

## Capítulo 5

### “DIVULGAR, ENSINAR, CIVILIZAR”

*Adquirido esse conhecimento, voltou ao Brasil com o cérebro cheio de projetos, o coração feliz, supondo poder iniciar em breves dias na terra amada da pátria o que seus olhos encantados tinham contemplado na América Inglesa ... Às vibrações do seu entusiasmo respondiam amargas decepções ... as suas teorias, a sua prática não achavam o acolhimento nos poderes oficiais*

(Júlia Lopes de Almeida, 1907).

Nos últimos anos do Império e nas duas primeiras décadas da República brasileira, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade fez circular no Brasil a pedagogia nova, baseada em Froebel e Pestalozzi. Como vimos no capítulo anterior, ela se tornou especialista nessa pedagogia depois de ter estudado com froebelianos em Nova York. Mas não foi apenas pelo aspecto pedagógico que ela se sentiu atraída por essa corrente, ou melhor, para ela o aspecto pedagógico não se dissociava dos princípios filosóficos, profundamente religiosos, de Froebel. Certamente que essa atração tinha na sua opção pela religião reformada a sua base de sustentação. Da mesma forma como os protestantes norte-americanos, inclusive os que vieram

para o Brasil, se identificaram com a ênfase de Froebel no desenvolvimento da espiritualidade humana, assim também se deu com Guilhermina.

A partir de sua produção – livros, artigos em jornais, relatórios e conferências – publicada quando de sua volta ao Brasil, vamos tentar elucidar como ela traduziu a chamada “Educação Nova”: sua concepção, finalidade e métodos. Mais uma vez, é sua rede de pertencimento religioso que nos fornece a chave de leitura. Como veremos, a sua experiência religiosa conformou sua concepção de educação direcionando não só sua viagem aos Estados Unidos da América e seus estudos dos métodos e da filosofia froebeliana, como também sua prática e sua escrita como educadora.

Falar em chave de leitura é falar em condição de possibilidade, ou seja, é falar que as reflexões e as ações de Maria Guilhermina, seu ser-assim no mundo, se articulavam a um lugar sem, no entanto, se reduzir a ele. Considerar essa questão significa considerar a meada de relações na qual ela se inseria, significa também não tomá-la como autônoma, desprovida de ligação com seu tempo, nem como determinada pura e simplesmente por esse grupo. Ou seja, a inserção social não determina e não explica a trajetória de Guilhermina, mas a condiciona necessariamente. Explicitar a posição do sujeito na sociedade e nas redes de pertencimento das quais faz parte é, pois, explicitar um jogo de relações que servem de suporte para as práticas e representações desse sujeito, considerando esse lugar social como condição necessária de leitura de sua trajetória, mas não como “condição suficiente de sua existência” (CASTORIADIS, 1982, p. 167).

A hipótese que orienta este capítulo é a de que Maria Guilhermina colocou em circulação não apenas um método considerado moderno e mais eficaz para ensinar as crianças – o método intuitivo –, motivo pelo qual ela teve seu nome registrado por alguns contemporâneos e historiadores da educação; ela divulgou, principalmente, uma outra

concepção de educação, informada por sua experiência religiosa, de onde ela retirou metáforas para pensar a escola, a educação e seus agentes.

Assim, interessa neste capítulo analisar a “Educação Nova” que Maria Guilhermina colocou em circulação no Brasil em fins do século XIX e início do XX, explicitando como elementos da cultura presbiteriana norte-americana perpassavam a sua produção e buscando decifrar a visão de mundo e o projeto de homem e de humanidade que informava sua concepção de educação. Interessa também analisar a sua inserção no campo educacional nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, onde ela fez circular elementos do repertório pedagógico norte-americano no período republicano, tentando captar, ainda que de modo precário, a sua ressonância.

### **5.1 – Maria Guilhermina e a “Educação Nova” no Brasil**

Segundo Maria Guilhermina, os princípios e métodos da “Educação Nova”, por ela estudados nos Estados Unidos, estavam plenamente desenvolvidos no *kindergarten*. Falar deste último era necessariamente falar da nova educação. Na verdade, como o próprio título de seu livro e tradução sobre o assunto indicavam, o *kindergarten* era não só um lugar, mas também uma cultura, uma série de meios e procedimentos, com fins e princípios determinados. Por isso, nos seus textos, os dois termos muitas vezes se confundiam e, ao anunciar a “Educação Nova”, ela anunciava também o *kindergarten*, lugar/cultura por meio da qual as crianças viveriam “vida mais completa e feliz”,

como plantas animadas, rodeadas de todas as circunstâncias favoráveis a seu livre desenvolvimento e educadas por meios adequados às suas disposições individuais, em contato constante com a Natureza, quer cultivando flores, quer tratando de animais, ou aprendendo suas interessantes histórias em breves conversações com a Jardineira, ou em seus brinquedos, procurando imitar as primeiras atividades da natureza. Deixar a criança brincar é educá-la. Os brinquedos bem dirigidos levam necessariamente as crianças a uma união mais profunda e mais elevada com o Universo (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 4).

Essa “Educação Nova”, conforme a tradução de Maria Guilhermina da obra de Hailmann, se distinguia da antiga, antes de tudo, pelos fins propostos, os quais, desde Rousseau, vinham sendo desenvolvidos por vários filósofos. Na educação idealizada por Rousseau, “a despeito de suas faltas”, estariam os germens da nova educação. Lapidado por outros, seu pensamento estaria na contramão de uma educação que visava a estrita obediência (ao chefe de família, ao soberano, à nação, a Deus), indicando seu alvo como o “desenvolvimento de individualidades independentes, apropriadas para a vida na sociedade – capazes de felicidade e eficientes para utilidade – sobre a base da moralidade e da razão” (HAILMANN, 1887, p. 12-13, tradução de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade)

Com base nesses princípios, Pestalozzi e Froebel desenvolveram novas formas de ensinar, estando a excelência e importância desses dois educadores na formulação de métodos que atendiam aos fins propostos pela nova educação. Pestalozzi baseava seus métodos de ensino na intuição e nos sentidos humanos, buscando “desenvolver as forças humanas de dentro para fora”, com base num ensino gradual e progressivo. Pestalozzi procurou formular métodos que desenvolvessem as “faculdades receptivas” do aluno (o método intuitivo), ao passo que Froebel, seu seguidor, debruçou-se sobre as “faculdades expressivas”:

O desenvolvimento das faculdades expressivas, do poder de dar expressão com os órgãos da fala ou com as mãos, do poder de combinar e usar das expressões assimiladas – o poder das faculdades criadoras – formam o centro a que tendem seus mais valiosos esforços. Ao mesmo tempo, ele dá grande importância ao desenvolvimento e à direção conveniente das faculdades sociais [...]. Ao passo que Pestalozzi mostrava como se haviam de desenvolver organicamente as faculdades receptivas, Froebel ensina como se hão de desenvolver as forças expressivas. enquanto Pestalozzi aponta o caminho para a felicidade, Froebel indica o caminho para a utilidade. Assim um supre o outro e pode-se afirmar com toda a certeza que os dois abriram caminhos que hão de realizar os requisitos da Educação Nova (HAILMANN, 1887, p. 18-19, tradução de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade).

Foi então pensando em desenvolver as faculdades expressivas das crianças e com o objetivo de estabelecer um sistema de ensino “sobre a base da moralidade e da razão, da religião e da humanidade” (Ibidem, p. IV) que Froebel idealizou o *kindergarten*. Maria Guilhermina alertava seus leitores para o fato de que o *Kindergarten* não era uma escola, como muitos afirmavam, mas sim “um lugar de reunião infantil”, onde as crianças entre 3 e 7 anos se desenvolviam física, mental e moralmente. Lá não se tratava de instrução – de ler, escrever e contar – nem de regras, definições ou livros, mas de “atividade e energia”, “atividade dos membros, atividade dos sentidos, atividade do espírito, do coração e dos instintos religiosos” (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 8-9).

Segundo ela, o objetivo do *kindergarten*, assim como da “Educação Nova”, era desenvolver as faculdades físicas, mentais e espirituais, era “educar as mãos, desenvolver a inteligência e elevar os sentimentos” (Ibidem), tornando a criança “verdadeiramente digna, útil e feliz” (ANDRADE. Parecer, 1884, p. 2), era dar-lhe a primeira educação, que se resumia

em exercer sobre ela uma certa influência de acordo com suas disposições naturais, dar-lhe força ao corpo, exercitar-lhe os sentidos, ocupar-lhe as faculdades mentais que principiam a formar-se, torná-la pelo pensamento familiar com o mundo da natureza e do homem e guiar seu tenro coração e sua alma inocente na direção do bem, preparando-a para a mais elevada compreensão da Unidade Suprema em Deus (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 8).

Para Maria Guilhermina, esse objetivo seria alcançado por meio da aplicação dos métodos desenvolvidos por Froebel para o *kindergarten*, classificados por ela em brinquedos mentais e brinquedos de movimento, além das canções, histórias e conversações.

Os brinquedos mentais eram os chamados dons e ocupações, materiais dos quais se servia a jardineira para educar a criança. O primeiro dom era uma caixinha, com seis bolas – três de cores primárias e três de cores secundárias –, que servia para dar à criança “idéias de forma, posição, movimento, direção, cor, peso, densidade e volume”. O segundo dom era formado por uma coleção de sólidos geométricos – uma esfera, um cubo, um cilindro e um cone – que introduziam a “análise e comparação das formas”. Os terceiro, o quarto, o quinto e o sexto dom eram cubos de madeira divididos gradualmente e de diversos modos, “destinados a satisfazer o desejo natural da criança de conhecer o interior das coisas, de ver o que está dentro” (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 5).

Com esses materiais, a criança poderia obter uma enorme combinação de formas que educariam ao mesmo tempo os sentidos, o gosto estético e as habilidades manuais. Essas formas que resultavam da combinação desses objetos eram classificadas, por sua vez, em “formas de *conhecimento*, de *beleza* e de *vida*”:

Chamam-se “formas de conhecimento” aquelas em que se empregam as leis de forma, grandeza e número; “formas de beleza” as que representam coisas agradáveis à vista; “formas de vida” aquelas em que se imitam objetos da vida real, como casas, mesas, árvores, animais, etc. (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 6).

A partir do sétimo dom, as crianças começavam a ser preparadas para os exercícios de abstração com as “tabuinhas quebradas e triangulares”, que representavam superfícies. O oitavo e o nono dom eram as “régua ligadas” e as “varinhas soltas”, que faziam a transição entre a superfície e as linhas, “porque a régua representa a linha exterior da superfície”. O décimo e o décimo primeiro dom consistiam em “palitos de madeira”, “anéis ou círculos e semicírculos” que familiarizariam a criança com noções de aritmética, geometria e desenho.

Entre as ocupações, Maria Guilhermina apontava o “papel picado”, o “papel dobrado, entrelaçado e cortado”, com os quais a criança “educa as mãos”, desenvolve sua inteligência “com explicações geométricas” e “elevam seus sentimentos artísticos” com a “intervenção das formas de simetria”. Havia também o “desenho e a moldagem”, por meios dos quais a criança imitava e inventava, desenvolvendo sua capacidade criadora (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 7).

Ao lado dos brinquedos mentais, Maria Guilhermina colocava os brinquedos de movimento – as atividades físicas e jogos – dirigidos pela jardineira e desenvolvidos na sala de aula ou no jardim, ao ar livre, que davam força ao corpo das crianças e desenvolviam a união e o espírito de cooperação entre elas. Estes brinquedos eram geralmente acompanhados das cantigas, consideradas por ela como um “poderoso meio de educação”, uma vez que penetravam direto ao coração: “Nada penetra tanto a vida espiritual da criança como o canto. Nenhuma atividade pode como ele exprimir indireta e quase involuntariamente as harmonias

mais íntimas” (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 8), servindo também como diversão e entretenimento para as crianças (ANDRADE. *Alocução*, 1891/1892, p. 240)<sup>1</sup>.

A prática de contar histórias e as conversações com a jardineira eram também muito enfatizadas no *kindergarten*. As histórias, “contadas de modo agradável em relação a algum brinquedo” ou a objetos e situações familiares, além de cultivar a imaginação e a linguagem infantil, eram uma poderosa e atraente forma de “inculcar certas idéias morais” nas crianças. Para isso, bastava algumas poucas histórias bem escolhidas, algumas fábulas e, vez por outra, alguma coisa nova, como explicava Hailmann (1887, p. 52), na tradução de Guilhermina:

[...] as criancinhas ouvirão uma e muitas vezes com renovado interesse o *Chapeuzinho Vermelho*, a *Gata Borralheira*, etc., descobrindo de cada vez que ouvirem, novas belezas, penetrando cada vez mais no seu espírito, e delas aprendendo lições adicionais de simpatia e amor<sup>2</sup>.

Além de educar o coração e as mãos, educavam-se também os sentidos, por meio do ensino intuitivo ou ensino de objetos. Nesse ponto, o método proposto pela nova educação se colocava em oposição aos métodos antigos, considerados como a expressão do ensino abstrato, sem contato com os objetos do mundo real, realizado por meio da memorização e da repetição. O ensino intuitivo, por sua vez, baseava-se na observação e na imaginação, sendo que sua aplicação se fazia preferencialmente por meio de objetos que eram colocados para os alunos observar: era o estudo das coisas. O princípio norteador desse processo era o de que,

---

<sup>1</sup> Instrumento de educação do coração, é possível imaginar que seus cânticos fossem entoados não só nas igrejas presbiterianas, mas também na sua sala de aula.

<sup>2</sup> Os trechos sobre as lições sobre objetos traduzidos por Maria Guilhermina da obra de Hailmann, encontram-se também publicados no jornal carioca *A Instrução Pública* (7 nov. 1887, p. 68-69).

por meio da observação, o conhecimento não seria apenas transmitido, mas “gerado com base no contato com o objeto” (VALDEMARIN, 2000, p. 77).

O método intuitivo era geralmente indicado para as classes de ensino elementar, mas nem por isso deixou de ser reclamado também para o ensino dos pequeninos. Segundo Hailmann (1887, p. 50), na tradução de Maria Guilhermina, o ensino de objetos era um “nome dado a um lado mental do método da Educação Nova” e deveria ser aplicado no *kindergarten* de maneira menos extensa do que propunha Calkins para as escolas elementares. Ele visava ao desenvolvimento mental da criança e era fundado no princípio segundo o qual “o conhecimento do fato empírico mais insignificante, tão bem como o da verdade mais abstrata, podem chegar à nossa mente só por meio dos sentidos”, com o auxílio da observação, da imaginação e da memória. A partir do princípio de que “aprendemos pela observação”, os três principais pontos das lições sobre objetos foram assim traduzidas por Maria Guilhermina:

1º Cultivar as faculdades em sua ordem natural – percepção, concepção, juízo.

2º Proceder do conhecido para o desconhecido – do simples para o complexo – do concreto para o abstrato – do todo para as partes (relativamente a objetos e fenômenos) – do particular para o geral (relativamente às idéias).

3º Acostumar a criança à atividade (ANDRADE. Cultura de Kindergarten: lições sobre objetos, 7 nov. 1887, p. 69).

Se nas classes elementares tinha-se em mira uma explicação mais exaustiva dos objetos, no *kindergarten* o que se buscava era despertar a atenção da criança, cultivando hábitos de “observação exata e expressão clara”. Aqui, seu objetivo não era transmitir conhecimentos, mas familiarizar as crianças com os procedimentos de observação, análise e comparação, ou seja, com os procedimentos de investigação, próprios ao raciocínio científico.

É importante ressaltar também que, para Maria Guilhermina, assim como para seus professores em Nova York, os princípios da “Educação Nova” não se aplicariam apenas ao *kindergarten*, onde estavam melhor desenvolvidos. Guilhermina, inclusive, apontava a necessidade, ao apresentar seus projetos futuros, de que esses métodos fossem adaptados de maneira a se estender aos outros ramos do ensino, especialmente o primário, “verdadeiro alicerce de toda a instrução” (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 9). Para ela, tanto no *kindergarten* quanto na escola primária, tratava-se de educar os sentidos e as faculdades da criança, de prepará-la para ver e fazer de forma inteligente, para “observar, inferir e tirar conclusões exatas” (ANDRADE. *Educação do Povo*, 30 maio 1907).

A ênfase na finalidade do método também era bastante perseguida por Maria Guilhermina em seus textos. Para ela, assim como para seus interlocutores nos Estados Unidos, essa era uma questão fundamental, uma vez que a mera mudança nos métodos não significava mudança nos fins da educação e era a finalidade o que mais importava: “[...] os métodos podem melhorar sem que haja mudança alguma nos fins. O método pode fazer um mestre hábil, mas somente o alvo pode torná-lo uma bênção ou uma maldição” (HAILMANN, 1887, p. 4, tradução de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade). Nesse sentido, os brinquedos, exercícios e atividades propostos pelas jardineiras e professoras não eram a finalidade do *kindergarten* e da escola primária, mas sim um meio para alcançar fins mais elevados, desenvolvendo nas crianças “uma inteligência clara, uma consciência pura e uma vontade livre”, “tornando-as homens e mulheres felizes e úteis à sociedade” (ANDRADE. *O Preparo da Mestra*, 1900, [s.p.]).

A excelência, tanto do método intuitivo quanto dos métodos próprios do *kindergarten*, estaria, assim, na sua afinidade com os princípios e fins da “Educação Nova”, uma vez que eles levariam a criança a desenvolver sua individualidade, além de estarem baseados em leis

psicológicas, segundo seus propositores (ANDRADE. Apontamentos de um jornal de viagem, 14 out. 1887). Uma das insistências dessa nova educação era a necessidade de um ensino progressivo e proporcional à capacidade e ao desenvolvimento natural do aluno, devendo, por isso, estar de acordo com as “leis” que regeriam o desenvolvimento infantil. Segundo Maria Guilhermina, o desenvolvimento harmônico da criança deveria obedecer aos “princípios da ciência de ensinar”, sendo que as “leis naturais do desenvolvimento infantil”, a partir das quais se podia estabelecer uma ordem de sucessão e progressão para o ensino, não podiam ser desprezadas<sup>3</sup>.

Nesse sentido, a educação, tanto mental quanto física, deveria, primeiro, cuidar do desenvolvimento das faculdades expressivas da criança – imitação e invenção – para depois trabalhar sucessivamente as percepções, concepções e juízos:

Neste ponto, são os modernos métodos inteiramente diferentes dos antigos; pelos quais é considerado o melhor mestre aquele que “mais puxa”, como se diz, pelo aluno, cuja inteligência quase em geral perde em força e vigor quanto aparentemente a memória ganha em repetir as palavras do livro ou a explicação do mestre; porque “decorar” não é “aprender”. O menino só aprende quando assimila conhecimentos, para o que é indispensável pensar e julgar por si (ANDRADE. Alocução, 1891/1892, p. 238).

Alertando contra os perigos de um trabalho excessivo e em desacordo com a capacidade do aluno, Maria Guilhermina argumentava que não cabia ao professor determinar o que o aluno deveria fazer, mas, sim, estar preparado para guiá-lo naquilo que ele poderia

---

<sup>3</sup> Em seus textos, Maria Guilhermina fazia constantemente uma advertência nesse sentido: “quase ninguém se lembra de que as leis que regem o desenvolvimento do espírito são tão fatais, como as que presidem o desenvolvimento da matéria e que, portanto, não podem ser impunemente violadas” (ANDRADE. Alocução, 1891/1892, p. 241).

fazer: “[...] dirigindo esta elaboração mental, evitamos sempre intervir de modo a dar-lhe um cunho estranho, que estragaria todo aquele trabalho só próprio de quem o executa no limite de suas forças e de sua experiência” (Ibidem). Mais do que dar conhecimentos, o professor deveria ser capaz de “escutar os segredos dos cérebros infantis e daí trazer à luz esses tesouros incomparáveis de inteligência, energia e de amor” (ANDRADE. O Preparo da Mestra, 1900, [s.p.]). Nesse sentido, o desenvolvimento harmônico das faculdades da criança e sua individualidade, de acordo com os princípios da nova educação, eram o

fim verdadeiro do *kindergarten* e da escola primária, e não, como geralmente se pensava, “dar conhecimentos” já adquiridos e acumulados por outros; pois que conhecimentos verdadeiramente só podem ser adquiridos por experiência individual. O professor primário pouco, ou antes, nada tem que ensinar, deve guiar metodicamente na observação dos fatos para a indagação da verdade e a compreensão das leis naturais” (ANDRADE. Alocução, 1891/1892, p. 240)<sup>4</sup>.

Como se pode ver, em fins do século XIX, Maria Guilhermina divulgou e fez circular em seus textos os princípios pedagógicos da “Educação Nova”, assim como os métodos de Pestalozzi e Froebel: o *kindergarten* não é uma escola; a criança aprende brincando e por meio da observação; essas brincadeiras devem ser adequadas e proporcionadas “às suas disposições”, além de possuir ordem, regularidade e direção; o desenvolvimento da criança deve ser integral, educando as mãos, os sentimentos e a inteligência. Essa era a nova

---

<sup>4</sup> Nessa mesma linha, Celina Nina faz uma citação de Maria Guilhermina, que não consta na sua produção por mim levantada: “Por meio de uma série gradual de brinquedos, exercícios, ocupações e conversações morais e instrutivas, são as crianças levadas a ver com justeza, a ouvir inteligentemente, a adquirir noções corretas, a interessar-se por tudo quanto a cerca; tem de observar, de exprimir-se com clareza, de desenvolver suas faculdades inventivas e construtivas; e grande vantagem tem se tirado dos hábitos de ordem e de asseio, de gosto pelo trabalho e do amor do bem, que formam a base da educação estética e moral. As coisas com que as crianças se ocupam nos jardins não devem ser escolhidas pelo que valem como instrução, mas como meio de levá-las a observar, a pensar e a exprimir suas idéias” (ANDRADE, *apud* NINA, 1944, p. 39).

educação, em oposição à antiga, criticada por Guilhermina por formar a criança para uma obediência cega e cujos métodos não levavam em conta as leis psicológicas do desenvolvimento infantil.

Dessa exposição percebe-se que os princípios que fundamentavam sua concepção de educação eram muito próximos daqueles professados pelos missionários educadores norte-americanos: liberdade e individualismo<sup>5</sup>. Como nas escolas americanas de confissão presbiteriana, descritas no capítulo 1, o acento dessa pedagogia que ela punha a circular no Brasil estava na aprendizagem por meio da atividade e experiência individual, do ensino útil e prático – *do by yourself* e *learning by doing* –, centrado na criança e cujo objetivo era formar homens livres, independentes e úteis à sociedade. Diretrizes que confirmaram seu nome nas reformas de instrução paulista e mineira, inspiradas nos modelo de educação escolar dos missionários norte-americanos<sup>6</sup>.

Além disso, se em seus textos fica clara a sua aproximação do universo pedagógico de Froebel, é impossível não ver neles, também, uma aderência aos princípios filosóficos, profundamente religiosos, do pedagogo alemão, para quem a educação deveria levar à unidade do homem com Deus e com a natureza. Ou, nas palavras de Maria Guilhermina, seu objetivo deveria ser guiar o coração da criança “e sua alma inocente na direção do bem, preparando-a

---

<sup>5</sup> A observação de Fernando de Azevedo (*apud* RAMALHO, 1976, p. 145) a propósito das escolas de confissão protestante pode ser também feita para as idéias de Maria Guilhermina a respeito da educação. Essas idéias vinham “marcadas do espírito protestante no que tem de essencial, e um de cujos traços característicos é um sentimento muito vivo da liberdade, - livre exame, liberdade de consciência, de crítica e de discussão. Se a esse traço fundamental se acrescentar o do individualismo que lhe está intimamente ligado [...] poder-se-á compreender melhor a força com que esses princípios penetraram suas concepções educacionais, dando-lhes o tom, o estilo e a direção que lhe são peculiares”.

<sup>6</sup> As idéias de Maria Guilhermina sobre o método intuitivo, sobre o papel do professor como guia e sobre a necessidade de acostumar o aluno a racionar e refletir por si mesmo, sobre o ensino prático e proporcionado ao seu desenvolvimento podem ser encontradas tanto no relatório de Caetano de Campos sobre a Reforma da Escola Normal em 1890 (*apud* RODRIGUES, 1930, p. 241-254), quanto no relatório de Carvalho de Brito em 1907 sobre a Reforma de Minas Gerais (RSI-MG, 1907).

para a mais elevada compreensão da Unidade Suprema em Deus” (ANDRADE, *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 8).

Foi, então, colada nos princípios de Froebel que ela divulgou o *kindergarten* e a “Educação Nova” no Brasil. Sua finalidade e seus métodos seguiam bem de perto aqueles divulgados pelos froebelianistas norte-americanos, com quem dialogou, razão por que ela o denominava de “verdadeiro” *kindergarten*. Também para ela, o aspecto pedagógico do pensamento do pedagogo alemão não se dissociava de seus princípios filosóficos. Esse viés, presente na sua escrita, certamente tinha na sua condição de protestante presbiteriana o seu sentido. Foi com o filtro religioso da fé cristã reformada que ela partiu para os Estados Unidos, e foi ele que orientou sua trajetória, dando sentido ao seu projeto de educação, que era também um projeto de homem e de humanidade.

## **5.2 – Maria Guilhermina e a educação como missão**

Em 1887, na tradução que Maria Guilhermina fez do livro de William Hailmann, *Cultura de Kindergarten*, Froebel e seu projeto educacional aparecem assim descritos:

Explorador de sua própria estrada, homem feito por si mesmo, acostumado a não respeitar outra autoridade senão a de uma clara introspecção, ele estimava e amava em Pestalozzi o revelador de novos princípios e métodos de ensino; mas *tais princípios e métodos necessitavam de um alvo mais vasto*, de uma aplicação mais universal, a fim de elevar-se à dignidade de um sistema de educação humana.

Estabelecer um tal sistema sobre a base da moralidade e da razão, da religião e da humanidade, tornou-se o objeto de sua vida (HAILMANN, 1887, p. IV, grifo nosso)<sup>7</sup>.

Estabelecer um fim para a educação humana – colocar métodos e princípios educacionais a serviço de uma “causa” – não era propriamente uma novidade para o século XIX. O próprio Hailmann nos confirma isso ao listar os muitos objetivos que a educação cumpriu e vinha cumprindo historicamente: educar para a obediência aos pais e chefes de famílias, ao rei ou ao Estado; educar para a guerra ou para desenvolver o pensamento são alguns exemplos que ele apontava (HAILMANN, 1887, p. 5-8, tradução de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade). Para ele, a diferença da nova educação, cujos princípios vinham sendo gestados desde Rousseau, estava exatamente nos fins a que se propunha. O alvo a ser atingido era o desenvolvimento do indivíduo em si mesmo, criando seres humanos “capazes de felicidade e eficientes para a utilidade” (Ibidem, p. 12-13).

Maria Guilhermina repetiu isso de várias formas em outros textos:

O alvo de toda a educação é, primeiro, direto: que o homem seja desenvolvido, como um fim em si mesmo; segundo, indireto: que ele alcance juízo são, reto e ação justa (ANDRADE, Apontamentos de um jornal de viagem, 14 out. 1887).

A escola bem dirigida é um santuário onde as crianças [...] desenvolvem as faculdades físicas, mentais e espirituais, tornando-as [as crianças] homens e mulheres felizes e úteis à sociedade (ANDRADE. O Preparo da Mestra, 1900).

---

<sup>7</sup> No original: *A hewer of his own path, a self-made man, accustomed to respect no authority but that clear insight, he esteemed and loved in Pestalozzi the discoverer of new principles and methods of teaching; but these principles and methods needed a wider scope, more universal application, in order to rise the dignity of a system of human education. To establish such a system on the basis of morality and reason, of religion and humanity, became the object of his life* (1873, p.V).

[A educação promove] a direção dos tenros espíritos infantis para tudo quanto é bom, verdadeiro e belo (ANDRADE, Metodologia, 29 maio 1907, p. 4).

Felizmente já se vai despertando o sentimento público em favor da educação nacional para o desenvolvimento geral do indivíduo, que é o que há de fazer dele um homem (ANDRADE, Educação do Povo, 30 maio 1907, p. 4).

Marcadamente laicos, esses seriam os fins imediatos da educação: preparar o homem para a vida – desenvolvendo suas potencialidades individuais – e produzir homens felizes e úteis à sociedade. Para Froebel, esse era exatamente o caminho que levaria o homem a uma união com Deus e com a natureza. Como vimos no capítulo anterior, a dimensão religiosa era central no seu pensamento, sendo o reconhecimento de Deus na natureza e nos outros o “alvo mais vasto” da sua proposta pedagógica. Como aponta Kulhmann Jr. (1998, p. 156), havia todo um sentido de espiritualidade na pedagogia froebeliana: “Em seu texto Froebel remete todas as atividades de ensino ao divino”, sendo a educação um meio de despertar no homem a consciência da unidade de todas as coisas em Deus, consciência de que os seres humanos e a natureza procedem de Deus, são manifestações de Deus. O que aproximou esse seu pensamento dos cristãos reformados foi a importância e a valorização das ações humanas nesse processo.

Nesse sentido, apesar de apresentar uma interpretação pouco ortodoxa do cristianismo, a ênfase de Froebel na espiritualidade humana e no desenvolvimento dos sentimentos religiosos por meio da educação e das atividades práticas da vida foram, certamente, fatores cruciais de identificação para Maria Guilhermina, assim como para grande parte dos cristãos reformados norte-americanos. Assim como Froebel defendia em seu livro *Educação do Homem*, Guilhermina, que provavelmente cursou uma disciplina com esse nome na Academia Kraus-Boelte, concebia a educação como meio de guiar a criança “e sua alma inocente na

direção do bem preparando-a para a mais elevada compreensão da Unidade Suprema em Deus” (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 8). Por meio da educação, cujo objetivo era formar indivíduos livres, independentes e úteis à sociedade, os homens desenvolveriam uma “consciência pura, uma inteligência clara e uma vontade livre” para que pudessem caminhar firmemente “pela senda elevada que conduz à Cidade Eterna” (ANDRADE. *Alocução*, 1891/1892, p. 241).

É interessante notar que, entre os missionários presbiterianos, essa identificação fica clara não só pelo fato de que os *kindergartens* das escolas americanas instaladas no Brasil eram de orientação froebeliana, mas também porque um dos requisitos para a seleção de professoras missionárias era a formação de jardineira. A Escola Americana de São Paulo, modelo presbiteriano de educação e onde Maria Guilhermina prestou seus serviços, criou o seu *kindergarten* em 1877, com o objetivo de tornar seu sistema de ensino compatível com aquele praticado no país de origem dos missionários – os Estados Unidos –, mas também porque os princípios religiosos e morais da pedagogia de Froebel se ajustavam ao projeto educacional dos presbiterianos, encarregado de transmitir os valores caros ao protestantismo norte-americano e, assim, colaborar na caminhada do cristão em direção ao aperfeiçoamento. Segundo Tizuko Kishimoto (1986, p. 77), a inclusão do *kindergarten* no programa da Escola Americana paulista, apresentava para esses missionários uma dupla vantagem: “[...] a de completar o sistema de ensino à semelhança da América do Norte e a de incluir uma modalidade de curso” que refletia e expressava a religiosidade evangélica desse grupo.

Por estar baseado nos princípios morais cristãos, a religiosidade froebeliana, adequava-se à concepção educacional dos presbiterianos, que possuía caráter mais liberal do que impositivo, acreditando eles que, com o *kindergarten*, era possível divulgar suas crenças e inculcar os princípios fundamentais do cristianismo reformado sem fazer proselitismo

declarado. Como aponta Jether Ramalho, a educação promovida entre os protestantes deveria ser uma oportunidade para se testemunhar a moral cristã, apresentando a religião “como base de uma vida digna, útil e patriótica” (1976, p. 147). Nesse sentido, era por se ajustar a esse projeto laico de educação que a formação das missionárias/professoras presbiterianas incluía “necessariamente os conhecimentos sobre *kindergarten*”, sendo este um dos critérios utilizados para selecionar as mulheres que participariam dos projetos de missão nos países estrangeiros (VANDEWALKER, 1923, p. 88; KISHIMOTO, 1986, p. 78)

A identificação de Maria Guilhermina com o froebelianismo e sua moral cristã não foi, pois, fruto da viagem de estudos a Nova York, mas a bússola que a levou a estudar lá. Mesmo antes de viajar, Guilhermina já demonstrava conhecer alguma coisa não só a respeito dos métodos desenvolvidos pelo referido pedagogo para a educação da primeira infância, mas também da sua filosofia. E esse é um dos pontos em que o seu parecer sobre jardins da infância, para o Congresso de Instrução de 1883, difere dos outros, emitidos por Menezes Vieira e Joaquim Teixeira de Macedo. Naquela ocasião, além de dar uma rápida explicação do que seriam esses estabelecimentos<sup>8</sup> e de apresentar uma defesa enfática da necessidade de formar professoras especializadas para o *kindergarten* (as jardineiras), Maria Guilhermina (Parecer, 1884, p. 1) sustentava que a educação deveria

dirigir o exercício das faculdades naturais da criança, estimulando e sustentando as ações delas a fim de que a criança cresça em saúde e robustez, em conhecimentos e em aptidão para apreciar o bom e o belo e deste modo prepará-la para o reconhecimento das aspirações religiosas.

---

<sup>8</sup> “São estes Jardins, ginásios dirigidos por senhoras, onde, por meio de ocupações e exercícios, desenvolvem-se gradualmente e simultaneamente todas as faculdades da criança, mas segundo as leis da sua existência, e sem que neles se trate de ler, escrever, contar ou adquirir qualquer instrução; no sentido vulgar da palavra – não são escolas” (ANDRADE. Parecer, 1884, p. 1).

Para ela, assim como para os missionários presbiterianos, os princípios e valores religiosos perpassavam a concepção de educação, fazendo parte de um projeto de construção de uma civilização cristã. Nesse projeto, abraçado por Maria Guilhermina, a luta contra a ignorância era fundamental para se chegar a uma adequada compreensão do mundo e de Deus, condição necessária para a construção de uma sociedade civilizada. A regeneração dos indivíduos, tão reclamada para a salvação do homem e da sociedade não podia prescindir da intervenção educativa, que promoveria o desenvolvimento das potencialidades e liberdades individuais, levando homens e mulheres a alcançar “juízo são, reto e ação justa”, necessários à implantação de uma civilização cristã.

Nesse sentido, é possível afirmar que mais do que divulgar os modernos métodos de ensino praticados nas nações civilizadas, Maria Guilhermina propunha um projeto pedagógico e um projeto de educação que era também um projeto de homem e de humanidade. Esse projeto era informado por sua visão de mundo presbiteriana, de onde Guilhermina retirava não só uma referência vocabular, mas também sentidos e significados para falar da educação. Nesse movimento, a sua experiência religiosa se traduziu numa forma de pensar o mundo e agir no mundo. Apropriando-se de tradições diferenciadas a partir de um lugar específico, Guilhermina utilizou a metáfora da escola como santuário, da educação como luz e como terreno sagrado, da criança como anjo e do professor como apóstolo, para fazer o imaginário cristão reformado penetrar o campo educacional, atuando, aqui também, como mediadora/tradutora:

*A escola bem dirigida é um santuário onde as crianças vão banhar as fontes angelicais nas águas lustrais do ensino [...].*

*A República Brasileira só será realmente livre e grande quando possuir mestres capazes de escutar os segredos dos cérebros infantis, e daí trazer à luz esses*

tesouros incomparáveis de inteligência, de energia e de amor, pelos quais o homem adquire o direito de chamar-se o senhor, o dominador da terra (ANDRADE. O Preparo da Mestra, 1900, [s.p.], grifos nossos).

No entendimento de Maria Guilhermina, a escola, como a igreja, era um santuário, um terreno sagrado e a “Educação Nova”, cujo método permitiria ao professor “escutar os segredos dos cérebros infantis”, o meio pelo qual se alcançaria a luz. Essa associação entre educação e luz não era propriamente uma novidade, estando presente em outras tradições. A diferença estava nos sentidos que, aqui, essas metáforas carregavam. É interessante notar que a metáfora da passagem das trevas para a luz, da ignorância para o conhecimento, utilizada por ela para falar da educação esteve também presente em seus cânticos evangélicos, fazendo parte do imaginário reformado. No mais famosos deles – “Vou Viajando, Sim” – que se tornou popular entre os presbiterianos no Brasil, ela falava da viagem do cristão em direção ao céu: “Vou viajando, sim, vou para o céu”. Essa viagem significava a passagem de um mundo de dor, trevas e morte para um mundo de luz, sendo o sacrifício vicário de Cristo a mediação necessária e suficiente para essa passagem:

Tua morte na *cruz*  
Me leva para a *luz* [...]  
Se há penas *aqui*,  
    Vou para o céu,  
Não as verei *ali*,  
    Vou para o céu.  
Contigo, meu Senhor,  
Em glória e *amor*,  
Não sentirei mais *dor*,  
    Vou para o céu.

(ANDRADE. *Cânticos Sagrados*, [1867], hino CXI).

A idéia da passagem e a utilização de pares de opostos – cruz/luz; aqui/ali; amor/dor – com as quais Maria Guilhermina operava para falar da salvação do cristão em seu cântico, foram utilizadas por ela, em seus textos, para falar da “Educação Nova”. A luz foi utilizada tanto para falar da salvação espiritual como de outra, alicerçada no mundo terrestre. É como se o processo educativo fosse também uma viagem, uma passagem da ignorância para o conhecimento, da escravidão para a liberdade, mediada pela escola e pelo mestre:

Aqui, neste santuário apropriado ao culto oficial de nossos deveres de mestres e alunos é que nos preparemos para trabalhar conscienciosamente no desenvolvimento do ensino primário que irá concentrando forças para a luta ingente contra a ignorância que até hoje tem sujeito [sic] a maioria de nosso povo sob seu domínio tirânico e cruel. (ANDRADE. Metodologia, 29 maio 1907, p. 4)

A educação entendida como luz era, aqui, o que permitia ao homem a descoberta das verdades do mundo e, em decorrência disso, o tornava livre e senhor de seu destino. Maria Guilhermina acreditava que, por meio da educação e do desenvolvimento de suas potencialidades, o homem se libertaria do domínio tirânico e cruel da ignorância e seria capaz de ocupar o papel de senhor e dominar da terra. Essa idéia do domínio e da liberdade, presente na metáfora da luz e que se contrapunha diretamente à idéia da escravidão, era um das bandeiras importantes da fé reformada, abraçada pelos missionários norte-americanos com quem Guilhermina conviveu. Ressignificadas no campo educacional, elas vão oferecer um contraste com uma educação mais autoritária e impositiva, baseada em regras rígidas que acentuavam mais a obediência e o aprendizado pela força e pela repetição do que o professor

ensinava, do que a liberdade, o querer aprender e o aprendizado pela descoberta e pela experiência individual.

Além disso, segundo Jether Ramalho (1976, p. 147), a noção de liberdade que orientava a visão de mundo dos presbiterianos era a liberal: “[...] o que constitui a humanidade de um homem é ser livre da dependência da vontade dos outros homens” e, nesse sentido, ser senhor, dominador do mundo e da natureza, e não mais escravo. Baseada na moral cristã protestante, cujo fundamento era a liberdade e a responsabilidade individual, a educação presbiteriana se orientava para a vida, enfatizando o “êxito e sucesso” dos indivíduos (RAMALHO, 1976, p. 149). Nessa ótica, o indivíduo moderno – homem e mulher – deveria ser cooperador de Deus, sendo responsável pelo aperfeiçoamento do mundo. E aqui estava a grande diferença: esse aperfeiçoamento se tornava possível não pela atitude contemplativa, como na tradição católica, mas na vida prática, no trabalho. Um trabalho impregnado de sentido ético e considerado como vocação, constituindo-se, segundo Weber (1989, p. 115), a “própria finalidade da vida” do cristão e em instrumento para se alcançar a graça divina.

Isso significava a obrigação não só de administrar, mas de potencializar os dons materiais que Deus proporcionou à humanidade, o que se daria por intermédio da educação, do trabalho e da busca da prosperidade. Perpassada pelos valores caros à tradição reformada e basilares da cultura norte-americana – a liberdade e responsabilidade do indivíduo –, a educação proposta por Maria Guilhermina, assim como faziam os missionários presbiterianos, enfatizava o aperfeiçoamento e o progresso do homem e da sociedade, o *self-government*, o trabalho como vocação e base de uma vida útil e prática. O homem assim educado, com seu trabalho e inteligência, promoveria “o aperfeiçoamento do nosso mundo, descobrindo as leis da matéria e sujeitando-a à prodigiosa energia de sua vontade”, fazendo, assim, avançar o “carro do progresso que corre veloz na estrada nivelada pelo industrial, pelo negociante e pelo

sábio” (ANDRADE. Metodologia, 29 maio 1907, p. 4). Nesse projeto civilizatório, a idéia de desenvolvimento e de aperfeiçoamento eram peças-chave: era a crença no progresso técnico e material do homem e da sociedade, promovida pela indústria e pela ciência.

Além da liberdade, o amor era outro princípio a guiar esse projeto educacional. Segundo Guilhermina, na nova educação proposta, a passagem das trevas para a luz, da ignorância para o conhecimento não se basearia no sofrimento dos alunos – assim como a salvação não se baseava no sofrimento dos cristãos –, nem lançaria mão do medo e dos castigos para fazê-los aprender. Afinal, ela considerava a criança um anjo e a infância um “terreno sagrado”. A lição não deveria ser uma tortura, e a escola não deveria ser lugar de tédio, de dor e tristeza, do qual as crianças buscariam escapar, mas um lugar onde as crianças se sentissem livres, felizes e amadas:

Na profissão de mestra há muitas amarguras e dores [...], muita tristeza lhe vai n’alma quando ela considera no sofrimento das inocentes crianças, no desgosto, no tédio que as infelicitam, quando querem fazê-las aprender à força os nomes de umas letras ou sílabas que nada dizem ao coração dos anjinhos, que só com o medo ou a vergonha do castigo vem oferecer-se à tortura da lição, a que é impossível escapar; mas em compensação, quando a mestra vê em redor de si risonhas, ansiosas pela lição, que querem saber muito bem, sente-se ela tão feliz com a felicidade das crianças que não conhece recompensa melhor para todos os sacrifícios que lhe tem custado sua dedicação (ANDRADE. Alocução, 1891/1892, p. 241).

No lugar da dor, o amor; no lugar da cruz, a luz. Por isso, na “Educação Nova”, a escola se adequaria à criança, eliminando as “regras de ferro” que acanhavam e constringiam o aluno (ANDRADE. Relatório, 1911).

Era, então, por meio dos esforços e cuidados do mestre que os alunos caminhariam em direção ao conhecimento do bem e das verdades e belezas do mundo, aprendendo a pensar e a julgar por si mesmos. Era ele quem guiaria as crianças em direção ao paraíso, fazendo a mediação necessária entre as trevas e a luz:

Na nossa escola, são os meninos o único fito de nossos esforços e de nossos cuidados; e empenhamo-nos com toda a nossa alma, com toda a nossa energia [...] para dar aos nossos alunos uma consciência pura, uma inteligência clara e uma vontade livre, para que possam firmes caminhar pela senda elevada que conduz à Cidade Eterna. (ANDRADE. Alocução, 1891/1892, p. 241).

Nessa linha de raciocínio, pensando o professor como aquele que guiaria as crianças em direção ao conhecimento, outra metáfora, retirada do campo religioso, da qual Maria Guilhermina vai lançar mão para falar da relação educativa é a do mestre como exemplo e “apóstolo da civilização”:

É a mestra o tipo a quem os alunos tem de imitar e, portanto, como um verdadeiro *apóstolo da civilização* ela deve ter a mais pura, a mais elevada moralidade.

O respeito que os alunos devem à mestra tem por único fundamento o respeito às suas virtudes e ao seu saber. E, para que ela possa despertar no coração do aluno o sentimento do bem, é mister que o traga em seu o próprio seio, porque ninguém pode dar o que não tem (ANDRADE. Metodologia, 29 maio 1907, p. 4, grifo nosso)

Conforme vimos no capítulo anterior, essa idéia estava fortemente ancorada na tradição presbiteriana de valorizar a docência como ministério do cristão. Entre eles, a visão do magistério como missão e sacerdócio não carregava um sentido negativo, que desqualificava

profissionalmente a professora, bastando um sentimento de vocação para se fazer mestre. Ao contrário, e sem descartar a idéia de vocação, do chamamento interior, a percepção da profissão docente como missão e do educador como missionário e apóstolo da civilização tinha aqui um sentido positivo. Em primeiro lugar, porque era por meio da docência que o mestre, principalmente a mulher, daria a sua colaboração para a obra divina de redenção do mundo (ANDRADE. Metodologia, 29 maio 1907, p. 4), o que, como vimos, não era questão de pouca importância entre os cristãos reformados. Em segundo lugar, porque, dada a importância dessa missão, Maria Guilhermina acreditava, assim como os presbiterianos, que a boa formação da missionária/professora era fator crucial para o bom êxito do projeto, devendo esta possuir, além das virtudes morais, o saber acadêmico e pedagógico. O que contrariava a visão corrente de que, no caso da mulher, os talentos “naturais”, como carinho, zelo e cuidado, eram suficientes para o exercício do magistério primário<sup>9</sup>. Conforme Guilhermina afirmava em seu *Primeiro Livro de Leitura* (1894, p. 4), “os mestres se fazem e não nascem feitos”<sup>10</sup>.

Nesse sentido, o conselho de Maria Kraus-Boelte a Guilhermina é bastante ilustrativo:

Miss Andrade, a senhora nasceu para jardineira, mas guarde-se na sua escola do Rio de dar carta de jardineira a quem não estiver por uma longa experiência, disposições afetuosas para com as crianças e *instrução séria*, preparada para tomar a responsabilidade de educar crianças, pois há muita gente que ousadamente se precipita sobre terreno sagrado, onde mesmo anjos receiam pisar. (ANDRADE. *Cultura de Kindergarten*, 1888, p. 12-13, grifo nosso)

---

<sup>9</sup> Sobre a questão da qualificação do trabalho docente, confira Sarah Durães (2002).

<sup>10</sup> Esse mesmo cuidado estava presente em outras denominações protestantes que vieram para o Brasil. Segundo Mesquida e Akkari (2004), as mulheres missionárias que os metodistas norte-americanos enviavam em missão “recebiam uma preparação especial, seja na área da educação, seja na área da saúde, pois elas deveriam zelar para que o adágio latino ‘mens sana in corpore sano’ se realizasse na prática”.

O fato de ter nascido para jardineira e de possuir uma vocação não descartava a necessidade de formação, de preparação, de profissionalização. Além de não prescindir de uma “instrução séria”, a vocação e a missão no mundo significavam também um compromisso, o que levaria os professores a se dedicarem a uma formação continuada. Nesse sentido, fazer-se mestra era, para ela, um processo contínuo:

[...] não penseis que terminados os anos de curso de estudos estais prontas e nada mais tendes que aprender. *Le monde marche*, e não aprender mais nada além do que estudou no curso é ficar atrasada e não acompanhar o carro do progresso [...] (ANDRADE, Metodologia, 29 maio 1907, p. 4)

Mas, se até aqui, a sua escrita nos permitiu falar de suas concepções sobre a prática educativa, nesse ponto é possível flagrar um pouco sobre a própria Guilhermina percebendo não só o que ela colocava em circulação, mas o que essa concepção pedagógica nos fala dela. Mais do que defender o professor como apóstolo da civilização, o magistério como missão e a excelência na preparação do mestre, Maria Guilhermina foi uma missionária, tendo transitado em duas culturas. Além disso, ela tinha na educação um projeto de homem e de civilização, calcados nos princípios cristãos, bem como um projeto de vida, ao qual se dedicou com toda a sua alma e energia (ANDRADE. Alocução, 1891/1892, p. 241). Assim como as missionárias presbiterianas citadas no primeiro capítulo – Mary Dascomb, com quem conviveu em 1870, Elmira Kuhl e Carlota Kemper –, Guilhermina abraçou, por meio da fé reformada, a educação como causa, tomando para si a tarefa de colaboradora de Deus, apóstolo de uma nova civilização. Como elas, experimentou a liberdade de viajar e conhecer novos lugares, acreditando levar a “luz” – do saber e da salvação – àqueles que dela careciam. Missionárias/professoras, a experiência religiosa funcionava para elas como alavanca e

suporte para as suas ações, fornecendo sentidos e significados para a sua prática diária e profissional.

Certamente, tomar Maria Guilhermina como missionária e sua experiência religiosa como constituinte de sua identidade e de sua trajetória profissional não significa afirmar uma abnegação completa nem mesmo uma ausência de interesses particulares<sup>11</sup>, mas significa dizer que essa experiência foi traduzida numa forma de pensar a educação e de agir no mundo e no campo educacional.

### **5.3 – Maria Guilhermina no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Minas Gerais**

Em sua produção, Maria Guilhermina expunha as idéias nas quais acreditava, suas crenças e sua percepção do mundo, bem como as propostas que defendia para a educação das crianças brasileiras. Expunha também um projeto pessoal de dar visibilidade e fazer circular essas idéias, o que nos permite tomá-la como tradutora/mediadora entre dois mundos: como alguém que buscou traduzir e fazer circular no Brasil a “Educação Nova” praticada pelos norte-americanos e perpassada pelos valores culturais basilares daquela sociedade, mas também como tradutora das imagens que povoavam a visão de mundo reformada em imagens para pensar a educação.

---

<sup>11</sup> A questão financeira, por exemplo, não era desprezada por Maria Guilhermina. Ela aparece na carta de Caetano de Campos: “[...] com grande família para criar e não podendo vir para cá senão com 500\$000 mensais” (RODRIGUES, 1930, p. 192); na divergência salarial com o governo paulista, em 1896, quando foi uma segunda vez convidada para trabalhar naquela cidade (KISHIMOTO, 1986: 101); quando se ressentia dos enormes prejuízos que tivera com a publicação de seus livros nos Estados Unidos (LEITE, 1930, p. 187); e por de seu pedido de aposentadoria, quando afirmava não ser justo que, ao final da vida, tivesse que depender de outros para viver (APM, Secretaria do Interior, livro 3.728).

Elementos do repertório pedagógico norte-americano e a concepção de educação de Maria Guilhermina circularam no Brasil não só por meio de seus livros e artigos, como também pela boca e pela prática da própria Guilhermina, que por diversas vezes “afivelou as malas” para transitar nas cidades do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Belo Horizonte. Foram anos em que ela se dedicou a divulgar a cartilha da “Educação Nova”, seja por meio de sua própria iniciativa, seja atuando em iniciativas públicas.

Na cidade do Rio de Janeiro, onde morava, Maria Guilhermina atuou como diretora e professora por cerca de dezoito anos depois de seu retorno de Nova York, entre 1888/1889 e 1891/1906, materializando, na sua prática, alguns aspectos do repertório educacional norte-americano. Nesse período, o Externato Andrade funcionou com o *kindergarten*, as classes de ensino primário e secundário e o seminário para jardineiras. O ensino era ministrado por professoras (Maria Guilhermina e suas irmãs), sendo seriado, graduado, co-educativo, intuitivo e com currículo atualizado (AGCRJ, código 12-4-27 e 12-4-26; ALMANAQUE LAEMMERT)<sup>12</sup>, realizando o “ideal americano de educação”.

Nesses dezoito anos, Guilhermina continuou a praticar nas classes elementares “o método prático e intuitivo”, o qual ela já adotava antes de sua viagem de estudos aos Estados Unidos. Além disso, de acordo com os anúncios no *Almanaque Laemmert*, o currículo da escola de Maria Guilhermina sofreu um alargamento, acompanhando uma tendência da época. Em 1889, seus alunos aprendiam, “segundo os métodos modernos”, “a exprimir-se corretamente, falando ou escrevendo, aritmética, geometria, geografia, história pátria, história universal e história natural, francês, inglês, lições sobre objetos, dança, exercícios calistênicos,

---

<sup>12</sup> O Colégio Andrade, depois do retorno de Maria Guilhermina dos Estados Unidos, ficou sob a direção de uma de suas irmãs, Francisca Loureiro de Andrade Franco, que oferecia apenas a instrução primária, funcionando em endereço diferente do Externato Andrade, que Maria Guilhermina manteve na Corte a partir de 1888.

desenho e música” (ALMANAQUE LAEMMNERT, 1889). Em 1906, o número de matérias havia aumentado consideravelmente, oferecendo:

[...] cursos completos de português, literatura, retórica, história universal, história do Brasil, história sagrada, geografia, economia doméstica, aritmética, geometria, zoologia, botânica, mineralogia, física, química, higiene, religião moral, filosofia, francês, inglês, italiano, música vocal, instrumental, desenho, trabalhos manuais, trabalhos de agulha, jogos, ginástica e exercícios ao ar livre (ALMANAQUE LAEMMNERT, 1906).

Sobre esse período, encontramos também alguns quadros de alunos matriculados em seu estabelecimento<sup>13</sup>, referentes a 1888, 1889, 1891 e 1893.

Ano	Número de alunos	Sexo		Obs.
		fem	masc	
1888	27	16	11	alunos com idade variando entre 2 e 21 anos, sendo seis matriculados no jardim de infância, dezessete na instrução primária, dois na intermediária e dois nos preparatórios.
1889	23	09	14	alunos com idade entre 3 e 15 anos, sendo três matriculados no jardim de infância, dezoito no primário e dois no intermediário.
1891	53	21	32	catorze alunos na faixa dos 5 a 7 anos (jardim da infância), dezoito entre 7 e 9 anos (primário), oito entre 9 e 11 anos, cinco entre 11 e 13 anos e oito maiores de 13 anos.
1893	35	17	18	três 3 alunos na faixa dos 3 a 5 anos, onze na faixa dos 5 a 7, doze entre 7 e 9 anos, quatro entre 9 e 11 e cinco alunos na faixa dos 11 aos 13 anos de idade.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos mapas de frequência do Colégio Andrade, presentes no AGCRJ, códigos 12-4-26, fl. 70 e 71; 12-4-29, fl. 41.

<sup>13</sup> Nesse quadro não aparecem as alunas do curso de jardineiras.

O seminário para jardineiras, aberto em 1888 por Maria Guilhermina na Corte, pode ser considerado um dos primeiros cursos organizados com a finalidade de formar professoras para o jardim da infância<sup>14</sup> (NINA, 1944, p. 39), num período em que a própria idéia da educação pré-escolar ainda dava seus primeiros passos no País. Isso nos revela não só a sua preocupação com a formação adequada do professor, especialmente aquele voltado para a educação da primeira infância, como também uma personalidade empreendedora, permitindo pensá-la, mais uma vez, como uma mulher com disposição, vontade e iniciativa. Mantido em caráter particular, o programa de seu curso de formação de jardineira compreendia:

Lições teóricas e práticas dos “13 dons de Froebel”, lições teóricas e práticas das “10 ocupações de Froebel”; fisiologia e psicologia; conferências e sinopses escritas sobre as lições; metodologia aplicada à educação das crianças; jogos de “conhecimentos de vida e de beleza”; exercícios calistênicos (ginástica de sala); canções e brinquedos infantis; exercícios práticos no *kindergarten*” (NINA, 1944, p. 41)

Sua atuação no Rio limitou-se, como na década de 1870, à iniciativa particular, uma vez que o projeto do inspetor-geral de instrução, de abrir na cidade do Rio um Seminário para Jardineiras sob a direção de Guilhermina, não foi acolhida pelos poderes oficiais (REVISTA PEDAGÓGICA, 1890-1891, p. 322-323; MINAS GERAIS, 24 jul. 1907, p. 7)<sup>15</sup>. Além disso, não encontrei, na documentação sobre obras didáticas do acervo do Arquivo Geral da Cidade do

---

<sup>14</sup> “Sob a direção da ilustrada professora, a Sra. D. Maria Guilhermina de Andrade, vai-se abrir no próximo janeiro um seminário para educação de jardineiras e, ao mesmo tempo, um jardim da infância onde as alunas-mestras hão de praticar [...]. Esperamos que só teremos [sic] ocasiões de louvar a direção e os resultados do único seminário de jardineiras que por enquanto intenta-se inaugurar” (A INSTRUÇÃO PÚBLICA, 31 dez. 1887)

<sup>15</sup> Segundo Celina Nina (1944, p. 39), ao regressar ao Brasil de volta dos Estados Unidos, Maria Guilhermina teria também exposto à Diretoria de Instrução da Corte as vantagens do *kindergarten*, “mas a Câmara Municipal de então, achando o aparelhamento pedido demasiado caro, não tomou em consideração o que patrioticamente lhe era sugerido”.

Rio de Janeiro, registros sobre a adoção de seus livros para utilização nas escolas primárias cariocas.

Esses dados vêm ao encontro das afirmações de José Murilo de Carvalho (1987, p. 39) a respeito da ambiência cultural carioca onde “o entusiasmo pelas coisas americanas limitara-se a fórmulas políticas abstratas”, não alcançando um sentido operacional. Além disso, em matéria de educação, os presbiterianos optaram por realizar seu investimento educacional em São Paulo e não no Rio de Janeiro, o que, de certa forma, a deixou isolada naquela cidade, do que deu testemunho Caetano de Campos (*apud* RODRIGUES, 1930, p. 192): “Descobri por intermédio de Dr. Lane, da Escola Americana [...] uma mulher que mora aí no Rio, adoentada, *desconhecida*” (grifo nosso). Essa pouca visibilidade foi também sugerida por sua amiga Júlia Lopes, quando Guilhermina partiu para Minas Gerais: “Como se deixa fugir para fora do Rio, agora exatamente que tanto se fala em modelar pelas escolas de São Paulo as nossas escolas, a pessoa a quem exatamente o Estado de São Paulo incumbiu em boa hora de organizar seu ensino primário?!” (MINAS GERAIS, 24 abr. 1907, p. 4).

Desconhecida aqui, certamente, pelos poderes públicos, uma vez que, apesar de pequeno, seu colégio funcionou por muitos anos no Rio de Janeiro e foi registrado por Sacramento Blake em seu *Dicionário* em fins do século XIX. Evidência que seu estabelecimento teve alguma visibilidade, especialmente nos setores médios da sociedade, de onde era originária a maior parte dos alunos da sua escola<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Foram encontradas duas listas de matrículas de alunos do Externato Andrade no acervo do AGCRJ referentes a 1888 e 1889 (código 12-4-26). Nessas listagens constam nome do aluno, idade, data da matrícula, freqüência, classe e filiação. As profissões dos pais dos alunos, pesquisadas no guia do *Almanaque Laemmert*, nos revela que, na maior parte, os alunos eram filhos de médicos, engenheiros, funcionários públicos, pequenos proprietários e professores. A filiação que destoa do conjunto é a do aluno Vicente Toledo de Figueiredo, filho do Visconde de Ouro Preto, membro da elite dirigente do Império, que freqüentou o Externato Andrade por quatro meses.

Seu trabalho no Externato Andrade foi interrompido em 1890<sup>17</sup>, quando foi para a cidade de São Paulo, atuar como diretora da escola-modelo feminina, anexa à Escola Normal, fruto da chamada Reforma Caetano de Campos, ocorrida na recém-proclamada República brasileira<sup>18</sup>. Lá, os poderes públicos estavam se empenhando em modernizar as escolas seguindo o padrão norte-americano, sendo a Reforma de 1890, que contou com a ajuda de missionários presbiterianos, um esforço nesse sentido (BARBANTI, 1976; SOUZA, 1998a). Por essa razão, a repercussão de Maria Guilhermina perante os poderes públicos parece ter sido maior em São Paulo, em virtude da sua ligação com os presbiterianos norte-americanos e em Minas Gerais, em razão da sua participação na Reforma paulista, referência para a elite mineira, o que não ocorreu no Rio de Janeiro. Nessa cidade, conforme testemunhou Júlia Lopes de Almeida (MINAS GERAIS, 24 abr. 1907, p. 4), “às vibrações do seu entusiasmo respondiam amargas decepções ... as suas teorias, a sua prática não achavam o acolhimento nos poderes oficiais”.

Maria Guilhermina, juntamente com a norte-americana miss Márcia Browne, foi indicada para trabalhar na Reforma paulista por Horace Lane, presbiteriano diretor da Escola Americana, que a reputava como uma das educadoras mais competentes no Brasil. Assinou contrato com o governo do Estado de São Paulo em abril de 1890, comprometendo-se a ocupar o cargo de professora-diretora da Escola-Modelo do sexo feminino pelo período de três anos, “envidando todos os esforços para implantar em suas discípulas os bons moldes do ensino intuitivo, conforme ensinado nos Estados Unidos” (AESP – Ordem 1135, fls. 6v-7r). Depois desse prazo, segundo o contrato, o governo criaria um jardim da infância, também anexo à Escola Normal, o qual ficaria sob a direção de Maria Guilhermina em caráter vitalício.

---

<sup>17</sup> Não foi possível saber se nesse ano o Externato Andrade deixou de funcionar ou se ficou a cargo de uma das irmãs de Maria Guilhermina, como aconteceu quando ela viajou para os Estados Unidos.

<sup>18</sup> Sobre a Reforma paulista confira: Casemiro Reis Filho (1995); Carlos Monarcha (1999).

O salário estipulado foi de 200\$000 réis mensais e, pelo fato de não residir em São Paulo, acrescido da quantia de 300\$000 réis, também mensais, a título de gratificação, até que o jardim da infância ficasse pronto, quando Guilhermina teria o direito de morar no edifício do referido jardim com sua família e teria a gratificação reduzida para 100\$000 réis mensais (AESP – Ordem 1135, fls. 6v-7r). O que acabou não ocorrendo, uma vez que ela não chegou a cumprir o período estipulado no contrato.

Quase nada se sabe sobre a sua atuação em São Paulo<sup>19</sup>. Apesar de ter sido convidada pelo governo paulista, partindo para essa cidade com reputação elevada, Maria Guilhermina ficou apenas dez meses por lá, datando a sua demissão de fins de janeiro de 1891. Do Rio de Janeiro, ela enviou uma carta ao governador do Estado, Jorge Tibiriçá, na qual pedia rescisão de seu contrato, alegando não poder continuar na Escola-Modelo “em razão de terem-se-lhe agravado ultimamente incômodos antigos de que se julgava aliviada, o que foi devido à falta de cuidados indispensáveis de sua família de quem teve de separar-se para ir residir em São Paulo” (CARTA de Maria Guilhermina ao Dr. Jorge Tibiriçá, 1891 – AESP, Ordem 5129, lata 1). O estado de saúde delicado de Guilhermina já havia sido apontado por Caetano de Campos, em sua carta a Rangel Pestana (“descobri por intermédio do doutor Lane [...] uma mulher que mora aí no Rio, adoentada [...]”). Foi ele mesmo que escreveu ao governador de São Paulo, apresentando como justificativa da saída Guilhermina a sua não-adaptação ao clima paulistano e seu estado de saúde, alegando também que apenas “a força de vontade, temperada por uma energia de caráter pouco vulgar”, manteve “aquela senhora no exercício da tarefa que aceitou” (AESP – Ordem 5129, lata 1).

---

<sup>19</sup> Os relatórios das diretoras das duas escolas-modelo, referentes a 1890, citados por Caetano de Campos em seu relatório da Escola Normal (RODRIGUES, 1930, p. 253), não foram encontrados no Arquivo do Estado de São Paulo, na sessão de obras raras da Biblioteca Mário de Andrade (SP) e no Centro de Referência Mário Covas (SP).

Maria Guilhermina não apresentou atestados médicos que sustentassem a sua petição, o que deu origem a rumores de que a sua saída estivesse relacionada a desentendimentos com Márcia Brown, a diretora da Escola-Modelo masculina, que, após o desligamento de Guilhermina, passou a acumular a direção das seções feminina e masculina da referida escola, dobrando sua remuneração<sup>20</sup>.

Esses rumores chegaram até nós pelas memórias de João Lourenço Rodrigues (1930), aluno da Escola Normal de São Paulo no mesmo período em que Guilhermina ali trabalhou, e de José Feliciano de Oliveira (1932), professor público em São Paulo na mesma época. Ambos a conheceram e registraram seu testemunho sobre ela e sobre os fatos ocorridos em 1890/1891. João Rodrigues (1930, p. 209/210), que registrou a sempre repetida carta de Caetano de Campos sobre a contratação das duas diretoras para trabalhar na Reforma paulista, teve oportunidade de assistir a uma aula teórica ministrada aos alunos da Escola Normal por Maria Guilhermina e sua companheira Márcia Brown, guardando dela uma lembrança pouco elogiosa. Para ele, apesar da expectativa criada em torno da sua presença em São Paulo, ela se mostrou, pelo menos nesse primeiro contato, “visivelmente tímida”, motivo que o autor apresenta para a ausência de clareza de sua exposição:

Os ouvintes ansiavam por conhecer as diretrizes essenciais da nova pedagogia e D. Maria Guilhermina, perdendo-se em minúcias, deixou essas diretrizes na penumbra. Por muito bem informada que se revelasse em processos de ensino, parecia ser dessas pessoas que não sabem elevar-se da noção da árvore à noção da floresta: era dispersiva.

---

<sup>20</sup> Márcia Brown recebia 300\$000 réis (200\$000 réis e 100\$000 de gratificação). Ao acumular as duas funções, passou a receber 600\$000 réis.

A impressão causada por Márcia Brown não foi melhor, mas justificada pelo autor pelo fato de essa diretora conhecer mal o português. As aulas teóricas foram em pequeno número e, a partir de junho de 1890, as duas diretoras, segundo João Rodrigues (1930, p. 209/210), iniciaram “seus trabalhos práticos, nos quais deveriam reabilitar-se por completo”. Já a opinião que José Feliciano (1932, p. 17) registrou em suas memórias a respeito do encontro que teve com as duas diretoras nos exames finais realizados em sua escola foi bastante favorável a Guilhermina: “D. Maria Loureiro, amável, bem falante, delicada e senhora de si, era autora de livros bem feitos”<sup>21</sup>.

Apesar das impressões divergentes, ambos deixam entrever um desconforto entre as diretoras das escolas-modelo. João Rodrigues (1930, p. 218) relatou um episódio em que a diretora da seção masculina, Márcia Brown, teria revelado certo ciúme de Guilhermina, quando da visita de Prudente de Moraes à Escola Normal paulista, ocasião em que o governador “entretive com D. Maria Guilhermina demorada palestra”, o que irritou a referida diretora. Márcia Brown recebeu que sua colega pudesse monopolizar a atenção do governador e que não sobrasse tempo para que este a visitasse, tendo sido necessário que Caetano de Campos “lhe viesse acalmar os nervos irritados”.

Feliciano de Oliveira (1932, p. 18), por sua vez, reforça a idéia de uma convivência pouco amável entre as duas ao falar sobre a saída de Guilhermina:

Não se conciliaram, não se podiam conciliar as duas diretoras. Conforme a regra, partiu a brasileira, embora fosse competente muito apreciada pelos americanos. (Educou-se nos Estados Unidos). Muito perdemos com sua retirada. Sempre pensei que um professor da terra, bem falante, instruído, vivaz

---

<sup>21</sup> Márcia Brown não teve a mesma sorte. Para Feliciano de Oliveira (1932, p. 17), ela era a antípoda de Guilhermina: “embora no fundo boa e direta, muito disciplinadora [...] não falava bem e tinha os defeitos da solteirona contraditória que aspira constituir um lar e maldiz do casamento”.

e inteligente como ela, é quem melhor deve adaptar ao país, na língua materna, os métodos estranhos [...]. O Dr. Caetano de Campos – no caso de Miss Brown e D. Maria Loureiro – fez “sobreviver a mais forte”. Não foi porém, a meu ver, no bom sentido moral, psicológico ou pedagógico e nacional<sup>22</sup>.

Mas os atritos entre Maria Guilhermina e Márcia Brown poderiam estar relacionados a diferentes apropriações a respeito dos métodos desenvolvidos por Froebel e Pestalozzi. Como vimos no capítulo anterior, o movimento froebeliano nos Estados Unidos sofreu uma divisão com base numa apropriação rígida e espiritualizada ou mais flexível e laica do froebelianismo. Guilhermina dialogou e se formou com a corrente mais ortodoxa e fiel aos princípios de Froebel, sendo esse, possivelmente, um dos pontos de atrito entre as duas diretoras. É possível que a sua atuação em São Paulo, que ocorreu pouco depois de seu retorno dos Estados Unidos, quando ainda o viés religioso estava mais presente na sua atuação profissional, tenha sido um dos pontos de conflito e a razão da saída de Guilhermina da capital paulista. Nesse sentido, se houve uma escolha por parte de Caetano de Campos entre as duas educadoras, fazendo, segundo Feliciano de Oliveira, “sobreviver a mais forte”, essa possivelmente se deu por esse motivo. Interessava aos republicanos paulistas os métodos pedagógicos e os valores da cultura norte-americana, trazidos pelos protestantes, mas não a sua filosofia religiosa. O fato de serem simpáticos ao protestantismo, como aponta Barbanti (1977, cap. 3), significava, antes de tudo, simpatia aos valores liberais que os acompanhavam.

De toda forma, a passagem de Maria Guilhermina pela cidade de São Paulo, apesar de curta e, a acreditar nesses memorialistas, não muito tranqüila, foi bastante significativa para sua trajetória. No início da República, a capital paulista já tomava ares de modernidade, sendo

---

<sup>22</sup> Quase desnecessário lembrar aqui que essas são representações construídas por esses memorialistas que, se guardam uma relação direta com os fatos narrados, guardam também a distância temporal deles e o trabalho que a memória realiza nesse tempo.

apontada no cenário nacional como um modelo em matéria de organização política e social. Mesmo que por poucos meses, a permanência dela entre os paulistas foi suficiente para adicionar à sua imagem de educadora que estudou nos Estados Unidos a de educadora que colaborou com a reforma de instrução ali colocada em prática. Sem falar que, em 1896, ela foi novamente chamada pelo governo paulista para organizar o jardim da infância que seria aberto naquela capital, não retornando por motivos de divergência salarial (KISHIMOTO, 1986, p. 101)<sup>23</sup>, o que demonstra que seu nome ainda tinha alguma repercussão na capital paulista. Repercussão cujo apoio e ponto de partida foi sua rede de pertencimento religioso, por meio de Horace Lane.

Na verdade, tanto no Rio de Janeiro quanto em Minas Gerais, seu nome esteve associado à sua atuação na Reforma da instrução em São Paulo. Na *Revista Pedagógica*, editada na cidade carioca, o nome de Maria Guilhermina apareceu associado ao seu trabalho no Colégio Aquino, no Colégio Andrade (ambos no Rio de Janeiro) e na Escola Normal de São Paulo (REVISTA PEDAGÓGICA, 1890/1891, p. 322-323). Em Minas não foi diferente:

Mineira de nascimento, pois que é filha de Ouro Preto, d. Maria Guilhermina é uma das nossas patricias que mais tem se distinguido pelo preparo intelectual, de que dão testemunho os seus magníficos livros escolares e o *papel saliente* que desempenhou na reforma do ensino público de São Paulo (MINAS GERAIS, 6 maio 1907, p. 2, grifo nosso).

Mesmo não sendo possível avaliar a sua contribuição e averiguar seu “papel saliente” na referida Reforma, em virtude da ausência de documentos que registrassem a sua atuação

---

<sup>23</sup> Kishimoto (1986, p. 101, nota 51) cita um artigo de João Kopke no jornal paulista *A Platéia*, de 2 de fevereiro de 1897, que informa que o pedido de Maria Guilhermina de um salário de dois contos de réis mais casa foi considerado exorbitante por Gabriel Prestes.

em São Paulo, a passagem de Guilhermina por aquela cidade lhe conferiu legitimidade no campo educacional. Dada a importância crescente que a capital paulista vinha conquistando no cenário nacional, participar da reorganização do ensino ali promovida, respirar aqueles novos ares, apesar de por um curto período, foi o bastante para ter seu nome associado à primeira reforma republicana de instrução, inspirada nos modernos processos pedagógicos de ensino praticados pelos norte-americanos. E, pensando na constituição do sujeito, a imagem construída – a de colaborada na Reforma paulista – e que foi perpetuada pela historiografia da educação não é menos importante do que a sua atuação efetiva na referida Reforma. O que se quer aqui ressaltar é que menos do que a avaliação sobre a sua efetiva e breve atuação naquela cidade, importa apontar para a imagem construída e perpetuada em torno do fato e do nome de Maria Guilhermina.

Como vimos acima, essa imagem a acompanhou em sua viagem para Belo Horizonte, cidade para a qual partiu a convite de Carvalho de Brito, diretor da Secretaria do Interior de Minas Gerais, para atuar, assim como em São Paulo, numa reforma da instrução pública<sup>24</sup>. Mas, ao contrário do que se deu na capital paulista, em Minas ela ficou por sete anos, sendo a sua atuação mais documentada. Em Belo Horizonte, ela atuou entre 1907 e 1913 como diretora do 2º Grupo Escolar, posteriormente chamado “Grupo Escolar Afonso Pena”, aplicando ali os métodos estudados nos Estados Unidos da América; como organizadora da primeira escola infantil, de iniciativa do Poder Público, a ser implantada na referida capital e como conferencista. Nessa cidade, ela também chegou envolvida em muita expectativa:

---

<sup>24</sup> Não foi possível descobrir se Maria Guilhermina foi indicada para trabalhar em Minas, apenas que o convite foi feito por Carvalho de Brito (MINAS GERAIS, 24 jul. 1907). Mas é possível que a idéia tenha sido do próprio João Pinheiro, governador do Estado, uma vez que este era casado com uma paulista e havia também estudado e lecionado na Escola Normal de São Paulo (cf. BARBOSA, 1966), sendo provável que lá ele tenha conhecido Guilhermina ou ouvido falar dela. Além disso, no arquivo pessoal de João Pinheiro, sob a guarda do Arquivo Público Mineiro, encontramos um manuscrito de Maria Guilhermina intitulado *O Preparo da Mestra*, escrito no Rio de Janeiro em 1900, indício de que Guilhermina e João Pinheiro tiveram algum contato antes de sua vinda para Belo Horizonte.

Tomou posse ontem do cargo de diretora do 2º Grupo Escolar desta capital a ilustre preceptora D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. [...] uma das nossas patrícias que mais tem se distinguido pelo preparo intelectual, de que dão testemunho os seus magníficos livros escolares e o papel saliente que desempenhou na reforma do ensino público de São Paulo.

Aperfeiçoando a sua educação em New York, onde passou cinco anos a estudar o ensino infantil e as reformas operadas por aquele grande país, tem já D. Maria Guilhermina colaborado no melhoramento da nossa instrução pública.

Agora, porém, será muito mais eficaz a sua colaboração, por estar à frente de um estabelecimento em que se encontram postas em execução, as suas idéias e o seu modo de ver quanto à reforma da instrução no Brasil (MINAS GERAIS, 6 maio 1907, p. 2).

Mais uma vez, essa expectativa se ancorava na imagem de Maria Guilhermina como conhecedora dos modernos métodos norte-americanos. Na segunda década republicana, multiplicavam-se em Minas Gerais as referências aos processos pedagógicos e à organização do ensino nos Estados Unidos, sendo essa uma “fase de entusiasmo por tudo quanto é norte-americano” (MINAS GERAIS, 12 set. 1906). Como destacava Delfim Moreira, secretário do Interior de Minas, a propósito da organização do sistema de ensino: “Temos um exemplo a seguir nos Estados Unidos da América do Norte, cuja constituição foi modelar da nossa” (RSI-MG, 1912, p. XLIV).

Com a Reforma João Pinheiro-Carvalho Brito e a criação dos grupos escolares<sup>25</sup> em setembro de 1906, o “exemplo” dos processos pedagógicos norte-americanos parecia ganhar materialidade. No relatório de 1907, ao comentar a Reforma realizada no ano anterior, o secretário Carvalho Brito fez várias referências ao sistema escolar dos Estados Unidos,

---

<sup>25</sup> Sobre os grupos escolares de Belo Horizonte confira: Luciano Faria Filho (2000a).

apontando-o como o modelo para a reorganização que se dava no Estado (cf. CHAMON, 2003).

Por isso também, a Reforma mineira inspirou-se no movimento de renovação escolar paulista, do início da República, cujos padrões pedagógicos estavam seguindo de perto os padrões norte-americanos (SOUZA, 1998a; FARIA FILHO 2000a; ABREU 2003). De São Paulo, o inspetor-técnico mineiro Estevan de Oliveira, voltou maravilhado com os grupos escolares, os quais segundo, ele, deveriam ser adotados no Estado de Minas Gerais<sup>26</sup>. São Paulo, onde os republicanos tinham os olhos voltados para os Estados Unidos e a reorganização do ensino contou com a colaboração de missionários protestantes norte-americanos, constituiu referência e base de comparação em matéria de instrução pública para as elites mineiras:

Dentre em breve, pois, Minas Gerais há de ombrear com São Paulo em matéria de instrução primária, pública e técnica, e ambos vão constituir motivo de estímulo para os demais Estados da União (MINAS GERAIS, 17 fev. 1907, p. 3)

Nesse sentido, Maria Guilhermina – “muito apreciada pelos americanos” (OLIVEIRA, 1932, p. 17) – seguia para Minas como a personificação da educação moderna, realizada na nação norte-americana, onde estudou, e na capital paulista, cidade onde trabalhou. Nos dois Estados, a chave da Reforma estava na consagração da influência norte-americana e na aplicação do método intuitivo de ensino (SOUZA, 1998a, p. 41), cujo domínio era o que distinguia Guilhermina e razão por que ela foi chamada para participar das referidas reformas.

---

<sup>26</sup> Estevan de Oliveira fez uma viagem comissionada para o Rio de Janeiro e São Paulo pouco antes de 1902 e de lá voltou deslumbrado com os grupos escolares. Preocupado com a definição de um lugar apropriado para a instrução, ele escreveu e publicou a *Reforma do Ensino Público Primário e Normal de Minas*, onde defendeu a adoção dos grupos escolares como a forma mais moderna e eficiente de organizar a instrução no Estado (FARIA FILHO, 2000a).

Ao chegar a Belo Horizonte, ela assumiu a direção do 2º Grupo Escolar da capital em maio de 1907 (APM, Secretaria do Interior, livro 847, p. 5), cargo considerado pelos dirigentes mineiros como estratégico na execução dos princípios da Reforma: “[...] o êxito dos grupos escolares depende, em regra, da sua direção. Os diretores são alma destes estabelecimentos” (RSI-MG, 1908). Razão pela qual, segundo Luciano Faria Filho (2000a, p. 100), a elite dirigente mineira nomeou para a direção dos três primeiros grupos da capital “mulheres de reconhecida competência e grande capital político e cultural”. O objetivo era o de que os grupos da capital funcionassem como vitrine para o Estado de Minas, exibindo o sucesso da Reforma João Pinheiro.

Como vitrines, o primeiro e o segundo grupos recebiam a visita de autoridades e professores de outras escolas. Nessas visitas, Maria Guilhermina era constantemente elogiada, o que reforçava a sua imagem. Um professor público da cidade do Serro, que visitou o 2º Grupo Escolar de Belo Horizonte em 1911, assim registrou sua impressão sobre a diretora do estabelecimento:

Visitei o segundo grupo, sob criteriosa direção da Exma. D. Professora Maria Guilhermina, nome este vantajosamente conhecido no Estado e fora dele.

A portadora deste nome constitui por si só, uma verdadeira garantia para o egrégio desenvolvimento da instrução a seu cargo, e é bem de ver-se e de apreciar-se, como ali se difundem o ensino e a educação (APM, Secretaria do Interior, livro 3.355).

Aqui, fica evidente como o nome de Maria Guilhermina já estava colado a uma imagem. Imagem de autoridade e competência, garantia do desenvolvimento da instrução. Na fala desse professor, parece mesmo ocorrer uma inversão: não era mais o sujeito, com sua

natureza cambiante, que possuía um nome, mas o nome que possuía o sujeito. Tanto que, em 1910, o inspetor-técnico de Belo Horizonte, Antônio Paixão, reclamava das “lacunas e irregularidades” na direção do grupo escolar sob sua responsabilidade, visto já estar Maria Guilhermina “idosa, cansada e sobrecarregada”. Mas nem por isso deixou de apontá-la, no mesmo relatório, como “uma das glórias do professorado mineiro” (APM, Secretaria do Interior, livro 3.349) .

Conhecida pela historiografia mineira como diretora do 2º Grupo Escolar da capital (FARIA FILHO, 2000a), a atuação de Maria Guilhermina em Minas Gerais foi além da direção daquele instituto. Em Belo Horizonte, ela realizou conferências pedagógicas para os professores da capital (RSI-MG, 1907, p. 43)<sup>27</sup>, com o objetivo de formá-los nas novas concepções de ensino que a Reforma trazia. Além disso, foi designada pelo governo mineiro para organizar o primeiro jardim de infância da capital, de iniciativa pública, de acordo com os métodos froebelianos (RSI-MG, 1908, p. 63)<sup>28</sup>. Nessa tarefa, permaneceu por dois anos, entre agosto de 1907 e agosto de 1909, quando reassumiu a direção do 2º Grupo Escolar da capital (APM, Secretaria do Interior, livros 2.785 e 2.972). Em 1910, também o jardim de infância mantido pela Associação Amante da Instrução e Trabalho recebeu sua colaboração, sob a forma de um curso que ela ministrou às candidatas a jardineiras<sup>29</sup>. Há também registro de sua participação no 2º Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária, realizado em

---

<sup>27</sup> Duas dessas conferências foram publicadas no jornal *Minas Gerais: Metodologia*, em 29 de maio de 1907, e *Educação do Povo*, em 30 de maio de 1907.

<sup>28</sup> Artur Joviano, professor da Escola Normal da capital mineira também foi encarregado da organização do jardim infantil (APM, Secretaria do Interior – livros 2.977 e 2.972). No acervo do APM não há registro de documentos detalhando a organização desse jardim, que foi denominado Escola Infantil Delfim Moreira. No arquivo dessa escola, que existe ainda hoje, também não encontrei documentos relativos a esse período.

<sup>29</sup> “A Exma. Sra. D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que fez um estudo especial de *kindergarten* nos Estados Unidos, acedendo ao convite da diretoria desta ‘Associação’, resolveu iniciar um curso próprio para moças que queiram deveras se dedicar a essa delicada especialidade” (MINAS GERAIS, 17 fev. 1910, p. 4). Esse jardim foi criado em 1906 pela Associação Amante da Instrução e do Trabalho e parece ter sido a primeira iniciativa na capital mineira (ANUÁRIO de Minas Gerais Nelson de Senna, 1908, p 151).

Belo Horizonte, em 1912, integrando uma comissão responsável pelos pareceres sobre teses e trabalhos enviados ao congresso (MINAS GERAIS, 29 set. 1912, p. 4-5).

Mas é possível também que Maria Guilhermina tenha tido uma atuação ainda maior na Reforma mineira de 1906. De acordo com o jornal oficial do Estado – *Minas Gerais* – ela teria colaborado não só na execução do programa, mas também na sua elaboração, uma vez que na Reforma, segundo o jornal, se encontravam “postas em execução, as suas idéias e o seu modo de ver” (MINAS GERAIS, 6 maio 1907, p. 3). Além disso, logo depois de sua chegada a Belo Horizonte, esse mesmo jornal transcreveu uma matéria, publicada no *Estado de S. Paulo*, a respeito da Reforma de instrução que o governador João Pinheiro juntamente com seu secretário Carvalho Brito estavam realizando no Estado:

O programa desses grupos, compreendendo quatro anos, foi elaborado pelos moldes modernos e com notável espírito prático. Não é arriscado afirmar que andou o dedo de uma professora emérita bem conhecida em São Paulo – d. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, que dirige um dos grupos da capital mineira (MINAS GERAIS, 7 ago. 1907, p. 3).

Existem ainda outros indícios nessa direção. Em entrevista ao *Jornal do Brasil*, o deputado federal Rodrigues Peixoto, em comentários sobre sua visita a Belo Horizonte, afirmava que o método adotado no 2º Grupo Escolar da capital mineira era o americano, que havia sido “ali introduzido pela distinta diretora do grupo” (MINAS GERAIS, 16 jun. 1907, p. 9), numa alusão a alguma coisa mais do que a mera execução do programa.

Além disso, segundo Luciano Faria Filho (2000a, p. 101), Maria Guilhermina era uma das diretoras mais respeitadas pelos inspetores técnicos de ensino e, apesar das tensões que perpassavam a relação entre diretoras e inspetores, se impunha a eles, muitas vezes tomando

decisões sem consultá-los<sup>30</sup>. O que explica o ofício que a Secretaria do Interior enviou para Guilhermina quando ela reassumiu o 2º Grupo em 1909:

Sendo de toda a conveniência que não se faça modificação alguma, quer na disciplina escolar, quer nos métodos de ensino seguidos até agora no grupo escolar que vai ficar sob vossa direção, deveis antes de qualquer medida que vos parece útil em qualquer sentido, vos entender a respeito com o técnico [...] encarregado da inspeção desse grupo (APM, Secretaria do Interior, livro 2970).

Com o objetivo de adequar o ensino às regras da “Educação Nova”, Maria Guilhermina promovia alterações no funcionamento do 2º Grupo à revelia do regulamento e dos inspetores técnicos, como alteração de horários e utilização de livros didáticos que não foram aprovados pelo Conselho de Instrução (APM, Secretaria do Interior, livro 3.349). Além disso, ela não cumpria a determinação legal de que cabia à diretora do grupo assumir a regência da cadeira das professoras ausentes. Segundo ela, o seu trabalho deveria ser o de “dedicar-se mais assiduamente a melhorar o trabalho profissional das professoras” que dirigia, “exercitando-as nos métodos modernos de que não tem a maior parte delas noção alguma” e o de preparar as “lições graduadas às diversas classes” (ANDRADE. Relatório, 1911), além de muitos outros afazeres que cabia a uma diretora, como receber visitas e autoridades e cuidar do funcionamento geral da escola (OFÍCIO de Maria Guilhermina ao Secretário do Interior de Minas Gerais, 1910 – APM, Secretaria do Interior, livro 3.022).

O respeito dos inspetores técnicos por Maria Guilhermina certamente era devido à grande soma de conhecimentos que ela possuía, o que não era muito comum para as mulheres

---

<sup>30</sup> Segundo Faria Filho (2000a, p. 102 *et seq.*), alguns inspetores consideravam “que a escolha de mulheres para a direção de grupos escolares era algo nocivo ao ensino e à boa organização do estabelecimento”, uma vez que, “por ser um cargo em que era preciso que a pessoa fosse enérgica, disciplinada e se fizesse obedecer, ele seria mais bem exercido pelos homens.

brasileiras do início do século XX, mas também em virtude do capital simbólico com o qual ela foi trabalhar na Reforma de 1906, quando suas idéias foram postas em execução. Esse capital intelectual e simbólico é que lhe dava certa “liberdade”, possibilitando o questionamento de “um conjunto de práticas e concepções que se queria impor à escola” (FARIA FILHO, 2000a, p. 73). Se com as professoras e diretoras em geral o papel dos inspetores era o de ensinar os novos métodos propostos pela Reforma, com Maria Guilhermina foi diferente, o que gerou algum desconforto por parte do inspetor técnico Antônio Raimundo Paixão. Apontando Maria Guilhermina como “uma das glórias do professorado mineiro”, Antônio Paixão reclamou, em seu relatório de 1910, que a inspeção técnica era inócua no 2º Grupo, uma vez que a diretora do estabelecimento dirigia-o “à vontade”, tendo para isso, conforme ela mesma informara ao inspetor, “ampla liberdade de ação, não só quanto à organização material, como à aplicação de melhoras de ensino” (APM, Secretaria do Interior, livro 3.349)<sup>31</sup>.

Essas observações nos remetem mais uma vez ao lugar de autoridade que a viagem de estudos de Maria Guilhermina nos Estados Unidos lhe conferiu num momento em que as inovações norte-americanas começavam a ser reclamadas como essenciais para o desenvolvimento e a eficácia da instrução no Brasil. Foi em razão dessa expectativa que Maria Guilhermina fez parte dos movimentos de reforma em Minas e São Paulo. E, nesse sentido, “as suas idéias e o seu modo de ver” a educação, “postas em execução” na Reforma mineira de 1906 (MINAS GERAIS, 6 maio 1907, p. 3), referiam-se a seus conhecimentos pedagógicos dos modernos métodos de ensino – os processos intuitivos – e sua aplicação no ensino primário.

---

<sup>31</sup> A chancela para tal comportamento não aparece nos documentos. Talvez fosse a do próprio João Pinheiro ou a de Carvalho Brito, secretário do Interior à época da Reforma e responsável direto por ela, que lhe tenham dado ampla margem de ação.

As expectativas e as representações que circundavam seu nome – “*avis rara*”, “uma das glórias do professorado mineiro” – tinham seu sentido nesse contexto.

Os contextos paulista e mineiro também explicam a circulação de seus livros didáticos para o ensino da leitura nesses dois Estados. Tanto em São Paulo, a partir da década de 1890, quanto em Minas Gerais, a partir da Reforma de 1906, o chamado método analítico de leitura, empregado por Maria Guilhermina, passou a ser defendido, havendo afirmações de que ela teria sido a responsável pela introdução desse método na Escola-Modelo paulista em 1890 (LEITE, 1930, p. 187) e no 2º Grupo Escolar da capital mineira (KLINKE, 2003, p. 127)<sup>32</sup>. Segundo Mortatti (2000, p. 126-127), o método analítico de leitura e de escrita propunha, “mais do que ler as letras, a instruir pelas coisas, de acordo com as bases psicológicas dos pedagogistas modernos, que difundiam a proposta de um ensino ativo”, estando, por isso, de acordo com os processos de ensino intuitivo, base das referidas reformas.

Em São Paulo, seus livros de leitura foram adotados pela Escola Americana<sup>33</sup>, pelas escolas públicas e mesmo pelas escolas-modelo, sendo intermediação com a editora norte-americana American Book Company realizada por Horace Lane. Em 1897, quando da compra

---

<sup>32</sup> Segundo Francisco de Aquino Leite (1930, p. 187), esse método de leitura “foi introduzido e experimentado na Escola-Modelo [de São Paulo] pela nossa patricia, a distinta e ilustrada professora Maria Guilhermina de Andrade. Sobre o ensino da leitura em São Paulo, no início do período republicano, e as discussões sobre o emprego dos processos analíticos de leitura confira também: Mortatti, Maria do Rosário (2000) e Silvia Carvalho (1998). Sobre o ensino da leitura em Minas Gerais e os livros de leitura empregados no Estado entre o final do século XIX e a década de 1920, confira: Antônio Batista, Ana Maria Galvão, Karina Klinke (2002); Karina Klinke (2003); Francisca Maciel, Isabel Frade (2004).

<sup>33</sup> Na Escola Americana de São Paulo, sua série de livros de leitura foi adotada até o início da década de 1920. Lá também seu compêndio de história do Brasil constava na lista de livros utilizados até 1930 (LAGUNA, 1999, p. 88-96). Como essa escola servia de modelo para as outras escolas presbiterianas no Brasil, é possível que os livros de Guilhermina também tenham sido adotados nelas. Além disso, segundo Francisco de Aquino Leite (1930, p. 187), seus livros de leitura e o de história foram também adotados pelo Colégio Metodista de São Paulo. É interessante notar que Geysa Abreu (2003, p. 79) informa em seu trabalho que a Escola Americana de Curitiba, assim como a paulista, adotavam o método de silabação, e não o de palavra ou sentença. Isso pode ter se dado em virtude de não haver no País literatura que aplicasse os processos intuitivos ao ensino da leitura e que atendessem aos padrões norte-americanos, uma vez que os dados da autora a esse respeito foram retirados de um relatório da Escola de Curitiba, datado de 1895, quando os livros de Guilhermina, apesar de publicado o *Primeiro*, ainda não haviam começado a circular.

de 1.000 exemplares do *Primeiro Livro de Leitura* de Maria Guilhermina pelo governo do Estado de São Paulo, Lane afirmava que “estes livros foram empregados durante o ano passado nas escolas-modelo, porém, durante a última parte do ano houve falta deles”, e que os que eram oferecidos para compra para o governo acabavam de chegar pelo vapor *Grecian Prince*. A respeito desse livro de Maria Guilhermina, o diretor da Secretaria do Interior do Estado de São Paulo declarava que os professores públicos tinham preferência por ele, em virtude do método utilizado, e que, em termos de qualidade, era “incontestavelmente bom”, sendo “procurado e utilizado pelos professores”. O inconveniente apontado pelo referido diretor era o fato de serem caros e não haver ainda a comercialização da série completa, como os de John Köpke, havendo apenas o *Primeiro Livro de Leitura* (AESP, Ordem 7.037, lata 432)<sup>34</sup>.

Em Minas Gerais, o *Segundo Livro de Leitura* de Maria Guilhermina foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, em 1907, para ser utilizado nas escolas do Estado (MINAS GERAIS, 21 mar. 1907, p. 5)<sup>35</sup>, tendo sido distribuído pelas escolas mineiras por um curto período, entre 1907 e 1908<sup>36</sup>. Em Minas como em São Paulo, a razão da breve circulação certamente esteve ligada ao fato de ter um custo muito elevado, em comparação com os outros

---

<sup>34</sup> Essa dificuldade para comercialização pode ser notada no fato de que, mesmo tendo sido publicado em 1895 e 1896, o *Segundo* e o *Terceiro Livro de Leitura* ainda não estavam disponíveis no mercado paulista, embora a venda deles estivesse sendo intermediada por Horace Lane, diretor da Escola Americana daquela cidade (AESP, Ordem 7037, lata 432)

<sup>35</sup> Diferentemente do que afirma Karina Klinke (2003, p. 125), não foi o livro de Artur Joviano *Primeira Leitura*, o primeiro adotado no Estado de Minas a utilizar o método analítico de leitura, e, sim, o de Maria Guilhermina. O *Primeiro* e o *Terceiro Livro de Leitura* de Maria Guilhermina, bem como a sua tradução *À Beira Mar e À Beira da Estrada*, sobre história natural, da norte-americana Júlia Mcnair Wright, aparecem na sessão de livros didáticos em julgamento no RSI-MG de 1910, p. 347. Em 1912 (RSI, p. 390), consta apenas que a adoção desses livros não foi aprovada, sem apresentação de justificativas.

<sup>36</sup> Sobre os pedidos e remessas de livros, assim como os inventários de escolas nos quais constam o livro de Maria Guilhermina, para o período de 1907-1910, confira: APM, Secretaria do Interior, livros 1.665, 2.808, 2.810, 2.813, 2.826, 2.829, 2.832, 2.850, 2.871, 1.963, 3.308.

que havia no mercado. O problema foi, provavelmente, terem sido publicados nos Estados Unidos, o que os encarecia e, por isso, dificultava a sua comercialização no Brasil.

A nota de compra da Francisco Alves para a Secretaria do Interior de Minas Gerais, datada de 12 de novembro de 1907 é ilustrativa dessa questão.

Quantidade	Livro	Custo unitário	Custo total
5000	Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro	\$120	600\$000
4000	Novo 2º Livro de Hilário Ribeiro	\$200	800\$000
2000	2º Livro de Maria Guilhermina	1\$300	2.600\$000
4000	Amiguinho do Nhonhô (M. Vieira)	\$400	1.600\$000
2000	Festas Nacionais de Rodrigo Otávio	\$800	1.600\$000
1000	Livro de leitura de Bilac e Bonfim	2\$400	2.400\$000
4000	História do Brasil de João Ribeiro <sup>37</sup>	\$400	1.600\$000

Fonte: APM, Secretaria do Interior, livro 2.810

Nesse pedido, onde consta a remessa dos livros aprovados pelo Conselho Superior de Instrução para ser utilizados no ensino primário naquele ano e que deveriam ser distribuídos pelas escolas do Estado, o livro de Maria Guilhermina aparecia com um custo 10 vezes superior ao do *Segundo Livro* de Hilário Ribeiro, que acabava sendo utilizado mesmo não empregando o método de leitura definido pela Reforma João Pinheiro<sup>38</sup>, o que aponta para a

<sup>37</sup> É curioso que esse livro de João Ribeiro, de acordo com Francisco Venâncio Filho (1946, p. 256), transcrevia “um largo trecho do compêndio” sobre história do Brasil, escrito por Maria Guilhermina e publicado nos Estados Unidos, o que pode ser indício de que a escolha de livros nacionais similares aos seus se dava muitas vezes por uma questão de preço e de facilidade na comercialização.

<sup>38</sup> O método de leitura utilizado por Hilário Ribeiro era o silábico.

importância de questões como preço, divulgação e distribuição, e não apenas de método, como fatores importantes para a circulação do livro didático nesse período<sup>39</sup>.

A partir de 1909, quando já havia sido publicado o livro de Artur Joviano, professor da Escola Normal de Belo Horizonte, escrito especialmente para atender às exigências da Reforma para o ensino da leitura, impresso pelo próprio governo e distribuído gratuitamente entre as escolas do Estado (RSI-MG, 1908, p.114), o *Segundo Livro de Leitura* de Maria Guilhermina deixava de aparecer nas listas de compras da Secretaria do Interior. Situação da qual ela se queixou com Francisco Leite, em 1909: “[...] em carta que nos dirigiu em 1909, ela [Maria Guilhermina] se queixava amargamente do prejuízo total que sofrera com a edição desses livros nos Estados Unidos” (LEITE, 1930, p. 187)<sup>40</sup>.

Mesmo argumentando que o que estava em jogo era um modelo pedagógico considerado moderno, condição de sucesso para a escola e desenvolvimento para o Brasil, pode parecer curioso que Maria Guilhermina tenha vindo trabalhar em Minas, Estado tão insistentemente apontado como católico. Mas há que se observar também que a Reforma mineira de 1906 fazia parte de uma política laicizante liderada em Minas Gerais por João Pinheiro, adepto dos ideais positivistas. Destoando de uma elite mineira tradicional, cuja característica marcante era a ligação, “por convicção ou conveniência”, com a Igreja Católica, João Pinheiro, como bom positivista, defendia a separação entre a Igreja e o Estado e as liberdades religiosas e de culto como seu desdobramento (BOMENY, 1994, p. 158). Nesse contexto, não causa estranhamento o fato de Maria Guilhermina, com toda a sua ligação com o

---

<sup>39</sup> Segundo Karina Kinkle (2003, p. 154), a distribuição dos livros didáticos pela Secretaria do Interior em Minas Gerais “oscilava, entre outras coisas, de acordo com a necessidade de implantação dos métodos de ensino, o esgotamento ou o excesso de volumes no almoxarifado da secretaria, as requisições de professores, as verbas existentes ou insuficientes para a compra de livros, as dificuldades de distribuição e a variação dos preços das editoras [...]”.

<sup>40</sup> Se a chancela para a sua atuação em Minas Gerais foi mesmo de João Pinheiro, a sua morte, em 1908, pode também ter contribuído para a interrupção das compras de seu livro de leitura.

presbiterianismo, ter sido convidada a participar de uma reforma em Minas Gerais, Estado tido pela historiografia como marcadamente católico<sup>41</sup>. Esse convite, para além das outras questões apontadas, revela uma tentativa de João Pinheiro de mostrar independência com relação à Igreja Católica e Minas Gerais como espaço de realização do ideal de liberdade.

É interessante também notar que o viés religioso da concepção educacional de Guilhermina não significava a defesa de um ensino sectário e nem mesmo visava apenas à formação do bom cristão. Seu projeto de educação, em sintonia com os missionários educadores presbiterianos, comportava também a defesa da escola laica, com ensino baseado na moral cristã sem propaganda religiosa direta, e da formação do bom cidadão. Duas facetas de um mesmo projeto – formar “bons cidadãos e verdadeiros cristãos” – que estavam presentes na sua formação na Academia de Kraus-Boelte. Presentes também na sua produção das décadas de 1880 e 1890<sup>42</sup>, essa questão da formação do cidadão como condição de progresso do Brasil vai aparecer em seus textos com bastante ênfase na primeira década do século XX, coincidindo com sua participação na Reforma mineira. Em seus relatórios de direção do 2º Grupo Escolar e em duas conferências realizadas para os professores da capital, publicadas no jornal *Minas Gerais*, é possível perceber, além da uma preocupação com as questões técnicas e operacionais dos processos intuitivos de ensino, um acento na preocupação com a questão da educação do povo como condição de sucesso e progresso da República brasileira:

---

<sup>41</sup> O que, talvez, explique também os elogios tecidos pelo jornal *Minas Gerais* (7, 8 out. 1907), órgão oficial do Estado, à missionária norte-americana e metodista Miss Martha Watts, diretora do Isabella Hendrix, instalado em Belo Horizonte em 1904.

<sup>42</sup> Seu livro de história do Brasil, por, exemplo, tinha por finalidade “despertar nos corações dos meninos brasileiros o interesse e amor pelas coisas pátrias” (ANDRADE, 1894, prefácio).

“O nosso povo não está preparado para o regime republicano”, é o que se ouve dizer todos os dias. Isto é inegável. Mas também como poderia ter-se preparado no antigo regime? Não era obedecendo ao senhor ou mandando ao escravo que se podia cultivar o nobre sentimento da liberdade [...].

Mas há dezessete anos que a República acha-se estabelecida. As liberdades outorgadas pela Constituição republicana favorecem extraordinariamente a instrução popular. As portas da escola pública estão abertas a todos os que têm fome e sede de aprender, sem que lhes pergunte por suas crenças, senão pelos seus deveres e direitos sociais de cidadão livres (ANDRADE. Educação do Povo, 30 maio 1907).

Nessa sua conferência, sugestivamente intitulada *Educação do Povo*, Guilhermina operava com os mesmos valores que vinham informando sua concepção de educação – liberdade e progresso. Mas aqui eles apareciam claramente amalgamados com um ideal de pátria e de cidadão: “É indispensável que seja educado o povo para que a pátria se conserve unida, se engrandeça e prospere”, uma vez que “só um povo educado pode ter bom governo nas democracias” (ANDRADE. Educação do Povo, 30 maio 1907). No seu discurso, como no discurso republicano, o povo é alçado a posição de construtor da nação, responsável pelo seu progresso e, nesse sentido, sua educação era fundamental, justificando um projeto de educação para o trabalho:

Os filhos do povo, depois de bem preparados no *kindergarten* e na escola primária, onde suas faculdades mentais tenham adquirido o exercício necessário para fortalecer-se, precisam ter escolas industriais ou profissionais em que façam estudos ou trabalhos especiais, a fim de ter meios de ganhar a vida honradamente (ANDRADE. Educação do Povo, 30 maio 1907).



Em fins de 1913, Maria Guilhermina foi designada para dirigir o 4º Grupo Escolar de Belo Horizonte, chamado “Francisco Salles”. Nesse mesmo período, solicitou ao Estado licença para tratamento de saúde, ficando afastada do cargo a partir de 1º de dezembro de 1913, não chegando a assumir efetivamente a direção do referido grupo nem mesmo a fazer o relatório de direção do 2º Grupo Escolar da capital, referente a 1913, o que foi feito pelo inspetor-técnico. Depois disso, Maria Guilhermina não voltou mais a Minas Gerais. De dezembro desse ano até o início de 1919, ela foi considerada pelo governo como estando “em comissão”, o que lhe permitia receber os seus vencimentos. Convocada a reassumir o exercício de seu cargo em junho de 1918, sob pena de se instaurar processo contra ela por abandono de emprego, Guilhermina alegou que seu estado de saúde e sua idade avançada (contava, então, com 79 anos) não lhe permitiam fazer viagens longas nem voltar ao trabalho, pedindo ao diretor da Secretária do Interior de Minas tempo para requerer e preparar os papéis para uma aposentadoria “relativa ao tempo de serviços prestados”. Sua aposentadoria foi decretada pelo governo de Minas Gerais em 22 de abril de 1919. (APM, Secretaria do Interior, livro 3.728; MINAS GERAIS, 23 abr. 1919). Dez anos depois, em julho de 1929, Guilhermina morria vítima de arteriosclerose, aos 90 anos de idade.