

CAPÍTULO II

AS CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E A PRÁTICA EDUCATIVA

"Ensinar não é explicar, é fazer ver" (Costa, 1913, p. 9 - RGEL/05).

No capítulo anterior, investigamos como foi constituída a atuação política e intelectual de Firmino Costa à frente da direção do Grupo Escolar de Lavras, no contexto de transição para novas formas de configuração das práticas escolares, em Minas Gerais, no século passado. Pela forma como participou da Reforma educacional proposta por João Pinheiro, em 1906 e reformulada por Bueno Brandão, em 1911, o educador imprimiu novas práticas educacionais e, para além delas, novas maneiras de instaurá-las através do dinamismo da configuração de sua rede de sociabilidade local e estadual e da adoção de dispositivos que conferiram grande visibilidade às referidas práticas. A ação educacional articulada à política possibilitou que a referida instituição, denominada, a partir de 1915, como Grupo Escolar Firmino Costa, passasse a representar uma referência cultural, educacional e também social para a região, já politicamente com representatividade na capital. Com isso, atingiu também uma significativa notoriedade em nível estadual.

Estamos considerando que a sua atuação de educador foi fortemente informada pela ambiência cultural republicana, na medida em que, as estratégias por ele adotadas, refletiam ações e características bastante presentes entre outros personagens do período, tais como a criação de jornais, o uso da imprensa, a articulação de clubes, associações, a preocupação comum entre os diversos grupos com a educação, com a cultura, com o civismo para a constituição da nação brasileira, dentre outros. Por isso, entre as mais diferentes bandeiras, defendidas pelos mais diversos grupos presentes no cenário republicano, estava presente o credo tácito, segundo o qual, a atuação deles deveria ser articulada em torno de duas perspectivas: a do intelectual e político. Assim, os intelectuais do período eram, necessariamente, políticos e, os políticos, por sua vez, intelectuais. Não é uma tarefa das mais fáceis tentar distingui-las, como também não o era em outras partes do mundo ocidental. Conforme Alonso (2002),

Os autores das "obras filosóficas" e das "obras políticas" não são assim tão facilmente discerníveis. Empiricamente, os dois círculos são parcialmente sobrepostos, com membros duplamente alocados. A interseção, no entanto, tem sido sistematicamente escamoteada pelos intérpretes. Já o pressuposto da autonomia do campo intelectual é de validade duvidosa para o Brasil da segunda metade

do século XIX. A separação entre um campo político e outro intelectual estava ainda em processo mesmo na Europa. Na França e na Inglaterra, o próprio termo “intelectual” só se firmou nos anos 1870. Mesmo lá, onde já se formavam instituições acadêmicas, a intervenção dos intelectuais na política era massiva. Na Europa, ao longo do século XIX, o clima de convulsão social e política produziu uma reflexão intelectual rente à conjuntura, com forte acento político (p. 29-30).

No caso do Firmino Costa, a atuação como educador também foi nitidamente marcada pelo viés intelectual e político. O projeto educacional logrou êxito muito em função da forma de mobilizar toda a sociedade local e também da capital, no sentido da instauração da nova cultura escolar. Em suas ações, está subjacente, tanto uma grande capacidade técnica, como também uma organizativa, porque, se a sociedade lavrense respondia positivamente aos apelos para a contribuição no processo, o fazia porque reconhecia que quem solicitava tinha condições de realizar o que se propunha e, a visibilidade que essa contribuição possibilitava, recompensava, de alguma forma quem assim procedesse.

Ao considerarmos que Firmino Costa logrou êxito na direção do grupo escolar, não estamos querendo simplificar a sua trajetória, dando a idéia ao leitor de que essa tenha sido linear e ascendente e desconsiderar todas as tensões e questões que exigiram dele uma dose de dogmatismo, muito trabalho e perseverança para o enfrentamento dos desafios. Nesse sentido, é bom lembrar das condições precárias nas quais encontrava-se a educação mineira no início do século passado e as dificuldades de toda ordem para que se alocassem recursos¹ para a mudança de cenário. Ademais, o próprio fato da exigência das articulações políticas para garantir a exeqüibilidade de determinado projeto, mesmo consensualmente considerado como necessário, como era o caso da educação pública, já é, por si só, um forte indício da presença de tensões e de forças antagônicas no contexto em questão. Por fim, a perspectiva positiva que estamos atribuindo à ação do educador refere-se muito mais à riqueza das formas criativas e ativas com que ele atribuiu à sua ação e à produção intelectual que ele colocou em circulação como fruto dessa, do que estritamente às conquistas tangíveis, embora essas também sejam inegáveis.

O fato de a educação ter sido uma premissa no quadro das bandeiras de luta republicana não significou que tenha sido viabilizada rapidamente ou que, uma vez

¹ Embora o Governo de Silvano Brandão demonstrasse alguma preocupação com a causa da educação “a situação financeira de Minas, nos fins do século passado e princípios do atual, obrigava o governo a grande economia em todos os setores, inclusive no da instrução” (Mourão, 1965, p. 65).

tendo isso promulgada a república, houve instantaneamente mudança do panorama educacional, haja vista os problemas que ainda hoje assolam a escola pública brasileira. Contudo, se é verdade que a escola pública brasileira² ainda continuou por muitos anos destinada a alguns, não obstante a ampliação do número de vagas, também o é que, paulatinamente, houve uma grande mudança na cultura escolar, isso é, a prática educativa passou a adotar por referência novos paradigmas, impregnados no ideário republicano. Assim, se a República não conseguiu concretizar todo o conjunto de suas bandeiras no campo da escola pública, ao menos possibilitou e favoreceu uma grande transfiguração das formas predominantes no pensamento educacional.

No capítulo anterior, destacamos a dimensão política e intelectual em detrimento da dimensão propriamente educacional na atuação de Firmino Costa. Ainda que do ponto de vista da complexidade de sua prática, o procedimento represente algumas limitações, para a nossa análise nos possibilitou, por um lado, focar nas formas que ele mobilizou para a consecução do seu projeto educacional através, sobretudo, da rede de sociabilidade que ele mobilizou, na constituição de seu repertório e as conexões com a ambiência política e intelectual da República recém promulgada, como também nos artefatos culturais que ele recorreu para isso, tais como o uso da imprensa, a publicação dos relatórios e os seus livros. Dessa forma, tomando a produção escrita como ponto de partida, realizamos uma análise acerca das concepções implícitas nas formas de sua atuação de político e intelectual, inicialmente como diretor do grupo de Lavras, mas que se estendeu ao longo de toda a sua trajetória, como veremos nos capítulos seguintes.

Pudemos evidenciar por meio da análise que enfatizou a atuação política que, no caso de Firmino Costa, não se tratava apenas de um educador que instaurou uma cultura escolar distinta. Mais, ele viabilizou a concretização de concepções apropriadas do ideário cultural disponível através de uma intensa mobilização política sustentada tanto por sua rede de sociabilidade, como pelos conhecimentos sobre a “nova” educação. O esforço de termos enfatizado essa perspectiva de análise no capítulo I, nos possibilitará, neste capítulo, focar na constituição das concepções educacionais de Firmino Costa, uma vez que, tendo sido qualificada pelas informações relativas às atuações políticas e intelectuais,

² Explicando a quem se destinava a educação pública no período, Maria Lúcia Hilsdorf (2003) argumenta que “é bom lembrar que, embora recebessem alguns das camadas populares, os grupos não são ainda escolas de massas: são espaços pensados para uma população trabalhadora já urbanizada e dedicados tanto à alfabetização quanto à doutrinação das suas crianças no culto aos símbolos e valores republicanos, os quais, no período da propaganda, circulavam entre os setores mais restritos da sociedade. Carlos Monarcha tem razão ao dizer (p. 234) que o aparecimento da escola de massas está associado ao posterior desdobramento do horário de funcionamento dos Grupos, em meados da década de 1910, quando essas escolas se abrem para contingentes populacionais não urbanizados” (p.66).

pode ser analisada com menos risco de se reduzir todo o escopo de sua ação a uma ou a outra perspectiva.

Para compreendermos a dinâmica da prática educativa implementada e defendida pelo educador, é preciso que duas exigências sejam atendidas. A primeira delas é a de compreender as formas que a cultura escolar foi assumindo no contexto, até se consubstanciar na projeção dos grupos escolares e ao seu processo de materialização. A segunda é a de investigar as concepções dele inseridas em um quadro maior de referência teórica. Desse modo, o movimento analítico partiria dos documentos com os discursos produzidos em direção aos possíveis significados teóricos, que confeririam uma maior compreensão dos fatos, isto é, um movimento que transitaria entre o histórico e o lógico, conferindo assim, uma "inteligibilidade aos fatos, recolhidos na documentação, por meio de uma narrativa compreensiva, é o exercício privilegiado da interpretação histórica" (Vidal, 2005, p. 22). Para o processo de análise, também adotaremos os mesmos documentos analisados no capítulo anterior, ou seja, os relatórios do grupo, produzidos entre 1907 e 1918, o boletim *Vida escolar*, publicados entre 1907 e 1908, e o livro *Ensino Popular: varios escriptos*, de 1913.

2.1 Cultura escolar e Grupo Escolar: as materialidades

"Quanto mais se fizer para o aperfeiçoamento da escola, tanto mais ter-se-á feito para garantir a prosperidade da pátria" (Costa, 1937, p. 15).

No bojo das transformações sociais que convulsionaram o mundo entre os anos oitocentos e novecentos, os grupos escolares, como condensação das idéias educacionais em circulação, tornaram-se um modelo educacional senão hegemônico, ao menos bastante presente, sobretudo, nos países ocidentais. Isso porque a exigência de preparar grandes contingentes de indivíduos, principalmente as crianças, para o trabalho, tornou-se um imperativo para uma sociedade condicionada pelas novas formas de produção capitalista. As propostas educacionais em elaboração assimilavam, por um lado, os reflexos contraditórios dessa nova racionalidade e, por outro, representavam "um ponto de sustentação do ideário liberal, por [tentar] garantir a igualdade de oportunidade para a aquisição do conhecimento e do desenvolvimento" (Valdemarin, 1998, p. 17).

Observadas as especificidades contextuais de cada país, a concepção de grupo escolar, na condição de modelo educacional predominante, representou um conjunto de práticas educativas, produzindo uma cultura escolar específica. Essas práticas, por sua vez, expressavam as diferentes formas através das quais as propostas educativas para as escolas apropriaram dos pensamentos educacionais

em circulação. Todavia, alguns aspectos como a classificação dos alunos, o método simultâneo, o emprego do tempo, a disciplina e a adoção do método intuitivo estiveram presentes em diversos países, ainda que de maneiras singulares³.

De acordo com Vera Tereza Valdemarin (1998), as diversas formas de organizar a educação foram expressões diferentes de descontentamentos com as práticas educativas então hegemônicas, sobretudo nos contextos de países desenvolvidos, onde as massas populares passaram a ter alguma visibilidade para as políticas e, por isso mesmo, seu papel e as suas demandas precisariam ser equacionadas por meio da educação. Nesse quadro, o método intuitivo teria representado uma alternativa, na medida em que:

Num clima de descontentamento generalizado, expresso em enquetes, documentos oficiais e pareceres, o movimento de renovação pedagógica que começa a despontar na metade do século XIX, tenta investir contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, a criação de museus pedagógicos, variações de atividades, excursões pedagógicas, estudo do meio, entre outras. O raio de abrangência desse movimento pode ser avaliado também

³ Na Inglaterra, a título de exemplo, a adoção da organização dos alunos em classes, classificados segundo a idade e o grau de adiantamento, seria a expressão de uma racionalização que teria como princípio o controle e a eficiência no processo de institucionalização da educação, como também a predominância das formas coletivas de aprendizagem, em detrimento das individuais. Posteriormente, o termo classe se tornou sinônimo de educação simultânea. Contudo, as construções de prédios escolares que estivessem de acordo com as novas concepções, só vieram posteriormente. De acordo com Souza, Somente na década de 1870 começaram a ser construídas na Inglaterra as primeiras escolas, com várias salas de aula. A onda de edificações escolares iniciadas nessa década colocou professores, alunos e salas de aula em uma relação pessoal, ou seja, cada classe em uma sala, cada classe com um professor. Portanto, somente no final do século XIX, a classe se convertia na unidade organizativa dominante no ensino primário (Souza, 1998, p. 25).

Na França, uma das referências mais fortes para a educação brasileira do período, a discussão da escola organizada por classes, em contrapartida a um modelo no qual as crianças compunham uma espécie de multidão disforme, gerada pela adoção do método simultâneo, enfrentava o problema dos critérios para a classificação delas. O ministro da educação, E. Greard, em 1868, resolveu a questão definindo que a escola primária seria dividida em três cursos, com duração de dois anos cada, para crianças de 6 a 8, 8 a 10 e 10 a 12 anos, sendo que para existir uma classe era preciso observar o mesmo nível dos alunos, dos professores e do local. Assim, classe e curso significavam a mesma coisa. Depois, "classe passou a corresponder ao agrupamento homogêneo dos alunos e curso às divisões do programa" (Souza, 1998, p. 26).

Nos estados Unidos, outro país que também foi referência importante para reflexão educacional no Brasil, houve uma grande preocupação com as construções apropriadas para a realização de uma escola organizada em classes, considerando que, com a adoção do ensino simultâneo, a exemplo dos países europeus, as salas existentes eram destinadas a aproximadamente 250 alunos. Para enfrentar os problemas advindos de um número tão grande de crianças e jovens em um mesmo ambiente, optaram por adotar o modelo alemão, no qual as escolas eram divididas em muitas salas de aulas, de tamanho um pouco menor. Dessa forma, importantes educadores "passaram a defender a necessidade de os americanos construírem casas escolares de melhor qualidade devendo os prédios serem cuidadosamente planejados com a participação dos educadores" (Souza, 1998, p. 32).

pelas sucessivas exposições universais, organizadas para a difusão de práticas pedagógicas renovadas, seus materiais e suas aplicações: (Londres (1862), Paris (1867), Viena (1873), Filadélfia (1876, que dá origem aos relatórios de Buisson (...)) (Valdemarin, 2004, p. 104).

A reflexão sobre a importância dos tempos escolares para a racionalização do processo pedagógico também ocupou o debate educacional do período nesses países. Tratava-se de organizar de forma a aproveitar ao máximo a jornada dos dias de aula definindo períodos determinados para cada atividade, considerando as especificidades de cada curso e de cada classe, hierarquizando conteúdos, práticas e atividades. Desse modo, o tempo cumpria a função, segundo Rosa Fátima Souza (1998), de "determinar os períodos de ocupação e descanso dos professores e alunos nos diversos momentos da aula e dividir o conteúdo em unidades, lições e exercícios (...)" (p. 28). Dessas subdivisões e dos respectivos conteúdos, nasceriam os programas e, com eles, estabeleceu-se uma relação estrita entre série escolar e idade dos alunos.

No Brasil, a apropriação das idéias acerca do debate educacional em circulação nos países da Europa e nos EUA se deu de forma particular, considerando as peculiaridades locais. Para Souza (1998), nesse processo de apropriação, foi atribuída maior ênfase às questões relativas aos métodos e processos de ensino e pouca atenção ao debate necessário para as transformações no nível administrativo e pedagógico. Os intelectuais teriam evitado aprofundar o debate sobre a escola graduada considerando que a sociedade não teria condições de absorver as conseqüências, sobretudo econômicas, dos desdobramentos daí advindos. Por isso, de acordo com a autora, os educadores e intelectuais do período, através de um processo de apropriação ativa e seletiva do ideário em circulação, teriam preferido conceber "mudanças significativas mais exequíveis, de acordo com suas representações, tendo em vista as condições da instrução pública na época" (p. 36).

A autora sustenta que as condições de precariedade e a falta de recursos impediram uma renovação educacional mais ampla. Segundo ela, por esse motivo, a renovação educacional consubstanciada na construção dos grupos escolares se deu em São Paulo, pois que era o estado com mais recursos do país. Nas suas palavras,

Não por acaso, o primeiro ensaio de implantação de uma escola primária pública moderna ocorreu no país no Estado de São Paulo, por meio da instalação da escola-modelo – escola prática de ensino

dos alunos-mestre da Escola Normal -, no bojo da reforma realizada em 1890. Neste sentido, São Paulo foi o estado vanguardista na mudança do ensino primário no Brasil devido às suas favoráveis condições econômicas, sociais e políticas (p. 34).

Foi através da primeira reforma republicana para o ensino primário, secundário e normal, no estado de São Paulo, em 1892, que diversas concepções referendadas nas idéias da renovação educacional em circulação em outras partes do mundo foram adotadas. Dentre elas, a graduação e classificação escolar, de acordo com o nível de aprendizagem, a idade e os conteúdos a serem desenvolvidos. Além disso, o método intuitivo foi adotado como metodologia de ensino obrigatória (Souza, 1998, p. 40).

Em São Paulo, os grupos escolares, como consubstanciação do ideário, foram criados através de um dispositivo legal da Reforma de 1892 substituindo a nomenclatura "escolas centrais", passando a comportar de 4 a 10 escolas isoladas, de até 40 alunos em cada classe, com um professor para cada uma delas. A nova organização tornou-se realidade de forma relativamente rápida, ao menos nas escolas localizadas nos grandes centros urbanos, porque:

A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciariam as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, enfim, uma nova cultura escolar (Souza, 1998, p. 48).

Antes disso, mesmo na cidade de São Paulo, a situação da educação era deficitária. As escolas funcionavam em espaços precários, sem estrutura física e pedagógica adequadas, com programas e formação de professores, quando existiam, muito diferentes entre si. Indubitavelmente, a proposição dos grupos escolares permitiu uma maior racionalidade nos processos educacionais, a qual foi, em grande medida, possibilitada pelas novas construções ou adaptações dos prédios destinados ao funcionamento dos grupos, porque a "configuração da escola como lugar ajudou a constituir uma nova ordem escolar e possibilitou que ela exercesse melhor sua função educativa no meio social" (Souza, 1998, p. 48).

Os novos prédios escolares, como concretização de uma gramática educativa sob diversos aspectos distinta das anteriores, atraíram sobre si um grande prestígio

social, sobretudo, pela grandiosidade arquitetônica de alguns dos espaços e pela mobilização social que o seu funcionamento requeria. Também significaram a concretização dos ideais republicanos como expressão da preocupação com a modernização da sociedade brasileira a partir da apropriação contextualizada de idéias em circulação em outros países. Depois de São Paulo, as concepções sobre a renovação educacional que ganharam força através da criação dos grupos escolares foram se espalhando e encontraram terreno fértil em outros estados como o Distrito Federal e Minas Gerais⁴. Esta receptividade ao novo ideário educacional se deveu em grande medida ao fato de que a educação já fazia parte da causa republicana e foi, principalmente por seus afetos, intensamente defendida. Entre os argumentos apresentados pelos defensores da nova organização escolar, estavam vantagens econômicas e pedagógicas para a disseminação da instrução pública e popular.

Toda essa mobilização política e cultural em prol da renovação educacional, embora tenha significado uma profunda mudança no contexto social, apenas suavizou os graves problemas educacionais do país. Ainda que destinados ao povo⁵, ao menos no discurso, grande parte dos filhos das camadas populares permaneceu fora dos muros dos grupos escolares, enquanto que uma boa parte das camadas mais abastadas deles se apropriou. Assim, como no estado de São Paulo, em outros estados, as iniciativas educacionais de renovação não tiveram o mesmo fôlego para acompanhar o crescimento populacional e a complexidade social daí advinda.

Podemos lançar algumas dúvidas sobre o âmbito de alcance social concreto do projeto educacional dos republicanos no Brasil, mas não podemos desconsiderar a mudança de mentalidade que os grupos escolares provocaram. Foi através deles que uma cultura escolar particular se constituiu e se propagou entre as intelectualidades educacionais brasileiras do período, promovendo, posteriormente, estudos e pesquisas no campo, isto é, se os grupos escolares produziram uma cultura escolar, também foram produzidos por ela.

Tal conjunto de práticas e representações sociais formou um sistema complexo que englobou desde as representações, concepções e práticas educacionais, até os espaços e objetos necessários para a realização das mesmas.

⁴ Segundo Vidal (2005), "partindo das terras paulistas, em 1893 (criação) e 1894 (implantação), o modelo apareceu no Rio de Janeiro em 1897; no Paraná, em 1903; em Minas Gerais, em 1906; no Rio Grande do Norte e Espírito Santo, em 1908; no Mato Grosso, em 1910; e em Santa Catarina e na Paraíba, em 1911, para citar alguns exemplos. Sua influência foi particularmente marcante até os anos de 1920, quando o eixo da política educacional deslocou-se para a sede do governo republicano" (p. 14).

⁵ "Pode-se dizer que os grupos escolares atenderam nas primeiras décadas de sua implantação alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores melhor integrados no trabalho urbano. Deste contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros. As fotografias da época revelam a pequena presença de crianças negras nas classes dos grupos escolares e isto explica-se pelas péssimas condições sociais em que se encontravam a população negra nesta época" (Souza, 1998, p. 57).

Nessa perspectiva, tanto fazem parte da cultura as práticas e representações, como os espaços e os objetos que elas tornaram pedagógicos. As duas dimensões desse sistema nos permitem realizar dois percursos analíticos: por um lado, analisaremos os aspectos relativos às idéias e concepções educacionais consolidadas na constituição do Grupo Escolar de Lavras, sob a direção do educador Firmino Costa, sobretudo na adoção do método intuitivo como metodologia privilegiada para fazer valer os novos preceitos das ciências psicológicas e da saúde, originadas nos estudos da infância e da higiene. Deteremos na questão no próximo tópico. Por outro lado, para a constituição da nova cultura, foi inegável a produção de todo um aparato em termos de espaços e objetos, haja vista a reforma dos prédios em Lavras para que a imaterialidade da aprendizagem pudesse ser apreendida ou produzida. Assim, analisaremos primeiramente a perspectiva mais relativa às materialidades que suportaram a cultura escolar que era proposta, como forma de compreender as maneiras de apropriação do ideário por Firmino e as idéias que ele pôs em circulação.

As materialidades da Reforma

Como um entusiasta crítico da Reforma de João Pinheiro em 1906, Firmino Costa expressou, através de seus relatórios, como foram se consolidando as novas práticas educativas em Minas Gerais, mais especificamente em Lavras, condensadas a partir do ideário educacional em circulação no Brasil. E as idéias foram, de alguma forma, consubstanciadas a partir da inauguração do grupo escolar, sob a direção do educador, em 13 de maio de 1907.

Uma primeira grande preocupação que polarizou a atenção de Firmino para a realização do projeto educativo proposto pela Reforma se referiria ao espaço físico e aos materiais escolares adequados. A partir de mobilizações, o grupo foi instalado em um conjunto de dois prédios nos quais anteriormente funcionavam a Casa de Instrução, na Rua Direita, e a Casa do Colégio. Os prédios foram adaptados⁶ ao funcionamento do grupo através das doações dos políticos e cidadãos locais. Segundo Dias (1986),

O primeiro, doado desde há muito ao governo do Estado, foi construído pela Associação Propagadora da Instrução, em 1873; o segundo, construído por subscrição popular de iniciativa do Tenente Firmino Costa Antonio Sales, (tio de Firmino e pai do presidente

⁶ Segundo Gonçalves (2006), "o que ocorreu em Minas Gerais, pelo menos inicialmente, com a implantação dos grupos escolares não foi a construção de prédios, e sim uma mobilização para a adaptação de vários prédios já existentes, para o atendimento da reforma" (p. 67).

Francisco Sales), foi adquirido pela Câmara e doado também ao Estado. A adaptação fora feita, pouco antes, pela administração municipal, sendo presidente da Câmara o vereador Pedro Sales (p. 163).

Sabe-se que a inauguração foi adiada algumas vezes em função do atraso das reformas para a adequação dos espaços, sobretudo pela falta de carteiras e outros instrumentos necessários (Pereira, 2005, p. 46). Contudo, mesmo depois de inaugurado o grupo, a reivindicação por espaços e materiais está presente em praticamente todos os relatórios do diretor enviados à Secretaria⁷. Essa preocupação dele nos remete a duas questões relevantes sobre suas maneiras de atuação. Em primeiro lugar, remete-nos ao confronto direto contra as práticas anteriores nas formas de funcionamento das escolas isoladas⁸, isto é, a própria concepção dos grupos escolares marcaria uma ruptura também física com as velhas práticas, concretizada a partir dos novos prédios⁹ e materiais mais adequados à educação que se defendia. Em segundo lugar, ainda que no mesmo sentido, anuncia as novidades que a Reforma traria em seu bojo através da visibilidade que as novas construções e os objetos condensavam.

Se antes da Reforma (e ainda muito depois dela), as escolas isoladas funcionavam em espaços físicos precários e os materiais eram escassos, a partir dela estavam previstos a construção ou adaptação de prédios antigos, as salas de aulas, para meninos e meninas, os respectivos pátios, além da biblioteca e do

⁷ Ainda segundo Gonçalves, “é muito comum encontrar nos relatórios dos diretores os clamores relacionados aos prédios dos grupos, tanto em razão da precariedade do estado de conservação no qual se encontravam, quanto da inadequação do seu tamanho, pois eram pequenos e, na maioria das vezes, não tinham espaço suficiente para abrigar a quantidade de classes necessárias, o que levou muitos diretores a pedir desdobramento de turnos” (2006, p. 67-68).

⁸ Faria Filho chama a atenção para “as referências negativas às escolas isoladas e às suas professoras, como se [essas] não representassem ainda naquele momento uma das principais formas de educar e instruir as crianças das camadas mais pobres” (2000, p. 87).

⁹ No que se refere aos prédios escolares, o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas, de 03 de janeiro de 1907, sob o Decreto de nº 1969, prescreve o seguinte: “I – pelo menos quatro salas de aula, tendo cada uma capacidade para 50 alunos; II – uma sala para museu e outra para biblioteca, podendo ambas funcionarem em um único salão espaçoso; III – saleta de espera, para visitas; IV – gabinete para o Diretor, com relógio e ‘toilette’ para os professores; V – porta-chapéus para os alunos de cada sexo, com cabides numerados e porta-guarda-chuvas, também numerados; VI – área coberta para recreio; VII – jardim, principalmente para recreio das meninas; VIII – uma privada para cada turma de alunos e outra em separado; IX – terreno fechado para a ‘horta escolar’. Em todas essas dependências havia a observar a separação completa dos sexos.

Em cada sala de aula, deveria haver: um quadro negro de pelo menos quatro metros de comprimento; mesa de gaveta sobre estrado, para o professor; um armário fechado para objetos escolares; uma talha com água potável; tímpano de mesa e cesta para papéis. Além disso, o material de ensino necessário. Na área coberta destinada a cada sexo, deveria haver lavabo com toalha destinada a cada sexo, deveria haver lavabo com toalha que deveria ser substituída diariamente.

Museu escolar¹⁰ dentre outros espaços. Da mesma forma, a adoção de materiais pedagógicos que concorreriam para uma nova educação. No entanto, essa materialidade ainda não estava disponível, pois dentre as expectativas atribuídas diretamente aos diretores, bem como àqueles envolvidos de alguma forma no processo de renovação educacional, constava a de produzir um espaço adequado para a educação. Nesse sentido, Faria Filho (2000) argumenta que:

Um dos limites que se impunha à consolidação de uma nova forma e cultura escolar era, sem dúvida, a falta de um espaço adequado para o “acontecer” da educação escolarizada. Impunha-se, pois, aos reformadores e profissionais produzir um “lugar” – de um próprio, de uma especificidade – adequado à instrução pública, possibilitando a construção de novos “espaços” educativos através da apropriação (dos lugares projetados) pela prática pedagógica e social de professoras, diretoras e crianças (p.62).

Além dos novos espaços, as novas práticas demandavam também um conjunto de materiais escolares, como livros, lousas, cadernos¹¹, papel, pena, lápis canetas, giz, os quais, mesmo que não representassem propriamente uma novidade, não eram encontrados com abundância e com as especificações necessárias, nas escolas isoladas. Objetos para recreação como bolas, cordas, dentre outros, também passaram a ser demandados. Todos esses aspectos em conjunto e a maneira através da qual passariam a ser adotados pela escola constituíram uma materialidade determinada como expressão das novas práticas educativas, que a educação foi assumindo. Os objetos considerados como didáticos passaram, assim, a representar as materialidades exigidas para que as práticas educativas pudessem efetivar-se. De acordo com Valdemarin (2004):

Há disposições no Regimento sobre o asseio semanal do prédio, bem como a sua conservação” (Mourão, 1965, p. 161).

¹⁰ Nas “Instruções, contidas no Decreto 1947 de 30 de setembro de 1906, estava determinado que o ensino de História e de Geografia deveria ser realizado através de coisas e objetos com referências á lição”. Para isso, deverão, com o material fornecido pelo governo e com o concurso de donativos dos próprios alunos, organizar o Museu Escolar, onde poderão fazer pequenas exposições de produtos agrícolas e industriais, plantas, animais minérios, etc., conseguindo, desse modo, um elemento dos mais importantes para o ensino intuitivo das crianças” (Mourão, 1965, p. 113).

¹¹ De acordo com Vidal (2005), “como peça burocrática, o caderno ou livro, nos seus vários formatos e finalidades, estava presente no conjunto material da escola primária brasileira. E começava, na última década do oitocentos, a se constituir como o principal instrumento do registro da atividade discente e de aprimoramento do controle do trabalho docente, então estendido à atuação em sala de aula por reunir a dispersão do papel pautado em um objeto que denunciava a seqüência diária (semanal e mensal) da dinâmica do ensino (as matérias lecionadas, os exercícios indicados e as práticas da correção)” (p. 159).

O elemento pedagógico mais significativo aqui introduzido são os objetos didáticos: eles são para o método de ensino aquilo que os fenômenos e as leis naturais são para a teoria empirista. Se o conhecimento, proveniente dos sentidos, deve ser exercido sobre os objetos ao redor, constituindo assim os dois pólos dessa relação, a teoria pedagógica seleciona objetos que possam ser transformados em elementos portadores das leis naturais, reproduções da natureza que, nesse processo, se transforma primeiro em objetos fabricados e depois, em objetos didáticos – postos para gerar novo conhecimento, equivalentes naturais humanamente criados (p. 116).

Uma das novidades era a de que o Estado¹² se comprometia a fornecê-los às escolas e, no caso de Firmino Costa, a cobrança para que a promessa fosse cumprida foi constante. Desse modo, a institucionalização dos espaços físicos e dos materiais destinados às práticas educativas, garantidos pelo texto da Reforma, representaram também uma dinâmica da tensão entre a denúncia e o anúncio, clara nos relatórios do diretor. Em quase todos eles encontramos os tópicos que tratam desde dos espaços do prédio escolar, incluindo o avanço progressivo da constituição da Biblioteca, do Museu, dos banheiros, dos móveis como do material escolar.

No primeiro relatório de julho de 1907, o diretor anuncia, em atendimento à Reforma, o funcionamento de 8 escolas, distribuídas em 5 do sexo masculino e 3 do feminino, e o processo de classificação dos alunos para cada uma delas, de acordo com os respectivos níveis de adiantamento. Para o cumprimento do programa, no que diz respeito aos exercícios físicos, as instalações do grupo contavam com um pátio para recreio¹³, que deveriam ser feitos ao ar livre. Todavia, Firmino pontua ser indispensável o aumento do espaço, porque esse não “se presta bem para taes exercícios” (Costa, 1907, p. 5 – RGEL/00).

¹² “O govêrno deveria providenciar livros a serem fornecidos para o uso dos alunos, constituindo êsses livros propriedade da escola. Providenciaria também a remessa de papel, pena, lápis e tinta para a distribuição gratuita aos alunos pobres. Seria também obrigação do govêrno, na medida do possível, o fornecimento às escolas primárias de utensílios e aparelhos necessários ao ensino, bem como a mobília indispensável. Também deveriam ser as escolas providas de material para o museu escolar. Teriam as escolas uma área para recreio e exercícios dos alunos, bem como uma sala vasta e bem iluminada para trabalhos manuais” (Mourão, 1965, p. 144).

¹³ O texto das “Instruções” com relação aos exercícios físicos é lacônico: trata-se apenas de uma advertência sobre a atenção a essa atividade, considerando a sua importância para a formação de cidadãos, os quais não teriam outra oportunidade para realizar tais exercícios (Mourão, 1965, p. 112). Contudo, a educação física deveria ser oferecida a través de ginástica, exercícios espontâneos e, sobretudo, através de trabalhos manuais. Daí a grande necessidade de novos espaços e materiais (Mourão, 1965, p. 141).

A materialização dos pátios escolares perseguia o objetivo de potencializar a ação educativa na medida em que proporcionavam a realização de atividades coletivas, ensaios para apresentações, além de separar o recreio de meninas e meninos possibilitando o descanso dos professores. Assim, “o pátio escolar acabou por dar visibilidade, simbólica e material, a aspectos fundamentais da nova instituição educativa que se construía” (Faria Filho, 2000, p. 65).

Firmino Costa relembra no primeiro relatório, (o segundo deles, mas o primeiro anual, relativo ao ano escolar de 1907) o orçamento enviado anteriormente, em 25 de outubro, no qual previa os recursos e as mobílias necessários para melhoramentos no prédio e para o funcionamento adequado das classes. Para o funcionamento inicial, foi preciso pedir emprestadas algumas peças. Também foram necessários os materiais escolares solicitados (Costa, 1908, p. 11 – RGEL/01).

Nesse relatório o diretor anuncia os progressos da biblioteca para a qual já havia amealhado uma boa quantidade de exemplares destinados a um gabinete de leitura público na cidade, que não chegou a funcionar. O Museu escolar ainda não havia sido possível providenciar. Todavia, só o fato de constar no relatório é indicativo da atenção do educador a esses aspetos de fundamental importância para a consecução do projeto educativo desenhado pela Reforma (Costa, 1908, p. 11 – RGEL/01).

A biblioteca foi amplamente defendida com um lugar privilegiado para as práticas de leitura enfatizadas pelas proposições educativas do início do século XX. Por meio da implementação de seus dispositivos espaciais, de horários, organização e constituição do acervo, e das formas de acesso dos professores e alunos, acreditava-se que uma parte significativa da educação seria viabilizada. Nessa perspectiva, o trabalho sobre o processo de institucionalização da leitura, na confluência da implantação dos grupos escolares, de Karina Klinke (2003) assevera que:

No ensino graduado foram feitas as adequações do espaço e do uso do tempo na escola para exercícios de leitura; foram determinados os livros e outros materiais adequados para a leitura das crianças; foram instituídos os acessos às bibliotecas, a fundação de clubes de leituras e várias atividades escolares que acompanharam e, ao mesmo tempo, produziram representações sobre a importância de se ler para instruir e para recrear. De modo que houve uma idealização por parte do discurso educacional sobre a leitura autônoma das crianças escolarizadas, para que ao final do curso

primário elas tivessem condições de escolher boas leituras e para que o hábito de ler as acompanhasse por toda a vida (p. 44).

No segundo relatório anual, o diretor ressalta o cuidado e o zelo que tem dedicado ao grupo e que não há quem não o considere como sendo um dos prédios escolares mais bem preparados do estado. Entretanto, seria necessário renovar a pintura. Além disso, faltaria um espaço para as atividades de jardinagem das meninas, para o qual, Firmino envia o orçamento para a aquisição do terreno. Para justificar seu pleito, ele cita a "exigência de n. VII, art. 1º do Regimento Interno, e vem completar todas as condições estabelecidas para um prédio de Grupo Escolar. Além disso, o dispêndio tornou-se muito menor para o Estado, em vista da generosa doação feita pela municipalidade" (Costa, 1908, p. 9 – RGEL/02).

A Caixa Escolar também proveria boa parte das necessidades materiais exigidas para o funcionamento adequado do grupo. Contudo, Firmino solicita à secretaria os livros escolares para uso dos alunos no ano seguinte. O Museu ainda continuava como uma preocupação inconclusa, enquanto a incrementação da biblioteca seguia a pleno vapor, considerando o anúncio no relatório de que seria inaugurada na reabertura das aulas, no próximo ano. Em seguida, apresenta a lista de obras que já havia conseguido como doação para o acervo:

Já obtive para a biblioteca publicações de grande valor, como entre outros a "Revista do arquivo Público Mineiro", a coleção completa e encadernada de "Revista Ilustrada" de Ângelo Agostini, a "História geral do Brasil" do Visconde de Porto Seguro, a "História Universal" de César Cantú, o "Grande dicionário Larousse" e o "Novo Larousse Ilustrado", do valor de 600#000 estas duas últimas obras, para cuja aquisição concorreram distintas pessoas da sociedade lavrense. Pela minha parte, dotarei a biblioteca de algumas coleções de folhas locais, grandemente estimáveis por serem únicas (Costa, 1908, p. 11 – RGEL/01).

No relatório do ano seguinte, 1909, tanto a Biblioteca como o Museu já se encontravam instalados, conforme a promessa do diretor do grupo, o qual ressaltava que a primeira, inclusive, já possuía obras de valor. Ato contínuo, passou a cobrar a implementação de uma biblioteca infantil para a qual já procurava conseguir a assinatura de alguns títulos infantis. Contudo, parece-nos que o Museu, se já havia sido implementado, ainda não havia deslanchado em função da dificuldade em angariar objetos para a sua constituição. Por isso, ele finaliza o tópico solicitando ao governo do estado, cópias de quadros de nossa história como

também fotos de brasileiros ilustres e de cidades do nosso país. Por fim, considerando o iminente período de férias, pede, mais uma vez, que os recursos para a manutenção do prédio, solicitados no orçamento enviado, sejam remetidos (Costa, 1909, p. 11 – RGEL/03).

Da mesma forma, as reivindicações sobre verbas para reparos e lista de materiais a serem enviados pela secretaria estão presentes no relatório de 1910¹⁴. Nele não há referências sobre a Biblioteca, o Museu ou outros espaços físicos da escola. Contudo, o diretor enfatiza a necessidade do pronto atendimento da secretaria ao pedido, ainda mais considerando que a Caixa Escolar atenuou em muito os dispêndios do estado, na medida em que atendeu às necessidades de material das aulas de escrita dos alunos pobres (Costa, 1910, p. 7 – RGEL/04).

Em relação aos aspectos da materialidade demandada pela Reforma educativa e consubstanciada nos grupos escolares, no relatório do ano seguinte, não há referência direta a reivindicações. Mas, através do balancete da Caixa Escolar do grupo, podemos identificar uma boa soma de investimentos, tanto provindos de doações, como de recursos do próprio estado, destinados à manutenção e incrementação do projeto. Dentre as rubricas estão os gastos com material escolar, medicamentos e uniformes doados aos alunos pobres, aquisições para a Biblioteca e para o Museu, aquisição de móveis e utensílios, muitos deles feitos nas próprias oficinas do ensino técnico e dos trabalhos manuais e beneficiamento do prédio do grupo (Costa, 1912, p.4-5 – RGEL/05).

Se nos relatórios anteriores, é patente a preocupação do educador com a constituição de espaços físicos e materiais pedagógicos adequados às novas práticas educativas, no relatório referente ao ano escolar de 1912, um aspecto no texto nos revela como o espaço foi utilizado. Trata-se do uso das paredes como espaço de visibilidade privilegiada, nos quais cartazes deveriam ser afixados, visando a uma significativa contribuição pedagógica para a formação dos alunos. Firmino assevera aos professores para que sejam aproveitadas “as paredes da escola, quase sempre nuas, para collocar ahi suggestivos quadros de acções virtuosas, preceitos de morais, nomes ou retratos de benfeitores da humanidade, o

¹⁴ Nesse ano foi realizada uma ampla revisão dos dispositivos legais referentes à educação, sob o governo de Bueno Brandão e tendo à frente da Secretaria do Interior, Delfim Moreira. Dentre os aspectos revisados, estavam os concernentes à materialidade da educação, tais como a prescrição detalhada de como deveriam ser os prédios escolares, desde o tipo e a metragem do terreno, até para onde deveria ser voltada a frente do edifício, certamente por questões de luminosidade e temperatura; desde a metragem de cada uma das salas para as diferentes atividades até a descrição do mobiliário e do material de que cada escola deveria ser provida: “uma bandeira nacional; um globo terrestre; um mapa do Brasil e outro do Estado de Minas; um contador mecânico; uma coleção de pesos e medidas; sólidos e aparelhos para o ensino de Geometria; um estojo de desenho; instrumentos para trabalhos manuais; aparelhos para o ensino rudimentar da Física e Química; pequenos museus ou coleções de História Natural (Mourão, 1965, p. 192-193).

que sem duvida influirá beneficemente na educação dos alumnos” (Costa, 1913, p. 10 – RGEL/06).

No mesmo relatório, o autor, depois de discorrer longamente sobre as ricas possibilidades do método intuitivo nos diversos âmbitos da prática pedagógica, retorna à questão da dificuldade de implementar os exercícios físicos, conforme prevê o programa, em função da insuficiência dos espaços físicos, dos alpendres. Embora ele seja um entusiasta da prática e reconheça sua importância, considera que seria melhor excluí-la do programa do que submetê-la aos improvisos que a falta de espaço impõe. Segundo ele, os alunos são obrigados a fazer os exercícios sob o sol, o que, em hipótese alguma, seria recomendável, ainda mais que se sentem muitos cansados para as atividades seguintes (Costa, 1913, p 14 – RGEL/06).

As práticas recreativas e de Educação Física desempenharam funções importantes nas novas práticas educativas, daí a cobrança de Firmino pelos espaços adequados à realização dessas atividades. De acordo com Tarcísio Mauro Vago (2006), essas práticas que “investiam sobre os corpos infantis” tinham por objetivo promover a ordem e a disciplina, por meio de um consentimento ativo e, sobretudo, propagar as formas de higiene que combateriam as doenças. De acordo com esse autor:

A preocupação constante com a higiene das crianças aproximava-se de uma obsessão e para torná-la concreta, efectiva, outorgava-se o poder da vigilância ao professorado e às diretoras das escolas. O Secretário Delfim Moreira insiste em 1911, que “a preocupação contra prováveis molestias ou defeitos organicos da creança” não dependia somente do “melhoramento material da escola”, já que não bastava que o prédio fosse “vasto e bem mobiliado para que os alunos tenham o conforto preciso em lugar onde permanecem horas inteiras”. Era também indispensável que a isso se “junte a constante vigilância dos professores e directores de estabelecimentos de ensino, que com o acostumarem as creanças aos hábitos de asseio e respeito de si mesmas, concorrem sobremodo para a sua perfeita educação” (p. 343).

Firmino, afinado com as recomendações de seu superior apresentadas dois anos antes, aproveita para retomar, em um tópico à parte no relatório, a questão tão cara aos educadores do período, que é a da higiene. Para ele, a questão da higiene escolar exige que as promessas de instalação de banheiros, previstas pelo Regulamento dos Grupos Escolares, sejam prontamente atendidas considerando que não seriam muito mais dispendiosas do que outras necessidades para a

implementação do grupo. Isso porque a educação deveria zelar tanto para a saúde do espírito quanto a do corpo e “não é nada fácil o uso de banhos para as crianças pobres: o aquecimento d’água por si requer de cada vez gasto de lenha, e a instalação de um chuveiro é cara por si mesma e pela anuidade da pena d’água” (Costa, 1913, p 18 – RGEL/06).

A preocupação de Firmino com a higiene como extensão do problema da saúde dos alunos fortalecia a atenção mais ampla que tais questões passaram a receber alguns anos mais tarde e funcionou como um diagnóstico da situação, que, juntamente com outros depoimentos semelhantes, poderia ter contribuído para levar os intelectuais a se movimentarem nessa direção. No Brasil, sobretudo nos anos 20, o povo brasileiro assumiu, para os intelectuais, a representação de doente, indolente, ignorante. Para superar o estado de coisas, mirando o progresso do país, viram na educação a alternativa privilegiada. Nesse sentido, Carvalho (1997) explica que:

O movimento protagonizado por médicos e higienistas em favor da reforma dos serviços de saúde tem inúmeros pontos de contato com o promovido por amplos setores da intelectualidade em favor da “causa educacional”, nos anos 20. Não apenas porque ambos tinham como objetivos comuns a reforma dos serviços públicos, a modernização do país e a ampliação de possibilidade de participação política e atuação profissional; mas, principalmente, porque saúde e educação se apresentavam para os seus agentes, como questões indissociáveis. No campo da saúde, firma-se, nos anos 20, a convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não abrangessem a introjeção, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação. No movimento educacional da mesma década, a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação (p. 283).

Em diversos momentos, Firmino se dedica ao problema do ensino da higiene como forma de promover a saúde dos alunos. Pelos discursos, podemos deduzir que é nítido o encontro de sua argumentação com o movimento acima analisado por Carvalho. Acreditamos que foi também por meio de seus textos que a situação do Brasil daquele tempo pôde ser diagnosticada naqueles termos. Engrossando o coro daqueles que pensavam ser o Brasil um país de improdutivos e ignorantes, os discursos apontavam para o papel da educação e da higiene como possibilidades de superação da situação.

No relatório do ano seguinte, o diretor, logo depois da introdução, apresenta uma lista denominada “Novas Aquisições” na qual são relatadas todas as novidades

materiais e imateriais conquistadas pelo grupo naquele ano. Dentre os itens materiais, estão a decoração das salas e do gabinete do diretor, a colocação de quadros negros nas áreas do recreio, a instalação de uma pequena assistência, com cama, remédios, etc., serviço de corte de cabelo, quadro elétrico de comunicação com as salas, Coleção Firmino Costa de 100 quadros escolares, instalação de cofres para os donativos escolares, fundação da Biblioteca Infantil, regularização dos exercícios de ginástica, assentamento de um aparelho telefônico, obtenção de carabinas para os exercícios militares. Além disso, o educador ressalta que a produção de mobílias e utensílios pelas oficinas do grupo tem prestado valiosa cooperação, na medida em que atende algumas necessidades do estabelecimento e dos alunos mais pobres. Da mesma forma, o curso de trabalhos domésticos tem colaborado com vestidos, ternos, uniformes, toalhas, além das merendas para os alunos. Todo esse aparato nos é indicativo de um enriquecimento paulatino da materialidade que as novas práticas educativas passam a requerer, mas que, ao mesmo tempo passam a serem capazes de produzi-la (Costa, 1914, p. 1 -3 - RGEL/07).

Neste relatório Firmino relata o processo através do qual foram constituídas três bibliotecas, desde a inauguração do grupo. A primeira delas foi a biblioteca escolar, sobre a qual já nos detivemos, inclusive relacionando o seu acervo inicial. Nesse ano, o educador inaugurou a Biblioteca Infantil, denominada "Custódio de Sousa Pinto", em homenagem a um benemérito cidadão local, o qual doou 125 livros novos para a constituição do acervo. O objetivo principal do diretor era o de que, através do contato com publicações apropriadas ao espírito juvenil, as crianças pudessem desenvolver o gosto pela leitura de forma que o hábito lhes acompanhasse, como fruto de um cultivo intelectual. A Biblioteca Infantil foi "installada em estante especial e numa sala mobiliada com mesa e cadeiras, onde os alunos podem ler á vontade. Consta de livros de leitura, compêndios do curso primário, antologias, obras ilustradas, álbuns, narrações de viagens, poesias, almanaques, contos, alguns romances como os de Julio Verne, etc" (Costa, 1914, p. 7 - RGEL/07). Além dessa, Firmino relata que traçou o plano de formar uma biblioteca para os professores, com obras didáticas e compêndios, e uma pública destinada à comunidade lavrense e constituída por aquelas obras dispensáveis para as duas outras. Faltava apenas a dos professores para ser implementada.

Da mesma forma que havia as prescrições para os dispositivos espaciais e de organização das bibliotecas escolares, também as prescrições com relação ao acervo eram ainda mais taxativas. Havia observações sobre os tipos de leitura adequados, classificando-os quanto à função de recrear ou de instruir. O regulamento do ensino primário atribuiu aos diretores a função de examinar cada

uma das obras no sentido de validar seu conteúdo, para os objetivos educacionais propostos, isto é, só poderiam compor o acervo da biblioteca escolar, aquelas obras que concorressem para o alcance dos referidos objetivos. De acordo com Klinke (2003):

(...) os discursos produzidos sobre a escolarização da leitura, para criança se habituar a ler, precisava ter contado direto e constante com os livros. E a escola, juntamente com o Conselho Superior de Instrução, encarregavam-se de decidir o que era bom para as crianças, disponibilizando nas bibliotecas escolares, somente os títulos aprovados e fiscalizados pela inspetoria de ensino, na tentativa de se evitar, assim, a presença de livros e outros impressos que não atendessem às finalidades educacionais (p. 91).

O Museu Escolar parece ter sido por fim implementado, pois o diretor relata que fez de tudo para isso e que o espaço estaria agora revestido de mapas, quadros e fotos. Da mesma forma, os quadros negros nas áreas do recreio, por sua vez, cumpriam a tarefa de informar aos alunos as recomendações e avisos, como também pontos do ensino primário. Um deles era destinado à escrita diária de "viva¹⁵" a cada um dos estados brasileiros, para que os alunos pudessem ler e repeti-lo (Costa, 19143, p. 7 – RGEL/07).

Faria Filho (2000) chama a atenção para os sentidos que a criação dos espaços da Biblioteca e do Museu, devendo ser localizados no interior do prédio escolar, em vastos salões, assumem na nova arquitetura escolar. Eles tornam-se potenciadores da ação educativa, na medida em que poderiam favorecer, por um lado, atividades prescritas e controladas e, por outro, permitiriam uma maior proximidade da comunidade com o ambiente educativo da escola. Segundo o autor, sobretudo "a biblioteca (...) pode ser concebida também como uma forma de trazer 'as pessoas do bairro' para dentro da escola e, assim, quem sabe, ir mudando seus hábitos e costumes 'domésticos', que tanto prejudicam a freqüência e o aproveitamento dos meninos e meninas" (p. 67).

Como podemos observar através do ritmo e das formas de implementação das proposições educacionais contemporâneas impressos por Firmino Costa à frente do grupo, nas novas práticas educativas, as paredes "falavam", isto é, passaram a representar espaços pedagógicos que intervinham de forma ostensiva e intensiva na vida escolar dos alunos. A materialidade do novo instrumento educativo nos sinaliza sobre a importância que passam a ter as formas mais exuberantes e

ilustradas de informação e de comunicação em oposição a um instrumental, digamos assim, adultocêntrico até então mais presente nas escolas. A maneira como as formas se distribuem no interior dos prédios também teriam por objetivo compor uma nova ambiência educacional que, de acordo com as idéias educacionais em circulação, tornaria as aprendizagens mais significativas, pelos alunos, sobretudo explorando o sentido da visão.

As reformas no prédio solicitadas parecem ter sido autorizadas pela secretaria, mas, até aquele momento não haviam sido efetivada. Por isso, novamente constam do relatório anual relativo ao ano escolar de 1913. A solicitação escrita já traz em si um tom de urgência, apontando, inclusive, riscos para a segurança do funcionamento do grupo, caso não pudessem ser ultimadas. Concluindo o item, conforme a lista de aquisições, o diretor relata que foi instalado um telefone no grupo, como expressão da cortesia e simpatia à causa educacional, do gerente da Rêde Telephônica de Lavras, sr. Antonio Alvarenga, "sem ônus para o estado, o que representa um melhoramento de real utilidade" (Costa, 1914, p. 17 – RGEL/07).

No relatório do ano seguinte, em 1914, o oitavo deles, o texto do funcionário da Secretaria do Interior, que elogia e recomenda-o para a publicação, inicia por reforçar o pleito do diretor em relação aos melhoramentos já solicitados anteriormente. O fato nos sugere que, se foi feita alguma reforma, conforme pedido no relatório anterior, não foi suficiente para endireitar completamente o prédio. De fato, mais adiante, Firmino confirma a presença do engenheiro do estado, sr. José Dantas, e relata que alguns pequenos reparos foram feitos. Contudo, a questão atual é que, considerando o desenvolvimento do grupo em termos de número de matrículas e dos cursos ofertados, o espaço físico tornara-se insuficiente. Por isso, além das reformas ordinárias, tais como reparos nos prédios e a renovação da pintura, o diretor passa a reivindicar "pelo menos um prédio para o curso de trabalhos domésticos, mais duas salas de aulas, uma sala para o Museu e outra destinada aos serviços de assistência" (Costa, 1915, p.11 – RGEL/08).

O tema da decoração das paredes é retomado em profundidade no relatório. Chama-nos a atenção a forma como o educador produz o cotidiano escolar de maneira que sua reflexão se espraia para todos os aspectos e possibilidades dos materiais disponíveis ou aqueles que precisavam ser reiteradamente solicitados à Secretaria ou aos cidadãos de Lavras. Parece-nos que o diretor dedicou-se a explorar o potencial educativo do material a ser afixado nas paredes e decidiu apresentar a experiência do grupo. Assim, ele relata que "a decoração das paredes

¹⁵ Parece-nos que essa forma de exaltação pode ter tido origem a partir de uma tradição francesa, segundo a qual, em algumas ocasiões, os republicanos brasileiros bradavam "Viva

do prédio escolar é de manifesta utilidade á educação da infância. Ella dá à escola um aspecto mais agradável e attrahente, proporciona aos alumnos varios conhecimentos, effectiva homenagem aos benemeritos da sociedade, faz elevar o espirito infantil á admiração pelos grandes feitos nacionaes” (Costa, 1915, p.12 – RGEL/08).

Cada sala de aula foi nomeada por meio de um cartaz com os beneméritos cidadãos mineiros e brasileiros, tais como José Bonifácio, Barão do Rio Branco, Ruy Barbosa, Delfim Moreira, Francisco Salles, Zoroastro Torres, dentre outros. O salão de entrada foi decorado com quadro da bandeira nacional, mapas dos estados, efemérides, com retratos de Tiradentes, Colombo, Pestalozzi e, inclusive, curiosamente, um de Jesus com as criancinhas. Além dos mapas e dos quadros, o diretor colocou, em cada uma as salas, cartões com deveres dos alunos e outro com seus deveres higiênicos (Costa, 1915, p.13 – RGEL/08).

A Biblioteca permanece como um foco da ação de Firmino desenvolvendo-se tanto em termos de exemplares, que então contava com 1023 volumes, quanto em termos de organização e também da frequência dos alunos, através de um funcionamento regular. Para isso ele organizou um catálogo com as obras organizadas em quatro sessões: a Bibliotheca Infantil “Custódio de Sousa Pinto”, obras em língua vernácula, obras em língua estrangeira e sessão pedagógica. O tempo de funcionamento era dividido entre a visita das crianças e dos professores. Designou também uma professora para atuar no espaço da biblioteca, dirigindo a leitura dos alunos, quando eles ali estivessem (Costa, 1915, p.15 – RGEL/08).

Em relação ao Museu, parece-nos que houve uma incrementação e o espaço passou a contar com diversas aquisições, sobretudo em forma de doações. O grupo escolar recebeu coleções de minerais, amostras de inseticidas e de adubos químicos adequadamente acondicionados, amostras de café, amostras de madeiras, coleção de mapas históricos e cartões postais, coleção de moedas de prata, cartões impressos com os deveres dos alunos, coleção de quadros de ginástica, quadros de primeiros socorros, quadros sobre o valor nutritivo dos alimentos, sobre o cuidado com os dentes, uma coleção de conchas e muitas outras coisas.

Ao lermos toda a lista de materiais, não podemos deixar de considerar o significado que o conjunto de objetos, tomados como instrumentos pedagógicos através do tratamento a eles dispensados pelas novas idéias e práticas em circulação, possam ter assumido na vida escolar dos alunos e dos professores, ainda mais se tomarmos como referência a preponderância das escolas isoladas no cenário educacional mineiro e de todo tipo de restrições ali presentes (Costa, 1915, p.16 - RGEL/08).

Toda a mobilização do diretor nos informa do grau do seu envolvimento com a causa educacional, na medida em que produz uma ampla mobilização para a concretização de seu intento, no caso, o Museu Escolar. Podemos comprovar isso através da lista de objetos apresentada, na qual relacionou cada um dos nomes dos doadores, alguns, inclusive, de outros estados.

Um outro aspecto do movimento está conectado à atenção às prescrições acerca das melhores formas de ensino-aprendizagem, como veremos no tópico seguinte desse capítulo. Assim, em razão de sua ação, as materialidades são postas a serviço da produção das imaterialidades educacionais, enquanto vão sendo transformadas em instrumentos pedagógicos. O movimento é bastante coerente com as novas orientações teóricas do método intuitivo, no sentido de que este prognostica que a aprendizagem deve partir do conhecimento do simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato, e que a criança deve ter a oportunidade de fazer para conhecer, isto é, de manipular, ver, sentir, cheirar, conhecer através da experiência, acionando todos os sentidos.

No nono relatório, relativo ao ano escolar de 1915, Firmino Costa faz um amplo inventário de todas as práticas educativas do grupo, associando os conteúdos escolares aos respectivos espaços físicos, à exceção das excursões que, naturalmente, eram realizadas fora do espaço escolar, mas que também requeriam materiais para planejamento e pesquisas dos temas relativos ao programa das visitas. De fato, as excursões ampliavam o espaço escolar para além dos muros escolares.

No relatório fica evidente a vida pedagógica que é atribuída à materialidade persistentemente angariada, desde os mapas até os compêndios, desde a biblioteca até a sala da assistência para aqueles que não se sentiam bem, passando pelas aulas de higiene, nas quais os alunos eram submetidos a revistas dos professores. Podemos verificar de forma mais tangível, através da tensão entre os objetos e os seus usos, como essa materialidade se movimenta através das práticas para produzir a imaterialidade das experiências educacionais (Costa, 1916, p. 03 – 23 – RGEL/09).

O diretor ressalta no relatório o valor que representa a Biblioteca para a formação do professor, desde que os livros atendam ao programa oficial e tratem de temas conexos à pedagogia. Em seguida, lista um conjunto de 100 títulos de obras em português e algumas em francês fundamentais para a leitura, considerando as novas práticas educativas. Dentre elas, estão algumas sobre as de diferentes disciplinas escolares, de literatura brasileira, de Moral e Cívica, mas, sobretudo, de educação da infância, escritas por autores franceses e americanos. A seleção de obras de leitura proposta por Firmino explicita a ambiência intelectual

educacional, através das obras em circulação no período e às quais ele parece ter tido acesso. São muitas as relacionadas aos vieses escolanovistas, tais como as de Pestalozzi (Suíça, 1746 - 1827), Edouard Claparédè (1878 - 1940) e John Dewey (1859 - 1952), como também as mais relativas ao método intuitivo, tais como *As Lições de Cousas de Calkins*, traduzida por Ruy Barbosa, e as de Ferdinand Buisson (Costa, 1916, p. 27 - 29 - RGEL/09).

Também neste ano, o educador apresenta o acervo do Museu Escolar organizado e separado segundo as áreas de estudo e ensino. Por exemplo, o material para o estudo do reino animal, com esqueletos de mamíferos, ovos, abelhas e colméias, coleções de insetos; o material para o estudo de objetos e indústrias, como ladrilhos, porcelanas, coleção de papéis, ferramentas, máquinas em miniatura; e assim por diante, num total de 7 partes. Mais uma vez, chama-nos a atenção o crescimento do acervo do Museu no qual, há 4 anos, não havia praticamente nada.

Para além da visibilidade às bandeiras do projeto republicano, os grupos escolares foram projetados para que as crianças pudessem aprender em um ambiente mais adequado, sobretudo se confrontados com a declarada precariedade predominante nas escolas isoladas. Mas a sua arquitetura também visava à segurança delas ou a um maior controle das atividades, na medida em que os espaços deveriam ser murados, marcando a separação entre outros espaços e práticas sociais. A preocupação com a proteção das crianças estava presente no primeiro relatório de Firmino, quando diz que "cabe por enquanto á escola o principal papel na proteção da infância" (Costa, 1908, p. 6 - RGEL/01).

Com a implementação dos grupos escolares, a presença das crianças nas ruas pretendeu ser controlada de forma que o seu tempo e as suas atividades fossem mais direcionados às experiências pedagógicas. Em contrapartida, foram propostas algumas experiências fora dos muros escolares. É o que podemos constatar através dos sentidos das excursões escolares, como também quando o diretor Firmino Costa reivindica que os espaços públicos das praças poderiam ser preparados para ali se realizarem algumas atividades educacionais. De acordo com ele:

Uma iniciativa utilíssima, por parte das municipalidades, seria a formação de pontos de recreio nas ruas, onde as crianças pudessem brincar á vontade. Algumas areas preparadas nas praças publicas serviriam a esse effeito, e constituiriam factores de primeira ordem para a educação dos pequenos. Esses passariam seus folguedos em logares mais hygienicos, não incomodariam o transito, poderiam ser facilmente fiscalizados e teriam uma nova

escola, ao ar livre, onde certamente conseguiriam por em prática o *self-government*. Desse modo, as municipalidades mineiras seguiriam os bellos exemplos de importantes cidades europeas e norte-americanas (Costa, 1916, p. 39 – RGEL/09).

Em outros trechos dos seus relatórios relata o caso de alguns alunos que, ao invés de se dirigirem à escola, ficavam vadiando pelas ruas e que, alguns soldados e até mesmo o próprio Firmino, os questionavam sobre a razão de estarem faltando às aulas e os convocavam imediatamente a retornarem para o grupo. Para combater a infreqüência dos alunos, o educador propõe a instituição da polícia escolar, organizada pela diretoria, sem ônus para o estado, a qual cuidaria da vigilância das ruas, conduzindo os alunos aí encontrados, ao interior da escola. Além disso, o fato deveria ser imediatamente comunicado aos pais e responsáveis (Costa, 1917, p. 10 - RGEL/10). Lembramos também que, de acordo com o regulamento dos grupos escolares, havia o impositivo de um mínimo de matrículas e freqüência para manter as classes abertas e em funcionamento¹⁶, o que poderia também justificar a ação preventiva do educador.

Não obstante a propaganda de que a escola era um espaço para as crianças e todos os discursos em propor as atividades a partir do interesse delas, além dos problemas com o trabalho infantil e com a falta de expectativa dos pobres em relação à educação, a freqüência às aulas era também comprometida por outros fatores, tais como a opção de permanecer pelas ruas ou a de fugir durante as aulas. De acordo com Vago (2006):

Não ir à escola, preferindo ficar “pelas ruas em completa vadiação”, demonstra uma recusa em submeter os seus corpos à disciplina que lhes tentavam impor. Quando estavam na escola, muitas crianças agiam de outro modo – fugiam. Pedir licença para ir ao banheiro ou aproveitar o tempo do recreio e, de repente, fugir da escola, voltar para casa ou ficar brincando pelos arredores. As crianças praticavam a sua insubmissão, o que obrigou, por exemplo, à construção de muros a separar a escola da rua (p. 355).

Podemos entrever que, na visão do diretor, não obstante a função definidora de papéis e práticas sociais que os muros escolares puderam representar, ao mesmo tempo em que o espaço da escola os transcende e é ampliado até os monumentos e espaços naturais da região, o uso do espaço da rua pelas crianças

¹⁶ De acordo com o Regulamento, “seriam eliminados da matrícula os alunos que faltassem 60 dias consecutivos. A freqüência mínima para o funcionamento da escola era de 30 alunos na cidade (...)” (Mourão, 1965, p. 196).

só passa a ser adequado se for em razão da realização de alguma atividade controlada e supervisionada pelos professores. A idéia aglutinadora que as suas atitudes sugere é que o lugar de criança é na escola, e esta é um espaço social distinto de todos os outros. Nesse sentido, analisando a constituição dos grupos escolares em Belo Horizonte, no mesmo período, Faria Filho (2000) atribui um significado relevante à estrutura dos espaços nos grupos escolares, na qual os muros escolares, juntamente com outros aspectos, marcam a distinção entre outras práticas sociais:

A estruturação espacial dos grupos escolares, da qual a existência do muro escolar e do pátio escolar é apenas um dos elementos, não possibilita apenas separar simbólica e materialmente a escola da rua e da casa e, nesse sentido, dar um passo na construção da escola como instituição específica. Ela dá materialidade e visibilidade às diferentes funções dos espaços escolares e, conseqüentemente, impõe formas legítimas ou não de sua apropriação e de sua utilização (p. 66).

No décimo relatório, o diretor propõe uma retrospectiva em um item exclusivo, com esse mesmo título, no qual relata o desenvolvimento do grupo ao longo de dez anos. Como diz ele, "volvidos dez annos da criação do grupo, será bom relancear a vista pela estrada percorrida" (Costa, 1917, p. 11 – RGEL/10). Aqui é importante ressaltar que, embora o educador se refira apenas às inovações da prática educativa implementadas no grupo, tais como as publicações, como o boletim *Vida Escolar* e a Colleção Firmino Costa, as excursões, o Museu, a Biblioteca, a Caixa Escolar, o serviço de assistência aos alunos, as formas de disciplinas adotadas, os novos cursos profissionais, dentre outros, podemos identificar todo um conjunto de objetos subjacentes às práticas, que tomados como instrumentos pedagógicos e persistentemente reivindicados aos poderes públicos e à comunidade local, sustentam toda a produção de uma cultura escolar. Mais do que isso, ao mesmo tempo em que a materialidade produzia esta cultura, foi também por ela produzida.

No penúltimo e no último relatório o diretor retoma um desejo já apresentado logo nos primeiros relatórios: o de que o grupo de Lavras se torne uma instituição modelo para Minas Gerais, solicitando, para isso, que um profissional visite a instituição, como forma de aferir as conquistas e atividades pedagógicas ali realizadas. No primeiro item do último relatório Firmino, se refere ao grupo como sendo uma máquina em pleno funcionamento, para qual concorre toda a sua bem montada estrutura. Ele relata que, logo no primeiro dia de aula, os

professores eram instruídos a explicarem os alunos as noções sobre o funcionamento do grupo, através de um total de 18 instruções elaboradas pelo diretor, isto é, da “máquina” cuidadosamente projetada para a educação das crianças, através da observação das normas disciplinares em relação aos procedimentos adequados aos respectivos espaços e às 24 seções para cada uma das atividades desenvolvidas. Contudo, pontua que ainda falta uma sala para que uma das seções funcione a contento: a do Museu, pois, considerando a ampliação do acervo, o espaço disponível tornou-se acanhado (Costa, 1917, p. 5 – RGEL/11).

Conforme relatamos no primeiro capítulo, embora Firmino Costa tenha permanecido até 1925 como diretor do grupo, só foram encontrados os 12 relatórios aqui analisados. No último ele inclui um item, intitulado “Novos Melhoramentos”, no qual apresenta as novas aquisições da instituição, compreendendo espaços, objetos e práticas. É interessante observar que algumas delas foram feitas nos primeiros deles, como é o caso do espaço para a ginástica e só agora foram completamente implementadas. Nas palavras dele:

No corrente anno inauguraram-se os seguintes: - O calendário escolar, duas novas salas de aula; um curso de prática pedagógica para os alunos da Escola Normal; um campo de gymnastica, uma sala para os trabalhos de modelagem; instalação da assistência escolar; um grande caramanchão para a gymnastica, construído com trilhos de ferro, que representam um valioso donativo do illustre sr. dr. Álvaro Botelho; criação do batalhão escolar “Augusto Salles”, provido das necessarias carabinas, dispondo de um pequeno quartel, e instruido pelo prestimoso cidadão sr. Manoel Mendes dos Santos (Costa, 1917,p. 15 – RGEL/11).

Como vimos, os planos para a implantação da polícia escolar foram por fim concretizados. Como o foram aquelas proposições que, no início da implantação do grupo, eram apenas desejos de um educador entusiasmado, identificado com a Reforma de João Pinheiro. A constituição da materialidade demandada pelas novas práticas educativas foi sendo granjeada partindo da mobilização de Firmino Costa, envolvendo a sociedade local, mas também, exigindo dos órgãos públicos a concretização das promessas consubstanciadas nas leis e nos regulamentos. Nessa dinâmica da tensão, retratada nos relatórios, entre a apresentação das freqüentes “novas aquisições” e das novas necessidades foi sendo consolidada uma cultura educacional distinta em alguns aspectos, das anteriores.

Nos números publicados dos boletins *Vida Escolar*, não são muitas as referências diretas ao processo de materialização da cultura escolar empreendida

por Firmino Costa no grupo de Lavras. Era mais presente o apelo do diretor para que todos participassem de alguma forma da grande e importante empreitada, como também a divulgação do nome e das doações daqueles que assim o faziam. Contudo, não podemos relegar o fato de que, certamente, o seu objetivo com a publicação era, em última instância esse mesmo, isto é, o de promover e estimular novas formas de cooperação da comunidade. O que se justifica por ser do conhecimento do diretor a insuficiência dos recursos públicos para a concretização do projeto educacional. Mesmo assim, alguns aspectos relativos à constituição dos espaços e objetos necessários ao projeto educativo foram relatados.

Os temas tratados nos boletins eram basicamente os mesmos dos relatórios. Contudo, nos dois primeiros números há referências diretas à questão dos espaços físicos, do mobiliário e dos materiais escolares. Como exemplo, no número 1, à primeira página, o diretor descreve minuciosamente todo o processo de constituição do prédio do grupo, desde a história dos terrenos, passando pelo trabalho do engenheiro do estado, sr. José Dantas, responsável pela construção e adequação dos prédios para o funcionamento dos grupos escolares e estendendo-se na descrição de cada um dos espaços. Mais adiante, em uma pequena nota, noticia que a instalação oficial do grupo ainda não está definida em função do atraso de objetos necessários para esse fim (Costa, 1907, p. 01 - BVE/01).

No número seguinte, o educador reporta a solenidade de inauguração do grupo em 13 de maio de 1907 e se detém na apresentação minuciosa de todo o mobiliário pertencente ao novo prédio escolar. Tanto no número anterior como nesse nos chama a atenção o tom de júbilo e de importância que essa materialização representou os envolvidos na causa educacional e também para pessoas públicas em busca de alguma visibilidade, possibilitada pela novidade que a implantação de um monumento dessa envergadura em prol da educação regional poderia provocar. De fato, o trabalho realizado no grupo de Lavras possibilitou uma grande visibilidade para os envolvidos, sobretudo para o próprio Firmino Costa (Costa, 1907, p. 04 - BVE - 02).

Também em alguns capítulos dos livros de Firmino, podemos evidenciar com maior clareza, a referência às possibilidades do "arsenal" pedagógico, como se os espaços, os objetos, mobiliários e mesmo as paredes emergissem em seus discursos, revestidos do compromisso de dar uma maior concretude às suas idéias e maior credibilidade a um processo que, sob os olhos daqueles tempos, era inteiramente novo.

No livro *o Ensino Popular: varios escriptos*, de 1913, há um capítulo dedicado ao Museu Escolar, no qual o educador explicita a potência do novo material disponível para a educação das crianças. A frase inicial é exemplar nesse

sentido, quando Firmino assevera que, “se o professor é a alma da escola, pode-se dizer que o Museu Escolar dá corpo ao ensino. Sem ele não se consegue tornar este tão intuitivo e attrahente quanto deve ser”. A expressão “dar corpo” significaria o esforço para o qual os materiais concretos devem concorrer para que o ensino deixe de ser abstrato e possa mobilizar outros sentidos dos alunos. Assim, “a palavra do professor ganhará sempre muito, si elle puder concretizal-a de modo a fazer entrar pelos olhos da classe as explicações dadas” (Costa, 1913, p. 57).

Mais à frente, no mesmo capítulo, o educador faz uma crítica ao material disponível para as escolas primárias do estado, tal como os mapas, que não levavam ainda em consideração as necessidades pedagógicas, posto que eram carregados de informações, em cores esmaecidas, em suma, desinteressantes para as crianças. Para resolver a questão, o material deveria ter um aspecto de propaganda, isto é, ser colorido, atrativo, como o são as gravuras, os quadros, as litografias. Acrescenta, curiosamente, que tudo isso é importante enquanto não chega o cinema escolar, o que denotaria e confirmaria seu vanguardismo pedagógico no que se refere aos recursos a serem adotados para a educação. Através de um material com tais características, os estudos ficariam mais próximos e favoráveis ao entendimento infantil. Por isso, sugere ainda uma lista de novos materiais para as listas dos Museus Escolares, que pudessem ilustrar as lições do professor,

(...) como fazem as magníficas revistas da actualidade com seus artigos, quando elle dispuser de um bom Museu, como os viajantes das casas commerciaes dispõem, para os seus negócios, de um bom mostruário, só então o ensino primário terá preenchido cabalmente o seu fim. No governo estadual, auxiliado talvez pelas camaras municipaes, cabe dar ás escolas esse novo impulso, fornecendo-lhes bons Museus escolares (Costa, 1913, p. 58).

Nas obras produzidas por Firmino, enquanto estava na direção do grupo de Lavras, o processo de implementação de uma outra cultura escolar pôde ser entrevisto pelas construções dos espaços e os sentidos dos usos dos mobiliários e objetos conquistados e apropriados. Quando ele relata sobre uma nova maneira de formar hábitos de higiene, por exemplo, a ação educativa foi possibilitada em grande parte pelos objetos de higiene que passaram a fazer parte do conjunto de objetos pedagógicos, isto é, utilizados para ensinar novas práticas educativas, novos hábitos e, por conseguinte, novas práticas sociais. Dessa forma, o conjunto de objetos consubstanciado no espaço escolar foi

(...) materializado no prédio do grupo, bem como nas suas subdivisões internas, no seu afastamento da casa e na sua separação da rua, produziu, tanto quanto foi produto, uma nova forma de cultura escolar, que, em seu movimento de constituição, foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar (Faria Filho, 2000, p. 69).

Assim, podemos considerar que uma nova materialidade sustentou as mudanças propostas pela implantação dos grupos escolares e que, por isso, ela está pressuposta, de alguma forma, nos textos do educador. A análise da constituição da materialidade do Grupo Escolar de Lavras nos proporcionou uma compreensão acerca de mais uma faceta da ação educativa de Firmino Costa e, através dela, de que forma as concepções educacionais foram se consolidando enquanto o grupo escolar foi se tornando um espaço cada vez mais preparado para a realização do projeto educativo, não obstante a grande precariedade de recursos disponíveis para a realização do projeto educacional na Primeira República. Seja como for, analisando a trajetória do educador, pudemos compreender que, através dos "(...) grupos escolares, a dimensão pedagógica do espaço toma corpo e visibilidade, ou, se quisermos, uma materialidade, de uma forma nunca antes vista na instrução pública primária mineira" (Faria Filho, 2000, p. 62).

Resta-nos investigar, conforme a nossa proposição no início do capítulo, de que forma o educador se apropriou das concepções educacionais, presentes na ambiência intelectual do período que empurraram ou que deram alma ao conjunto de materialidades, na configuração de uma cultura escolar. De outra forma, compreender de que maneira as materialidades foram mobilizadas por cada um dos sujeitos envolvidos na prática educativa, visando aos objetivos educacionais projetados, no que tange à formação dos professores, para o ensino e aprendizagem das crianças.

2.2 Os professores e o método intuitivo

"Aperfeiçoar-se na profissão, eis o programma diario, que convem executar com methodo e energia." (Costa, 1937, p. 16)

"Constitue o methodo intuitivo a essencia do ensino elementar" (Costa, 1937, p. 18).

Dentre os aspectos mais relevantes no pensamento educacional de Firmino Costa, nenhum deles mereceu mais atenção do que a formação dos professores e o ensino através do método intuitivo. A presença constante dessas tópicas em suas

obras, como analisaremos a seguir, nos permite asseverar que os temas poderiam ser considerados como a coluna vertebral de todo o seu pensamento e ação educacional. Seria, por assim dizer, o núcleo duro, através do qual todas as questões anteriormente analisadas orbitavam. Se a atuação como educador foi condicionada por uma atuação também política e intelectual foi, indubitavelmente, no sentido de viabilizar os credos mais profundos acerca de uma prática educativa que de fato, fizesse diferença na vida das crianças. Por sua vez, a educação das crianças, por esses moldes, mirava a constituição da nação brasileira, para a qual a moral e o civismo representavam, ao mesmo tempo, o objeto e o fim.

Em relação à formação de professores, Firmino Costa a considerava a questão primeira da educação, sem a qual nenhuma reforma poderia ser levada a termo. Em um contexto em que a formação de professores, quando existia, era confundida com o ensino secundário, preocupava-lhe a ausência de uma formação de mestres que fosse específica e profissional, sobretudo para o ensino primário. Segundo seu julgamento, mesmo a Reforma de João Pinheiro¹⁷ não havia sido satisfatória neste aspecto, pois era excessivamente propedêutica, com poucas atividades práticas, por demais genérica. Assim, não poupou esforços para que as limitações fossem superadas, porque “a questão da profissionalização do magistério passa a ser o centro de suas atenções (...). Inicia a crítica à estrutura curricular vigente em Minas, mais próxima da do antigo curso secundário. Era uma formação de humanidades, sem qualquer iniciação à pedagogia ou à psicologia educacional” (Dias, 1986, p. 184).

Embora considerasse que a formação de professores deveria ser da obrigação do estado, Firmino lutou em todas as esferas para que o Curso Normal fosse melhorado e a oferta ampliada. No grupo escolar de Lavras, implementou a formação de professores para o ensino técnico rural. A oportunidade de formação era oferecida àqueles alunos que se destacavam no ensino primário e “os conhecimentos do ensino primário eram revistos e aprofundados, acompanhados da prática profissional. Lecionavam os professores primários escolhidos, destacados especialmente para a tarefa. Os futuros professores freqüentavam também as aulas do curso técnico” (Dias, 1986, p. 183).

O educador criou também, no grupo de Lavras, em 1916, o programa da prática profissional, destinado às alunas da Escola Normal Nossa Senhora de Lourdes. Em tal programa, fica clara a atenção aos preceitos atuais da educação para a formação dos novos professores. Dessa forma, a associação dos termos, formação de professores e método intuitivo, vai ganhando espaço em seus

¹⁷ Sobre o regulamento para a formação de professores e o exercício da função na Reforma de 1906 e da de Wenceslau Brás, de 1918, consultar Mourão (1962, pp. 148, 176, 188).

discursos e ações educacionais e, através da análise dos textos nos relatórios, boletins e livros, pudemos apreender como ele foi-se apropriando das concepções educacionais, a partir de leituras das obras em circulação, mas, sobretudo, através da implementação de uma prática educativa, em grande parte, por elas orientadas.

Nos próximos dois itens analisaremos, primeiramente, as concepções do educador no que se refere aos professores e a sua formação. Considerando que essa formação visava a uma atuação profissional sustentada pelos pressupostos do método intuitivo, em seguida, analisaremos quais eram as concepções em relação ao método e como ele condicionava a prática educativa no grupo de Lavras. No primeiro item, discutiremos a questão dos professores em três perspectivas, ainda que estejam imbricadas entre si e, por isso, não apreçam, necessariamente na ordem: a primeira trata do enfrentamento de aspectos cotidianos do corpo docente, tais como a composição e a questão de gênero; a segunda se refere aos aspectos da formação; a terceira sobre qual a concepção de professor o diretor tinha em mente. No segundo item, abordaremos as concepções de ensino calcadas no método intuitivo e materializadas no cotidiano da prática educativa do grupo escolar.

Os professores e a sua formação

No início do primeiro relatório de 1907, o diretor dedicou-se a caracterizar o corpo docente da escola. Para ele, a dedicação e o esforço suplantariam as deficiências em relação aos conhecimentos do novo método e todos estariam comprometidos com os deveres do funcionamento do grupo. Passa, em seguida, a relatar os processos de licenças e de nomeações para as cadeiras ocupadas pelos docentes. Tanto os casos de licenças, como o de substituições, são de professoras. Como exemplo, o caso da "Profª D. Maria Sarty, devido a grave incommodo de saúde, se acha agora impossibilitada de reger sua cadeira. Por esse motivo ella requereu uma anno de licença, e obteve do Inspetor Escolar, ficando como substituta D. Judith Pádua", ou ainda o da D. Vitória de Paiva, que também recebeu a concessão da licença pelo inspetor, o qual nomeou para o seu lugar a D. Isaura Alvarenga. Firmino informa que designou a ambas como "professoras substitutas do grupo, sem ônus para o Estado (...)" (Costa, 1908, p. 3 – RGEL/01).

No relatório anual, referente ao ano escolar de 1907, no item intitulado "Escolas", o diretor apresenta cada uma das escolas ou classes juntamente com a professora responsável. Concomitantemente, apresenta uma ligeira avaliação do desempenho de cada uma. A primeira classe do sexo feminino não se destacou entre as demais, porque se tratava justamente daquela em que houve as

substituições das professoras, o que, segundo o educador, impactou negativamente o rendimento da classe. O que parece ter acontecido foi que, a D. Maria de Paiva foi substituída pela D. Judith de Pádua, que, por sua vez, também por motivos de doença, o foi pela D. Isaura Alvarenga (Costa, 1908, p. 3 – RGEL/01).

O mesmo aconteceu com a professora da segunda escola, D. Rosalina Augusta Ferreira, a qual ficou doente e precisou ausentar-se entre 14 de setembro e 20 de outubro. Embora tal fato tenha perturbado a ordem, Firmino considerou que a referida professora manteve a turma em ordem e procurou executar o programa. Já a terceira escola, sob a docência de D. Maria das Dores Pinto, teria tido um aproveitamento extraordinário, “devido ao zelo, competência e assiduidade da professora, que no correr do ano não deu nenhuma falta, e soube conservar na sala completa ordem”. Continua asseverando que, nas turmas masculinas, as quais eram ordenadas da quarta à oitava, a professora D. Inês Cavassa foi notável no que diz respeito à disciplina na sala, enquanto a professora D. Alda de oura Carvalho teve algumas dificuldades em manter a ordem entre os alunos. Contudo, observou-se algum aproveitamento dos meninos. Firmino atribui a dificuldade da professora à idade mais avançada deles (Costa, 1908, p. 3 – RGEL/01).

Como o único representante do sexo masculino, além do próprio Firmino Costa, o professor da sexta escola, Jacinto Pereira de Almeida é elogiado ostensivamente. Segundo o diretor, “Difícilmente se encontrará um professor primário tão hábil, tão consciencioso no trabalho, tão dedicado ao magistério. A prova ahi se encontra nos alumnos da sexta, cujo adeantamento foi devéras animador”. Em seguida, na regência da sétima escola, D. Vitória Maria de Paiva, foi apresentada apenas como “esforçada”, embora ela própria tenha demonstrado a falta de contentamento com o alcance de seu trabalho. Por último, a professora da oitava escola, D. Lausanna de Rezende Alvarenga, como o professor, também foi bastante elogiada, porque ela “preencheu cabalmente seu fim. A hábil educadora tem qualidades apreciáveis para ensinar: allia o amor ao selo, possui talento e competência, sabe ser justa e enérgica” (Costa, 1908, p. 3e 4 – RGEL/01).

Embora a maioria dos professores do grupo escolar de Lavras fosse de mulheres¹⁸, Firmino Costa, no relatório relativo ao primeiro ano de funcionamento do grupo escolar, expressa a sua concepção sobre a questão da mulher e do trabalho docente. Ainda que defendesse que a Reforma mantivesse assegurado o direito adquirido das professoras, o estado deveria, para o seu próprio bem, solucionar o problema da incompatibilidade entre a função de professora e a de

¹⁸ De acordo com Faria Filho (2000) “A quase-totalidade do corpo docente dos grupos e das escolas isoladas era constituída de mulheres, sendo que o eram também todas as ocupantes dos cargos de direção de grupo. Eram homens os professores das aulas de ensino profissional (ou técnico) e os inspetores” (p. 106).

dona de casa. Num tópico destinado à saúde dos alunos, ele emenda que a mulher, para ser professora, não deveria ser casada, pois a grande energia de trabalho, demandada tanto pela família como pela escola, poderia ser nociva a sua saúde. De acordo com as suas palavras:

Eis um problema que, a bem do próprio interesse do Estado, reclama solução. São duas funções importantíssimas a de mãe de família e a de professora, que não podem ser exercidas conjuntamente, sobe pena de prejudicar a saúde das mulheres, impossibilitando-a assim de preencher bem qualquer dessas funções, básicas do progresso social. Si o regulamento da instrução¹⁹ incompatibiliza o cargo de professora com tantos outros, igual a maior razão aconselha a faze-lo com os multiplos deveres da mãe de família (Costa, 1908, p. 14 – RGEL/01).

Embora a “incompatibilidade manifesta”, como o próprio Firmino batizou a questão em uma palestra proferida em Belo Horizonte, em 1918²⁰, “aquela existente entre os deveres de mãe de família e os de professora”, pareça ser, a primeira vista um preconceito, muito presente naquele tempo, para Dias (1986), tratava de uma preocupação com a dupla jornada de trabalho da mulher, que era, sozinha, a responsável pelo trabalho doméstico e de educação dos filhos. Para o autor, Firmino Costa valorizava muito a figura e o papel da mulher na sociedade, ainda que na condição de mãe e esposa. Nesse sentido, ele cita um trecho do texto do diretor, no qual ele critica aqueles pais que consideravam que as filhas não precisavam estudar. (p. 187) Contudo, de acordo com o mesmo texto, para Firmino, o papel da mulher formada era o de ser uma boa companheira e uma boa mãe, pois “uma mulher ignorante, sem educação, como poderá fazer feliz a um marido educado?” (Costa, 1913, p. 72).

A análise de Faria Filho (2000) aprofunda alguns elementos sobre a questão de gênero e do magistério. Segundo o autor, o posicionamento do diretor denotava uma distinção entre as esferas domésticas e profissionais, cada qual com a sua relevância e exigências próprias e, no caso, entre o magistério e as atividades do

¹⁹ “Contrariamente às disposições dos primeiros capítulos anteriores, o Regulamento em estudo proibia aos professores o exercício de qualquer outra função, cargo ou profissão pública ou particular, federal, estadual ou municipal, remunerada ou gratuita. A esta proibição estavam sujeitos os professores das escolas normais, sendo dela excluídos apenas os professores técnicos dos grupos escolares” (Mourão, 1962, p. 144).

²⁰ Em função do prestígio adquirido à frente da direção do Grupo Escolar de Lavras, Firmino Costa foi convidado “a realizar uma conferência no ‘festival que se fez, no teatro municipal de Belo Horizonte, em benefício da Caixa Escolar Dr. Estevam Pinto do Grupo Barão do Rio Branco’. O título escolhido para a conferência foi ‘A educação popular’, sendo o texto posteriormente publicado pela Imprensa Oficial” (Faria Filho, 2000, p. 112).

lar existia uma clara incompatibilidade considerando que ambas mereceriam igual atenção e dedicação, ambas demandavam “energia física e mental em tamanha proporção que impossibilita exercer as duas conjuntamente”. Isso porque, para o educador, tanto o estado, como a família seriam instituições fundamentais para a constituição da nação. Todavia, o autor chama a atenção para o fato de que a defesa de Firmino foge da prevalência do debate à época, segundo o qual, havia uma defesa da perfeita compatibilidade entre as duas funções, certamente em consonância à política do Secretário do Interior, Carvalho Brito, na qual havia uma preferência às mulheres para o exercício do magistério (p. 109 e 113).

Heloisa de O. S. Villela (2007) apresenta uma interessante análise sobre a feminização do magistério, a qual, segundo a autora, não se deu sem a resistência dos homens e sem que tivesse que enfrentar representações sociais bastante duvidosas e controversas, adotadas, muitas vezes para afastar as mulheres do magistério. Contudo, parece que os mesmos argumentos usados para afastá-las, acabou por contribuir para que o acesso delas fosse mais significativo. De acordo com essa autora:

Em relação à crescente presença feminina no magistério, o discurso da moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médico-higienista e positivista. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de idéias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”. Além disso, o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico (p. 122).

Mesmo que com a maioria de mulheres, no relatório referente ao ano escolar de 1909, já na introdução, Firmino avalia que o programa foi ainda melhor desenvolvido, em grande parte graças ao zelo e a dedicação dos professores com o grupo escolar. Mais adiante, apresenta com maior detalhe os dados atualizados referentes ao corpo docente em exercício no grupo: a Sr^a. Suzanna de Resende Alvarenga, considerada como uma competente professora, foi substituída pela D. Antonia de Oliveira Andrade, normalista formada pela Escola Normal da Capital, a qual também tem demonstrado mérito. Duas professoras foram colocadas em disponibilidade, sem maiores comentários: D. Maria Madalena Sarty e D. Alda de

Moura Carvalho. Os comentários do diretor, delongados através de elogios, foram para o professor Sr. Jacintho Pereira de Almeida, pois teria se distinguido dos demais pelo maior número de alunos aprovados, tendo direito, por isso, aos prêmios²¹ previstos pelo regulamento da instrução pública (Costa, 1909, p. 1 e 8 – RGEL/03).

Firmino observava que a possibilidade de uma boa atuação profissional do educador dependia de sua formação. Por isso, a preocupação com a formação adequada do corpo docente começa a ganhar força e espaço neste relatório. Dela dependeria a real consecução da Reforma. O maior problema apontado por Firmino estaria na ausência de uma formação que fosse construída também através de práticas pedagógicas reais, como inclusive propugnava o regulamento²² da instrução pública. Como é de seu feitio, além de apontar o problema, apresenta também uma solução para a realização de curso prático, após o qual, o aluno receberia um certificado que lhe valeria para a nomeação ao cargo de professor. Nesse sentido, o diretor afirma que,

Essa grande falta, que produz professores alheios ao programma de ensino e portanto incapazes de cumpril-o poderia ser suprimida por um curso pratico annexo a certos grupos. Ahi o normalista não somente se instruiria durante um anno, nas matérias do programma e na organização da reforma, como também exerceria a prática profissional (Costa, 1909, p. 1 e 8 – RGEL/09).

No relatório do ano seguinte, o professor Jacintho pereira de Almeida deixou de fazer parte do corpo docente do grupo escolar, porque foi nomeado como diretor do Grupo Escolar de Oliveira. Firmino Costa realça a notícia, externando as congratulações e o mérito do professor. Houve, portanto, uma modificação geral do quadro de professores, porque algumas professoras, dentre elas D. Maria Pinto e D. Isaura Alvarenga pediram licença e foram substituídas pela normalista D. Maria do Carmo Alvarenga. Além disso, foram nomeadas D. Anna Alvarenga e D. Zulmira, mas o acento no relato vai para o professor interino Sr. Julio de Oliveira, o qual, segundo o juízo do diretor, seria digno de se tornar efetivo. Ressalta, mais uma vez, que a elevação do nome do grupo escolar se deve à dedicação e ao compromisso de todos os professores, principalmente considerando a assiduidade de todo o corpo docente (Costa, 1910, p. 5 – RGEL/04).

²¹ O capítulo VII do referido regulamento apresenta os prêmios destinados aos professores sob determinadas condições (Mourão, 1962, p.146).

²² “A prática do magistério seria feita nos grupos escolares e nas escolas isoladas das respectivas localidades e não em escolas especiais para esse fim. Parece, entretanto, que se dava muita importância a essa prática profissional” (Mourão, 1962, p. 149).

O aspecto sobre a assiduidade dos professores nos chama a atenção para duas questões. Em primeiro lugar, parece que, não obstante o posicionamento do diretor frente à questão da incompatibilidade entre as funções de dona de casa e de professora, o que poderia provocar constantes ausências das professoras, de alguma forma, parece ter dimensionado internamente a tensão, posto que deu um destaque oficial à assiduidade, não só neste relatório, como em alguns dos anos subseqüentes como o do ano seguinte, de 1911, no qual ele volta a realçar as poucas faltas. Em segundo lugar, ainda que de forma sutil, fica claro, mais uma vez, a sua preferência por professores, pois, além de explicitar os motivos de sua preferência, enquanto apenas parece reconhecer o esforço de todos, de forma genérica, não raramente, distingue os professores das professoras, ao destacá-los nominalmente nos relatórios.

Observando a movimentação de professores nos relatórios, parece-nos, que, de fato, as licenças eram bem constantes, sobretudo entre as professoras. A situação parecia incomodar bastante o diretor, pois no relatório de 1914, ele expressa de forma mais assertiva que, para ele "seria inadmissível qualquer complacência" em relação à falta dos professores às aulas, sem motivo justo, e as licenças, com ou sem vencimentos, só deveriam ser concedidas em casos de extrema necessidade, em condições muito particulares (Costa, 1915, p.7 - RGEL/08).

Durante os relatórios seguintes, o diretor apresenta os deslocamentos do corpo docente. Contudo, com o passar dos anos, parece que pela própria consolidação das práticas cotidianas e também, provavelmente, pela repercussão que vão adquirindo em toda a comunidade local e estadual, o grupo de professores que atua no grupo vai se tornando mais estável.

Para a formação adequada do professorado, Firmino organizou uma parte da Biblioteca Escolar, visando ao aperfeiçoamento cultural dos professores. Instituiu, entre o grupo de professores, uma leitura diária de quinze minutos feita pelo diretor e a primeira obra a ser lida e por ele escolhida foi a de Charles Wagner²³ (1852 - 1918), intitulada "*A vida simples*". Além disso, ainda preocupado com a questão da prática para a formação dos mestres, instituiu momentos previamente agendados. Os professores visitariam as salas de outros colegas como forma de acompanharem o desenvolvimento da escola de forma mais global e de compararem os processos de ensino de um e de outro. Tal prática foi adotada, segundo ele, "à semelhança do que se pratica na Alemanha" (Costa, 1915, p.7 - RGEL/08).

O professor e a sua formação, fosse homem ou mulher, no universo educacional de Firmino Costa, ocupava, de fato, um lugar muito especial. Podemos entrever que, a todo instante, enquanto apresentava em seus relatórios as formas e recursos a serem adotados para a aprendizagem dos alunos, pelos professores, através do relato de verdadeiros roteiros de aulas, o diretor se referia a compêndios, manuais, jornais e instrumentos pedagógicos que poderiam dar subsídios a uma aula que, efetivamente, auxiliassem as crianças na aprendizagem, sobretudo através de uma participação ativa. Contudo, além dos subsídios e referenciais teóricos apontados por ele e a orientação de que o professor deveria ser um exemplo daquelas qualidades e virtudes que pretendesse formar em seus alunos, defendia que era na afeição entre eles que se firmaria a ação propriamente educativa. Só através da simpatia recíproca é que o professor poderia sustentar todo o trabalho educativo, e que, tendo sido a máxima observada, o grupo escolar teria alcançado uma boa disciplina durante as aulas. Assim, ele afirma que “persuadido destas verdades” teria “procurado transformar o grupo num Museu de instrução e num templo de amor e de respeito” (Costa, 1913, p. 9 – RGEL/06).

Para Firmino Costa, a formação moral, intelectual, técnica e cultural dos professores é que seria capaz de promover o desenvolvimento intelectual, moral e cultural nos alunos. Todo o investimento nesse sentido, para ele, teria sido profícuo, na medida em que não se observou, por exemplo, nenhuma infração grave dos alunos no ano de 1914. Os professores, bem instruídos na máxima citada pelo diretor como sendo de Claparédè segundo a qual “a conduta economiza os esforços”, teriam adotado o princípio da disciplina naturalmente aceita, ao invés daquela imposta de forma arbitrária. Da mesma forma, em relação ao desenvolvimento intelectual dos alunos, os esforços que “empregam em seus trabalhos, os bons hábitos adquiridos, a afeição que os liga a escola, são outros tantos testemunhos do real aproveitamento dos que freqüentam esta grande casa de educação” e que, em última instância, seriam os beneficiários da dedicação e do empenho dos professores (Costa, 1914, p. 8 – RGEL/08).

À idéia do relatório anterior, qual seja a da relevância da formação dos professores para a formação dos alunos e a conseqüente elevação do povo brasileiro, ele acrescenta, no do ano seguinte, de 1915, que os professores já sentem a necessidade de estudar para se aprimorar, isto, é, adquiriram a consciência de que seria através do estudo que poderiam realizar uma prática educativa cada vez mais rente aos desafios contemporâneos. Certamente que a

²³ Charles Wagner não era um pedagogo, mas sim um famoso moralista e as suas obras eram utilizadas por Firmino Costa “em suas preleções sobre educação moral” (Dias, 1986, p. 193).

nova perspectiva profissional foi sendo talhada dia após dia, no cotidiano escolar do então Grupo Escolar Firmino Costa, como passou a se chamar naquele ano.

Uma das principais maneiras com as quais o diretor operou para atingir a consciência do estudo pelos professores foi, sem dúvida, a criação da Biblioteca do Professor. Motivado pela pergunta de um colega sobre quais obras ele indicaria para completar a sua formação pedagógica, o diretor oferece-lhe uma lista de livros, organizada segundo o critério de relevância para a formação dos professores, de forma que eles não percam tempo, nem dinheiro na aquisição e leitura de obras sem valor. Ainda que pondere que a lista não pode ser conclusiva, defende que a mesma "inclue uma serie de obras, quase todas magistraes, cujo conhecimento dará uma apreciavel cultura pedagogica" e que, além disso "os livros recommendados satisfazem o programma official e tratam de diversos importantes assumptos attinentes á pedagogia" (Costa, 1916, p. 25 – RGEL/09).

Investigar quais os livros o educador considerava importantes para a formação dos professores faculta ao nosso estudo a possibilidade de uma maior compreensão acerca das apropriações sobre as idéias em circulação no período, isto é, quais as concepções adquiridas ou construídas a partir de leituras sobre as obras às quais teve acesso e que deveriam ser compartilhadas com os professores. Pensando dessa forma, consideramos que, organizá-las segundo os critérios de procedência dos autores escolhidos e de conexão com os diversos assuntos e conteúdos educacionais pertencentes ao programa, poderia nos favorecer a compreensão.

Quadro 1: Livros para a formação de professores, classificados segundo as disciplinas do programa de ensino primário.

Disciplinas e assuntos pedagógicos	Autores e obras brasileiros	Autores e obras estrangeiros
Língua Pátria	Eduardo Pereira: Grammatica Expositiva. Othoniel Motta: Lições de Portuguez. Said'Ali: Difficuldades da língua portugueza. João Ribeiro: Diccionario Grammatical. Rocha Pombo: Diccionario de Synonimos. Jayme de Séguier: Diccionario Pratico Illustrado.	
Escrita	Francisco Vianna: Caligraphia Vertical.	
Composição	Bilac e Bonfim: Livro de Composição.	
Leitura	Livros de Leitura adoptados para uso dos alumnos das escolas	Camões: Luziadas. Fábulas de La Fontaine, Edição Garnier.

	públicas deste Estado. Thomaz Ribeiro, D. Jayme. Guerra Junqueira: A musa em férias. Gonçalves Dias: Poesias. Olavo Bilac: Poesias Infantis. Osório Duque Estrada: Thesouro Poético Brasileiro. José de Alencar: O Guarany. Visconde Taunay: Innocencia. Coelho Neto: Alma. Carmem Dolores: Lendas Brasileiras. Adelina Vieira e Júlia Lopes: Contos Infantis. Coelho Neto: Compêndio de Litteratura Brasileira. Mendes dos Remédios: História da Literatura.	
Geografia	Themistocles Sávio: Curso elementar de Geographia. Homem de Mello: Geographia-Atlas do Brasil. Nelson de Senna: Anuario de Minas Gerais. Álvaro da Silveira: Viagem pelo Brasil. Pedro Voss: Colleção de cadernos de cartographia.	
História	Raposo Botelho: Historia Universal. João Ribeiro: Historia do Brasil, curso superior. Sylvio Romero: a Historia do Brasil. Diogo de Vasconcelos: Historia da Antiga Minas Geraes.	Sophus Ruge: Colombo, (traducção).
Aritmética	Ramon Dordal: Arytmética Escolar, livro do mestre. Antonio Trajano: Arytmética Progressiva Superior. Carta de Parker.	
História Natural e Ciências Físicas	Ardisson Ferreira: Álbum de anatomia. Mattoso Santos Balthazar Osório: Lições Elementares de Zoologia. Motta Prego: O padre Roque (apicultura). Virgínia de Almeida: Pela terra, pelo ar. Garcia Redondo e R. Theophilo: Botânica elementar. Motta Prego: A horta de Tomé. Camilo Flamarion: As Maravilhas Celestes.	P. Chauvet et J. Jeanjean: Lês sciences physiques et naturelles à école primaire.
Geometria	Olavo Freire: Geometria Prática. Desenho Linear Geometrico da Bibliotheca de Instrucção Profissional.	
Desenho		G. Quénioux et vital – Lacas: Lê dessin à l'école primaire.
Moral	Samuel Smiles: o Dever. Arnaldo Barreto: Leituras Moraes.	P. Laloi & F. Picavet: Instruction morale et civique. Jules Payot: Educação da vontade, trad.
Civismo	Xavier da Veiga: Ephemerides Mineiras. Latino Coelho: Elogio	

	de José Bonifácio. Rodrigo Octavio: Festas Nacionaes. Affonso Celso: Porque me ufano do meu paiz. João Barbalho: Constituição Brasileira. Antonio A Velloso: Constituição Mineira.	
Trabalhos Manuais	Metalurgia, da Bibliotheca de Instrucção Profissional. Elementos de Physica, da mesma Biblioteca. E. de Vasconcellos: Trabalho Manual Escolar. E. de Vasconcellos: Cartonagem Escolar. Heitor Guimarães: Noções de economia domestica.	Luiz Borruat: Trabajo Manual Escolar.
Exercícios Físicos		Kumlieu: Tratado práctico de gymnastica sueca. Antelo Mosso: L'éducation physique de la jeunesse. Baden-Powell, Manual do Escoteiro, Trad.
Higiene	Arancio Peixoto e Graça Couto: Noções de Hygiene.	
Ensino Profissional	Veridiano de Carvalho: Manual Mercantil. Elementos da historia da arte: da Bib. do Inst. Profissional.	
Temas Pedagógicos	Pinheiro Bittencourt: Compendio de Pedagogia escolar. Virginia de Almeida, Como devemos criar nossos filhos. Luiza Sergio: O Método Montessori. Franco Vaz: A infância abandonada. Ruy Barbosa: Parecer sobre a instrução primaria. Firmino Costa: O ensino popular: varios escriptos.	C. Wagner: Pour lês petits et les grands. C. Wagner, A vida simples, Trad. François Guex: Histoire de l'instruction et de l'éducation. G. Compayré: Cours de Pédagogie. G. Compayré: Psychologie appliqué à l'éducation. G. Richard: Pédagogie Experimentále. Herbert Spencer: Educação Intellectual, Moral e Physica. W. Rein: Resumen de pedagogia, trad. Hespanhola. Willian James: Causeries Pédagogiques, trad. Por L. S. Pidoux. Dr. Toulouse, como se deve educar o espirito, trad. Francis Parker: Palestras sobre o ensino, trad. Calkins: Primeiras Lições de cousas, trad,de Ruy Barbosa. Alfred Binet: Lês ideés modernes sur lês enfants. Ernestina Lopes: La escuela y la vida, Buenos Aires. John Dewey: L'école et l'enfant, trad. Por L. S. Pidoux. Edouard Claparédè, Psychologie de l'énfant. Foerst, L'école et lè caractère. Edmondo Blanguernon: Pour l'école vivante. Pestalozzi: Como Gertrudis ensena a suo hijos

		trad. Ferdinand Buisson: La foi Laique. Omer Buyse: Methodes Américaines d'Education. F. Th. Meylan: La coeducation dès excees. L'Année Pédagogique, publiée par L. Cellérier et L. Dugas. Assinatura da revista "L'educateur", de Lausanne, Suissa. Idem da revista "El Monitor de la Education Comn", de Buenos Aires.
--	--	---

Fonte: (Costa, 1916, p. 26-29 – RGEL/09).

Com a citação desse rol de obras do Quadro 1, indicadas para a leitura dos professores, em contribuição para a formação deles, não pretendemos analisar cada uma delas, nem podemos precisar o nível de apropriação que Firmino realizou das leituras ou a forma específica com que cada uma interveio nas práticas cotidianas, sobretudo se considerarmos a sua forma criativa de apropriação das idéias em circulação. Contudo, ele nos permite algumas análises relevantes para o nosso objetivo de compreender o lugar que as leituras ocupavam em suas concepções educacionais, isto é, de que forma informavam as proposições para a formação dos educadores.

Como uma primeira observação, podemos constatar que nem todas as obras e autores citados nos relatórios estão na lista. Faltaram, por exemplo, os "*Preceitos de Hygiene*", do Dr. Zoroastro Alvarenga para a saúde, "*Os cartões F.C.*" para o ensino da Moral e Cívica, e Paul Bernard (1825 – 1885), considerado por ele como um famoso pedagogo da escola ativa, citado, inclusive mais à frente, no mesmo relatório. Em contrapartida, na mesma lista, estão também alguns que não foram citados nos relatórios, tais como, Ernestina Lopes, "*La escuela y la vida*", Buenos Aires; F. Th. Meylan, *La coeducation dès excees*; Franco Vaz, *A infância abandonada*; dentre outros. A ausência de algumas obras na lista do quadro 1, ou nos relatórios, não nos autoriza, entretanto, a afirmar, que se tratou de um esquecimento ou de uma escolha consciente do diretor, preocupado em inserir apenas aquelas avaliadas como mais "magistrais" para a formação dos professores. Se considerarmos o zelo que ele sempre dedicou à construção dos relatórios ou textos, a seleção das obras baseada no critério de relevância para a orientação dos professores nos parece ser mais plausível.

Uma segunda observação se refere à prevalência das citações, nos relatórios, de autores estrangeiros, em detrimento dos brasileiros, ainda que na lista haja um maior número de autores brasileiros. Considerando que boa parte da

lista é citada nos relatórios, com trechos das obras, podemos asseverar com alguma segurança que ele fez uma leitura aprofundada das mesmas. Assim, podemos reforçar a idéia já indicada anteriormente de que Firmino Costa era um leitor contumaz de obras clássicas brasileiras e estrangeiras com um forte acento para a literatura, no primeiro caso, e para assuntos pedagógicos, no segundo. No último caso, fica evidente que ele lia francês, pois a maioria das obras estrangeiras citadas, quando não era traduzida, estava em francês. Provavelmente, não lia inglês, pois as obras de autores americanos, ou estavam em francês, tal como John Dewey, ou eram traduzidas em português, como a de Calkins.

As constatações acima nos possibilitam algumas interrogações. Como seria a leitura dessas obras pelos professores? Será que alguns deles liam também em francês? Ou as obras eram lidas durante os quinze minutos diários de leitura implantados pelo diretor? Não temos elementos suficientes para identificar o tipo de apropriação realizado através das leituras, pelos professores. Contudo, considerando os limites da formação inicial do professorado disponível nesse contexto, apontados inclusive pelo educador, parece-nos que ele se formava para os preceitos da nova educação, na própria prática cotidiana, com uma forte intervenção do próprio diretor. Dessa maneira, as interpretações que os professores poderiam fazer das leituras das obras em circulação, sobretudo as de autores estrangeiros, eram aquelas condicionadas, de alguma forma, pelo diretor do grupo e por ele postas em circulação através, inclusive, da publicação de suas próprias obras, isto é, os professores as leriam através das leituras de Firmino, re-elaboradas em escritos.

Um outro ponto relevante identificado na lista de livros do diretor para a formação dos professores se refere ao fato de que nenhum aspecto do programa tenha ficado descoberto pela bibliografia, isto é, existe pelo menos uma obra para cada um dos componentes curriculares designados pelo programa. Todavia, nos chama a atenção o grande volume de citações de autores de obras pedagógicas, o que nos sinaliza, por um lado, a relevância do tema para o diretor como expressão da preocupação com a questão da formação dos professores na perspectiva educativa do método intuitivo e, por outro, o grande volume de obras estrangeiras sobre o assunto em circulação no Brasil do início do século XX às quais ele tinha acesso.

Sem acesso a todas as obras citadas, não podemos afirmar a correspondência precisa entre os respectivos conteúdos e as condições em que Firmino Costa recorre a elas, em seus relatórios, até porque, neles não há referência direta às obras e nem às páginas. Porém, alguma relação é possível estabelecer entre os títulos das obras citadas e os subtítulos dos relatórios e os

respectivos textos, bem como o conteúdo educacional a que se referem. Foi a busca pela correspondência que nos possibilitou classificar as obras de acordo com os componentes curriculares, organizando o quadro apresentado.

Considerando algumas obras listadas e às quais tivemos acesso, podemos afirmar que ele recorre a elas com propriedade, isso é, o educador parece ter um conhecimento substancial dos respectivos conteúdos. As citações escolhidas se articulam com seus textos e, geralmente, cumprem o objetivo de reiterarem as suas idéias e proposições. Poderemos citar diversos exemplos sobre as formas de diálogo com autores aos quais teve acesso. Entretanto, dado o espaço limitado de que dispomos neste estudo, apresentaremos apenas alguns mais significativos sobre as condições e os sentidos da adoção das referências.

Para falar da necessidade de que o programa estabelecesse o nível de leitura a ser alcançado em cada uma dos anos escolares, favorecendo assim, a definição dos objetivos de cada série dentro do conteúdo de ensino, isto é, o da leitura, Firmino Costa recorreu a Alfred Binet (1857 – 1911), considerado por ele como “o psicólogo mais eminente de nossa época”. O educador francês teria, de acordo com o diretor, parte da obra dedicada ao ensino da leitura. Por isso, sua leitura seria muito importante para a prática educativa dos professores do grupo (Costa, 1913, p. 06 – RGEL/06).

Do mesmo modo e no mesmo relatório, refere-se a Gaston Richard (1860 – 1935) como sendo um expoente da pedagogia experimental, para quem o método intuitivo seria a essência do ensino primário. E, para que essa essência pudesse ser compreendida e aplicada pelos professores, seria preciso que os pressupostos da pedagogia experimental fossem traduzidos de forma didática para cada uma das disciplinas do programa, que deveriam receber uma modalidade própria de ensino. Assim, os professores saberiam como proceder de forma a explorar as potencialidades do método intuitivo em cada uma das disciplinas do programa (Costa, 1913, p. 06 – RGEL/06).

Pestalozzi²⁴, sem dúvida, foi um dos educadores mais admirados e citados por Firmino Costa em suas obras e relatórios. No relatório de 1916 ele recorre à obra do suíço para defender a importância da instrução para o desenvolvimento da nação, afirmando que o pedagogo havia dito que o melhoramento do povo através da educação não é nenhum sonho, desde que, a exemplo da Suíça, seja essa uma preocupação de toda a nação. Assim, todos os cidadãos deveriam expressar o

²⁴ Para Dias (1986), Firmino Costa tinha “sempre presente o espírito pestalozziano, com o qual entrara em contato por intermédio de textos biográficos e por meio, principalmente, de algumas obras do notável educador”. O diretor apresentava em suas palestras, estudos sobre a obra de Pestalozzi, defendendo a fecundidade de seu pensamento, posto que era o autor mais citado nas obras educativas, entre as referências internacionais (p. 194-195).

credo, como forma de engrossar as fileiras em prol da educação nacional, sobretudo os professores (Costa, 1917, p. 11 – RGEL/10).

Desde o primeiro relatório, de 1907, o diretor já afirmava que o ensino do grupo já seria realizado sob a orientação das *Primeiras Lições de Cousas*, de Norman Calkins²⁵, traduzido por Ruy Barbosa. Por diversas vezes, recorre à obra para explicitar a forma como determinado conteúdo deveria ser ensinado. Como exemplo, está o de Geometria, muito facilitado pelos passos claramente determinados na representação de determinadas formas. Através da observação, análise e reprodução, fazia-se o desenho de objetos colhidos no entorno do aluno e, por isso mesmo, familiares a ele. Contudo, de acordo com Valdemarin (2004), as referidas lições abrangeriam:

(...) a maior parte do conteúdo a ser ministrado no ensino elementar, acompanhadas dos passos metodológicos a serem observados pelo professor na atividade de ensino. Esse conteúdo, no entanto, não é apresentado na seqüência em que deve ser ensinado. Em coerência com os princípios norteadores do método, as lições são organizadas tendo por critério a importância atribuída a cada um dos sentidos para a aquisição do conhecimento, iniciando-se pelos conteúdos mais adequados à percepção visual e finalizando com aquelas que têm no tato seu suporte cognitivo. A premissa, inquestionável para o autor, tanto da concepção de homem, quanto das proposições didáticas é que o conhecimento do mundo material é proveniente dos sentidos e expresso por meio das palavras, sendo a percepção a atividade mais simples da inteligência. Daí decorre a necessidade da criação de situações pedagógicas nas quais a percepção possa ser exercida, estimulada e desenvolvida, situações que se constituem na atividade por excelência da escola (p. 120).

Para Firmino Costa, a melhor disciplina para ser trabalhada com o método intuitivo era a História Física e Natural, justamente porque tanto uma como a outra não prescindiam da experimentação, a forma mais atual para uma educação

²⁵ "A obra *Lições de coisas*, de Norman Calkins, traduzida e 'adaptada às condições do nosso idioma e países que o falam' – conforme consta no título brasileiro – por Ruy Barbosa, em 1881, veio a lume em 1886, editada pela Imprensa Nacional e trazendo na capa a inscrição: 'obra unanimemente aprovada pelo Conselho Superior da Instrução Pública da Bahia, pelo Conselho Diretor da Corte e adotada pelo governo imperial'. A primeira edição constitui-se de 15 mil exemplares, 3 mil dos quais ficaram com a editora a título de compensação de despesas de impressão". A autora completa ainda em uma nota: "(...) De acordo com Kulesa (1992, p. 60) o livro de Calkins, na tradução de Ruy Barbosa, foi utilizado nas escolas normais até pelo menos o ano de 1914. Para ele, a primeira referência a Comenius, no

baseada nos preceitos intuitivos. Todavia, parece que o diretor considerava que os professores não tinham um aporte capaz de sustentar tal ensino. Para superar essa lacuna, ele registra que a revista suíça, de Lausanne, *L'Éducateur*²⁶, publicou o título de um compêndio de P. Chauvet, J. Jeanjean, que tornaria fácil a aplicação do método experimental para as classes da educação primária. Segundo ele,

A serie de licções illustradas, que a revista suissa publica, é bastante a recommandar o novo livro como um trabalho original, que vem resolver o ensino pratico primario de sciences physiques e naturaes. O compendio, a que me refiro, é o seguinte: "P. Chauvet, J. Jeanjean, lês sciences physiques et naturelles á l'école primaire par da methode experimental". A Thourinaud, éditeur. Montluçon. Para a fácil aplicação de seu methodo, os auctores prepararam um estojo com todo o material necessário, que custa apenas 35 francos (Costa, 1913, p. 11 – RGEL/06).

Em todos os exemplos anteriores, tomados dos relatórios no sentido de apreender as condições em que Firmino recorria aos autores e às respectivas obras, identificamos a razão recorrente, segundo a qual, havia o imperativo da exigência de buscar suporte e orientações para que os professores pudessem realizar uma prática educativa conectada aos pressupostos do método intuitivo, seja em relação a um cunho pedagógico mais geral, seja em relação aos conteúdos das disciplinas propriamente ditos. Com isso, não estamos afirmando que também não havia a preocupação com leituras que contribuíssem para maior ilustração do corpo docente, como os clássicos da literatura brasileira e portuguesa. Contudo, a tônica da lista de livros para a formação complementar do corpo docente se assenta sobre as obras relativas à nova educação. Por isso, inclusive, a predominância de autores

Brasil, veio associada ao método intuitivo e às lições de coisas e foi efetuada por Ruy Barbosa (1947) em seus pareceres de 1882" (Vidal, 2005, p. 114).

²⁶ "A descoberta da revista suíça, editada em Lausanne, **L'Éducateur**, fato muitas vezes citado em textos de e sobre Firmino Costa, foi crucial para a sua formação. É possível encontrar menções freqüentes a esse respeito, inclusive desde a **Vida Escolar**. Assim, por exemplo, é por meio dessa revista que toma conhecimento, em 1911, da morte de Alfred Binet; das comemorações do centenário da morte de Pestalozzi, em 1927; e da criação do movimento escoteiro".

O redator chefe da 'esplêndida revista' era François Guex, professor de Pedagogia da Universidade de Lausanne. Sua obra **Historie de l'Instruction et l'Éducation** foi cuidadosamente lida por Firmino Costa, que dela se valia para as suas aulas e conferências.

Descobriu um dia a obra de Gabriel Compayré, escritor, administrador da educação e político francês. Sabia-o um divulgador, 'disseminador', como escreveu certa vez, e se baseou em muitas de suas informações históricas. Comentando o primeiro contato com o historiador, lembra: 'Apesar de já se terem passado vários anos, ainda me recordo com prazer do dia em que recebi uma encomenda postal. Era a coleção **Lês Grands Educateurs**, de Gabriel Compayré. Tinham vindo dez opúsculos, contendo as biografias de Rousseau, Spencer, Pestalozzi, Jean Macé, Felix Pécaut, Herbart, Montaigne, Charles Déma, Horace

estrangeiros, pois, se era fato que elas estavam circulando por aqui, também o era que a produção autóctone sobre a educação ativa no Brasil ainda estava nas primeiras linhas. Haja vista a preocupação do próprio Firmino Costa que, ao mesmo tempo em que implantava uma nova prática, produzia relatos e obras rentes a elas, como forma de contribuir para o debate e para as transformações da educação necessárias em Minas Gerais.

Tendo abordado a formação complementar dos professores, através da composição de uma biblioteca pedagógica, Firmino Costa também se dedicou a discutir a formação inicial através do curso normal. Ainda no relatório de 1915, ao final do texto, o diretor discorre sobre a importância dos professores na escola, pois são eles que atrairiam os alunos para fazer “hábeis operários do progresso nacional”. Mas, para que isso fosse possível, seria imprescindível uma formação consistente, posto que, de outra forma, “reincidiremos no erro actual: querer boas escolas sem professores habéis”. Um professor hábil seria um cidadão útil, com energia e método para ensinar. Energia, por sua vez, seria feita de inteligência, de amor e de vontade. E mais, para ser um bom professor, seria preciso ter uma percepção acurada das necessidades das crianças, de seu bem-estar, de suas potencialidades de cooperação para o trabalho educativo. O trabalho educativo deveria ser realizado através de um método que considerasse as condições de desenvolvimento dos alunos. O professor deveria ter conhecimentos acerca da psicologia infantil, pois, ainda que essa ciência estivesse em processos iniciais de configuração, já poderia oferecer elementos para uma prática educativa capaz de prevenir equívocos didáticos, ainda tão comuns nas escolas (Costa, 1916, p. 36 e 37 – RGEL/09).

Todas as considerações sobre o método intuitivo e os aportes da psicologia experimental desembocam na questão mais importante a ser observada em relação à qualidade da educação primária: os cursos normais. É aí que se realizaria a formação do professorado e, assim sendo, prognostica que, “para a boa direcção das escolas faz-se indispensável, acima de tudo, a boa organização do ensino normal, que por isso mesmo conviria ficar privativo dos poderes públicos, uma vez que a iniciativa particular não dispõe de meios para ministrá-lo” (Costa, 1916, p. 36 e 37 – RGEL/09).

Na linha da reivindicação da formação de professores para a esfera da educação pública, no relatório do ano escolar de 1916, o educador apresenta um programa de formação de professores por ele elaborado para os alunos da Escola Normal, que fariam a prática profissional no grupo, sob sua responsabilidade, caso

Mann e do Padre Girard. Com que contentamento eu li então essas biografias encantadoras” (Dias, 1986, p.190, grifos do autor).

a Secretaria assim o permitisse. O referido programa de prática educativa foi dividido em duas partes. A primeira delas tinha um caráter mais institucional, isto é, se dedicava ao conhecimento da estrutura e do funcionamento da educação no estado, personificados pelo funcionamento do grupo escolar. Assim, sob seis subtópicos, a saber, do cargo de professor, das escolas públicas, dos alunos, do ensino, das caixas escolares e, por fim, do Grupo Escolar Firmino Costa, alocava em cada um dos itens, aqueles aspectos da legislação da educação considerados por ele como mais significativos para o exercício profissional qualificado, tais como a nomeação, os deveres e proibições, a organização dos espaços e a higiene da escola; a matrícula, a frequência e a disciplina escolares; horários e programas de estudos, festas e excursões escolares; importância, organização e base legal das caixas escolares; e a organização do grupo escolar. Enfim, aquilo em que ele teria avançado em relação às prescrições legais, como, por exemplo, o programa das excursões, o programa da higiene e o serviço de assistência infantil, ou seja, da caixa escolar.

A segunda parte tinha um caráter mais pedagógico e, ao mesmo tempo, mais prático. Através da programação, os aspirantes a professores passariam por todas as sessões do grupo escolar, por todas as aulas, de todos os anos, além de participar das festas e excursões programadas. Ainda fazia parte do programa de formação a docência em sala de cada uma das disciplinas do programa, na perspectiva do método adotado, além das "liturgias" cotidianas próprias da nova cultura escolar, tais como fazer a chamada e apurar a frequência dos alunos, dentre outras (Costa, 1917, p. 10 e 11 – RGEL/10).

Com alguns aspectos semelhantes ao programa de prática formativa para os normalistas, no relatório do ano seguinte, de 1917, Firmino elabora uma lista de instruções para o corpo de professores em atividade no grupo. Segundo ele, o objetivo da lista era fazer com que os professores estivessem preparados para dar a aula de organização do grupo considerada por ele como uma matéria de ensino, a ser ministrada nos primeiros dias de cada ano letivo. Tais instruções teriam por objetivo garantir a boa ordem e o funcionamento adequado da "máquina" através de uma adequada instrução aos alunos, objetivo último da escola. Em linhas gerais, tratava-se de um conjunto de orientações sobre o regulamento interno no grupo, no que se referiria aos direitos e deveres dos alunos, mas, apresentados de forma mais didática, mais esmiuçada.

Dentre as prescrições apresentadas, a abaixo transcrita nos chamou a atenção por sintetizar as formas de controle da disciplina defendidas pelas novas concepções educacionais, às quais os professores deveriam se amoldar. "16. Nas providências que tenham de tomar em relação aos alunos, procurem os professores

conciliar sempre a manutenção da sua auctoridade com o respeito devido e liberdade das creanças, contra aqueles que não usará nunca de castigos physicos” (Costa, 1917, p. 7 – RGEL/10).

A última orientação, de número 18, também nos chamou atenção pelo fato de explicitar a autoridade que o método intuitivo vai alcançando cotidianamente e como as novas práticas por ele determinadas modificam as relações entre professor e aluno. A consideração e o valor ao interesse e à participação dos alunos tornam-se imperativos para uma atuação profissional aceitável no grupo escolar. Nesse sentido, o diretor determina que “Considere o professor como o ponto capital de seu trabalho o methodo de ensino, que se baseará na experiência e na observação, attendendo a que ‘o menino gosta mais de fazer do que de ver, e gosta mais de ver do que de ouvir’” (Costa, 1917, p. 7 – RGEL/10).

No último relatório ao qual tivemos acesso, o educador relata a prática pedagógica planejada no ano anterior e realizada no grupo escolar naquele ano, de 1917. As 21 alunas do 4º ano do Curso Normal que freqüentaram a escola para realizarem a referida prática, sob sua orientação, estariam adequadamente aparelhadas para exercerem o magistério, de acordo com as diretrizes do método intuitivo. Segundo ele, o objetivo teria sido o de

(...) preparar boas professoras primárias, conhecedoras da organização e da regência escolar, capazes de pôr em prática o methodo intuitivo e o systema simulthaneo do ensino, comprehendendo tanto quanto possível o espirito da infância e o fim educativo da instrucción, compenetrados do dever, que lhes cabe, de formar cidadãos verdadeiramente úteis à Pátria (Costa, 1917, p. 12 - RGEL/11).

Os textos relativos à educação propriamente ditos, presentes nos 32 números do boletim Vida Escolar, editados pelo diretor entre 1907 e 1908, eram muitos semelhantes aos publicados nos relatórios. Muitas vezes, estes foram publicados na íntegra, como é o caso daquele da inauguração do grupo. De fato, o que há de diferente entre os textos dos boletins e os relatórios é o público-alvo a que se destinariam e não evidenciamos diferenças substanciais na forma e no conteúdo dos textos de um e de outro. Todavia, enquanto os relatórios eram destinados aos técnicos da Secretaria do Interior, aos diretores e educadores de todo o estado, considerando a publicação e difusão pela Imprensa Oficial, os boletins tinham em vista a comunidade local. Na prática, ambos representaram uma promissora possibilidade de visibilidade do trabalho educativo realizado no grupo, estratégia para a conformação de uma prática educativa mais fundamentada.

Nos boletins, são raros os textos que tratam da questão da formação dos professores *strictu sensu*. Entretanto, se observarmos o teor do temário educativo apresentado, podemos considerá-los em sua totalidade, como um instrumento privilegiado. Se o professor, na perspectiva de Firmino Costa, deveria representar o leitor assíduo e um estudioso interessado no entendimento das novas práticas educativas, certamente que a leitura do boletim deveria fazer parte de sua formação cotidiana. Não tivemos informação sobre a existência de algum momento formal de leitura e discussão do periódico nas práticas formativas do grupo, mas, nem por isso, podemos desconsiderar a hipótese de que tenha contribuído, de alguma forma, para a formação dos professores, considerando a ampla divulgação na cidade e no estado.

No caso do ensino de História, a possibilidade se torna bastante viável, pois o diretor, depois de ter constatado a ausência de compêndios para apoiar o trabalho do professor na área, publicou 26 capítulos sob o título "*História de Lavras*" – *Apontamentos*. Nesses textos, a história de Lavras é apresentada de forma bastante descritiva em termos da narração de fatos e personagens glorificados por feitos notáveis. É o caso do último capítulo, número 26, publicado no boletim. O diretor relata a revolução liberal que durou um mês em Lavras, entre 14 de junho e 22 de julho de 1842, e sobre aqueles que aí estiveram presentes, defendendo os interesses da ainda "pequena Lavras". Parece-nos que as fontes privilegiadas por Firmino para a constituição dos textos eram os jornais da cidade, a julgar por uma nota de pé de página, como também o relato de lavrenses mais antigos, a julgar pela forma com que ele se refere a alguns deles (Costa, 1908, p. 4 – BVE/32).

Retornando à questão do professor, o educador publica no boletim número 33, o penúltimo deles, um único texto sobre o assunto, em conjunto ainda inédito, isto é, não teria sido publicado nos relatórios, mas o será no livro *O ensino popular, varios escriptos*, (1913, p. 59), intitulado "O Professor". No texto do boletim, mais do que falar da formação, apresenta a concepção sobre o que deveria ser um professor na plenitude da função, ou seja, a construção final, na qual deveriam culminar todos os esforços de sua formação. A tônica recai novamente e fortemente sobre os preceitos morais e cívicos, dos quais todo educador deveria, mais do que ensinar, ser exemplo vivo. Além disso, deveria levar consigo a forte crença de que a instrução é o caminho através do qual os indivíduos poderão, de fato, construir a pátria de forma virtuosa e persistente (Costa 1908, p. 2 – BVE/33).

Os boletins²⁷ representaram, portanto, um instrumento para formação dos professores, na medida em que neles eram publicados textos relativos aos aspectos mais importantes da prática educativa, considerados por Firmino. Era apresentada, também, toda a movimentação do quadro docente, entre licenças, aposentadorias e novos professores, além da visibilidade de práticas como docentes dos grupo. Seja como for, os boletins continham, juntamente com o cotidiano lavrense, o cotidiano das práticas educativas do grupo.

Da mesma forma que os boletins, os livros publicados²⁸ enquanto Firmino Costa estava na direção do grupo escolar de Lavras, entre 1907 e 1925, se estruturam a partir de um discurso direto para os professores. É evidente que o público-alvo são os professores e o que estava em questão era oferecer subsídios para uma melhor formação docente, naqueles aspectos que o educador considerava como mais relevantes, o ensino da Língua Pátria, da Moral e Cívica, da História, a formação para o trabalho e a disciplina, sempre na perspectiva da conquista da atenção dos alunos e não na imposição arbitrária. Essa intenção e temário são prevalentes no livro *O ensino popular: varios escyptos* (1913). De acordo com Dias (1986),

O livro interessava aos professores em geral, especialmente aos mineiros, e também às autoridades do ensino. A principal utilidade desses escritos residia na discussão do lado prático da implementação dos novos dispositivos legais introduzidos (1906) pelos governos João Pinheiro. Firmino Costa começava a “dar o tom” da reforma. Ganham relevo os relatos de suas experiências didáticas (aula utilizando material da imprensa, por exemplo), de administração (implementação da caixa escolar), além de questões mais amplas, como as do método intuitivo e do ensino simultâneo, discutidas à luz de atenta observação da realidade (p. 143).

A citação de Dias reforça a viabilidade de duas hipóteses que fomos constituindo durante a análise dos escritos de Firmino Costa. A primeira de que os seus escritos tinham como principal objetivo defender a idéia de que os dispositivos legais da reforma, em relação à formação e atuação dos professores, eram exeqüíveis, e nesse sentido, nada mais coerente do que adotar, em seus textos, os

²⁷ Alguns textos de Firmino Costa publicados nos boletins “foram *reproduzidos* depois em seus livros sobre questões pedagógicas. Alguns exemplos: *Disciplina Escolar, Freqüência Escolar, Trabalhos Manuais, A bem da Infância, Ensino Profissional, A pressa, Vosso Filho*” (Dias, 1986, p. 142).

²⁸ Os livros publicados enquanto Firmino era diretor foram: *O ensino popular: varios escyptos*, (1913), *Calendário Escolar (S/D)*, *A educação popular*, (1918), *O ensino primário* (1921), *Grammatica Portuguesa* (1920). Todos eles serão melhor explorados no quarto capítulo deste estudo.

relatos de experiências educacionais concretas, para corroborar dessa exequibilidade. Em todos os textos, podemos identificar o tom do apelo aos professores e aos envolvidos na educação em geral e da busca de convencimento para o sentido das novas proposições pedagógicas, atestadas pelas práticas bem sucedidas no grupo escolar de Lavras, segundo o juízo do educador. Assim, o discurso apoiado, por um lado pelos fatos relatados, em termos de números e bons resultados da prática educativa, e por outro, nos autores de obras sobre a ciência educacional nascente, conquistava uma força vital para a reforma, em muito favorecida por sua atividade de educador, sempre persistente e metódica, determinada em diminuir o abismo existente entre a educação desejada e a existente.

Ainda que a preocupação com a formação de professores estivesse na centralidade da problemática educacional de Firmino, outro aspecto intimamente relacionado a ele e igualmente relevante refere-se ao método intuitivo. Desse modo, a formação adequada dos professores passava pelo conhecimento e pelas formas de adoção do método de ensino. Em todos os textos é flagrante a defesa do mesmo como sendo a melhor forma de ensinar.

No item que se segue, analisaremos, através dos seus escritos, as concepções por ele construídas enquanto implementava as práticas educativas do grupo. Tal análise se deterá sobre o ensino das diferentes matérias designadas pelo programa e sobre outros aspectos cotidianos, tais como a questão da disciplina e dos trabalhos escolares.

2.3 Lição de coisas e método intuitivo

"Um ponto interessante de estudo: - conjugar o verbo fazer de modo intuitivo, isto é, fazendo" (Costa, 1937, p.20).

Já no primeiro relatório de 1907 do Grupo Escolar de Lavras, Firmino Costa declara que as disciplinas do programa estão sendo ministradas através das "Lições de Coisas". Realça as qualidades instrutivas e educativas do programa do ensino primário, afirmando que é um excelente guia para os professores. No relatório anual, referente ao ano escolar de 1908, ele apresenta mais detalhadamente o que tem sido feito no grupo, em termos dos "trabalhos escolares" (Costa, 1908, p. 6 - RGEL/01).

Firmino denomina por "trabalhos escolares" as atividades realizadas no grupo de cunho eminentemente pedagógico, isto é, que visam proporcionar experiências de aprendizagem para os alunos. Assim, ele trata de cada um dos conteúdos ministrados no grupo, os quais, também estavam prescritos no

programa. O grupo de Lavras, segundo o diretor, estava configurando-se em um espaço de ensaios e de experiências de aprendizagens, “destinado por circunstâncias especiais a ser equiparável aos melhores de seus congêneres em nosso Estado” (Costa, 1908, p. 6 - RGEL/01).

No relatório, o diretor passa por todas disciplinas do programa, ressaltando as novidades que o novo método prescreve para cada uma. O método de palavrção adotado para a leitura teria favorecido enormemente o desenvolvimento dos alunos da oitava classe, os quais entraram sem nenhum conhecimento da leitura e, em seis meses, lograram êxito em suas aprendizagens. Os livros adotados para esse ensino forma a *Cartilha de Hilário* e a *Primeira Leitura de Joviano*. A superioridade do referido método estaria no fato de que ele favoreceria a leitura na medida em que partiria das palavras, e respectivas pronúncias, que eram mais familiares aos alunos, os quais, dessa forma, se sentiam mais motivados e interessados em relacionar a palavra escrita à falada. Com relação à escrita, o diretor afirmava que a adoção da letra vertical²⁹, pelo programa, em detrimento da inclinada, em muito favoreceu a estética e a inteligibilidade da escrita dos alunos (Costa, 1908, p. 8 - RGEL/01).

Não obstante a defesa das novas prescrições do programa para o ensino da língua, Firmino Costa faz uma ressalva, segundo a qual, de acordo com suas observações, esse seria o ensino mais difícil de ministrar às crianças, porque a falta de conhecimento de vocábulos falados e escritos dificultava o interesse para uma participação ativa delas durante as aulas, sendo muito freqüentes as correções de expressões “incorretas ou improprias”. Para a solução da dificuldade, aponta a necessidade de adoção de um compêndio para auxiliar o trabalho do professor, ainda que o “programma do grupo, como também o da Escola Normal”, nesta parte, tenham sido “habilmente organizado pelo Sr. Arthur Joviano³⁰” (Costa, 1908, p. 8 - RGEL/01).

O objetivo educacional da adoção do método intuitivo para a leitura, por Firmino, residiria no combate às formas mais duras e ineficazes de ensino, predominantes até então, que se apoiavam sobre práticas em tudo

²⁹ “A defesa da caligrafia vertical, presente no *Anuário do Estado de São Paulo*, em 1910, (p. 177), mas corrente já em 1906, no texto da Reforma João Pinheiro, em Minas Gerais (...), era também tematizada nos vários artigos sobre a distinção de uma escrita nacional francesa existentes na *Revue Pédagogique* e no *Journal des Instituteurs* nos anos 1880. O Manual general de *l’Instruction Primaire*, sob a pena de A. Chevallereau, na edição de 1910, propalava a escrita vertical como solução para os problemas de miopia e escoliose do aluno, na mesma linha de argumentação do Anuário” (Vidal, 2005, p. 154).

³⁰ De acordo com o levantamento que Klinke (2003) fez para o seu estudo, esse livro, (...) foi vastamente distribuído nos grupos escolares da capital, enquanto os demais grupos e escolas isoladas não cessavam de solicitá-lo, mas continuavam recebendo aqueles que ensinavam pelos métodos sintéticos, ao que indicam os relatórios da Secretaria do Interior, pela falta de livros suficientes no estoque” (p. 117).

desinteressantes para os alunos. Nesse sentido, o referido método seria adotado para superá-las, conforme aponta Valdemarin (2004):

O ensino da leitura sob o método intuitivo desenvolvido por Calkins insere-se no esforço de substituir os processos de memorização, elevando a aquisição da leitura ao centro das reflexões educacionais, redefinindo suas etapas, encurtando o período inicial com inovações metodológicas e tornando a compreensão do texto mais importante do que a decifração das letras que compõem as palavras, características apontadas por Chartier e Herbart (1996) como decisivas para a evolução do ensino da leitura (p. 135).

O diretor relata brevemente que os alunos apresentaram um maior interesse no ensino da aritmética, superando o conteúdo prescrito pelo programa, sobretudo no que se refere à leitura e escrita dos números, para além dos cem, atingindo a cifra de cem mil. É interessante observar que, também nos demais relatórios, esta é a disciplina sobre a qual Firmino dedica poucas descrições e suas referências são mais rápidas (Costa, 1908, p. 9 - RGEL/01).

Afigura-nos que o diretor também dedicava uma grande atenção ao ensino de História e da Geografia, empenhando-se em elaborar materiais didáticos para as áreas. Chama-nos a atenção que, ao relatar sobre o ensino das disciplinas, desenvolvido no grupo, o autor recorra às lembranças de seu processo de aprendizagem, segundo as quais, não conseguia distinguir a diferença entre província e cidade, porque uma era apresentada ao lado da outra, sem as devidas considerações entre elas. Também pouco aprendeu sobre o Brasil, posto que deveria decorar toda a Europa e a Oceania. Já no grupo escolar, a criança aprenderia desde o princípio a conhecer o Brasil, partindo do município, isto é, do mais próximo e conhecido, para o Estado, até chegar ao Brasil, mais distante e complexo. Considera a forma educativa como sendo muito mais promissora, mas assevera que, embora o ensino de Geografia e de História tenha se desenvolvido bem no grupo, para o ensino de ambas, ainda faltava um bom manual para os professores.

O fato, da ausência de bons compêndios para o ensino de História e e Geografia pode estar relacionado ao fato de que, nas lições intuitivas, apreendias por meio do livro de Calkins, ainda que o ensino seja defendido como importante e necessário, incluindo o da Aritmética, "(...) esses conteúdos são apresentados nas prescrições gerais metodológicas, mas não se encontram no manual das lições, exercícios e atividades que demonstrariam sua igual valorização na ensino; até

mesmo para o ensino da língua materna recomenda-se a adoção de livros específicos” (Valdemarin, 2004. p. 117).

Para desenvolver as virtudes, tais como o respeito aos homens de bem, o amor à pátria, a obediência às leis e a assiduidade à escola, necessários para a promoção do meio social, o programa organizou as aulas de instrução Moral e Cívica. No primeiro relatório, o diretor alertou sobre a falta dos hinos patrióticos, importantes instrumentos educativos para a disciplina e que, para compensá-la, os professores estavam escolhendo outros para os alunos cantarem. Já no relatório do final do mesmo ano escolar, aponta que foram ensinados belos hinos e a alegria e o entusiasmo com que as crianças cantavam era contagiante. Também as atividades físicas e os exercícios militares concorrerem para a formação cívica dos alunos.

As festas escolares, as quermesses, excursões e demais atividades que envolviam o entorno foram institucionalizadas pelo grupo escolar de Lavras e passaram a representar um forte componente da cultura educacional que se configurava. Firmino relata, no relatório do primeiro ano de funcionamento do grupo, a festa da República realizada em 15 de novembro, e uma passeata realizada ao final do ano. O objetivo dessas atividades seria o de, além de concorrerem para a formação cívica dos alunos, instituírem um clima de alegria e de animação, tão necessário ao aprendizado das crianças. Pontua que, neste primeiro ano, por falta de tempo, não pôde implementar as excursões recomendadas pelo programa.

Sobre as festas escolares, Vago (2006) apresenta algumas considerações, segundo as quais, se prestariam à necessidade de se educar as sensibilidades das crianças por meio de atividades em que seria também trabalhada a disciplina dos gestos, das vozes através do canto, das roupas preparadas para ocasião, geralmente em uma data de comemoração cívica. Enfim, mobilizariam todo um conjunto de dispositivos organizados de forma a fazer com que determinados momentos entrassem pelos olhos das crianças, como sendo possibilidades transformadoras da educação, que os grupos escolares ofereciam. De acordo com o referido autor:

Cerimônias para educar o olhar e os sentimentos das crianças, como traduz o comentário do Secretário Delfim Moreira, em 1912: “as festas infantis, que tão bellas e commovedoras são, se repetem dentro de seus humbraes, significativas de um ensino cívico, antes não praticado. (...) Para rememorar as datas nacionaes – as creanças mineiras, cheias de entusiasmo e alegria comunicativa – se entregam ás manifestações patrióticas, ouvem a palavra dos mestres sobre a significação da data celebrada, e hymnos á

bandeira nacional, cantados por centenas de bocas infantis, como que a saudar quotidianamente a idade de ouro da instrução primaria” (p. 349).

As festas foram, pouco a pouco, aumentando em número e em envolvimento das crianças e professores, mas também da sociedade local, a ponto de serem observadas pelo Secretário do Interior, alguns anos depois, como vimos na citação acima.

No ano seguinte, 1908, Firmino Costa assegura que todo o programa foi cumprido no grupo escolar de Lavras e, em alguns casos, com muita competência, como pôde ser observado através dos resultados dos exames dos alunos enviados à secretaria. Todavia, não pode deixar de ressaltar a dificuldade ocasionada pela falta de alguns compêndios, tais como o de História do Brasil e o de Geografia. Considera que houve grandes avanços também com relação ao desenho feito a partir da observação do objeto e à mão livre.

A questão da disciplina escolar recebe um destaque no relatório. O diretor demonstra a satisfação em ter conseguido muito dos alunos, sem ter recorrido a meios violentos. Para ele, a disciplina deve ser tratada pelo professor como qualquer outro objeto de ensino. Deve ser trabalhada de forma sistemática, a partir, sobretudo, da atitude exemplar dos próprios professores, no tratamento cotidiano de seus alunos. Segundo Firmino Costa:

A disciplina depende sobretudo do professor, que deve estudá-la e exercê-la como se fosse a principal matéria de ensino. Ele deve seguir nessa questão um sistema complexo, que se adapte a toda a classe e a cada um dos alunos. Para esse fim cumpre-lhe conhecer bem os discípulos e infundir-lhes desde o princípio *sympathia* e confiança. A justiça e a firmeza na aplicação das penas, a habilidade e o selo de transmissão do ensino, a ordem e a polidez na direção dos trabalhos, são talvez os meios mais eficazes para dotar o professor da verdadeira força moral, sobre que repousa a boa ordem da escola (Costa, 1908, p. 7 – RGEL/01).

Não obstante a segurança do diretor na nova forma de obtenção de disciplina dos alunos, sugere que a criação de um código disciplinar para todo o estado de Minas Gerais em muito auxiliaria os professores em seu dia-a-dia escolar. Por fim, pede ao governo estadual que solicite que se registrem nos relatórios dos grupos aquelas atividades recreativas ao ar livre que mais concorressem para o desenvolvimento do corpo e do caráter, posto que, observando os alunos durante o recreio, constatou que eles não sabem se divertir, necessitando, assim, que lhes

seja ensinado. Parece-nos que aqui ele expressaria um desejo de conhecer outras práticas escolares relativas à disciplina desenvolvidas em instituições congêneres como forma de exemplo ou de afiançar seu trabalho.

No relatório referente ao ano escolar de 1909, o diretor avalia que pôde comprovar, mais um ano, a excelência do programa educativo da Reforma. Segundo ele, "Para o desenvolvimento da inteligência infantil, (...) nada mais eficaz do que o ensino primário integral, ministrado simultânea, gradativa e intuitivamente a cada classe, sem outro objetivo que não seja a instrução pela instrução". No trecho, o autor sintetiza algumas de suas principais concepções educacionais alinhadas às premissas das idéias em circulação relativas à educação que, a cada ano, ganha fôlego nas práticas educativas do grupo escolar de Lavras (Costa, 1909, p. 4 – RGEL/03).

Mesmo ressaltando a positividade do programa em seus aspectos gerais, Firmino considera que ele é passivo de "reparo". Exercendo espírito crítico sobre o ensino de Geografia valorizado no relatório de dois anos atrás, depois de ter sido melhor vivenciado na prática educativa, aponta suas debilidades. De acordo com a sua análise, o conteúdo da Geografia não estava bem alinhado aos princípios pedagógicos, segundo os quais se deve partir do simples para o complexo, do mais fácil para o mais difícil. Assim seria se, ao invés de tratar primeiramente do município e dos distritos, tratasse da terra como um todo, características e composição, tais como os rios, mares e continentes, comparando a terra a uma bola, analisando as camadas através da observação de uma laranja, por exemplo, até chegar à demonstração através do globo terrestre. Além disso, se explorasse as noções de espaço, dos astros, para depois alcançar as partes do mundo, com os respectivos países até chegar à América do Sul, Brasil e, por fim, ao Estado de Minas.

A argumentação sustenta-se na concepção de que, partindo do município em relação ao estado e ao país, como propõe o programa, estar-se-ia propondo um estudo em tudo artificial para os alunos, posto que os limites entre tais partes de terra são convenções políticas e, portanto, abstratas. A proposta para as classes iniciais do ensino primário estaria, assim, mais alinhada a uma Geografia natural e menos política. Parece-nos que, curiosamente, o educador mudou completamente de opinião, se contradizendo em relação ao relatório no qual ele argumenta que o processo vivido por ele quando aluno das classes elementares e, em muitos aspectos semelhante a esse agora idealizado, estaria equivocado. A experiência educativa orientada pelo programa para o ensino da Geografia parece-nos não ter sido tão profícua. O fato nos sinaliza que, embora a apropriação das idéias e teorias educacionais em circulação condicionasse a organização da educação, eram nas

práticas cotidianas que elas se forjavam. Como o próprio Firmino afirmou no segundo relatório, de 1908, as práticas educativas do grupo se constituíam através de ensaios e experiências pedagógicas, bem em consonância com o que propunha o método intuitivo, para o ensino dos conteúdos escolares.

Da mesma forma, no relatório, o diretor faz uma crítica aos livros adotados e anteriormente por ele considerados como adequados, além de sugerir um outro título para o ensino de leitura. Nesse sentido, ele afirma que “A *Primeira Leitura*, por exemplo, do emérito professor Sr. Arthur Joviano, é um livro por demais compacto, sem atractivo e cheio de phrases exquisitas. A *Cartilha Analytica* do Sr. Arnaldo Barreto³¹, ultimamente publicada deve ser preferida á *Primeira Leitura*” (Costa, 1909, p. 6 – RGEL/03).

Com o objetivo de despertar o gosto pela leitura, a aula de imprensa organizada e preparada por Firmino para o quarto ano representou uma inovação educacional que nem mesmo o programa previa. Tratava-se de uma aula que, partindo da leitura de jornais pelos alunos, considerada pelo educador como mais atrativa do que a dos livros, explorava a história da imprensa, desde a fabricação do papel, até a biografia de Gutenberg, direcionando-se para a história da imprensa no Brasil. Além da exploração das características, dentre elas a diagramação, as seções, o ano, e o preço dos jornais, trabalhava-se sobre diversas publicações, desde a imprensa carioca até a lavrense, passando pelos principais veículos mineiros. Segundo o educador, o hábito da leitura do jornal cumpriria um importante papel na formação do sujeito adulto, posto que, além de mantê-lo informado sobre seu país e ser um ótimo passatempo, contribuiria com argumentos para uma conversa de nível mais elevado, o que sempre teria valor na nossa sociedade.

A comunidade lavrense podia acompanhar o desenvolvimento dos alunos do grupo, além dos resultados dos exames, pelas exposições³² anuais dos trabalhos, os quais eram expostos de forma organizada partindo dos trabalhos do primeiro até o quarto ano. Favoreceria, assim, a percepção do processo de aprendizagem através dos quais o programa de ensino era explicitado aos visitantes. Para o diretor, eles se surpreendiam com a qualidade do material exposto, que ia desde cadernos com as escritas dos alunos, até artefatos cuidadosamente acabados pelos alunos do ensino técnico.

³¹ Segundo Klink (2003), a referida obra “(...) foi bastante solicitada em pedidos de livros e apareceu em notas de compras entre 1911 e 1922, principalmente entre 1912 e 1917, período no qual foi adotada pelo Conselho Superior de Instrução do Estado de Minas Gerais” (p. 131).

³² As exposições escolares, assim como seminários e congressos pedagógicos, tornaram-se muito comuns em todo Brasil, com a transformação da cultura escolar promovida a partir da instituição dos grupos escolares, inspiradas por aquelas internacionais que as antecederam.

No relatório referente ao ano escolar de 1912, parece-nos que, encorajado pela visita do Secretário do Interior, Sr. Delfim Moreira, o diretor propôs uma organização, segundo a qual, na primeira parte seriam tratadas as questões ordinárias do grupo e, na segunda, exporia algumas de suas concepções sobre o ensino público primário. Na primeira, ele relata sobre a matrícula, a freqüência e a promoção dos alunos, cada vez maiores, o movimento do corpo docente, entre licenciados e nomeados e os trabalhos desenvolvidos no ensino técnico e agrícola, tão caros ao educador. Na segunda parte, dedica diversas páginas à questão do método intuitivo (Costa, 1913, p. 1 – RGEL/06).

Nessas páginas, Firmino explicita os argumentos acerca das vantagens do referido método, bem como as suas concepções, de forma mais sistematizada. A estratégia para apresentação se estrutura a partir de uma articulação entre os conceitos apropriados por meio das idéias em circulação e da prática educativa desenvolvida no grupo escolar. Parte da defesa do método intuitivo afirmando que é a essência do ensino elementar, na medida em que representa “a mais certa das aplicações da pedagogia experimental á didática, como com todo acerto afirma Gaston Richard”. Isso porque “suas aplicações apresentam modalidades próprias a cada uma das disciplinas e oferecem variantes, cuja opção requer ‘um saber de experiências e feito’”. Contudo, para que pudesse ser realizado, seria necessária a adoção de um guia pedagógico para os professores, um manual que os ensinasse a ensinar cada uma das matérias do programa, não se confundindo com os compêndios, que traziam apenas os respectivos conteúdos. Mesmo defendendo a exigência, o diretor ressalva que, com a exposição dessas idéias, não pretende esboçar o referido guia, mas que as idéias apresentadas poderão vir a ser aproveitadas para tal (Costa, 1913, p. 5 – RGEL/06).

Bem na direção da sua compreensão sobre a referência acima citada, o educador segue a explanar sobre cada uma das disciplinas do programa e as formas com que cada uma delas deveria ser ensinada. A exemplo da hierarquia das disciplinas no próprio programa, parte da Língua Portuguesa sem antes deixar de ressaltar que toda a cidade e o entorno representariam espaços e potencialidades pedagógicas que deveriam ser exploradas. A escola deveria transcender os seus muros quando se tratava de adotar recursos para a aprendizagem dos alunos, daí a presença constante das excursões, das festas, dos desfiles. Da mesma forma, a vida fora da escola, representada pelos instrumentos naturais e aqueles produzidos pela ciência, deveria fazer parte do cotidiano escolar, sobretudo através da constituição do Museu. Cada uma das disciplinas do programa teria um conjunto de objetos aí disponíveis para a aprendizagem dos alunos. Através de um simples passeio com os alunos e da observação dos aspectos naturais e culturais da

paisagem, o educador puxaria os fios das experiências pedagógicas possíveis, em cada uma das disciplinas.

Uma limitação do programa a ser superada pelo guia dos professores, ainda por ser elaborado, seria a de não estabelecer, com clareza, quais seriam os diversos níveis de leitura a serem galgados pelos alunos em cada um dos anos escolares. Sua referência sobre a reivindicação se apóia na obra de Alfred Binet, que, segundo o educador, foi “o psicólogo mais eminente de nossa época”. Para Firmino, a leitura seria um dos instrumentos mais importantes para que todas as aprendizagens das demais disciplinas pudessem se desenvolver e serem conservadas, pensando no fim último da educação nacional. Assim, o objetivo dos professores não deveria se ater apenas a ensiná-la, mas também despertar nos alunos o gosto e o hábito de ler. Para a consecução desse objetivo aponta a importância da escolha das obras de leitura, e a inclusão de jornais e revistas como instrumentos de aprendizagem (Costa, 1913, p. 5 – RGEL/06).

O ensino da leitura, conforme orientado pelo programa, deveria acompanhar o da escrita³³ e o da língua pátria, quando possível. Todavia, o educador assevera que se lucraria muito se a íntima conexão entre as três disciplinas fosse melhor explorada, ainda que os exercícios de composição permanecessem em um horário de aula especial. Assim, “o texto da leitura, sempre bem compreendido, será o mesmo da copia ou do dictado, o mesmo para a observação, dedução e emprego das regras grammaticaes, exposto em seguida numa formula simples, curta e clara” (Costa, 1913, p. 7 – RGEL/06).

Para o ensino da Matemática, o diretor também propõe uma aproximação entre as diferentes perspectivas relativas à disciplina, ainda que todas merecessem a mesma atenção, porque seriam indispensáveis para o cálculo: a de aritmética e a de operações. O ensino deveria se dar através de atividades concretas de contagem, coleções de objetos que favoreceriam operações de soma, divisão, medidas, duplicação, fração, dentre outras. Os exercícios continuados fariam com que os alunos passassem das atividades concretas à automatização consciente dos procedimentos, visando às respostas certas para as operações e problemas. Desse modo, ele defende que, diferentemente do que propugnava³⁴ o programa, deveria haver diariamente duas aulas de Aritmética, uma para as operações e outra para os problemas, pois “essas aulas guardariam em si a precisa ligação e tornariam os

³³ Com o acirramento dos debates metodológicos e psicológicos em torno da aprendizagem infantil, nos séculos XIX e XX, a “escrita e a leitura, domínios [até então] distantes e apartados do conhecimento escolar, uniram-se na discussão pedagógica sobre alfabetização, formando uma tal aliança que a mera menção a sua diferença pretérita passou a provocar estranhamento” (Vidal, 2005, p. 127).

³⁴ Sobre o programa do ensino da Matemática no ensino primário, bem como dos demais conteúdos, consultar Mourão (1962, p.128 e *passim*).

exercícios mais methodicos pela simplificação do trabalho. A aula de problemas seria um complemento da aula de operações” (Costa, 1913, p. 8 – RGEL/06).

No texto, no trecho que Firmino dedica ao ensino da Geografia, parece estar mais consolidado o pensamento sobre a proposição de que o aluno, ao final do ensino primário, deveria conhecer primeiros os aspectos gerais do cosmos, para se ter um conhecimento geral do Brasil e de Minas Gerais e depois do município, com conhecimentos claros e exatos sobre a cartografia. Para que o ensino fosse de fato “intuitivo” os alunos deveriam ter acesso a instrumentos específicos tais como o cinematógrafo e o estereoscópio. Entretanto, não obstante o arrojo ao pensar nos instrumentos com um fim pedagógico, faz uma ponderação, segundo a qual, sendo o uso individual, iria contra ao caráter coletivo do ensino, segundo o método proposto. Por isso, como alternativa, defende a permanência do uso dos mapas, estampas, diagramas e do globo terrestre, mais acessíveis como recursos pedagógicos.

A cópia dos mapas por si mesma deveria ser suprimida em função da realização de uma série anterior de atividades, tais como a visita aos lugares, a observação dos elementos naturais e construídos pelo homem nas localidades, seguida pela reprodução dos espaços no tabuleiro de areia, pelo mestre, depois o traçado da linha de contorno no quadro e só depois no papel, já com os conhecimentos e noções geográficas adquiridos. Dessa forma, de uma abstração sem sentido, os mapas passariam a representar de fato, para os alunos, um conjunto de informações significativas e relevantes, porque não dizer, concretas, com conexão com o mundo real.

A História deveria ser ensinada a partir da história local, conforme define o programa. Contudo, o diretor assevera que antes disso, seria imprescindível que se forme nas crianças o sentimento do passado, diríamos, o pensamento sobre a importância para a vida atual, daquilo que nos antecedeu. Nesse ponto, ele coloca a questão: “Que meio intuitivo se há de empregar para isso?”. Como resposta, apresenta um conjunto de instruções que expressam sua forma concreta e ativa de ensinar, segundo a qual:

Penso que o seguinte: fazer os alunos observarem as cousas do passado que possa haver na localidade, por exemplo, ruínas, vestígios de mineração primitiva, igrejas antigas, velhos chafarizes, inscrições de outros tempos, armas e utensílios dos índios, moveis e objectos usados antigamente, etc. Assim, o professor mostrará ás creanças as catas existentes nesta cidade, e lhes explicará que são excavações para da terra extrahir o ouro e que alli trabalharam, faz

muito, muito tempo, os primeiros povoadores de Lavras (Costa, 1913, p. 09 – RGEL/06).

Denuncia, ainda, que se faz necessário o fornecimento pelo Estado de quadros e materiais para as paredes da escola, representando alguns dos momentos históricos importantes, bem como as fotografias de seus protagonistas, tais como o do descobrimento do Brasil, a execução de Tiradentes, a Proclamação da República, dentre outros. Também aqui, o diretor propõe uma aproximação entre o ensino da História com o da Geografia, sobretudo a partir das primeiras famílias que vieram para a localidade, algumas das quais pertenciam os alunos, e que fundaram as fazendas, as lavras, construíram os monumentos e foram, gradativamente, modificando o ambiente natural da região.

Com relação ao ensino da Moral e Cívica, as melhores estratégias estariam centradas na figura do professor ou do próprio diretor e deveriam servir de exemplo de virtudes, como a bondade, a justiça e o trabalho, fazendo de tudo para manter a ordem interior e a exterior, de forma a ajudarem as crianças a se inclinarem para o bem, conforme a sugestão de François Guex (1861 – 1918). O objetivo do referido ensino estaria na formação de pessoas conscientes de sua responsabilidade em viver bem a vida, com confiança em si mesmas. Dar aos alunos a compreensão de que a pátria começa na família, na escola, entre os colegas, até chegar às autoridades conterrâneas, estendendo-se a outros estados, até alcançar o Brasil como um todo, nossa pátria. Dessa forma, respeitando e valorizando o aluno e ensinando-lhe a amar a todos, o patriotismo será despertado e “constituirá o fim principal da instrução cívica em todo o curso primário, aproveitando-se o professor dos meios indicados pelo programa e de outros mais para tornar verdadeiros patriotas de sua classe”. Por fim, o diretor indica duas obras para aqueles que querem, de fato, aprofundarem-se nos assuntos do ensino da moral: “Pour las petit et lês grands”, de Charles Wagner (1860 – 1918) e “Commnente former um espirit” do Dr. Toulousse (Costa, 1913, p. 10 – RGEL/06).

Para o ensino do civismo, propõe diversas atividades, tais como o culto à bandeira nacional, com o hasteamento diário pelas crianças e professores, já indicado no programa de educação infantil e o canto de hinos apropriados a cada ano. Para isso, deveria o Estado prover cada escola com diversos volumes, inclusive com a partitura musical. Um outro aspecto importante de suas proposições, diz respeito à organização da escola como uma sociedade real de forma que algumas idéias aí presentes pudessem ser vivenciadas concretamente pelas crianças. Por exemplo, um governo, com sessões de câmara, com alunos vereadores e funcionários municipais escolhidos por eleição e inseridos em atividades de análises

de projetos a serem convertidos em lei. Nesse sentido, Firmino relata ainda uma atividade realizada com alunos do terceiro ano, na qual houve uma simulação de sessão de júri, com a participação qualificada de cada um dos elementos necessários, tomando o cuidado de colocar apenas um boneco na condição de réu para não constranger nenhuma criança. Ao final, foram distribuídos doces para que permanecesse a impressão de alegria e de contentamento por terem participado ativamente.

Firmino Costa considerava que era no ensino da História Natural e da Física que mais se adequariam os princípios do método intuitivo, pois ele deveria acontecer prevalentemente a partir do método experimental. Indica que a revista suíça *L' Educateur* trazia notícias de compêndios contendo um método de experiências acessíveis à escola primária, que facilitariam em muito o trabalho do professor no ensino das disciplinas. Um dos compêndios a que o autor se refere e já citado no item anterior é o de "P. Chauvet, J. Jeanjean, *Lês sciences physiques et naturelles á l'école primaire par da methode experimenta*. A. Thorinaud, éditeur. Montluçon. Para a fácil aplicação de seu método, os auctores prepararam um estojo com todo o material necessário, que custa apenas 35 francos" (Costa, 1913, p. 11 – RGEL/06).

Além das obras indicadas como subsídios para as experiências a serem desenvolvidas com os alunos, o educador sugere diversas atividades realizadas a partir de elementos próprios do entorno, tais como os animais, as plantas, as pedras, o corpo humano, dentre outros. Partindo da observação em seu *habitat* ou *in loco*, os professores deveriam trazer para a sala questões que levassem os alunos a compreenderem melhor o funcionamento e as características de cada um dos elementos de forma que os alunos ficassem interessados em conhecê-los cada vez mais. Reafirma que, as experiências aliadas aos manuais indicados, o ensino intuitivo dos fenômenos naturais tornar-se-ia fácil para as crianças.

Uma vez que boa parte do conteúdo a ser ensinado aos alunos deveria se dar através de observação e experimentação, as excursões eram consideradas como uma ferramenta importante para viabilizar as atividades. O diretor, entretanto, denuncia em alguns dos relatórios, tais como o de 1913 e o de 1914, que sente a ausência de um programa coerente com os recursos e as particularidades das respectivas localidades, nas quais cada escola estava inserida. Sugere que é "o diretor do grupo, ou o titular da escola" que deveria organizar "para a sua localidade o referido programa com a indicação dos logares a visitar, com os pontos de estudos e de observação que elles proporcionará, com a designação dos dias de excursão para cada classe." Conclui anunciando e adiantando que, "para o estudo desta cidade", ele teria confeccionado um programa

de excursões escolares, o qual seria apresentado aos inspetores oportunamente (Costa, 1915, p.21 – RGEL/08).

Dando seqüência aos estudos da História Natural, sobretudo ao conteúdo relativo ao corpo humano e aos sentidos, o diretor o conecta ao ensino da higiene. Nesse sentido, indica todo um conjunto de passos que, mais do que uma forma de subsidiar o trabalho do professor, significaria prescrições determinadas para a adoção de hábitos de higiene pelos alunos. Tais hábitos deveriam abranger até mesmo a casa de todos eles de maneira, inclusive, a combater algumas doenças, cujo estudo delas também fazia parte do programa das séries finais do ensino primário. Chama-nos a atenção, não só a preocupação de Firmino com a questão da higiene e saúde dos alunos, mas principalmente como procurou transformá-la em conteúdo a ser ensinado através do método intuitivo. Portanto, se por um lado era expressiva a insistência para a instituição da revista da limpeza dos alunos do grupo, dos momentos de higiene durante a aula, além da inspeção médica escolar, através da visita periódica de um médico, por outro estariam as aulas de higiene, propriamente ditas, baseadas na adoção dos preceitos de higiene coligidos pelo Dr. Zoroastro Alvarenga, nas quais os professores ensinavam desde a profilaxia de doenças, até as suas particularidades.

Para o ensino de Geometria e Desenho, o educador aponta novamente o livro de Calkins, *Lição de Cousas*, traduzido por Ruy Barbosa, segundo o qual, esse representaria um ótimo material para o professor. Apresenta as diferentes posições assumidas pelo professor Theodoro Braga, do Pará e pelo inspetor de São Paulo, Pinto e Silva, sobre as dimensões dos objetos a serem desenhados. Enquanto para o primeiro os objetos pequenos seriam mais adequados em função da ausência do sentido da proporcionalidade, sobretudo nas crianças pequenas, para o segundo, ao contrário, os grandes trariam mais vantagens em função da melhor visibilidade de seus detalhes. Para a resolução da questão, o diretor sugere que o Conselho Superior de Instrução do Estado elucide este aspecto do programa.

Na conclusão da apresentação de suas idéias sobre o método intuitivo e a forma como ele tem sido aplicado na prática educativa do grupo escolar, a partir das prescrições do programa, Firmino discorre sobre o ensino de trabalhos manuais, conjuntamente com as atividades de Educação Física. Enquanto o primeiro deles parece estar, neste momento sendo executado de “vento em popa” com os alunos já produzindo pequenos objetos de marcenaria, costura, dentre outros, se queixa da dificuldade em realizar os exercícios físicos, tanto em função da insuficiência do espaço físico adequado, quanto em função do despreparo dos professores.

Mesmo assim, tanto os trabalhos manuais quanto os exercícios físicos cumpririam uma dupla função nas práticas educativas do grupo de Lavras, como de resto em outros também: a disciplinar e a produção de novos comportamentos sociais, sobretudo para as camadas mais empobrecidas. Para Vago (2006), nesse sentido, a ginástica teria sido fundamental como:

(...) dispositivo disciplinar, para tentar controlar as crianças e impor-lhes comportamentos desejáveis, mobilizada como prática de disciplinarização e aculturação das crianças, especialmente filhos e filhas de famílias pobres, muitas vezes tratados como indigentes, numa tentativa de conseguir que se desvincilhassem de seus hábitos de origem. Se a crença na capacidade de se eliminar vícios contraídos em casa e na rua e implantar novos hábitos era generalizada entre os agentes escolares, a ginástica foi um dos dispositivos previstos e mobilizados (p. 352).

No ano seguinte, o relatório de 1914 relata que o grupo progrediu em todos os setores, principalmente no que se referiria ao ensino, muito em função dos aprimoramentos na adoção do método intuitivo possibilitado pela superação de alguns aspectos relativos à materialidade, tais como a aquisição do espaço adequado para a realização das atividades físicas, melhor aparelhamento das oficinas para os trabalhos manuais, os estudos da Geografia com os mapas, globos e cartografias, o ensino do Desenho e da Matemática através de novos objetos, inclusive um relógio e uma coleção de moedas. Ressalva, porém, que o ensino de Ciências Físicas e Naturais tem-se apoiado mais sobre a observação do que sobre a experimentação, porque o material do método de Chauvet que fora encomendado ainda não havia chegado completamente. Chegou o guia, mas não chegou o material para as experiências. Parece-nos que pouca coisa escapava ao olhar arguto do diretor, que cuidava para que cada um dos aspectos para a implementação de uma nova prática educativa fosse observado. Segundo ele, a atenção com todos os detalhes, por menores que fossem, faria diferença na obtenção de bons resultados educativos e:

Concordando com o eminente pedagogo Gustavo Le Bon, - em que, para a educação, as únicas reformas possíveis e eficazes são as pequenas reformas de detalhe, feitas de um modo sucessivo e contínuo, - tenho estado sempre a estabelecer neste instituto novos pequenos melhoramentos, que possam contribuir para elevar o nível do ensino (Costa, 1915, p. 3 - RGEL/08).

A preocupação e atenção com os detalhes da prática educativa parece ter inspirado a escrita do relatório de 1915. Nele, praticamente todos os aspectos do grupo escolar foram cuidadosamente relatados com um nível de detalhamento jamais observado nos demais. O fato nos sinaliza a intenção de o diretor dar maior visibilidade à consolidação dos aspectos relativos à constituição da materialidade tão persistentemente angariada nos nove anos de funcionamento da instituição. Também expressaria uma maior propriedade com relação aos usos dessa materialidade, isto é, uma maior solidificação das idéias acerca das possibilidades que a adoção do método intuitivo representaria para o educador. Nesse sentido, o relatório é revelador, pois nos permite verificar com maior nitidez como as materialidades e as ações educativas se tornaram indissociáveis na perspectiva da adoção do método intuitivo. As concepções pedagógicas adotadas transformavam objetos e espaços em ferramentas para a educação através dos usos e das práticas implementadas. Por outra mão, as idéias e concepções educacionais, para serem adequadamente implementadas, dependiam essencialmente de novas ferramentas de maneira que também elas se tornavam indistintas com relação às idéias.

Em meio à explanação sobre cada um dos componentes do programa, apresentando o que tem sido desenvolvido, com o acréscimo dos recursos materiais adotados para a realização das atividades, aos quais o diretor nomeia como “meios intuitivos desse ensino”, apresenta o anunciado programa das excursões para cada um dos anos escolares. Justifica o sentido de sua contribuição, na medida em que considera que as excursões eram um excelente recurso pedagógico, pois possibilitam o conhecimento do entorno, seu progresso e transformação, a valorização do passado e as possibilidades que se avizinham. Sem um programa seguro, poderia ser que os professores não identificassem por si só, o potencial educativo do recurso, que poderia ocasionar desde o desenvolvimento do vocabulário dos alunos, até temas para composição, passando pelo conhecimento do conteúdo das disciplinas a ser explorado, propriamente dito. Todavia, ainda que valorizasse a importância do programa, ressalva que não deve significar um cerceamento da criatividade e do espírito de iniciativa nos alunos (Costa, 1916, p. 10 – RGEL/09).

O programa para as excursões, desenvolvido por Firmino, que contava do primeiro ao terceiro ano com cinco saídas e no quarto ano, seis, parte do conhecimento interno do grupo e de seu entorno em direção a locais mais distantes, sempre dentro do município de Lavras. Ainda que alguns lugares sejam revisitados nos anos seguintes, os níveis de aprofundamento e de conhecimentos explorados são ampliados a cada ano. Observa-se uma crescente complexidade no grau de exigência de compreensão pelos alunos, na medida em que eles vão

passando para as séries mais adiantadas. Parece-nos que um problema a ser superado em relação às excursões era o horário recomendado pelo programa para fazê-las de forma a não prejudicar as demais atividades, era nos feriados. Contudo, não sendo dias letivos, não poderia ser exigido o comparecimento dos alunos, o que dificultaria sobremaneira a realização regular das excursões. Por isso, o diretor solicitou à Secretaria, que se fizesse uma correção do regulamento para a superação da incompatibilidade de horário, trazendo as excursões para os dias de aula, considerando que era uma atividade de natureza pedagógica das mais importantes.

No influxo do programa das excursões, o educador propõe um outro para o ensino da higiene, também organizado por cada ano e partindo de uma orientação sobre os aspectos do cuidado e asseio com o corpo e conhecimento sobre as moléstias contagiosas, chegando até a ensinar primeiros socorros para asfixiados e feridos. Para ele, a questão da saúde era, antes de tudo, uma questão de conhecimento e cuidados preventivos. Assim, a máxima escolhida para terminar o trecho do relatório, segundo a qual "toda defesa feita em nome da higiene é uma economia", sintetizaria bem seu pensamento (Costa, 1916, p. 20 - RGEL/09).

No início do nono relatório, ao apresentar todas as sessões do grupo, Firmino cita as sociedades dos alunos, as quais teriam por objetivo estimular a solidariedade e a realização do bem comum através do espírito de associação considerado pelo diretor como muito necessário para a formação do cidadão útil à nação. Por isso, recomenda a criação de diversas sociedades pelos alunos do grupo escolar, tais como a protetora dos animais e das árvores, as ligas da boa vontade, a da propagadora da Caixa Escolar, dentre outras. Contudo, a que mais estimulou e apoiou a criação da Sociedade Infantil de Estudos. Transcreve no relatório, os 15 artigos do estatuto da referida sociedade, cujos objetivos seriam o de promover a associação de alunos para fins de estudo e o desenvolvimento da biblioteca e do grupo escolar como um todo. Entre os três tipos de sócios permitidos, estariam os efetivos, compreendendo os alunos que sabiam ler e escrever, os correspondentes, formados por pessoas amantes da leitura e da instrução e os honorários, aqueles com relevantes serviços prestados à comunidade. Com as responsabilidades e os deveres de cada tipo de sócio bem determinados, o diretor apresenta, no último artigo, quais seriam as suas expectativas em relação à associação. Segundo ele, "a divisa da sociedade [seria] esta, do pedagogo André Angiulli: 'Saber melhor para melhor querer e melhor agir'" (Costa, 1916, p. 35 - RGEL/09).

Podemos deduzir que o objetivo pedagógico de Firmino Costa era sempre o de fazer com que os alunos tivessem oportunidades de vivenciar experiências relevantes para a sua formação em todos os níveis. No caso das sociedades, fica

evidente sua intenção, isto é, a de que os alunos obtivessem na escola, vivências sociais significativas, como forma de manterem o exercício da dimensão cívica ao concluírem o ensino primário. Por isso, insistindo na questão metodológica, o educador defende que o método mais recomendável para que as aprendizagens se dessem através de vivências reais e criativas seria o método intuitivo. Nesse sentido, cita o pedagogo Paul Bernard, para quem:

“O methodo (chame-lhe, á nossa vontade: activo, inventivo, suggestivo, experimental, interrogativo, intuitivo, etc.) que substitue na medida do possível a passividade pela actividade; que obriga o alumno não somente a olhar e a escutar, mas a exprimir-se, a traduzir-se pela palavra, pelo desenho, pela composição, pela manipulação, pela acção; que não o priva jamais do prazer, quando não seja de achar elle próprio o que se quer ensinar-lhe, pelo menos de vencer as difficuldades que elle mesmo pode resolver, que solicitando a attenção aperceptiva, ligando systematicamente o novo ao antigo, o distante ao proximo, o desconhecido ao conhecido, alargando gradualmente o circulo das ideas bem comprehendidas, mantendo com cuidado a ordem, a coordenação das noções ensinadas, forma espíritos coherentes e activos” (Costa, 1916, p. 37 - RGEL/09).

Através da citação, podemos inferir que, segundo a concepção do educador, aprender poderia ser definido como a capacidade de estabelecer novas relações a partir de atividades que tenham sentido e significado para as crianças. Nessa direção, o método intuitivo seria o principal meio, porque conduziria o processo educativo de forma organizada, hierarquizada segundo o nível de possibilidades psicológicas de aprendizagem, em cada uma das idades, alocadas em cada um dos anos escolares.

O trabalho pedagógico para despertar na criança o interesse para a leitura teria prioridade nas práticas educativas defendidas por Firmino. Dessa forma, a biblioteca cumpriria um papel essencial. Sempre atento ao espaço, no décimo relatório anual, de 1916, o diretor listou as 20 obras por ele selecionadas para serem lidas pelos alunos. São obras de literatura brasileira e estrangeira³⁵, com

³⁵ “Os livros de leitura, tanto os adaptados como os produzidos para a escolarização, especialmente aqueles que permaneceram por décadas na esfera escolar, constituíam-se em cânones de leitura escolar, o que significa serem considerados adequados para atender à função escolar de educar integralmente as crianças e lhes formar o hábito e o gosto de ler. Segundo as listas dos livros indicados para a constituição das bibliotecas infantis, os bons livros podiam tanto ser do tipo instrutivo, quanto recreativo [conforme já apresentamos anteriormente], sendo indicados títulos variados, como: *Através do Brasil*, de Bilac e Bonfim;

conteúdo prevalentemente destinado à formação de valores civilizadores, morais e ligados à história do Brasil e de Minas, tais como o livro de Carmen Dolores, *Lendas Brasileiras*, Sylvio Romero, *A história do Brasil* e Rodrigo Otávio, *Festas Nacionais*. Mas também havia as obras para a leitura de fruição infanto-juvenil, tais como Júlio Verne, *Cinco semanas em balão* e Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*, dentre outras (Costa, 1917, p. 6 – RGEL/10).

No último relatório a que tivemos acesso, o do ano escolar de 1917, Firmino retoma o programa de formação de professores por ele apresentado no ano anterior. A questão de que a organização e o funcionamento do grupo escolar deveriam ser objeto de estudo também dos alunos que ali ingressassem, como forma de que o estabelecimento funcionasse bem. Ademais, era importante que os mesmos soubessem adotar as atitudes adequadas em cada lugar onde pudessem estar, considerando que eles precisariam se ajustar ao “mecanismo escolar”. Desse modo, os primeiros dias escolares seriam destinados ao estudo da organização e do funcionamento do grupo como qualquer outra matéria escolar. Para tal, o educador elaborou para o corpo docente dezoito preceitos que também deveriam ser explorados com os alunos. Os preceitos tratavam desde da postura dos alunos durante as atividades em sala, como das penas que deveriam ser aplicadas em caso de indisciplina, passando pelo tratamento adequado aos alunos pobres. No encerramento, o diretor chama a atenção dos professores para a questão do método e lembra, mais uma vez, que tem importância capital no trabalho pedagógico e deve se basear em atividades de experiência e de observação (Costa, 1917, p. 7 – RGEL/11).

Para que o assunto ficasse bem claro, Firmino apresenta uma história de sua autoria, através da qual procura exemplificar como é que os preceitos para uma boa convivência, para a construção de bons hábitos, dentre outros objetivos educacionais relevantes, deveriam ser trabalhados pelos professores. Na história, ele narra uma situação de conversa com seus alunos em uma sala de aula hipotética, na qual ele explica alguns dos aspectos da organização, como o porquê de cada aluno ter o seu lugar e o porquê de alguns alunos ficarem nas carteiras da frente. Fica claro o desejo do educador, tendo como referências as concepções do método intuitivo, de que a prática educativa devesse pautar-se pelo diálogo com os alunos, pela proximidade entre as atividades pedagógicas e as experiências cotidianas de cada um, pelo esforço em fazê-los compreender os sentidos de cada uma das intervenções pedagógicas e, sobretudo, pelo exemplo de civismo e moralidade que o educador deveria representar para os alunos ao se disporem a

Pinocchio, de Collodi; Meninos Exemplares, de Condessa de Ségur; Festas nacionais, de Rodrigo Octavio; Coração de Amicis, entre outros” (Klinke, 2003, p. 192).

tratá-los com educação, respeito e dando valor às coisas simples da vida deles, ponto de partida para trabalhar novos conhecimentos.

Também como um importante instrumento de formação para o sentimento cívico, as festas escolares ocuparam um significativo espaço nas práticas escolares do grupo. Ao longo dos doze relatórios, identificamos como elas foram-se instituindo gradativamente e, de algumas poucas no começo do grupo em 1907, dentre elas a da inauguração e as datas cívicas mais importantes, em 1918, o grupo já contabilizava um total de sete festas durante o ano letivo. Eram elas: a de 13 de maio, aniversário do grupo e abolição da escravidão (incluía nas comemorações, uma visita às instalações do grupo); 20 de julho, festa do município de Lavras; 7 de setembro, festa das árvores e da Independência Nacional; 19 de novembro, Festa da Bandeira; de 5 a 7 de dezembro, exposição dos trabalhos escolares, (ênfatizando a importância dos trabalhos feitos pelo ensino técnico, para realçar a sua importância para o desenvolvimento do Brasil); 8 de dezembro, solenidade de formatura dos alunos do grupo; 19 de dezembro, última festa em homenagem ao benemérito lavrense, "Dr. Augusto Silva e em benefício da caixa Escolar, que tem seu nome" (Costa, 1917, p. 14 e 15 – RGEL/11).

Ao mesmo tempo em que as festas representavam momentos privilegiados de formação dos alunos, considerando os processos e preparação, de ensaios e de envolvimento da comunidade educativa, professores, alunos e famílias, significavam também um momento de flagrante visibilidade às novas práticas educativas ali desenvolvidas. Funcionavam como se fossem propagandas dos novos métodos de ensino e, portanto, quanto mais "produtos" tinham e organizadas eram, mais funcionavam nesse sentido. Assim, juntamente com outros assuntos, além de serem anunciadas e relatadas nos relatórios, foram bastante difundidas no boletim *Vida Escolar*.

Ainda que haja uma estreita relação entre os conteúdos dos textos que o diretor publicou nos relatórios dos dois primeiros anos do grupo e nos boletins, alguns temas são retomados de forma mais direta e assertiva do que nos relatórios. É o caso do tema sobre como os professores deveriam trabalhar a disciplina escolar com os alunos. Em um artigo intitulado "Disciplina", que também foi publicado no *Ensino Popular: varios escriptos* (1913, p. 61), o diretor apresenta o problema da disciplina escolar em dois números do boletim, 04 e 05, segundo a qual, era imposta de forma arbitrária e violenta aos alunos. A partir da adoção do método intuitivo e do ensino simultâneo proposta pela Reforma de 1906, os professores deveriam conseguir a atenção e a dedicação dos alunos por meio de uma prática criativa, atraente e animada.

É nesse sentido que a questão das materialidades ganha relevância através das formas que a cultura escolar foi assumindo a partir dos grupos escolares. Elas representaram, de certa forma, as possibilidades de revelação ou de expressão dos sujeitos envolvidos no processo educativo, mas não só eles, na medida em que podiam fazê-los ver e, para além disso, serem vistos. Assim, tanto fizeram parte da cultura os objetos, espaços, construções e mobiliários, como as práticas dos sujeitos que lhes deram vida e sentido.

As duas dimensões dessa cultura escolar, as materialidades e as práticas, nos permitiram realizar dois percursos analíticos, no sentido de apreender as concepções educacionais de Firmino Costa postas a circular através de seus textos. Por um lado, possibilitou a compreensão do papel do professor e de sua formação na constituição da cultura escolar, a qual, do ponto de vista pedagógico, deveria ser sustentada pelo método intuitivo. Por outro, as apropriações acerca do método adotado como metodologia privilegiada para fazer valer os novos preceitos das ciências psicológicas, originadas nos estudos da infância, bem como as formas elegidas para colocá-las em prática e em circulação por meio de seus textos.