido, com a história do aluno; a história e o patriotismo), ensino moral e cívico (formação do cidadão e do homem social: geografia, história e idioma nacional; escotismo), geometria (observação, generalização e imaginação), aprendizado do francês (processo direto, com lições de conversação), música (canto coral; hinos patrióticos), ginástica (educação do corpo; cuidados higiênicos), trabalhos manuais (adequados a meninos e meninas).

²⁶⁶ Art. 23. Compete ao Director Geral da Instrucção Publica: 8º - reunir (...) os delegados regionais e os diretores das escolas normaes e profissionaes e dos gymnasios, para o estudo das questões de interesse geral do ensino. Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921.

²⁶⁷ Também João Toledo pronunciou um discurso congratulatório “pelo grande acontecimento dessa reunião, que muito [poderia] fazer pelo ensino publico no Estado” (p.266).

todos os trabalhos²⁶⁸. Não se tratava, porém, de propor alterações à Lei (já promulgada), mas “o dever cívico de promover a sua aplicação com entusiasmo e confiança no seu sucesso final” (p.261).

Não iremos propor modificação alguma: apenas procuraremos o melhor meio, o mais razoável, de serem postas em prática as disposições regulamentares. Vamos traçar a directriz segura, vamos assentar a uniformidade de nossa conducta para, sem vacillações, com firmeza e confiança, procurar attingir ao fim collimado (KUHLMANN, 1921, p.261-262).

A reunião foi dividida em cinco sessões plenas, nas quais foram apresentados resumos das teses tratadas nas comissões de cada dia; as comissões tinham a incumbência de apontar sugestões para o programa de ensino dos cursos primário, médio, complementar, normal, ginásial e profissional, além de aprovar (ou não) as propostas (teses) sugeridas pelos membros. Para a comissão que trataria do ensino complementar e normal, com questões de “alta relevância a estudar” (p.263), o diretor geral lembrava:

As sciencias estão em constante evolução. A humanidade, na ansia febril de tudo aperfeiçoar, de tudo melhorar, entra em investigações profundas no desespero de conhecer a origem das cousas. E as descobertas vão apparecendo e muitos dos principios que tinham a consagração do insophismavel vão desmoronando para ceder logar ás novas conquistas scientificas. Tudo evolucionou, menos os programmas que tiveram uma elaboração definitiva e uma organização que attestava um recuo de cincoenta annos, no minimo, da epoca actual (KUHLMANN, 1921, 263-264).

João Toledo fazia parte da comissão que se encarregou de propor um programa de ensino para o curso normal, abrangendo todas as disciplinas aprovadas pelo Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1931. A tese que apresentou foi sobre o ensino da psicologia²⁶⁹, pedagogia e

²⁶⁸ No artigo “Os ideaes nacionaes e as escolas elementares” (1920), João Toledo havia sugerido que acontecessem com mais frequência congressos de educação que reunissem professores, diretores e inspetores para a discussão e encaminhamento de sugestões referentes a questões educacionais.

²⁶⁹ Havia duas linhas de entendimento sobre a disciplina de Psicologia, que estava sendo constituída: a primeira era a “Psicologia Experimental”, que revestia de cientificidade positiva os preceitos pedagógicos defendidos por muitos professores e dirigentes escolares (“psicologia de laboratório”, na expressão utilizada por Monarcha, 1999); e a segunda linha era denominada simplesmente “Psicologia”, como preferia chamar Sampaio Dória (“psicologia de cátedra”, na expressão utilizada por Monarcha, 1999). Os defensores da primeira denominação, os experimentalistas, acusavam os defensores não-experimentalistas de serem especuladores; estes, por sua vez, consideravam os experimentalistas como reducionistas. Medeiros (2005), ao analisar o pensamento de Sampaio Dória, sustenta o fato de que ele era adepto do pragmatismo de William James, o que o levou a definir a sua concepção de método analítico, “que não se restringia à condição de ‘método de ensino’ (...), pois, baseado no conceito de ‘experiência’, chave no pragmatismo de James, Sampaio Dória pensava a relação com as coisas do mundo exterior, necessária à

metodologia nas escolas normais paulistas²⁷⁰. Em relação ao ensino da psicologia, o diretor da Escola Normal de Campinas sugeria:

A preocupação de fazerem-se experiencias em classe, fica desde logo afastada. O termo “experimental”, que acompanhou a psicologia, lecionada nas Normaes-secundarias, agora extinctas, significaria uma prevenção contra o estudo de questões metaphysicas, interessantes, é certo, mas quasi inuteis para effeitos escolares; significaria antes a orientação a dar-se á escolha de lições, que versariam sobre factos comprovados já, pela observação e pela experimentação, fóra de qualquer dúvida, explicados em suas causas proximas, e constitutivos do patrimonio indistructivel da sciencia (TOLEDO, 1921a, p.336-337).

Conforme assinalado no capítulo anterior, João Toledo foi professor de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Secundária de São Carlos juntamente com Carlos da Silveira, e ambos fizeram o curso de “Pedagogia Scientifica” oferecido por Ugo Pizzoli na escola normal da capital, entre 15 de junho a 15 de julho de 1914. Carlos da Silveira criticava o fato de que os exames de alunos na escola normal limitavam-se aos aspectos antropométricos, razão pela qual considerava o nome “gabinete de psicologia experimental” inapropriado, devendo antes ser chamado de “gabinete de antropometria escolar”. João Toledo, nesta sua tese, também considerava que o termo “experimental” não se applicava à disciplina de Psicologia e apresentava a seguinte justificativa:

*Para experiencias em classe, – como a determinação de limiar de percepção, em *multiplas sensibilidades*; determinação de tempo de reacções diversas, etc. – faltar-nos-ia tudo, desde o aparelhamento indispensavel e custoso até o tempo largo que os horarios não comportam. E alem disso, os factos puramente psychicos, suceptiveis de medida, optimos para as inducções de gabinete, aproveitariam pouco aos que se destinam á pratica de ensino. Desses, nosso programma deverá compreender somente aquelles, como a atenção e a memoria, cuja medida, de facil execução, é auxiliar poderoso para o conhecimento seguro do educando. Os outros, cuja medição commumente se executa, como a acuidade visual e a auditiva, e a força muscular, pertencem ao dominio da pedagogia. Incluídos, porem, em nosso programma, como deverão ser, ainda não justificam o qualificativo “experimental”, – ampliam apenas o campo de estudo, que tomará aspecto novo e poderá, então, denominar-se – “psycho-pedagogia” (TOLEDO, 1921a, p.338).*

aprendizagem em ambiente escolar tanto quanto à qualquer situação da aprendizagem humana, como uma ‘experiência integral’” (p.259). Ainda segundo a autora, Dória era um defensor do método intuitivo-analítico, como ele preferia chamar; esta concepção era a base da sua teoria sobre aprendizagem e não apenas um método de ensino, e deveria ser adotada no ensino de todos os conteúdos escolares. Assim, como Dória, também João Toledo não parecia ser um adepto da Psicologia Experimental.

²⁷⁰ “Introdução aos programmas de psychologia, pedagogia e methodologia em vigor nas escolas normaes”, Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1920-1921, p.336-343.

Para o diretor da Escola Normal de Campinas, este era o conceito que melhor convinha²⁷¹, a psico-pedagogia, pois compreendia as atividades inatas da criança, as que se criavam pela imitação e pelo hábito, e a ação reguladora da vontade propulsora e inibitória. Compreendia também as sensações e os sentimentos que lhe eram próprios, as múltiplas inclinações que deveriam ser reprimidas ou desenvolvidas e as exaltações perigosas que às vezes assumiam, além do modo pelo qual a criança recebia as excitações externas e elaborava os seus conhecimentos. Segundo o autor, estes eram fatos originados no sistema nervoso, cujas causas aparentes podiam ser explicadas, e que, “cahindo sob a observação ordinaria”, tinha sua existência e uniformidade constatadas na generalidade das crianças.

Não ha mal em completar-se este currículo annual com um rápido resumo historico do conceito da psychologia no passado, e bem assim com um exame do seu estado actual, nos paizes mais adiantados do mundo. Nestas lições, como nas demais anteriormente dadas, terá o professor o cuidado de fornecer á classe o summario do que vae explicar. Abster-se-á de preleções: tanto quanto possivel, usará o systema socrático; e, se a questão a expor não permittir o emprego razoavel deste processo, usará um tom de palestra, fazendo intervirem os alumnos a cada instante, ora dando um exemplo illustrativo a mais; ora lembrando um facto interessante, que se enquadra no objecto da lição; ora esclarecendo uma duvida proposta pelo mestre; ora escrevendo termos technicos, desenhando eschemas e organizando quadros synopticos. Na lição seguinte, antes de iniciar materia nova, é indispensavel rever rapidamente a lição anterior (TOLEDO, 1921a, p.337-339).

O método socrático foi defendido várias vezes por João Toledo: nos relatórios anuais que apresentava como diretor dos grupos escolares de Serra Negra e Rio Claro, na tese que apresentou para o ensino de psicologia, por ocasião da reunião de profissionais do ensino, convocada por Guilherme Kuhlmann em julho de 1921, e posteriormente no livro que publicou, “Sombras que vivem” (1923), quando, ao fim de cada lição proposta, apresentava um roteiro de questões que podia ser utilizado pelo professor para argüir seus alunos. Era compreendido pelo educador como o método a ser utilizado para que o aluno compreendesse por si só o princípio ou a regra do conteúdo que o professor queria transmitir, a partir de perguntas bem dirigidas e relacionadas que o levariam à indução. Para muitos educadores da época, a utilização do método socrático, intuitivo, produzia resultados “magníficos”, com a observação sendo a base do método, responsável por fazer o aluno descobrir por si, e a interrogação era o passo que viria

²⁷¹ Dentro do conceito que melhor lhe convinha escreveu, então, “O crescimento mental– Exposição analytica da psyco-pedagogia para uso dos alumnos das escolas normaes e dos professores do curso primário”, publicado em 1925, antes de sua nomeação para inspetor geral do ensino.

imediatamente às explicações do professor, com a finalidade de gravar melhor no “espírito da criança” as noções adquiridas (SOUZA, 1998). Para Teixeira Junior,

Aí está o componente ativo do método intuitivo, fazer com que o aluno descubra por si mesmo o que foi previamente estabelecido para ele descobrir.

O desenvolvimento do método por meio de perguntas bem concatenadas também foi designado por método sócrático, em alusão à forma pela qual Sócrates dirigia o diálogo com seus interlocutores para extrair a verdade que já se encontrava nos mesmos (2005, p.91).

A questão do método, para João Toledo, era quase uma “obsessão”, como ele mesmo colocou em sua tese sobre o ensino da metodologia, pois o método era “a alma da lição, a vida do aprendizado, o unico penhor seguro de sucesso educativo” (TOLEDO, 1921a, p.341).

Quaesquer que sejam as escolas em seu aparelhamento material; disponham de predio higienico e luxuoso; de mobiliario moderno e rico; de museus, gabinetes e laboratorios; de todos os utensílios que a industria lhes apropriou; de professores bem remunerados; de regulamentos minuciosos; de gradação e denominação pomposas – se os methodos falharem, tudo se perde, porque sem elles não ha educação possível. Em nosso ensino, a reforma dos methodos impunha-se e impõe-se ainda hoje, para que não se malbaratem esses milhares de contos que consome, sem preparar nossa gente para a vida que merece. Nelles está o segredo, a tanto e com tanto empenho procurado, de possuirmos escolas modelares, capazes de levar este povo a constituir a nação, que todos sonhamos com delírio (TOLEDO, 1921a, p.341).

De acordo com Toledo, a reforma dos métodos pressupunha a reforma dos professores e, nisso, a Diretoria Geral da Instrução Pública poderia colaborar, publicando e divulgando trabalhos de feição prática e utilidade imediata sobre o ensino das crianças. Nesse sentido, considerava que primeiro deveria ser feita a remodelação dos métodos de ensino na escola normal, para depois remodelar os métodos do ensino primário. Esta defesa da divulgação de trabalhos com “feição prática” foi um dos motivos que, posteriormente, o levaram a ser considerado pelos escolanovistas como um representante do ensino tradicional, um adepto do “ensinar a ensinar”. João Toledo não apenas defendia, como publicava trabalhos compostos por roteiros ou modelos de lições, fato que o aproximava dos defensores da “pedagogia moderna” entendida como arte de ensinar, tão criticada pelos “renovadores” a partir de meados da década de 1920, seguindo pelos anos de 1930. Ainda sobre a necessidade de reforma dos métodos, Toledo argumentava:

Não os observemos pela rama, entretanto, pois o que nos empolga nos métodos não está na forma exterior revestida pelas lições – é antes a essência que ellas encerram, o espírito que as vivifica e que, penetrando o discípulo, pelos sentidos, desperta-lhe a curiosidade, excita-lhe o esforço íntimo e as aptidões instintivas. Com taes estímulos, abertas as portas do entendimento ás intuições do mundo externo, a mente e o coração, aquecidos pela febre de saber concreto e de sentir intenso, animam tendencias estratificadas em sua alma (...) Todas as potencialidades, então, se avivam: a necessidade de mover-se é imperiosa; o desejo de ver, ouvir, de palpar é impertinente; e o alumno, impellido, por elles, faz-se um activo collaborador do mestre e o maior factor de sua propria educação (TOLEDO, 1921a, p.341-342).

O livro de “Atas de Exames Vagos” (1912-1930)²⁷² do arquivo da Escola Normal de Campinas contém atas de exames de alunos que haviam feito o curso ginásial e desejavam obter a habilitação para o magistério preliminar. Como diretor e professor de Prática Pedagógica, João Toledo esteve presente em todos os exames no período 1921-1925, juntamente com outros professores do curso normal, formando a banca examinadora que apresentava as questões para sorteio. Observa-se um propósito nas questões formuladas para o exame e que abordavam a questão do método: que o examinando soubesse responder “como se ensina”, que conhecesse os processos do método intuitivo e socrático (a “marcha do aprendizado”) e que apresentasse exemplos práticos de sua utilização.

Assim, após a devida autorização, o aluno comparecia à escola normal. Na presença do diretor e dos professores que comporiam a comissão julgadora, eram colocados para sorteio os pontos referentes às disciplinas exigidas para que o examinado obtivesse a habilitação. De acordo com as atas transcritas no livro, as questões sorteadas em relação ao método²⁷³ - em consonância com o programa em vigor - tinham o seguinte teor:

²⁷² Trata-se, na maioria das vezes, de exames de alunos que haviam feito o curso ginásial e queriam prestar concurso “afim de habilitar-se para o magisterio preliminar”, o que era previsto pelo art. 166 do Decreto n. 2.367, de 14 de abril de 1913, que aprovou o regulamento das escolas normais de cursos secundários e escolas anexas (“Os alumnos diplomados pelos Gymnasios do Estado poderão obter o diploma de professor pelas escolas normaes secundarias, uma vez que prestem nestes estabelecimentos exame das materias não leccionadas naquelles, isto sem prejuizo das regalias do § 3, do art. 2º, da lei n. 374 de 3 de Setembro de 1895, para fazer jús ás quaes deverão prestar exame de pedagogia”). Após o sorteio das questões a serem respondidas, o aluno recebia uma folha em branco rubricada pelos membros da comissão examinadora. O exame era feito sob a fiscalização do diretor (ou do vice-diretor), com “rigorosa observancia de todas as exigencias regulamentares” (fl.10). Em seguida, a prova era recolhida e julgada pela comissão responsável, com suas notas e respectivas assinaturas sendo colocadas à margem do papel. A ata era, então, lavrada pelo secretario da escola, para que fosse dada publicidade do resultado obtido pelo aluno.

²⁷³ Nas disciplinas tidas como básicas para a formação do cidadão brasileiro, as atas registram temas como: Valor educativo do ensino a crianças da geografia e da história de nosso país (Ata de 06 de dezembro de 1924, fl.11); O ensino da geografia pátria; desenvolvimento e extensão da matéria; seu valor educativo e método de seu ensino (Ata de 09 de março de 1925, fl.11-12); Função educativa da história pátria; método a seguir em seu ensino no curso primário (Ata de 30 de abril de 1925, fl.13).

- Como o interesse atua sobre os educandos?²⁷⁴
- Que são lições de coisas? Qual o seu valor?²⁷⁵
- Quais as vantagens do ensino objetivo?²⁷⁶
- Valor da lição socrática; caracteres de uma boa pergunta; a arte de perguntar. A lição indutiva; caracterize os seus passos formais.²⁷⁷
- Como melhor se explica: expondo? Argüindo? Ou expondo e argüindo ao mesmo tempo?²⁷⁸
- Condições de uma boa pergunta: a arte de perguntar.²⁷⁹
- Por que a pedagogia faz questão que as crianças recebam, diretamente, dos objetos de estudos todas as impressões que eles possam produzir? Como o mestre primário deve formular suas perguntas e como deve dirigi-las à classe?²⁸⁰
- Enuncie os princípios gerais que regem a marcha do aprendizado. Que se deve entender por uma lição indutiva? Dê um exemplo. Função ilustrativa e função educativa das lições de coisas.²⁸¹

Mas, na tese apresentada na reunião convocada por Guilherme Kuhlmann em julho de 1921, depois de definidos os papéis da psicologia e da metodologia para o ensino normal, faltava ainda a João Toledo apresentar a sua concepção de pedagogia. De acordo com o educador paulista, o primeiro cuidado seria definir, de modo preciso, as finalidades da educação em geral, sobretudo a partir do ponto de vista brasileiro (assim como em “A escola brasileira”, de 1917, o fim da educação que voltava a defender nesta exposição era a condução à moralidade do aluno, “suprema razão de ser das escolas populares, meta última de nossos esforços ahi”, 1921a, p.339). Nesta fase do ensino, deveria ser indicado aos alunos os ideais nacionais que os levariam a realizar aspirações, suscitariam “emoções salutareis”, criaria esperanças e despertaria iniciativas.

²⁷⁴ Ata de 05 de agosto de 1921, fl.09.

²⁷⁵ Ata de 12 de abril de 1923, fl.10.

²⁷⁶ Ata de 29 de setembro de 1924, fl.11.

²⁷⁷ Ata de 09 de março de 1925, fl.11-12.

²⁷⁸ Ata de 06 de abril de 1925, fl.12.

²⁷⁹ Ata de 30 de abril de 1925, fl.13.

²⁸⁰ Ata de 20 de maio de 1925, fl.13-14.

²⁸¹ Ata de 29 de maio de 1925, fl.14-15.

Fóra destes moldes, a cadeira de pedagogia será morta e, portanto, inefficiente. Seu objecto estará em si mesmo – saber para saber, se é que a verdade não seja esta – saber para fazer exames... Este parece-me, é o ponto de apoio em que os espíritos se estribarão para galgar o objectivo indicado pelos fins nacionaes de nossas escolas (TOLEDO, 1921a, p.339).

Depois de conhecidos os fins da educação e os ideais nacionais que auxiliariam o trabalho do professor na formação da moralidade do aluno, João Toledo argumentava que o passo seguinte era conhecer o educando, na sua “feição biologica, e os agentes modificaveis pelo homem, que sobre seu physico exercem influencia, acelerando ou retardando o crescimento” (p.339).

É tempo de voltar nossos cuidados para esta face do problema educativo – a formação do bom animal. Descurada até aqui, os acontecimentos vieram mostrar, quando a eugenia abriu os olhos entre nós, a fealdade e fraqueza de nossa gente – o déficit vital criado pelas doenças, pela má alimentação, pela falta de hygiene e pela ausencia de um treino desportivo regular. Procrastinar o remedio para tão vexatória mazella é peccado cívico irremissivel. E, como em todos os estudos, os modelos a copiar e os ideaes a atingir devem ser determinados, o programma occupar-se-á dos canones da belleza physica.

Depois disto, vem a formação mental e moral. É oportunidade para conhecer a influencia que as determinadas disciplinas exercem sobre ella; para indicar os meios de melhor receber essa influencia pelos sentidos que, educados, se tornam mais prompts, agudos, precisos, seguros (...) (TOLEDO, 1921a, p.339-340).

Nesse ponto de sua tese, Toledo passou a falar sobre programas de ensino. Um dos objetivos desta reunião acontecida em julho de 1921 era o de que fossem apresentadas sugestões para o programa de ensino dos diferentes níveis. Iniciou o tema dizendo ser “pouco crente” nas “virtudes de um programma” de ensino, porém, considerava-o como um guia conveniente e um regulador necessário do trabalho do professor. Essa sua posição em defesa de um programa oficial, ainda que com reservas, provavelmente deve ter desagradado alguns educadores do período, sobretudo aqueles que faziam a defesa da autonomia didática e criticavam o fato de o governo continuar indicando a utilização do método intuitivo para o ensino. Mas João Toledo prosseguiu sua argumentação, expondo que o programa era como uma rota a seguir, pois dava ao mestre uma idéia aproximada do trabalho a realizar, prevenindo-o contra a possibilidade de deixá-lo sem execução.

Sendo o programma uma synthese da materia susceptivel de ser ensinada em certo lapso de tempo e a alumnos de um certo desenvolvimento, e encerrando elle um senso de conjunto, que o faz uma unidade, sem a qual perderia sua logica razão de ser, porque fragmentaria conhecimentos, é necessario que seja executado, em todas as suas partes, integralmente. Esta condição impõe sobriedade: - não será elle “a medida da capacidade

do mestre, mas sim o quanto comportam o tempo e a capacidade dos alumnos” (TOLEDO, 1921a, p.340).

Em função disso, o programa seria organizado por lições, para as quais seriam utilizadas quantas aulas fossem necessárias para serem desenvolvidas. Ainda assim, tal planejamento seria aproximado, podendo ser limitado ou ampliado segundo os interesses dos alunos. Entretanto, o mais importante era o fato de que as leis que presidiam o desenvolvimento infantil não deveriam ser esquecidas nesta etapa do aprendizado, aconselhava João Toledo²⁸².

Os conhecimentos novos, sempre que possível, objectivados; a repetição variada das experiencias anteriores; a integralização de factos no conjuncto a que pertencem ou a deducção delles dos princípios que os corporizam, evitando phraseados inuteis e obrigando a esforços, com objectivo preciso, conduzir-nos-ão a resultados auspiciosos (TOLEDO, 1921a, p.342).

A tese sobre o programa de ensino para psicologia, pedagogia e metodologia das escolas normais paulistas não foi a única a ser apresentada por João Toledo na reunião convocada por Guilherme Kuhlmann. Sob sua incumbência ficaram outras duas teses: uma referente ao ensino de francês nas escolas complementares e outra sobre a formação de uma biblioteca do professor primário. Na primeira tese, referente ao ensino do francês nas escolas complementares, Toledo considerava que, assim como no ensino de ciências e artes em geral, também o ensino de “línguas vivas” deveria ser feito pelo método direto, por ser um “método natural”, que resumia e abreviava “a marcha seguida pela humanidade, na aquisição do conhecimento de que se trate” (TOLEDO, 1921a, p.328)²⁸³. Para João Toledo, este era o único método capaz de levar o estudante “á posse integral da lingua estrangeira”, de forma que ele pudesse fazer uso dela com o “desembaraço e segurança com que usa a lingua materna” (p.328).

²⁸² Tal concepção pedagógica de João Toledo remete a Pestalozzi, pois, para o pensador suíço, um dos cuidados principais do professor deveria ser respeitar os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa, dando atenção à sua evolução, às suas aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades. Pestalozzi considerava que uma das missões do educador era a de saber ler e imitar a natureza, sobretudo para inspiração do método pedagógico (DUSSEL; CARUSO, 2003).

²⁸³ A educação de acordo com a “a marcha da humanidade” foi uma concepção defendida por Spencer (1820-1903), filósofo inglês e positivista que considerava que a base da Pedagogia deveria ser a Psicologia. Entre os princípios pedagógicos que propôs, originados da lei da evolução, estavam os princípios do método intuitivo: ir do simples para o composto; do indefinido para o definido; do concreto para o abstrato; do empírico para o racional (DUSSEL; CARUSO, 2003). A suposição de Spencer, partilhada por João Toledo em seus artigos, era a de que o desenvolvimento de um indivíduo repetia o desenvolvimento global da espécie; assim, também a ciência seguia os mesmos passos da história social, em relação ao desenvolvimento da criança. Nesse sentido, “o método intuitivo, baseado no princípio de que a educação deveria recapitular no indivíduo o processo de evolução da humanidade, atrelava a pedagogia ao evolucionismo spenceriano (a lei de recapitulação abreviada)” (VIDAL, 2003, p.512).

De acordo com sua proposta, o ensino de francês nas escolas normais deveria proporcionar ao aluno aptidão para ler e entender a língua sem dificuldade, “tendo-a como um veículo prompto e seguro para a aquisição de novos conhecimentos” (p.328); compreendê-la sem esforço quando falada por outra pessoa; além de falar e escrever também de modo a se fazer entender facilmente por outros. Para isso, porém, no curso complementar o professor deveria seguir algumas recomendações, tais como abster-se de usar a língua materna desde o primeiro dia de aula, pois o uso continuado do francês “educaria” os ouvidos dos alunos; nas primeiras lições, deveriam ser empregadas sentenças curtas, que pudessem ser acompanhadas de gestos que as explicassem, por serem os gestos uma linguagem geral compreendida por todos; deveria ser feito uso dos verbos mais comuns no começo e empregados nos tempos mais simples, com o grau de dificuldade aumentando sempre mais; assim também seria com a escrita, que começaria com pequenas sentenças, e só depois de muitas sentenças isoladas é que se apresentaria uma “gravura sugestiva” da qual os alunos fariam descrições orais, seguidas de descrições escritas; na fala se começaria com os verbos, com os substantivos comuns de uso constante e com alguns qualificativos, e só depois que o pequeno vocabulário estivesse bem fixado é que o professor adotaria um livro de leitura “bem fácil”, de preferência uma historieta ou uma anedota.

Os passos descritos por João Toledo remetem aos processos que vinham sendo utilizados para o ensino da leitura, segundo o método analítico (de palavração e sentencição, após os quais se avançaria para a historieta) e intuitivo (do simples para o complexo, com o grau de dificuldade aumentando gradativamente, de acordo com o desenvolvimento infantil).

De acordo com João Toledo, o professor não deveria fazer uso do ensino sistemático de gramática, pois as regras gramaticais seriam naturalmente aprendidas, sobretudo se fizesse uso da leitura de “trechos escolhidos”, e sugeria o uso de temas que despertassem o interesse do aluno, como, por exemplo, a escola, os jogos, os números, o tempo, a temperatura, o corpo humano, a alimentação, o vestuário, os sentidos, a saúde e a família.

Na segunda tese, sobre a formação de uma biblioteca do professor primário, Toledo argumentava que esta se impunha como complemento indispensável “a tudo quanto de bom se tem feito”. Não bastava, portanto, que o mestre tivesse um conhecimento preciso do educando em seu desenvolvimento psíquico e somático, nem que conhecesse a finalidade educativa, individual e coletiva. O “preparo pedagógico” não seria suficiente para torná-lo “um mestre de crianças apto a orientar o aprendizado” (p.361).

E nem esse conhecimento nós ainda alcançamos, apesar da bôa vontade manifesta e do empenho apaixonado de alguns dos nossos chefes de governo; e não alcançamos porque as antigas escolas complementares, de onde eu sahi, não ministravam ensino technico – todos sabem que seus fins primitivos eram completar a educação recebida no curso primario, e que, mudando de destino, não mudaram de organização; as normaes primarias, com somente uma cadeira de pedagogia, abrangendo toda a extensão da vasta disciplina, não o podiam dar, pois não possuiam os caracteres de escola profissional; as secundarias, entrelaçando o ensino technico e o geral do primeiro anno ao quarto, criaram embaraços incompativeis com um preparo integral efficiente; e as actuaes ainda não podem ser julgadas (TOLEDO, 1921a, p.361).

Chama a atenção a crítica que João Toledo fez da sua própria formação como complementarista. Sua crítica sobre as escolas normais primárias já havia sido destacada no capítulo anterior, no texto “Os ideaes nacionaes e as escolas elementares” publicado pela *Revista da Escola Normal de S. Carlos*, em junho de 1920. Nesse texto, ele também fazia menção às escolas normais secundárias, sem esclarecer, contudo, quais eram os “graves problemas” que apresentavam. Agora, porém, Toledo dizia que, devido aos defeitos de organização das escolas normais e de orientação que vinha tendo o ensino, os normalistas recebiam o título de professor “sem o conveniente conhecimento da língua patria, arithmetica, geometria, historia, geographia, sciencias phisicas e naturaes, desenho, musica e trabalhos” (p.362): “estudam tudo isso, não ha dúvida, e fazem, ás vezes, cursos brilhantes, mas ignoram, na maioria dos casos, exactamente aquillo que deveriam saber para transmittir aos pequeninos. Accrescentemos a isto que não é facil alcançar uma cultura encyclopedica, embora sem aprofundar em materia alguma” (TOLEDO, 1921a, p.362).

Segundo João Toledo, o professor chegava ao ensino primário com uma insuficiente preparação técnica; o que se via era, então, o mestre ensinando e os alunos passivamente escutando, procurando decorar as lições recebidas²⁸⁴. Sua crítica, nesse sentido, era que, nas escolas primárias ainda não se applicava “os princípios que [regulavam] o aprendizado activo”, pois estes “nem mesmo se acham convenientemente expostos e esclarecidos” (p.362).

O educador paulista voltava a falar da sua preocupação com o ensino de história nos grupos escolares e, nesse ponto da sua exposição, propunha que o “estudo dessa interessante disciplina” começasse no segundo ano preliminar, com as primeiras noções sendo apresentadas em forma de anedotas. Entretanto, o próprio João Toledo reconhecia que os conhecimentos que

²⁸⁴ A crítica de João Toledo ao ensino primário que se fazia nas escolas também remete ao pensamento pedagógico de Pestalozzi, para quem a criança se desenvolvia de dentro para fora, idéia oposta à concepção de que a função do ensino era preenchê-la de informação (DUSSEL; CARUSO, 2003).

os professores possuíam da matéria não bastava, e raramente tinham tempo e dedicação bastante para “escavar com vagar” as histórias brasileiras, “capazes de interessar as crianças e despertar nellas emoções salutareas” (p.363).

Empreendi eu mesmo esse trabalho, medroso de ficar entre os doutrinários que vivem a preceituar sobre a conducta alheia, sem nada produzir que valha na prática. E não foi facil a tarefa: manuseiei, de novo, livros já lidos, li outros que me foram indicados, tomei apontamento e redigi, colorindo, dramatizando, afeiçãoando ao sabor infantil, alguns dos factos da vida nacional, que podem ser estudados, neste primeiro passo. Tenho quase prompto um volumezinho que, em breve, offerecei ás nossas escolas (TOLEDO, 1921a, p.363-364; grifos meus).

Como em outros textos de João Toledo, apresentados no capítulo anterior, observa-se novamente sua consideração de que não havia publicações pedagógicas que orientassem os professores sobre o que fazer nas escolas, e que ele sentia falta de uma literatura que explorasse o entusiasmo pela bravura, pela força, pela agilidade, pela coragem, pela proteção aos mais fracos, sentimentos que impressionavam facilmente as crianças. O “volumezinho” a que se referia era o livro “Sombras que vivem”, publicado em 1923 e adotado pela Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo (e de outros estados) para leitura no curso primário.

Pois bem, são trabalhos semelhantes os que eu julgo necessarios á formação da “bibliotheca do professor primário”. Em pequenos volumes, de facil aquisição, desenvolver-se-á uma disciplina do curso, na parte relativa a um anno ou dois ou a todo elle. Seguir-se-á passo a passo, quanto possivel, o programma official, de modo a ter o mestre, preparado hoje a lição a dar no dia seguinte. Ter-se á o cuidado de expor sómente a materia que a capacidade da classe possa comportar, na extensão e altura que suas forças mentaes alcancem e assimilem. Livro do mestre, embora é indispensavel não esquecer que as lições são preparadas para as crianças e que o auctor economiza tempo e trabalho ao professor da classe. A linguagem simples, porém correcta e incisiva, será sóbria nos termos technicos; os quadros synopticos bem claros; os exemplos illustrativos adequados á idade dos alumnos devem ser escolhidos entre coisas e factos bem conhecidos de todos. E um nacionalismo largo e sadio resumará da obra toda, dando-lhe a feição dominante (TOLEDO, 1921a, p.364; grifo meu).

Dois temas chamam a atenção neste trecho da exposição de João Toledo: um é a sugestão de formação de uma biblioteca do professor primário, composta de livros que apresentariam lições, guias, roteiros prontos, para auxílio do trabalho do professorado, ou seja, livros didáticos, como “Sombras que vivem”. Por outro lado, a idéia de uma biblioteca do professor era compartilhada por outros profissionais da educação, como Lourenço Filho, que organizou, a

partir de 1927, uma coleção intitulada “Bibliotheca de Educação”, porém com uma configuração e objetivos diferentes da proposta de João Toledo.

A “Bibliotheca de Educação” organizada por Lourenço Filho era uma coleção²⁸⁵ de livros que sintetizavam os saberes pedagógicos considerados necessários, pelos escolanovistas, à transformação dos modos de agir e pensar do professorado. Não fornecia roteiros de lições e nem modelos para serem utilizados pelos professores (como sugeria João Toledo), mas roteiros de leituras, constituídos por informações e referenciais críticos que serviriam de fundamento à prática docente (CARVALHO, 2001).

O outro tema que sobressai na defesa feita por João Toledo de uma biblioteca do professor primário é o nacionalismo, fio condutor da literatura que ele julgava necessária para a formação moral e cívica do indivíduo. O tema do civismo é constante nos textos de João Toledo e, a seu ver, representava a finalidade da educação; junto com a moralidade, era a “mais instantânea das exigências nacionais” (TOLEDO, 1923, p.03). Sua tese, de criação de uma biblioteca do professor primário, foi aprovada e recomendada pela comissão formada por Mariano de Oliveira, Antonio Firmino de Proença, Carlos da Silveira, Honorato Faustino de Oliveira, Elisiario Fernandes de Araujo, Pedro Voss, Martinho Nogueira, Renato Jardim e Gastão Strang. Os três primeiros haviam sido colegas de trabalho de João Toledo na Escola Normal Secundária de São Carlos²⁸⁶.

Ainda no ano de 1921, João Toledo apresentou para publicação o artigo intitulado “O ensino do desenho nas escolas normais”. O artigo saiu pela *Revista de Educação* (set./1921)²⁸⁷,

²⁸⁵ De acordo com Carvalho e Toledo (2007), a publicação da coleção teve início em 1927 pela Companhia Melhoramentos, de São Paulo, deixando de ser pública em 1970. A coleção teve trinta e sete títulos. Nery (2008) informa que Antonio Firmino de Proença deu início à série de monografias metodológicas desta Coleção, com o livro “Como se ensina geografia”.

²⁸⁶ Mariano de Oliveira, diretor da Escola Normal de São Carlos; Antonio Firmino de Proença, diretor da Escola Normal de Pirassununga; Carlos da Silveira, diretor da Escola Normal do Brás; Honorato Faustino, diretor da Escola Normal de Piracicaba; Elisiario Fernandes de Araujo, diretor da Escola Normal de Casa Branca; Pedro Voss, diretor da Escola Normal Secundária de Itapetininga; Martinho Nogueira, diretor da Escola Normal de Botucatu; Renato Jardim, diretor da Escola Normal de São Paulo (nesse momento, compunha a comissão que aprovou a sugestão de João Toledo para criação de uma biblioteca do professor primário, conforme a configuração que este propunha, mas em 1930 foi um dos personagens envolvidos numa polêmica com Sud Mennucci, em que se posicionava contrário à utilização do método intuitivo-analítico, por ocasião da publicação de um dos livros de Toledo sobre didática nas escolas primárias); Gastão Strang, diretor da Escola Normal de Guaratinguetá.

²⁸⁷ De acordo com Inoue (2007), o periódico foi publicado de 1921 a 1923. A comissão editorial da revista era composta por Lourenço Filho, Honorato Faustino e Antonio Pinto de Almeida (pela escola normal); Pedro Crem e Dário Brasil (pela escola complementar anexa); Antônio dos Santos Veiga e Maria Graner (pela escola modelo). De acordo com a autora, a *Revista de Educação* teve a participação de professores da Escola Normal de Piracicaba e

periódico da Escola Normal de Piracicaba. O educador paulista apresentava a finalidade do desenho no curso primário, entendida como “puramente educativa”, uma vez que “os pequeninos educam-se, desenhando”; assim, da observação das linhas gerais partiam rapidamente para os pormenores e as minúcias, pois, embora “o desenho seja uma synthese, a função mental de desenhar é uma anályse”. Além disso, “a memória dos objectos é, em geral, nitida e persistente, e reaviva-se, por isso, com extrema facilidade” (TOLEDO, 1921b, p.123).

No curso secundário, porém, a função do desenho era outra: desenvolver o sentimento estético. Era o momento de aperfeiçoar as qualidades desenvolvidas nos primeiros passos do seu aprendizado, de apurar o gosto pelo belo e desenvolver a precisão da vista, além da habilidade manual e dos “poderes mentais”. O desenho, nesta fase, constituía-se como um “vehículo de sugestões de natureza vária”, que facilitaria tanto a execução de um trabalho quanto a compreensão de um pensamento. Também as escolas profissionais, além de todos estes intuitos acima mencionados, poderiam considerar “a face utilitária do aprendizado, sua feição lucrativa”, porque se aprendia a gravar no papel uma concepção para depois executá-la.

“E nas Escolas normaes, para que aprende o desenho o futuro professor?”, questionava João Toledo. Certamente o normalista havia experimentado a ação educativa dessa disciplina, dizia o diretor da Escola Normal de Campinas, pois já havia passado pelos cursos primário, médio e complementar, em que o desenho era parte do currículo de todos eles; entretanto, tal fato não impedia que procurasse melhorar ainda mais as aptidões já alcançadas com sete anos de estudos. Toledo dizia que, no curso normal, a disciplina podia continuar a ser cultivada com preocupação artística, mas a face técnica de que essa arte revestia nas aplicações pedagógicas era um aspecto inteiramente descuidado, a seu ver. Para ele, porém, era a “razão suprema de sua inclusão nos programmas das Escolas normaes” (p.124).

Refiro-me á illustração de lições feitas pelos mestres de crianças, a giz branco e de côr, no quadro-negro, para bôa compreensão do objecto explicado.

São raros os professores (e toda gente sabe disso) familiarizados bastante com o quadro negro e com o giz, para tirar proveito do desenho, como instrumento de transmissão de ideias e sentimentos. Em regra, si não dispõem elles de gravuras impressas em cartazes, correm frias suas lições, sem essas imagens vivas, a nascerem palpitando de sob a mão rápida do mestre, para concretisar um conceito, fixar um pensamento, traduzir uma história narrada, suggerir uma emoção civica ou moral (TOLEDO, 1921b, p.124).

seus alunos, e também de professores das escolaa normais de Campinas e Pirassununga, além de outros profissionais que se preocupavam com questões educacionais e a formação de professores.

João Toledo perguntava, então, como isso se explicava, uma vez que todos haviam passado por um longo curso de desenho, sendo muitas vezes aprovados com notas distintas. A explicação encontrada era a orientação, equivocada, do ensino no curso normal. Impunha-se, portanto, um novo aprendizado, pois “quem conhece as leis de associação e a fatalidade com que o aparecimento de uma idéia acarreta o aparecimento de outra ou de acções precisas que lhe são intimamente connexas, percebe logo *que aprender a desenhar no papel não é a mesma coisa que aprender a desenhar no quadro-negro*” (TOLEDO, 1921b, p.125). Nesse sentido, era necessário treinar o normalista em exercícios de ilustração de lições para que quando fossem mestres ilustrassem no quadro-negro o objeto do seu ensino.

O valôr de uma tal illustração todos o conhecem: torna a lição interessante e assimilavel, prendendo, por isso a atenção e exercendo influencia real sobre o educando. Applicavel a todas as disciplinas, dos rudimentos da mathemática aos preceitos civicos e moraes, é instrumento inestimavel nas mãos do professor intelligente, capaz de realizar com elle prodigios educativos. O mestre que não dispõe desta habilidade, esta desarmado. Encarecer pois o seu valôr é supérfluo, mas é indispensavel reafirmar a necessidade urgente de treinar os normalistas nos exercicios de desenho pedagógico, afim de encorajá-los a este tentame. Penso que, si os professores não illustam suas lições, é, antes de tudo, porque têm medo de desenhar *figuras feias*; e atribuo a tal medo essa falha sensível dos nossos processos de ensino (TOLEDO, 1021b, p.125).

De acordo com João Toledo, o que se via nas aulas de desenho das classes elementares era que o mestre alongava-se em considerações relativas a uma parte do assunto, esquecendo-se de que o seu dever seria dar uma idéia do todo e desenvolver no aluno a capacidade de reconhecer um dos objetos estudados pelas características conhecidas²⁸⁸. Uma sugestão que o educador oferecia para o ensino da disciplina, no curso normal, era a de que apenas no papel se tivesse a preocupação com os pormenores e as minúcias do desenho; no quadro-negro, porém, os desenhos deveriam ser simples, apenas reproduzindo os objetos em suas linhas características, “o que se deseja é que elle dê uma idéia, tão clara quanto possivel, do objecto, animal ou conjunto representado” (p.127). Por fim, João Toledo expunha: “ensaia-se esta orientação, em nossa Escola, com agrado dos alumnos e muita esperança do professor” (p.127)²⁸⁹.

²⁸⁸ Citava, como exemplo de como deveria ser a utilização do desenho, o estudo de um inseto: fazia-se o desenho de um inseto qualquer (por exemplo, um gafanhoto) chamando a atenção dos alunos sobre o corpo, o número de patas, as antenas e as asas; em suma, as qualidades que a todos caracterizam, para depois explicar o que dizia respeito apenas ao inseto estudado. “O desenho, aqui, fornece o methodo” (TOLEDO, 1921b, p.126).

²⁸⁹ Dona Ilse Foster, formanda da turma de 1922, que teve o próprio João Toledo como paraninfo, lembra, em depoimento ao jornal *Diário do Povo*, de 10 de dezembro de 1972: “Temos que fazer um destaque, do qual muito

4.3 “Sombras que vivem”: um “volumezinho” oferecido às escolas

Desde o artigo “A escola brasileira”, publicado em dezembro de 1917, João Toledo vinha argumentando que sentia falta de publicações pedagógicas que orientassem os professores sobre o papel da educação, compreendido por ele como a formação da moralidade do educando. Em “Os ideaes nacionaes e as escolas elementares”, publicado em junho de 1920, o autor esclarecia que uma das tarefas da escola era trabalhar ideais nacionais com os alunos, de modo a contribuir para o “edifício da nacionalidade”. Nesse texto, lembrava que não havia encontrado nenhum trabalho que servisse de guia para o professor, co-responsável pela “formação da alma brasileira” e sugeria a literatura didática como instrumento de ação do mestre. Não quaisquer livros, mas aqueles que explorassem sentimentos como a bravura, a força, a agilidade e a coragem, sentimentos que as crianças admiravam, que ficariam gravados nas suas memórias como modelos a se imporem nas diversas fases da sua vida, constituindo uma bagagem intelectual e moral.

Os sentimentos se comunicam, em suas diversas exteriorizações, e cada individuo novo, que elles ganham, faz-se uma lareira, onde fervem esperanças, desejos, exigencias – impulsos espirituaes e materiaes – forçando a conducta do homem, no sentido da satisfação que reclamam. Estes sentimentos que, a princípio, foram ideias, a produzir tambem movimentos bem definidos, cujas fontes não mais se acham no mundo externo, para onde agora se dirigem, mas sim na intimidade do organismo, nos refolhos da alma. Lastraram-se de interesses, com raizes na conservação da sua existencia. Deixaram já de ser mera bagagem individual – são o patrimonio indestructivel da raça (TOLEDO, 1920, p.13).

João Toledo considerava que quando os sentimentos morais e cívicos se integravam na consciência, originavam uma série de atos concatenados, duradouros e conscientes, de maneira que o pensamento nascia, envolvia o indivíduo e passava a dirigir sua conduta. O autor assinalava que a leitura de textos com estes componentes podia ser utilizada nas lições de geografia, de história, de educação cívica, devendo ser realizadas com entusiasmo pelo professor. Propunha, nos seus artigos e teses, que os livros a serem utilizados pelo professor nas aulas de história

nos orgulhamos: foi em nossa turma, que orientada pelo espírito progressista do prof. João de Toledo e pela capacidade invulgar do prof. Marcelino Vélez, que se introduziu o desenho pedagógico, feito no quadro negro para ilustrar as aulas. Era o prenúncio da época do recurso visual, de tão grande eficiência” (DE ESCOLA..., 1972). Dona Mafalda Smanio, formanda da turma de 1928, também se refere ao desenho pedagógico aprendido no curso normal, como sendo uma proposta de João Toledo colocada em prática pelo professor Marcelino Vélez.

fossem apresentados em forma de anedotas, “sem contudo envolver a feição biographica” (TOLEDO, 1921a, p.363).

No entanto, reconhecia que os conhecimentos que os professores possuíam da matéria não bastavam e faltava-lhes tempo (e até mesmo dedicação por parte de alguns), de forma que ele mesmo decidiu empreender um trabalho assim, para não ficar entre os que apenas criticavam, mas não produziam “nada” que valesse na prática, conforme suas palavras.

Em 1923, saía publicado o livro de que falara na reunião de julho de 1921²⁹⁰. “Sombras que vivem” (figura 15) foi editado pela Casa Genoud²⁹¹ de Campinas, e traz logo na capa a intenção do autor: “esta série de episódios históricos e estas scenas interessantes de usos e costumes nacionaes, espalho-as eu, como sementeira escolhida, nos corações de meus patrícios – meninos e adolescentes – para ahi se apressarem a florescencia da bondade e do civismo” (TOLEDO, 1923, capa).

O exemplar utilizado pertence ao acervo da antiga biblioteca da Escola Normal de Campinas (traz, inclusive, no verso da capa, um carimbo da instituição)²⁹². Na parte superior da capa tem-se o nome do seu autor, bem como a função que exercia; chama atenção o fato de que João Toledo se apresentava como “Lente de Psychologia e Pedagogia e Director da Escola Normal do Estado, em Campinas”. Sabe-se que, devido ao acúmulo de funções, ele exercia as funções de diretor e professor da cadeira de Prática Pedagógica, tendo ficado a cadeira de Psicologia e Pedagogia a cargo interino do lente Sylvio de Moraes Salles. De acordo com Silva

²⁹⁰ Um pouco antes da publicação de “Sombras que vivem”, João Toledo havia traduzido um livro em parceria com Erasmo Braga, lente do Ginásio de Campinas. O livro, que na tradução recebeu o título de “Aprender e ensinar”, era de autoria de Harold J. Sheridan e G. C. White, publicado em 1922 pelo Centro Brasileiro de Publicidade (do Rio de Janeiro) e pela Imprensa Methodista (de São Paulo) e fazia parte da coleção “Bibliotheca de Pedagogia Religiosa”. O prefácio informa que o livro havia sido composto para educadores religiosos, mas como continha a exposição dos princípios fundamentais da arte de ensinar e a análise dos processos de aprendizagem, interessaria também ao professorado público, sobretudo porque os seus dois tradutores (João Toledo e Erasmo Braga) eram professores de mérito reconhecido. O objetivo de “Aprender e ensinar”, segundo seus editores, era orientar o professor (fosse de escola secular ou de escola de ensino religioso) de que a sua função era a construção do caráter dos seus alunos, a exaltação moral da “mocidade” que engrandeceria o país.

²⁹¹ João Toledo agradecia a Adalberto Maia, então sócio e gerente da Casa Genoud, o serviço prestado com a publicação do livro, que editou também a segunda versão; a partir daí, as demais impressões saíram pela Livraria Francisco Alves. A Casa Genoud foi um estabelecimento comercial de Campinas do final do XIX e primeiras décadas do XX, que apresentava uma notória influência francesa. Chamada inicialmente “Ao Monde Elegant”, mais tarde recebeu a denominação “Casa Genoud”; possuía seções de livraria, papelaria, armarinhos, brinquedos, músicas e instrumentos, fábrica de caixas de papelão, perfumaria e tipografia. A Escola Normal de Campinas adquiriu o seu gabinete de física e química pela Casa Genoud, que o havia solicitado à Casa Deyrolle, de Paris (MENEZES, 2006).

²⁹² O livro tem 200 páginas e possui as dimensões 15 x 22 x 2 cm (largura, altura e espessura).

(2005), “a prática de ocultar o signatário foi muito rara nos livros das normalistas que, no decorrer dos anos, foram consolidando as figuras de seus autores, expondo nas capas dos livros os nomes de quem os escreveu” (p.306)²⁹³.

A edição de 1923 apresenta no verso da folha de rosto o seguinte texto impresso: “Declaro, para os fins convenientes, que por esta Directoria foi aprovado, para uso nas escolas do Estado, o livro didactico – ‘Sombras que vivem’ – de autoria do Professor João Toledo” (figura 16). A declaração, de 18 de outubro de 1922, está assinada pelo diretor geral da Instrução Pública, Guilherme Kuhlmann; portanto, antes mesmo de sua publicação pela Casa Genoud.

Ao que tudo indica, após ter dito que estava preparando um livro para ser apresentado às escolas para uso do professor, João Toledo apresentou-o antes para que fosse lido por alguns profissionais do ensino paulista, com os quais mantinha uma ligação mais próxima. Julio Pestana, delegado regional do ensino da região de Campinas, foi uma das pessoas a quem Toledo pediu opinião a respeito do livro. Em carta escrita em papel timbrado²⁹⁴, datada de 09 de julho de 1922, Pestana respondia ter ouvido com atenção a exposição que João Toledo fizera feito para o ensino de história pátria, lendo com prazer alguns capítulos de “Sombras que vivem”, destinado a esse fim.

Na qualidade de delegado do ensino desta Região, não hesito em afirmar que, sobre ter alcançado o fim a que se propõe, qual o de incutir sentimentos educativos valiosos no animo dos nossos jovens patricios através do ensino de Historia Patria, o seu livro pelo estylo ameno e linguagem correcta, ainda está destinado a prestar optimos serviços, empregado para exercicios de leitura no curso complementar²⁹⁵ (PESTANA, 1922).

Carlos da Silveira, diretor da Escola Normal do Brás, também manifestou a sua opinião em carta datada de 12 de julho de 1922 (em papel timbrado)²⁹⁶ e lembrava a João Toledo que, quando trabalharam juntos em São Carlos, acompanhou o processo de elaboração do livro, “desde a origem”, quando então já se manifestava a intenção do seu autor, “o desejo de bem

²⁹³ Silva (2005), ao realizar um estudo sobre a história dos manuais pedagógicos e sua articulação à difusão mundial da escola, vincula os livros de João Toledo a um momento em que se buscava a legitimação das disciplinas pedagógicas, imprimindo às escolas normais um tom mais especializado e menos propedêutico.

²⁹⁴ A carta pertence ao acervo de D. Maria Cecília, neta de João Toledo.

²⁹⁵ D. Mafalda Smanio, formanda da turma de 1928, recorda-se de que o professor Carlos Lencastre utilizava o livro nas aulas de português e califasia, tanto para leitura, destacando as pausas necessárias, quanto para fazer a marcação da pontuação do texto lido. Segundo D. Mafalda, califasia era a “arte da boa fala”, ou seja, de falar corretamente, de um modo expressivo e agradável.

²⁹⁶ Carlos da Silveira foi amigo pessoal de João Toledo, além de ter sido colega de trabalho na Escola Normal Secundária de São Carlos. A carta de Carlos da Silveira pertence ao acervo de D. Maria Cecília.

servir aos altos interesses da Patria através da bella disciplina educativa que é a Historia, quando ensinada de maneira conveniente” (SILVEIRA, 1922).

Que dizer das SOMBRAS QUE VIVEM senão que estou de pleno accôrdo com a tua orientação quanto ao ensino de Historia Patria a crianças, ensino que ainda não tem tido, entre nós, o desenvolvimento que todos desejáramos?
Penso que nas tuas lições se encontra, em boa ordem, todo o material de que o professor necessita para o primeiro passo, e que, pela linguagem e pelos conceitos que o volume encerra, pode elle ser usado vantajosamente como livro de leitura no Curso Complementar (SILVEIRA, 1922).

Nota-se, portanto, que dois importantes representantes do ensino paulista naquele momento recomendavam o livro de João Toledo, tanto para o ensino de história no curso primário quanto para o uso de leitura no curso complementar, fato que acabou se concretizando, de acordo com a declaração do diretor geral Guilherme Kuhlmann, impressa no verso da folha de rosto da edição de 1923.

Mas não foi apenas o Estado de São Paulo que o adotou para leitura nas escolas primárias e complementares. Lourenço Filho, convidado para fazer a reforma do ensino no Estado do Ceará, enviou um ofício a João Toledo (em 20 de março de 1923, figura 17), comunicando-lhe que o livro havia sido aprovado pelo governo cearense, para uso nos grupos escolares e na escola complementar, sendo recomendado à leitura dos professores públicos, em especial²⁹⁷.

“Sombras que vivem” foi utilizado para o fim proposto pelo seu autor, ao que tudo indica, e recebeu grande divulgação. No ano de 1939, quando João Toledo publicou outro trabalho (“Planos de lição. Noções communs”), o livro já estava na sexta edição, sendo impresso agora pela Livraria Francisco Alves, e em breve descrição assinalava a finalidade a que se propunha: “foi escripto visando a educação cívica de nossa gente”²⁹⁸.

²⁹⁷ De acordo com Gomes (1957), Lourenço Filho teria dito, no jornal *O Estado de S. Paulo*: “João Toledo é um dos nossos educadores mais completos. Mentalidade superior, armada de uma sólida cultura, não lhe falta nem mesmo aquele fundo de fina sensibilidade, tão necessario a quem trata com o infante ou com o adolescente, para neles poder comunicar algo de puro e de bom. João Toledo é um desses homens – hoje tão raros – em que a ilustração não secou as delicadezas do sentimento, antes alargou os dominios da bondade e floriu das melhores galas todos os estos do coração”. O professor Alfredo Gomes, que foi aluno de João Toledo e membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, discursou, em 13 de setembro de 1957, na solenidade de inauguração do retrato do educador paulista, inserido na Galeria dos Diretores de Ensino criada por Antônio D’Ávila, quando este era o diretor geral do Departamento de Educação. O ofício de Lourenço Filho pertence ao acervo de D. Maria Cecília.

²⁹⁸ Esta informação aparece na página seis de “Planos de lição. Noções communs”, de 1934. Em 1939, quando João Toledo publicou “São Paulo - Variações sobre motivos da história paulista”, “Sombras que vivem” já estava na sétima edição.

Após o seu aparecimento, o livro recebeu outras manifestações de apoio, agora pela imprensa (jornais e revistas). Em 18 de fevereiro de 1923, Hildebrando Siqueira, jornalista e literato, apresentava o artigo “Sombras que vivem. Impressões de leitura”, no jornal *O Serrano*²⁹⁹, de Serra Negra, onde João Toledo havia dado início a sua carreira profissional. De acordo com o autor do artigo, para ser um bom patriota era necessário o conhecimento do passado e das tradições do país; mas, no Brasil, a literatura que havia a respeito era de uma “aridez tal” que tinha a “feição de um papel forense”. “E foi abrangendo esse estado de coisas, desolador, com as vistas largas do seu grande talento e dos seus solidos conhecimentos de pedagogia e psychologia juvenil, que o sr. prof. João Toledo lançou a luz da publicidade o bello livro: ‘Sombras que vivem’” (SIQUEIRA, 1923).

Estas modestas impressões, que são feitas, não como elogio ao livro – porque elle não necessita de reclamos, impõe-se pelo seu valor – mas como desabafo de um amante das bellas letras, visam unicamente a sua parte literaria. Porque “Sombras que vivem” possuem uma dualidade valorosa. São uteis para o mestre. São agradaveis para o discipulo. Nellas, encontram os estudiosos, onde saciar a sêde do saber (...) No livro de João Toledo tudo nos encanta: a naturalidade do estylo, que é seguro, a elegancia do “conteur”, a nitidez das descripções (SIQUEIRA, 1923).

Sud Mennucci, que havia colaborado com Sampaio Dória chefiando o escritório central do recenseamento escolar realizado em 1920, sendo depois nomeado para as delegacias regionais do ensino em Campinas e Piracicaba, uma importante figura no meio educacional do período, também apresentou a sua impressão após a leitura do livro num artigo publicado em abril de 1923, no jornal *O Estado de S. Paulo*. O texto veio a ser editado, posteriormente, na coletânea de críticas literárias intitulada “Rodapés”, cuja primeira edição saiu pela Casa Antonio Tisi de São Paulo, em 1927. A segunda edição foi publicada pela Editora Piratininga, em 1929³⁰⁰.

Sobre o livro, Mennucci considerava que o autor, como sociólogo, tinha reunido, “em synthese feliz”, fatos, episódios, legendas e narrativas da história nacional; e como psicólogo e pedagogo, apresentara-os numa atmosfera de ações dramáticas, satisfazendo, ao mesmo tempo, “á imaginação e á verdade”, renovando e habilitando o ensino da história. Citava o próprio João Toledo para justificar a orientação dada ao livro:

²⁹⁹ O recorte de jornal pertence ao acervo de D. Maria Cecília.

³⁰⁰ O exemplar da segunda edição utilizado neste trabalho pertence ao acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”. A Editora Piratininga, que publicou a segunda versão, também era de São Paulo.

Sabido como é que os interesses das crianças, nesta phase escolar se voltam para as acções dramáticas, de côres vivas, praticadas pelo homem – as biographias, sobrias de lances arrojados, energicos, mas saturados de bondade e de heroismo, são a via emocionante mais adequada a fazer vibrar a sentimentalidade nascente e criar um entusiasmo sadio pelos vultos que forem objecto de estudo. Note-se ainda que a tendencia a imitar está na razão directa da impressão agradável que deixa na criança o heróe em scena e ver-se-á o colorido a ser dado aos episodios aproveitaveis da vida em questão.

Aclara-se, destarte, o processo a empregar: vae-se ao cerebro pelo coração. As emoções originam sentimentos e despertam idéas, estas synthetizam-se depois em conceitos que, devidamente controlados pelos mestres, formam os motivos de acção e, consequentemente, o procedimento dos alumnos. Reaffirmando estes conceitos por assiduas repetições de estados emotivos identicos e de acções externadas, criam-se os habitos correspondentes e tem-se então o fim collimado: - conformar os pequeninos ás exigencias da vida em sociedade, conservando cada um suas prerrogativas proprias e submettendo-se todos ás necessidades collectivas (TOLEDO apud MENNUCCI, 1929, p.128).

Para Mennucci, a orientação seguida por Toledo constituía uma “revolução nos methodos de ensino”; além disso, o autor apresentara uma “compreensão lucida” de que o Brasil era um país a que faltava, “antes de tudo, conhecer-se a si mesmo” (MENNUCCI, 1929, p.127).

O livro, porém, também mereceu críticas, entre elas a do então crítico literário do jornal *O Estado de S. Paulo*, Fernando de Azevedo³⁰¹.

[O] Sr. João Toledo que, apesar de professor feito por si mesmo, traz essa raridade, entre os de sua classe, de ser um espirito liberal, culto e livre de preconceitos. De suas convicções doutrinarias, como de *sua tolerante moderação*, já tinha eu conhecimento pelo ambiente de expectativa confiante que em torno delle se fizera, quando, professor em Campinas, trabalhava com independencia a desinteresse, no preparo de seus livros. Pratico e idealista a um tempo, - *mas de um idealismo moderado em cuja aza poderá pesar, tolhendo-os vôos largos, o chumbo das preoccupações praticas até o empirismo*, - soube, pela devoção ao trabalho, vencer as resistencias do meio e captivar, com seu trato malleavel, os espiritos independentes sem se deixar dobrar á influencia pertinaz das más vontades. Sob o escriptor ponderado, attrahido para as questões do ensino, mal se esconde o patriota amavel, cujo sentimento se manifesta no culto pelas coisas nacionais e na paixão civica de que alimentou, transmittindo-lhe um pouco de sua chama ardente, o primeiro livro “Sombras que vivem” destinado á leitura dos meninos e adolescentes. Se percorrermos a sua obra em conjunto, não nos impressionará certamente nenhuma novidade; mas acabamos por fechal-a, edificados pelo cunho sempre reflectido e grave que imprimiu a todas as suas paginas, de idéas simples mas geralmente solidas e seguras, em flagrante conflicto com as idéas dominantes, - *sentimentaes senão fossem de calculada exploração politica, - de “volta ao passado”...* (AZEVEDO, 1929, p.145-146; grifos meus).

³⁰¹ A crítica foi feita pelo artigo “Literatura pedagogica”, em que Azevedo fazia uma análise de três livros de João Toledo (“Sombras que vivem”, de 1924, segunda edição pela Casa Genoud; “O Crescimento mental” e “Escola Brasileira”, ambos publicados em 1925, pela Imprensa Metodista de São Paulo). O artigo saiu publicado na coletânea “Ensaio”, pela Companhia Melhoramentos de São Paulo em 1929, e em uma segunda edição, “revista e aumentada”, em 1962, sob o título “Máscaras e retratos - Estudos literários sôbre escritores e poetas do Brasil”, impressa também pela Melhoramentos.

Observa-se uma certa crítica ao fato de João Toledo ser “moderado” nas suas convicções pedagógicas, não se deixando convencer pelas idéias escolanovistas que estavam sendo divulgadas no Brasil por alguns de seus adeptos; além disso, Toledo manifestava uma defesa sutil às tradições do ensino paulista, o que significava uma “volta ao passado”, no entender de Fernando de Azevedo.

Não o escreveu para as crianças que muito pouco encontrariam nelle para cultura da imaginação e até hoje continuam, por falta de obras similares na literatura brasileira, a satisfazer o seu gosto pelo maravilhoso nos deliciosos contos de Claude Perrault, dos irmãos Grimm, e de outros mestres do genero, na literatura estrangeira. Não procura, no seu livro de contos, um trampolim magico para dar, aos olhos das crianças deslumbradas, o salto luminoso em pleno reino da fantasia... O sr. João Toledo que representa antes um typo de expositor didactico, ainda que tivesse tido aquelle objectivo, não teria talvez criado um livro de contos infantis. Faltar-lhe-iam para isto, sobre o poder de invenção, o colorido pittoresco e a força insinuante da imaginação que faz surgir, diante do espirito infantil na sua curiosidade impaciente, a miragem risonha das historias encantadas. Certo, o livro tem o “seu” maravilhoso. Mas o maravilhoso que delle se desprende, como a crysalida de um casulo destramado pelo autor para tecer a seda dos seus contos, envolve-se nos fios de que a propria alma nacional, extrahindo-os de suas entranhas, urdiu a trama dos episodios históricos. Não nos empolgará pela força, nem nos seduzirá pela graça. O objectivo, porém, que teve no seu livro, alcançou-o com felicidade o moralista e o educador, tirando partido de episodios nacionaes para a formação moral e civica dos alumnos. Escripto em linguagem polida, de vernaculidade sadia, embora num estilo laborioso e não raro empolado, encerra esse livro (e ahi está a sua verdadeira utilidade), uma riqueza condensada de dados da historia e de notações curiosas sobre os costumes nacionaes que, escolhidos com tacto, dispensam ao professor o trabalho de longas pesquisas no dominio dos factos e das tradições (AZEVEDO, 1929, p.146-147).

Apesar da observação de Azevedo de que o livro não era escrito para crianças³⁰², João Toledo apresentava-o como sendo destinado “indirectamente” a crianças e dizia, na dedicatória, que havia sido escrito para os adolescentes e às professoras do ensino primário; por intermédio destas é que seriam transmitidas as histórias à “petizada alegre”. Às professoras recomendava:

Formam-no, quasi todo, episódios históricos, exactos e emocionantes, diluídos no mel que sabe ao paladar infantil, e passados em scenários de côres vivas, que melhor impressionam e mais fundamente interessam. Communicando-os aos pequeninos, filtre-os com sympathia a vossa intelligencia, para assim incorporar-se o que tiverem elles de sadio e constructivo á personalidade que se plasma ao vosso tacto delicado. Como feitos humanos, são retalhos purpúreos da existencia de heróes que, no presente, vivem como sombras. Possam estas aquecer-se ao calor de vosso carinhoso desvelo e animar-se, palpitantes de vida, na imaginativa da escola, constituindo-se fontes de energias

³⁰² Embora reconhecesse que o objetivo do autor, de utilizar episódios nacionais para a formação moral e cívica dos alunos, havia sido alcançado.

propulsoras da conducta de vossos alumnos e quiçá de vossos filhos (TOLEDO, 1923, dedicatória, p.03).

Ao final da dedicatória, apresentava uma nota em que chamava a atenção das professoras para que lessem, nas últimas páginas do livro e antes de iniciar o estudo com os alunos, as sugestões para uso e as notas explicativas referentes a alguns episódios.

Além dos jornais citados, também a *Revista da Educação*, de maio de 1923, de propriedade da Imprensa Methodista de São Paulo e de responsabilidade do diretor Raul de Paula³⁰³, deu destaque ao livro “Sombras que vivem” na seção “Ideias e Livros”. Raul de Paula agradecia a oferta do exemplar enviado por João Toledo, apresentando-o como um livro destinado ao ensino de história nas escolas primárias.

É uma obra fóra dos moldes comuns, vasados em geral na rotina. Apresenta episodios da historia nacional em narrativas singelas e encantadoras. Nellas a creança vae-se relacionar com os personagens que constituiram nossa nacionalidade e conhecer exemplos que concorrerão para sua formação civica. Os temas sugestivos das narrativas e o nacionalismo accentuado que há nas mesmas, casam-se com o regionalismo brasileiro que vive na obra, a qual poderá, sem temor de errar, ser adoptada em qualquer escola do Brasil, porque suas paginas reflectem e vivem a historia nacional em varias épochas.
(...)
Cada lição é seguida de um interessante interrogatório onde se resume a mesma. E ainda notas explicativas, esclarecem o texto (PAULA, 1923, p.09-10).

O livro era composto por episódios relativos a fatos e feitos de “heróis nacionais” e lendas indígenas; apresentava inicialmente o episódio, ao qual seguia-se um questionário que João Toledo sugeria para argüição dos alunos. Findo os textos, o autor apresentava uma série de notas explicativas para auxílio do professor no trabalho com a classe. Antes, porém, voltava a expor a finalidade do livro.

Este livro é uma tentativa para reunir o material necessário ao primeiro passo do ensino de História. O empenho do mestre, nesta phase, será criar admiração e reverencia pelos bravos e pelos bons, fazendo vibrar, nas crianças, com exemplos adequados, emoções correspondentes ás attitudes mantidas por alguns herões, em diferentes momentos da vida. Foge-se, desta maneira, ao método intellectualista, impotente aqui para os efeitos

³⁰³ Este era o primeiro volume e o primeiro número da revista, que tinha como finalidade a “propaganda e levantamento do Brasil” (verso da capa). Além da finalidade, o primeiro número apresentava também como seria a composição da revista: Seção do Ensino Profissional, dirigida pelo professor Aprigio Gonzaga, diretor da Escola Profissional Masculina de São Paulo; Seção do Ensino Comercial (não apresentava nenhum responsável); e Seção de Pesquisas, a dispor dos assinantes para responder questões sobre o ensino em geral, métodos, matemática, história e geografia. O exemplar pertence à biblioteca do Instituto de Estudos Educacionais “Sud Mennucci”.

procurados, e vae-se construir, com as tendencias e aptidões innatas do endividuo, as bases de sua ulterior conducta moral e cívica (TOLEDO, 1923, p.189).

João Toledo dizia que era destinado a professores para ser transmitido às crianças, com linguagem apropriada, durante o segundo ano escolar e o primeiro semestre do terceiro; para tanto, poderiam utilizar as sugestões apresentadas (como os questionários), ou como entendessem melhor. De acordo com Toledo, o livro podia também ser utilizado para leitura dos alunos dos dois primeiros anos das escolas complementares e dos ginásios; nesse caso, os questionários seriam desnecessários, mas as narrativas dos textos, redigidas como estavam, facilitariam os exercícios orais e escritos de reprodução, além de oferecem matéria abundante para os efeitos educativos a que se destinava.

Quase ao final do livro, Toledo apresentava uma série de notas relativas aos episódios, bem como o significado de algumas expressões utilizadas nas narrativas (sobretudo, expressões indígenas). O índice era o último item apresentado pelo autor.

As sugestões que João Toledo apresentava às professoras do ensino primário eram no sentido de encaminhá-las na difícil arte de “contar histórias”. Começava dizendo que a mestra deveria estudar a história antes de contá-la, para familiarizar-se com ela, mas sem decorar; em classe, com os alunos, deveria fazer uso das expressões desconhecidas, que seriam depois empregadas na narrativa escolhida, o que era considerado indispensável para o bom entendimento do episódio; ao contar a história, usaria uma linguagem acessível à compreensão das crianças e falaria com entusiasmo e sentimento, acentuando as passagens principais; o passo seguinte seria dado às crianças, quando algumas delas contaria a história aos demais colegas; quando a história fosse bem conhecida, a professora faria uso do questionário (apresentado ao fim de cada texto) para argüir os alunos, insistindo sobre os fatos essenciais; a professora podia estabelecer comparações entre os fatos em estudo e os já conhecidos, no sentido de levar as crianças a não desprezarem as circunstâncias de tempo (mas sem preocupação de datas), de lugar e de cultura, além de encaminhá-los a tirarem as suas próprias conclusões morais e cívicas. Ao fazer isso, João Toledo considerava que a mestra estaria muito mais do que propriamente ensinando história, estaria inculcando idéias e sentimentos nos alunos.

4.4 “O crescimento mental”: a exposição analítica da psico-pedagogia de João Toledo

A primeira edição de “O crescimento mental – exposição analytica da psycho-pedagogia para uso dos alumnos das escolas normaes e dos professores do curso primário” (figura 18) foi publicada em 1925, pela Imprensa Methodista de São Paulo, quando João Toledo era diretor da Escola Normal de Campinas e professor de Prática Pedagógica³⁰⁴.

Apresentado a partir de uma introdução, em que o autor discutia a “synopse do crescimento e das funções da mente”, pela “visão do conjunto” e pelos “aspectos funcionaes da mente”, os próximos capítulos de “O crescimento mental” era dividido em três partes, sendo que a primeira estava reservada para o tema “Receptividade psycologica e fontes do conhecimento”, em que expunha o “primeiro passo no conhecimento da alma da criança”.

Em synthese rápida, no primeiro capítulo, esboçámos a vida do homem. Foi objecto delle o apparecimento da criança, como potencialidade latente; as qualidades que, em germens, possa trazer ao mundo; a marcha seguida pelo desenvolvimento dessas qualidades até a sua plenitude; as influencias phisicas e as intervenções intelligentes que as possam favorecer ou prejudicar; a criação de hábitos individuaes e sociais; e a necessidade imperiosa de illuminar a mente para que ella exerça um controle supremo sobre todas as acções em que o indivíduo, ainda adolescente ou já adulto, vacille diante de uma dúvida. A alma humana desdobrou-se aos nossos olhos em phases successivas, dando de si uma visão sumária do conjunto (TOLEDO, 1925b, p.27).

A partir daí, João Toledo passava a expor a infância do homem³⁰⁵, fase que preparava para a vida, explicitando que as desigualdades originaes entre os indivíduos em parte explicavam suas desigualdades sociais. Além disso, a criança recebia uma “herança” dos seus ancestrais, de forma que o desenvolvimento completo do homem nascia, em parte, com ele, o que não significava que tais “germens” fossem definitivos; assim, tanto a herança, quanto o meio e a educação contribuíam para a formação do indivíduo adulto, em sua ação no mundo: “os germens do que elle tem de ser estão nelle desde o nascimento em estado latente. As circumstancias vão

³⁰⁴ O exemplar utilizado pertence ao acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”; possui 384 páginas e mede 14 x 19 x 2,5 cm e traz, além do índice, um “plano-programma”. A partir da segunda edição, o livro passou a ser publicado pela Livraria Liberdade de São Paulo.

³⁰⁵ “Affirma-se com todos os visos de verdade que a vida do homem é uma recapitulação abreviada da vida da espécie humana, ou, por outras palavras, que as diferentes idades do homem – infancia, meninice, adolescencia, mocidade – correspondem ás diversas phases da civilização, pelas quaes passaram as gerações anteriores” (TOLEDO, 1925b, p.187).

decidir: favorecidos a eclosão virá, bôa ou má; contrariados transformam-se, annullam-se ou permanecem em eterna incubação” (TOLEDO, 1925b, p.38).

Na segunda parte, “Materiaes do conhecimento e elaboração mental”, João Toledo apontava a reação das crianças em contato com as coisas e os resultados dessas reações, “de fundo emotivo”, além de explicitar como os materiais recebidos e elaborados pela mente atuavam como forças propulsoras das ações humanas, exteriorizando-se na imitação, no interesse, no esforço e na atenção. Entretanto, Toledo argumentava que, embora todos estes atos fossem “inteligentes”, neles predominava o “elemento sentimental”, de forma que era necessário examinar também as “forças cognitivas” que davam a superioridade do homem sobre os outros animais.

É a função de *conhecer* que vamos primeiro estudar, e depois a de elaborar ideias com os dados do conhecimento. Explicitada por um objecto ou por um facto, a mente grava imagens; excitada por outros, ella analisa, synthetiza e reconhece semelhanças e diferenças. Agora, fundem-se umas impressões com outras e desdobram-se em noções que se associam em séries; com esta reunião em séries, e em virtude de afinidades diversas, formam-se imagens e ideias homogêneas, e estas, por sua vez, dão origem a conceptos particulares e as largas generalizações. Já então a mente estará fazendo, com segurança e método, suas induções e deducções. É o momento opportuno para examinarmos o valor das definições das regras, dos princípios e das leis e o modo pelo qual esse valor influe sobre a conducta de cada indivíduo (TOLEDO, 1925b, p.227).

Em função disso, João Toledo apresentava qual era o melhor método para o ensino e como ele atuava sobre os indivíduos. Para o educador, a marcha do entendimento – que vai dos fatos particulares para o conceito ou a lei que os engloba, ou “destes *para um* daquelles” – definia os “*métodos de pensar*, isto é, os modos pelos quaes as ideias, logicamente, se concatenam ou se desdobram” (p.313). Nesse sentido, para passar das hipóteses aos princípios, e destes para as leis, o indivíduo utilizava-se dos processos de indução (análise) e dedução (síntese), de modo que, a partir de experiências anteriores já assimiladas, chegava-se ao conhecimento do que ainda era ignorado; por sua vez, a nova informação incorporar-se-ia às demais, ampliando-lhe os instrumentos de investigação.

Nesta marcha, o raciocínio aperfeiçoa e augmenta os seus próprios instrumentos; apparelha a mente para a interpretação das coisas e dos factos, assimilando verdades que applica immediatamente na orientação da conducta. Esta phase do raciocínio denomina-se *indução*; e a applicação das verdades, em qualquer dos seus graus, nos actos de todo gênero que constituem a vida intelligente, é a *dedução*. Induzir e deduzir são, pois,

métodos mentaes, são as mais elevadas funcções do pensamento (TOLEDO, 1925b, p.315).

O autor denominava este processo de “analytico-synthético”, por meio do qual a criança desenvolveria, ao mesmo tempo, suas noções particulares e gerais. A marcha do raciocínio indutivo compreendia a seguinte ordem: observação de um determinado objeto ou fato individual; comparação destes entre si, tendo em vista suas semelhanças e diferenças; abstração das qualidades comuns do objeto ou fato comparado; e generalização das qualidades comuns em uma única idéia, aplicável a todos os objetos ou fatos em questão. Entretanto, ressaltava João Toledo, a mente humana não se contentaria em apenas “descobrir e verificar verdades”; assim, à medida que uma nova noção vai sendo generalizada, alarga-se o conhecimento adquirido, do qual a mente procura utilizar-se para deduzir fatos particulares e descobrir que aplicações a nova informação pode comportar, conceito este que vai ao encontro da concepção herbartiana de que toda idéia nova se relaciona com idéias já adquiridas, por meio do que ele chamou de “apercepção”, de forma que todo ensino, na sua produção e organização, deveria ser realizado pelas possíveis relações entre as idéias novas e adquiridas, indo da representação ao interesse, pela apercepção.

Para o educador, desde que o homem primitivo pensou e registrou suas descobertas as gerações sucessivas foram ampliando e aperfeiçoando o seu “patrimônio mental”. Dessa forma, quase toda a totalidade de princípios e leis já estaria firmada, formando um “código tradicional de conducta e um acervo científico”, assimilável pela imitação e pelo ensino, do qual destacavam-se as “verdades intuitivas”, as “verdades reflectidas” e as verdades “em confiança”: “o domínio do maior número dessas verdades, de aplicação fácil, uso constante e valor prático, é a grande ambição do ensino popular” (TOLEDO, 1925b, p.336).

Observa-se, a partir deste livro, que João Toledo já não falava apenas em método analítico, o qual ele vinha sugerindo que fosse utilizado por meio da exposição e da arguição, levando o aluno a induzir o princípio ou a regra que o professor queria transmitir. Passava a apresentar o que chamou de método analítico-sintético, compreendido por ele como o modo de ensinar que levaria o aluno primeiro à indução de um determinado conceito e, posteriormente, à dedução do mesmo, de modo que pudesse aplicá-lo a determinadas situações.

Na seqüência, vinha a terceira e última parte do livro, “Aplicação”, quando eram aproveitados os conceitos até então expostos para estudar “a prática dos conhecimentos nos

hábitos e na conduta raciocinada” (p.347). Por “prática dos conhecimentos”, João Toledo estava se referindo àquelas ministradas pelas instituições educativas: a formação de determinados hábitos, repetidos a todo instante para “educar” a conduta de cada um; à adaptação dos impulsos instintivos ao melhor uso do meio, conciliando-os às exigências crescentes da sociedade civilizada e impelindo-os para os ideais máximos da cultura; e ao treino dos “poderes mentais”, no sentido de ajustá-los à variedade das circunstâncias, em ações que melhor correspondessem aos interesses individuais e coletivos, em acordo com uma escala de valores fixados pela “sabedoria universal”.

Como conclusão, João Toledo acrescentava que não havia mais nobre empenho nas lutas do que a conquista da liberdade, como sonhava a pedagogia herbartiana, até o ponto de não mais sentir desejo algum de praticar atos contrários aos “cânones” ideais da civilização. Porém, lembrava que a liberdade significava dependência de si mesmo, não uma ausência de leis, e sim “consentida conformação com a justiça das leis... social e nacional, ella é a consciencia que o homem e o povo têm de si mesmos como fontes das leis que observam” (TOLEDO, 1925b, p.383).

Termo de crescimento mental, a conquista, pela cultura, do livre controle das acções não o é também termo final da educação.

A saude e a fortaleza do corpo conjugam-se aos poderes da alma na formação do typo humano que a sabedoria do século idealiza. Recebidos de múltiplas fontes os materiaes da educação, elaborados na intimidade das mais altas funcções do cérebro, os ideaes de verdade, de belleza e de bondade, corporizam-se na imaginação do educando e propellem-no á prática dos actos a elles correspondentes. E o treino regular e contínuo alarga a esphera de compreensão desses ideaes, enfeixando nelles quanto os mestres de mais amplo saber indicam e recommendam como aspirações do lar, da escola e de todas as instituições sociaes. Na prática do aprendizado culmina a função educativa: os ideaes, traduzidos em realidades, fazem os povos felizes, fazendo, ao mesmo tempo, feliz, cada homem educado, pois “a felicidade consiste na posse e no uso em que cada um se ache dos seus próprios poderes. O homem educado conhece o que é certo, e a verdade torna-o livre; sente o que é bello, e a belleza torna-o cavalheiro; quer o que é bom, e a bondade torna-o forte” (TOLEDO, 1925b, p.384).

Assim como “Sombras que vivem”, “O crescimento mental” foi comentado por figuras muito conhecidas do meio educacional³⁰⁶. É o caso de Sud Mennucci que, ao comentar o livro

³⁰⁶ Por ocasião do lançamento saíam duas notas pela imprensa, ambas sem autoria: uma no *Diário de Noite*, de São Paulo, em 05 de fevereiro de 1925, e outra no *Correio Paulistano*, de 09 de fevereiro desse mesmo ano. A primeira nota dizia que, pela falta de livros nacionais para professores, as livrarias só apresentavam títulos em língua estrangeira, de maneira que o livro de João Toledo seria “uma das peças basicas da nossa bibliotheca”. A segunda nota apresentava o livro como “moderno, substancioso, onde a psychologia tem um papel salliente, um papel que deve ter na educação moderna”. Os recortes são do acervo de D. Maria Cecília.

“Didáctica” em 1930, fazia referências aos trabalhos anteriores de João Toledo³⁰⁷. Sobre “O crescimento mental” assinalava que o autor dera indicações sumárias e essenciais da forma como se desenvolve o espírito humano, mostrando as suas fases características e as influências que sobre ele exercem agentes externos e internos e lembrava que o livro se destinava aos alunos das escolas normais e aos professores das escolas primárias.

Fernando de Azevedo, por sua vez, no texto “Literatura pedagógica”, da citada coletânea “Ensaio. Crítica literária para *O Estado de S. Paulo* – 1924-1925”, de 1929, definia “O Crescimento mental” como um livro de exposição lúcida, embora sem rigor de método científico. Para Azevedo, este trabalho de João Toledo apresentava-se substancioso de idéias, não a serviço de uma ortodoxia rígida, mas de um “ecletismo didático”, que podia inculcar superficialidade, mas significando, porém, flexibilidade de espírito.

Pela sua própria natureza de livro que pretendia ser divulgado, não o considerava uma obra de contribuições originais para estudos científicos. Por outro lado, a falta de laboratórios de estudos e investigações, além da complexidade que o tema em questão exigia, supunha uma cultura superior que eliminava, quase completamente, a possibilidade de novas contribuições nacionais para a psicologia.

O “ecletismo didático” de João Toledo a que Fernando de Azevedo se referia, provavelmente, se deve ao fato de que Toledo, embora não desconhecesse a “nova pedagogia”, era um “herbartiano de tradição” (na expressão utilizada por D’Ávila, 1974), cujo pensamento educacional encontrava-se alicerçado na teoria dos antigos pedagogos. Nesse sentido, ao dedicar-se a explicitar o tema do “interesse”, João Toledo argumentava que o mesmo, na criança, era como o sintoma de uma necessidade de crescimento do espírito e do corpo; ligado à atividade irreprimível dos primeiros anos, e manifestava-se nos jogos e na curiosidade infantis.

As energias, postas em acção nos brinquedos, na tagarelice e nas perguntas, encaminham-se e coordenam-se, em determinado sentido, por effeito da imitação, para realizar um fim que as crianças, em regra, desconhecem. E deste modo, a imitação guia e dirige os impulsos naturaes, legados pela herança, dando valor e significação aos movimentos e ás perguntas que enchem os dias da petizada. Mas, nesta ordem de ideias, um problema ficou obscuro; - a imitação é uma directriz, é um rumo a seguir, e nada mais; não se disse, porém, de modo claro, porque segue a criança este rumo de preferencia a aquelle, porque argúe a respeito de certos objectos de preferencia a outros. É a vez, agora, de acrescentar que o poder motor das imagens e das ideias, por si só, não

³⁰⁷ Como já foi citado no Capítulo I, trata-se do artigo publicado na seção “Livros Novos”, do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 15 de março de 1930, sobre o livro “Didactica”, de João Toledo, posteriormente publicado na revista *Educação*, vol. XII, n.1, p.130-135, jul./1930.

explica toda a série de imitações realizadas pelo indivíduo, - também o interesse tem função propulsora eminente; é elle a verdadeira alma de nossas emoções. “A criança imita aquillo que a interessa; abandonada a si, deixa de lado tudo quanto não tem interesse para ella”. Imitação e interesse, pois, conjugam-se e completam-se, na satisfação de necessidade biológicas, presentes e remotas, cujo fim principal é o crescimento do espirito e do corpo (TOLEDO, 1925b, p.183-184).

Apresentando o interesse como guia do ensino, assinalava que o mestre deveria “observar”, ouvindo as perguntas e acompanhando as ações das crianças, porque seus atos e palavras dariam a indicação desejada ao professor, iluminando-lhe a conduta. Evidentemente que o educador não conseguiria atender a todos os interesses das crianças, devendo limitar-se às necessidades gerais da classe. Nesse ponto, ajudaria na orientação do trabalho do mestre prestar atenção aos desenhos, às historietas, às perguntas ou às objeções dos alunos, pois uma lição ministrada igualmente a todos nem sempre seria igualmente assimilada pelos mesmos. Assim, as perguntas da classe orientariam mais particularmente quanto a pormenores de uma aula, oferecendo oportunidade para corrigir erros e descuidos no trabalho docente ou para esclarecer pontos obscuros de um conhecimento novo.

João Toledo, citando MacMurry, dizia que para cada época da vida, haveria um interesse predominante e característico, de forma que a educação deveria se assentar, fundamentalmente, sobre o uso e o desenvolvimento destes interesses, utilizando-os nos propósitos do aprendizado. Mas, lembrava o autor, “todos os que ouviram as lições de Herbart, exprimem-se assim” (TOLEDO, 1925b, p.204).

Nesse sentido, assim como Herbart, João Toledo assinalava que “sem atenção não ha aprendizado, e sem interesse não ha atenção: o interesse é, pois, a fonte de energias que incitam a criança a aprender. Haja interesse, e a atenção ocorre sem esforço; como consequencia desta, o aprendizado effectua-se facil e proveitoso” (TOLEDO, 1925b, p.207). A atenção, ressaltava o autor, apresentava-se duas formas: a primitiva e a aperceptiva, proposição esta também tomada a Herbart. A atenção primitiva seria ponto de partida apenas, “pois os meios de ahi despertá-la são muitíssimos limitados, e, além disso, tem ella o inconveniente de manter-se (...) mediante excitações fortes que fatigam logo e deixam de produzir os efeitos a princípios conduzidos” (TOLEDO, 1925b, p.210); por sua vez, a atenção aperceptiva indicaria o que a mente faz diante de objetos que a excitam “e o que ella faz é descobrir a significação das impressões sensoriaes, assimilar experiencias, relacionando-se com as necessidades da vida as percepções e as ideias que recebe” (TOLEDO, 1925b, p.211).

De fato, o ensino a partir do estudo de objetos que eram de interesse da criança já havia sido proposto por Herbart, ainda no século XIX. Para o pensador suíço, o educador tinha que prestar atenção aos interesses dos alunos e fazer uso deles para conduzir a aula, pois no interesse estava enraizado todo o processo de instrução educativa. Vidal assinala, porém, que a concepção herbartiana foi revista por Decroly e Ferrière, no século XX; após dessa revisão, os centros de interesse começaram a ser utilizados para envolver os educandos no estudo de temas específicos, incentivando a atuação dos mesmos como “experimentadores ativos”. Tal processo ganhava destaque, sobretudo, quando aprimorado pelo uso do método de projetos³⁰⁸, considerado como o que melhor se adaptava aos ideais do escolanovismo, uma vez que “colocava o aluno diante da necessidade de traçar e realizar planos para solucionar problemas da vida prática” (VIDAL, 2003, p.511).

4.5 A atuação administrativa de João Toledo em Campinas

Dos livros administrativos que remetem ao período em que João Toledo foi diretor da Escola Normal de Campinas, sobressaem os livros de correspondência expedida³⁰⁹, que trazem indícios, na maioria das vezes, dos assuntos administrativos tratados pelo novo diretor ou esclarecimentos de alguns pontos referentes à legislação educacional recém aprovada (Lei n. 1.750, de 08 de dezembro de 1920, e Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921).

Com relação à nova legislação, João Toledo enviou um ofício a Sampaio Dória (em 05 de março de 1921) - quando este ainda respondia pela Diretoria Geral da Instrução Pública - perguntando se o programa de pedagogia a ser observado no exame de alunos provenientes do

³⁰⁸ De acordo com Vidal (2003), o método de projetos questionava a rigidez dos horários estabelecidos para a escola primária, pois, por esse processo, o tempo escolar de uma atividade era substituído pelo tempo de interesse do aluno. Além disso, por esse método, o espaço escolar também era organizado diferentemente do modelo que vinha sendo convencionado até então: carteiras fixas enfileiradas; a nova reorganização para o espaço propunha o uso de carteiras móveis, que poderiam ser usadas para trabalhos em grupo, por associação e não mais por ordenação. Além do método de projetos, o médico belga, Ovidio Decroly, apresentava o método global como um processo eficaz para o ensino da leitura e da escrita, ensino esse que teria maior êxito se realizado em classes homogêneas.

³⁰⁹ Não foram encontrados registros de correspondência recebida no período administrativo de João Toledo (1921-1925). Quando Toledo foi diretor da Escola Normal de Campinas e Escola Complementar anexa, o delegado regional da região (5ª região, Campinas) era Julio Pinto Marcondes Pestana, porém este delegado encontrava-se licenciado. Dessa maneira, diversos ofícios expedidos no início da gestão de João Toledo foram encaminhados a Sud Mennucci, então delegado regional da 6ª região (Piracicaba) e a partir de 15 de dezembro de 1922 começaram a ser encaminhados a Luiz do Amaral Wagner (inspetor da 11ª região, Bauru).

ginásio e que desejavam obter a habilitação para o magistério, compreendia apenas as matérias do quarto ano em vigor ou se deveriam submeter-se também a exames de psicologia, lecionada no terceiro ano, e de Prática Pedagógica (organização e direção da classe, metodologia geral e especial)³¹⁰.

Ainda a Sampaio Dória, João Toledo questionava, em 26 de abril de 1921, o programa de ensino da quarta cadeira do curso complementar - Matemática e Logicidade - que se encontrava distribuído, pelas instruções provisórias, da seguinte forma: primeiro ano, aritmética e logicidade; segundo e terceiro anos, aritmética, álgebra e logicidade. O diretor da Escola Normal de Campinas pergunta se não houvera um engano, pois elementos de geometria não estavam incluídos, e tal ensino era indispensável. Como o regulamento que aprovaria a Lei n. 1.750 ainda não estava publicado, João Toledo propunha que a omissão fosse corrigida, de forma que as matérias ficassem distribuídas da seguinte maneira: primeiro ano, aritmética e logicidade; segundo ano, aritmética, álgebra e logicidade; e terceiro ano, álgebra, geometria e logicidade.

Outro tema que se destacou a partir da leitura dos ofícios alguns foi a construção do novo edifício escolar. Quando João Toledo assumiu a direção da Escola Normal de Campinas, esta funcionava em dois casarões alugados pela Câmara Municipal (localizados às ruas Treze de Maio e Francisco Glicério). O Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos” funcionava em um edifício também alugado, localizado à rua Costa Aguiar; a escola normal e o grupo escolar ficavam um em frente ao outro, à curta distância, tendo o Largo da Catedral a separá-los (figura 19). Os planos para a construção de um prédio novo para a escola normal, que abrangeria também a escola complementar e o grupo escolar modelo, já estavam em andamento.

O projeto da Escola Normal de Campinas havia sido elaborado pelo arquiteto paulista Cesar Marchisio, que utilizou o mesmo projeto para as escolas normais de Guaratinguetá e de Casa Branca, modificando apenas as fachadas. O terreno escolhido para ser construído o novo edifício pertencia ao município; assim, no dia 22 de novembro de 1919, já de posse do terreno, o governo do Estado de São Paulo lançou a pedra fundamental da Escola Normal de Campinas.

As obras do novo prédio eram de responsabilidade da Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, cuja direção neste momento estava a cargo de Alfredo Braga. No início das

³¹⁰ Esta mesma pergunta foi dirigida ao secretário do Interior, Alarico Silveira, a quem João Toledo perguntava ainda se o bacharel diplomado por ginásio, candidato ao magistério, deveria fazer o exercício de ensino, durante um ano, somente em escola modelo ou se poderia realizá-lo em grupo escolar.

obras, o construtor era o engenheiro Gabriel Penteadado, auxiliado pelo mestre de obras João Cardinalli. A conclusão da obras, entretanto, ficou a cargo do engenheiro Torello Dinucci, com obras complementares de Quirino Simões (RANGEL, 1971).

Marchisio seguiu o estilo neo-renascentista dominante na arquitetura do começo do século XX, utilizando-se de uma série de elementos decorativos e de composição, como o relógio e o desenho do gradil na entrada principal. O acabamento do forro e do piso, os degraus em mármore e os painéis decorativos existentes nas paredes do vestíbulo revelavam o tratamento especial que o arquiteto deu à escola. O mármore das escadarias foi importado de Carrara, na Itália, a madeira dos assoalhos e forros foi trazida de Riga, na Lituânia, os ladrilhos vieram da Alemanha e os móveis foram construídos em marcenarias especializadas da Áustria. As molduras, colunas e arremates nas paredes e janelas seguiram o estilo clássico europeu (CAMARGO, 1993; VERZIGNASSE, 1996; FARJALLAT, 1997).

No dia 14 de abril de 1924, inaugurava-se o edifício da Escola Normal de Campinas³¹¹ (figura 20) que, em termos arquitetônicos, correspondia aos ideais educacionais dos primeiros anos da República no Brasil, além de expressar determinados discursos que instituíam um sistema de valores como ordem, disciplina e vigilância, e refletir as inovações pedagógicas em seu espaço educativo (ESCOLANO, 1998). Na solenidade de inauguração, esteve presente o próprio presidente do Estado, Washington Luis.

A inauguração official do novo edificio revestiu-se de muito brilhantismo e foi effectuada a 14 de abril de 1924, á noite. A elegante fachada ostentava feérica illumination, assim também os salões, garridamente ornamentados. Havia flôres em profusão, dando a nota da alegria geral, musicas que enchiam de harmonias o recinto, discursos patrioticos. O povo apinhado na praça, associava-se prasenteiro ao contentamento official. As aclamações e os vivas ao presidente do Estado, aos seus secretarios irrompiam freneticamente da multidão.

Alli compareceu, em pessoa, o dr. Washington Luis com os Secretarios da Agricultura e do Interior, General Nerel e outros, que contribuiam para maior brilho da cerimonia inaugural.

Satisfeito e sensibilizado ante as demonstrações affectivas e respeitosas, o sr. dr. Washington Luis, agradeceu com palavras cordiaes a espontaneidade do povo que o homenageava. Rarissimas são as occasiões, como aquella, em que há dessas explosões de entusiasmo popular (AMARAL, 1927, p.186-187).

³¹¹ O prédio é tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado (CONDEPHAAT, 13 de maio de 1982), e pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Campinas (CONDEPACC, 24 de abril de 1997), de acordo com o Processo de Tombamento n.3/97.

De acordo com Biasiolo [1946], durante a inauguração do novo prédio, João Toledo apresentou um discurso em que se referia à escola normal como “a forja em que se tempera a índole de fazedores de civilização”, local em que a “atenção se encontra em um ponto, esse que faz a tortura de Pestalozzi e a glória de Herbart, a preparação dos mestres”.

Entretanto, a mudança para o edifício próprio já havia sido realizada um ano antes, em março de 1923. Ao que tudo indica, porém, o acontecimento foi a contragosto do diretor. Em 27 de dezembro de 1922, João Toledo informara ao delegado de ensino que respondia pela região de Campinas, Luiz do Amaral Wagner, que a mudança, prevista para o início de fevereiro, não seria possível devido à escassez do tempo para a reforma do mobiliário e para a fatura de novos moveis para o edifício e propunha que a mesma fosse feita nas férias de inverno. Mas, em 13 de março de 1923, João Toledo devolvia as chaves dos prédios até então ocupados pela escola normal ao prefeito de Campinas, Miguel de Barros Penteado³¹².

O novo edifício era composto por salas de aulas, um gabinete de física e química, um gabinete de história natural, um museu pedagógico, biblioteca e anfiteatro³¹³. Possuía ambientes administrativos, oficinas para trabalhos manuais e um salão com aparelhos para exercícios de ginástica, que também podiam ser realizados num pátio cimentado.

O anfiteatro foi um espaço ao qual João Toledo deu atenção especial. Quando do conhecimento do plano geral para a construção do novo edifício, notou que o anfiteatro não era

³¹² O fato de o novo prédio não estar de todo concluído, nem o mobiliário estar completo parece ter trazido algumas dificuldades no primeiro ano que a escola começou a funcionar: a água disponível era insuficiente para as necessidades do estabelecimento e dos institutos anexos (ofício de 19 de março de 1923), além de defeitos nos encanamentos de torneiras e sanitários (dos quais não saía água) e a iluminação, que não estava concluída (ofício de 18 de outubro de 1923).

³¹³ Em julho de 1922, João Toledo encaminhava ao diretor do Almoxarifado da Secretaria do Interior, Alfredo Braga, uma relação do mobiliário necessário para a instalação da escola no novo prédio (Ofício n.42, 29 de julho de 1922, fl.453): Gabinete do diretor: - 1 mobília estofada em couro com as capas de linho, 1 bureau americano, tipo médio, em estrado, 1 poltrona giratória, 1 mesa de centro e 1 estante americana; Gabinete do vice-diretor: - 1 bureau americano, 1 poltrona giratória, 1 mesa de centro e meia mobília de sala; Biblioteca: - 2 armações para livros, 12 mezinhas e 24 cadeiras, 1 bureau com cadeira giratória, 1 estrado, todos estes moveis da mesma cor e madeira; Secretaria: - 1 bureau de dois planos, 2 bureau simples, 3 cadeiras giratórias, 3 mesas para máquinas de escrever com as respectivas cadeiras, 2 armários, 3 papeleiras, 1 banco para prensa, e 1 gradil; Sala de professores: - 4 meia mobílias, 6 porta chapéus, 4 gaveteiras, tendo cada gaveta chave especial, 8 mesas pequenas; Portaria: - 1 mesa para o livro do ponto e 4 quadros para afixar notas dos alunos e avisos; Corredores: - Para ornamentação dos corredores, vasos de folhagens e tinas com palmeiras em cache-pots e colunas; Anfiteatro: - 380 poltronas de braço e sem suporte algum para apontamentos, 1 estrado de dois planos, 4 reposteiros, 1 mesa também de dois planos; Piano: - 1 piano alemão de ¼ de cauda; Laboratório: - Para as aulas de química, 1 mesa com tampo de ladrilho; Assistência: - 1 cadeira de dentista e 1 armarinho para guardar ferramentas odontológicas; Carteiras: - Individuais – 180 para a escola normal, 135 para a escola complementar, 42 para cada classe do curso médio do grupo modelo, dependendo o total do número de classes que o governo instalasse, e 21 duplas para cada classe do curso primário do grupo modelo, dependendo também o total do número de classes que o governo instalasse.

um espaço previsto. Assim, enviou um ofício (datado de 25 de fevereiro de 1921) ao secretário da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Heitor Penteadado, solicitando a modificação da planta de modo a incluí-lo, por tratar-se de um espaço “imprescindível”. A justificativa para o pedido era a de que era necessário um local para reunir os alunos em comemorações de feitos nacionais, ou celebrações de festas. Outra justificativa era reunir as famílias dos alunos de tempos em tempos, pois:

A acção das Escolas Normaes não pode exercer-se tão somente sobre os alumnos: é necessario, através dos alumnos, chegar às familias, e, sempre que possivel, agir directamente sobre ellas. O meio mais ao nosso alcance para a realização integral deste desejo é reunir na Escola, de tempo em tempo, os paes de alumnos e, em palestras ou conferencias, despertar idéias, provocar sentimentos, instigar acções relativas às sans exigencias da vida moderna, quer individual, quer em sociedade. Como cumprir esta parte do nosso dever profissional, sem termos um salão em que possamos abrigar aquelles que accudirem ao nosso convite? Campinas é uma cidade populosa e culta; vae possuir um edificio magestoso para sua Escola Normal; não é razoavel que falha ainda agora perfeitamente remediavel embarace a execução de um programma de trabalhos que redundarão em beneficios para as novas gerações (OFÍCIO n.14, 1921, fl.329).

Heitor Penteadado havia sido prefeito de Campinas e teve participação decisiva desde a escolha do terreno para o novo edifício até o término da sua construção, diversas vezes interrompida por questões financeiras. Biasiolo [1946] informa que, com a nomeação de Penteadado para o cargo de secretario da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, no governo de Washington Luis, foi dado andamento à construção, cuja proposta remontava a 1916. Dessa forma, o pedido de João Toledo foi atendido e o anfiteatro foi incluído.

João Toledo apresentou também, em 18 de dezembro de 1922, uma proposta para ornamentação do prédio novo com a verba proveniente da supressão de uma clarabóia. Ao secretário do Interior, Alarico Silveira, o diretor sugeria que, com a verba, fosse pintado um quadro a óleo na parede fronteira ao corredor principal; o tema proposto foi a reprodução do quadro “Independência ou Morte”, de Pedro Américo. A autorização foi concedida e a pintura foi feita pelo pintor italiano Carlos de Servi³¹⁴. A decoração foi concluída em 16 de março de 1923 (figuras 21 e 22), conforme ofícios enviados por João Toledo às secretarias do Interior e da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Além da reprodução do quadro, De Servi foi contratado

³¹⁴ Carlos De Servi nasceu em Lucca, na Itália, vindo para o Brasil em 1896, após ter realizado os seus estudos em Roma. Viveu inicialmente em São Paulo e logo depois se transferiu para o Rio de Janeiro; destacando-se como retratista e pintor decorativista, executou inúmeros trabalhos em igrejas, estabelecimentos públicos e edifícios particulares. Regressou à Europa em 1925, vindo a falecer na Itália dois anos depois (Informação disponível em <<http://www.pitoresco.com.br/laudelino/servi/carlos.htm>>).

para pintar quatro alegorias nas entradas do edifício, para as quais João Toledo sugeriu os seguintes temas: a pedagogia (por se tratar de escola normal), a história do Brasil, a língua vernácula e a geografia pátria³¹⁵.

A não ser pelo artigo “O ensino do desenho nas escolas normaes”, publicado pela *Revista de Educação*, da Escola Normal de Piracicaba, em setembro de 1921, quando João Toledo mencionou que uma nova orientação vinha sendo dada ao ensino do desenho no curso normal, não há indícios muito claros de como Toledo atuava junto aos professores das disciplinas, que compunham o curso normal e o curso complementar.

Novamente, a leitura dos ofícios expedidos pela Escola Normal de Campinas aponta alguma indicação nesse sentido. Uma das preocupações do diretor era a compra de materiais e livros para auxílio do trabalho dos professores, dentro das novas concepções em vigor e das suas próprias convicções, conforme suas exposições a respeito de como deveria ser organizado e encaminhado o ensino nos cursos normal, complementar, primário e médio³¹⁶. Também oferecem indicações sobre apresentações públicas de atividades que continham as novas orientações, como sugere o ofício de 12 de novembro de 1924, enviado para diretores dos grupos e escolas reunidas locais (com seus adjuntos), convidando-os para assistirem a uma demonstração de desenho

³¹⁵ Não é possível afirmar, porém, que a sua sugestão foi aceita, uma vez que este assunto não aparece nos próximos ofícios, nem foram encontrados documentos que informem quais são os temas pintados nas entradas do edifício. Também a quantidade é questão controversa, pois são apenas dois os murais que ornamentaram a entrada principal. Há uma cópia de uma carta de Carlos De Servi para João Toledo, datada de 03 de abril de 1923, em que informava estar remetendo os croquis para a decoração da entrada nobre do edifício da Escola Normal de Campinas e que na concepção do mesmo havia feito o possível para que houvesse harmonia necessária em relação às linhas impostas pela arquitetura existente, dentro dos moldes clássicos e sóbrios dos antigos mestres, dando espaço para figurarem nas partes alegóricas, aplicadas no friso decorativo, as duas maiores datas brasileiras de sua história (não citava quais). O pintor italiano dizia que, para assunto do quadro central, o diretor da Instrução Pública poderia sugerir o título. Uma história que se conta pelos jornais (FARJALLAT, 1973) é que a jovem retratada no painel seria D. Lydia Soares Pedrozo (funcionária da escola).

³¹⁶ Em função disso, João Toledo solicitava verba para a compra de livros de autores estrangeiros como Binet, Demoley, Gley, Baldwin, Letourneau, Ribot, Debassé, Queyrat, Petit (dentre outros) e autores brasileiros como Aprigio Gonzaga, Oliveira Vianna, Theodoro de Moraes; Francisco Vianna e Carneiro Junior, Rita de Macedo Barreto, Presciliana de Almeida, Almeida Junior, João Köpke, Erasmo Braga, Mariano de Oliveira, Euclides da Cunha, Gonçalves Dias, Fernando de Azevedo (além de outros), além de materiais como: ditas para o ensino de linguagem, cálculo, história, desenho e caligrafia; suportes para modelos de desenho; coleções de mapas para ensino de cartografia (P. Voss e Carneiro); coleções do sistema métrico; cartas de Parker; coleções de sólidos geométricos; mapas do Brasil, do Estado de São Paulo e mapas da Europa, Ásia, África, América e Oceania; mapas denominados “ABC Geographico”; globos geográficos grandes; coleções para ensino da linguagem; quadros murais para ensino de lições de coisas; microscópios para aulas de história natural.

pedagógico³¹⁷ e uma audição do orfeão³¹⁸ da Escola Normal de Campinas, a serem realizados no anfiteatro da escola.

Conforme já foi observado anteriormente, João Toledo considerava que a prática do desenho pedagógico reforçaria uma série de outras práticas, como educar nos alunos a memória, o sentimento estético e a imaginação, além do que serviria para disciplinar a observação. Não pretendia que se formassem artistas ou desenhistas, mas que a ilustração do conteúdo no quadro-negro fosse um meio de transmitir conhecimentos. O canto orfeônico, por sua vez, tinha como algumas de suas finalidades a divulgação da música nacional e o cultivo do sentimento patriótico. Quando publicou “Escola brasileira” em 1925, referiu-se ao trabalho realizado na Escola Normal de Campinas com o professor de desenho, Marcellino Vélez, bem como a demonstração pública que realizaram:

Tenho a ventura de testemunhar, em nossa Escola Normal, os resultados magníficos, que, neste sentido, realizaram os esforços do prof. Vélez. A princípio, houve dias em que nós, eu e ele, supuzemos não conseguir, sinão de pequena parte dos alumnos, a realização de nosso empenho; hoje estamos satisfeitos com os benefícios realizados, embora procuremos sempre aperfeiçoar os meios para obtê-los. Em demonstração para autoridades escolares, e em outra, assistida por mais de cinquenta professores primários, os normalistas, oito ou nove de cada vez, em dois, tres e quatro minutos, desenharam flores, animaes, paizagens e figuras humanas, coloridas com graça e cheias de vida. Os esforços do dedicado professor crescem com entusiasmo, enquanto collegas de outras Normaes do Estado nos informam que empenho idêntico anima as cadeiras de desenho de todas ellas (TOLEDO, 1925a, p.352).

Na função de diretor de uma escola normal, João Toledo era convidado para participar de eventos de outras escolas locais. Em 16 de setembro de 1922, um festival foi realizado em Serra Negra (provavelmente, por ocasião do Centenário da Independência) e Toledo foi chamado a realizar uma palestra com o tema “O escotismo e a formação de nossa gente”.

Observa-se nas atitudes de João Toledo frente à administração da Escola Normal de Campinas um engajamento cívico educacional, e uma crença na formação moral dos alunos como

³¹⁷ Como já foi citado, D. Ilse Foster, formanda de 1922, num depoimento ao jornal *Diário do Povo*, de 10 de dezembro de 1972 lembra que o professor de desenho Marcellino Vélez fazia desenhos no quadro-negro para ilustração das aulas. O desenho pedagógico era considerado, então, como o ensinamento que constituiria um ponto capital na formação do professorado, cujo objetivo era o curso primário. O desenho seria utilizado como meio educativo e como linguagem e entendia-se que a sua prática melhoraria a inteligência e a compreensão dos alunos.

³¹⁸ Novamente é D. Ilse Foster que apresentou um indício sobre a disciplina de Música, de responsabilidade do maestro Elias Lobo Netto. Com esse professor, a sua turma, formada em 1922, foi a pioneira do canto coral, cujas músicas escolhidas eram principalmente de conteúdo cívico, de amor à terra e à natureza, indo desde hinos pátrios até letras mais sentimentais, como “Serenata ao luar”, do maestro Lozano.

instrumento para o “edifício da nacionalidade”, como ele diversas vezes colocou. Um exemplo disso foi por ocasião da revolta paulista de 1924³¹⁹; após o retorno normal das aulas, suspensas devido à rebelião, Toledo recomendara às professoras adjuntas do grupo escolar que explicassem aos alunos os acontecimentos que haviam convulsionado o Estado, usando de exemplos fáceis, acessíveis à inteligência infantil, com o objetivo de “tornar proveitosa a lição aos sentimentos cívicos da infância”. Ele próprio reuniu depois, no anfiteatro, os alunos complementaristas e normalistas, para leitura de uma mensagem do presidente do Estado, encerrando a reunião “com explicações claras sobre as atitudes de respeito e de ordem que todos devemos manter em relação á lei e aos poderes constituídos” (Ofício n.141, 1924, fl.100).

Talvez pela sua concepção de moralidade como obediência, respeito às leis e aos bons costumes, e até mesmo por ser inerente à função de diretor, cargo que envolvia autoridade e poder como se compreendia então, João Toledo envolveu-se em algumas polêmicas com professores da escola normal ou dos institutos anexos. É o caso de Octavio Ferraz de Camargo, então diretor do Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos”. Toledo havia recebido queixas de alunos do curso médio contra Camargo, pois que tinham feito o pagamento da taxa de matrícula sem a obtenção de um recibo que comprovasse o fato. O vice-diretor, Floriano Peixoto de Azevedo Marques, ao ser questionado por João Toledo, constatara que o referido pagamento não tinha sido registrado na Recebedoria do grupo escolar. Por não receber uma justificativa plausível e pelo fato de o diretor do grupo escolar não ter tomado “providencias precisas” para o caso, Toledo transferiu a questão para Sud Mennucci, que respondia pela Delegacia de Ensino da região de Campinas durante o licenciamento de Julio Pestana. Ao que tudo indica, o desfecho da polêmica, iniciada em julho de 1921, aconteceu com a remoção de Camargo e sua substituição por Juvenal Wagner Vieira da Cunha, diretor do grupo escolar de Tatuí, que tomou posse em setembro de 1921.

Outra polêmica envolveu o momento da reforma de 1920, quando, após a unificação das escolas normais em um tipo único, os professores da escola extinta ficariam em disponibilidade enquanto não fossem aproveitados em outros estabelecimentos (Lei n. 1.750, art. 28, parágrafo

319 Ou segunda revolta tenentista. Comandada pelo general reformado Isidoro Dias Lopes, a revolta teve a participação de numerosos tenentes, sendo deflagrada na capital paulista em julho de 1924 (segundo aniversário da Revolta dos “18 do Forte de Copacabana”, primeira revolta tenentista) com a ocupação da cidade de São Paulo, forçando o novo presidente do Estado, Carlos de Campos, a se retirar para o interior. Os revoltosos foram derrotados nos primeiros dias de agosto de 1924 e Carlos de Campos retornou à capital do Estado.

único). A Escola Normal de Campinas havia ficado com dois professores em disponibilidade (oriundos da antiga Escola Normal Primária): Jorge Leme, da antiga cadeira de Pedagogia e Educação Cívica, e João de Barros, da antiga cadeira de Matemática (aritmética, álgebra e geometria). É de supor que, sendo antes lentes de uma escola normal, ficassem agora descontentes com a situação de “professores em disponibilidade”.

Em 22 de setembro de 1924, João Toledo havia recebido um ofício da Secretaria do Interior informando que os professores em disponibilidade ficariam sujeitos a assinar diariamente o ponto e a prestar os serviços que lhes fossem determinados naquele estabelecimento de ensino, a partir de 1º de outubro daquele ano. João de Barros apresentou um protesto por escrito, em 30 de setembro:

Accuso o recebimento de vosso officio, no qual me comunica que, por determinação do Snr. Dr. Secretario do Interior, devo, a partir de 1º. de Outubro proximo futuro, comparecer a essa Escola, afim de assignar o ponto diariamente e executar os serviços que me forem distribuidos. Em resposta, cumpre-me declarar-vos que, submettendo-me á ordem de assignar o ponto, não posso, entretanto, deixar de protestar contra ella, pois não se encontra na lei nº. 1.750, de 8 de Dezembro de 1920, que reformou a Instrucção Pública, nenhuma disposição que autorize semelhante exigencia.

Professor da extincta Escola Normal Primaria, fui posto em disponibilidade na organização das novas Escolas Normais. Ora a referida lei, em seu art. 28 § único, declara que “o Governo, no interesse do ensino, poderá por em disponibilidade, na execução da reforma, lentes de outras escolas normaes e professores” até que sejam aproveitados em outros cursos ou vagas occurrentes. É exacto que o decr. nº 3.356 de 31 de maio de 1921, regulamentando essa lei, nas suas disposições transitórias, art. 489, autorisa o Governo a mandar que os professores em disponibilidade assignem o ponto e sejam aproveitados nas substituições eventuaes, mas é tão evidente que, nessa parte, o regulamento exorbitou das disposições da lei, que é inutil qualquer insistencia para proval-o. Assim, so poderei ser chamado para ser aproveitado em algum curso novo ou em alguma vaga, a qual, como é óbvio, so pode ser verificada na cadeira de mathematica, que é a minha, em virtude da nomeação que tive para a Escola Normal Primaria, e na qual sou vitalício e inamovível.

Desejo, pois, significar-vos que a minha presença na Escola não importa em renuncia dos meus incontestaveis direitos, e que é com a expressa ressalva de defendel-os a qualquer tempo que vou dar cumprimento ao despacho que me communicaes (BARROS, 1924, fl.118).

Jorge Leme, por sua vez, inicialmente apresentou um requerimento em que solicitava o prazo de sessenta dias para cumprir a determinação e, posteriormente, entregou novo requerimento pedindo dispensa do comparecimento diário para assinatura do ponto, justificando ser “cathedratico da extincta Escola Normal Primária de Campinas”, não usufruindo na escola atual das melhorias criadas pela reforma de 1920. Nesse sentido, Leme entendia que não tinha nenhum encargo ou obrigação com relação à nova escola, pois continuava pertencendo àquela.

A solicitação aparentemente foi motivada pelo fato de que o lente Sylvio de Moraes Salles havia requerido dispensa das aulas de Psicologia e Pedagogia em fevereiro de 1924, exonerando-se depois em maio do mesmo ano. Jorge Leme viu no fato uma oportunidade de poder voltar à regência da cadeira como lente catedrático. Entretanto, João Toledo não concordou, uma vez que ele, Toledo, havia sido nomeado lente da referida cadeira com a reforma de 1920, não podendo assumi-la, porém, devido ao acúmulo de funções. Pedia, então, em 23 de dezembro de 1924, que o professor Juvenal Wagner Vieira da Cunha, que vinha assumindo a regência interina da mesma após a vaga deixada por Sylvio de Moraes Salles, permanecesse na função. Parece que João Toledo foi atendido, pois Vieira da Cunha continuou como responsável pelas aulas de Psicologia e Pedagogia, até o término da nomeação de João Toledo como diretor da Escola Normal de Campinas. Em função disso, Jorge Leme apresentou um pedido de licença de dois meses, em 05 de fevereiro de 1925, posteriormente prorrogado por mais dois meses.

Ao fim da nomeação de Guilherme Kuhlmann, em outubro de 1924, Pedro Voss assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública; na presidência do Estado estava Carlos de Campos desde maio de 1924, e na Secretaria de Estado dos Negócios do Interior estava José Manoel Lobo. Com a nomeação de João Toledo para inspetor geral do ensino, por decreto de 18 de junho de 1925, o professor Geraldo Alves Corrêa assumiu a direção da Escola Normal de Campinas; Juvenal Wagner Vieira da Cunha passou a responder pela cadeira de Prática Pedagógica e Carlos da Silveira foi nomeado para ser o novo lente de Psicologia e Pedagogia³²⁰.

O seu percurso, a partir da nomeação para este novo cargo, já foi dado a conhecer no primeiro capítulo deste trabalho: João Toledo daria continuidade à publicação de sua concepção pedagógica, por meio de artigos e livros, recomendados por uns e criticados por outros. Embora D'Ávila (1946) considere que Toledo tenha incorporado “subsídios de idéias” escolanovistas aos seus trabalhos, não deixou de fazer a defesa dos ideais nos quais acreditava, de maneira que, do destaque obtido junto ao meio educacional durante o período em que atuou em São Carlos e em Campinas, passou a ser considerado como um educador tradicional, cuja proposta ainda pautava-se pelos modelos de lições.

³²⁰ Porém, há um ofício do novo diretor, Geraldo Alves Corrêa, de 04 de julho de 1925, informando que Carlos da Silveira havia entrado em licença de seis meses, sendo substituído por Laurival José Pereira de Queiroz que, até então, assumira as funções de secretário da escola.

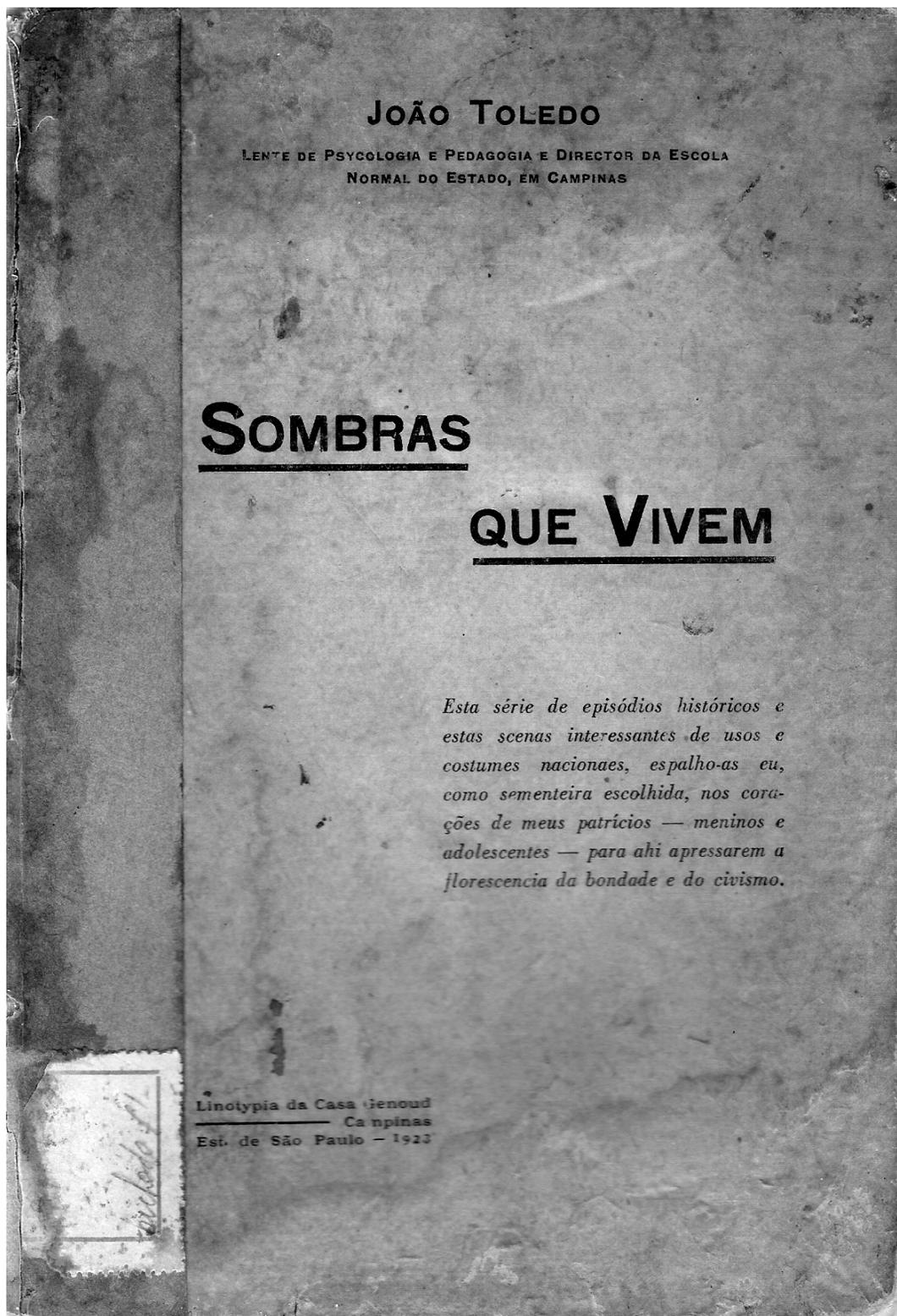


Figura 15 – Capa da 1ª edição do livro “Sombras que vivem”, autoria de João Toledo, publicado em 1923 pela Linotypia da Casa Genoud de Campinas.

Foto – Acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

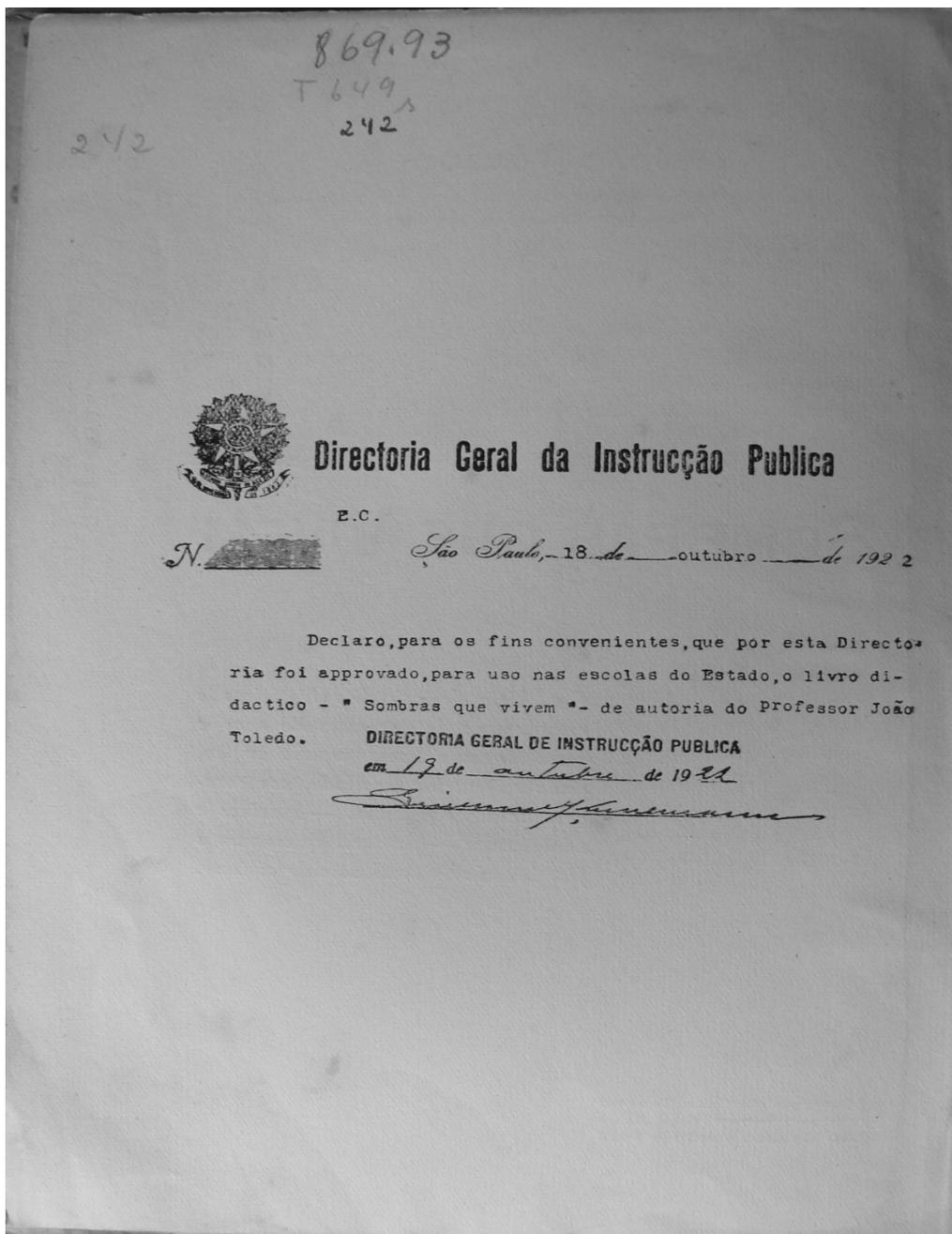


Figura 16 – Verso da folha de rosto do livro “Sombras que vivem”, autoria de João Toledo, publicado em 1923 pela Linotypia da Casa Genoud de Campinas.

Foto – Acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.



ESTADO DO CEARÁ
Directoria Geral da Instrucção Publica

Fortaleza, 20 de Março de 1923.

N.º 632

Illmo. Sr. JOÃO TOLEDO,
D.D. Director da Escola Normal de Campinas.

S. PAULO.

Tenho o prazer de comunicar-vos que o livro de vossa autoria "SOMBRAS QUE VIVEM" foi aprovado pelo Governo do Estado, para uso nos Grupos Escolares e na Escola Complementar, sendo outrossim, recomendado, em especial, á leitura dos professores publicos.

Aproveito a oportunidade para apresentar-vos os protestos de minha elevada estima e distincta consideração.

Lourenço Filho

DIRECTOR GERAL.

Figura 17 – Ofício de Lourenço Filho, diretor geral da Instrução Pública do Ceará, a João Toledo, diretor da Escola Normal de Campinas.

Foto – Acervo de D. Maria Cecília.

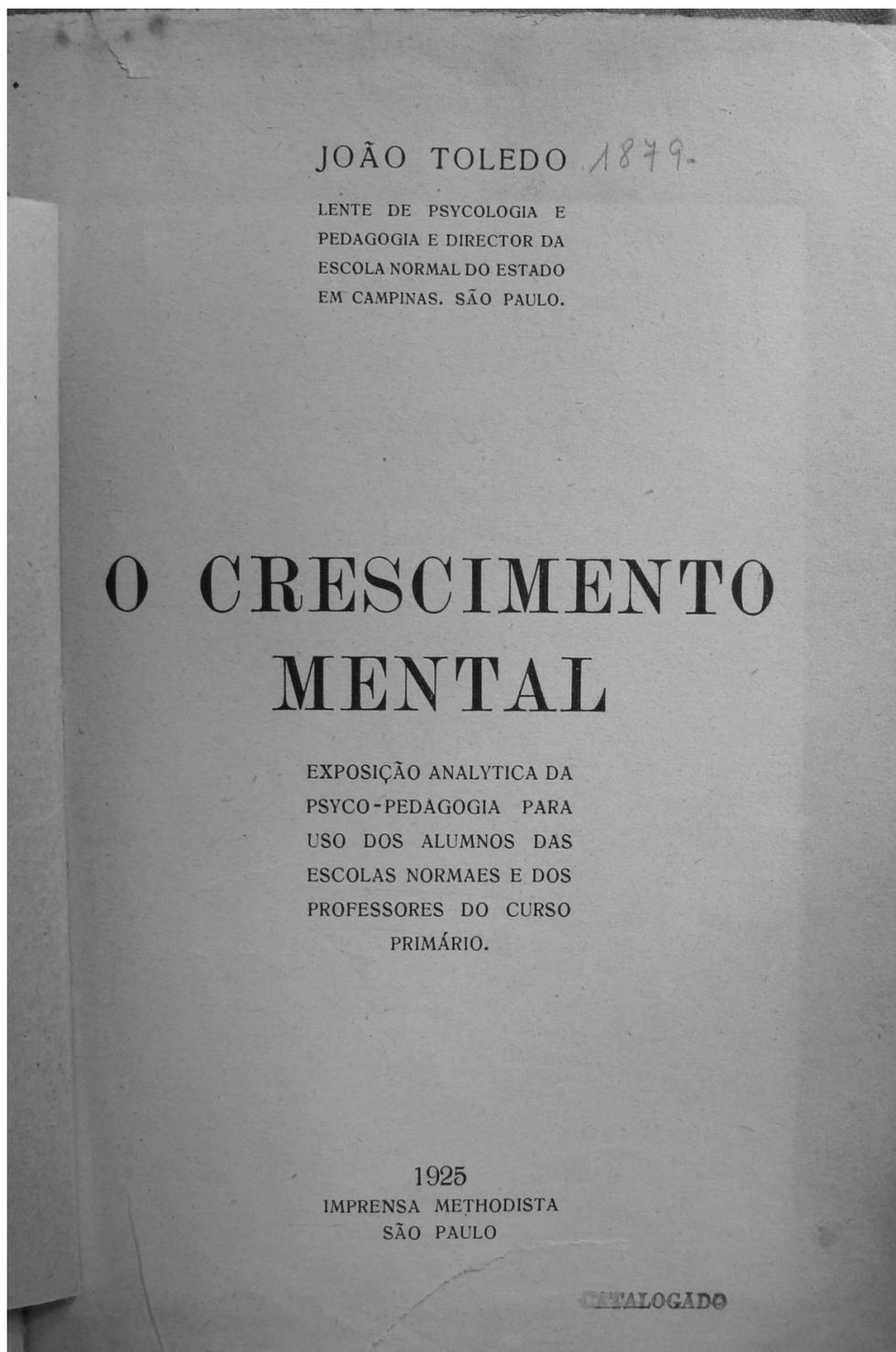


Figura 18 – Folha de rosto da 1ª edição do livro “O crescimento mental”, autoria de João Toledo, publicado em 1925 pela Imprensa Methodista de São Paulo.

Foto – Acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.



Figura 19 – Na parte de baixo da imagem tem-se a vista parcial dos casarões que abrigaram a Escola Normal de Campinas, à esquerda, e o Grupo Escolar “Dr. Quirino dos Santos”, à direita.
Foto – TEIXEIRA JUNIOR, 2005, p.51.



Figura 20 – Fachada da Escola Normal de Campinas em 1923.
Foto – Acervo da Escola Estadual “Carlos Gomes”.



Figuras 21 e 22 – Reprodução do quadro “Independência ou Morte”, na parede fronteira ao corredor principal da atual Escola Estadual “Carlos Gomes”. A pintura, feita a óleo, é de autoria de Carlos de Servi, tendo sido concluída em 16 de março de 1923.

Foto – Projeto “Preservação do patrimônio histórico institucional: Escola Estadual Carlos Gomes de Campinas”. Eva Cristina Leite da Silva, outubro de 2002.

À guisa de conclusão: “desvaliosas” contribuições

Este trabalho apresentou uma discussão sobre um dado momento da educação paulista pela ótica da trajetória e das interlocuções do educador paulista João Toledo, desde a sua formação como complementarista, em 1900, abrangendo toda a sua trajetória profissional e produção intelectual, até a publicação do seu último livro, “São Paulo”, em 1939. Neste período, tanto os cargos importantes que João Toledo ocupou quanto a sua presença pública através de artigos em revistas e livros, discursos e conferências, levaram-no a destacar-se como um educador de grande prestígio no cenário educacional da época.

A seleção dos anos de 1900 a 1939, na trajetória de João Toledo, foi também uma tentativa de compreender as experiências e circunstâncias que viveu, as apropriações que fez do modelo de educação que lhe foi transmitido, as orientações pedagógico-administrativas que adotou nos lugares em que trabalhou, além de identificar as idéias que partilhava com seus contemporâneos. Procurando não adotar uma perspectiva biográfica, o trabalho buscou discutir tais questões por uma abordagem histórico-cultural.

Apesar de ser uma figura bem conhecida e respeitada no meio educacional, pois era autor de livros que tiveram grande divulgação, o seu apoio à tradição do ensino paulista e a sua defesa a uma proposta de educação pautada nos modelos de lições, fizeram com que João Toledo fosse tido por alguns escolanovistas da época como o “representative-man” da escola tradicional. Nos embates educacionais que tiveram lugar nas décadas e vinte e trinta, os escolanovistas (que se viam como renovadores) foram bem sucedidos em afastar, em obscurecer a presença, de quem defendia outras propostas que não a da escola nova. Tidos então como “conservadores”, como defensores de uma “velha escola” e de uma “pedagogia tradicional”, educadores como João Toledo foram relegados à penumbra, sobretudo pela ênfase dada, nos escritos da história da educação brasileira, aos debates que envolveram católicos e liberais naquele momento.

O educador paulista era formado em 1900, pela segunda turma da Escola Complementar de Itapetininga, num período em que o destaque dado à formação do professor primário era o ensino intuitivo e a pedagogia entendida como “arte de ensinar”. Além disso, durante muito tempo, circularam diversos impressos destinados ao uso do professorado, com seções compostas por modelos de lições dos conteúdos que deveriam ministrar. O complementarista, que desejasse

obter o diploma de habilitação para o magistério preliminar, fazia a prática de ensino de um ano em uma escola modelo, pois neste local também lhe seria possibilitado o contato com a prática docente.

Nesse sentido, é possível que João Toledo visse a si mesmo como um herdeiro desse período, retratado em alguns escritos como um momento “áureo” da educação, sobretudo paulista, devido às reformas republicanas instauradas a partir da década de 1890. Sendo “herdeiro”, ele deveria atuar, portanto, como um “continuador” de tais propostas, tidas como inovadoras e que deveriam romper com uma prática de ensino verbalista e “tradicional”.

Assim, logo após a formatura, João Toledo foi nomeado, em maio de 1901, para a direção do Grupo Escolar de Serra Negra. Durante sua administração, foi possível observar, pelos relatórios anuais que enviava ao secretário do Interior, a sua preocupação com questões como o emprego do método intuitivo e socrático e com a adequação necessária do prédio provisório em que a instituição funcionava, principalmente com relação à higiene, além da ênfase com que tratava determinados assuntos, tais como as exposições dos trabalhos manuais realizados pelos alunos durante o ano letivo e a realização das festas escolares, sobretudo as festas cívicas.

Removido em abril de 1908 para o mesmo cargo no Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles”, de Rio Claro, João Toledo procurava destacar, em seus relatórios anuais, os métodos e processos de ensino utilizados pelos professores no ensino dos conteúdos e ressaltava o uso do método analítico para o ensino da leitura, a partir da historieta, tal como orientava a Inspeção Geral da Instrução da Instrução Pública, representada então por Oscar Thompson.

De Rio Claro, Toledo foi removido para a Escola Normal Secundária de São Carlos, pois havia sido nomeado para reger a cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, em fevereiro de 1913. No novo cargo, o educador fez o curso de Pedagogia Científica, oferecido pelo médico italiano Ugo Pizzoli, quando este esteve em São Paulo em 1914, a convite de Thompson, para reorganizar o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da escola normal da capital. Após a realização do curso, João Toledo deu início à publicação dos seus primeiros artigos, nos quais explicitava a sua concepção educacional.

Provavelmente, devido às críticas que o próprio educador fazia da sua formação como complementarista, quando o currículo de então apresentara uma predominância de disciplinas de caráter geral e reduzida ênfase de matérias pedagógicas, além da sua experiência como diretor de grupo escolar, quando acompanhara de perto dificuldades enfrentadas pelos professores

primários, e sendo agora lente de uma disciplina considerada de fundamental importância para a formação dos normalistas, nos artigos que passou a divulgar João Toledo argumentava que as publicações pedagógicas de então eram insuficientes para a orientação do trabalho docente, tanto das escolas normais (que formavam os futuros professores) quanto das escolas primárias. Para o autor, os professores não estavam preparados adequadamente para realizarem o que chamou de “finalidade educativa”, compreendida como a formação da moralidade do educando. Tal concepção expressava o sentimento nacionalista que sobressaía no período e unia grande parte da intelectualidade preocupada com questões como a busca por uma identidade nacional, a moralização dos costumes, o combate à estrangeirização do país e a regeneração da nação.

Dessa forma, João Toledo publicou vários escritos (sobre história, educação, metodologia etc) em periódicos que tinham grande circulação nesse momento, tais como a *Revista da Escola Normal de S. Carlos*, a *Revista de Ensino* (da Associação Beneficente do Professorado Público) e a *Revista de Educação* (da Escola Normal de Piracicaba). Ao veicularem os conhecimentos pedagógicos que circulavam no meio educacional, os artigos publicados pelos periódicos atuavam como orientadores do professorado, difundindo métodos e processos de ensino, bem como roteiros e modelos de lições, “ensinando a ensinar” os conteúdos escolares.

João Toledo, por sua vez, exprimia em seus textos a necessidade da criação de uma “escola brasileira” elementar, incumbida de propagar os ideais nacionais fundamentais para a formação moral e cívica do povo. A “escola brasileira” que propunha deveria ser adaptada ao local em que estivesse inserida, observando-se as necessidades gerais dos indivíduos e as condições em que viviam, de modo a criar aptidões especiais que os habilitassem a tirar, do meio físico e social em que se achavam, proveitos para si e para a coletividade. Em função disso, o educador ressaltava que a organização da escola brasileira que sugeria não poderia repousar na forma como eram constituídas as escolas estrangeiras, porque deveriam inspirar-se nas necessidades e conveniências nacionais.

De acordo com o autor, somente pelo conhecimento da Pátria se ergueria “o edifício da nacionalidade”, fazendo do homem um cidadão. Para tanto, disciplinas específicas como a língua portuguesa, a geografia e a história do Brasil, tinham papel de alta relevância, pois seriam capazes de promover a integração social e produtiva do “elemento” nacional e do estrangeiro na vida do país, impedindo, assim, que este último predominasse e desarticulasse ainda mais a gente

brasileira. O método que então considerava como o que melhor alcançaria tais objetivos era o intuitivo, auxiliado pelas lições indutivas e pelos processos de exposição e argüição.

Para atingir os ideais nacionais que divulgava em seus artigos, João Toledo sugeria que as escolas elementares fizessem uso de literatura didática como instrumento de ação, por meio de livros que explorassem o entusiasmo pela bravura, pela força e pela coragem, sentimentos que seduziam facilmente as crianças. Além disso, também as festas escolares, o escotismo, a observação da natureza, a música, os jogos, o desenho e o trabalho manual eram atividades privilegiadas para incutir os sentimentos morais e cívicos necessários à conduta dos indivíduos.

Para não ficar, porém, entre os que apenas criticavam, e acreditando na necessidade de formação de uma biblioteca do professor primário, constituída por livros didáticos que apresentassem modelos de lições, guias e roteiros para auxílio do trabalho docente, pôs-se ele próprio a escrever e a divulgar suas concepções educacionais. O seu primeiro livro, “Sombras que vivem” (1923), veio a ser aprovado no Estado de São Paulo para uso didático nas escolas primárias e complementares, antes mesmo de sua publicação oficial; também o Estado do Ceará havia aprovado a sua utilização por professores primários e complementares, durante a reforma do ensino empreendida por Lourenço Filho. Nesse momento, João Toledo era diretor da Escola Normal de Campinas e professor de Prática Pedagógica. O livro, constituído por episódios históricos nacionais aos quais seguiam-se roteiro de questões, era oferecido por João Toledo como uma “contribuição desvaliosa” para colaborar na formação moral e cívica do povo.

A partir da década de 1920, com a propagação internacional das concepções educacionais da escola nova, os modos de conceber a finalidade do trabalho escolar e da atividade infantil passaram a ser gradativamente reconfigurados no Brasil, vindo a refletir-se numa transformação das práticas escolares vigentes até então, dando início a um amplo debate sobre o que era a “escola ativa”. Entretanto, muitas das mudanças tidas como novidade pelos escolanovistas brasileiros vinham sendo discutidas há um certo tempo por profissionais ligados ao ensino, sobretudo paulista, que defendiam que em São Paulo já se fizera a transição da escola tradicional para a escola renovada desde a reforma proposta por Caetano de Campos, em 1891.

Porém, com as medidas introduzidas pela reforma de 1920, em São Paulo, e com as demais reformas empreendidas em outros estados brasileiros, que implantaram princípios e idéias da escola nova, o método intuitivo, que vinha fundamentando as propostas de ensino em consonância com uma pedagogia que “ensinava a ensinar”, passou a ser questionado. Além disso,

com a crescente valorização das ciências da educação como base da prática docente, discursos sobre os fundamentos da prática pedagógica ou sobre os métodos e processos de ensino, pautados pela proposta escolanovista, passaram também a ser divulgados em periódicos e manuais, buscando legitimar-se como conhecimento pedagógico moderno.

Dessa forma, tanto os manuais quanto os impressos destinados ao uso de professores em circulação nesse momento, procuraram desempenhar o papel de instrumentos de modelação para as representações e práticas docentes, e se colocavam como estratégias utilizadas tanto por aqueles que faziam a defesa da tradição pedagógica paulista (e do ensino intuitivo) quanto por defensores da escola nova.

Em meio a esse embate de idéias educacionais, João Toledo publicava em 1925 o seu segundo livro, “O crescimento mental”, oferecendo-o para uso dos normalistas e dos professores primários, e no qual fazia uma “exposição analytica da psico-pedagogia” buscando apresentar o “conhecimento da alma da criança”. O terceiro livro, “Escola brasileira”, também de 1925, foi publicado quando João Toledo era inspetor geral do ensino. Ao trazer uma discussão sobre como deveria ser desenvolvido o programa de pedagogia nas escolas normais, o livro vinha completar o conjunto de obras que o autor dizia sentir falta para orientar a prática docente sobre a finalidade educativa das escolas elementares. Mais especificamente em “Escola brasileira”, João Toledo aprofundava a discussão sobre a instituição escolar que propunha, como deveria ser organizada, que ideais nacionais atuariam como base para a formação moral e cívica do povo, quais disciplinas compunham o currículo primário e quais se destacavam pelo seu aspecto educativo como orientadoras, modeladoras, da conduta do indivíduo. Além disso, o autor introduzia o conceito do que denominou por “noções comuns”, que não faziam parte de nenhuma disciplina específica, mas podiam ser trabalhadas em todas elas, uma vez que diziam respeito às atividades humanas e satisfaziam, a seu ver, os intuitos visados pelo ensino como, por exemplo, o de preparação do aluno para a vida.

Quando publicou “Didáctica”, em janeiro de 1930, o educador paulista não mais argumentava que o professorado não contava com amparo técnico na sua prática docente, sobretudo em como conduzir o ensino em sala de aula. O subtítulo do livro, “nas escolas primárias”, indicava claramente a intenção do autor de oferecê-lo como referência para uso dos professores e dos normalistas. Em “Didáctica”, João Toledo apresentava os rumos que transformaram a educação tradicional em escola educativa e verificava que a mudança fora

imposta pela ineficiência dos processos escolares em uso. Contudo, o autor ressaltava que a transição do ensino paulista, que transformava o problema do “como ensinar” em “como educar”, vinha sendo realizada desde a reforma proposta por Caetano de Campos em princípios dos anos de 1890, com o ensino intuitivo sendo considerado um processo novo e revolucionário, e a atividade da criança sendo tomada como o centro das preocupações da escola.

No livro, João Toledo discutia mais profundamente o método que considerava como o que melhor se adequava, tanto para o ensino das disciplinas constantes no programa da escola primária quanto para a formação de determinados hábitos tidos como ideais. Assim, divulgava o método misto, ou analítico-sintético, como o autor se referia às vezes, uma vez que determinadas disciplinas seriam melhor trabalhadas a partir de um ou de outro processo de ensino, de acordo com o avanço da classe ou a lição a ser estudada. Também em “Didáctica”, o educador aprofundava a discussão que vinha realizando em textos anteriores sobre noções como globalização do ensino e centros de interesse, articulando-os a planos de lição oferecidos como exemplos. Elementos como estes também foram divulgados pelos escolanovistas, porém com outros significados e articulados a outra proposta.

Defendendo também questões como a flexibilidade dos programas e dos horários, a ordem dos estudos e sempre sugerindo modelos de aula, João Toledo publicava o seu quarto livro, “Planos de lição”, em 1934, mais voltado ao estudo das noções comuns que propunha como um panorama das atividades humanas (mostrando o homem entre coisas e fenômenos naturais que podiam ser modificados em seu benefício e da sociedade), quando então ocupava os cargos de chefe de ensino técnico da Diretoria Geral do Ensino e assistente de Prática de Ensino da Escola de Professores do Instituto de Educação de São Paulo.

Os livros de João Toledo foram sempre objetos de críticas ou de aprovações divulgadas em artigos publicados em jornais ou em periódicos impressos para uso do professorado. Nesse sentido, defensores da escola pública paulista, como Sud Mennucci, destacavam em suas obras as indicações essenciais que formulara sobre como se desenvolvia o espírito humano, ressaltavam a sua proposta de constituição de uma escola elementar subordinada às conveniências e necessidades nacionais como “um nobre desiderato”, e sugeriam que seus livros fossem utilizados como orientadores didáticos, pois ofereciam diretrizes seguras ao trabalho dos professores primários e ao estudo dos normalistas.

Por sua vez, os defensores da escola renovada apontavam a reforma empreendida por Sampaio Dória em 1920, e as demais reformas realizadas em outros estados brasileiros, como aquelas que, de fato, introduziram elementos escolanovistas no ensino, revolucionando-os com as novas técnicas e os novos materiais didáticos. Para os “renovadores”, como Fernando de Azevedo, os livros de João Toledo eram obras de um idealismo moderado e, embora possuísem idéias sólidas, conflitavam com outras idéias dominantes que expressavam um desejo de “volta ao passado”. Azevedo considerava que as obras do educador paulista careciam de rigor científico, além de apresentarem um “ecletismo didático” e uma “visão fragmentária” da escola nova, de forma que não se constituíam como contribuições originais, uma vez que, a seu ver, faltava-lhes um aprofundamento da discussão dos ideais renovadores que os escolanovistas defendiam para a educação popular. Para Azevedo, apenas por uma cultura geral, sociológica e científica, é que se haveria de atingir a compreensão exata dos ideais nacionais que orientariam a escola brasileira.

O ponto mais criticado nos livros de João Toledo era a defesa que fazia dos modelos de aula, pois enquanto uns consideravam-nos como perspectivas para a prática docente, como sugestões que o professor poderia modificar ou ampliar quando fosse utilizá-los, ou até mesmo como apoio ao professor “novato”, outros argumentavam que o preparo necessário para a realização da renovação do ensino não poderia ser dar por meio de receitas empíricas, nem por planos e modelos de lição.

Em 1939, já aposentado da carreira do magistério, João Toledo publicava o seu último livro, “São Paulo”, que retratava episódios com figuras e acontecimentos da história deste Estado. Para Antônio D’Ávila, o educador posicionara-se definitivamente ao lado dos que defendiam as instituições e as tradições paulistas. Assim, embora fosse considerado, tanto pelos seus críticos como pelos que o apoiavam, como uma “figura de incontestável prestígio na classe dos professores”, João Toledo foi tomado pelos defensores da escola nova como o “representative-man” da escola tradicional. Nesse sentido, de acordo com Orlandi (1941), ainda que o educador paulista não fosse um “homem de combate”³²¹, suas obras foram utilizadas na luta travada entre as duas posições que reivindicavam para si, nesse momento, o lugar de vozes autorizadas a falar

³²¹ Não há indícios, por exemplo, de que João Toledo tenha manifestado suas opiniões fora de livros, artigos, discursos e conferências, de forma que não se tem notícia de participações suas em inquéritos ou manifestos, por exemplo. Sobre o “espírito moderado” de João Toledo, Ferraz (1942) observava que, “sem o estridor das campanhas barulhentas e dos surtos intensivos de propaganda ruidosa, em quase anonimato, a guardar continuamente o senso da conveniência e da oportunidade, João Toledo foi dos primeiros a compreender a necessidade de uma escola brasileira renovada, dentro, porém, da fórmula sábia de ‘melhorar conservando’”.

em nome de uma nova escola, moderna e ativa, tanto pelas reformas que implementaram como por sua presença pública, por meio de inquéritos, debates e conferências, propondo a renovação educacional e a modernização da sociedade brasileira.

Sobre tais disputas, a interpretação que vinha sendo dada à história da educação brasileira, sobretudo a partir da análise que Fernando de Azevedo apresentou para os embates travados nos campos educacional, político e cultural, e da qual resultaram obras como “A cultura brasileira” e “A educação na encruzilhada”, apontava as realizações feitas antes da reforma empreendida por Sampaio Dória em São Paulo, como escassas, de poucas inovações, com modificações de características mais ou menos constantes, fatos que indicavam a ausência de projetos relevantes, de forma que, tanto as propostas alternativas que foram apresentadas quanto as que se opunham ao modo como os escolanovistas queriam implantar a escola renovada no país, foram tidas como “tradicionais”, defensoras dos “velhos métodos” de ensino. Em função disso, da maneira como foram interpretadas as primeiras décadas do século XX, no que se refere principalmente às discussões e realizações educacionais, os “renovadores”, especialmente os que aderiram ao “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, saíram “vencedores” da disputa.

Não se colocando nem como tradicional e nem como renovador, João Toledo fez carreira no magistério e passou de professor a administrador e de inspetor a técnico de ensino, e procurou fazer uso da sua experiência, das interlocuções que estabeleceu com profissionais contemporâneos ligados ao ensino, das apropriações e representações que fez, tanto do modelo de educação com que foi formado quanto das novas concepções que iam penetrando no país, para divulgar as suas próprias idéias educacionais, oferecendo-as como contribuição para o que acreditava ser a mais iminente das preocupações nacionais para o período histórico em que viveu, a formação moral e cívica do povo, por meio de uma escola brasileira adaptada as suas condições e necessidades, o que demonstra que João Toledo, vendo-se como um herdeiro e continuador do período “áureo” do ensino paulista, defendia uma proposta pedagógica pautada pela “arte de ensinar” e pelos modelos de lição.

Por outro lado, por estar entre os educadores que representavam a “transição” entre aqueles profissionais, educadores ou não, que se mobilizaram inicialmente para pôr em prática um determinado projeto de ensino público (que vinha desde o final do período monárquico e adentrou nos primeiros anos republicanos), alcançando um relativo êxito em suas iniciativas, e aqueles que aderiram ao “Manifesto”, se intitulando como os que realmente fizeram a renovação

educacional, João Toledo acabou sendo relegado à penumbra, e suas idéias e propostas ficaram obscurecidas na historiografia da educação brasileira.

O confronto com os escolanovistas, cuja interlocução nem sempre foi amistosa, embora as provocações fossem muito sutis, levou-o a ser uma figura de “vanguarda” para uns e “representative-man” da escola tradicional para outros. Assim, não se trata de reabilitar a figura de João Toledo como alguém com influência e participação suficientes para vencer os embates travados nas décadas de vinte e trinta, afinal o “Manifesto” alçou à vanguarda nacional os seus signatários. Mas, ao ampliar a visão das disputas ocorridas, relativas a questões educacionais, que não se restringiram a católicos e liberais, este trabalho pretendeu resgatá-lo das sombras, lançando-o luz, juntamente com suas propostas que se fundamentavam, sobretudo, em concepções herbatianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIGOS E TESES (João Toledo):

TOLEDO, João. A escola brasileira. **Revista de Ensino**, SP, anno XVI, vol. 10, n.3-4, p.26-34, dez./1917 a mar./1918.

_____. Nossa gente - Notas pedagógicas para meus alunos. **Revista da Escola Normal de S. Carlos**, SP, anno 3, n.5, p.31-42, dez./1918.

_____. Os ideais nacionais e as escolas elementares. **Revista da Escola Normal de S. Carlos**, SP, anno 4, n.8, p.03-20, jun./1920.

_____. O ensino do francez nas escolas complementares. Introdução aos programmas de psychologia, pedagogia e methodologia das escolas normaes paulistas. Bibliotheca do professor primario. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1920-1921)**, SP, 1921, p.328-331, 336-343, 361-365.

_____. O ensino do desenho nas escolas normais. **Revista de Educação**, Piracicaba, SP, v.1, n.1, p.123-127, mai./1921b.

_____. Caetano de Campos (o educador). **Educação**, SP, vol. VIII, n.1, p.03-10, jul./1929.

_____. A educação popular. **Educação**, SP, vol. VII, p.03-10, abr./maio 1932b.

LIVROS (João Toledo):

TOLEDO, João. **Sombras que vivem**. Campinas: Linotypia da Casa Genoud, 1923.

_____. **Escola brasileira**. Desenvolvimento do programma de pedagogia em vigor nas escolas normaes. São Paulo: Imprensa Methodista, 1925a.

_____. **O crescimento mental**. Exposição analytica da psyc-pedagogia para uso dos alumnos das escolas normaes e dos professores do curso primário. São Paulo: Imprensa Methodista, 1925b.

_____. **Didáctica** (nas escolas primárias). 2. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.

_____. **O crescimento mental**. Exposição analytica da psycopedagogia para uso dos alumnos das escolas normaes e dos professores do curso primário. 3. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1931.

_____. **Escola brasileira**. Desenvolvimento do programma de pedagogia em vigor nas escolas normaes. 3. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1932c.

_____. **Planos de lição**. Noções communs. São Paulo: Livraria Liberdade, 1934.

_____. **São Paulo**. Variações sobre motivos da história paulista. São Paulo: Imprensa Methodista, 1939.

RELATÓRIOS (João Toledo):

TOLEDO, João. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior**. Grupo Escolar de Serra Negra, SP, 02 de dezembro de 1901.

_____. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior**. Grupo Escolar de Serra Negra, SP, 03 de dezembro de 1902.

_____. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior**. Grupo Escolar de Serra Negra, SP, 08 de dezembro de 1903.

_____. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior**. Grupo Escolar de Serra Negra, SP, 22 de dezembro de 1904.

_____. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior**. Grupo Escolar de Serra Negra, SP, 15 de dezembro de 1905.

_____. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior**. Grupo Escolar de Serra Negra, SP, 15 de dezembro de 1906.

_____. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior**. Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles”, SP, 21 de dezembro de 1910.

_____. **Relatório apresentado ao Secretario do Interior**. Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles”, SP, 1911.

_____. Relatório apresentado à Quinta Conferência Nacional de Educação. **Associação Brasileira de Educação**, RJ, 1932a, 10p.

_____. Relatório apresentado ao diretor geral Almeida Junior. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**, SP, 1935-1936, p.322-327.

CORRESPONDÊNCIA RECEBIDA (João Toledo: cartas, telegramas e ofícios):

ALVES SOBRINHO, José Rodrigues. Ofício, 23 de maio de 1932.

AQUINO, Jerônimo. Carta. In: TOLEDO, João. **São Paulo**. Variações sobre motivos da história paulista. São Paulo: Imprensa Methodista, 1939, p.241-242.

AZEVEDO, Fernando. Ofício, 06 de fevereiro de 1933.

BARROS, João de. Ofício, 30 de setembro de 1924.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Ofício, 20 de março de 1923.

MAGALHÃES Fernando. Telegrama, 18 de dezembro de 1932.

PENNA, Belisario. Telegrama, s.d.

PENNA, Julio. Carta, 25 de outubro de 1935.

PESTANA, Julio. Carta, 09 de julho de 1922.

PROENÇA, Antonio Firmino de. Carta, 02 de janeiro de 1936.

SILVEIRA, Carlos da. Carta, 12 de julho de 1922.

_____. Carta, 18 de dezembro de 1935.

LIVROS, ARTIGOS E TESES:

ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes; MONTINI, Fernando. Rastros de memórias das práticas escolares da Escola Coronel Olímpio dos Reis (1910) de Socorro – SP. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, ano 11, n.14, p.49-58, jan./jun. 2006.

ALMEIDA, Benedicto Pires de. **Gente e coisas de Tietê**. [Recorte de jornal. S.l., s.d.].

_____. **Cronologia Tieteense** (História do Município e da Cidade de Tietê, SP, de 1783 a 1978). São Paulo: Milesi Editora Ltda, 1980. (02 volumes)

AMARAL, Leopoldo. **Campinas**. Recordações. São Paulo: Secção de Obras d'O Estado de S. Paulo, 1927.

ANTUNHA, Heladio Cesar Gonçalves. **A Reforma de 1920 da instrução pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Tese de Doutorado, FFCL / USP, 1967.

ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. A influência paulista e o escolanovismo na Escola Normal no sul do Mato Grosso. **Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 11, n. 21, p. 52-71, 2005.

AZEVEDO, Fernando. **Ensaio**. Critica literaria para O Estado de S. Paulo (1924-1925). São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929, p.142-152.

_____. A educação na encruzilhada. Problemas e discussões. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. (Obras Completas, vol. VI)

_____. **Máscaras e retratos**. Estudos literários sobre escritores e poetas do Brasil. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1962, p113-118. (Obras Completas, vol. V)

BASTOS, Maria Helena Camara. Pedagogium: templo da modernidade educacional republicana brasileira (1890-1919). In: BASTOS, Maria Helena Camara. **Pro patria laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002, p.251-315.

BIASIOLO, Pedro. O moderno edifício da Escola Normal de Campinas. In: BIASIOLO, Pedro. **A Escola Normal "Carlos Gomes" de Campinas**. Datilografado, [1946], p.29-30.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. O inquérito sobre a instrução pública no jornal O Estado de S. Paulo (1914). **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, MG: EDUFU; Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006, p.2771-2778.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996, p.74-82.

BUSCH, Reynaldo Kuntz. Evolução e organização atual do ensino normal em São Paulo. POLIANTÉIA Comemorativa. **Centenário do Ensino Normal de S. Paulo (1846-1946)**. São Paulo: Gráfica Bréscia, 1946, p.09-14.

CALADO, Adérito Augusto de Moraes. **João Augusto de Toledo: uma vida consagrada à instrução pública.** São Paulo: Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, 1986.

CAMARGO, João Baptista Araújo. Arquitetura e mobília seguiam estilo europeu. **Correio Popular**, Campinas, SP, 11 mai. 1993.

CAMPOS, Romão de. Didactica. **Educação**, SP, vol. XI, n.3, p.381-383, jun./1930.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. Culturas da escola: as festas escolares em São Paulo (1890-1930). **30ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 07 a 10 de outubro de 2007, 18p.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 1997, p.269-287.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).** Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente.** SP: Escrituras, 1998, p.31-40.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, SP, 14(1), 2000, p.111-120.

_____. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia S. (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p.137-167.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JR., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002, p.373-408.

_____. Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, Joaquim (*et al.*). **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais.** Lisboa: Edições Colibri, 2006, p.141-173.

CARVALHO, Marta M. C.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Biblioteca para professores e modelização das práticas de leitura: análise material das coleções Atualidades Pedagógicas e Biblioteca de Educação*. **XXVI Simpósio Nacional de História**, São Leopoldo, RS, 15 a 20 de julho, 2007, 09p.

CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (orgs.). **Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996)**. São Paulo: Plêiade, 1999.

_____. A geração de instrumentos de pesquisa em História da Educação: estudos sobre revistas de ensino. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia S. (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p.241-254.

CATANI, Denice Barbara. Leituras de leituras: os saberes pedagógicos e a Revista Educação (1927-1961). In: CATANI, Denice Barbara. **Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. São Paulo: Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1994, p.116-162.

_____. **Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CENTOFANTI, Rogério. Ugo Pizzoli. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 2, n.1, p.71-88, 1º sem. 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHARTIER, Anne Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. Trad. Marta Maria Chagas de Carvalho e Valdeniza Maria da Barra. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n.3, p.09-26, jan./jun. 2002.

CHARTIER, Roger. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990, p.13-28.

_____. Entrevista com Roger Chartier. **Pós-História**, Assis, SP, vol.07, p.11-30, 1999.

_____. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p.61-79.

CORREIA, António Carlos da Luz; SILVA, Vivian Batista da. Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos. **Cadernos Prestige**, 13, Lisboa: Educa, 2002, p.05-49.

COSTA, Firmino. Livros recomendáveis. **Educação**, SP, vol. XI, n.1, p.94-95, abr./1930.
D'ÁVILA, Antonio. Bibliographia pedagógica. Planos de lição. **O legionário**, SP, 08 jul. 1934.

_____. João Toledo. **Educação**, SP, v.31, p. 273-277, jan./jul. 1944.

_____. João Toledo. In: ROCCO, Salvador (*et al.*) (org.). POLIANTÉIA Comemorativa. **Centenário do Ensino Normal de S. Paulo (1846-1946)**. São Paulo: Gráfica Bréscia, 1946, p.112.

_____. João Toledo: sua vida e sua obra. **Boletim da Academia Paulista de Educação**, SP, n.2, 1974, 11p.

_____. João Toledo: sua vida e sua obra (1882-1941). **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de S. Paulo**, SP, vol.VXXII, p. 39-48, 1975.

_____. João Toledo: sua vida e sua obra. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**, SP, volume LXXV, p.142-151, 1979.

_____. João de Toledo. [Recorte de jornal. S.l., s.d.].

DE ESCOLA Primária a IEE: 50 anos formando mestres. **Diário do Povo**, Campinas, SP, 10 dez. 1972.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? Trad. Wanderson Flor do Nascimento. In: BALBIER, E. (*et al.*). **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, p.155-163.

DÓRIA, A. Sampaio. **Princípios de Pedagogia**. Ensaios. São Paulo: POCAI-WEISS & C. Editores, 1914.

_____. **Como se aprende a língua**. 2. ed. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1922.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003. (Educação em pauta)

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p.21-57.

FARGE, Arlette. **La atracción del archivo**. Valência: Edicions Alfons el Magnanim, 1991.

FARJALLAT, Célia Siqueira. Setenta anos de trabalho e cultura: Instituto de Educação Estadual Carlos Gomes. **Correio Popular**, Campinas, SP, 22 abr. 1973.

_____. Antigos prédios escolares. **Correio Popular**, Campinas, SP, 06 jun. 1997.

FERRAZ, João de Souza. Um grande educador. **Folha da Manhã**, SP, 08 jan. 1942.

FRALETTI, Paulo. Cem anos de ensino em Pereiras. **Jornal “Capela dos Pereiras”**, Pereiras, SP, n.7, 08 dez./1974.

FRANÇOIS, Étienne. Os “tesouros” da Stasi ou a miragem dos arquivos. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Trad. Marcella Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1998, p.155-161.

GALLEGO, Rita de Cássia. Dias em vermelho no calendário: feriados, festas e comemorações cívicas nas escolas primárias paulistas (1890-1929). **28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 16 a 19 de outubro de 2005, 15p.

GINZBURG, Carlo. Raízes do paradigma indiciário. In. GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-179.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. Leituras pedagógicas: raça, corpo e higiene na literatura escolar do início do século 20. **16º COLE**, Campinas, SP, 12 jul. 2007, 10p.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação, Calouste Gulbenkian, 1971.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador**. São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.95-112.

_____. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

INOUE, Leila Maria. A Revista de Educação (1921-1923) e sua contribuição na formação de Professores. **16º COLE**, Campinas, SP, 12 jul. 2007, 07p.

KUHLMANN, Guilherme. Circular enviada aos delegados regionais. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1920-1921)**, SP, 1921, p.29-30.

_____. Conclusões e memórias apresentadas nas reuniões realizadas na Capital nos dias 20 a 25 de julho de 1921. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1920-1921)**, SP, 1921.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922).** Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LEMOS, Carlos A. C. **A república ensina a morar (melhor).** São Paulo: Hucitec, 1999. (Estudos Históricos, n. 39)

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Prática Pedagógica. **Revista de Educação**, Piracicaba, SP, v.2, n.1, p.50-57, mai./1922.

_____. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930. (Bibliotheca da Educação, vol. XI)

MEDEIROS, Valéria Antonia. Antonio de Sampaio Dória nos debates educacionais: a longa duração de uma “presença ausente”. **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, Natal, RN, 2002, 11p.

_____. Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX. São Paulo: Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, 2005.

MÉLO, J. Batista. João Tolêdo. Educador e historiografo. **Manaíra**, João Pessoa, PB, ano 1, n.2, p.06, dez./1939.

MELLO, Maria Cristina de Oliveira. **A alfabetização na imprensa periódica educacional paulista (1927-1943).** Marília: São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, 2007.

MENEZES, Maria Cristina; SILVA, Eva Cristina Leite da; TEIXEIRA JUNIOR, Oscar. O arquivo escolar: lugar da memória, lugar da história. **Horizontes**, Bragança Paulista, SP, v.23, n.1, p.67-76, jan./jun. 2005.

MENEZES, Maria Cristina. Os documentos e os utensílios na reconstrução das práticas institucionais. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, Goiânia, GO, 05 a 08 de novembro de 2006, 06p.

MENNUCCI, Sud. **Rodapés**. 2. ed. São Paulo: Editora Piratininga, 1929, p.121-133.

_____. Livros Novos. **Educação**, SP, vol. XII, n.1, p.130-135, jul./1930a.

_____. Resposta do Prof. Sud Mennucci. **Educação**, SP, vol. XII, n.1, p.31-33, jul./1930b.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. (Momento)

_____. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, SP, ano XXVII, n.2, p.25-34, 2007.

MORAES, Gumercindo. João Augusto de Toledo. **Revista do Professor**, Centro do Professorado Paulista, SP, n.29, p.27-28, ago./1956.

MORILA, Ailton Pereira. Um monumento na avenida: a Escola Normal de São Carlos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.19, p.40-62, set. 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n.52, p.41-54, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, DF: 2006, 16p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 10 nov. 2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976 (reimpressão).

NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do. A formação do professor primário no Estado de São Paulo: a Escola Normal de Campinas. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do (*et al.*). **Memórias da educação: Campinas (1850-1960)**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória da Unicamp, 1999, p.57-101. (Campiniana, n.20)

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A sociedade de educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)**. São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

_____. Impressos de e para professores: a conformação do campo pedagógico (1911-1930). **16º COLE**, Campinas, SP, 12 jul. 2007, 18p.

_____. Impressos de professores: representações sobre educação e ensino nos periódicos paulistas (1911-1923). **31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 19 a 22 de outubro de 2008, 17p.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. **Projeto História**, SP, n.10, p.07-28, dez./1993.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933)**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

O LABORATORIO de Pedagogia Experimental. Escola Normal Secundaria de São Paulo. São Paulo: Typ. Siqueira, Nagel & Comp., 1914.

ORLANDI, José de Oliveira. Prof. João Augusto de Toledo. **O Estado de S. Paulo**, SP, 23 dez. 1941.

PAULA, Raul de. Sombras que vivem. São Paulo: Imprensa Methodista. **Revista da Educação**, SP, vol.1, n.1, p.09-10, maio de 1923.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Antelóquio. In: HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação, Calouste Gulbenkian, 1971, p.v-xi.

PENA, JOÃO Batista Damasco. Bibliographia pedagogica. **O Diario de São Paulo**, SP, 01 abr. 1933.

PENTEADO, Juvenal. Do curso de Psychologia Experimental. **Revista de Ensino**, SP, ano XIV, n.1, p.01-13, jun./1915.

PFROMM NETTO, S. Pioneiros da Psicologia Escolar: João de Toledo. **Informativo ABRAPEE**, Campinas, SP, v.3, n.9, p.01, 1995.

PINHEIRO, Maria de Lourdes. **A Escola Normal de Campinas no período 1920-1936: práticas e representações.** Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Estadual de Campinas, 2003.

PIROLLA, Maria Christina Girão. **Memórias do Instituto (1911-1976).** São Carlos, SP: Camargo Artes Gráficas, 1988.

PIZZOLLI, Ugo. Psychologia Pedagogica. Sem tocar o instrumento não se lhe pode conhecer o som. **Revista de Ensino**, SP, anno XIII, n.1, p.02-11, jun./1914.

POLIANTÉIA Comemorativa. **Centenário do Ensino Normal de S. Paulo (1846-1946).** São Paulo: Gráfica Bréscia, 1946.

PROENÇA, Antonio Firmino de. A escola e a caserna. **Revista da Escola Normal de S. Carlos**, SP, anno IV, n.8, p.63-70, jun./1920.

RANGEL, Wellman Galvão de França Rangel. Pequena história do Largo das Andorinhas. **Correio Popular**, Campinas, SP, 13 mai. 1971.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista.** Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Memória da Educação)

_____. **Índice Básico da legislação do ensino paulista: 1890-1945.** Campinas, SP: Gráf./FE, Gráf Central/UNICAMP, 1998.

RODRIGUES, João Lourenço. **Livro jubilar da Escola Normal da Capital.** São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930.

ROSSI, Ednéia Regina. Identidades étnicas e as escolas primárias na Primeira República. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n.17, p.58-65, mar./2005.

SANTOS, Adriano Marins. **O arquivo da Escola Normal “Carlos Gomes”:** perfis e trajetórias dos alunos durante o Estado Novo. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de Estadual de Campinas, 2007.

SANTOS, Fátima Aparecida. **A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX.** São Paulo: Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Opensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, vol. 21, n.42, p.13-35, jul./dez. 2007.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **A constituição do método de ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870-1889)**. São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

SHERIDAN, Harold J.; WHITE, G. C. **Aprender e ensinar**. Trad. João Toledo e Erasmo Braga. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Publicidade; São Paulo: Imprensa Methodista, 1922. (Bibliotheca de Pedagogia Religiosa)

SILVA, Emerson Correia da; OZELIN, Jaqueline Rampeloti; INOUE, Leila Maria. A divulgação de saberes por meio de periódicos educacionais nas Escolas Normais de Piracicaba e São Carlos. **XVIII Encontro Regional de História**, ANPUH/SP, UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006, 08p.

SILVA, Eva Cristina Leite da; MENEZES, Maria Cristina; PINHEIRO, Maria de Lourdes; TEIXEIRA JUNIOR, Oscar. EE Carlos Gomes: 100 anos de história. **Jornal da Subsele – APEOESP**, Campinas, SP, p.01-02 e 04, 30 abr. 2003.

SILVA, Eva Cristina Leite da. **Os papéis de porão na constituição da cultura escolar**: Escola Normal “Carlos Gomes” – 1949 a 1966. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

SILVEIRA, Carlos da. Da educação dos professores. **Revista de Ensino**, SP, anno XVIII, n.1-4, p.76-86, jun./dez. 1918.

_____. História da instrução e da educação no Brasil. **Revista da Escola Normal de S. Carlos**, SP, anno III, n.5, p.05-30, dez./1918.

SIQUEIRA, Hildebrando S. Sombras que vivem. Impressões de leitura. **O Serrano**, Serra Negra, SP, 18 fev. 1923.

SOUZA, Gizele. “Mediador do moderno”: técnico paulista na direção da instrução pública paranaense nos anos vinte do novecentos. **28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, MG, 16 a 19 de outubro de 2005, 14p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n.52, p.104-121, 2000.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1979. (Estudos e Documentos)

TAVARES, Fausto Antonio Ramalho. A Psicologia e a formação do sistema público de ensino no Estado de S. Paulo. **I Simpósio de Pesquisa da FEUSP**, SP, vol. 31, 1994, 10p. (Estudos e Documentos)

_____. **A ordem e a medida: escola e psicologia em São Paulo (1890 a 1930)**. São Paulo: Dissertação de mestrado, FEUSP, 1996a.

_____. Psicologia e saberes pedagógicos em S. Paulo: o caso dos laboratórios de Pedagogia Experimental (1912-1930). **América Latina e Caribe e os Desafios da Nova Ordem Mundial. Livro de Ata**. V Congresso da Sociedade Latino-americana de Estudos sobre América Latina e Caribe, SP, vol. II, 1996b, 07p.

TEIXEIRA JUNIOR, Oscar. **Escola Complementar de Campinas (1903 a 1911): espaço, culturas e saberes escolares**. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

THOMPSON, Oscar. Relatório apresentado ao secretário do Interior. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**, SP, 1909-1910.

_____. Notas. Escola Normal da Capital. Inauguração de um novo gabinete. **Revista de Ensino**, SP, ano XIII, n.3, p.54-59, dez./1914.

_____. Relatório apresentado ao secretário do Interior. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**, SP, 1917.

_____. Relatório apresentado ao secretário do Interior. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**, SP, 1918.

TOLEDO, Ruy de. **João Augusto de Toledo: traços biográficos e breve notícia sobre a sua obra**. Araraquara, SP: Artes Gráficas Brasil, Ferrari & Souza, 1949.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, n.52, p.74-87, 2000.

VERZIGNASSE, Rogério. Memória. **Correio Popular**, Campinas, SP, 04 mar. 1996.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cássia. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945). **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, Goiânia, GO, 05 a 08 de novembro de 2006a, 10p.

_____. Um, dois ou três turnos? Os embates acerca da redução do tempo diário de aula e a configuração do ensino primário paulista (1908-1932). **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, MG: EDUFU; Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006b, p.3241-3431.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. (et al.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003, p.497-517.

VILELA, Marize Carvalho. **Discursos, cursos e recursos**: autores da Revista Educação (1927-1961). São Paulo: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2000.

VINCENT, Guy (*et al.*). Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, n.33, p.07-47, jun./2001.

LEGISLAÇÃO ESTADUAL:

ESTADO DE SÃO PAULO. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo (1892, 1894, 1895, 1897, 1898, 1900, 1904, 1905, 1910, 1911, 1912, 1913, 1917, 1920, 1921, 1925, 1927, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935).

ESTADO DE SÃO PAULO. Diário Oficial do Estado (1892, 1894, 1895, 1897, 1898, 1900, 1904, 1905, 1910, 1911, 1912, 1913, 1917, 1920, 1921, 1925, 1927, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935). Disponível em <www.imprensaoficial.com.br>.

RESOLUÇÃO SC n. 188, de 12 de dezembro de 2002 – Dispõe sobre tombamento da antiga Escola Normal de Itapetininga, atual EE Peixoto Gomide e edifícios escolares vizinhos.

ESCOLA COMPLEMENTAR DE ITAPETININGA:

Registro de sócios do “Club complementarista”, 1899.

Registros de assinantes de “O Porvir”, órgão do “Club Complementarista”, 1899.

Relação de professores diplomados pela Escola Complementar de Itapetininga, 1900.

GRUPO ESCOLAR DE SERRA NEGRA:

Ata de inauguração do Grupo Escolar de Serra Negra, 03 de maio de 1901.

REGISTRO da correspondência expedida. Ofício n.46, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao professor Antonio Alencastro de Azevedo. Grupo Escolar de Serra Negra, SP, 12 de agosto de 1902, folha 23, verso.

REGISTRO da correspondência expedida. Ofício n. 49, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao secretário do Interior. Grupo Escolar de Serra Negra, SP, 13 de agosto de 1902, folha 24, verso.

GRUPO ESCOLAR “CEL. JOAQUIM SALLES”:

REGISTRO da correspondência recebida. Ofício assinado pelo diretor da Escola Normal de São Paulo, Oscar Thompson, e enviado ao diretor João Toledo, 18 de julho de 1908.

REGISTRO da correspondência recebida. Ofício assinado pelo diretor geral da Secretaria do Interior, Alvaro de Toledo, e enviado ao diretor João Toledo, 02 de maio de 1908.

REGISTRO da correspondência recebida. OFICIO assinado pelo inspetor geral, Oscar Thompson, e enviado ao diretor João Toledo, 11 de outubro de 1909.

REGISTRO da correspondência recebida. Circular assinada pelo inspetor geral, Oscar Thompson, e enviada ao diretor João Toledo, 01 de fevereiro de 1910.

REGISTRO da correspondência recebida. Memorando assinado pelo inspetor geral, Oscar Thompson, e enviado ao diretor João Toledo, 09 de fevereiro de 1910.

REGISTRO da correspondência recebida. Ofício assinado pelo diretor geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, e enviado ao diretor João Toledo, 20 de agosto de 1910.

REGISTRO da correspondência recebida. Ofício assinado pelo diretor geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, e enviado ao diretor João Toledo, 20 de outubro de 1910.

REGISTRO da correspondência recebida. Ofício assinado pelo diretor geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, e enviado ao diretor João Toledo, 01 de julho de 1911.

REGISTRO da correspondência recebida. Ofício assinado pelo diretor geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, e enviado ao diretor João Toledo, 16 de novembro de 1911.

REGISTRO da correspondência recebida. Relação de livros de leitura assinada pelo inspetor geral, João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, e enviada ao diretor João Toledo, 16 de janeiro de 1913.

ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS:

ATAS de Exames Vagos, 1921-1925.

REGISTRO da correspondência expedida (1918-1923). Ofício n.20, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao diretor geral da Instrução Pública, 05 de março de 1921, folha 333.

REGISTRO da correspondência expedida (1918-1923). Ofício n.21, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao secretário do Interior, 07 de março de 1921, folha 334.

REGISTRO da correspondência expedida (1918-1923). Ofício n.14, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao secretário da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, 25 de fevereiro de 1921, folha 329.

REGISTRO da correspondência expedida (1918-1923). Ofício n.38, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao diretor geral da Instrução Pública, 26 de abril de 1921, folha 352.

REGISTRO da correspondência expedida (1918-1923). Ofício n.42, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao diretor do Almojarifado da Secretaria do Interior, 29 de julho de 1922, folha 453.

REGISTRO da correspondência expedida (1918-1923). Ofício n.67, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao secretário do Interior, 18 de dezembro de 1922, folha 470.

REGISTRO da correspondência expedida (1918-1923). Ofício n.69, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao delegado regional do ensino da 5ª região, 27 de dezembro de 1922, folha 472.

REGISTRO da correspondência expedida (1918-1923). Ofício n.31, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao prefeito municipal de Campinas, 13 de março de 1923, folha 499.

REGISTRO da correspondência expedida (1923-1929). Ofício n.32, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao secretário do Interior, 16 de março de 1923, folha 01.

REGISTRO da correspondência expedida (1923-1929). Ofício n.33, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao secretário da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, 16 de março de 1923, folha 01.

REGISTRO da correspondência expedida (1923-1929). Ofício n.35, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao prefeito municipal de Campinas, 19 de março de 1923, folha 03.

REGISTRO da correspondência expedida (1923-1929). Ofício n.100, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao diretor geral de Obras Públicas, 18 de outubro de 1923, folha 67.

REGISTRO da correspondência expedida (1923-1929). Ofício n.141, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao diretor geral da Instrução Pública, 15 de agosto de 1924, folha 100.

REGISTRO da correspondência expedida (1923-1929). Ofício n.167, assinado pelo diretor João Toledo e enviado ao secretário do Interior, 29 de setembro de 1924, folha 115.

REGISTRO da correspondência expedida (1923-1929). Ofícios n.187-194, assinado pelo diretor João Toledo e enviado aos diretores de grupos escolares e de escolas reunidas, 12 de novembro de 1924, folha 127.

ARTIGOS DE JORNAIS (referentes a João Toledo):

A NOMEAÇÃO do professor João de Toledo na Directoria Geral do Ensino. **Folha da Noite**, SP, 31 mai. 1932

EMPOSSOU-SE ontem o novo Diretor Geral do Ensino. **O Diário de S. Paulo**, SP, 28 mai. 1932.

GOMES, Alfredo. João Augusto de Toledo. **S.I.**, 20 nov. 1957.

LIVROS Novos. **O Estado de S. Paulo**, SP, 25 out. 1925.

LIVROS Novos. Escola Brasileira. **A Gazeta**, SP, 04 nov. 1925.

LIVROS Novos. João Toledo. Escola Brasileira. **Jornal do Comercio**, SP, 25 out. 1925.

NA DIRECTORIA Geral do Ensino. Posse do novo director, prof. João de Toledo. **O Estado de S. Paulo**, SP, 28 mai. 1932.

O CRESCIMENTO mental. **Correio Paulistano**, SP, 09 fev. 1925.

O CRESCIMENTO mental. **Diário da Noite**, SP, 05 fev. 2005.

O EDUCADOR João Toledo é o novo Director da Instrução Publica do Estado de S. Paulo. **O Diário de S. Paulo**, SP, 26 mai. 1932.

O PROF. João Toledo tomou posse do cargo de Diretor Geral do Ensino. **Diário da Noite**, SP, 27 mai. 1932.

PARA Campinas. **A tarde**, São Carlos, SP, jan. 1921.

PROF. João de Toledo. **O Tietê**, Tietê, SP, mai. 1932.

PROF. João de Toledo. **O Normalista**, Tietê, SP, 12 jun. 1932.

“São Paulo” de João Toledo. **A Gazeta**, SP, 13 out. 1939.

SILVEIRA, Carlos da. Subsídios genealógicos. **Correio Paulistano**, SP, 03 jan. 1941.

Relação de Arquivos, Bibliotecas, Centros de Documentação e Escolas consultados:

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – Campinas

Academia Cristã de Letras - São Paulo

Academia Paulista de Educação - São Paulo

Academia Paulista de Psicologia - São Paulo

Associação Brasileira de Educação - Rio de Janeiro

Arquivo do Estado - São Paulo

Biblioteca Central da Unicamp - Campinas

Biblioteca Municipal “Prof. João Ferraz de Oliveira Lima” - Tietê

Centro de Ciências, Letras e Artes - Campinas

Centro de Memória da Unicamp - Campinas

Centro de Referência em Educação “Mário Covas” - São Paulo

Diário Oficial do Estado - São Paulo

Escola Estadual “Carlos Gomes” - Campinas

Escola Estadual “Cel. Joaquim Salles” - Rio Claro

Escola Estadual “Lourenço Franco de Oliveira” - Serra Negra

Escola Estadual “Peixoto Gomide” - Itapetininga

Escola Municipal de Ensino Fundamental “Prof. João Toledo” - Cerquilha

Faculdade de Educação da Unicamp - Campinas

Faculdade de Educação da USP - São Paulo

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP - São Paulo

Instituto Ana Rosa - São Paulo

Instituto de Estudos Educacionais “Sud Mennucci” - São Paulo

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp - Campinas

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal paulista (1846-1920): revendo uma trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v.76, n.184, p.665-689, set./dez. 1995.

ANGELINI, Arrigo Leonardo. Subsídios para a história da Psicologia no Brasil. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, SP, ano XXV, n.3-5, p.22-35, 2005.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Escola Normal “Carlos Gomes”**: memória e formação de professores. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de Estadual de Campinas, 2005.

AZEVEDO, Leny; ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. A primeira Escola Normal pública de Campinas: testemunhos e indícios de práticas de formação. In: ZAMBONI, Ernesta (*et al.*). **Memórias e histórias da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p.91-112.

BARRETO, Graziela. João de Deus Ramos e a Educação Nova. In: PINTASSILGO, Joaquim (*et al.*). **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006, p.111-137.

BICCAS, Maurilane de Souza.; CARVALHO, Marta M. C. Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista de Ensino. In: CARVALHO, Marta M. C.; VIDAL, Diana Gonçalves. (orgs.). **Biblioteca e formação docente**: percursos de leitura (1902-1935). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p.63-91.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BURMESTER, Ana Maria de Oliveira. A história cultural: apontamentos, considerações. **ArtCultura**, Uberlândia, MG, vol.5, n.6, p.39-44, jan./jun. 2003.

CAMARGO, Marilena Aparecida Jorge Guedes de. **Coisas velhas**: um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Psicologia e educação no Brasil nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros da França e da Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira. **28ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 16 a 19 de outubro de 2005, 17p.

CANDEIAS, António. Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In: CANDEIAS, António; NÓVOA, António; FIGUEIRA, Manuel Henrique. **Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)**. Lisboa: Educa, 1995, p.13-24.

CARVALHO, Marta M. C. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.375-399.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de. **O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

CENTRO de Referência em Educação “Mário Covas”. **História de Escolas Estaduais Paulistas: Escola Complementar de Campinas**. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1903-Escola_Complementar_de_Campinas.pdf>. Acesso em 09 jul. 2008.

_____. **História de Escolas Estaduais Paulistas: Escola Complementar de Itapetininga**. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1897-Escola_Complementar_de_Itapetininga.pdf>. Acesso em 09 jul. 2007.

_____. **História de Escolas Estaduais Paulistas: Escola Complementar de Piracicaba**. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1897-Escola_Complementar_de_Piracicaba.pdf>. Acesso em 09 jul. 2007.

_____. **História de Escolas Estaduais Paulistas: Escola Normal de São Paulo**. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1825-1896/1846_Escola_Normal.pdf>. Acesso em 09 jul. 2007.

_____. **História de Escolas Estaduais Paulistas: Grupo Escolar de Serra Negra**. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1901-Grupo_Escolar_de_Serra_Negra.pdf>. Acesso em 31 jan 2007.

_____. **História de Escolas Estaduais Paulistas: Grupo Escolar “Cel. Joaquim Salles”**. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/1897-1903/1900-Grupo_Escolar_Cel_Joaquim_Salles.pdf>. Acesso em 30 abr. 2007.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.7, n.13, p.97-113, 1994.

_____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priori. Brasília: UnB, 1999.

_____. A leitura: uma prática cultural (Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, Roger *et al.* **Práticas da leitura.** 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p.229-253.

_____. **Os desafios da escrita.** Trad. Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **Formas e sentido.** Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CORRÊA, Mariza. **As ilusões da liberdade:** a Escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. 2 ed. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2001.

DIAS, Marcia Hilsdorf. Escola Normal de São Paulo do Império: entre a metáfora das luzes e a história republicana. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas normais no Brasil:** do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008, p.75-89.

FERNANDES, Rogério; FELGUEIRAS, Margarida Louro. Opções pedagógicas e seleção de manuais escolares na região do Porto (Sécs. XIX-XX). In: MENEZES, Maria Cristina. (org.). **Educação, memória, história:** possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.145-178.

FERNANDES, Rogério. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-Posições,** Campinas, SP, v.16, n.1(46), p.19-39, jan./abr.2005.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organizado e traduzido por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.15-37.

_____. **Estratégia, poder-saber.** Org. Manoel Barros da Motta; trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos & Escritos, vol. IV).

GAULIN, Jean-Louis. A ascensão do texto ou o retorno às fontes. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique. **Passados recompostos:** campos e canteiros da história. Trad. Marcella Mortara e Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: UFRJ; FGV, 1998, p.173-182.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. A Escola Normal de São Paulo: entre o nós e o outro. In: ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas normais no Brasil:** do Império à República. Campinas, SP: Alínea, 2008, p.91-105.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n.1, p.09-43, jan./jun.2001.

LEAL, Elisabete da Costa. O calendário republicano e a festa cívica do descobrimento do Brasil em 1890: versões de história e militância positivista. **História**, SP, vol.25, n.2, p.64-93, 2006.

LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos (orgs.). **Manoel Bergström Lourenço Filho**. Tendências da educação brasileira. 2. ed. Brasília, DF: MEC, INEP, 2002.

MENEZES, Maria Cristina. Memórias, identidades, representações: a voz dos professores. **Horizontes**, Bragança Paulista, SP, v.19, p.57-63, 2001.

_____. (org.). **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. A escola e a sua materialidade: o desafio do trabalho e a necessidade de interlocução. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.16, n.1(46), p.13-17, jan./abr.2005.

MENEZES, Maria Cristina; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Preservação do patrimônio histórico institucional: a importância dos acervos escolares no estudo da instituição. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, MG: EDUFU; Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006, p.445-455.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.16, n.1(46), p.103-116, jan./abr.2005.

_____. Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos: circulação e apropriação de modelos culturais. In: PINTASSILGO, Joaquim (*et al.*). **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais**. Lisboa: Edições Colibri, 2006, p. 233-257.

MONARCHA, Carlos; LOURENÇO FILHO, Ruy (orgs.). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília, DF: INEP, MEC, 2001.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ZAIA, Iomar Barbosa; VENDRAMETO, Maria Cristina. Arquivos escolares e pesquisa histórica: fontes para o estudo da educação brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.16, n.1(46), p.117-133, jan./abr.2005.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Revista Escolar e o movimento de renovação educacional em São Paulo (1925-1927)**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, UFSCar, 1993.

_____. Embates no campo educacional: a sociedade de educação de São Paulo (1922-1931). **24ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 07 a 11 de outubro de 2001, 15p.

_____. Escolas de formação de professores: Brasil e Portugal na primeira metade do século XX. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**, Goiânia, GO, 05 a 08 de novembro de 2006, 10p.

Ó, Jorge Ramos do. O governo dos escolares: uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault. **Cadernos Prestige**, n.4, Lisboa: Educa, 2001, 44p.

_____. O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

PINTASSILGO, Joaquim. Os manuais de Pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação. In: PINTASSILGO, J.(et al.). **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006, p.175-200.

RIOUX, Jean Pierre. Um domínio e um olhar. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François (orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p.11-22.

SANTOS, Wagner P. **Escola Normal**: a andorinha do amor. Campinas, SP: MHG Gráfica e Editora Ltda, 2003.

SGANDERLA, Ana Paola. **A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro**: a defesa de uma base científica da organização escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, Iliada Pires da. **A associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo e a construção de uma identidade sócio profissional docente (1901-1910)**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

SILVA, Vivian Batista da; CORREIA, António Carlos da Luz . Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil). **Cadernos de Pesquisa**, SP, v.34, n.123, p.613-622, set./dez.2004.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação dos saberes especializados nos manuais pedagógicos. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, n.6, p.29-57, jul./dez.2003.

_____. Os manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil, de 1870 a 1970: um estudo sobre a constituição do ensino como objeto de ensino. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v.15, n. 29, p.137-150, set./dez.2006.

SIRINELLI, JEAN-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François (orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p.259-279.

SOUZA, Rosa Fátima de. A difusão da escola primária em Campinas. In: NASCIMENTO, Terezinha Aparecida Quaiotti Ribeiro do (*et al.*). **Memórias da educação**: Campinas (1850-1960). Campinas, SP: Editora da Unicamp, Centro de Memória da Unicamp, 1999, p.103-144. (Campiniana, n.20)

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Persistências de uma gramática escolar**. Trad. Renato de Sousa Porto Gilioli. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, s.d., impresso, 27p.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Educação Contemporânea).

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4. ed. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora UnB, 1998, p.238-285.

VICENTINI, Paula Perin; SILVA, Vivian Batista da. Os professores frente às diferenças: um estudo sobre as construções da vida escolar nos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros (1870-1970). **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, MG: EDUFU; Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006, p.2857-2867.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola como objeto de pesquisa. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Memória da Educação)

_____. Arquivos escolares e cultura escolar: desafios para a pesquisa em Educação. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, Uberlândia, MG: EDUFU; Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006, p.436-444.

VILLELA, Heloisa de Oliveira dos Santos. **Da palmatória à lanterna mágica**: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

VINCENT, Guy. **A forma escolar**. Trad. Valdeniza Maria da Barra. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, s.d. impresso, 13p.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade (1780-1950)**. Trad. Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, p.09-21, p.305-346.

XAVIER, Libânea Nacif. Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.

DEMAIS ARTIGOS EM JORNAIS E PERIÓDICOS (sobre João Toledo):

ALMEIDA, B. Pires de. Falando. João Augusto de Toledo. **Tietê**, Tietê, SP, 26 jul. [1980].

Á MARGEM da “Semana da Criança”. **Folha da Manhã**, SP, 13 out. 1936.

FALECIMENTOS. **Correio Paulistano**, SP, 23 dez. 1941.

FARJALLAT, Célia Siqueira. Monumento. **Correio Popular**, Campinas, SP, 06 jul. 2006.
GALERIA de Diretores. **A Gazeta**, SP, 03 set. 1957.

GUIMARÃES, Alaôr Malta. Um nome que a cidade pode e deve homenagear. **Correio Popular**, Campinas, SP, 03 jul. 1957.

INSTRUÇÃO Publica. **O Estandarte**, SP, 03 jun. 1932.

INSTRUCÇÃO Publica. **São Paulo Jornal**, SP, 27 mai. 1932.

JOÃO Augusto Toledo. **Tribuna Popular**, Itapetininga, SP, 28 dez. 1941.

NO DEPARTAMENTO de Educação: inauguração do retrato do professor João de Toledo. **A Gazeta**, SP, 16 set. 1957.

O GREMIO Bandeirante inicia hoje uma série de conferencias culturais. **Diario da Noite**, SP, 18 ago. 1934.

PROFESSOR João Augusto de Toledo. **A tarde**, São Carlos, SP, 26 jan. 1922.

PROF. João Augusto de Toledo. **Diario da Noite**, SP, 22 dez. 1941.

RESGATANDO a vida dos patronos. Vida e obra de João Toledo - Patrono da cadeira n.20. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, SP, ano XXI, n.4, p.05-07, 2001.

SOBRE a reabertura das aulas. **Folha da Noite**, SP, 04 ago. 1932.

UMA visita do Director Geral do Ensino á exposição de Agua Branca. **Folha da Noite**, SP, jun. 1932.

ANEXOS

ANEXO 1

- Denominações da Escola Estadual “Carlos Gomes”:

- 1903-1911: Escola Complementar de Campinas;
- 1911-1920: Escola Normal Primária;
- 1920-1936: Escola Normal de Campinas;
- 1936-1942: Escola Normal “Carlos Gomes”;
- 1942-1951: Escola Normal e Ginásio Estadual “Carlos Gomes”;
- 1951-1976: Instituto de Educação Estadual “Carlos Gomes”;
- 1976-2000: Escola Estadual de primeiro e Segundo Graus “Carlos Gomes”;
- 2000-atual: Escola Estadual “Carlos Gomes”.

- Relação de documentos consultados, referentes ao período de João Toledo na Escola Normal de Campinas e institutos anexos (31 de janeiro de 1921 a 18 de junho de 1925)³²²:

- Livros relativos à administração, aos professores e aos funcionários da Escola Normal e Escola Complementar anexa:
 1. Ata da Instalação e da Inauguração da Escola Complementar de Campinas e Reuniões Escolares (13 de maio de 1903 a 29 de outubro de 1927);
 2. Registro da Correspondência (25 de fevereiro de 1918 a 14 de março de 1923);
 3. Registro da Correspondência (16 de março de 1923 a 1929)
 4. Termos de Compromisso de Posse do Pessoal Docente e Administrativo (01 de abril de 1911 a 03 de abril de 1950);
 5. Registro de Títulos de Nomeação do Pessoal Docente e Administrativo (31 de março de 1911 a 1933)
 6. Registro de Licenças do Pessoal Docente e Administrativo (11 de abril de 1911 a 30 de outubro de 1940);
 7. Registro de Licenças do Pessoal Docente e Administrativo (21 de outubro de 1914 a 08 de janeiro de 1943; livro em estado físico muito ruim);
 8. Títulos de Nomeação, Termos de Compromisso e Registro de Licenças do Pessoal Docente e Administrativo (16 de setembro de 1921 a 26 de janeiro de 1931);
 9. Inscrições para Concursos de Professores (29 de março de 1913 a 12 de novembro de 1975);
 10. Ponto do Pessoal Docente e Administrativo (22 de abril de 1919 a 04 de março de 1921);
 11. Ponto do Pessoal Docente e Administrativo (01 de novembro de 1923 a 14 de maio de 1925);
 12. Ponto do Pessoal Docente e Administrativo (15 de maio de 1925 a 04 de abril de 1927);
 13. Ponto do Pessoal Docente e Administrativo (01 de fevereiro de 1918 a 13 de julho de 1921);
 14. Mapas do Movimento e Folhas do Pagamento de Vencimentos (1921 a 1924);
 15. Registro de Carga e Descarga (janeiro de 1923 a 19 de junho de 1962);

³²² A data de início dos livros nem sempre correspondem ao ano de 1921, quando João Toledo foi nomeado diretor, e nem sempre terminam em 1925, quando sua gestão na Escola Normal de Campinas se encerrou; por esse motivo, os livros apresentam o título que corresponde ao período no qual foram abertos.

16. Registro de Carga e Descarga (janeiro de 1925 a julho de 1931).
 - Livros relativos aos cursos e aos alunos do curso normal e complementar:
 1. Inscrição para os Exames de Admissão ao 1º Ano do Curso Normal (19 de novembro de 1921 a 31 de janeiro de 1964);
 2. Registro de Notas dos Exames de Admissão ao 1º Ano do Curso Normal (07 de dezembro de 1922 a 1932);
 3. Atas dos Exames Vagos (28 de janeiro de 1912 a 26 de novembro de 1930);
 4. Atas de Exames de 2ª Época de Alunos do Curso Normal (05 de janeiro de 1912 a 30 de janeiro de 1931);
 5. Matrícula dos Alunos do Curso Normal (06 de janeiro de 1912 a 31 de agosto de 1921);
 6. Matrícula das Alunas do Curso Normal (30 de janeiro de 1912 a 31 de agosto de 1921);
 7. Registro de Notas e de Diplomas (30 de setembro de 1921 a 29 de novembro de 1927);
 8. Matrículas e Registro de Notas de Alunos do Curso Normal (1925 a 06 de dezembro de 1930);
 9. Inscrição para Exames de 2ª Época de Alunos do Curso Normal (20 de janeiro de 1924 a 31 de janeiro de 1956);
 10. Inscrição de Candidatos ao Concurso para Preenchimento de Vagas ao 1º ano do Curso Complementar e ao 1º ano do Curso Normal (18 de novembro de 1921 a 1936);
 11. Inscrição para os Exames de Admissão ao 1ª Ano do Curso complementar (21 de novembro de 1921 a 08 de fevereiro de 1933);
 12. Registro de Notas do Curso Complementar e Resultado de Concurso para Promoção à Escola Normal (1921 a 1925);
 13. Registro de Notas dos Candidatos à Matrícula ao 1º Ano do Curso Complementar (01 de dezembro de 1922 a 1932);
 14. Matrícula dos Alunos do Curso Complementar (21 de março de 1903 a 31 de agosto de 1921);
 15. Registro de Notas de Alunos do Curso Complementar (14 de maio de 1903 a novembro de 1927; livro em estado físico ruim).
 - Livros relativos ao grupo escolar e escolas isoladas, anexos à Escola Normal de Campinas (administração, professores, funcionários e alunos):
 1. Termos de Compromisso do Pessoal - Grupo Escolar (23 de agosto de 1907 a 01 de fevereiro de 1924);
 2. Registro de Títulos de Nomeação e Licenças - Grupo Escolar (25 de abril de 1911 a 1924);
 3. Palestras Pedagógicas do Grupo Escolar (10 de setembro de 1914 a 05 de novembro de 1926);
 4. Ponto do Pessoal Docente e Administrativo - Grupo Escolar (18 de agosto de 1920 a 09 de julho de 1921);
 5. Ponto do Pessoal Docente e Administrativo - Grupo Escolar (11 de julho de 1921 a 22 de maio de 1922);
 6. Ponto do Pessoal Docente e Administrativo - Grupo Escolar (22 de maio de 1922 a 04 de maio de 1923);
 7. Ponto do Pessoal Docente e Administrativo - Grupo Escolar (05 de maio de 1923 a 16 de fevereiro de 1925)

8. Ponto do Pessoal Docente e Administrativo - Grupo Escolar (17 de fevereiro de 1925 a 24 de setembro de 1926);
9. Registro de Promoções dos Alunos - Grupo Escolar (27 de novembro de 1920 a 1930);
10. Registro de Matrícula dos Alunos - Grupo Escolar (01 de fevereiro de 1921 a 31 de julho de 1921);
11. Registro de Matrícula dos Alunos - Grupo Escolar (1922 a 1923);
12. Registro de Matrícula dos Alunos - Grupo Escolar (1923 a 30 de novembro de 1926);
13. Registro de Matrículas de Alunas - Grupo Escolar (01 de fevereiro de 1921 a 31 de julho de 1921);
14. Registro de Matrículas de Alunas - Grupo Escolar (1924 a 1926);
15. Registro de Matrícula de Alunos e Inventário - Grupo Escolar (29 de janeiro de 1921 a 09 de setembro de 1921);
16. Registro de Matrícula de Alunas e Inventário, Curso Primário - Grupo Escolar (30 de janeiro de 1922 a 1923);
17. Registro de Matrícula de Alunos e Inventário, Curso Médio - Grupo Escolar (30 de janeiro de 1922 a 1923);
18. Registro de Matrícula de Alunos e Alunas e Inventário, Cursos Primário e Médio - Grupo Escolar (01 de março de 1923 a 01 de fevereiro de 1924);
19. Registro de Chamada das Alunas do Curso Primário - Grupo Escolar (1922 a 1923);
20. Registro de Chamada dos Alunos do Curso Preliminar - Grupo Escolar (14 de maio de 1925 a novembro de 1925);
21. Termo de Visitas de Inspeção e Atas de Exames - Escolas Isoladas (04 de outubro de 1923 a 18 de novembro de 1930);
22. Resumo Diário de Movimento de Alunos - Escolas Isoladas (15 de fevereiro de 1923 a 18 de agosto de 1926);
23. Resumo Diário de Movimento de Alunas - Escolas Isoladas (15 de janeiro de 1923 a 28 de agosto de 1926).

ANEXO 2

- Festa organizada em homenagem ao Inspetor João Toledo, em visita à Escola Normal de Casa Branca, 11 de julho de 1928:

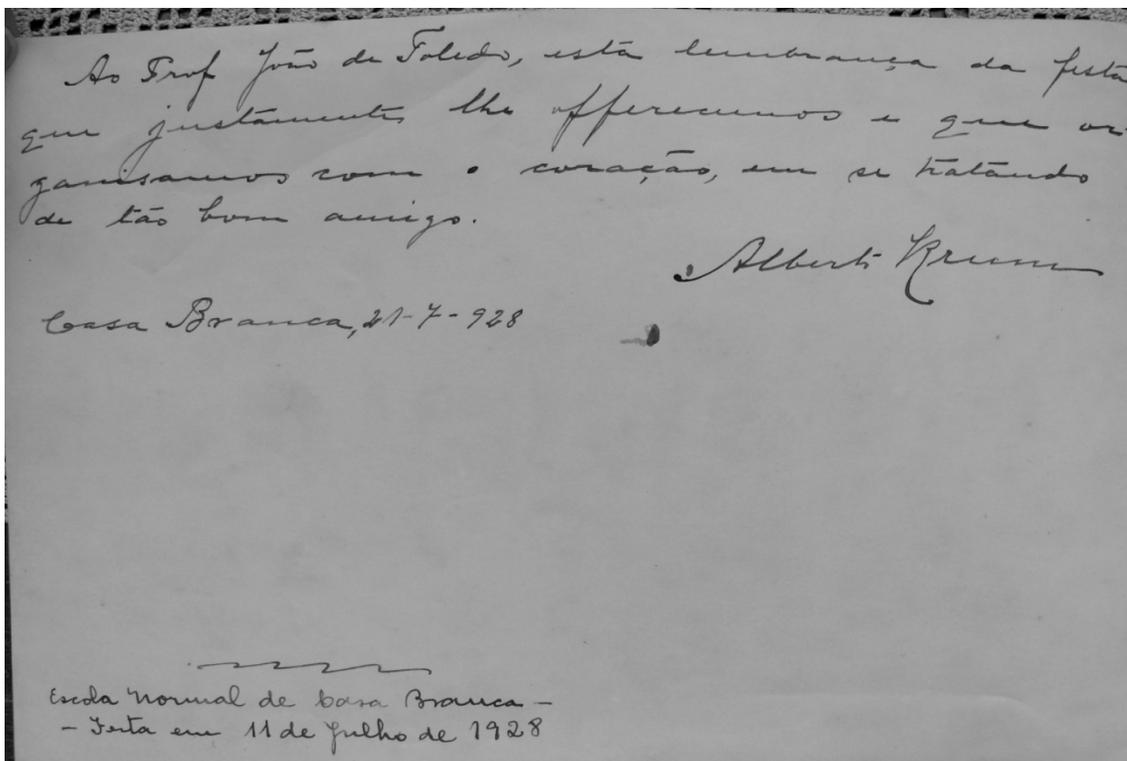


Foto – Imagens pertencentes ao acervo de D. Maria Cecília.

ANEXO 3

- Índices dos livros publicados por João Toledo:

1. “Sombras que vivem” (1ª edição, 1923)

Taba Tupí

O filho de Graúna

Superstição

Bom coração

Nas montanhas azues

Uma lembrança

Um maldizente

Hans Staden

Como nasciam as cidades

Anhangoera

Pedras verdes

Piragibá

A filha de Iniguassú

Versatilidade

Uma bella lição

O armistício de Iperoyg

O polvo

Uma entre mil

Sempre o mesmo

Um problema

Hospitalidade

Desperdício

Palmares

Energia e Firmeza

Ingratidão

Alma heróica

Drama em quatro actos

O Príncipe Real

Visionários sublimes

No Ypiranga

Diabruras de príncipes

Frei Caneca

Farrapos e Caramurús

Heroicidade

O Negrinho do Pastoreio

Riachuelo

Delenda Humaitá

Caetano Novo

Raphael

Sepultura de fogo
A mais forte das armas
Utiarity
Os gaúchos
Um bronze vivo
Nos Geraes
Os jagunços
 Como se faz um desgraçado
 Thebaida ou quartel?
 Extirpação de um kysto
 Sobre as ruinas
Mundo Novo
Na fornalha
 Apprehensões
 Novas ameaças
 A oração
 A retirada
O seringueiro
 No seio da mata
 Imprevidência
 Fascinação
Uma explicação
Sugestões
Notas

2. “O crescimento mental - Exposição analytica da psycho-pedagogia para uso dos alumnos das escolas normaes e dos professores do curso primário” (1ª edição, 1925)

Introducção – Synopse do crescimento e das funcções da mente
Visão de conjunto
Aspectos funcçionaes da mente

1ª parte – Receptividade psycológica e fontes do conhecimento
Synthese connectiva
Influencias ancestraes
Phases typicas do desenvolvimento mental
Desvios da normalidade
Modificadores mentaes

2ª parte – Materiaes do conhecimento e elaboração mental
Synthese connectiva
Em contacto com as coisas
Reacções mentaes
O dynamismo das ideias e das emoções
Caducidade dos instinctos: tendencias novas

Imitação
Interesse e esforço
Atenção
Synthese connectiva
Percepção e apercepção
Fixação das impressões
Associações
Elaboração das ideias
Os methodos
Discriminação de valores

3ª parte – Applicaçãõ
Synthese connectiva
Prática dos conhecimentos
Hábitos
O uso da razão

3. “Escola brasileira - desenvolvimento do programma de pedagogia em vigor nas escolas normaes” (1ª edição, 1925)

A escola brasileira
Nossa terra
Nossa gente
Crescimento físico
 Estatura
 Peso
 Cabeça
 Proporcionalidades
 Cânones
 Applicações
Hereditariedade e suas leis
Lições do transformismo
Ideaes nacionaes
Modificadores somáticos
 Nutrição
 Habitação
 Actividade fysica
 A saude
 Perturbações endócrinas
Aprendizado activo
Orgams dos sentidos
 Vista
 Audição
Marcha do aprendizado
Acquisições de experiencias

Expôr e arguir
A lição inductiva
A lição deductiva
O currículo primário
 Língua materna
 Geographia
 História
 Noções communs
 Desenho
Ética pedagógica

4. “Didáctica (nas escolas primárias)” (2ª edição, 1930)

Novo rumo didáctico
 Escola tradicional
 Escola educativa
 Transição
Programma
 Função
 Simplificação
 Flexibilidade
 Globalização
 Factor tempo
Actividade e educação
 Actividade sensorial e physica
 Exame da visão
 Exame da audição
 Treino de sociabilidade
 Actividade cognoscente
Méthodo e processos de ensino
 Processo de arguição
 Orientação geral (sobre processos)
Noções communs
 Nutrição
 Vestimenta
 Habitação
 A natureza
 Comunicação com o meio social
 O trabalho
 Entozamento de programmas
 Malleabilidade do programma de noções communs
 Linguagem nas noções communs
 Observar e comparar
 Linguagem nas noções communs
Linguagem

- Linguagem oral
- Linguagem escripta
- Calligraphia
- Orthographia
- Correcções de exercícius escriptos
- Anályse do pensamento
- Leitura
- Cálculo
 - Seriação de problemas
- Geographia
 - Finalidade
 - Como ensinar a geographia
 - Anályse do programma
 - Ordem dos estudos
 - Orientação
 - Cartographia
 - Seriação de cartas geográficas
 - Planos de lição
- História
 - Programma
 - Fase preparatória
 - Fase anedótica
 - Fase biográfica
 - Fase chronológica
- Exercícios phisicos
 - Planos de aula
 - Exercícios respiratórios
- Desenho
 - Prática do desenho
- O manualismo
- Governo da classe
 - A escola e a sociedade

5. “Planos de lição - noções communs” (1ª edição, 1934)

Primeira parte: Programmas e horários

Limites da globalização do ensino

Círculos de actividades

- Nutrição

- Vestuário

- Habitação

- O meio cósmico e o homem

Vida em sociedade
Trabalho e organização da economia
Como se aprendem noções comuns
Segunda parte: Planos Desenvolvidos
Alimentos de origem animal
 A galinha
 O boi
 O porco
 Pesca e pescado
Alimentos de origem vegetal
 O feijão
 O milho
 A mandioca
 A canna de assucar
Elementos de Botanica Applicada
 A flôr
 O fruto
 A semente
O amendoim
O sal
Os adornos
 Peles
Fibras
Vias de comunicação
 O camelo
Organização da economia
 O dinheiro
 O petróleo
 A hulha
 O ferro

6. “São Paulo – Variações sobre motivos da história paulista” (1939)

Alma paulista
Alma tupí
Os afonsinos
A pérola do planalto
Marechais das selvas
Vovô Ramalho
Sonata para moças
Tupã catú
Senhor e sultão
Recuando marcos

Sem Deus nem rei
Retratos a carvão
Ciclo do ouro
Vozes do além
Consolidação de fronteiras
Tapanhunos
Lembranças alheias
Iguatemi
Retalhos de filme
Bairrismo
Feijó
Ontem e hoje
Líbero Badaró
Marcos miliários
Três homens do leme
Tempestade
Marcha triunfal
Notas explicativas
Notas biográficas
Vocabulário

ANEXO 4

- Artigos de João Toledo na revista Educação³²³:

“Educação”, vol.I, n.1, out./1927, p.80-82.

Diretoria Geral da Instrução Pública: “Planos de Lição”

“Educação”, vol.I, n.2, nov./1927, p.201-206.

Diretoria Geral da Instrução Pública: “Planos de Lição”

“Educação”, vol.III, n.1, abr./1928, p.82-91.

Seção Oficial “A Festa das Aves”

“Educação”, vol.VIII, n.1, jul./1929, p.03-10.

Titulo do artigo: **Caetano de Campos (o educador)**

“Educação”, vol.XI, n.2, maio./1930, p.123-142.

Preparação e fixação do professor rural

“Educação”, vol.XI, n.3, jun./1930, p.260-287.

Preparação e fixação do professor rural

“Educação”, vol.XII, n.1, jul./1930, p.15-33.

Preparação e fixação do professor rural

“Educação”, vol.XII, n.2, ago./1930, p.171-175.

Preparação e fixação do professor rural

“Educação”, vol.XII, n.2, ago./1930, p.176-181.

O rio Tietê

“Educação”, vol.VII, abr./maio 1932, p.03-10

A educação popular

³²³ Levantamento obtido a partir do CD-ROM integrante da tese de VILELA, Marize Carvalho. **Discursos, cursos e recursos**: autores da Revista Educação (1927-1961). São Paulo: Tese de Doutorado, FE/PUC/SP, 2000.

ANEXO 5

- Cartão sobre a Comissão de Produção Agrícola:

Cartão da Secretaria da Agricultura – comissão de Produção Agrícola.

Chefe da Comissão – Major José Levy Sobrinho.



Foto – O cartão pertence ao acervo de D. Maria Cecília, neta de João Toledo.

ANEXO 6

- Relação dos formandos da turma de 1900 da Escola Complementar de Itapetininga³²⁴:

1. Antonio Augusto da Silva
2. Antonio Severiano de Oliveira
3. Antonio Villaça
4. Ataliba Julio de Oliveira
5. Augusto Rolim
6. Augusto da Silva Cezar
7. Erasto Augusto de Toledo
8. Francisco Antonio de Miranda
9. Fernando Lima
10. Gustavo Dias de Assumpção
11. João Augusto de Toledo
12. João Baptista da Silva Cezar
13. João Baptista de Azevedo Marques Filho
14. José Pedro Strasburg filho
15. José Virgilio do Nascimento
16. Leonidas de Oliveira
17. Manoel Ayres de Camargo
18. Manoel de Camargo e Souza
19. Pedro José Duarte
20. Salvador Santos
21. Adolphina de Oliveira
22. Anesia Portella
23. Anna Candida de Brito
24. Antonia de Almeida Oliveira
25. Benedicta de Moura
26. Carlota Silva Carneiro
27. Donaria Rolim
28. Elisa Barbosa
29. Emilia Etelvina de Arruda
30. Eulalia de Almeida
31. Justina de Mello
32. Laudelina Rolim
33. Leocadia Mercedes Chaves
34. Maria da Penha Prestes
35. Maria da Silveira Mello

³²⁴ Esta relação foi encontrada no livro de formandos da Escola Complementar de Itapetininga, folhas 01-02, com chancela de Pedro Voss, então diretor. A relação dos formandos também pode ser encontrada no “Livro jubilar da Escola Normal da Capital”, de João Lourenço Rodrigues (1930, páginas 120-121), porém com algumas alterações; por exemplo, na relação do livro de Itapetininga constam que 20 alunos e 27 alunas formaram-se pela turma de 1900, totalizando 47 alunos formandos, e a relação apresentada por Rodrigues possui duas alunas a menos, num total de 45 formandos.

36. Maria das Dôres Silva
37. Maria das Dôres Soares
38. Maria Eugenia do Nascimento
39. Maria Izabel de Castro
40. Maria Joaquina de Arruda
41. Maria José Messias
42. Maria Pedrina da Silva
43. Miquelina de Oliveira Santos
44. Olympia Baylão
45. Olympia Olívia de Arruda
46. Rosalina Kuntz
47. Rosalina Pieri

ANEXO 7

- Relação de “alunos” (professores, inspetores e diretores) que freqüentaram o curso de Pedagogia Científica ministrado Ugo Pizzoli na Escola Normal da Capital, de 15 de junho a 15 de julho de 1914³²⁵:

1. Moysés Horta de Macedo
2. Pedro Deodato de Moraes
3. Gastão Strang
4. Deocleciano Pontes
5. Martinho Nogueira
6. Antonio Ferreira Caldas
7. Justino Marcondes Rangel
8. João de Toledo
9. Carlos Silveira
10. José de Almeida Pacca
11. Elizario Araujo
12. Alberto Leme Cavalheiro
13. Aristides de Castro
14. Aristides de Macedo
15. Guilherme Kuhlmann
16. Helio Penteado de Castro
17. José de Azevedo Antunes
18. Leopoldo Sant’Anna
19. José Couto
20. Benedicto Tolosa
21. João China
22. Francisco Azzi
23. Antonio de Almeida Junior
24. Rapahel Cavalheiro
25. Ataliba Antonio de Oliveira
26. Armando Araujo
27. Silvio Maia
28. Odilon Corrêa
29. Antonio Proença
30. Cassio Bittencourt
31. Armando Bayeux
32. Antonio Villela Junior
33. Eurico Borges de Almeida
34. Arnaldo Leal
35. José Olival
36. Cezar Prieto Martinez
37. Benedicto de Toledo

³²⁵ Relação de alunos apresentada em “O Laboratorio de Pedagogia Experimental”, 1914, p.141-142.

38. Joaquim Silva
39. Firmino Teixeira
40. Eudoro Costa
41. João Braulio Cesar
42. Francisco da Costa Braga
43. Galaor Nazareth
44. Mariano A. Portella
45. Pedro de Castro
46. Adalberto Pourchet
47. Waldomiro Silveira Rocha
48. Raul Cardoso de Almeida
49. Francisco P. Canto Junior
50. Napoleão Freire de Carvalho
51. Joviniano Pinto
52. Euzébio Marcondes
53. Saverio Cristofaro
54. Comendador Tiburtino Mondin Pestana

As informações sobre o número de inscritos, de freqüentadores e de examinandos do curso apresentam divergência no próprio relatório. Ugo Pizzoli diz que cinquenta e dois se inscreveram, mas a lista tem cinquenta e quatro pessoas; mais ao fim do relatório Pizzoli diz que apenas trinta e quatro o freqüentaram, embora também diga que somente vinte e oito deles fizeram o exame final, porém não diz quais foram.

ANEXO 8

- Programa para o ensino da 11ª e 12ª cadeiras (psicologia experimental, pedagogia e educação cívica) das escolas normais secundárias do ano de 1916³²⁶:

Primeiro ano:

- 1. A concepção de psicologia experimental; estados de consciência e a continuidade do eu. A formação da psicologia científica, mediante métodos convenientes.
- 2. Relações da consciência com o sistema nervoso; funções do cérebro; localizações cerebrais, paralelismo psico-físico.
- 3. A visão; seu órgão, seu excitante próprio e ação do excitante sobre o órgão; sensações resultantes. Diferenças individuais e anomalia.
- 4. A audição; seu órgão, seu excitante próprio e ação do excitante sobre o órgão; sensações resultantes. Diferenças individuais e anomalia.
- 5. O tato e demais sentidos da pele; órgãos e excitantes apropriados; sensações resultantes. Diferenças individuais e anomalia.
- 6. O muscular; seu órgão, seu excitante conveniente. Sentidos estereognóstico e barico. As sensações musculares puras, e as associadas a sensações de outros sentidos. Ação dinamogênica. Variedades individuais e anomalias.
- 7. O olfato e o gosto; órgãos e excitantes próprios, ação dos excitantes sobre os órgãos; sensações resultantes. Diferenças individuais e anomalias.
- 8. Condições gerais da atividade nervosa. Tempos de reação.
- 9. O hábito; suas condições cerebrais; seu mecanismo. Sua evolução aquisitiva. Suas conseqüências práticas.
- 10. A emoção; seu princípio fundamental e suas variedades. Diferenças individuais e anomalia.
- 11. Instinto; em que difere da emoção. A coexistência dos instintos contrários e a sua sucessão no crescimento da criança. Variedades individuais e anomalias.

Segundo ano:

- Apanhado geral sobre a matéria estudada no ano anterior.
- 12. A atenção; suas condições psicológicas e suas espécies. Atensões simultâneas. Tipos individuais. Caracteres da atenção infantil.
- 13. A associação; seu princípio fisiológico fundamental. Ideações espontâneas e ideações voluntárias. Tipos de associação. Caracteres da associação infantil.
- 14. A linguagem; seu mecanismo e seus defeitos. Sua formação na criança.
- 15. A memória; suas condições fisiológicas; seu mecanismo. Condições de uma boa memória. Tipos mnemônicos. Caracteres da memória na criança.
- 16. A imaginação. A reprodutora e a memória. A criadora; análise; leis de dissociação; síntese; concepções. A imaginação nas crianças.
- 17. A percepção; seu mecanismo. Percepções verdadeiras e percepções ilusórias. As bases da verdade científica. A percepção em memória e adolescentes.
- 18. O raciocínio; seu caráter específico; seu mecanismo. Diferenças individuais. A logicidade nas crianças.

³²⁶ Revista de Ensino, ano XIV, n.4, p.69-76, mar./1916.

- 19. A vontade; sua condição primeira; ação ideo-motora e ação deliberada. Tipos de vontade. Livre arbítrio e determinismo.
- 20. O caráter; seu mecanismo e suas variações. Diferenças individuais e anomalias.
- 21. As vocações individuais; sua determinação prática. As aptidões.
- 22. Noções de psiquiatria. Os anormais.

Terceiro ano:

- 1. A concepção de pedagogia. O ideal educativo e seu paralelismo com a civilização histórica. Sistemas pedagógicos em harmonia com a finalidade da educação. Subsídios de psicologia, da sociologia, da antropologia, da higiene.
- 2. Noções de antropologia pedagógica:
 - a) A história fisiológica e social do educando: leis fundamentais de hereditariedade; dados biológicos e dados sociais;
 - b) O crânio: ossos, medidas e índices; anomalias. Sua evolução. Sua relação com a inteligência;
 - c) A face: ossos, medidas e índices; anomalias. Sua relação com o crânio;
 - d) O tórax: ossos, medidas e o índice vital. Capacidade torácica e respiratória;
 - e) A circulação: sua influência nos fenômenos físicos: ritmo cardíaco e suas variações com a atividade cerebral;
 - f) A estatura: a grande abertura dos braços. O crescimento físico; suas fases e sua influência na evolução mental;
 - g) O peso: seu valor fisiológico; sua evolução;
 - h) Os cânones da beleza, ou anormalidade física.
- 3. Noções de higiene escolar:
 - a) A sede da escola: o lugar, o clima e o edifício. Condições higiênicas do edifício. Os cômodos, suas dimensões; a renovação do ar; a intensidade e a direção da luz;
 - b) A mobília escolar: suas relações com a estatura dos alunos. Material didático mais conveniente;
 - c) A fadiga e a “surmenage”: suas causas; suas medidas; sua profilaxia;
 - d) Moléstias contraíveis na escola: moléstias infecciosas e transmissíveis. Exame médico escolar.
- 4. A educação física: jogos infantis e a imitação; passeios, higiene e ginástica individualizada. Atividade física construtiva.
- 5. A educação intelectual: a posse de conhecimentos e o apuro dos sentidos e das faculdades mentais.
- 6. Educação da vista: condições que assegurem a intensidade, nitidez e fidelidade das impressões visuais. Determinação prática do grau de acuidade visual em cada aluno. A técnica do ensino visual.
- 7. Educação do ouvido: condições que assegurem a nitidez, intensidade, e exatidão das impressões auditivas. Determinação prática do grau de acuidade auditiva em cada aluno. A técnica do ensino auditivo.
- 8. Educação motora: condições que assegurem a profundidade, clareza e precisão das impressões motoras. A técnica do ensino motor.
- 9. Educação motora quanto ao poder dinamogênico das sensações. O interesse e suas variações com a idade. O esforço na educação infantil.
- 10. Educação do gosto e do olfato.
- 11. A cultura da atenção: as condições que lhe asseguram o desenvolvimento. Determinação prática de seus graus e variedades em cada aluno. A técnica de ensino relativo à atenção.

- 12. A cultura da memória: condições que asseguram a nitidez, exatidão e durabilidade das imagens; determinação do tipo mnemônico de cada aluno. A técnica de ensino em respeito à memória.
- 13. A cultura da imaginação criadora: condições que favorecem a associação e dissociação das imagens. Determinação prática do tipo imaginativo em cada aluno. Técnica de ensino sobre o raciocínio.
- 14. A cultura do raciocínio: condições que o habituem a orientar-se para a verdade. Determinação prática do grau intelectual de cada aluno. Técnica de ensino sobre o raciocínio.
- 15. A cultura da percepção: condições de sua normalidade progressiva. Determinação do grau da cultura de cada aluno. Técnica do ensino em referência à faculdade perceptiva.
- 16. A cultura da linguagem: condições que lhe assegurem a prontidão, riqueza e correção. O pitacismo e a prematuridade do ensino. Técnica do ensino no tocante à linguagem.
- 17. A educação moral: a decoração de máximas morais, e a lei do hábito; sanções artificiais e sanções naturais; o egoísmo e o proximismo; o ideal moral.
- 18. A disciplina das emoções e dos instintos; inibição de uns e expansão de outros.
- 19. A disciplina da vontade: condições que lhe assegurem o acerto e a constância das resoluções. Ortopedia da vontade.
- 20. A formação do caráter: a percepção da verdade, o hábito do bem e a faculdade do esforço. O exemplo do professor.
- 21. A educação geral e a educação profissional de acordo com as aptidões individuais.
- 22. A educação dos anormais: o princípio da igualdade entre os alunos da mesma classe. Determinação prática dos graus de anormalidades.
- 23. Os graus do ensino: primário, secundário e superior; propedêutico e profissional. A classificação das escolas e a continuidade do ensino.

Quarto ano:

História Filosófica da Educação

- 24. A educação na Grécia antiga.
- 25. A educação na Roma antiga.
- 26. A educação medieval.
- 27. A educação e a humanidade.
- 28. A educação e a renascença.
- 29. A educação e a reforma.
- 30. A educação e a contra-reforma.
- 31. A educação e o naturalismo.
- 32. A educação e a piedade.
- 33. A educação e o filantropismo.
- 34. A educação e a revolução francesa.
- 35. A educação e os tempos modernos.
- 36. A educação no Brasil.

Educação Cívica

- 1. Concepção da educação cívica: a origem da sociedade; a liberdade e seus limites; a justiça e o direito. A história pátria, a política contemporânea e as aspirações nacionais.
- 2. A soberania: sua origem divina e sua origem humana; teocracias e democracias.

- 3. A delegação da soberania, o voto e sua abstinência. A facultatividade e a obrigatoriedade do voto; as garantias legais de sua efetividade.
- 4. O Estado e suas formas. Relações internacionais.
- 5. Formas de governo, segundo a concepção da soberania.
- 6. Formas de república; presidencialismo, parlamentarismo, unitarismo e federação.
- 7. A lei e a autoridade: estadismo e caudilhismo militar e civil. A obediência legal e a responsabilidade. Os direitos fundamentais do homem.
- 8. Deveres do cidadão; seu princípio fundamental; os principais deveres cívicos.
- 9. A cooperação da família nas funções da Escola, e os deveres do Estado na propagação das Escolas. A obrigatoriedade do ensino.
- 10. A formação do caráter nacional.

ANEXO 9

- Hino da Despedida³²⁷:

Música do Maestro Lázaro R. Lozano
Letra do Professor João A. de Toledo
1914

Batel da Esperança, devagar
as velas amansa, ao largar, ao largar,
De leais amizades, ao partir
sentimos saudades
nos pungir, nos pungir.

Eis enfim chegados
nossos novos dias
nossas alegrias
têm seu amargor
é que aqui deixamos
nossa Escola amada
que há de ser lembrada
com carinho e amor.

Lento, lento, lenho que nos vai levar
Lento, lento, por sobre as ondas do mar
Mil pequeninos lá no porvir
cantando hinos
vêm-nos partir
P'ra esses anjinhos do coração
jorrem carinhos em profusão.

Batel da Esperança, devagar
As velas amansa ao largar, ao largar
De leais amizades, ao partir
sentimos saudades
nos pungir, nos pungir.

³²⁷ Hino da Despedida. Escola Normal de São Carlos. In: PIROLLA, 1998, p.85.

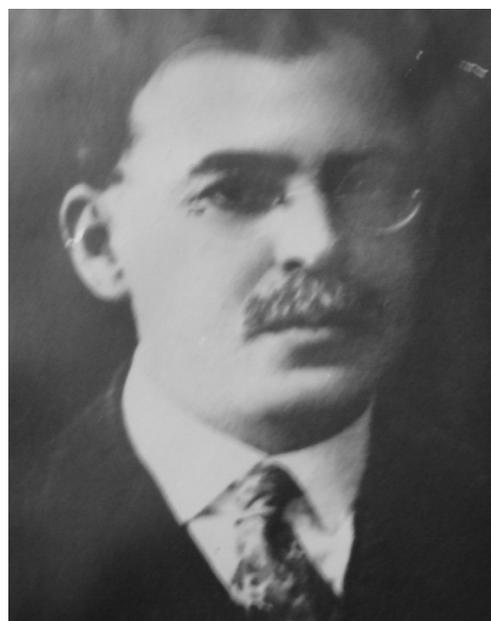
ANEXO 10

- Professores da Escola Normal de Campinas³²⁸:



Respectivamente: professores Juvenal Wagner Vieira da Cunha, Lino de Moraes Leme e Fernando Thiele.
Foto – Acervo de Imagens da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

³²⁸ Nem todas as fotos são do período da administração de João Toledo, de forma que o período em que elas foram montadas (seja em quadros ou álbuns de formandos) compreende os anos de 1921 a 1936.



Respectivamente: professores Paulo Affonso de Andrade, Marcellino Vélez, Elias Lobo Netto e Omar Simões Magro.

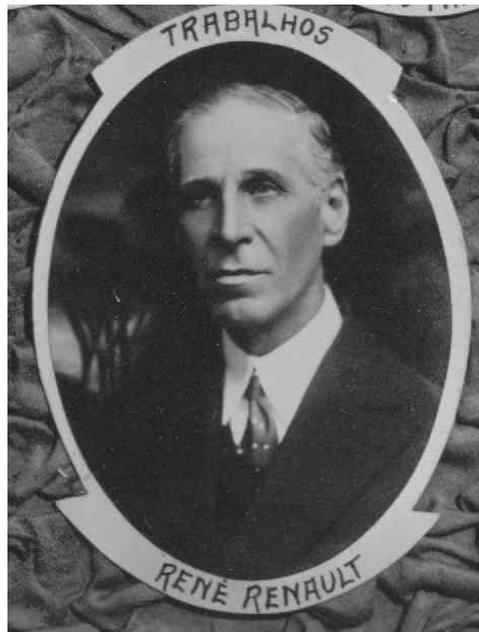
Foto – Acervo de Imagens da Escola Estadual “Carlos Gomes”.



Respectivamente: professores Mario Natividade, Luis de Sampaio Arruda e Jorge Nogueira Ferraz.
Foto – Acervo de Imagens da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

ANEXO 11

- Professores da Escola Complementar anexa:



Respectivamente: professores Nicolau Marchini, Carlos Lencastre, Geraldo Alves Corrêa e René Renault.
Foto – Acervo de Imagens da Escola Estadual “Carlos Gomes”.



Respectivamente: professoras Francisca Pompêo de Camargo, Alda Pompêo de Camargo, Sylvia Simões Magro e Maria Isabel Bulcão Giudice Lobo.

Foto – Acervo de Imagens da Escola Estadual “Carlos Gomes”.

ANEXO 12

- Formandos da Escola Normal de Campinas do ano de 1921:



Foto – Centro de Ciências, Letras e Artes de Campinas (CCLA).