

FERNANDA MENDES RESENDE

O DOMÍNIO DAS COISAS:

**O MÉTODO INTUITIVO EM MINAS GERAIS
NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS**

FERNANDA MENDES RESENDE

O DOMÍNIO DAS COISAS:
O MÉTODO INTUITIVO EM MINAS GERAIS
NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação
Orientadora: Professora Doutora Cynthia Greive Veiga

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2002

Dissertação defendida em 30 de outubro de 2002, aprovada pela banca examinadora

constituída pelos(as) professores(as):

Professora Doutora Cynthia Greive Veiga – FaE/UFMG – Orientadora

Professor Doutor Luciano Mendes de Faria Filho – FaE/UFMG

Professora Doutora Ana Maria Casasanta Peixoto – PUC/Minas

Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins – FaE/UFMG – Suplente

RESENDE, Fernanda Mendes.

O domínio das coisas: o Método Intuitivo nas primeiras décadas republicanas.
Fernanda Mendes Resende, 2002.

127 p.

Orientadora: Cynthia Greive Veiga

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação

1. Método Intuitivo 2. Primeira República 3. História da Educação

I. Universidade Federal de Minas Gerais / Faculdade de Educação

II. Título

Para meus pais: Fernando e Heloita.

Agradecimentos

À Cynthia, muito mais que orientadora, acompanhou este trabalho passo a passo, agradeço o aprendizado da disciplina, do rigor acadêmico, do respeito ao colega, as leituras pacientes e mais que atentas dos meus textos. A ela, qualquer agradecimento é pouco.

Sempre pude contar, incondicionalmente, em todos os sentidos, com meus pais, Fernando e Heloita. É impossível dizer apenas “obrigada”. Todo o esforço e o resultado são dedicados a eles, pelo exemplo de vida que recebo todos os dias.

À Graziela, minha irmã, poderia agradecer só pelo fato de ser muito especial. Mas, além disso, também foi minha auxiliar de pesquisa por algum tempo, e “penou” com as poeiras do Arquivo! Ao Eduardo, meu irmão, e ao Rubens, meu cunhado.

Ao Cláudio, pessoa muito especial, que dividiu comigo a maior parte desta trajetória. O que aprendemos um com o outro está registrado para sempre no coração.

Ao Luciano, pelo incentivo inicial e por acreditar em mim como profissional. Também foi por seu intermédio que aprendi a amar a História.

Às “minhas” meninas, por me ensinarem que a vida não é só trabalho: Laura, minha afilhada; Isabella e Carol, minhas pequenas amigas; à Victória, que ainda vai chegar, mas já nos trouxe nova energia de vida.

Às minhas amigas especiais, pelo apoio em todas as situações da vida: Cida, minha madrinha; Wal (que, além de ser uma de minhas grandes amigas, sempre me apoiou profissionalmente), Rita e Iracema, amigas queridas, e Regina, comadre, doces presenças; ao Valico, uma agradável surpresa (muito mais por ser meu grande amigo, mas também pelo “abstract” cuidadoso desta dissertação). A Geo e Ricky.

Aos amigos Dri e Marconi, pelos momentos de descontração e de “esquecimento”.

Aos amigos de escola, Pinto, Gal, Quim e Camelo, pela alegria de podermos compartilhar os anos da adolescência.

À Suzana e à Mie, por me ajudarem a organizar minhas dúvidas e questões nas horas mais difíceis.

À Geralda, que nos conquistou pela meiguice e me presenteou com a correção gramatical da dissertação.

Aos amigos da FaE, quase incontáveis: Bel, Carla Chamon, Carla Nunes, Carlos Fernando, Carlos Wellington, Carmem, Carminha, Cláudio da Wal, Karina, Lane, Malu, Regina, Sheilla, Tatá. Toda dissertação tem o “dedinho” (ou uma “olhadinha”) dos amigos!

Aos amigos da Faculdade de Pedagogia de Congonhas, pelas trocas e apoio, especialmente: Cecília, Emiliene, Fábio, Mel, Nilze, Silvana, Télió. E aos colegas da Faculdade de Pedagogia da UEMG, especialmente à Ana Amélia.

Aos meus alunos e alunas dos cursos de Pedagogia, Magistério e Música, devo a aprendizagem e a descoberta da melhor das profissões: professora.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação da FaE/UFMG, GEPHE, pelos importantes momentos de trocas acadêmicas. À Grázia, pela competência.

Aos funcionários da Secretaria da Pós Graduação, em especial à Gláucia, Rose, Fernando, André e Neusa, nossos “salva-vidas”!

Aos funcionários do Arquivo Público Mineiro, especialmente à Elisa, ‘seu’ Serra e Ana Maria.

À Capes, pela concessão da bolsa de mestrado.

E a tantas outras pessoas importantes na minha vida que não estão aqui mas que, de alguma forma, colaboraram para a execução deste trabalho.

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- *Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.*
- *A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –,
mas pela curva do arco que estas formam.*

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- *Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.*

Polo responde:

- *Sem pedras o arco não existe.*

Calvino (1990)

Sumário

Resumo	10
Introdução	11
Capítulo I	
Organização escolar e a relação com o conhecimento: o domínio das palavras	19
- O domínio das palavras: os métodos em Minas Gerais no século XIX	26
Método Individual	33
Método Mútuo	35
Método Simultâneo	38
“Método Misto”	42
- Instruir e educar	45
- As reformas da instrução pública em Minas Gerais	48
Capítulo II	
Educação para novos sujeitos sociais: o domínio das coisas	53
- As Lições de Coisas: as coisas em lições	58
- O cidadão republicano: novos métodos para produzir novos sujeitos sociais	69
Capítulo III	
Método Intuitivo: educar os sentidos e a relação com o mundo	76
- Lições de coisas: disciplina ou instrumento de aplicação do método intuitivo?	77
- Métodos de leitura	87
- Grupos escolares	91
- Exposições escolares e Museus pedagógicos	96
Conclusão	103
Abstract	107
Fontes	108
Bibliografia	110
Anexos	117

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa sobre a divulgação e apropriação do método de ensino-aprendizagem denominado Método Intuitivo, no Estado de Minas Gerais, com ênfase nos primeiros anos da República brasileira, ou seja, na última década do século XIX e nas décadas iniciais do século XX. Funcionários da instrução pública, inspetores e professores se apropriaram diferentemente das idéias deste método como forma de divulgação dos projetos republicanos, na perspectiva da educação de um novo cidadão.

O período estudado representou, no Brasil, uma época de grande efervescência política sendo a educação entendida como uma das principais vias de divulgação das propostas republicanas, o que significou, neste campo, investimentos, tanto políticos quanto financeiros, por parte do governo.

Ao longo do século XIX, observa-se a presença de importantes discussões educacionais e pedagógicas na busca de uma forma de ensino que racionalizasse o tempo escolar, disciplinasse corpos e espaços escolares, facilitasse e organizasse a aprendizagem dos alunos. Este período assistiu a mudanças significativas nestes aspectos: poucas escolas elementares isoladas na Província nos primeiros anos do Império, crianças apinhadas em salas de aulas ocupadas nas casas dos professores, poucos recursos pedagógicos. Ao final do século XIX compreendia-se a instrução organizada em Grupos Escolares, estando as crianças separadas por grau de adiantamento e nova metodização do ensino, mesmo que tal estrutura não estivesse ainda generalizada para toda a população escolar.

O Método Intuitivo, a partir do decênio de 1870, foi uma das formas encontradas para que esta racionalização se tornasse possível através da valorização do ensino pelo domínio das coisas: a educação dos sentidos pela observação direta dos objetos e das coisas da natureza, o que possibilitou uma nova relação com o conhecimento.

Introdução

As discussões relativas às novas ações pedagógicas ocorridas a partir de fins do século XVIII no mundo ocidental estiveram em consonância com o contexto histórico de produção de novas percepções em relação à criança, à família e às diferentes sociabilidades produzidas neste período. Entre os novos debates destacamos aqueles relativos à necessidade de se redefinirem os métodos de ensino e a ênfase no método intuitivo como um procedimento inovador de aprendizagem. Tal método era apoiado, entre outras coisas, no desenvolvimento da intuição e da curiosidade, articulado à educação dos sentidos definindo, desta maneira, uma nova concepção de relação com o conhecimento.

Embora em tempos anteriores da história seja possível encontrar preocupações similares ao do período histórico aqui destacado, entendemos que a divulgação da importância da intuição para o ensino-aprendizagem e a racionalização desta concepção em método estiveram em diálogo com o seu tempo histórico. Tal divulgação fez parte de um contexto no qual ocorreram mudanças relativas às condições materiais da sociedade, às alterações nas formas de produção da vida material, política e cultural, bem como foi parte do processo de desenvolvimento das ciências e culto ao progresso e das expectativas de produção de um novo sujeito social.

No Brasil, guardadas as particularidades locais, a presença das discussões relativas à necessidade de uma nova pedagogia também ocorreram com grande intensidade. Nosso objetivo, nesta pesquisa, foi detectar os movimentos de renovação pedagógica ocorridos em Minas Gerais em fins do século XIX e início do século XX no contexto de significativas mudanças sócio-políticas e, principalmente, no momento em que se fizeram presentes, também de forma constante, os apelos da ciência como fonte de progresso. Entre outros, podemos observar a divulgação desta concepção através da difusão de um ideário pedagógico

que deveria se pautar pelo mundo das coisas em detrimento do mundo das palavras sendo, portanto, a escola entendida como possibilidade de ser um dos espaços de produção de uma nova relação com o conhecimento. Outro objetivo foi indicar para o fato de que uma grande movimentação, no sentido de renovar a escola, esteve em curso anterior à divulgação do ideário do movimento da Escola Nova.

Neste sentido, o recorte temporal para esta pesquisa foi estabelecido visando a resgatar a dinâmica das discussões relativas a um novo procedimento pedagógico em fins do século XIX e início do século XX, com ênfase nas primeiras décadas republicanas e antes das reformas escolanovistas.

Como fontes documentais foram utilizados a legislação educacional, os relatórios dos presidentes da província de Minas Gerais, dos(as) diretores(as) dos Grupos Escolares, relatórios dos(as) professores(as), de funcionários da Secretaria do Interior¹ e, em maior número, relatórios dos inspetores ambulantes como forma de observar o debate entre os diferentes indivíduos relacionados à educação. Analisou-se, ainda, os manuais de Lições de Coisas, instrumentos para o ensino do método intuitivo, para mestres e alunos.

A defesa do ensino pela intuição esteve relacionada a uma (re)educação dos sentidos como forma de transmitir e assimilar os conhecimentos na escola e na educação doméstica. Embora o apelo à educação dos sentidos já vinha sendo afirmada em outros tempos e contextos históricos², é a partir do século XVII, no contexto do desenvolvimento do método científico, das ciências e do iluminismo, que a necessidade de uma nova relação com o conhecimento ganha destaque.

Immanuel Kant (1724-1804), no livro “*Sobre a Pedagogia*”, indicava para a necessidade da *cultura dos sentidos*, uma vez que, para ele, isto seria o diferenciador entre

¹ As questões da educação ficavam a cargo da Secretaria do Interior, até ser criada, em 1930, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

homens e animais. Dessa maneira, a educação física, tomada no sentido de educação da *physis*, da natureza, é essencialmente a educação positiva. A cultura dos sentidos consiste, fundamentalmente, no exercício das forças da índole³, somente possível pelo cultivo das habilidades naturais presentes nos órgãos dos sentidos. Dessa forma, Kant sugere alguns exercícios e jogos que desenvolvam a habilidade e provoquem o exercício dos sentidos, como, por exemplo, jogos com bolas e brincadeiras como a “cabra-cega”. Através do exercício de diferentes atividades será possível desenvolver atitudes como rapidez e segurança, pois *deve-se zelar para que na cultura do corpo também se eduque para a sociedade*⁴. Para Kant, a brincadeira deve ter objetivo e finalidade: o fortalecimento e enrijecimento do corpo e a proteção contra as conseqüências corruptoras da fadiga. E afirma, em relação a estes exercícios:

*Com o interesse nesses brinquedos a criança renuncia a outras necessidades e, assim, pouco a pouco se acostuma a privar-se de outras coisas. Além disso, ela se acostuma a ocupações duradouras. Entretanto, não se trata aqui de brincadeiras, mas de brincadeiras com objetivo e finalidade. Assim, quanto mais o seu corpo se fortifica e se enrijece através delas, tanto mais se torna protegida contra as conseqüências corruptoras da lassidão*⁵.

A cultura dos sentidos, na perspectiva kantiana, relaciona-se ao que o autor denomina de cultura particular da índole e que abrange, além dos sentidos, a inteligência, a imaginação, a memória, a atenção e a espirituosidade.

Os autores apontados como os precursores do método intuitivo nos manuais didáticos e dicionários de Pedagogia são Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1849). Segundo Valdemarin, a organização e a aplicação regular do método intuitivo como meio de educação

² São João Crisóstomo, no século IV, comparou a alma da criança a uma cidade que precisa de leis severas para a vida cristã. E estas leis regem, segundo ele, exatamente os cinco sentidos: a língua, o ouvido, o olfato, os olhos e o tato (Nunes, Ruy Afonso da Costa, 1978).

³ Kant, 1996, p. 56.

⁴ Idem, pag. 61.

⁵ Ibidem, pag. 61.

coletiva, adaptada às condições do ensino elementar, devem ser creditadas a Pestalozzi, e a Fröbel devem ser atribuídos os méritos da criação dos Jardins de Infância e da introdução, no ensino elementar, do canto, dos jogos, das brincadeiras e da ginástica⁶. A autora elenca alguns dados extraídos das prescrições para a aplicação do método intuitivo nas escolas, contidas nos manuais que o instrumentalizavam como, por exemplo, a necessidade do canto cadenciado, para dar ritmo aos exercícios, e a boa organização do ambiente escolar: limpo, arejado, ornamentado com trabalhos feitos pelos alunos. Frente a isto, afirma que

*O princípio fundamental sobre o qual o método intuitivo se assenta e do qual decorrem as atividades de ensino é a proposição de que a aprendizagem tem seu início nos sentidos, que operam sobre os dados do mundo para conhecê-lo e transformá-lo pelo trabalho e que a linguagem é a expressão deste conhecimento.*⁷

O método intuitivo foi instrumentalizado didaticamente para pais e professores por intermédio dos manuais intitulados “Lições de Coisas” que pretendiam facilitar a aplicação daquele método. A valorização da intuição como facilitadora das aquisições dos processos de aprendizagem disseminou a prática da educação dos sentidos organizada, metodicamente, por meio do método intuitivo e facilitado pelos manuais de Lições de Coisas.

A educação, através da observação das coisas, ao invés da valorização do ensino pelas palavras, deveria fazer com que a criança, educando os sentidos e educada através deles, adquirisse o conhecimento de forma concreta e mais prazerosa.

A divulgação dos manuais gerou uma grande confusão nas formas de apropriação do método intuitivo, pois, pelas fontes e bibliografia analisada, é comum aparecer tal método como sinônimo de lições de coisas, e ainda lições de coisas como disciplina escolar.

⁶ Vera Valdemarin, 1998, p. 74; Abbagnano e Visalberghi, 1990.

⁷ Vera Valdemarin, 1998, p. 75.

Lorenzo Luzuriaga⁸, na definição que faz do método intuitivo, apresenta da seguinte forma a associação que ficou estabelecida entre as “lições de coisas”:

(...) En el desarrollo de la didáctica el método intuitivo supuso un progreso decidido sobre los métodos verbalistas y orales. (...) Pero en el siglo último degeneró en las llamadas “lecciones de cosas” o sea de visiones o descripciones de objetos desligados de su ambiente natural y sin relación con la vida del niño. En la actualidad, el método intuitivo (...) constituye un excelente auxiliar de la labor educativa. (...) Pero en el empleo de todos estos medios intuitivos no hay que perder de vista la conexión con el conocimiento, su relación con las ideas y conceptos, para que no se conviertan en recursos puramente mecánicos.

Observa-se que Luzuriaga chama a atenção para tensões existentes entre o método, enquanto concepção de relação com o conhecimento e o instrumento, as lições de coisas, que, dependendo do seu uso, poderia levar a uma relação mecânica com o conhecimento, exatamente ao contrário que postulava o método.

No Brasil, as discussões relativas à necessidade de uma renovação pedagógica e alteração da relação estabelecida com o conhecimento também se fizeram presentes no sentido de superar o verbalismo puro. É principalmente através de Rui Barbosa que esta discussão será difundida, nos “Pareceres da Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública” elaborados em 1882. Nestes documentos, o autor possibilita a divulgação do método intuitivo e das lições de coisas a partir da tradução do livro de Norman Allisson Calkins “Primeiras Lições de Coisas, manual de ensino elementar para uso de pais e professores”. Interessa-nos, portanto, analisar as formas de apropriação destas idéias em Minas Gerais e as possíveis tensões presentes nesse processo, no sentido de, fundamentalmente, tentar apreender as práticas escolares.

⁸ Lorenzo Luzuriaga, 1960.

Sabe-se que o campo de pesquisa da História da Educação vem se reconfigurando a partir de uma convergência de interesses em torno de uma nova compreensão da escola, das práticas que a constituem e de seus agentes. Para Marta Carvalho:

*penetrar a caixa preta escolar, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise – como gênero –, e recortar temas – como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita –, são alguns dos novos interesses que determinam tal reconfiguração.*⁹

Na perspectiva da história cultural, através da ênfase nos usos e nas práticas diferenciadas de apropriação dos objetos culturais postos em circulação em uma dada época, no caso, as primeiras décadas republicanas, ou das práticas culturais que os produzem ou se apropriam deles, é que se pretende desenvolver o trabalho.

Radicada nas interrogações do presente, a História da Educação vem tematizando a perspectiva dos sujeitos, dos processos investigados, trabalhando com as representações que eles fazem de si mesmos, de suas práticas, das práticas de outros, da escola e dos processos que as constituem. Esta concepção de pesquisa reafirma a necessidade de compreender a diversidade e especificidade das representações produzidas acerca da escola, dos professores e dos métodos, por eles (professores) e por outros grupos sociais.

Dentro desse campo de pesquisa da História da Educação, a escola é concebida como produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica e práticas dos agentes que se apropriam deles. São postas em foco as *práticas* constitutivas de uma sociabilidade escolar e de um modo, também escolar, de transmissão cultural com os conceitos de forma e cultura escolares (Carvalho, 1998).

No primeiro capítulo, *Organização escolar e a relação com o conhecimento: o domínio das palavras*, o objetivo será o de problematizar as preocupações das autoridades

mineiras em relação ao estabelecimento de um método de ensino que viabilizasse a difusão da instrução pública ao longo do século XIX. A questão que se colocava para as elites daquele período não diziam respeito, necessariamente, à alteração da relação com o conhecimento, mas enfatizava-se a busca de um método que possibilitasse uma organização mais eficaz da classe escolar e superasse a forma individualizada do ensino. Segundo as autoridades da época, o método individual não somente não possibilitava uma organização disciplinar dos alunos, como também impedia um aproveitamento racional do tempo de aprendizagem, onerando os cofres públicos sem obter resultados satisfatórios. É nesse contexto que se fez necessária uma outra organização de classe, através da implantação dos métodos mútuo e/ou simultâneo. Os problemas ocorridos no estabelecimento destas novas formas de organizar o ensino fizeram surgir, com estatuto de método, uma outra nomenclatura, o chamado método misto, enquanto combinação daquelas formas de ensino com o ensino individual. Apesar das mudanças, permaneceu na escola um ensino fundamentalmente baseado no domínio das palavras. A partir do entendimento deste contexto, foi possível compreender a dinâmica que possibilitou o desenvolvimento de críticas em relação aos métodos em vigor, bem como a presença de debates que indicavam para a necessidade de uma outra pedagogia.

No segundo capítulo, *Educação para novos sujeitos sociais: o domínio das coisas*, interessou-nos explorar as condições de difusão do método intuitivo, especialmente em Minas Gerais. A partir do decênio de 1880, surgiram na bibliografia, na legislação e nos relatórios dos funcionários da instrução, referências à necessidade de mudanças importantes na relação que as escolas e seus professores estabeleciam com as crianças, através de mudanças significativas nos métodos de ensino. A divulgação dos manuais de lições de coisas impulsionou a difusão das idéias do método intuitivo cujas concepções estiveram ligadas aos projetos reformadores republicanos da época. A necessidade de formação de um novo cidadão republicano, diferente do cidadão “pacato” e “inerte” do império, como propagavam as elites,

⁹ Carvalho, 1998, pag. 32.

esteve presente nos projetos educacionais, em consonância com as idéias republicanas da necessidade de cidadãos participantes ativos da produção da nação. A utilização do método intuitivo e das lições de coisas nas escolas pretendeu ser uma inovação pedagógica em detrimento do domínio do mundo das palavras, da abstração na relação com o conhecimento. Neste sentido, a partir da divulgação do novo método, preconizava-se a necessidade do domínio das coisas pela experimentação de relações concretas e tangíveis, como necessária à formação de sujeitos ativos.

No terceiro capítulo, *Método Intuitivo: educar os sentidos e a relação com o mundo*, apresentamos diferentes aspectos que envolveram a apropriação do método intuitivo em Minas Gerais. Entre eles, destacam-se a divulgação de diversos métodos de leitura, inclusive do método intuitivo de leitura que propunha uma nova seqüência para este ensino; a criação dos grupos escolares, em 1906, que permitiu uma melhor organização das escolas ao introduzir a seriação escolar. Com isso, tornou-se necessário viabilizar a utilização do método intuitivo nas salas de aula, além do incentivo para a criação dos museus pedagógicos, equipamentos que dariam visibilidade ao conteúdo do método intuitivo, ou seja, dispor, observar e experimentar as coisas. Neste capítulo, ainda, analisamos a apropriação das lições de coisas como disciplina escolar nos programas de ensino, compreendidas como matérias isoladas das outras disciplinas, e não como um instrumento do método intuitivo que permeasse todas as matérias, como pretendiam seus divulgadores.

Nas transcrições, optamos por manter a pontuação e a ortografia tal como estão no texto original, respeitando o estilo e a forma de apresentação das fontes, excetuando-se o texto das Memórias do Professor Peregrino, fonte utilizada no primeiro capítulo que transcrevemos com a ortografia atual.

Capítulo I

Organização escolar e a relação com o conhecimento: o domínio das palavras

A partir dos meados do século XVIII, as reformas pombalinas da instrução pública constituíram uma das fases mais significativas da educação portuguesa. Elas foram consideradas a expressão do iluminismo português cujo espírito foi, segundo Laerte Ramos de Carvalho, progressista, reformista, nacionalista e humanista¹⁰, diferente do espírito revolucionário do iluminismo francês, por exemplo.

As reformas pombalinas foram realizadas no período no qual o Marquês de Pombal (1699-1782), estadista português, implantou o que alguns autores reconhecem como a fase moderna da educação portuguesa. Segundo Laerte Ramos de Carvalho, *um dos traços mais significativos do iluminismo português é a sua expressão de modernidade consciente e de não menos consciente repúdio às formas e hábitos de pensamento até então imperantes*¹¹. Ainda segundo este autor, esta renovação pedagógica portuguesa iniciou-se no reinado de D. João V e prolongou-se no governo de D. Maria I, incluindo desde a fundação da Academia Real de História, em 1720, à Reforma da Universidade, em 1772, e desta à Academia Real de Ciências, criada em 1779. Neste período, *efetuou-se um esforço de renovação de métodos e de atitudes de pensamento e de integração de novos ideais, esforço este que não disfarça os propósitos iluministas que animaram estas iniciativas e reformas*¹².

O Marquês de Pombal foi ministro de D. José I durante vinte e sete anos, entre 1750 e 1777. Durante este período, desenvolveram-se várias críticas ao monopólio da educação pelos jesuítas. Segundo Carvalho, *na esfera dos problemas da educação e, no sentido mais amplo, da cultura, atribuiu-se aos jesuítas a responsabilidade pelo atraso em que se encontravam as*

¹⁰ Carvalho, L., 1978, p.27.

¹¹ *Ibidem.*

¹² *Ibidem.*

*letras portuguesas no século XVIII*¹³. Isto, talvez, por causa dos inconvenientes que traziam para a economia e o trabalho nacionais o acúmulo de bens imóveis e as demais regalias e privilégios que gozavam as ordens religiosas.

A Companhia de Jesus foi expulsa de todo o reino português, que incluía o Brasil, em 1758, segundo Carrato, numa acusação, nunca provada, de terem os jesuítas atentado contra a vida de D. José I¹⁴. Em 28 de junho de 1759, o Rei assinou o Alvará que fechava todas as escolas jesuíticas e implantava a reforma do ensino das humanidades no Reino.

As reformas pombalinas significaram um esforço no sentido de organizar as escolas portuguesas em condições de acompanhar com êxito o progresso do século. Prevaleceu o ponto de vista dos “eccléticos e inovadores”, seja nos estudos *menores*, nos quais novos autores e métodos foram adotados com o pensamento numa renovação literária, seja nos estudos *maiores* – a teologia, o direito, a medicina e a filosofia – que perseveravam em manter-se, ainda, em pleno *século das luzes*, dentro da rígida construção escolástica¹⁵.

José Ferreira Carrato questiona até onde o Alvará de 1759 resultou em atos positivos, concretos, da proposta reforma do ensino. Segundo este autor,

*a administração pombalina jamais conseguiu achar a melhor forma de substituir o realizado pelo que se deveria realizar. À conceituação programática da pedagogia iluminista contrapunha-se a velha estrutura das escolas jesuíticas, a extensa e onerosa realidade do ensino tradicional português, que os novos senhores do poder queriam extirpar, destruir*¹⁶.

Somente em 1772 foi elaborado o “Plano e Cálculo Geral” indicando para uma verdadeira política de reforma educacional. Ainda segundo Carrato, *a grande inovação das reformas pombalinas foi a secularização do ensino, no sentido de sua entrega e*

¹³ Carvalho, L., 1978, p.28.

¹⁴ Carrato, 1968, p.128.

¹⁵ Carvalho, L., 1978, p.51.

¹⁶ Carrato, 1968, p.129.

*responsabilidade a elementos leigos ou assalariados pelo Estado*¹⁷. A partir da reforma pombalina, os estudos filosóficos, monásticos e médicos passaram por algumas transformações. Houve maior ênfase para que a teoria se ligasse à prática, de forma que a filosofia, longe de ser um sistema que servisse de base aos estudos maiores, se convertesse numa atitude e num método de pensamento. Nos moldes iluministas, a valorização da experiência indicava uma atitude em relação ao conhecimento, intimamente relacionado ao espírito de combate à tradição escolástica até então vigente¹⁸.

O método denominado escolástica¹⁹, tão citado e criticado a partir dos setecentos, tornou-se *instrumento decisivo na evolução do pensamento ocidental*²⁰, predominando, sobretudo, nas universidades medievais, tendo seu florescimento entre os anos 1200 e 1300²¹. Nesta época, foram duas ordens mendicantes que delinearão os dois modelos de teorização: o primeiro, ligado aos dominicanos, valorizava a razão em si e como instrumento para desenvolver o significado da fé; e o segundo, ligado aos franciscanos, valorizava a fé em detrimento da razão, privilegiando uma via mística para conhecer a realidade e formar o homem. Neste contexto, delinearão-se novos modelos pedagógicos ainda influenciados pelo cristianismo, mas também voltados para uma laicização da vida intelectual e para uma renovação da visão do homem e da vida social²².

David Hamilton (2001), em artigo que discute as iniciativas inovadoras nos métodos de ensino empreendidas por Charles Hoole (1610-1667) e John Amos Comenius (1592-1670) no século XVII, afirma que houve, naquela época, uma reorganização dos textos pedagógicos,

¹⁷ Ibidem, p.131.

¹⁸ Carvalho, L., 1978, p.174.

¹⁹ Esse método compunha-se de cinco etapas: *lectio*, uma exposição, com a análise, correção e significação de texto de um escritor considerado autoridade no assunto tratado; *disputatio*, uma discussão quando se estabelecia o que se podia aprender com o texto; *questio*, quando o texto era colocado *em questão*; *determinatio*, quando mestres e alunos apresentavam a conclusão do que examinaram, sempre determinada pelo professor. Essas quatro etapas formavam o caminho para se chegar à quinta: *conclusio*, ou a verdade, quando a opinião final dos professores passava a contar paralelamente à dos autores estudados. (Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos, 1997, pag. 165.)

²⁰ Franco Cambi, 1999, pag. 186.

²¹ Ibidem, pag.186.

juntamente com uma valorização da didática, o que se contrapõe à importância contemporânea de duas outras noções: as de método e disciplina. Segundo Hamilton, a *metodização proporcionou um atalho ao aprendizado, assim como, seguir uma seqüência metodizada era seguir um cursus ou currículo. Desse modo, o traço definidor de um cursus ou currículo quinhentista não era seu conteúdo (derivado dos textos) mas seu caráter metódico – a composição e a ordenação que faziam parte de sua remodelação.*²³

Principalmente, durante o século XVII filósofos e cientistas produziram o método científico para dar rigorosidade e estatuto de verdade à ciência. Segundo Franco Cambi, *através da ciência moderna foram se constituindo, então, uma nova teoria da mente, uma nova visão do saber e uma nova imagem do mundo que imprimirão uma mudança – profunda – também no âmbito da pedagogia/educação.*²⁴

A partir de então, a escola renovou-se profundamente e transformou-se no que foi denominado *escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-técnico, o intelectual*, numa tentativa de romper com a forma escolástica. O século XVII mudou os fins, os meios e os estatutos da escola, *atribuindo-lhe um papel social mais central e mais universal e uma identidade mais orgânica e mais complexa*²⁵.

Nesta época, organizou-se o tempo escolar, dividindo-o em lições e organizando a prática didática. Nascia a escola moderna, mesmo que de forma embrionária. Cambi relata o seguinte:

Também os métodos didáticos, os programas, os livros de texto são submetidos a um processo de revisão e de racionalização (...). Quanto aos métodos no sentido estrito, reclama-se uma atenção maior para os processos naturais de aprendizagem, que partem sempre do

²² Ibidem, pag.187.

²³ Hamilton, 2001, pag. 56. Grifos do autor.

²⁴ Cambi, 1999, pag. 301.

²⁵ Franco Cambi, 1999, pag. 305.

*concreto para chegar ao abstrato, e para a sua analiticidade, indo do simples para o complexo.*²⁶

Observa-se que um deslocamento lento estava em curso, de problemas relativos à organização prática da escola à preocupações relativas às formas de aprendizagem: o que se consolidou apenas em fins do século XIX e início do XX. Também no Brasil, ao longo do século XIX, houve, lentamente, uma alteração na concepção de escola indicando para a diferença entre instruir e educar. Esta mudança significou, entre outras coisas, a alteração dos métodos de ensino utilizados, e do que se esperava com o trabalho do professor: de mestre a educador. A partir da conscientização de qual cidadão se queria formar difundiu-se a idéia de que, para novos métodos, seriam necessários novos professores. Em relação a método, Michel de Certeau afirma que

*Desde o século XVI, a idéia de método abala progressivamente a relação entre o conhecer e o fazer, a partir das práticas do direito e da retórica, mudadas pouco a pouco em “ações” discursivas que se exercem em terrenos diversificados e portanto em técnicas de transformação de um ambiente, impõe-se o esquema fundamental de um discurso que organiza a maneira de pensar em maneira de fazer, em gestão racional de uma produção e em operação regulada sobre campos apropriados. Eis o “método”, semente da cientificidade moderna.*²⁷

Na tradição histórica dos processos de ensino-aprendizagem predominaram práticas nas quais o professor falava e o aluno ouvia, supondo-se que, assim, o professor ensina e o aluno aprende. A partir do século XIX, estiveram presentes nas experiências pedagógicas da educação brasileira alguns métodos de destaque, tais como o Método Individual, o Simultâneo, o Misto e o Mútuo²⁸. A passagem de um método de ensino para outro não se deu de maneira pontual. Durante todo o século XIX, após a regularização do ensino primário com

²⁶ Cambi, 1999, pag. 306.

²⁷ Certeau, Michel de, 1994, pag.136.

a lei n.13 (1835), verificamos em algumas fontes documentais, tais como Relatórios de Presidentes de Província, provas de professores para a Escola Normal, jornais e outras, uma oscilação grande entre estes métodos.

Campagne, em 1886, no seu "Diccionario Universal de Educação e Ensino", definiu método de ensino de uma forma prática, ou seja, afirmando como o professor deveria ensinar. Ele não define os métodos de uma maneira geral, define um método. Segundo ele:

o principal merito de um methodo libra na simplicidade; a complicação enfada, sobretudo nos introitos. Deve o methodo, desde o começo, abrir vereda de conhecimentos mais faceis, partindo de mundo sensivel, que impressiona as crianças, e remontar-se ao mundo intellectivo e moral. (...) Quem diz methodo, n'uma palavra, diz primeiro que tudo um systema de principios racionaes e de regras geraes; é exactamente o contrario dos processos puramente empiricos.²⁹

A definição de método explicitada por Campagne aproxima-se dos princípios dos métodos de ensino divulgados a partir do final do século XIX, com as idéias de Pestalozzi (1746-1827) e seus discípulos.

Para Lorenzo Luzuriaga (1960), método, etimologicamente, significa uma ação encaminhada a um fim, um meio para conseguir um determinado objetivo, ou seja, os métodos existem desde que haja uma educação consciente ou intencional. Segundo este autor, através da história dos métodos pode-se observar três características essenciais: o verbal, baseado no uso das palavras; o intuitivo, baseado na visão das coisas; e o ativo, baseado no fazer do aluno. Luzuriaga afirma, ainda, que

el método que tiene un carácter instrumental, es decir, ha de ser manejado por una persona, el educador. Éste ha de tener libertad para aplicarlo según las circunstancias externas e internas de la materia y del momento y según las condiciones de su propia

²⁸ Cada um destes métodos será discutido detalhadamente mais à frente.

²⁹ Campagne, 1886.

*personalidad. El método no puede pues anular al educador, sino estar a su servicio siempre con una determinada finalidad. El método ha de tener en cuenta las condiciones individuales de los alumnos.*³⁰

Conforme este autor, portanto, o professor tem papel decisivo e fundamental nas diretrizes do método, embora deve ser levado em conta também as condições particulares do aluno, e é neste sentido também que, no decorrer do século XIX, a escola obteve um lugar de destaque como transmissora de saberes. Os métodos utilizados pelos responsáveis pela educação escolar eram voltados para um modelo prático de funcionamento da sala de aula, como forma de organizar a escola e organizar a classe, alterando-se isto, entretanto, no momento em que o método passa a ser entendido como um *caminho lógico para ensinar*³¹.

Neste aspecto, compreender a história dos métodos de ensino-aprendizagem em Minas Gerais é de fundamental importância para a compreensão da história das instituições escolares e de suas práticas. Permite-nos entrar na escola para visualizar uma de suas principais ações pedagógicas, os métodos, além de possibilitar a ampliação do entendimento da constituição do campo pedagógico (cultura e práticas escolares), no período compreendido entre o final do século XIX e início do XX.

Segundo Faria Filho,

o ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário estava a idéia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios

³⁰ Luzuriaga, 1960.

³¹ Dicionario Labor (1970): *La palabra método es la traducción castellana de la griega μεθοδος, que significó primariamente camino y fue utilizada por toda la tradición filosófica en la acepción de camino lógico para enseñar, aprender o hacer algo.*

*deveriam ser usados para instruir e educar as “classes inferiores”, aproximando-as das elites cultas dirigentes.*³²

Diferentes esforços políticos começaram a ser empregados para a melhorar a instrução e desenvolver a noção de civilização do povo a partir do século XIX. Entre esses esforços, a necessidade de implantação de um método de ensino eficaz que significasse economia de tempo e dinheiro foi um dos mais recorrentes.

O domínio das palavras: os métodos em Minas Gerais no século XIX

Minas Gerais, durante o século XIX, possuía uma economia dinâmica, como demonstra Regina Horta Duarte na sua obra “Noites Circenses”³³. Segundo a autora, a província “possuía uma vida econômica constituída prioritariamente de atividades agrícolas, dirigidas para o autoconsumo, mercados locais e algumas províncias, como Bahia, Pernambuco e, principalmente, Rio de Janeiro”³⁴. As fazendas dedicavam-se às criações de gado e plantações diversas; o setor têxtil era extremamente ativo até por volta de 1860, e, depois disso, ressurgiram outras fábricas de maior porte; a siderurgia atendia às demandas internas da província. Minas Gerais, apesar de ainda não possuir uma economia exportadora, experimentava significativa movimentação comercial³⁵.

*A partir do século XIX, opondo-se à velha ordem familiar, em que se criavam os filhos para agirem como parentes e não como cidadãos, uma série de discursos jurídicos, médicos, filosóficos e políticos pregavam a criação de instituições e relações sociais fundadas em princípios abstratos e gerais*³⁶. Assim, as Academias, principalmente as de Direito e Medicina, passaram a chamar a atenção dos jovens e de suas famílias, contribuindo

³² Faria Filho, 2000, pag.140.

³³ Duarte, 1995.

³⁴ Duarte, 1995, p.46.

³⁵ Idem, p.47.

para a formação da figura do homem público, onde educar e/ou instruir passou a ser uma preocupação cada vez maior às autoridades públicas.

Concordamos com Faria Filho e Veiga que escolarização é

todo o processo histórico de afirmação da instituição escolar como responsável pela formação das novas gerações e as formas pelas quais, gradativamente, a mesma vai sendo ‘ofertada’ a (ou conquistada por) um conjunto cada vez maior da população, quanto às relações institucionais de diversas ordens (administrativa, política, econômica, pedagógica...), que passam a ser estabelecidas pelas instituições escolares com as populações a serem ‘atendidas’ e vice-versa.³⁷

A preocupação com a escolarização aparece clara e cada vez mais crescente nos relatórios que os presidentes da província deveriam apresentar, no mínimo, anualmente, à Assembléia Legislativa. Por exemplo, no relatório que apresentou à Assembléia em 02 de março de 1871, o presidente da província Antonio Luiz Affonso de Carvalho retrata da seguinte maneira a situação da instrução pública mineira³⁸:

É este um dos mais graves assumptos de uma administração, que exige activa e continua attenção, porque encerra, póde-se dizer, o presente e o futuro do paiz, que dependem da instrucção e educação do povo. (...)

Não há muita razão em attribuir o mal da instrucção antes a incapacidade e deleixo dos professores, do que á falta absoluta de bom methodo de ensino. Ambas as causas actuão e são bem funestas.

Há, segundo sou informado, alguns professores excellentes, mas são poucos, e outros, embora cumprão seus deveres com dedicação, os seus discipulos pouco obtem, por que não conhecem os meios proprios de ensinar, de transmittir o que sabem.

³⁶ Duarte, 1995, p.44.

³⁷ Faria Filho e Veiga, 1998.

³⁸ Arquivo Público Mineiro, “Relatórios de transmissão de administração”, 1828-1887. Para uma análise mais detalhada a respeito destes documentos, ver Faria Filho e Resende, 1999. Grifos meus.

Para este presidente, como para vários outros, os grandes responsáveis pelo estado lastimável da instrução eram o professor e a falta de método. A lenta, mas decisiva entrada do Estado nos negócios da instrução, significou também a paulatina e decisiva produção da idéia de que o fracasso da escola e das políticas educacionais tinham dois grandes responsáveis: o professor e a ausência de um método adequado. Desanimado, o presidente Antonio Luiz Carvalho afirmava a importância da criação de boas escolas normais para formação eficaz dos professores da província, a necessidade de novos métodos de ensino, de uma inspeção mais rigorosa, e de exames que realmente avaliassem o professor³⁹.

Em 13 de abril de 1885, ou seja, quatorze anos depois do relatório do presidente Antonio Luiz de Carvalho, o presidente Olegario Herculano d'Aquino e Castro não apresentou resultados melhores:

O ensino obrigatório nós o temos, há muito tempo; está consagrado na legislação da província; e, entretanto, nullas ainda são as vantagens esperadas. São grandes os embaraços que surgem para a effectiva applicação da reforma; basta attender-se á enorme extensão de uma província, que mede uma area de 20 mil legoas quadradas, com uma população esparsa; á impossibilidade de pôr a escola ao facil alcance de todos quantos a têm de procurar; á falta de recursos de que se resente em grande parte a população do interior; e á muitas outras difficuldades provenientes dos habitos da vida e circumstancias especiaes em que se acha a província, para se reconhecer a inexequibilidade da medida desde já.

A observação e a experiencia tem demonstrado que na maior parte das escolas publicas o ensino primario resente-se da improficiencia dos mestres; é imperfeito o systema dos provimentos. A falta de tirocinio e pratica da profissão, exercida sem zelo e sem

³⁹ Na rotina de elaboração dos relatórios, é interessante observar que, no plano discursivo, produziram-se diferentes estratégias. Nos momentos em que se queria mostrar que tudo corria bem, elogiava-se a administração, a legislação, os atos do governo. Quando se queria mostrar como as coisas iam de mal a pior, quase sempre os professores recebiam a culpa, mesmo que a necessidade de criação de escolas normais que realmente funcionassem estivesse presente nos relatórios dos presidentes da província desde o início do século XIX.

estimulos; a pouca instrucção litteraria, favorecida por exames superficiaes e incompletos; a indifferença ou culposa complacencia dos encarregados da inspecção e fiscalisação do ensino fora do centro da administração; a pouca utilidade que para o ensino profissional têm prestado, por motivos conhecidos, as escolas normaes, onde se deverião preparar convenientemente os futuros preceptores; a falta de edificios, onde commodamente funccionem as escolas; de utensis necessarios para o exercicio pratico das aulas; são outros tantos embaraços que ainda impedem o desenvolvimento da instrucção, mas que serão por certo removidos pelo esclarecido zelo e salutar influencia dos poderes competentes.

Como é possível perceber através das queixas dos presidentes, a instrução na província não prosperava como desejado. Como vimos, a culpa era, quase sempre, dos professores, incompetentes, dos métodos, antigos e ultrapassados, e da falta de materiais didáticos adequados. Mas alguns gestores do público também conseguiam denunciar as falhas do governo, por não oferecer condições de melhoria à instrução, como exemplificou o presidente Olegário Herculano, expondo a precariedade das condições da formação dos professores nas escolas normais da província. Na lógica da organização do Estado brasileiro no século XIX, começa a se fazer necessária a implantação de métodos de ensino mais modernos e eficazes, para o progresso da instrução.

A questão dos métodos e do professorado sempre foi considerada um problema para as elites. Vale observar algumas preocupações do engenheiro Aarão Reis em artigos publicados no Jornal O Globo, também em 1875, sobre a instrução primária:

É verdade que aqui, e em algumas capitaes de provincias, se têm levantado palacetes para escholas; é verdade que o ministro tem mandado buscar da Europa e dos Estados-Unidos, moveis apropriados e approvados pelo uso das escholas mais celebres e tem mandado traduzir obras relativas ao ensino primario, para que os professores procurem dar ás suas lições o cunho indicado pela experiencia dos povos cultos; mas de que serve isso

sin'esses palacetes falta, o essencial – o mestre e o methodo – e si os actuaes professores não estão, em geral, nem na altura de comprehender as vantagens do ensino europeu e norte-americano, nem na idade de voltar atraz e, abandonando a rotina de longos annos, entrar em nova carreira?

Em seus artigos, Aarão Reis sugere:

O que é essencial em uma eschola de instrucção primaria é – o mestre e o methodo. (...) O methodo deve de ser natural: guiar o ensino de modo a ir aproveitando as faculdades que se forem desinvolvendo na criança; dirigir-se primeiramente ás faculdades perceptivas, isto é, educar os sentidos e aproveitá-los para o conhecimento das noções concretas e syntheticas; e depois, esperar pelo desinvolvimento das faculdades reflexivas, para dirigir-se á razão e á intelligencia, aproveitando-as para os conhecimentos e estudos fundados na analyse e na observação: - tal deve de ser o methodo para o ensino primario.

Até o final do século XIX, em geral, não havia seriação ou separação dos alunos em salas por grau de adiantamento ou idade, sendo as aulas dadas por um professor, ou professora, geralmente em cômodo de sua própria residência, com os alunos de diversas faixas etárias e diversos graus de adiantamento, todos juntos. Durante o século XIX, uma parte dos financiamentos do Estado para a instrução pública era destinada ao repasse do aluguel das casas aos professores, mas nem todos os professores gozavam deste benefício. Estes estabelecimentos eram normalmente citados como locais impróprios para o ensino, insalubres, sujos, de chão de terra batida, sem ventilação. Outro inconveniente, ainda, era o fato de o professor morar na casa, o que poderia fazer com que ele se distraísse com assuntos domésticos.

Portanto, a discussão da expansão da escolarização esteve intimamente associada ao movimento de organização do trabalho pedagógico e particularmente à necessidade da

introdução de novos métodos, sendo que a lei mineira n. 13, de março de 1835, buscou dar ao ensino uma organização mínima. Segundo Mourão,

*Esta lei, dando a primeira organização ao ensino primário oficial em Minas, conquanto imperfeita e falha sob muitos aspectos, foi de grande utilidade, produzindo frutos durante muitos anos. Para a época, a sua aplicação foi muito vantajosa, permitindo real progresso no ensino elementar.*⁴⁰

A lei determinava diferenças no grau de ensino, instituindo as escolas de 2º grau nas cidades ou vilas e as de 1º grau nos arraiais ou povoações em que pudessem ser freqüentadas, pelo menos, por 24 alunos. Um dos aspectos mais interessantes desta lei era a determinação de que as professoras receberiam vencimentos correspondentes às escolas de 2º grau, ainda que lecionassem nas escolas de 1º grau, enquanto os professores ganhariam de acordo com o grau de suas escolas. Convém lembrar que, até meados do século XIX, o número de professores excedia bastante o de professoras.

Em uma das tentativas para resolver os problemas da educação, em 1839 o governo da província mineira enviou à França dois cidadãos para estudarem o método de ensino utilizado nas escolas francesas. Foram eles Francisco de Assis Peregrino e Fernando Vaz de Melo, sendo que o primeiro apresentou ao governo um vasto relatório (intitulado “Memórias”) de sua viagem⁴¹ narrando as vantagens do método simultâneo, utilizado na França.

A situação escolar na França visitada por Peregrino no início do século XIX era realmente bem diferente da situação em que se encontrava a educação no Brasil, no mesmo período. Segundo Hébrard⁴², é naquele período em que a técnica da aprendizagem libera-se das corporações especializadas dos mestres de escrita e aritmética. Na França,

⁴⁰ Mourão, 1959, p.08.

⁴¹ Arquivo Público Mineiro, Secretaria do Governo Provincial, “Memória apresentada pelo Professor Francisco de Assis Peregrino”, 1839.

⁴² Jean Hébrard, 2001.

em 1833, a oferta de escola está suficientemente generalizada. Cada município deve abrir ao menos uma escola para meninos. A demanda das famílias rurais supera a simples alfabetização cristã (o “somente ler”), que as satisfazia até então. Assim, mesmo que a França tenha conhecido, desde o século XVIII, uma escola centrada no ler-escrever e no contar, foi somente a partir das grandes reformas escolares da primeira metade do século XIX que esse novo trivium se torna o instrumento essencial de uma educação do povo urbano ou rural pela escola.⁴³

No Brasil, as condições de acesso à instrução pública ainda eram muito incipientes e, além do mais, os censos escolares nem sempre eram fidedignos⁴⁴. Como exemplo da ênfase dada pelos governos à inovação dos métodos de ensino, vale destacar o que encontramos no relatório que, em fevereiro de 1840, o presidente Bernardo Jacintho da Veiga apresenta à Assembléia Legislativa, já citando a viagem do professor Peregrino:

Quanto ao methodo, cumpre-me observar que, tendo sido quasi abandonado o ensino mutuo, que se adoptara em algumas Escolas da Provincia, voltou-se ao systema individual, até que a Assembléa, bem penetrada da necessidade de substituil-o, ou melhoral-o, decretou na Lei n. 13 que á expensas dos Cofres Publicos fossem contractados quatro Cidadãos para instruirem-se no methodo mais expedito, e ultimamente descoberto, e praticado nos Paizes cultos.

Dous jovens mineiros forão assim mandados á França, e tendo já regressado á Provincia, acha-se um d’elles, o Cidadão Francisco de Assis Peregrino, incumbido de organizar, e dirigir a Escolla normal creada pelo Artigo 7º da mesma Lei. Elle pronuncia-se

⁴³ Hébrard, 2001, pag.117.

⁴⁴ Em 1839, ano da viagem de Peregrino, segundo cálculos encontrados nos relatórios dos presidentes da província, ou seja, dados oficiais, haviam 134 cadeiras de instrução elementar providas na Província mineira, com 8.000 alunos matriculados e 6.507 freqüentes, sendo 5.918 meninos e 589 meninas, para uma população total de 624.617 habitantes. Apenas a população livre poderia ir à escola, e esta foi calculada em 416.315 pessoas. Ou seja, havia 1,5% da população livre freqüente nas escolas primárias. Os dados estatísticos deste período são muito complexos de serem analisados. Por exemplo, o número “8.000” de alunos matriculados em 1839 foi claramente construído, inventado. Para uma discussão mais aprofundada e mais dados estatísticos sobre o assunto, ver Resende e Faria Filho, 1999, e Resende e Faria Filho, 2001.

*decididamente pela adopção do methodo de Ensino simultaneo, fundando-se em rasoas, que se achao desenvolvidas em uma Memoria, que fez presente ao Governo.*⁴⁵

Método individual

Até o início do século XIX, tem-se notícias apenas da utilização do método individual, ou seja, o professor chamava para perto de si cada aluno e dava-lhe atenção por alguns minutos, o que tornava a disciplina praticamente impossível de ser conseguida. Francisco de Assis Peregrino assim o descreveu:

Nas Escolas da Província o que se vê geralmente? O professor, tendo o seu assento em uma das extremidades da aula, chama diante de si um aluno, que lhe vem repetir a lição, depois deste um outro e assim continua.

Cada discípulo recebe de seus pais, ou educadores, um livro diferente, ou uma carta manuscrita com imensos erros de Gramática e Ortografia, e tratando sempre de objetos, que nada podem interessar à educação da mocidade, e que pelo contrário podem muitas vezes ser-lhe prejudiciais.

Os alunos, que concluíram a lição, e que voltam a seus bancos, em lugar de estudar a lição da tarde, ou do dia seguinte, perturbam a aula brincando uns com os outros, e quando pelo respeito que consagram ao mestre, comportam-se de outra sorte, nem assim deixam de estar em ociosidade, e perdendo tempo.

Neste estado continua o professor em suas lições individuais de dois ou três minutos cada uma. À vista deste pequeno quadro haverá razão para admirar-se de se um menino, no fim de quatro ou cinco anos, (sair) sabendo apenas mal ler e mal escrever?

⁴⁵ Francisco de Assis Peregrino não chegou a dirigir a Escola Normal da capital, como era esperado. Ele morreu dois anos depois, vítima de um incêndio causado por fogos de artifício no Palácio Real, no Rio de Janeiro, quando ia buscar os compêndios que havia mandado imprimir para a Escola Normal, sob as idéias do novo método estudado por ele, o método simultâneo.

O método individual, que Rui Barbosa afirmou *criar papagaios e empazinar o entendimento*⁴⁶, por só valorizar a memória e a repetição de textos e fatos, ainda era encontrado na Província mineira no final do século XIX e início do XX. O inspetor da instrução pública Theodoro Caetano da Silva Coelho assim narra a visita que fez à escola distrital do sexo feminino de Santa Bárbara, da professora d. Sebastianna Lisaria Dias Limim, em 05/04/1897:

*O methodo de ensino seguido pela professora não tem orientação pedagogica. O modo de ensino empregado é o individual, que, como é sabido, só convém ao ensino privado, onde se preparem poucos alumnos. As consequencias desse modo de proceder da professora são a perda do precioso tempo do mestre e dos alumnos, falta de estímulo nestes, quasi difficuldade de manutenção da disciplina escolar e consequentemente falta de progresso no ensino. Esses males, porém, não podem ser levados á conta de ineptia ou falta de zelo da professora, visto carecer a escola de mobilia, material escolar, etc., sem o que é impossivel o resultado que se espera geralmente das nossas escolas.*⁴⁷

Ainda em abril de 1913, o inspetor Antonio Baptista dos Santos queixava-se:

*A classe mixta do 1º anno, temporariamente confiada a d. Maria Luiza Portugal, que revela pouca comprehensão dos novos processos escolares, tal o seu arraigamento á rotina, é transmittido individualmente o ensino a cada alumno, não se convencendo a docente da efficacia dos moldes modernos.*⁴⁸

O método individual caracterizava-se por ser basicamente um método doméstico, não só pelo fato de a grande maioria das escolas funcionarem na casa dos professores, mas também por ser o método utilizado por mães, ou tutoras, ou ainda irmãos mais velhos, para o ensino das crianças menores, do básico ler, escrever e contar as quatro primeiras operações aritméticas. De acordo com o relatório do inspetor mencionado, diz respeito mais a um “modo

⁴⁶ Barbosa, 1883, pag.38.

⁴⁷ SI 692, 05/04/1897. Arquivo Público Mineiro.

de proceder”, a uma maneira de ensinar, do que a um método de ensino-aprendizagem na forma como foi concebido pela Pedagogia. Pierre Lesage assim define o método individual:

O professor chama sucessivamente para perto de si cada aluno e lhe dá atenção por alguns minutos. O estudo se resume geralmente a uma única matéria de ensino – a leitura: cada um deve ler o livro ou o almanaque que trouxe. Depois, o aluno retorna a seu lugar e se exercita em repetir e em compreender aquilo que o professor acabou de mostrar-lhe. Tal organização gera a indisciplina – frequentemente chovem tapas!⁴⁹

De todas as críticas que esse método recebeu, as mais enfáticas estiveram ligadas às questões do tempo e da disciplina, já que, de acordo com os comentários da época, a criança ociosa agitava-se muito. Em um contexto de difusão da importância da racionalização, do bom uso do tempo, sendo necessário uma economia deste tempo, deixar a criança na escola por quatro ou cinco anos para apenas *mal ler e mal escrever*, passou a ser entendido como nocivo e irracional. Tornou-se imperativo, portanto, a experimentação de novos métodos, o que começou a ser feito com o denominado Método Mútuo.

Método mútuo

As primeiras notícias da divulgação do método mútuo em Minas Gerais foram através das matérias que circularam no Jornal “O Universal”⁵⁰, da capital Ouro Preto, a partir de 1825, nas quais, entre outras coisas, propagava-se a necessidade de generalizar a instrução para todas as camadas da sociedade.

⁴⁸ SI 3444, APM, 1913.

⁴⁹ Lesage, 1999, p. 10.

⁵⁰ O Jornal “O Universal” circulou em Ouro Preto entre 1825 e 1842. Para mais informações a respeito deste Jornal, ver Faria Filho; Resende; Rosa; Souza (1998).

No contexto da sociedade ocidental, a divulgação e defesa do método mútuo são comumente designadas a Andrew Bell (1753-1832) e Joseph Lancaster(1778-1838)⁵¹. Lancaster implantou o método em sua escola inglesa, denominada *Free School Society*. Harry Gehman Good afirma que os métodos jesuítas e as idéias de Comenius foram as precursoras de tal método, e que as escolas lancasterianas estavam a meio caminho da organização militar⁵². Pierre Lesage, ao definir o método, afirma que *enquanto, nos métodos individual ou simultâneo, o agente de ensino é o professor, no método mútuo, é o aluno que é investido dessa função*⁵³.

Lesage observa ainda que Bell, Lancaster e seus discípulos franceses argumentaram a importância deste método devido aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e conseqüentes desigualdades no progresso dos mesmos. Neste aspecto é que justificavam a necessidade de uma nova organização da escola. Conforme comenta o mesmo autor:

*favoráveis à divisão da escola em classes diferentes, conforme as disciplinas e o nível de conhecimento dos alunos; nessa classificação, a idade não tem nenhuma interferência. Os alunos, assim reunidos, participam dos mesmos exercícios. O programa de estudo que desenvolvem é idêntico em conteúdo e nos métodos.*⁵⁴

Portanto, havia um sistema com monitores meninos que auxiliavam o professor em algumas de suas tarefas, com a classificação dos alunos em grupos do mesmo grau de adiantamento. O professor só ensinava aos monitores que ensinavam aos outros meninos. Era incumbência dos monitores dar a lição, passar os exercícios, corrigir e castigar os alunos, sendo que o professor dava-lhes os mesmos estudos, livros e deveres. Dessa forma, era possível lecionar a muitos e ter em constante exercício todas as classes de uma escola. Os

⁵¹ Por este motivo o método mútuo também é denominado “lancasteriano”.

⁵² Good, Harry Gehman, 1966, pag. 148. Este autor chega a afirmar que as opiniões americanas a respeito das escolas lancasterianas eram muito divididas. Diz que *Lancaster fue un hombre vano, extravagante, mal administrador y algo charlatán; pero su sistema, que no era totalmente original, proporcionó servicios muy valiosos en la promoción de la educación* (Good, 1966, pag. 152). Cambi (1999) afirma que em 1804 havia na escola de Lancaster setecentos alunos e, em 1820, somavam-se mais de 1.500 escolas lancasterianas na Europa.

⁵³ Lesage, 1999, pag. 11.

divulgadores deste método defendiam que, com ele, um só professor poderia ensinar a até mil alunos. Lesage afirma inclusive que um dos discípulos de Bell e Lancaster, Jomard, *desenvolveu uma atividade extraordinária e fecunda nos primeiros anos de implantação do método de ensino mútuo, fixou as normas desejáveis para o número de alunos, variando de setenta a mil*⁵⁵. O defeito do método, segundo seus críticos, além da grande algazarra que os monitores aprontavam em sala de aula, era a questão moral que se colocava: poderia um menino ensinar, avaliar e, inclusive, castigar outro menino?

Em dezembro de 1832, o presidente Manoel Ignacio de Mello e Souza, expressando-se a respeito da utilização do método mútuo em Minas Gerais, afirmava que *as Escollas Lancasterianas, que tanto prosperão na Europa, pouco fructo tem produzido entre nós*.⁵⁶

Entretanto, o argumento positivo em favor do método mútuo era exatamente o mesmo que se usou contra o individual: economia de tempo. Enquanto com o método individual muito tempo era perdido ensinando a um só aluno de cada vez, com o método lancasteriano a economia de tempo poderia ser significativa, já que a instrução ficaria praticamente a cargo dos monitores. Outro argumento a favor do método mútuo era a economia financeira que se faria, já que os monitores não eram pagos, e seriam necessários poucos professores.

A utilização do método mútuo em Minas Gerais tornou-se, na prática, inviável, basicamente devido à falta de materiais fundamentais para a aplicação do método: salas de aula amplas e espaçosas, materiais didáticos, etc.. Outro problema era a falta de preparo dos professores para sua realização. Assim, o método mútuo caiu rapidamente em desuso, tendo durado pouco menos que vinte anos na província mineira, sendo substituído novamente pelo método individual, de acordo com o registro do presidente Bernardo Jacintho da Veiga em fevereiro de 1840.

⁵⁴ Lesage, 1999, p. 12.

⁵⁵ Lesage, 1999, p.12.

Método simultâneo

Ainda na procura de um método de ensino eficaz, a partir da década de 1840, circulavam entre os mestres as vantagens do Método Simultâneo, afirmadas pelas Memórias do professor Peregrino. Esse documento, de 13 de abril de 1839, divide-se em quatro partes: arranjo material, meios disciplinares, distribuição dos tempos e dos trabalhos, medidas legislativas e deveres do professor, juntamente com algumas observações gerais. No relatório, o professor descreve como deve ser uma aula, os materiais necessários, a organização dos espaços, os meios disciplinares e o tempo que o professor pode gastar com cada aluno, tanto no método individual como no simultâneo.

Segundo Peregrino, no método simultâneo, o professor lecionava a cada classe separadamente, e os monitores apenas auxiliavam em tarefas como correção de exercícios e delação dos colegas que não cumprissem as tarefas. O professor assim descreve, sintetizando, o método simultâneo:

Classificar os alunos do mesmo grau de adiantamento, e fazer a lição para muitos em lugar de fazer para um só, tal é o método simultâneo, que pode variar ao infinito, conforme a inteligência de cada professor.

Dividir os alunos em cinco divisões, regular a ordem e a disciplina de uma maneira invariável, dispor todos os exercícios de maneira que eles se sucederão metodicamente, de modo que os alunos trabalhem sem perda de tempo, e sempre com regularidade, tal é o método simultâneo que publicamos.

O professor Peregrino compara da seguinte maneira os métodos mútuo e simultâneo:

O método de ensino simultâneo, e ensino mútuo, são efetivamente os únicos aplicáveis às nossas escolas públicas da instrução primária.

⁵⁶ Arquivo Público Mineiro, Relatórios de transmissão de administração, 1832.

O método mútuo exige um material considerável, um local vasto, e de mais o concurso de muitas circunstancias favoráveis, por exemplo a assiduidade dos monitores, indispensável para o ensino mútuo, é impossível nas pequenas povoações, aonde os pais dispõem de seus filhos para os trabalhos de toda natureza, a muito íntima relação dos meninos depois da aula, as relações de vizinhança dos pais, e mais parentes opõem-se a que os monitores não exerçam nos seus círculos a ação moral, que em outro lugar pode produzir bons resultados.

O método simultâneo é pois o verdadeiro método das escolas paroquiais, e o único que convém em todas as localidades, aonde uma população excessivamente grande não impõem a necessidade absoluta do ensino mútuo.

A diferença essencial que se pode notar entre o método simultâneo e o mútuo é que naquele os discípulos recebem a lição diretamente do professor, o que é um grande bem. Logo que a escola é numerosa o professor vê-se na precisão de confiar a vigilantes o ensino de certas divisões, o que prova grande aproximação entre os dois métodos, quando a ordem e a disciplina, as regras são pouco mais ou menos as mesmas.

Nas Memórias, Peregrino registrou detalhadamente a aplicação do ensino simultâneo. Descreveu a divisão da classe em grupos, chefiados pelos “decuriões” ou primeiros de mesa, que eram encarregados pelo professor de dirigir os exercícios das classes (“divisões”) que não estivessem sob sua atenção direta. E, se o que importava era a economia de tempo e a disciplina, no método individual, com *uma multidão de circunstâncias favoráveis, que nunca jamais se podem encontrar, cada aluno teria por dia 4 ½ minutos de lição de leitura, 3 de escrita e ½ de cálculo.* Utilizando o método simultâneo, *cada divisão terá por dia 36 minutos de lição de leitura, 24 de escrita e 12 de cálculo, tudo debaixo da imediata inspeção do professor, além do restante do tempo, em que trabalharão sempre, e quase sempre observados pelo mesmo professor*⁵⁷.

⁵⁷ Peregrino, “Memórias”, 1839, APM.

Detalhou uma escola modelo, descrevendo o edifício escolar, as salas de aulas, dando dimensões e disposições recomendadas, com detalhes sobre o mobiliário, o material escolar, as instalações sanitárias, etc. Descreve como deveria funcionar a disciplina, os castigos (“escritos de punição”: pranchas de um palmo quadrado, onde estarão escritas em grandes letras Preguiçoso, Falador, Mentiroso, Brincador, etc.), as recompensas (“marca de prêmio”: medalha de metal com a efígie do imperador e uma inscrição de efeito moral), o horário, exames e medidas legislativas. Os alunos mais adiantados e de melhor conduta eram chamados a colaborar na disciplina, com a denominação de “vigilantes”, além dos decuriões.

Observa-se que ele apropriou-se ou adequou parte da estrutura do método mútuo e, apesar de nomear o método estudado na França como simultâneo, há indicadores de ser uma mistura de ambos.

Todos os métodos que já citamos, o individual, o mútuo e o simultâneo, tentavam tornar mais fácil a tarefa de ensinar, nem sempre a de aprender, e estar na escola estava ligado à idéia de tempos sofridos, porém, necessários. Discutia-se pouco a possibilidade de tornar mais prazeroso o ato de aprender, e quase não havia ligação entre as teorias destes métodos com os campos da Pedagogia e da Psicologia. A tarefa educacional era desempenhada como imposição, corroborando, mais uma vez, com a idéia do método entendido como organização da sala de aula, e não como facilitador da aprendizagem.

No final do século XIX e início do século XX, encontramos largamente, nos relatórios dos inspetores escolares, menção à utilização do método simultâneo nas salas de aula, como *modo* de organização do ensino. Em agosto de 1900, o inspetor Albino Alves Filho afirmava, a respeito da cadeira feminina regida pela professora D. Francisca de Paula Ribeiro de Magalhães, em Belo Horizonte (Cidade de Minas):

Estado geral da escola. É pessimo. A escola acha-se completamente desorganizada. Basta dizer que a professora admirou-se quando lhe fallei em methodo phonetico, em systhema expositivo, em modo simultaneo de ensino.

Em outro documento, o decreto 3191 de 1911, que aprovou o regulamento da instrução, encontramos o seguinte:

Art. 286. No ensino de leitura adoptar-se-ão os methodos syntheticos; no de todas as outras materias, os inductivos, praticos ou empiricos.

Art. 288. O modo, no ensino, deverá ser o simultaneo, prohibido qualquer outro.

Art. 289. No exercicio de suas funcções, cumpre tenham os docentes sempre em vista que o fim collimado no ensino não é tão sòmente o de instruir ás creanças, mas tambem:

1.º. O de desenvolver-lhes o corpo;

2.º. O de educar-lhes as mãos;

3.º. O de cultivar nellas a actividade e a vontade;

4.º. O de formar-lhes o espirito e o coração.

Art. 290. São prohibidas as theorias puras e as abstracções, considerados como taes todos os conhecimentos que as creanças não puderem adquirir pela observação direta dos factos e phenomenos.⁵⁸

Para finalizar, vale ressaltar o que Pierre Lesage afirma a respeito do método simultâneo:

É coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo. Esse ensino, atribuído a Jean-Baptiste de la Salle, adquire, a partir do fim do século XVII, um certo sucesso.⁵⁹

⁵⁸ Decreto n. 3191 de 09 de junho de 1911.

⁵⁹ Lesage, 1999, p.10-11.

“Método Misto”

Observa-se que, entre meados do século XIX e início do XX, ocorrem apropriações diferenciadas das concepções de método. O método simultâneo foi entendido como método de ensino, mas também como a forma de organizar a sala de aula, ou o *modo no ensino*, como citado no art. 288 do decreto 3191 de 1911. Segundo Chartier, as formas de apropriação têm por objetivo *uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem*⁶⁰.

Nos meados da década de 1840, encontramos também a modalidade “ensino misto”, com o objetivo de unir as vantagens do método simultâneo e do mútuo, e destes com o ensino individual. Segundo Faria Filho, *os chamados ‘métodos mistos’ buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do método simultâneo*.⁶¹

Em Mourão⁶² encontramos que, em princípios de 1847, a Escola Normal de Ouro Preto foi reaberta com o objetivo de preparar professores para o “ensino misto”, *modalidade que participava do ensino simultâneo e mútuo*. Os professores foram convocados, por lei, a comparecer na Escola Normal por dois meses, no mínimo, de forma a se prepararem pelo novo método então adotado. Mourão afirma ainda que

O curioso é que, mudando o método de ensino até então adotado, o Governo não custeava as despesas para a adaptação do novo sistema, porém recomendava, em ofício aos professores ou delegados dos círculos literários, que fizessem subscrições públicas para

⁶⁰ Roger Chartier, 1990, pag. 26.

⁶¹ Faria Filho, 2000, p.142.

⁶² Mourão, 1959, pag.35.

*obter os recursos indispensáveis à compra do material necessário ao emprego do método misto em que os professores acabavam de se habilitar na forma da Lei n. 311.*⁶³

Ou seja, pelo menos no início do século XIX, o Governo enfatizava a necessidade da renovação no ensino, desde que isto não trouxesse ônus aos cofres públicos, pois professores e delegados deveriam arranjar uma forma de mobilizar a população e os governos locais de forma a contribuir com certa quantia à renovação da instrução. Os novos métodos exigiam reforma das salas de aula e compra de diversos tipos de materiais, quase nunca disponíveis com facilidade no interior da província, além do preparo pedagógico do professor.

Pierre Lessage assim classifica o método misto:

*A introdução do método misto, que tende a utilizar, conforme as atividades, os procedimentos dos dois métodos, mútuo e simultâneo, é sedutora em teoria. O método mútuo se choca com a prática cotidiana, as contingências de local, de estruturas pedagógicas, de emprego do tempo, de efetivos frequentemente inconcebíveis.*⁶⁴

Em 24 de maio de 1899, na visita que fez à escola urbana do sexo feminino de Santa Luzia, o inspetor Domiciano Ruiz Vieira observou que:

*O ensino da leitura é feito pela soletração e pelo methodo de João de Deus, conforme a aptidão do alumno. A contabilidade é ensinada começando-se pelo calculo mental e quanto possivel pelo methodo intuitivo, para o qual não há os necessarios aparelhos na escola, vendo-se a professora obrigada a desenhar figuras auxiliares para supprir alguns delles. As aulas estão divididas em tres classes; para a mais addeantada emprega-se o modo simultaneo e para as duas outras, o individual. A irregularidade do comparecimento, a falta de assiduidade dos alumnos que falham interpoladamente é embaraço a boa regularisação das classes e da organização escolar.*⁶⁵

⁶³ Ibidem, pag.36.

⁶⁴ Lessage, 1999, p. 24.

⁶⁵ SI 3958, 1899, APM.

A partir desta época, quando começaram a ser divulgadas as idéias do método intuitivo, os dois métodos, ou modos de ensino, simultâneo e intuitivo, aparecem juntos nos relatórios e falas dos funcionários da instrução, como no relatório semestral do inspetor Albino Alves Filho, em 1900:

*Organizei, sob bases pedagogicas, o ensino em 78 escolas publicas, procurando estabelecer nellas, o ensino simultaneo, subordinado ao methodo pratico e intuitivo; a uniformidade de auctores didaticos, a divisão dos alumnos em classes, procurando corrigir senões quanto á manutenção da disciplina e do horario das aulas.*⁶⁶

O inspetor José Ferreira d'Andrade Brant Jr. exprimiu-se da mesma forma sobre a escola mista de Conceição dos Raposos, em 1907: *a professora já poz em execução o novo programma na parte em que determina seja o ensino simultaneo e intuitivo*⁶⁷.

Apesar de alguns registros afirmarem que o método misto é a união dos métodos simultâneo e mútuo, Primitivo Moacyr afirma, em 1939, que a lei n. 1064 determinou que o método das escolas fosse o simultâneo misto com o individual. Segundo este autor, dada a impossibilidade em se reunir individualidade e simultaneidade, sugeria-se que o método geralmente prático é o individual misto com o mútuo, afirmando que *é o método aconselhado por todos os homens entendidos em pedagogia*⁶⁸.

Rosa (2001), baseando-se na análise dos exames realizados pelos professores que freqüentavam a Escola Normal de Ouro Preto, afirma que o método misto foi escolhido para ser ensinado naquela instituição no final dos anos 1840. Segundo a autora, *essas provas realizadas entre os anos de 1846 até 1850, nos permitem confirmar como os métodos de ensino ganham centralidade na formação daqueles que seriam os futuros professores*⁶⁹.

⁶⁶ SI 2746, dezembro de 1900, APM.

⁶⁷ SI 3270, 07/05/1907.

⁶⁸ Moacyr, Primitivo, 1939, p.147-148.

⁶⁹ Rosa, Walquíria, 2001.

Instruir e educar

Quando Peregrino retornou da Europa trazendo as inovações pedagógicas do método simultâneo, novos ânimos assomaram a Assembléia Legislativa. Foram mandados imprimir compêndios e tabelas para o ensino do novo método na Escola Normal da capital, mas, com a morte deste professor, o ensino ficou mais uma vez esquecido acontecendo, então, o que já citamos: alguns professores ensinando pelo método individual, outros, pelo mútuo, outros, ainda, pelo simultâneo e, em sua maioria, combinando todas essas formas. O presidente Quintiliano José da Silva, em 1846, constatava:

Tendo-se malogrado os esforços que a Provincia empregou para obter o melhor methodo pratico para o ensino primario, convem que de alguma sorte se remedeie este mal. Fundado n'estes principios nomeei huma comissão para examinar as escolas publicas d'esta Capital, o methodo de ensino n'ellas seguido, e propor as bases para se fundar a Escola Normal, e em resultado expoz a Comissão o que todos já sabiamos, isto he, que essas escolas se achavão no mais lamentavel estado. Parece que hum mao fado nos tem perseguido á este respeito, pois que da antiga Escola do Ensino Mutuo, não existe hoje hum só objecto por pequeno que seja; pelo que a Escola está montada com os utensilios da Escola Normal, fundada pelo fallecido Peregrino, mas esses mesmos tão disimados, e destruidos, que quasi para nada servem.

A discussão dos métodos de ensino trazida pelas autoridades educacionais nos possibilita refletir sobre a precariedade da instrução elementar na província mineira ao longo do século XIX. Apesar da sua institucionalização a partir dos instrumentos normalizadores, o que podemos deduzir é a existência de limitações de toda ordem – materiais, espaço das aulas, formação do professor, entre outras. Por outro lado, temos que a formação do professor foi estabelecida no âmbito restrito das concepções de como organizar a aula de maneira racional

e econômica. Somente no final do século XIX é possível perceber a existência de um conteúdo mais sistematizado da sua formação que pressupunha uma direção além da organização da aula. Neste contexto, concorrem outros saberes que possibilitaram refletir sobre as formas de recepção da aprendizagem.

No jornal “Vida Escolar”, boletim quinzenal do grupo escolar de Lavras, de 15 de junho de 1907, encontramos um texto do diretor do grupo, Firmino Costa, que nos possibilita uma maior reflexão sobre o assunto. O texto denomina-se “Disciplina escolar”.

De que maneira conservar attentos os alumnos? Por meio do ensino simultaneo, ministrado com a maxima clareza, de modo attrahente e animado, sem minucias de divisoes, de subdivisoes e de extensas nomenclaturas, sem a soffreguidão de ensinar muito em vez de ensinar bem, tão pratico e intuitivo quanto possivel, dado pelo professor, na maior parte do tempo, em pé e em movimento pela sala, não restricta toda a licção a um ou dois meninos, antes extensiva a muitos da classe quer a leitura, quer a arguição.

*Note-se de passagem que nas escolas isoladas sera isso menos facil, attenta a diversidade de adeantamento dos alumnos.*⁷⁰

Assim, ao longo do século XIX, os métodos de ensino tiveram importância central nas discussões acerca da instrução, sendo um dos temas que mais preocuparam os presidentes da província, a Assembléia Legislativa, bem como inspetores, diretores e outros funcionários da educação.

É a partir da discussão sobre métodos de ensino mais eficazes para a instrução pública e a formação de professores mais competentes que se inicia a diferenciação entre instrução e educação na província de Minas Gerais. Segundo Faria Filho:

Se essa vertente da discussão sobre os métodos incide fundamentalmente sobre a forma de organizar a classe, ela sofrerá uma importante e definitiva inflexão a partir de 1870. Nesse momento, sobretudo a partir da divulgação e apropriação, entre nós, das idéias

*e experiências inspiradas na produção do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, muda o curso da discussão sobre os métodos, passando essa a incidir, diretamente, sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem.*⁷¹

Desta maneira, os métodos passam a ser entendidos não mais apenas como formas de organização da sala de aula, mas deveriam ser métodos que viabilizassem o ensino e a aprendizagem. Também é neste contexto que ganha maior ênfase a discussão da necessidade de uma formação completa do cidadão, a necessidade de educar moral e fisicamente e não apenas instruir, ou seja, ensinar a ler, escrever e contar.

Estes debates fizeram parte do movimento iluminista e racionalista mais geral irradiado da Europa e no Brasil desde os tempos coloniais, com grandes influências da reforma pombalina, como já indicamos no início deste capítulo, e também durante todo o Império. Com o final do Império e o início da República, novas idéias surgiram no país, juntamente com a preocupação de uma nova educação do povo. A população dos tempos imperiais, representada pelas elites políticas e intelectuais como pacata e inerte, precisava se transformar em uma nova população: ágil, de idéias novas, pronta para construir/reconstruir um novo país: a República do Brasil. Desta forma, acentuou-se cada vez mais a idéia de que a educação do povo não é uma obrigação somente da família, mas precisava ser obrigação do Estado. A educação, e não apenas a instrução, deveria ser o instrumento fundamental para formar o cidadão, sendo necessária uma reforma geral na instrução, o que incluía novamente o apelo à reforma de mestres e métodos.

⁷⁰ SI 3275, 1907, APM.

⁷¹ Faria Filho, 2000, p.143.

As reformas da instrução pública em Minas Gerais

A análise de propostas educacionais permite o conhecimento de suas relações com a cultura, a política e a teoria que as fundamenta e o futuro que se pretende construir. Mais ainda, no contexto brasileiro, deve-se considerar a grande influência das propostas do exterior, da adesão às idéias dos países considerados mais adiantados. Vera Valdemarin assim afirma em relação às legislações e reformas de ensino:

As reformas educacionais não se esgotam na legislação que as prescreve, nem nos resultados que venham a produzir. Sendo a educação uma estratégia para efetivar mudanças almejadas, no indivíduo e na sociedade, as reformas do ensino são sínteses de projetos mais amplos, que englobam aspectos econômicos, políticos e sociais, além de concepções sobre a formação humana e sobre o conhecimento.⁷²

Este ponto de vista possibilita-nos não só analisar as leis do período que estudamos, final do século XIX e início do XX, como também problematizar as questões atuais da legislação educacional. Segundo Rosa,

a produção de uma legislação própria permitiu dar origem a um novo sentido para a instrução, na medida em que buscava normatizar e regular a instituição escolar, bem como conferir identidade aos profissionais que nelas deveriam atuar. A legislação pode ser considerada como uma das estratégias que os dirigentes mineiros utilizaram para produzir a necessidade da formação do professor e para controlar quem poderia exercer a função.⁷³

A partir de 1835, com a lei n. 13, o governo da província mineira passou a determinar, através de sua legislação, o movimento da educação na Província e, futuramente, Estado de Minas Gerais, estabelecendo, inclusive, através de quais métodos de ensino os professores deveriam ensinar. Este procedimento fez parte de um processo maior de inserção do Estado

⁷² Valdemarin, 2000, pag.19.

⁷³ Rosa, Walquíria, 2001.

nas questões da instrução e foi determinante para que a família não fosse mais a única a atuar nesta área.

No Brasil, em relação aos métodos de ensino, após 1835 não houve mudanças significativas nas leis do Império até a discussão sobre a reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, proposta pelo Decreto do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, em 19 de abril de 1879. As reformas na legislação sugerem mudanças de concepção em relação à educação da infância. Este movimento pode ser compreendido observando e analisando a legislação mineira. No texto do decreto 516 de junho de 1891, encontra-se, para a organização das escolas, a seguinte ordem:

Art. 10. Divididos os alumnos em turmas correspondentes às respectivas classes, se occupará o professor com cada uma durante cincoenta minutos, havendo sempre de licção para licção um descanço de dez minutos, fóra da sala dos trabalhos, quando possivel.

Art. 11. No ensino das duas primeiras classes das escolas de 1º grau, deverão os professores tomar por auxiliares os alumnos mais intelligentes e applicados da terceira e quarta.

*Art. 12. Emquanto o professor explicar a uma turma, se occuparão as demais com tarefas que lhes forem determinadas.*⁷⁴

A dificuldade encontrava-se no fato de que os professores tinham, dentro da mesma sala, alunos com diversos graus de adiantamento e, desta forma, a necessidade de organizar a sala ainda era maior, neste momento, do que definir as questões dos processos de aprendizagem, das metodologias de ensino. Porém, pouco tempo depois, a lei n. 41 de agosto de 1892, na definição do ensino para as escolas normais de Minas Gerais, afirmava:

Art. 167. O ensino terá um caracter pratico e profissional, devendo os professores se esforçar para que os alumnos adquiram as qualidades intellectuais e moraes indispensaveis ao professor primario.

*Art. 168. Não será permitido processo algum que anime o trabalho machinal e substitua a reflexão por um esforço de memória. Assim, o ensino deverá ser feito intuitivamente, por meio de cousas, em todas as materias em que se puder applicar esse processo, e principalmente nas escolas praticas, quando se tiver de ensinar a meninos sem cultivo algum intellectual.*⁷⁵

Já encontramos aqui, portanto, a necessidade de os futuros professores aprenderem refletindo, intuitivamente, para também ensinar desta forma nas escolas, mesmo que sem condições de espaço para isso. Sete anos depois, o decreto 1.348 de 1900 determinava que o ensino nas escolas primárias fosse simultâneo, com as mesmas exigências que encontramos no decreto 516 de 1891 citadas acima. Outro decreto, que organizou os programas de exames para os concursos para provimento das cadeiras de instrução primária do Estado mineiro, em 1900, exigia noções de *ensino simultâneo de leitura elementar, sua vantagem e meios que o favorecem*⁷⁶.

Em 1906, a Lei n. 439 reformou o ensino primário, normal e superior do Estado. Entre as novidades, criou os grupos escolares e incumbiu ao Governo *organizar o programma escolar, adoptando um methodo simples, pratico e intuitivo*. O ato de aprender passa a ser concebido como tendo que, necessariamente, ser intuído, visto, para ser um ato concreto, sem esforços desnecessários para o aluno. O decreto que regulamentou esta lei exigia, no ensino primário, para o ensino de leitura:

I. Em vez de decorar sons e valores de letras, para depois formar as combinações que produzam o vocabulo, a creança começará por este ultimo, ligando desde logo a idéa expressa pela palavra ao corpo de letras que a formam.

III. É conveniente que as primeiras palavras estudadas representem cousas concretas.

⁷⁴ Decreto n. 516 A de 12/06/1891, governo Antonio Augusto de Lima.

⁷⁵ Lei n. 41 de 03/08/1892, governo Affonso Augusto Moreira Penna.

⁷⁶ Decreto n. 1.400 de 06/08/1900, governo Francisco Silviano de Almeida Brandão.

*V. Seria de grande vantagem que os srs. professores adoptassem, desde logo, este methodo, de preferencia ao de syllabação e soletração. Este ultimo deverão abolir em absoluto, por ser hoje universalmente condemnado, no ensino moderno.*⁷⁷

E na regulamentação dos grupos escolares, o decreto 1.960, também de 1906, exigia, para o *ensino em geral*, que o ensino deverá seguir com rigor o *methodo intuitivo e pratico e terá por base o systema simultaneo*. E, para as escolas normais, da mesma forma que encontramos em 1892,

Art. 114. A pratica do magisterio primario, único objectivo do ensino normal, será realizada nos grupos escolares e nas escolas isoladas das respectivas localidades, sob a direcção dos professores da escola normal.

*Art. 118. Não será permitido no ensino normal processo que anime o trabalho machinal e substitua a reflexão por um esforço de memoria. Assim o ensino deverá ser feito intuitivamente, por meio de cousas, em todas as materias em que se puder applicar este processo e principalmente no que diz respeito ao ensino pratico de que trata o artigo 114.*⁷⁸

Como no início do século XIX, a postura do professor era fundamental no ensino. O redimensionamento de sua prática, entretanto, esteve acrescida da divulgação dos novos conhecimentos advindos, principalmente, da Psicologia e da Medicina (particularmente o higienismo), no contexto pós-abolicionista e republicano que implicava em um outro ordenamento social. Tais conhecimentos foram a base do surgimento do que alguns autores nomeiam como pedagogia científica⁷⁹, e interferiram com ênfase na redefinição das práticas escolares, nos procedimentos de conhecimento de alguns alunos, bem como na formação dos professores e na divulgação de novos materiais pedagógicos.

De forma mais particular chamamos a atenção para a importância do higienismo, ramo da medicina de intervenção no espaço físico, público e particular da população, como um dos

⁷⁷ Decreto n. 1.947 de 30/09/1906, governo João Pinheiro da Silva.

⁷⁸ Decreto n. 1.960 de 16/12/1906, governo João Pinheiro da Silva.

conhecimentos que possibilitariam não somente a reforma da escola, mas do próprio povo.

José Gondra afirma que

A questão do corpo, do movimento, dos exercícios ou da ginástica é uma preocupação que ocupa lugar privilegiado na agenda médica fazendo com que, ao tratar da educação escolar, também inclua esse tema como um dos aspectos a ser observado no rol de recomendações por eles estabelecidas, de modo a produzir um colégio, alunos, alunas, professores e mestras higienizados.⁸⁰

Estas intenções reforçam as concepções kantianas da cultura física, agora possibilitadas pelos novos instrumentos da ciência. A higienização dos corpos físicos e sociais se colocou como vetor da civilização, sendo que a educação dos sentidos e da intuição apresentaram-se como uma atitude racionalizada frente ao conhecimento.

⁷⁹ Cambi, 1999.

Capítulo II

Educação para novos sujeitos sociais: o domínio das coisas

No documento “Pareceres da Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, de 1882, Rui Barbosa resumiu a reforma escolar em dois itens: *reforma dos métodos e reforma do mestre*, salientando que a grande dificuldade para tal concretização estava na rotina pedagógica. Segundo Barbosa, havia a necessidade de se desenvolver um novo método, porque o existente com este nome era apenas *o método de inabilitar para aprender*⁸¹. Dizia:

*Estudai os processos da classe de primeiras letras entre nós, e achareis em espírito e ação o mesmo regime educativo, contra o qual, há mais de três séculos, se revolta a inteligência humana: o ensino vão, abstrato, morto, de palavras, palavras e só palavras.*⁸²

Rui Barbosa assim se remete aos outros métodos:

*O mestre e o compêndio afirmam, o aluno repete com a fidelidade do autômato; e o que hoje aprendeu, sem lhe deixar moça*⁸³ *mais que na memória, amanhã dessaberá, sem vestígios, na inteligência, ou no caráter, da mínima impressão educativa.*⁸⁴

Rui Barbosa fundamenta sua defesa ao método através de autores como Lutero, Bacon, Ratke e Comenius, enfatizando que estes pensadores valorizavam o ensino pela intuição, através dos sentidos, colocando *as coisas em presença do espírito*. No início da década de 80 do século XIX, uma nova discussão acerca dos métodos se apresenta para além

⁸⁰ Gondra, 2000, pag. 534.

⁸¹ Barbosa, 1882, p. 33.

⁸² Idem, p. 199.

⁸³ Mossa: 1. Vestígio de pancada ou de pressão. 4. Impressão moral; abalo. 5. Sinal que se faz, como marca, na orelha de uma rês. In: Ferreira, 1999.

⁸⁴ Barbosa, Preâmbulo do tradutor, pag. 08. In: Calkins, Norman Allisson. Primeiras Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso de paes e professores. Vertido da 40a edição e adaptado às condições do nosso idioma e paizes que o falam pelo Conselheiro Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. In: Obras Completas de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. Vol XIII. Tomo I.

da questão de organização da sala de aula e do ensino. Defendendo o Método Intuitivo, como crítica a outros métodos, Barbosa afirma:

*Esses métodos empéctivos e funestísimos incorrem hoje na mais geral condenação: e a experiência dos países modelos indigita as lições de coisas, o ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfantemente aos processos verbalistas ao absurdo formalismo da escola antiga.*⁸⁵

A superioridade do método intuitivo consistia na apresentação de fatos e objetos para serem observados e manipulados pelos alunos no qual o conhecimento se processaria na criança a partir dos dados fornecidos pelo próprio objeto. Intuição, segundo os autores do método, como Calkins e Paroz, é a capacidade de ver, de observar⁸⁶.

O grande argumento estava na defesa do *papel ativo* do aluno na busca da compreensão dos fatos e conhecimentos. Isso não significava um papel menos importante do professor em sala de aula, muito menos que não fosse mais necessária a escola; ao contrário. O mais importante, porém, é que o ensino deveria se tornar algo *concreto*, nada de abstrações para tornar a compreensão difícil à criança. As coisas aprendidas sem serem vistas, *intuídas*, passaram a ser consideradas um peso para a criança⁸⁷.

Segundo Valdemarin:

Este novo método pode ser sintetizado com dois termos – observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a idéia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar, implica a adoção de uma descoberta genial creditada a Froebel, que consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo

⁸⁵ Barbosa, 1886, pag. 09.

⁸⁶ Intuição, no dicionário Aurélio: “ato de ver, perceber, discernir”. (1999)

*pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir.*⁸⁸

Dessa forma, o método intuitivo foi enfatizado como sendo um dos instrumentos da educação necessários para a formação de um novo cidadão, mais ágil e trabalhador, em conformação ao ideário republicano, como veremos mais à frente.

Immanuel Kant (1724-1804), entre outros autores, valorizou a necessidade do trabalho para desenvolvimento dos sentidos da criança, dando ênfase aos benefícios para a vida futura possibilitada pela aquisição das experiências em relação ao trabalho. Segundo Kant:

*é de suma importância que as crianças aprendam a trabalhar. O homem é o único animal obrigado a trabalhar. Para que possa ter o seu sustento, muitas coisas deve fazer necessariamente para tal. (...) O homem precisa de ocupações, inclusive daquelas que implicam um certo constrangimento.*⁸⁹

Assim, Kant afirmava a necessidade das pessoas permanecerem ocupadas, sendo o melhor repouso aquele que vem depois do trabalho. A produção do hábito ao trabalho poderia ser mais bem cultivada na escola, sendo esta uma *cultura obrigatória*, pois a criança fica prejudicada se a acostumam a considerar tudo um divertimento. Ela deve ter seu tempo de recreio, mas também as horas de trabalho.

A educação pela observação direta das coisas remonta às idéias renascentistas de François Rabelais (1493-1553) que nos seus estudos defendeu para Gargantua⁹⁰ aprender primeiro a partir das coisas, e não dos livros. Rabelais defendia a aplicação daquilo que se aprendia com os livros aos casos práticos ligados à vida, numa oposição ao método

⁸⁷ Rui Barbosa, “Pareceres”, páginas 209 e 210.

⁸⁸ Valdemarin, 1998, pag.69.

⁸⁹ Kant, op. cit., pag. 65-66.

⁹⁰ Rabelais, *Gargantua e Pantagruel*, 5 volumes, citado por Elizabeth Lawrence, s./d., e por Cambi, 1999.

escolástico de ensino. Essas idéias de Rabelais foram retomadas por outros autores, como Montaigne⁹¹ (1533-1592) e Rousseau (1712-1778). Montaigne afirmou que:

*dirigimos os nossos esforços para a memória e deixamos vazios a compreensão e a consciência. (...) Saber de cor não é conhecimento e não significa mais do que reter aquilo que puseram na nossa memória. Aquilo que um homem sabe e compreende realmente, pode dispor total e livremente, sem pensar no seu autor nem folhear o seu livro. Uma cultura meramente livresca é pobre, mesquinha.*⁹²

Para Rui Barbosa, por em prática o método intuitivo não seria tarefa fácil, pois eram necessários boa vontade, experiência, flexibilidade de espírito e grande senso pedagógico. Segundo Rui Barbosa, na ausência destas habilidades a educação estaria sujeita a sérios riscos: mestres mal preparados passariam a utilizar, sob o falso nome “lições de coisas”, recursos que se converteriam em, nada mais, nada menos, que a velha maneira tradicional de ensino. *Não há nada menos intuitivo do que exercícios que não ensinam a observar, a julgar, nem a falar.* Citando Buisson, Barbosa afirma:

*O método intuitivo é o que diz ao professor: de dia em dia mais árdua e complicada vai se tornando a vossa tarefa. Para vos desempenhardes, careceis auxílio. De quem? De bons livros, de bons processos, de bons programas? Está claro que sim; mas ainda mais necessidade tendes do concurso do aluno. É o mais seguro auxiliar do preceptor; é o seu colaborador mais eficaz. Não o subjuguéis à instrução; fazei antes com que ele contribua ativamente para ela; e tereis solvido o problema.*⁹³

Barbosa afirmava ainda que o segredo do método consistia em não tratar o menino como *tabula rasa* (noção esta que já havia sendo defendida por Comenius, Rousseau e

⁹¹ Michel Eyquem, senhor de Montaigne.

⁹² Montaigne, 1899, citado por Elizabeth Lawrence. É possível observar na história da educação vários autores que enfatizavam a educação dos sentidos. Não sendo objetivo nosso trazer estes autores, podemos salientar alguns como os já citados Montaigne (1533-1592) e Rousseau (1712-1778), o espanhol Juan Vives (1492-1540), Francis Bacon (1561-1626), Comenius (1592-1610) e Pestalozzi (1746-1827). A autora Elizabeth Lawrence (s./d.) e Franco Cambi (1999) comentam sobre estes pensadores detalhadamente em seus livros.

⁹³ Buisson, citado por Barbosa, 1882, p. 214.

Pestalozzi), pois a criança possui em si mesmo o instinto do saber e todas as faculdades necessárias para adquiri-lo. Dessa forma, expressa uma concepção de infância em consonância com o ideário da época, aquele que afirmou a criança como indivíduo ativo.

Como vimos no primeiro capítulo, durante o século XIX, várias tentativas de racionalização do ensino foram feitas, visando a uma melhor organização da sala de aula, para uma maior abrangência da educação. A forma de estabelecer esta organização que apresentou resultados mais satisfatórios foi o método simultâneo, ou seja, o modo coletivo de ensinar, em negação aos métodos individuais que vinham sendo utilizados anteriormente. O método intuitivo era um método de outra natureza, dizia respeito ao processo de racionalizar o ensino-aprendizagem de forma a tornar a aquisição do aprendizado mais ativa e prazerosa, bem como organizar o trabalho do professor. Entretanto, esta concepção foi apropriada de formas confusas e díspares, não somente pelos professores, como pelos próprios inspetores. Em 1899, o inspetor Carlos José dos Santos, visitando a escola de Passa Quatro, no município de Pouso Alto, define da seguinte forma a aula da professora efetiva Amelia Candida Barbosa:

É rotineiro o methodo adoptado por essa professora. Mandei arquir as creanças e mais ou menos classificaram as palavras. Expliquei-lhe os principios basicos do methodo intuitivo que tem por fim desenvolver o espirito de observação da creança e provocar-lhe a attenção, tomando para ponto de partida as cousas que nos cercam, a propria realidade.

Recomendei-lhe o banimento do methodo de soletração e adopção do simultaneo, dividindo os alumnos por classes e escrevendo n'um quadro negro as lições dos livros de Abilio ou de Felisberto de Carvalho e chamei-lhe sua attenção para o methodo de syllabação de Abilio que tantos beneficios tem feito á instrucção publica e dei lhe mais outras instrucções concernentes á leitura.⁹⁴

Ao passo que outros inspetores pareciam ter uma maior clareza em relação à distinção entre modo de ensino/organização da classe e a concepção do ensino intuitivo. Em 1907,

visitando a escola feminina de São João Baptista dos Passes, o inspetor Antonio Baptista dos Santos afirmava em seu relatório:

A organização desta escola não está em perfeita harmonia com a orientação moderna do ensino. A professora emprega o modo simultaneo, porem, seus processos não obedecem á forma intuitiva, principalmente nas licções de desenho que, das disciplinas instituidas, é a que mais carece do auxilio dos objectos, como mui judiciosamente recommenda Pestalozzi, no celebre “Livro das Mães”, o abc da intuição.

Exigindo desta educadora (a professora D. Leopoldina Flora de Vasconcellos) uma prelecção ás suas alumnas sobre as partes principais das plantas, attentiosamente se promptificou a satisfazer a esta inspectoría, que, verificando serem estas licções decoradas nos compendios e inteiramente abstractas, observou este facto á professora, a qual se embaraçou e nada mais disse.

As observações feitas pelos inspetores escolares aos professores e professoras deveriam ser acatadas por estes, partindo-se do princípio que aqueles eram representantes do governo. Não raro, estas observações constrangiam os(as) professores(as), muitas vezes na frente de seus alunos e de autoridades da cidade. O método usado pelo(a) professor(a) funcionava, às vezes, como um indicador de sua capacidade, já que a comparação tornava-se quase inevitável: métodos retrógrados – professores retrógrados; métodos modernos e eficazes – professores modernos e eficientes.

As Lições de Coisas: as coisas em lições

As concepções do método intuitivo foram organizadas através de manuais denominados Lições de Coisas e eram destinados a pais, mestres e/ou alunos. A respeito deles, Rui Barbosa afirmava que:

⁹⁴ SI 3958, APM. Falaremos a respeito dos métodos de leitura, inclusive do intuitivo, mais à frente.

*as lições de coisas, antevistas por esses espíritos precursores, e levadas a um alto grau de desenvolvimento no método froebeliano, são hoje abraçadas e exigidas, como ponto de partida de todo o ensino, em todos os países adiantados e por todos os pedagogos eminentes.*⁹⁵

As concepções presentes na teoria que embasa o método intuitivo articulam-se com diversos aspectos conformadores da educação naquele período, presentes nos processos de escolarização, nas práticas escolares e na formação de professores. A importância do método intuitivo residia no fato de propor uma outra forma de relação com o conhecimento fundamentado na perspectiva de dar sentido às coisas e, por isso, participou ativamente do contraponto velho/novo da ciência ao longo do século XIX.

Alguns manuais de Lições de Coisas foram traduzidos para o português e circularam no Brasil naquele período. Os mais conhecidos são o do americano Norman Allisson Calkins⁹⁶, traduzido com o título de “Primeiras Lições de Coisas – Manual de Ensino Elementar para uso dos pais e professores” pelo próprio Rui Barbosa, ao qual tivemos maior e melhor acesso⁹⁷; destacam-se ainda o de Jules Paroz, “Plan d’études et leçons de choses pour les enfants de six à neuf ans”⁹⁸, e o do francês Dr. Saffray⁹⁹, “Lições de Coisas. Ensino Intuitivo”.

Lourenço Filho, no prefácio do livro de Norman Allisson Calkins para a edição comemorativa do nascimento de Rui Barbosa¹⁰⁰, indica que este provavelmente teve o primeiro contato com o livro através de Eleonor Leslie, diretora do Colégio Feminino

⁹⁵ *Ibidem*, p. 206.

⁹⁶ Norman Allisson Calkins foi superintendente auxiliar das escolas primárias de Nova York e diretor da Escola Normal daquela cidade (Good, 1966, e Lourenço Filho, 1950).

⁹⁷ Calkins, Norman Allisson. *Primeiras Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso de pais e professores*. Vertido da 40ª edição e adaptado às condições do nosso idioma e países que o falam pelo Conselheiro Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. Vol XIII. Tomo I.

⁹⁸ Paroz, Jules. *Plan d’études et leçons de choses pour les enfants de six à neuf ans*. 3ª ed. Neuchatel, 1875. Este manual foi citado por Rui Barbosa como não sendo condizente às concepções do método intuitivo para o ensino infantil.

Progresso. Ainda segundo Lourenço Filho, também pode ter despertado a atenção de Barbosa pelo manual a leitura do relatório de Ferdinand Buisson sobre a seção de educação da Exposição Internacional da Filadélfia, na qual Buisson cita o livro de Calkins como o melhor lições de coisas conhecido na época¹⁰¹.

Nos documentos da Secretaria do Interior de Minas Gerais, há menção a outros dois Lições de Coisas¹⁰², dos autores Emílio Zaluar e C. Jost & V. Humbert. A respeito destes dois últimos autores apenas encontramos referências a eles nos seguintes ofícios:

Secretaria, 22 10th 1896.

Im. Dr. Thomas da Silva Brandão. Capital.

Para que melhor avalieis a conveniencia de ser adoptado, ou não, para uso das escolas primarias do Estado, o livro “Lições de Cousas”, por C. Jost e V. Humbert, que deverá ser presente do Conselho Superior, na sua 1ª reunião, por intermedio do Sr. Francisco Amedée Peret, transmitto-vos o incluso exemplar, cuja leitura vos recommendo.

Identicos aos Srs. Aurelio Pires, Pessanha e Affonso de Britto.

Secretaria, 19 10th 1896.

Sr. Francisco Amedée Peret. Capital.

Afim de que o apresenteis ao Conselho Superior, na sua primeira reunião, juntamente com o vosso parecer sobre a conveniencia de ser ou não adoptado, para uso das escolas primarias deste Estado, remetto-vos o incluso exemplar de “Lições de Cousas”, de C. Jost e V. Humbert.

Estes ofícios atestam que houve, no mínimo, a intenção do governo em adotá-los nas escolas públicas, porém, pelos documentos, não foi possível acompanhar se estes livros foram ou não aprovados pelo Governo para utilização nas escolas.

⁹⁹ Saffray, Dr. *Lições de Cousas*. Ensino Intuitivo. Traduzidas da última edição francesa para uso das classes de instrução primária por M. C. Mesquita Portugal. Rio de Janeiro: Livraria Alves; Porto: Livraria Chardron, s/d.

¹⁰⁰ Publicado pela Fundação Casa de Rui Barbosa em 1950.

¹⁰¹ Lourenço Filho, prefácio, 1950, pag. XIII-XIV.

Existem algumas referências à obra de Emílio Zaluar em listas de livros nas escolas. No dia 14 de abril de 1899, o inspetor Domiciano Ruiz Vieira visitou a cadeira urbana mista de Sabará e encontrou, entre outros livros, cinco exemplares das *Licções de Cousas de Zaluar*, que, segundo o inspetor, *os alunos lêem sem explicação alguma da mestra*¹⁰³.

Também em 1899, o inspetor Estevam de Oliveira visitou a cadeira urbana do sexo feminino de Ouro Preto e afirmou em seu relatório que *a professora insiste em que sua escola seja dotada de uma carta geographica da Europa, para mais proveitoso ensino desta materia, visto que nem todas as alumnas podem comprar o respectivo atlas, e de livros de Zaluar para licção de cousas*.¹⁰⁴

Estes fatores indicam, portanto, que o livro de Emílio Zaluar foi adotado nas escolas mineiras no final do século XIX. De qualquer forma, é importante destacar a circulação de outros manuais que não somente aquele traduzido por Rui Barbosa.

No caso do *Lições de Coisas de Saffray*, dirigido aos alunos, o autor recomenda-o *aos que estudam* com a seguinte observação:

Este livro tem por fim servir-vos de um companheiro, de um amigo. Abri-o nas horas de ocio, levae-o para os passeios, lêde-o emfim quando puderdes, que não vos enfastiareis, por isso que elle vos ensinará constantemente cousas que vos são mais ou menos familiares; não o desprezareis, porque haveis de comprehender que elle vos é util, e augmenta os vossos conhecimentos, ensinando-vos a apreciar e a julgar aquillo que vos cêrca.¹⁰⁵

Rui Barbosa faz o seguinte comentário a respeito do livro do dr. Saffray, em nota de rodapé:

¹⁰² Não tivemos contato com estes manuais.

¹⁰³ SI 3958, APM, 1899.

¹⁰⁴ SI 3958, APM, 1899.

¹⁰⁵ Dr. Saffray, pag. 06.

Não falarei nas Lições de Coisas de Saffray. Nenhuma composição dêste gênero está mais longe do método intuitivo e do espírito real do ensino por noções de coisas. É, quando muito, um livro de leitura, para crianças já adiantadamente educadas pelo método objetivo.

O livro do Dr. Saffray é, realmente, estruturalmente diferente do de Calkins. Essa diferença se dá basicamente na maneira como o autor descreve como as crianças deveriam conhecer/observar a natureza, por vezes de forma abstrata e confusa. Como exemplo, o autor pede à criança que caminhe em direção ao horizonte para perceber que o planeta Terra é redondo.

Rui Barbosa possuía motivos para desqualificar outros livros de lições de coisas, já que ele próprio era o tradutor do de Calkins. De qualquer forma, muitos manuais de lições de coisas eram criticados pelos estudiosos da educação, por não estarem de acordo com o que era considerado como fiel às propostas do método intuitivo. Rui Barbosa afirma:

*Sob o nome de lições de coisas, correm mundo, e insinuam-se na confiança dos mestres, livros infantis e diretórios pedagógicos, que estão longe de corresponder aos requisitos do método cuja divisa assumem.*¹⁰⁶

No livro “A Educação Nacional”, José Veríssimo, exaltando a necessidade dos livros de leitura das escolas serem essencialmente brasileiros, faz uma crítica à utilização das “lições de coisas” que não eram adaptadas à realidade nacional. Segundo ele, ensinar como se prepara a lã ou o vidro, ou como devemos nos aquecer, é tarefa inútil, já que não há praticabilidade nisto. Faz, porém, a seguinte ressalva, em nota de rodapé:

*Esta crítica cabe a quase todos os livros de lições de coisas feitos ou traduzidos no Brasil, com exceção da notabilíssima tradução e adaptação do livro de Calkins pelo Sr. Rui Barbosa, o qual, aliás, apenas seria prestável nas classes elementares.*¹⁰⁷

¹⁰⁶ Rui Barbosa, Preâmbulo do tradutor, p. 09 (In: Calkins, 1886).

¹⁰⁷ Veríssimo, p. 55, 1985. Esta data (1985) é a da 3ª edição do livro, a primeira é de 1890.

Nota-se que os apelos a uma melhor preparação do professor e à existência de materiais pedagógicos de forma a tornar o ensino realmente eficaz, produziu um entendimento diferenciado em relação à sua própria formação – o método passa a ser o educador do professor. Este potencial formador do método esteve na própria característica do método intuitivo ao trazer uma concepção de ensino-aprendizagem, e não apenas de “modo” de ensinar ou organizar a classe. A partir de uma outra concepção de relação com o conhecimento, esteve também embutido no método uma perspectiva de atitude perante o conhecimento ou de como conhecer e dos dispositivos necessários para tal. Lorenzo Luzuriaga afirma que *el método no puede pues anular al educador, sino estar a su servicio siempre con una determinada finalidad*. Entretanto, há de se problematizar se no contexto de racionalização e cientificação da ação pedagógica o que ocorreu foi exatamente a centralização nos métodos e dessa forma a invalidação dos mestres.

M. C. Hippeau, no capítulo dedicado às "Lições de Coisas" no seu relatório ao governo francês sobre a instrução pública nos Estados Unidos, publicado no Brasil em forma de livro em 1871, diz o seguinte:

*Cumpria antes de tudo preparar os mestres. As lições das coisas são estabelecidas segundo os princípios que indicamos. Aprendem-n'as os mestres em todas as escolas normaes, e todo o estudo é pouco por parte delles*¹⁰⁸.

No manual Lições de Coisas de Calkins encontram-se exercícios práticos que abrangem quase todas as áreas do conhecimento. O autor, verificando que os colegas da profissão docente sentiam dificuldades em aplicar os ensinamentos e idéias de Pestalozzi, compôs um formulário de lições, publicado pela primeira vez nos Estados Unidos da América em 1861, e que teve, em vinte anos, aproximadamente quarenta edições. O livro traduzido por

¹⁰⁸ Hippeau, 1871.

Barbosa, baseado na décima oitava edição, foi impresso apenas em 1886¹⁰⁹. Mesmo assim, o resultado foi espantoso: foram quinze mil exemplares, entre os quais o governo adquiriu três mil, números impressionantes para a época¹¹⁰.

Lourenço Filho, na referência que faz do método intuitivo e na defesa do uso das “lições de coisas”, afirmava que o ensino intuitivo vinha contrariar não, e apenas, a metodologia de ensino então assentada, mas a própria organização escolar existente.

*O ensino tinha de ser individual, ou ministrado a um só aluno de cada vez, e, como é fácil compreender, sob forma meramente verbal. A lição de coisas, como já recomendava Pestalozzi, podia ser dirigida a todo um grupo, ou revestir-se da forma de ‘ensino simultâneo’. Mas exigia maior capacidade da parte de quem o ministrasse, com maior fadiga aos professores, que já não poderiam entregar grande parte de sua tarefa aos decuriões. Daí, o forte embate de idéias e interesses em jogo, o que explica a resistência que se lhe opôs por muito tempo.*¹¹¹

Rui Barbosa afirmava que com a divulgação dos manuais de Lições de Coisas, o método intuitivo estava consolidado para suceder os absurdos dos processos verbalistas da escola antiga. Em outro tempo, Lourenço Filho confirmava as idéias de Barbosa, afirmando que divulgação dos manuais propiciou uma nova direção pedagógica nos *países adiantados*.

O livro traduzido pelo Conselheiro do Império foi avaliado, a pedido do governo da Bahia, pelo professor de pedagogia da Escola Normal de Homens de Salvador, Antonio Bahia da Silva Araujo, em maio de 1881, no parecer este afirmou:

¹⁰⁹ Estas informações estão no prefácio de Lourenço Filho. Segundo Phil Brian Johnson (1977), a 40ª edição do manual de Calkins é de 1898. Portanto, Rui Barbosa não poderia tê-la usado de forma alguma. As datas não coincidem; Harry Gehman Good (1966) afirma que a 40ª edição é de 1888.

¹¹⁰ A respeito da tradução do Lições de Coisas, Johnson levanta a hipótese de Rui Barbosa tê-la feito, além de ser para *enriquecer a literatura escolar em nossa língua*, por motivos financeiros. Sabe-se que, no início da década de 1880, Barbosa encontrava-se em sérios apuros financeiros, por causa dos gastos com a sua casa no Rio de Janeiro, hoje a atual Fundação Casa de Rui Barbosa, e com seu estilo de vida caro. Porém, seu intento em publicar rapidamente a obra fracassou. Foram cinco anos de espera entre a tradução, em 1881, e a impressão, em 1886.

¹¹¹ *Ibidem*, pag. XIV-XV.

D'entre as innumerables vantagens que se podem colher, a graduação do curso primario, como quer a pedagogia, e como praticaõ todos os paizes adiantados, só por si basta para encarecer a necessidade d'esta medida. Discordo, porém, não só com o autor do methodo, como com o illustre traductor, na condemnação formal, que fazem, dos methodos verbaes.

A narraçã e a descripção das cousas que constituem as lecções são o processo natural de realização do ensino objectivo, e o proprio Calkins usa-o. O facto de serem estes methodos mal empregados, apenas indica a inaptidão dos mestres; pelo que estes, e não aquelles, são os que devem ser banidos das escholas. (...)

Não obstante, tenho para mim que a adopção d'esta obra assignalará uma epocha muito significativa para a historia da pedagogia brasileira. Ver-se-há a eschola transformada em templo attrahente, onde recebe culto uma deusa – a instrucção; onde celebra um sacerdote – o mestre; onde são idolatras as juvenis esperanças da patria, que recebem o baptismo da civilisação.¹¹²

Em agosto de 1881, a comissão do Conselho Superior do ensino provincial da Bahia aprovou unanimemente o Lições de Coisas de Calkins:

Fariamos n'este momento consistir todo o nosso dever em applaudir sem reserva o fecundissimo commettimento d'aquelle nosso illustre comprovinciano, e a maneira admiravel por que logrou elle de semelhante fim desempenhar-se, se ao exemplar do livro que nos foi entregue não houvessem acompanhado os pareceres que ácerca do mesmo proferirão, em cumprimento de commissão identica á nossa, o illustrado professor e a illustrada professora de pedagogia em nossas escholas normaes.¹¹³

¹¹² Lecções de Cousas. Trabalho do Dr. Ruy Barbosa. Parecer do professor de pedagogia da Eschola Normal de Homens, adoptado pela respectiva congregação. Salvador, Bahia, 24/05/1881. Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro. A professora de pedagogia da escola normal de mulheres de Salvador também foi consultada a respeito do livro traduzido por Rui Barbosa, sobre o qual afirmou, em junho de 1881, que conformava-se em tudo com o parecer que da mesma obra deu a congregação da Escola Normal de Homens.

¹¹³ Parecer da comissão do Conselho Superior do ensino provincial unanimemente adoptado em sessão de 06/08/1881. Rio de Janeiro, 09/07/1881. Bahia, 28/07/1881. Rodolpho Epiphanyo de Sousa Dantas, relator.

Barbosa prescreve as lições de coisas para todos os anos do ensino primário, pois, segundo ele, *os limites das lições de coisas coincidem com os limites do ensino escolar em toda a sua extensão*. Na sua concepção, as lições de coisas têm como finalidades cultivar nas crianças as faculdades perceptivas, a capacidade de encontrar, para cada objeto, a palavra adequada, e encontrar, diante de cada palavra, na inteligência, a concepção da realidade correspondente.

Este autor, durante sua exposição no preâmbulo do tradutor no Lições de Coisas, explica como deve funcionar o método proposto, seus objetivos e suas vantagens. Reforça que ele não deve ser uma disciplina do programa, mas o fundamento de toda a educação elementar.

Lourenço Filho afirma, da seguinte maneira, a vantagem da tradução do Lições de Coisas de Calkins:

A necessidade de um guia de orientação para professores, tal como esse livro, de há muito vinha sendo demonstrada pelas autoridades do ensino. A reforma de Leôncio de Carvalho, 1879 – a mesma que dera ensejo a Rui para os seus notáveis pareceres de 1882 – havia estabelecido, pela primeira vez, no ensino primário brasileiro, as ‘noções de coisas’.

*A preocupação era legítima. O professorado primário, mesmo na capital do país, (...) era na sua maior parte recrutado mediante singelas provas de habilitação, nas quais pouco mais se pedia do que a matéria constante dos programas de curso primário.*¹¹⁴

O livro de Calkins tornou-se o mais conhecido lições de coisas no Brasil no início do século XX, sendo o mais citado nos relatórios analisados. No prefácio da primeira edição, Barbosa afirma ter produzido um livro correspondente às necessidades do magistério, oferecendo um sistema natural, singelo e filosófico de educação que todos os professores saberiam aplicá-lo.

¹¹⁴ Lourenço Filho, p. XXVI (Calkins) (Edição de 1950) Pag. XXVI.

Calkins enumera nove fatos que servem de base para a compreensão do que seja a essência do Método Intuitivo. São eles:

1. *É pelos sentidos que nos advém o conhecimento do mundo material. Os primeiros objetos onde se exercem as nossas faculdades são as coisas e os fenômenos do mundo exterior.*

2. *A percepção é a primeira fase da inteligência; e, pois, de ver está que a educação há de começar pela cultura das faculdades perceptivas. (...)*

3. *A existência de uma noção no espírito nasce da percepção das semelhanças e diferenças entre os objetos. (...)*

4. *Todas as faculdades medram, e robustecem a poder de exercício adequado. (...)*

5. *Algumas das energias mentais são tão ativas e quase tão vigorosas no menino, quanto no homem: tais a sensação, a percepção, a observação, a comparação, a simples retentiva e a imaginação. Outras não chegam ao seu desenvolvimento cabal, antes que a criança toque o período da madureza. Entre estas a razão, a memória filosófica e a generalização.*

6. *O mais natural e saudável incentivo para obter, entre crianças, a atenção e a aquisição de conhecimentos, é associar a recreação ao ensino. (...) Outro poderoso agente de instrução vem a ser a confiança no próprio esforço.*

7. *É do bom ensino o inspirar contentamento à infância; e, onde isso não se verifica, algum vício há, seja no modo de expor, seja na própria natureza do assunto, que se escolheu para objeto da lição.*

8. *(...) O grande segredo para fixar a atenção das crianças está em aguçar-lhes a curiosidade, e satisfazer-lhes o amor de atividade, em temperar o ensino com associações que o amenizem, e fugir de sobrecarregar-lhes jamais as faculdades, tendo-as por demasiado tempo concentradas no mesmo alvo.*

9. *O processo natural de ensinar parte do simples para o complexo; do que se sabe, para o que se ignora; dos fatos, para as causas; das coisas, para os nomes; das idéias, para as palavras; dos princípios, para as regras.*¹¹⁵

Segundo definição do próprio autor, as principais forças da inteligência empregadas pela criança na formação de suas idéias são os sentidos que fornecem a percepção dos objetos, que levam à formação de concepções para a memória retê-las ou evocá-las. Por sua vez, neste método, o exercício da imaginação imprime novas formas a idéias percebidas, e o raciocínio procede ao exame dessas idéias, formando juízos. De acordo com Calkins, graças à observação, à comparação e classificação das experiências e dos fatos, alcançamos o conhecimento sendo, portanto, um dos pilares fundamentais do método intuitivo a educação dos sentidos. Isto porque, conforme Calkins:

*é exclusivamente pelos sentidos que a criança tem acesso ao mundo material. Por estas portas e janelas do seu espírito é que há de prover-se de todas as noções relativas ao mundo. Mas os sentidos carecem cultivados, mediante exercícios que industriem o espírito em utilizar-se deles com perspicácia e celeridade*¹¹⁶.

O autor ainda afirma, em relação ao hábito da observação:

*a primeira coisa, logo, em que devem pôr o fito mestres e progenitores, no tocante à instrução primária, é cultivar no menino os hábitos de observação acurada, ensinando-o igualmente a agrupar as coisas semelhantes entre si*¹¹⁷.

Estes hábitos seriam adquiridos a partir da educação doméstica dos sentidos através de exercícios práticos a serem realizados pelas crianças com a interferência dos pais, de forma natural. Como exemplo, têm-se sugestões de forma a educar a visão: *pare-se com ela (a criança) diante do mostrador de uma loja, por um minuto, solicitando-a depois a descrever o*

¹¹⁵ Calkins, 1886, pag. 29-31.

¹¹⁶ Calkins, op. cit., pag. 41.

¹¹⁷ Calkins, op. cit., pag. 31-32.

*que observou*¹¹⁸. Na educação da audição, propõe: *vendem-se os olhos à criança. Então faça-se soar próxima a ela, a um de seus lados, a campainha; depois, à distância, sempre do mesmo lado; agora perto, detrás dela; depois ainda por trás, mas longe; em seguida, perto e longe, do outro lado; enfim, pela frente, ao perto e ao longe; solicitando sempre ao menino a atinar a posição do instrumento, cada vez que este se ouvir*¹¹⁹.

Dessa maneira, Calkins enumera seus exercícios situando, nas lições de coisas, as coisas em lições.

O cidadão republicano: novos métodos para produzir novos sujeitos sociais

Em rascunho de parecer do funcionário da Secretaria do Interior, sobre um ofício do Inspetor técnico da 24ª circunscrição, de 30 de maio de 1907, o sr. Valadares Ribeiro registrava:

Este ofício do sr. Ernesto Carneiro Santiago faz comunicações a respeito do ensino particular nocturno em Guaxupé e sobre a criação do grupo escolar de Guaranesia, materia esta em que insiste.

Passando a novas series de considerações, estende-se sobre o papel que deve representar o inspector tecnico em fase do mestre-escola e seus alumnos. Desolado, reconhece o atrazo dos professores em geral e principalmente dos ruraes. Para salvar a situação do ensino, nos municipios, propõe o ensino viandante, ministrado por mestres ambulantes, em escolas volantes, casas armantes e desarmantes. De tal maneira, que, quando chegasse o professor com sua escola em carros de bois, em numero de quatro, contendo sala para 30 alumnos, sala de jantar, quarto para o professor e cosinha, diria o chefe rural com o ar antigo dos sacerdotes: - “lá vem o viatico!” e não haveria impropriedade!

¹¹⁸ Ibidem, pag. 43.

¹¹⁹ Ibidem, pag. 43-44.

Felizmente, porém, o que o Estado quer são escolas fundações, onde a solidez, o aspecto definitivo e bello dos predios arejados e pedagogicamente illuminados mostrem que só um povo serio e um governo seguro e previdente podem conseguir resultados tão altos e fecundos.

O periodo do ensino à la minute passou, si jamais sahiu de dois ou tres espiritos. (doentes).¹²⁰

O funcionário da Secretaria do Interior expôs de forma exemplar o desenvolvimento de uma nova concepção de educação. Sabe-se que o final do século XIX representou, para o Brasil, uma época de efervescência política, tais como a abolição do regime escravocrata e o fim da monarquia, significando mudanças relevantes com repercussão em diferentes campos. O relacionamento dos cidadãos com a nação mudaria a partir de então e isso significou, também, alterações na educação.

Nesta era de transição do velho para o novo regime, a idéia de progresso esteve ligada à ampliação dos conhecimentos técnicos, do industrialismo, da expansão das comunicações¹²¹. Na transição do velho para o novo regime, a palavra modernidade significava diferentes acontecimentos.

Eram as novidades tecnológicas: a estrada de ferro, a eletricidade, o telégrafo, o telefone, o gramofone, o cinema, o automóvel, o avião; eram as instituições científicas: Manguinhos, Butantã, a Escola de Minas, as escolas de Medicina e Engenharia; eram as novas idéias, o materialismo, o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo social, o livre cambismo, o secularismo, o republicanismo; era a indústria, a imigração européia, o branco; era a última moda feminina de Paris, a última moda masculina de Londres, a língua e a

¹²⁰ Todos os relatórios dos inspetores escolares passavam por uma revisão de um funcionário da Secretaria do Interior, para verificarem se poderiam ser publicados no Jornal Minas Gerais, o jornal oficial. Nestes pareceres, muitas vezes, encontramos as opiniões pessoais dos funcionários. A palavra *doentes*, no texto original, estava riscada.

¹²¹ Fausto, 2001.

*literatura francesas, o dândi, o flâneur; e era também o norte-americanismo, o pragmatismo, o espírito de negócio, o esporte, a educação física.*¹²²

Em oposição a essas imagens modernas, produziram-se as representações do retrógrado e do ultrapassado, contrapondo-se com imagens daquilo que começou a ser entendido como antigo: a monarquia, o português, o índio, o negro, o caboclo; o centralismo político e o espiritualismo. A razão se impunha à fé, lentamente, como o Estado se impôs à Igreja. No final do século XIX, as mudanças foram muitas, e rápidas, em praticamente todos os aspectos da vida das pessoas: o fim da abolição significou o fim de um tipo de economia, a República marcou uma nova era política, o avanço da medicina, na corrida higienista, determinou como as pessoas passariam a se comportar, como deveriam construir suas casas, preparar seus alimentos, amamentar seus filhos. As teses higienistas acabaram por legitimar, se não aumentar, o preconceito racial; foi também a época da chegada de aproximadamente três milhões de europeus ao Brasil que fugiam da fome em sua terra natal. No final do século XIX, é possível visualizar, de maneira mais decisiva, a temática da civilização, presente desde o início daquele século, ligada cada vez mais à idéia do progresso, da indústria e dos direitos individuais, caracterizando, dessa maneira, épocas de muita turbulência.

Segundo Veiga, o apelo à educação das populações tornou-se fala comum nos discursos das elites, já que as constituições republicanas apresentavam à nação um novo desafio: *todos são iguais perante a lei*.

No Brasil, mesmo que a discussão já estivesse presente no período imperial, a república acrescenta, senão altera substancialmente o cenário, uma vez que todos, incluindo negros e ex-escravos, eram iguais perante a lei. Como possibilitar a incorporação da população aos novos preceitos políticos, sociais e culturais que a nova era prometia?

As ênfases relativas à formação de um novo povo não são coincidentes; perpassam pela tensão expressa nos pressupostos de formação do cidadão e do trabalhador, mas se

¹²² Carvalho, José Murilo, 1998, p. 119-120.

*aproximam na idéia de que a tarefa regeneradora é longa e interminável. Um dos grandes ensinamentos da França revolucionária é o de que a educação supõe uma vigilância “sem descanso nem reparos” e da emergência de uma concepção pedagógica em que os hábitos e os valores do passado precisavam ser apagados.*¹²³

Para uma nova República eram necessários novos cidadãos. Como formá-los? A educação seria o caminho, afinal de contas, mudar o cidadão “inerte” e “pacato” do império não seria tarefa fácil. Veríssimo, em livro editado pela primeira vez em 1890, afirmava que a República só poderia ser construída, e daria certo, se contasse com o apoio do povo:

*É, pois, a nós mesmos, é ao povo, é à Nação, que cumpre corrigir e reformar, se quisermos realize a república as bem fundadas e auspiciosas esperanças, que alvoreceram nos corações brasileiros. Para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra.*¹²⁴

Clarice Nunes acrescenta que, nesta época, a idéia era homogeneizar através da virtude, diferenças de sexo, raça, cor, idade, espaço, cuja fonte era simbolizada nada menos que pela República.

*A República, o único regime que conferindo igualdade política permitia a qualquer homem, mesmo os de origem obscura e humilde, chegar à presidência da República ou à propriedade de uma fábrica.*¹²⁵

Estas mudanças foram significativas e não ocorreram sem tensões, cujo palco foram, inicialmente, as grandes cidades. Prostitutas, mendigos, crianças abandonadas não poderiam fazer parte do cotidiano das cidades republicanas que seriam adornadas por novos procedimentos e atitudes. Segundo Veiga,

¹²³ Veiga, 2000, p.404.

¹²⁴ Veríssimo, 1985 (3ª ed.), pag. 43.

¹²⁵ Nunes, 2000, p.373.

*Os engenheiros do século XIX e início do século XX não pouparam esforços para tal. Diferentes reformas como as de Paris, Londres, Viena, Berlim, Rio de Janeiro, Vitória, Recife, Belo Horizonte, entre outras, atendiam a uma dupla necessidade. As cidades precisariam tornar-se um local de deslocamento, de trabalho, mas também de culto à pátria, de comunhão cívica, de recepção estética, do cultivo do belo, da harmonia e da ordem.*¹²⁶

Desta forma, por exemplo, a construção de Belo Horizonte coloca-se também como fator para o estabelecimento de uma nova ordem, dentro da nova ordem republicana. Com a construção da cidade, deixou-se para trás, na imagem da velha Ouro Preto, o retrógrado e o antigo, fazendo emergir novas imagens. Junto com os novos, modernos e belos prédios belorizontinos, construíram-se também novos prédios para serem abrigados os futuros grupos escolares, como veremos adiante. Segundo Nunes:

*Por baixo e por dentro das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público que exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar e que, superando o tradicional domínio oral e escrito das palavras, buscou a construção de todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa. Por esse motivo os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas a sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças e os estádios desportivos.*¹²⁷

Como podemos perceber, as inovações metodológicas da educação foram produtos e produtores de mudanças de formas de pensamento, de posturas em relação à nação e aos próprios movimentos individuais, enfim, de mudanças significativas em relação a todos os aspectos da vida dos cidadãos. As inovações na educação, incluindo novos métodos de

¹²⁶ Veiga, 2000, p.401.

¹²⁷ Nunes, 2000, p.375.

ensino-aprendizagem, entre eles, o método intuitivo, foram também instrumentos destas mudanças.

Alguns funcionários da educação parecem ter aderido com vigor ao projeto republicano, talvez como forma de buscar reconhecimento ao seu trabalho. Em dezembro de 1912, a professora Rosa de Magalhães, de Araxá, em dezembro de 1912, encaminhou ao Secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro o seguinte ofício:

Exmo. Sr.

Pedindo permissão para me dirigir a V. Excia., desvaneço por ter a oportunidade de fazê-lo. O impulso que V. Excia. vem dando á instrucção primaria do Estado, seguindo os moldes das nações cultas, accelera o seu progresso e preserva o povo do vicio e do crime. Animada, pois, por esse intuito patriótico, envio a V. Excia. o retrato da classe e 52 escriptas de alumnas que eram analphabetas ao ser organizada a aula que rejo neste grupo, agora promovidas para o 2º anno, faltando ainda as de 4 que não obtive, as quais acompanharei até a conclusão do curso, se continuar a merecer a confiança de V. Excia.¹²⁸

Junto a este ofício, a professora enviou as escritas das suas alunas, todas iguais:

Nós, creanças que agora estudamos,

Com o sorriso nos labios gentis

Nossas mentes com ardor preparamos

Pra fazer nossa Patria feliz.

Nós nos livros havemos de achar

Bella força que ajude e conforte

Nossas almas, no empenho em tornar

O Brazil um paiz bello e forte.

Para isso sigamos o exemplo

Dos varões dedicados que abriram

Neste canto da Patria este templo

De que o amor e a instrucção se expandiram.

Sala Wenceslau Braz

A escola, mesmo que de forma lenta, parecia ter se rendido aos ideais civilizadores, e no contexto republicano havia definitivamente se projetado como monumento. Para Bresciani:

Como viabilizar a possibilidade dessa multidão heterogênea chamada povo participar da vida política? Antes de tudo, com certeza, ele deveria saber como e em que situação atuar. Sem dúvida, o conhecimento proporcionado pela instrução constitui o caminho seguro, mas contudo é lento. Assim, no limite, ambicionar o saber universalizado configura um ideal que norteia o sentido da proposta mas não se dispõe como objetivo alcançável. Dada a impossibilidade atual de rapidamente instruir todos os brasileiros, conscientizando-os de seus deveres e direitos, a emancipação desse povo transfigura-se na virtualidade de uma emancipação verdadeira futura. Dessa maneira, atinge-se o ponto extremo da proposta republicana nos limiares da virtualidade da democracia projetada para o futuro indeterminado.¹²⁹

Desta forma, a educação do povo, apesar de ser um processo lento, foi concebida como a forma de mudar o cidadão imperial, transformando os cidadãos das novas gerações em cidadãos republicanos. E os novos métodos de ensino eram, entre outras, as ferramentas que poderiam tornar possíveis estas mudanças. A educação dos sentidos fez-se necessária para *abrir as janelas para o mundo*, de forma a possibilitar às crianças aprenderem a sua positividade – o progresso, o trabalho, a república, a nação.

¹²⁸ SI 3429, APM, 1912.

¹²⁹ Bresciani, Maria Stella Martins, 1976, pag. 389.

Capítulo III

Método Intuitivo: educar os sentidos e a relação com o mundo

Rui Barbosa declarava que sem o mestre, o método seria apenas uma concepção ideal, pois o mestre *é o método animado, o método em ação, o método vivo*¹³⁰. O inspetor Estevam de Oliveira, em relatório de 1902 apresentado ao governo mineiro, referenda estas afirmações de Rui Barbosa, acentuando ser a boa formação do professor tão ou mais importante que a qualidade do método de ensino. Oliveira cita o axioma: *tendo por tecto a copa de uma arvore, e por livro didactico suas proprias folhas, mais faz o mestre conhecedor do seu mister, do que a incompetencia, cercada do mais luxuoso material escolar.*¹³¹

O objetivo dos diversos métodos de ensino no século XIX era, basicamente, facilitar o ofício do professor, organizando a sala de aula. Em relação ao método intuitivo, Rui Barbosa afirmou:

*Para os professores educados sob o regimen das antigas tradições escolares, é extremamente difícil a prática deste gênero de ensino; porquanto, alem da boa vontade do mestre, ele requer muita experiência, flexibilidade de espírito e grande senso pedagógico. (...) Acautele-se o mestre contra esse pretendido ensino intuitivo, que não consta senão de frivolidades, de digressões sem fim, de que tanto se tem abusado sob o nome de lições de coisas.*¹³²

Para facilitar a compreensão do método intuitivo pelos mestres, e sua aplicação no ensino, como vimos, utilizava-se o manual Lições de Coisas através do qual, pela exposição das *coisas*, dos objetos, e pelo estímulo dos sentidos, o ensino se tornasse concreto, objetivo. Entretanto, a divulgação de manuais possibilitou, inicialmente, uma apropriação do método intuitivo não enquanto uma nova concepção de ensino-aprendizagem, mas como disciplina

¹³⁰ Barbosa, 1882.

¹³¹ Oliveira, 1902, p. 48. Voltaremos a falar deste relatório com mais detalhes no item sobre Grupos Escolares.

escolar, com lugar determinado no currículo escolar. O Lições de Coisas, que deveria ter sido um instrumento facilitador da aplicação do método, ganhou estatuto de disciplina.

Lições de Coisas: disciplina ou instrumento de aplicação do método intuitivo?

O texto do artigo 4º do Decreto 7.247 (19/04/1879), que reformava o ensino em todo o território nacional, permite-nos perceber a confusão que ocorreu na distinção entre método intuitivo e lições de coisas:

Art. 4º. O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral; Instrucção religiosa; Leitura; Escripta; Noções de Cousas; Noções essenciaes de grammatica; Principios elementares de arithmetica; Systema legal de pesos e medidas; Noções de historia e geographia do Brazil; Elementos de desenho linear; Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto; Gymnastica; Costura simples (para as meninas).¹³³

Este fato não passou despercebido aos funcionários da instrução nem à elite política. Em 1886, o Presidente da Província de São Paulo, afirmava:

Cumprirá sempre recorrer ao museu escolar, anexo à escola, o qual, quanto for possível, deverá conter coleções em cuja formação intervenham mestres e discípulos, e compreenderá quaisquer objetos próprios para incutir outras noções científicas e exatas, servindo não para lições de coisas, viciosa aplicação do método intuitivo, mas para o estudo das coisas sem lição.¹³⁴

¹³² Barbosa, 1882, pag. 210-211.

¹³³ Coleção das leis e decretos do Império. Rui Barbosa utilizou este texto do Decreto Leôncio de Carvalho para justificar a tradução que fez do manual Lições de Coisas de Calkins, como é possível observar através do seguinte trecho: *Tenho por mais que cabalmente justificada, portanto, a idéia que de trasladá-lo, e acomodá-lo ao português, me sugeriu a disposição do art. 4º do dec. n. 7.247, de 19 de abril de 1879, imitada pelas reformas do ensino em várias províncias, mandando admitir no programa das escolas as lições de coisas.* (Rui Barbosa, Preâmbulo do tradutor, pag.08; In: Calkins, 1886).

¹³⁴ Citado por Primitivo Moacyr, *A Instrução e as Províncias*, vol. 2, pag. 400, 1939.

Neste sentido, o presidente da província anunciava uma inversão no uso das lições de coisas como disciplina, ao invés da utilização do método intuitivo em sua concepção, permeando todas as matérias escolares. Em 08 de novembro de 1890, um ano após a proclamação da República, o governo provisório aprovou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal no qual consta, para o ensino das escolas primárias do 1º grau, entre outras matérias, *Lições de cousas e noções concretas de sciencias phisicas e historia natural*. Nele, o ensino de *Lições de cousas* compreendia:

*Os cinco sentidos e sua cultura, especialmente da visão e da audição. Objectos que affectam os sentidos. Côres, fórmias, sons, timbres, vozes, sabor e outras qualidades dos objectos. Estados dos corpos. Designar substancias solidas e liquidas, e algumas de suas qualidades. Distinguir os objectos naturaes dos artificiaes. Materias primas, sua divisão em mineraes, vegetaes e animaes; exemplos. Productos industriaes mais communs. Diversidade de fórmula dos animaes: Mamiferos, aves, reptis e peixes. Animaes domesticos e ferozes. Noções elementares do corpo humano.*¹³⁵

Dessa maneira, a cultura física kantiana, a educação dos sentidos e da índole, assume a característica de disciplina, ocorrendo uma transposição didática do método às lições de coisas. Dominique Juliá observa que:

*Não existe equivalência entre o trabalho prático com um saber e a transmissão desse mesmo saber, na medida em que aquele, para poder ser interiorizado pelos alunos, deve ser transformado em objeto de ensino: uma transposição didática é uma condição prévia absoluta, o que implica um retorno constante sobre o que foi ensinado para saber o que foi aprendido e como foi aprendido.*¹³⁶

¹³⁵ Decreto n. 981 de 08 de novembro de 1890, do Governo Provisório.

¹³⁶ Juliá, Dominique, 2002, pag. 39-40.

Para Juliá, é necessário que se estudem os conteúdos ensinados sempre em relação com os métodos e as práticas, quando possível, para que se possa compreender o que realmente ocorreu nas salas de aula¹³⁷.

O decreto n. 516 de 12 de junho 1891 determinava o *ensino de cousas* como obrigatório para os alunos da 2ª classe do 2º grau do ensino primário. A lei mineira n. 41 de 03 de agosto de 1892 (Reforma Afonso Pena) determinava o ensino de *lições de cousas* para as escolas rurais, distritais e urbanas, bem como o currículo das escolas normais existentes em dez cidades do Estado mineiro e, entre as matérias obrigatórias do programa, encontravam-se:

*Português e noções de Literatura Nacional; Francês; Geografia Geral e do Brasil, especialmente de Minas Gerais; História Geral, especialmente moderna e contemporânea; História do Brasil; Cosmografia (noções); Matemática elementar; Ciências físicas e naturais (noções); Fisiologia (noções); Higiene e higiene escolar; Agricultura (noções); Agrimensura (noções); Economia Política (noções); Pedagogia; Instrução Moral e Cívica; Desenho Geométrico, topográfico, de ornatos, de paisagem e de figura; Caligrafia; Música; Ginástica; Trabalhos de agulha e Economia Doméstica (para as alunas); Lições de Coisas e Legislação do Ensino Primário.*¹³⁸

É interessante notar que esta lei sinalizou com uma organização de classes na qual os alunos, pela diversidade dos graus de adiantamento, fariam tarefas diferenciadas. Nesta organização, com apenas um professor, a disciplina lições de coisas talvez estivesse associada apenas à leitura do manual. O decreto 655 de 17/10/1893 reforçou o ensino de *lição de cousas* nas escolas primárias rurais, distritais e urbanas.

A lei da Reforma Afonso Pena foi modificada em 14 de setembro de 1897, com a lei n. 221, no governo Bías Fortes, apresentando-se de forma bastante simplificada, sem

¹³⁷ Ibidem, pag. 59.

¹³⁸ Mourão, Paulo Krüger Corrêa, 1962, pag. 32. O autor chama a atenção para o fato de que, se este currículo proposto pela lei fosse desenvolvido em profundidade quanto o era em extensão, os normalistas dos primeiros anos do regime republicano teriam uma sólida cultura. Grifos meus.

diferenciação de currículos para as diferentes escolas do Estado que compreendia *Leitura; Escrita; Língua Portuguesa; Aritmética prática; Geografia e História do Brasil; Lições de Coisas; Educação Cívica, Moral e Física; cânticos escolares; leitura da Constituição Federal e do Estado*¹³⁹.

Dois anos depois, em 16 de setembro de 1899, uma nova lei para a organização do ensino primário foi sancionada pelo governo Silviano Brandão que constava, no currículo para os cursos primários, novamente, as Lições de Coisas como matéria obrigatória. Algo que pode inclusive ser conferido na rotina escolar, de acordo com o relatório de 1899 do inspetor Domiciano Ruiz Vieira dizia, ao visitar a escola mista urbana de Sabará:

*Ouvi os alumnos presentes: os mais adeantados apresentavam algum aproveitamento em grammatica e arithmetica; principiavam a dar noções de geographia e historia patria, licções de cousas, instrução moral e civica; os mais davam leitura, contabilidade e escripta.*¹⁴⁰

Porém, na referida lei, no currículo do ensino normal não aparece mais esta “matéria”, ficando definido da seguinte forma: *Português e Literatura Nacional; Francês; Aritmética e Álgebra; Geografia e princípios de História Geral e do Brasil; Geometria e Desenho; Ciências Físicas e Naturais; Pedagogia; Aula prática mista.*¹⁴¹ Nesta lei, o ensino de Lições de Coisas ficou definido como um dos itens a serem lecionados na matéria Pedagogia.

A presença de lições de coisas como disciplina dos currículos escolares e, portanto, como matéria de exame, tendo como suporte manuais, por vezes foi apropriado em direção bastante diferente daquilo que os defensores do método intuitivo propuseram. No relatório do inspetor Domiciano Ruiz Vieira, em 1899, quando visitou a cadeira distrital do sexo feminino de Venda Nova:

¹³⁹ *Ibidem*, pag. 48-49. Grifo meu.

¹⁴⁰ SI 3958, APM, 1899.

¹⁴¹ *Ibidem*, pag. 57.

Regida pela dedicadissima, zelozissima professora veterana, effectiva, normalista de soffrivel habilitação, D. Rita Henrique de Castilho, solteira. Tem para mim o defeito de fazer as suas alumnas decorarem ipsis litteris paginas e capitulos inteiros dos livrinhos escolares que ella professora tambem sabe de memoria, repetindo-as como um phonographo! Encontrei a escola organizada. Examinei as alumnas presentes; as mais addeantadas estão decorando grammatica, geographia (rudimentos) historia do brasil (de cór sem entenderem muitas vezes a significação das palavras); decoram Arithmetica, decóram licções de cousas, decóraram o livrinho de educação civica; as mais atrasadas estão lendo escrevendo e contando.¹⁴²

Lilian Margotto afirma que a desvalorização do uso da memória e sua negação, mesmo, na pedagogia moderna, constituíram-se principalmente através de discursos contra os métodos de memorização, tornando-se inconciliáveis *a memória do saber, bom senso e discernimento*. A autora ainda afirma que colocavam-se em contraposição *outras características mentais que seriam mais importantes para o aprendizado e valorizando os processos e métodos que colocavam a “crítica”, a “descoberta”, a “interpretação” como incompatíveis com a memória*¹⁴³. Estas observações da autora possibilita-nos refletir sobre as formas de apropriação das inovações pedagógicas a partir do mecanismo de exclusão das práticas correntes identificadas como ultrapassadas e antigas, no esforço de qualificar o que é novo e moderno. Em 1882, Barbosa afirmava nos “Pareceres”:

Pela intuição se há de ensinar o desenho como a geografia, o cálculo como a gramática, as ciências da natureza como o uso da palavra. O próprio ensino moral cabe naturalmente na sua esfera. E a memória mesma, cujo cultivo exclusivista era o flagelo dos

¹⁴² SI 3958, APM, 1899. Grifos do inspetor.

¹⁴³ Margotto, Lilian Rose, 1999, pag. 102.

*métodos antigos, a memória mesma encontra nos métodos intuitivos a sua educação normal e completa.*¹⁴⁴

Desta forma, através da utilização correta do método intuitivo, até mesmo a memória, além dos sentidos, poderia ser educada, moldada às exigências dos novos processos pedagógicos. A questão era mais ampla, porém: colocar o método intuitivo em prática exigia estudo, tempo, financiamento. Margotto afirma que:

*O reconhecimento das diferenças individuais como um obstáculo à aplicação de um procedimento que permitisse a obtenção de resultados iguais, leva à constatação da ausência de uma teoria que apresentasse solução para este tipo de problema. (...) De certa forma, este reconhecimento das diferenças individuais trouxe (...) a possibilidade de que se colhesse os frutos que hoje são apreciados na elaboração de uma tentativa de se formar, de se educar.*¹⁴⁵

Ou seja, a imposição de um método, de novos procedimentos de ensino, esbarrava em problemas cujas soluções não estavam prescritas nos manuais. A apropriação que se fez, portanto, das concepções do método e dos manuais que facilitariam seu estudo e aplicação, estavam intrinsecamente ligadas à dificuldade de colocá-lo em prática.

Em janeiro de 1900, o decreto 1.348 confirmava as *lições de coisas* como matéria do programa de ensino do curso primário. Em agosto daquele ano, ficaram regulamentados os concursos para provisão de cadeiras da instrução no Estado e, novamente, as lições de coisas aparecem como matéria que compunha as provas do concurso¹⁴⁶. Já em setembro de 1901, a lei n. 318 confirmava as lições de coisas como item da matéria Pedagogia nos cursos normais.

Paul Foulquié, no Dicionário da Língua Pedagógica, afirma que *Pedagogia, em sentido próprio, é disciplina que tem por objeto a educação da criança. Implica a ciência da criança (pedologia), o conhecimento das técnicas educativas e a arte de as aplicar*

¹⁴⁴ Barbosa, 1882, pag. 216.

¹⁴⁵ Margotto, 1999, pag. 105.

¹⁴⁶ *Ibidem*, pag. 80-81. Mourão tece comentários a respeito de todas as matérias exigidas nas provas do concurso, exceto as Lições de Coisas.

*(pedagogia propriamente dita)*¹⁴⁷. Assim, lições de coisas foi, paulatinamente, deixando de ser disciplina para se inserir como item numa matéria mais ampla nos programas das escolas normais, Pedagogia, mas continuavam a aparecer como matéria nos programas dos cursos primários.

Em 28 de setembro de 1906, foi promulgada uma nova reforma na legislação do ensino mineiro, a “Reforma João Pinheiro – Carvalho Brito” que, como maior inovação, introduziu em lei a necessidade da criação dos Grupos Escolares no Estado. Houve nova redistribuição curricular para as escolas normais, e, como em anos anteriores, lições de coisas não foram citadas como matéria, mas como um item da matéria Pedagogia. Nos programas do terceiro ano, encontramos:

Pedagogia

1. *Do objecto da Pedagogia, suas relações com outras sciencias; sua importancia e necessidade do seu estudo.*
2. *Do sujeito, objecto, meios, factores, agente e divisão da educação.*
3. *Da educação physica em geral.*
4. *Da educação dos sentidos.*
5. *Das faculdades da alma.*
6. *Da educação intellectual em geral.*
7. *Da educação da atenção, memoria e imaginação.*
8. *Da educação do juizo, raciocinio, abstracção e generalização.*
9. *Da educação moral em geral.*
10. *Da educação da sensibilidade, consciencia e vontade.*
11. *Da disciplina e seus moveis.*
12. *Das recompensas e punições.*

¹⁴⁷ Foulquié, 1971, pag. 304. Lorenzo Luzuriaga, no Dicionario de Pedagogia, 1960, descreve Pedagogia de forma aproximada à de Foulquié.

E nos programas do quarto ano:

Pedagogia

1. *Methodo, modos, fórmulas e processos de ensino.*
2. *Ensino da lingua patria.*
3. *Ensino de arithmetica e geometria.*
4. *Ensino de geografia e historia.*
5. *Ensino de sciencias physicas e naturaes. Lições de cousas.*
6. *Ensino de desenho, trabalhos manuaes. Ensino de moral.*
7. *Predio escolar; suas condições pedagogicas; sua exposição e situação.*
8. *Ventilação e illuminação do predio escolar.*
9. *Material escolar.*
10. *Organização pedagogica da escola.*
11. *Jardins e asylos da infancia. Grupos escolares.*

Juliá afirma que *uma disciplina escolar se encontra presa entre os objetivos que lhe são conferidos e o público ao qual se dirige: as mudanças que intervêm no dispositivo pedagógico são freqüentemente ligadas a modificações das características dos alunos*¹⁴⁸. Neste sentido, o método intuitivo e a apropriação das lições de coisas como disciplina estão intrinsecamente ligados aos debates pedagógicos do final do século XIX que corroboravam a necessidade da formação de novos sujeitos sociais.

Nos Pareceres sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, em 1882, Rui Barbosa, defendendo o método intuitivo, diz que a introdução das lições de coisas como um capítulo à parte do programa de ensino, tal como sugerido pela lei, poderia tornar tal ensino inútil. Barbosa reclama:

Bem procedeu, portanto, o decreto de 19 de abril, introduzindo na escola popular as lições de coisas. Desacertou, porem, indigitando-as como capitulo singular, distinto,

*independente entre as materias do programa. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para a levar a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino. A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todas.*¹⁴⁹

O inspetor Estevam de Oliveira, no já citado texto de 1902, indigna-se com o *ensino de lições de coisas* no Brasil, pelo fato de não estar sendo ministrado como deveria. Utilizando-se do exemplo de uma explanação de Mme. Pape Carpentier sobre os benefícios do pão na Exposição Universal de 1867, em Paris, o inspetor afirma:

*Cumprе, entretanto, não se tomar o valor da lição isoladamente. O ensino de cousas concretas há de ser logico, racional, coordenado e proporcionado, deduzido de programmas feitos por competentes; jamais, porém, deixado á discreção de professores infamiliarizados com este preciosissimo elemento educativo da intelligencia infantil.*¹⁵⁰

Mais adiante, continua:

O ensino de cousas deve ser simultaneo com o de primeira aprendizagem de leitura e escripta, a começar pelas noções mais simples, como a forma dos corpos, até terminar nas mais complexas. (...) De que serve estatuir o nosso regulamento que se ensinem cousas em nossas escolas, si não está regimentado similhante ensino, si as escolas continuam

¹⁴⁸ Juliá, 2002, pag. 60.

¹⁴⁹ Barbosa, 1882, p. 214-215. Rui Barbosa se refere à reforma da instrução (o Decreto 7.247, conhecido como Decreto Leôncio de Carvalho). O “substitutivo” é seu próprio texto.

¹⁵⁰ Oliveira, 1902, p. 51.

*desprovidas de material didático, si o professorado, sem remuneração condigna do elevado sacerdocio, além de ignorante quasi todo, permanece á testa das escolas á revelia de qualquer fiscalização?*¹⁵¹

Talvez a existência de um manual facilitador das concepções do método intuitivo tenha favorecido a sua apropriação enquanto disciplina escolar. Tudo indica que a inovação proposta pelo método intuitivo não esteve presente em todas as matérias dos programas das escolas, mas colocava-se, através das lições de coisas, como conteúdo à parte, enquanto as outras disciplinas estavam sendo ministradas da mesma forma que vinham sendo feitas há tempos, ou seja, de maneira abstrata, através de métodos de memorização, considerando o aluno uma “tabula rasa”, na qual pudessem inscrever novos conhecimentos. Maria Cecilia Souza traz a seguinte afirmação que nos possibilita refletir sobre este contraponto:

*Junto com a ignomínia da escravidão, a República remeteu ao passado imperial as mazelas do ensino público: o velho professor carrancudo, com a fêrula e as cantilenas da tabuada, a memorização mecânica, as páginas mal traduzidas dos manuais franceses, o compadrio, as nomeações de classes fantasmas. Muito embora continuassem a existir, foram tomadas como resquícios do passado imperial e escravista. Logo, a contraposição entre a memorização e os métodos de ensino ligados à Escola Nova será traduzida por uma identificação da atividade com o trabalho livre e a República e Império, com o escravismo e a memorização.*¹⁵²

O período analisado nesta pesquisa é anterior ao da difusão do ideário escolanovista, mas esta reflexão nos auxilia no sentido de apontarmos para as contradições que se estabeleceram à época: de um lado, as reformulações prescritas na legislação e, de outro, os registros das práticas escolares presentes nos relatórios nos quais é possível identificar apropriações díspares das inovações. A permanência do “fantasma do passado” no cotidiano

¹⁵¹ Oliveira, 1902, pag. 53.

¹⁵² Souza, Maria Cecilia Cortez, 1998, pag. 93.

escolar sustentava a difusão das concepções do ideal republicano libertador, a partir da reafirmação, no plano discursivo, da dicotomia velho/novo.

Métodos de leitura

As alusões ao método intuitivo prescritos nos relatórios pesquisados dizem respeito às associações com os métodos de leitura. Se há, durante o período estudado, como vimos, alguma variedade de métodos de ensino-aprendizagem, existiu também uma enorme diversidade de métodos de leitura para as crianças¹⁵³. Em muitos relatórios encontramos citados diversos tipos de métodos, entre eles, o de “palavração”, de “soletração”, de “silabação” e, dentro destes métodos, uma variedade de autores que os defendem, como, por exemplo, Felisberto de Carvalho, Abílio, Arthur Joviano¹⁵⁴ e Calkins.

Os funcionários da instrução apontavam, em seus relatórios, quais livros eram utilizados em sala de aula com as crianças. A maior queixa era de que não havia, quase sempre, uniformidade dos compêndios, e o professor era obrigado a trabalhar com as crianças manuseando livros didáticos diferentes. Com o passar do tempo, tentou-se evitar isto, e os grupos escolares passaram a receber os mesmos livros para cada série.

Em relatório, o diretor do grupo escolar de São José da Lagoa, José Coelho de Lima, em dezembro de 1913:

O fim principal da aula de leitura é evitar que se torne infructífero os conhecimentos adquiridos pelos alumnos e ao mesmo tempo estimular o interesse pelo progresso do Brazil, e alem de tudo isso, sendo a leitura de revistas um passa tempo de primeira ordem nas horas

¹⁵³ Vamos, aqui, apenas introduzir este assunto, já que ele não é o objeto deste trabalho. Sobre o método intuitivo de leitura, ver o artigo de Vera Valdemarin na *Educar em Revista* n.18 (2001).

¹⁵⁴ Arthur Joviano foi Secretário do Interior de Minas Gerais, e seus livros que divulgavam seu método de leitura eram distribuídos pelas escolas públicas.

vagas fornecer ao leitor uma prosa agradabilíssima que não deixa de ter grande valor perante a sociedade.

Os livros doptados durante o anno foram:

1º anno – Primeira Leitura de A. Joviano e Cartilha Nacional de Hilario Ribeiro

2º anno – “Contos Patrios”

3º anno – Cultura dos Campos, de Assis Brasil, revistas e jornaes

4º anno – Curso Complementar – manuscriptos, revistas jornaes da imprensa carioca e mineira.¹⁵⁵

Calkins elenca, em suas Lições de Coisas, alguns destes métodos de leitura¹⁵⁶. O “Método do ABC”, que *consiste em ensinar primeiro os nomes de cada uma das vinte e seis letras, depois a combinação delas em sílabas sem sentido, mais tarde a sua junção em palavras de duas, três e mais sílabas*. Calkins chama este método de *velho, demorado e tedioso*. O “Método Fônico” consiste, sobretudo, em iniciar o ensino pelos sons das letras, e solicitar as crianças a aplicá-los à leitura das palavras. O problema deste método, para Calkins, *jaz no caráter pouco natural e antifisiológico do seu sistema*.

O “Método Fonotípico” *é apenas outra forma de que se reveste o “método fônico”, diferindo, porém, deste, na aplicação, em assinar uma letra ou caráter a cada som da linguagem. Em vez de vinte e seis, tem o aluno que aprender quarenta ou mais letras*. Segundo Calkins, é contestável o valor prático do método fonotípico no ensino da leitura. “O Método Fonético de Leigh”, ou “Ortografia prosódica”, *propõe-se a servir de trâmite introdutório à leitura da letra redonda comum*. O “Método Verbal” *começa logo pelo ensino das palavras, analogamente à maneira como as crianças aprendem a discernir um objeto do outro, e conhecer-lhes os nomes. Consiste o seu intuito em ensinar as palavras como sinais de coisas, atos, qualidades, etc*. E a “leitura por construção de palavras” principia-se por

¹⁵⁵ SI 3461, APM, 1913. Podemos perceber, neste e em outros relatórios, que revistas e jornais também estavam sendo utilizados para facilitar a aprendizagem da leitura pelas crianças

palavras de uma letra, como *é, ó*, às quais, prefixando e sufixando letras uma a uma, formam-se gradualmente novas palavras. Para Calkins, *o meio natural de ensinar a crianças uma língua é começar pelas unidades da linguagem, que são as palavras. A linguagem depende do pensamento; as palavras são símbolos de idéias.*¹⁵⁷

O autor enumera onze fatos a serem observados no ensino de leitura às crianças, e mostra como deve ser o “Método Objetivo” ou “Método Intuitivo” de leitura que começa *dirigindo a atenção dos alunos para algum objeto, cujo aspecto, nome e uso lhes sejam familiares*. Para ele, o ensino da leitura baseia-se nos sentidos da visão e da audição, já que as palavras representam idéias que são sintetizadas em vocábulos ou unidades da linguagem, e as palavras são proferidas e figuradas. De acordo com Valdemarin, pode-se considerar o ensino de leitura pelo método intuitivo:

*um exemplar do movimento de renovação pedagógica ocorrido no século XIX, uma vez que seus objetivos visam à aquisição da “leitura inteligente”, voltada para a compreensão das idéias contidas nos textos e, em consequência, contrapondo-se aos métodos mecânicos de decifração que imperam até meados do século, cuja tônica reside na habilidade técnica para a descoberta de determinados agrupamentos de letras, formadores de palavras.*¹⁵⁸

Em 1907, o Inspetor Antonio Baptista dos Santos visitou, no município de Guaranesia, o Grupo Escolar Carvalho Britto¹⁵⁹ e registrou, em relatório, suas observações a respeito do método de leitura.

Entramos na aula dirigida por D. Ocarlina Nogueira de Sá, que, com actividade notavel, attendia a todos os reclamos do seu numeroso corpo de alumnos, ao mesmo tempo que dava com extrema precisão suas licções, pedi-lhe para expor-me seu methodo de

¹⁵⁶ Calkins, 1886, pag.409 a 442.

¹⁵⁷ Calkins, 1886, pag. 414.

¹⁵⁸ Valdemarin, 2001, pag. 179.

primeira leitura pela palavrção. Promptificando-se a attender meu pedido, deu a seus discipulos alguns exercicios, na pedra, sobre o methodo objectivo das primeiras licções de leitura; e poudes, então, esta inspectoría verificar, pela primeira vez, em sua excursão technica, nesta circunscripção, a pratica desse novo processo, recentemente introduzido nas escolas mineiras; porém, ainda aqui, discrecionariamente, isto é, sem cingirem se as licções a certas normas, a ellas impostas, como muito bem discreve Calkins, em suas “Licções de Cousas”, pag. 437, vertidas para o vernaculo pelo eminente homem de lettras, o Sr. Ruy Barbosa: “... as crianças começam aprendendo nomes de cousas, e só depois sabem os de qualidades e de noções”.

A pedagogia paulista, que não é outra cousa senão uma copia fiel da norte americana, expõe, sobre as seguintes bases, e com precisão admiravel, este methodo: “1.º uma serie de palavras, representando cousas concretas; 2.º outra serie, representando acções; 3.º outra, representando qualidades.”¹⁶⁰

Entretanto, o método intuitivo de leitura, chamado método de palavrção, também encontrou resistência entre os funcionários da educação. O diretor do grupo escolar de Serro, José Madureira d’Oliveira, expressou-se da seguinte maneira a respeito do método, em relatório de maio de 1913:

Preciso também com franqueza e lealdade consignar aqui o seguinte: apesar de ser inteiramente contrario ao methodo de leitura por soletração e, em parte, contrario tambem ao de syllabação, a experiencia me tem demonstrado, á evidencia, que o methodo de leitura por palavrção não tem dado o resultado que delle, a principio, se esperava e especialmente no ensino simultaneo como deve ser applicado nos estabelecimentos officiaes do Estado. Deixando de argumentar sobre as vantagens ou desvantagens do methodo em theoria, observo na pratica o seguinte, especialmente nas escolas do interior e norte do Estado: 1º

¹⁵⁹ Manoel Thomaz de Carvalho Brito era o então Secretário do Interior. Tornou-se comum, na época da criação dos grupos escolares, denominá-los com nomes de políticos famosos.

muitos paes retiram seus filhos da escola publica e sacrificam-n'os nas particulares pela prevençãõ contra o methodo; 2º muitos professores que não conhecem ao mechanismo de tal methodo e não se identificam com elle, poem os alumnos a decorar as licções de “Arthur Joviano” com pura perda; 3º tenho notado e até mesmo na classe (2º anno) sob minha direcção aqui no Grupo os alumnos em geral conhecem regularmente todas as materias do programma do 1º anno, porém, quanto à leitura é um atrazo geral, só sabem ler o 1º livro de A. Joviano e em qualquer outro livro, muitos alumnos não lêem um só nome!...

(...) O methodo de phraseação ou sentenciación acredito que poderá dar melhores resultados, porém não pode, no todo, ser ensinado pelo methodo A. Joviano que a Secretaria do Interior tem distribuido para as escolas.¹⁶¹

As observações do diretor possibilitam-nos refletir sobre a complexidade das inovações presentes e as tensões próprias de um contexto no qual o Estado, a pretexto de modernizar o ensino estabelecia, de forma unilateral, os procedimentos a serem adotados pelos professores e pela escola. Em seu relatório é possível perceber a contrapartida dos outros produtores da instrução que interferem no fazer pedagógico em diálogo com sua tradição e experiência – os professores e pais de alunos, indicando para as apropriações múltiplas da racionalidade pedagógica no cotidiano escolar.

Grupos escolares

A adoção do método intuitivo de leitura significava, também, a incorporação de novas posturas frente à questão do desenvolvimento infantil, em consonância com as inovações sugeridas pela psicologia da educação, a partir dos meados do século XIX. Algumas destas

¹⁶⁰ SI 3275, APM, 1907.

¹⁶¹ SI 3475, APM, 1913.

inovações podem ser percebidas, inclusive, na criação dos grupos escolares, que representaram uma mudança na cultura e nas práticas escolares do período.

A ascensão da República significou mudanças na sociedade brasileira, entre elas, uma nova representação do povo. Segundo Monarcha:

No ideário republicano orientado pelos princípios do liberalismo clássico, subitamente, o povo é transformado em “cidadão republicano”, isto é, um indivíduo capaz de subordinar seus interesses particulares aos interesses da coisa pública. Baseados na idéia de “República educadora”, seus instituidores empenharam-se de forma profícua na reforma, organização e difusão da escola pública, objetivando educar o povo – tido por ignorante e supersticioso – e as gerações recém-chegadas segundo os valores do liberalismo republicano: civilização, progresso, laicidade, igualdade e democracia.¹⁶²

Para educar um novo povo foram realizados empreendimentos racionalizadores e homogeneizadores do ensino, entre eles a redefinição física da escola, através da criação dos grupos escolares, produzindo uma nova perspectiva de espaço escolar em consonância com as alterações ocorridas na época¹⁶³. Segundo Veiga,

No século XIX a urbanidade passa pelas premissas pedagógicas das instituições escolares; ou seja, a urbs e a civitas são possíveis quando mediadas pela escola, num processo que desdobra as mesmas características da cidade como espaço de organização do saber, de privilégios e exclusões, e de relações de trabalho. Enquanto parcela do tecido social, a experiência da escola não diz respeito apenas ao repertório de reformas, leis e projetos de intenções, mas expressa as profundas alterações nas concepções de vida e sociedade, e mais – nas formas de sobrevivência material e cultural que se impõem no mundo ocidental.¹⁶⁴

¹⁶² Monarcha, 1997, pag. 229.

¹⁶³ O primeiro grupo escolar surgiu no Brasil em 1893, em São Paulo, no governo de Caetano de Campos.

¹⁶⁴ Veiga, 1994, p. 327.

A escola passou a ser compreendida, portanto, como um espaço possível de ordenação, tal qual os diferentes espaços sociais, associados à mesma dinâmica racionalizadora. É neste aspecto que, por exemplo, toma sentido o redimensionamento dos tempos escolares, a divisão dos alunos em classes, a difusão do ensino simultâneo, a instituição de diários de classe e registros mais sistematizados, enfim, os diferentes elementos possibilitadores da padronização e homogeneização da instrução. Dessa maneira, a escola isolada do século XIX esteve associada ao arcaísmo do Império, estabelecendo-se como o contraponto principal da escola republicana. Em 1902, o inspetor Estevam de Oliveira descreve da seguinte maneira a escola imperial:

De um lado, creanças apinhadas em salas estreitissimas, sem ventilação e iluminação convenientes, dando, para o visitante, aquelle cheiro particularissimo, nos lugares agglomerados, que denuncia o viciamento morbigeno do ambiente respiravel; de outro lado, esses mesmos alumnos atirados por sobre assentos anti-hygienicos, aliás propicios á sua deformação physica, e onde permaneciam, durante horas de martyrio interminavel, com as pernas dependuradas, o dorso arqueado, os olhos fitos no livro entremeiado de caracteres indecifraveis á sua intelligencia atrophiada e mortificada, á infantil concepção daquelles pequeninos cerebros, tão prematuramente deformados, tanto pela escola, como pela incompetencia do mestre.¹⁶⁵

A escola do século XIX, compreendida desta maneira, estaria fadada a acabar por não atender as necessidades de formação de um cidadão higienizado, física e mentalmente apto à inserção na sociedade. Sendo assim, os grupos escolares foram indicados como espaços modernos e racionais, não somente para a difusão da instrução, mas para a educação dos corpos e mentes das crianças. Em Minas Gerais, o primeiro grupo escolar foi criado em 1906, na recém inaugurada capital Belo Horizonte¹⁶⁶, funcionando em um prédio provisório, na

¹⁶⁵ Oliveira, 1902, pag. 10.

¹⁶⁶ Belo Horizonte foi inaugurada em 12/12/1897.

região central da cidade, até 1912, quando passou a ocupar um prédio construído especificamente para este fim. Por volta de 1917, já existiam nove grupos escolares na capital, e vários no interior do Estado¹⁶⁷.

A necessidade de criação dos grupos escolares em Minas Gerais havia sido observada pelos funcionários da instrução, já em fins do século XIX. No relatório do inspetor Domiciano Ruiz Vieira, de 1899, encontra-se o seguinte comentário a respeito de um professor:

*Acompanha o movimento educacionista de outros Estados e pede a criação de Grupos Escolares, onde se faz a divisão de trabalho pelo corpo docente, e mostrou-se conhecedor das vantagens daí provenientes.*¹⁶⁸

Temos ainda que o governo de Minas Gerais, com o intuito de realizar a reforma escolar, envia o inspetor Estevam de Oliveira aos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo para tomar conhecimento da organização escolar destas localidades. Desta atividade resultou um extenso relatório publicado em 1902 no qual o inspetor analisa minuciosamente sua visita nas escolas isoladas e nos grupos escolares destas localidades, através do registro da prática dos professores, atividades dos alunos, materiais escolares, entre outros, além da fundamentação higienista como justificativa científica da necessidade de uma nova ordenação escolar.

Os grupos escolares consolidaram-se como instituições que viabilizaram a organização da educação na Primeira República e, como vimos, a instrução foi compreendida, naquele período, como um dos pontos convergentes para a educação de novas gerações, que viriam a formar o povo republicano. Segundo Faria Filho,

A representação dos grupos escolares, construída tendo como uma de suas bases a produção das escolas isoladas como símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido, buscava moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares,

¹⁶⁷ Sobre a história dos grupos escolares em Belo Horizonte, ver o livro de Faria Filho (2000), *Dos Pardieiros aos Palácios – Cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*.

¹⁶⁸ Relatório do inspetor ambulante Domiciano Ruiz Vieira, 1899. Citado por Veiga, 1994, pag. 435.

*produzindo e expressando, no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se ocupavam da instrução primária.*¹⁶⁹

Assim, as elites políticas do Estado lutavam pela criação de novos prédios escolares como símbolo de uma modernidade a ser instaurada, mesmo que as ações para a sua efetivação não se desvinculassem das relações clientelistas construídas no passado. Temos, por exemplo, que em novembro de 1909 o Senador Gaspar Lopes, de Alfenas, enviou uma carta ao Secretário do Interior, que era seu “compadre”, dando os nomes dos professores que deveriam ser nomeados para o grupo escolar daquela cidade e “pedindo” que uma certa senhora não fosse nomeada diretora do grupo por ser esposa de um inimigo partidário. O grupo escolar de Alfenas tinha o nome do coronel da cidade por ser este senhor *solidario com todos os atos do partido*¹⁷⁰.

Com o crescimento desta nova estrutura de ensino, após 1907, o número de relatórios de inspetores ambulantes das escolas isoladas diminui sensivelmente, dando lugar aos relatórios dos(as) diretores(as) dos grupos escolares e, em grande parte destes relatórios, encontramos que as professoras procuravam adotar o método intuitivo em sala de aula e, quando isto não acontecia, culpava-se, geralmente, a falta de materiais suficientes. Em janeiro de 1911, a diretora do Segundo Grupo Escolar de Belo Horizonte afirmava que as crianças aprenderam a ler pelo método de palavração que trazia surpreendentes resultados:

Nas outras materias do 1º anno tem-se feito o que é possivel a respeito do ensino intuitivo, esperando que para este anno se possa obter material e auxilio indispensavel á pratica da verdadeira e importantissima primeira cultura mental da creança, da qual depende o vigor e a certeza intellectual do adulto. O professor primario nada tem que

¹⁶⁹ Faria Filho, 2000, pag. 31.

¹⁷⁰ SI 3022, APM, 1909.

*ensinar, deve apenas guiar methodicamente o alumno na observação dos factos para a indagação da verdade e a compreensão das leis naturaes.*¹⁷¹

Nos grupos, “monumentos para a educação”¹⁷², o método intuitivo poderia ser utilizado em sua total concepção porque não só permitia, como sua utilização exigia condições para novas atividades e estratégias de ensino. Faria Filho afirma que:

*Apesar dos limites, toda essa efervescência parece ter significado, nas escolas da capital, a defesa e a busca de se construir uma nova sensibilidade da professora em face do aluno, do aluno em face da escola, e uma nova maneira de ensinar; a busca de novos materiais educativos; o investimento em novas metodologias, em construção de novos espaços pedagógicos, implicou, ainda, a descoberta da observação e das visitas como momentos de aprendizagem. Tudo isso, sem dúvida, implicava também uma nova forma de relacionamento da escola com a cidade.*¹⁷³

Ou seja, com a educação do olhar, dos sentidos, pela observação das coisas concretas e tangíveis, não foi apenas a relação com o conhecimento que mudou; ao contrário, mudaram também as relações que as pessoas envolvidas com a educação e o ensino estabeleciam com o mundo à sua volta: foi uma mudança de perspectiva do olhar.

Exposições escolares e Museus pedagógicos

As Exposições Internacionais e Nacionais foram eventos ocorridos entre 1851 e 1922 e tinham como objetivo dar visibilidade ao progresso alcançado em alguns países, inclusive o Brasil. O berço das Exposições foi a França, e logo alcançaram fôlego em praticamente todos

¹⁷¹ SI 3030, APM, 1911.

¹⁷² Le Goff (1993) chamou de *documento-monumento* o produto de uma sociedade e de suas relações de força, que se ligam a um poder de perpetuação e de imposição ao futuro, voluntária ou involuntária, de uma determinada imagem dessa sociedade. Os grupos escolares também podem ser vistos como “estruturas-monumentos” que incorporaram a visão de futuro da sociedade brasileira no início do século XX.

¹⁷³ Faria Filho, 2000, pag.167.

os continentes, sendo que o Brasil sediou a Exposição Internacional de 1922, além de organizar sete exposições nacionais. Nelas, além de dar a ver objetos e produtos industriais, artísticos, demonstrando que esses países haviam alcançado a modernidade, ocorriam paralelamente Congressos de Educação nos quais educadores de renome expunham as inovações de suas práticas pedagógicas. Depois de seu encerramento, os Congressos eram citados como marco de divulgações de grandes idéias a respeito da educação, sendo a divulgação do método intuitivo e das lições de coisas a principal delas.

As Exposições demarcaram a estratégia de apresentar as possibilidades do progresso através da ciência e nelas as exposições escolares podem ser interpretadas tanto como uma estratégia para dar visibilidade às reformas educacionais e seus empreendedores, como também de educar a sociedade para a percepção de uma nova concepção de sujeito – alunos que fazem, que se preparam para a inserção no mundo do trabalho.

O Jornal Minas Gerais de 15 de novembro de 1908, na transcrição de um artigo do Jornal do Comércio, do Rio de Janeiro, do dia 12 do mesmo mês, elogia o desempenho das escolas do Estado de Minas na Exposição Pedagógica ocorrida no Rio de Janeiro, naquele ano. O assinante do artigo afirmou que *a exposição pedagógica foi, inegavelmente, um triunfo e provou que, dos Estados do Brasil, Minas é dos que mais se têm destacado na instrução.*¹⁷⁴ O autor delega tamanho sucesso à reforma do ensino de 1906¹⁷⁵, e afirma, ainda, que:

*Os trabalhos expostos, todos feitos por alumnos das escolas primarias e grupos escolares, deixam bem ver o grau de adeantamento do alumno, que tem naquelles trabalhos não só a utilidade para a vida pratica propriamente dita, como tambem o incentivo para o amor ao trabalho e o lucro do seu desenvolvimento physico.*¹⁷⁶

¹⁷⁴ Jornal Minas Gerais, 15 de novembro de 1908.

¹⁷⁵ Reforma do ensino primário em Minas Gerais denominada Reforma “João Pinheiro – Carvalho Brito”, já citada neste capítulo, que introduziu os Grupos Escolares no Estado em setembro de 1906.

¹⁷⁶ Jornal Minas Gerais, 15 de novembro de 1908.

As Exposições eram o palco da modernidade e foram utilizadas, desta forma, inclusive para dar visibilidade aos avanços e progressos na educação. Kuhlmann Júnior analisa em seus estudos a educação brasileira nas Exposições Internacionais que serviam para dar visibilidade à idéia de progresso e modernidade que o “mundo novo” tentava alcançar. Este autor destaca em suas análises a presença marcante de exemplares de Lições de Coisas e museus pedagógicos em algumas exposições, e assinala:

As coleções de objetos funcionavam como “mini-exposições”, partindo da mesma idéia de reunir o universo produtivo da humanidade, aqui para ensinar aos escolares. As Exposições também proporcionariam essas lições. No Guide Bleu de 1889, lê-se:

“Com que estado de espírito deve-se ver uma exposição internacional? Deve-se vê-la com o mesmo espírito que preside a sua organização: deve-se vê-la para se instruir e para se distrair. Uma exposição internacional é para todo o mundo, para todas as idades, para os sábios como para os menos instruídos, uma incomparável Lição das Coisas”.¹⁷⁷

Observa-se que o espírito da modernidade era a grande lição a ser ensinada, sendo a escola um componente auxiliar deste intento. No contexto das grandes inovações tecnológicas e científicas, diferentes sujeitos são chamados a comungar de um pressuposto progresso, da razão humana como produtora da ciência e do desenvolvimento, através da transformação da natureza. As grandes exposições deveriam possibilitar a todos a educação dos sentidos pelos estímulos da observação e curiosidade, sendo vetores da universalização da idéia de progresso como condutor da humanidade.

Na mesma perspectiva foi estimulada a criação dos museus escolares nas escolas com o objetivo de produzir uma relação intuitiva com o conhecimento. Os museus deveriam ser um espaço de exposição de coisas e objetos para serem apreciados tornando, assim, o ensino concreto, sem abstrações, como queriam os precursores do método. Os museus compunham-

se de peças e materiais de variadas origens, além de cartazes de diferentes naturezas, como desenhos de animais, atlas geográficos, etc. A idéia da criação de museus escolares já havia sido prescrita na Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, e reafirmada por Rui Barbosa em 1882. Segundo Vidal:

*A importância dos museus vinha em função da decidida viragem da produção do conhecimento escolar em sintonia aos novos parâmetros científicos que identificavam na natureza a chave da decifração da realidade e do próprio homem. Os métodos intuitivos e os estudos da natureza deslocavam para o observar a antiga arte do ouvir e repetir (...). A pedagogia “do ouvir” deslocava-se para a “do olhar” no fim do século XIX, ao mesmo tempo que a arte de memorizar perdia seu prestígio.*¹⁷⁸

Na legislação mineira, a criação dos museus escolares aparece em junho de 1891, no decreto 516, art. 17, no qual encontra-se que *cada professor deverá se esforçar para organizar um museu escolar constante de espécimens dos tres reinos da natureza, artigos de uso domestico, objectos manufacturados, etc., com que possa illustrar suas licções*. Nos programas de exames para os concursos de professores para provimento de cadeiras de instrução primária aprovados em agosto de 1900 pelo decreto 1.400, encontra-se, como item da matéria lições de coisas, *organização do museu escolar*. E podemos observar, no texto do decreto 1.947, de setembro de 1906:

No ensino de Geographia, Historia do Brasil, Historia Natural, Physica etc., os professores terão muitas vezes necessidade de apresentar aos seus alumnos, como exemplo ou provas, cousas e objectos de que trata a licção. Para isso deverão, com o material fornecido pelo governo e com o concurso de donativos dos proprios alumnos, organizar o Museu escolar, onde poderão fazer pequenas exposições de productos agricolas e

¹⁷⁷ Kuhlmann Jr., 2001, pag. 215. Citando o extrato da convocatória do seminário “Lição das Coisas: o universo das exposições do século XIX ao XX”, promovido pelo Programa de Estudos Americanos do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ e pelo Museu Imperial em 1889.

¹⁷⁸ Vidal, Diana Gonçalves, 1999, pag. 111.

industriales, plantas, animais, minerais etc., conseguindo desse modo um elemento dos mais importantes para o ensino intuitivo das crianças.

O decreto n. 1.969, de janeiro de 1907, também traz como devem ser organizados os museus escolares, obrigatórios nos grupos escolares desde sua criação, como pode-se observar No regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Minas Geraes, no item que regulariza o funcionamento do Museu escolar:

Art. 56. O Museu escolar se desenvolverá com o concurso e esforço dos proprios alumnos, os quaes deverão procurar obter productos novos, amostras de mineraes e de madeiras, insectos, plantas, etc, adquirindo nesse trabalho conhecimentos praticos.

Parapho único. A conservação, organização e até mesmo a distribuição dos specimes por secções, ficará quanto possivel a cargo dos alumnos mais adeantados, os quaes se revezarão em turmas pequenas para esse trabalho, fóra das horas escolares, e sempre acompanhados do seu professor.

Como podemos perceber na legislação, a organização e provimento de objetos para os museus escolares deveria ser investimento de professores e alunos, em esforço para aplicação prática das lições de coisas. Uma das maneiras de percebermos a divulgação do método intuitivo e da utilização de suas estratégias para o ensino, como os museus escolares, é através de artigos de jornais. No artigo publicado no Jornal Minas Gerais de 20 de novembro de 1909, transcrito do Estado de São Paulo, assinado simplesmente por “P. P.”, o autor sugere:

A proposito de lições de cousas, vem de molde uma suggestão opportuna. Porque não generalizar tal systema de ensinar? Sim, era para desejar que, em vez da simples e monotona leitura de tantos livrecos, não raro antipedagogicos e frequentemente imbecis, se effectuassem experiencias desse genero, que ficam na memoria e não fatigam os cerebros infantis. Não há recurso melhor para attrahir a attenção das crianças, encantal-as com a

manifestação de factos curiosos e mostrar-lhes ao vivo as maravilhas da natureza e do trabalho humano.

Com esse intuito, o director de cada grupo escolar poderia organizar um pequeno museu. Permutando objectos com os collegas de outras localidades e invocando o auxilio dos alumnos, seria facil reunir interessantissimas collecções de produtos varios, para o ensino “pela vista”.

Um enviara amostras de café; outro offerecerá de algodão, ou fumo, ou assucar. Aquelle remetterá cereaes; este outro, artigos manufacturados. E até repartições publicas, como a Secretaria da Agricultura, estariam em condições de enriquecer taes museus com photographias e generos de producção agricola e industrial.¹⁷⁹

O Diretor do grupo escolar de Juiz de Fora, José Rangel, em 25 de janeiro de 1911, anunciava a formação do museu escolar naquela localidade:

O museu escolar foi dotado de uma collecção Emile Deyrolle, de Historia Natural, a qual, ao lado do pequeno gabinete de Physica existente e de uma pequena collecção de mineraes, doada aos grupos pelo Dr. Costa Senna, vae sendo sufficiente para ministrar aos alumnos, por processos intuitivos, os rudimentos de Sciencias Physicas e Naturaes.¹⁸⁰

O Diretor do Grupo Escolar de Lavras, Firmino Costa, em 20 de dezembro de 1913, também oficiou à Secretaria do Interior:

Procurou-se applicar o methodo intuitivo ao ensino das materias do programma. Para esse effeito fiz o possivel por desenvolver o museu escolar, revestindo de mappas, quadros e photographias as paredes das aulas, e collocando no salão de entrada os excellentes e vistosos mappas da Sociedade Nacional da Agricultura, devidamente emoldurados.¹⁸¹

É interessante notar que o método intuitivo poderia não estar sendo aplicado nas escolas e grupos por ingerência de algumas educadoras. Durante algum tempo, o 2º e o 3º

¹⁷⁹ Jornal Minas Gerais, 20 de novembro de 1909.

¹⁸⁰ SI 3030, APM, 1911.

grupos escolares de Belo Horizonte dividiram o mesmo prédio e este fato causava um enorme desgaste entre as diretoras e demais funcionárias. Para que o material dos museus pedagógicos, destinado ao ensino através do método intuitivo, não se estragassem com o contato com crianças e professoras do 2º grupo escolar, eles ficavam guardados, afirmando a Diretora do 3º Grupo Escolar da Capital, Anna Cintra de Carvalho, em 12 de dezembro de 1913, que

*O ensino tem sido ministrado sem intuição alguma por falta de material; não porque não seja este fornecido pela Secretaria, mas por ser eu a responsável pela sua conservação e não poder expô-lo aos estragos, como estão os mappas etc do 2º Grupo. Assim, os mappas, caixa para o ensino intuitivo do systema metrico, etc, estão guardados sem prestar serviço e as professoras em falta, até que seja possível a separação dos grupos.*¹⁸²

Os museus escolares, pequenas exposições, e as grandes Exposições Pedagógicas, tornaram-se, também, monumentos para dar visibilidade à educação, às novas teorizações em relação ao conhecimento e à aprendizagem. Tornaram-se indicadores das renovações metodológicas, da disposição das coisas, para despertar e educar os sentidos, produzindo uma aproximação com a natureza e a capacidade que o homem possui para transformá-la, através do poder da ciência.

¹⁸¹ SI 3760, APM, 1913.

Conclusão

Para organizar a instrução em Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX, seria necessário, segundo os dirigentes mineiros, romper com uma estrutura ineficaz, baseada em um método de ensino considerado ultrapassado e dispendioso, o método individual, caracteristicamente doméstico. A instrução pública assim organizada era considerada ineficiente, uma vez que os alunos permaneciam na escola durante muitos anos sem, no entanto, aprender o que era considerado necessário: ler, escrever e contar. As discussões sobre questões metodológicas foram o fio condutor dos debates nesse momento. Seria preciso, segundo os dirigentes mineiros, que se investisse em um método de ensino eficaz e econômico e que, concomitantemente, proporcionasse um melhor aproveitamento do tempo.

A partir desse momento, várias tentativas de organização do ensino foram feitas: muito se investiu na divulgação dos métodos mútuo e simultâneo, na busca de uma maior racionalização do ensino. Com eles, organizou-se, em termos estruturais, a escola, a sala de aula para, depois disso, ser possível começar a refletir sobre a questão da aprendizagem infantil.

A partir do final do século XIX, surgiram discussões em torno da difusão e divulgação do Método Intuitivo de ensino, um dos resultados dos investimentos políticos feitos na instrução. A idéia básica do método, tornar a criança o centro de sua própria aprendizagem, levando até ela os objetos da natureza para serem observadas, estava em consonância com as idéias difundidas pelo novo tipo de governo que regeria a nação a partir daquele momento, a República. A educação foi percebida como difusora dos ideais republicanos, na necessidade de formação de um novo cidadão, agente da nação, diferente do cidadão pacato do Império.

¹⁸² SI 3459, APM, 1913. A não utilização do material enviado pela Secretaria do Interior poderia ser também uma forma de pressão para que a mudança de prédio ocorresse mais rapidamente.

As concepções do Método Intuitivo foram difundidas através do manual Lições de Coisas que teve vários autores, sendo o mais utilizado o manual do americano Norman Allisson Calkins, traduzido para o português por Rui Barbosa. A existência de um manual acabou configurando as lições de coisas como disciplina à parte nos programas escolares, e não como método que permeasse todo o ensino, fato que para alguns pensadores da educação, empobreceu a concepção do método intuitivo.

A instrução apoiada na educação dos sentidos, na intuição e na observação das “coisas” ajudou a refletir e repensar o ensino, antes doloroso e desprazeroso. Com o advento de novos métodos e técnicas, a progressiva organização escolar, as discussões em torno de um método de ensino-aprendizagem começaram a se tornar relevantes entre os pensadores da educação no sentido de buscar o prazer e a descoberta na aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos. Dessa maneira, a observação direta de fatos e coisas da natureza, através da educação do olhar, do tato e dos outros sentidos, permitiria essa relação prazerosa com o conhecimento.

O fato de o Estado assumir as questões da instrução a partir do início do século XIX, foi uma das condições existentes para que este quadro se alterasse. A observação de grupos de alunos desordenados mostrou a necessidade da criação e eleição de outras formas e outros métodos de ensino, atuando, neste âmbito, profissionais de diversas áreas. Na educação dos sentidos estaria a perspectiva de controle de como se relacionar com o mundo das coisas – mediatizadas pelas descobertas científicas, ou pela afirmação da ciência como mediadora do progresso social e da nação. Para Warde:

Quais os problemas que suscitaram o interesse pela infância e a disposição de resolver os problemas que dela se impunham? Para Claparède, ao contrário do que se possa imaginar, não foram os problemas da educação que induziram aos estudos da natureza e desenvolvimento da criança. Bem ao contrário, a prática educativa se revelou desfavorável à

*visão científica dos problemas que a educação suscita. Não foram mestres-escolas os primeiros a se preocuparem com a infância e a lançarem as bases da pedagogia, mas sim filósofos, fisiologistas, biologistas, lingüistas, etnólogos, médicos, psicólogos, criminalistas...*¹⁸³

Neste sentido, a educação e a instrução das crianças, futuro da nova nação, foi incumbência de todos os tipos de profissionais, e não necessariamente apenas aos ligados diretamente à Pedagogia, na direção imposta pela ciência e pela razão em detrimento às questões da fé. Souza (1998) afirma que a escola do Império havia tomado como referência a educação jesuítica, ou seja, o *exercício da repetição e as virtudes pedagógicas da memória. O formato do catecismo, feito de perguntas e respostas padronizadas, tornou-se um modelo de cultura. Os professores ensinavam dessa forma porque era essa a maneira com que eles próprios, e seus alunos, eram avaliados*¹⁸⁴. Junto às reformas políticas republicanas, surgiu a necessidade da revisão deste tipo de ensino ligado à idéia de religião, de memorização e decoração de trechos e autores, e a imposição do ensino leigo, ligado à idéia de razão e ciência, empirismo e observação.

Do ponto de vista da modernidade pedagógica, os significados das inovações estiveram relacionados à produção de novos sujeitos e novos conhecimentos, à dinâmica de uma sociedade que demandava novas relações com o conhecimento e que deixaram de ser meramente contemplativas, porém, relacionadas à formação de sujeitos ativos, co-responsáveis pela sua educação. Segundo Marta Carvalho, a escola deu a ver a República, sendo um dos seus principais signos. *Na monumentalidade de seus edifícios, a escola deveria fazer ver a República instaurada*¹⁸⁵.

Neste sentido, na maior parte das vezes encontra-se na historiografia brasileira a referência aos avanços do movimento escolanovista sem se considerarem os esforços

¹⁸³ Warde, Mirian Jorge, 1997, pag. 303.

¹⁸⁴ Souza, Maria Cecilia Cortez Christiano de, 1998, pag. 83-84.

anteriores nos anos iniciais da República. Praticamente não há menção aos avanços ou nas tentativas e esforços por melhorias na educação mineira no período que antecede a Escola Nova. Fez-se *tabula rasa* das primeiras décadas republicanas em relação à educação, como se todo o progresso começasse naquele momento com o movimento escolanovista.

O que observamos, comparando as fontes documentais às quais tivemos acesso, é que a aplicação do ensino intuitivo tornava-se difícil pela falta de materiais que facilitassem tal ensino, além da falta de preparo dos(as) professores(as) para isso. Entretanto, é importante destacar que desde fins do século XIX já se discutia uma nova forma de relação com o conhecimento, e os princípios da Escola Nova. Este movimento foi considerado marco inaugural da educação no Brasil e reafirmava alguns dos princípios do método intuitivo sem, entretanto, quase nunca citá-lo. Veiga (2000) mostra que os precursores escolanovistas apontavam para a *inauguração de uma nova era* com este movimento no Brasil que, porém, desqualificava todas as conquistas da educação nas quase quatro décadas republicanas anteriores.

Portanto, antes dos autores da Escola Nova anunciarem suas preocupações com um novo método ou uma nova relação com o conhecimento e a aprendizagem, já se faziam presentes esforços para isso na educação brasileira, através da divulgação do método intuitivo e suas concepções, da utilização das lições de coisas, mesmo como disciplina escolar, da criação dos museus pedagógicos e dos Grupos Escolares, para citar apenas alguns exemplos.

As discussões relativas à apropriação do método intuitivo tornaram-se possíveis por causa da possibilidade de uma nova relação com o conhecimento, para além de uma ordenação do espaço escolar e dos saberes a serem transmitidos no interior da escola organizados nas disciplinas escolares. Apesar de todas as dificuldades encontradas na aplicação do novo método, pode-se afirmar que os discursos e saberes veiculados neste período produziram mudanças sistemáticas na prática docente e no cotidiano escolar.

¹⁸⁵ Carvalho, Marta, 2001, pag. 139.

Abstract

The purpose of this work is to present the results of the research on the spread and use of the teaching-learning method called Intuitive Method, in the State of Minas Gerais, with an emphasis on the early years of the Brazilian Republic, that is to say the last decade of the 19th century and the early decades of the 20th century. The aim of this work is to show how workers of the public education, inspectors and teachers used the ideas of the Intuitive Method to spread the republican projects in prospect of the education of a new citizen.

In Brazil this period represented a time of great political effervescence, and education was taken as one of the main ways of spreading the republican purposes, which meant both political and financial investments in this field by the government.

Throughout the 19th century it is observed the presence of important educational and pedagogical discussions in order to find a way of teaching that could rationalize school time, discipline school bodies and spaces, facilitate and organize students' learning. This period witnessed meaningful changes in those aspects: from few isolated elementary schools in the Province in the early years of the Empire, with classrooms at teachers' houses crowded with children and very few pedagogical resources, to the late 19th century, which had an instruction organized in School Groups. With this new organization, students were grouped according to their levels and the new teaching methodology, even if such structure were not available for the whole school population yet.

From the 1870's the Intuitive Method was one of the ways used to make such rationalization possible, through the increase in value of teaching by the control of things: Education of senses by direct observation of objects and things of nature.

Fontes

ACTOS do Poder Executivo. Decreto n. 7247 de 19 de Abril de 1879. Leis do Império. Arquivo Público Mineiro.

CALKINS, Norman Allisson. Primeiras Lições de Coisas. Manual de ensino elementar para uso de paes e professores. Vertido da 40^a edição e adaptado às condições do nosso idioma e paizes que o falam pelo Conselheiro Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. Vol XIII. Tomo I.

COLEÇÃO de Leis e Decretos. DECRETOS do Governo. Arquivo Público Mineiro.

DOCUMENTOS da Secretaria do Interior. Arquivo Público Mineiro. 1897-1917.

HIPPEAU, M. Celéstin. *A instrução publica nos Estados-Unidos – Escolas públicas – Collegios, Universidades, escolas especiaes*. Relatório dirigido ao Ministro de Instrução Pública em França. Traduzido e publicado por ordem do Governo Imperial no Diario Official do Imperio no Brasil. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871.

LECÇÕES DE COUSAS. Trabalho do Dr. Ruy Barbosa. Parecer do professor de pedagogia da Eschola Normal de Homens, adoptado pela respectiva congregação. Salvador, Bahia, 24/05/1881. Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.

LECÇÕES DE COUSAS. Parecer da professora de pedagogia, escola normal de mulheres. Salvador, Bahia, 10/06/1881.

LECÇÕES DE COUSAS. Parecer da comissão do Conselho Superior do ensino provincial unanimemente adoptado em sessão de 06/08/1881. Rio de Janeiro, 09/07/1881. Bahia, 28/07/1881. Rodolpho Epiphania de Sousa Dantas, relator.

MINAS GERAIS. *Relatórios do Governo Mineiro, de transmissão de administração*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1828-1887.

MINAS GERAIS. Ofícios e rascunhos de ofícios da Secretaria do Interior. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1896 a 1913.

MINAS GERAIS, *Jornal Oficial Minas Gerais*, 15 de novembro de 1908 e 20 de novembro de 1909. Biblioteca Pública Municipal de Belo Horizonte.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias. Subsídios para a história da educação no Brasil. 1834-1889*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

OLIVEIRA, Estevam de. *Reforma de ensino publico primario e normal em Minas*. Relatório apresentado ao sr. Dr. Secretario do Interior do Estado de Minas Gerais, em 3 de agosto de 1902. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas, 1902.

REIS, Aarão Leal de Carvalho. *Instrucção nacional – A instrucção superior no Imperio*. Artigos publicados no GLOBO de 7 de abril a 1º de maio de 1875. Rio de Janeiro: Typ. de Domingos Luiz dos Santos, 1875.

SAFFRAY, Dr. *Lições de Cousas*. Ensino Intuitivo. Traduzidas da última edição francesa para uso das classes de instrucção primária por M. C. Mesquita Portugal. Rio de Janeiro: Livraria Alves; Porto: Livraria Chardron, s/d.

SIMON, Dr. Theodore. *Os methodos pedagogicos e a pedagogia experimental*. Boletim n. 1. Secretaria do Interior de Minas Gerais: Inspectoria Geral da Instrucção, 1929.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 3ª ed. (1ª ed.: 1890).

Bibliografia

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A.. *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990 (9ª reimpressão). 1ª ed: 1957.

AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. 2ª ed. Pag. 165.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Ed. fac-similar comemorativa do 1º centenário dos pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. *Obras Completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa; Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981. Tomos I a IV.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. *Liberalismo: ideologia e controle social (um estudo sobre São Paulo de 1850 a 1910)*. São Paulo: USP, 1976. Tese de doutoramento.

CALKINS, Norman Allisson. *Primeiras Lições de Coisas*. Manual de ensino elementar para uso de paes e professores. Vertido da 40ª edição e adaptado às condições do nosso idioma e paizes que o falam pelo Conselheiro Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. Vol XIII. Tomo I.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPAGNE, E. M.. *Diccionario Universal de Educação e Ensino*. Porto: Lugan & Genelioux, 1886. Vol. II.

CARRATO, José Ferreira. *Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CARVALHO, Laerte Ramos de. *As reformas pombalinas da instrução pública*. São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989 (1ª ed.).

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. 1998. Pp. 31-40.

_____. A caixa de utensílios e a Biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL; HILSDORF (orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da USP, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural – entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette. Mídia, cultura e revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DICCIONARIO de Pedagogía Labor. Dir. Victor García Hoz. Barcelona: Editorial Labor S.A., 1970. Tomo II.

DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses: espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educação e Modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro no sec. XIX*. Belo Horizonte: 1998 (mimeo).

_____. RESENDE, Fernanda M.; ROSA, Walquíria M.; SOUZA, Laurena B. Fontes para a história da educação em Minas Gerais no século XIX. In: *Educação em Foco*. Juiz de Fora: vol.4, n.1, março/agosto 1999, pag.73-89.

_____. GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Memória e aprendizagem: uma perspectiva sócio-histórica. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, maio/junho 1997, v. 03 n. 15.

_____. A tradução como negócio: Rui Barbosa tradutor do livro "Lições de Coisas". *Anais do XI Encontro Regional da ANPUH*. Uberlândia, 1998.

_____. RESENDE, Fernanda M. *História da Educação e Estatística Escolar: o processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. São Paulo: INEP, maio/ago 1999, n.195, v.80, pag. 197-211.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO; VEIGA; LOPES. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Pag. 135-150.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____. ROSA, Walquíria Miranda. O ensino mútuo em Minas Gerais (1823-1840). In: FARIA FILHO, Luciano M.; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *A escola elementar no século XIX - o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1996 (13^a ed.).

FOULQUIÉ, Paul. *Dicionário da Língua Pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: FARIA FILHO; VEIGA; LOPES. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Pag. 519-550.

GOOD, Harry Gehman. *Historia de la educacion norteamericana*. Mexico: Union Tipografica Editorial Hispano Americana, 1966.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum. *Revista Brasileira de História da Educação*. Número 1. Campinas: SBHE/Autores Associados, jan/jun 2001. Pag. 45-73.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias. O espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). *Revista Brasileira de História da Educação*. Número 1. Campinas: SBHE/Autores Associados, jan/jun 2001. Pag. 115-141.

JOHNSON, Phil Brian. *Rui Barbosa e a reforma educacional: as "Lições de Coisas"*. Trad. Reiner Istvan Sulyak. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Pag. 37-71.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

LAWRENCE, Elizabeth. *As origens e a evolução da educação moderna*. Lisboa: Pelicano, s./d.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano M.; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *A escola elementar no século XIX - o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1960.

MARGOTTO, Lilian Rose. Leituras sobre o lugar da memória e das práticas de memorização no método intuitivo. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecilia Cortez (orgs.). *A Memória e a Sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MONARCHA, Carlos. O Estado Republicano e a Escola Pública na Virada do Século. *Filosofia, Sociedade e Educação*. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 1997, Ano 1, n. 1.

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O Ensino em Minas Gerais no Tempo do Império*. Belo Horizonte: CIDE, 1959.

_____. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: FARIA FILHO; VEIGA; LOPES. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Pag. 371-398.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da educação na Antiguidade Cristã*. São Paulo: EPU-EDUSP, 1978.

PETITAT, André. *Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROSA, Walquíria Miranda. *Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. Dissertação de Mestrado.

SOUZA, Laurena Cristina Belo de. O jornal como fonte para a História da Educação: um estudo sobre O Universal (1825/1842). In: *Anais do XI Encontro Regional de História – ANPUH*. Uberlândia: Departamento de História da UFU, 1998. Pag.132-133.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). *História da Educação – processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA; VALDEMARIN; ALMEIDA. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998.

_____. *O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos Pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

_____. Lições de Coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos CEDES*. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, n.52, 2000.

_____. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. *Educar em revista*. Curitiba: Editora da UFPR, n.18, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Campinas: UNICAMP, julho de 1994. Tese de doutoramento.

_____. Projetos urbanos e projetos escolares: aproximação na produção de representações de educação em fins do século XIX. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 26, p.103-112, dez/1997.

_____. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL; SOUZA (orgs.). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Educação estética para o povo. In: FARIA FILHO; VEIGA; LOPES (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Pag. 399-422.

_____. Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: FARIA FILHO; PEIXOTO (orgs.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000. Pag. 48-65.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 3ª ed. (1ª ed.: 1897).

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL; SOUZA (orgs.). *A memória e a sombra – a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da USP, 2001.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

Anexos

Anexo I: Capa do livro “Lições de Coisas”, de Norman Allisson Calkins, traduzido por Rui Barbosa (1886).

Anexo II: Índice do livro “Lições de Coisas”, de Norman Allisson Calkins.

Anexo III: Quadro para o desenvolvimento do item “Fatos acerca das cores” e seguintes, pag. 187 a 244, do livro “Lições de Coisas”, de Norman Allisson Calkins.

Anexo IV: Capa do livro “Lições de Cousas”, do Dr. Saffray, traduzido por Mesquita Portugal (s/d).

Anexo V: Índice do livro “Lições de Cousas”, do Dr. Saffray.

Anexo VI: Desenho explicativo da formação de um arco-íris em água de cascata, do livro “Lições de Cousas”, do Dr. Saffray, para explanação acerca do “bom e o mau tempo”, pag. 33 a 39.