

CAPÍTULO III

OS LIVROS DE FIRMINO COSTA: LER, ESCREVER E TRANSFORMAR A EDUCAÇÃO.

"Mostremos amor á nossa pátria e respeito ás outras patrias."

"Si alguém ainda não disse, eu direi que o patriotismo é a propria alma da pátria."

"O civismo é o patriotismo em actividade" (Costa, 1937, p. 17).

Para compreender as idéias e concepções do educador Firmino Costa, no capítulo anterior, procuramos explorar as práticas que a cultura escolar foi assumindo em seus escritos, tomando os relatórios do grupo escolar de Lavras e os boletins *Vida Escolar* por ele publicados, como fontes e ao mesmo tempo, como objetos de pesquisa. Observamos que o conjunto da obra ressaltou as formas que as suas leituras e apropriações das idéias em circulação adquiriram nas práticas escolares cotidianas. Foram evidenciados, assim, dois aspectos moldados por sua ação educativa: de um lado estariam as materialidades constituídas por meio das exigências das proposições educativas e pacientemente angariadas junto aos poderes públicos e aos cidadãos lavrenses. De outro, as referidas materialidades tornaram-se a expressão de um conjunto de concepções e idéias educacionais em movimento por meio da ação de sujeitos que se dispuseram a contribuir com o novo projeto sob a batuta do educador.

Investigar os discursos do educador lavrense formulados para os suportes acima relacionados possibilitou-nos compreender o processo por meio do qual o seu pensamento educacional foi se conformando. Na medida em que fazia as suas leituras das obras em circulação, participava de redes de sociabilidade, nas quais as idéias e leituras poderiam ser compartilhadas e vivenciava, cotidianamente, as práticas educativas e os desafios que se apresentavam. Para enfrentá-los, Firmino mobilizava todo o seu arcabouço de conhecimentos e buscava atualizá-los a cada dia, mas vislumbrava também, novas formas de disseminá-los, como contribuição para a reforma educacional em curso. A publicação de seus livros, certamente, ocupou um relevante papel no processo de renovação educacional mineiro, quiçá brasileiro, tanto no que se refere às contribuições para o contexto em questão, como também à visibilidade que eles lhe facultaram. Assim, as obras publicadas representaram a concretização e a possibilidade de circulação das idéias, por meio das suas materialidades.

Considerando que há distinções entre textos e impressos¹, quando nos referimos à materialidade da obra, estamos recorrendo às idéias de Roger Chartier (1985), para quem as obras carregam em si marcas que nos permitem diversas possibilidades para a sua compreensão representadas, basicamente, por meio de dois dispositivos distintos. Estes seriam as marcas de quem as produziu, as intencionalidades do autor e as expectativas de leituras possíveis. Também seriam as formas como foram organizadas, editadas, as formas de circulação e usos que carregam em si mesmas. É precisamente na tensão entre as intenções do autor e as formas possíveis de leitura, mediadas pela materialidade das obras, que se situam as possibilidades de construção de sentido pelos leitores. Nas palavras do autor, "(...) é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor" (Chartier, 1985, p. 127).

Como uma primeira dificuldade acerca da compreensão de elementos dos livros em análise, por meio de sua materialidade, está a exigüidade, ou mesmo a ausência, de citações e referências. A limitação para a apreensão das interlocuções de determinados autores com as idéias em circulação imposta pelas poucas referências às fontes não se circunscreve apenas aos trabalhos de Firmino. Analisando a circulação de teorias psicológicas em periódicos educacionais em São Paulo, no início do século passado, Lílian Rose Margotto e Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (2000) apontam que grandes conjuntos de informações circulavam sem o compromisso de serem reportadas a algum pensador, isto é, sem referências claras, completas, ou então reticentes, como exemplo, de acordo com as idéias de "um grande pensador francês". Segundo as autoras, as ausências poderiam indicar as representações dos autores dos artigos, acerca do público leitor, como sendo pouco preparado para receber informações tão detalhadas, ou ainda, os próprios escritores dos artigos poderiam não ter tido acesso direto às obras de referência, posto que haveria a hipótese de:

(...) essa assimilação de idéias das obras de referência seria resquício de uma cultura apoiada na oralidade, na transmissão de informações que adquiriam um estatuto de verdade, dependendo de quem as dizia, ou de quem se dizia que havia dito. Nesse caso, seria possível supor que alguns ditos tenham adquirido o caráter de verdades tácitas, circulando apócrifos, ou repetidos de boca em

¹ De acordo com Chartier existe uma "distinção fundamental entre texto e impresso, entre o trabalho de escrita e a fabricação do livro". Os escritores escrevem textos e as máquinas e

boca, de artigo em artigo, sem que fosse necessário mencionar a obra da qual se originaram (Margotto e Souza, 2000, p. 45).

Além da falta ou da precariedade das referências, ou até por isso mesmo, as autoras mostram que era comum nos textos uma indistinção entre as idéias dos autores dos artigos e dos autores das obras de referências. Considerando a pouca divulgação das referidas obras, era comum tomar o pensamento de determinado pensador como o do próprio autor de um artigo. As distinções entre um e outro foram feitas posteriormente, na medida em que as obras foram mais divulgadas e acessíveis, por parte do público leitor e, principalmente, por parte de estudiosos que se debruçaram sobre um e outro. Na medida em que as referências foram sendo instituídas, puderam correlacionar as idéias apresentadas aos respectivos escritores.

De qualquer forma, ainda segundo as autoras, o uso das referências e citações tem a própria história e desenvolveu-se na medida em que também foi se instituindo, desde a Antigüidade, entre avanços e retrocessos, por meio de tensões entre os segmentos sociais envolvidos, a noção de propriedade intelectual. Analisando os suportes no estudo que desenvolveram, detectaram muitos esforços no Brasil, no sentido de instituir uma certa padronização das referências e "(...) percebe-se que ocorreu uma aproximação gradual de um padrão de organização das notas de referências ao longo dessas décadas, ainda que diferentes dos padrões atuais" (Margotto e Souza, 2000, p. 47).

Essas dificuldades também se apresentaram no caso da análise das obras de Firmino. Daí a exigência de estabelecermos uma maneira de analisar o pensamento educacional por meio dos livros, recorrendo às idéias de autores expressamente referenciados ou apenas àqueles nos quais as idéias são mais evidentes. Afortunadamente, seguindo esse o processo, a institucionalização gradual das referências, nas últimas obras do autor, está mais clara, facilitando, assim, nossa análise, ainda que estas não estejam próximas dos padrões atuais. Mesmo assim, acreditamos que a organização dos livros em blocos ou grupos poderia ser útil no sentido de contribuir na complementação das informações bibliográficas, presentes em um e em outro. Mas não apenas por isso.

A maneira que definimos a segunda perspectiva de análise, seria a de arrolar o conjunto das obras em determinados grupos segundo a idéia dos movimentos de continuidade ou descontinuidade entre elas. Os movimentos analíticos são, a um só tempo, contrários e complementares e têm a função de contribuir para que a primeira perspectiva de análise, isto é, a materialidade das

"escritas e artesãos, mecânicos e outros engenheiros" fabricam os livros. Contudo, um não

obras, as idéias educacionais aí apresentadas e a interlocução com outros autores e idéias em circulação presentes nos livros possa ter mais consistência. Formar um conjunto de obras com conteúdos e objetivos afins nos permite uma expansão ou uma superação das fronteiras físicas entre uma obra e outra, mesmo porque estas, em muitos casos, são apenas físicas. Como veremos ao longo do capítulo, entre determinadas obras de Firmino, podemos identificar uma continuidade e recorrência de idéias, bem como as formas de explicitá-las.

Segundo nossa percepção, o movimento de continuidade recorrente nas obras do educador não significaria apenas uma mera repetição de partes ou capítulos. Certamente a continuidade entre as obras, no que se refere aos conteúdos, objetivos e público-alvo, não é casual ou apenas em função de condicionamentos editoriais, ainda que estes também sejam significativos. No nosso entendimento, a continuidade de idéias entre as obras, que se apresentou, sobretudo, na forma de interseção entre elas por meio da publicação de capítulos em comum, teria o intuito de reforçar a assimilação do novo repertório das idéias educacionais em circulação pelos professores. Assim, seria profícuo examinar mais detidamente as interseções.

A inserção de capítulos já publicados em obras anteriores poderia, à primeira vista, remontar a alguma estratégia econômica das editoras que publicavam as obras de Firmino. Segundo os próprios textos do educador, principalmente nos relatórios, quando aponta a ausência de compêndios adequados a determinados conteúdos escolares, não existiam mesmo muitos escritores e obras educacionais, adequadas aos padrões da reforma, disponíveis para serem publicadas. Não estamos, como isso, querendo abreviar os problemas de um público leitor restrito em Minas, nos anos iniciais do século XX, nem minimizar o fato de que o professorado, público-alvo privilegiado por Firmino, tinha limitações para adquirir livros. Porém, para além dos problemas editoriais de então, seja em termos de economia, de obras ou de leitores, há indícios, nas próprias obras em análise, de que a inserção de capítulos em mais de uma delas, poderia ter funcionado como um dispositivo intencional de reforço para a assimilação das novas idéias educacionais.

Maurilane Souza Biccas e Marta Maria chagas de Carvalho (2000), no estudo do impresso como conformação dos professores a cultura escolar que se pretendia ver implementada, apontam a relação estreita entre as estratégias editoriais para a edição, produção e distribuição de obras e as estratégias das reformas escolares, no começo do século passado, ambas no sentido certeuniano do termo, visando à assimilação de novos dispositivos educacionais. No caso das obras de Firmino, a

interseção dos capítulos pode ser situada como uma estratégia editorial que permitiu e reforçou a introjeção de novos dispositivos legais, pelos professores, por meio de narrativas de novas práticas, amparadas e promulgadas pela Reforma em curso. No entendimento corrente, à época, as reformas só seriam bem sucedidas se uma nova cultura fosse assumida pelo professorado, cultura que comportava um conjunto de novos posicionamentos e práticas educativas, dentre elas a de se tornar um bom leitor, com todas as implicações que essa qualidade poderia atrair para si. Segundo as autoras:

Promover uma nova cultura pedagógica do professorado era o objetivo central das Reformas da Instrução Pública empreendidas no Brasil, nos anos 20. Esse objetivo era entendido como condição *sine qua non* do sucesso da reforma, o que fez com que a escolha do impresso editado e/ou distribuído nas escolas [sobretudo no caso das revistas e jornais oficiais], incluísse material especialmente dirigido ao professor. Assim, nas estratégias editoriais adotadas, a seleção do tipo de material a ser impresso obedece à lógica ditada pelo imperativo da intervenção modeladora das práticas escolares, suposto na iniciativa mesma de reforma educacional (Biccas e Carvalho, 2000, p. 67).

Seja como for, o argumento que mais fortalece a idéia da continuidade, tanto no que se refere aos conteúdos como às formas de explicitá-los e ao público-alvo, entre algumas obras de Firmino é que, rigorosamente, todas elas visariam às contribuições para a (con) formação dos professores nos preceitos da nova educação, divulgadas e defendidas pela reforma. Destrinchar as contribuições, por meio da organização interna e os conteúdos das obras, seria, precisamente, o objetivo principal do presente capítulo. Entretanto, mesmo sem desconsiderar essa linha de fuga, o contrário da continuidade, isso é, uma separação entre elas, a partir do próprio conteúdo abordado, também nos possibilitaria um entendimento diferenciado acerca das idéias do autor. Ainda que o caráter de continuidade entre as obras que visariam mais eminentemente à formação de professores seja preservado na análise, um segundo movimento e, desta vez, contrário ao primeiro, evidenciar o que distanciaria uma obra de outra, identificando as mudanças entre elas, ainda que menos no foco e mais no conteúdo propriamente dito também nos pareceu profícuo. Em outras palavras, tomando por referência o que muda e o que permanece entre as obras, propomos uma organização em dois grupos, nos quais são observados tanto as aproximações intrínsecas entre elas como os distanciamentos.

A partir dessas considerações preliminares, organizamos as obras em dois grupos, nos quais serão feitas, por sua vez, as análises a partir dos três aspectos apresentados, a materialidade, expressa por meio de sua organização interna e alguns dados de publicação, as idéias educacionais aí apresentadas e a interlocução com outros autores e idéias em circulação presentes nos livros.

Firmino Costa publicou um total de 12 livros: *Aprender a estudar* (s/d); *Calendário Escolar* (s/d); *O ensino popular, varios escriptos* (1913); *O ensino primario* (1920); *Grammatica portugueza* (1921); *Vocabulario analogico* (1933); *Lexico grammatical* (1934); *Pela escola activa* (1935); *Pestalozzi* (1935); *A liberdade – Discurso de Paranympo* (1937) e *Como ensinar linguagem no curso primario* (1939). Não tivemos acesso à primeira e à última acima listadas. Dentre as que tivemos acesso, o formato, os títulos das obras e os respectivos conteúdos nos sugerem uma primeira proposta de organização, para fins da análise. Assim, num primeiro grupo estariam as obras escritas visando à instrumentalização direta dos professores, abalizadas pelos preceitos da nova educação. São elas: *O ensino popular, varios escriptos* (1913); *O ensino primario* (1921) e *Pela escola activa* (1935). No grupo, podemos evidenciar algumas continuidades e permanências em relação aos conteúdos abordados, ao público-alvo e às formas de organização interna das obras.

Ainda no primeiro grupo, estariam os opúsculos, obras menores, não menos importantes, cujos conteúdos, na maioria das vezes, já foram publicados em outro livro ou relatório, ou ainda o seriam em artigos, sobretudo na Revista do Ensino. São elas: *Calendário escolar* (s/d); *A educação popular* (1918), *Pestalozzi* (1935) e *A liberdade (Discurso de Paranympo)* (1937). Todavia, ainda que o objetivo predominante seja o da formação de professores para as novas proposições educacionais, o que os caracterizaria de forma mais proeminente é menos o conteúdo e mais o formato reduzido das obras. Considerando o conjunto de sua materialidade, funcionaria mais como um facilitador para uma leitura rápida dos professores e, portanto, mais facilmente assimilável. Além disso, foram obras publicadas a partir de ocasiões específicas, tais como discursos em formaturas de normalistas ou a partir de uma palestra do educador. Com exceção de *A liberdade - Discurso de Paranympo* (1937), as três primeiras foram, posteriormente, incorporadas em alguma outra obra maior, daí a razão para as abordarmos em conjunto com os livros mais volumosos.

No segundo grupo, estariam as obras cujos objetivos residiriam na atenção de Firmino para a Língua Portuguesa. Por meio desse conjunto, a face de filólogo do educador, ainda que o foco permaneça sempre na formação de professores, pode ser mais bem evidenciada. Dentre elas estariam: *Grammatica portugueza* (1920);

Vocabulario analogico (1933) e *Lexico grammatical* (1934). O conjunto representa certa descontinuidade com o grupo anterior, na medida em que muda o conteúdo, o público-alvo que torna-se mais especializado. As formas do discurso e a organização das obras assumem, por isso mesmo, outra performance. Também modifica o perfil dos pensadores com os quais estabelece uma interlocução igualmente diferenciada.

Um aspecto relevante e comum aos dois grupos, como podemos observar pelos respectivos anos de publicação, exceto naquelas obras em que estes não aparecem, é que todas foram publicadas durante a vida do educador com a exceção da segunda edição de *Pestalozzi*, em 1965, publicada pela Sociedade Pestalozzi com apresentação de Helena Antipoff (Dias, 1986, p. 239). Até 1921, os livros foram publicados pela Imprensa Oficial de Minas Gerais. A partir de 1933, foram pela Cia Editora Melhoramentos, de São Paulo, com exceção da primeira edição de *Pestalozzi*, de 1935, que foi pela mesma sociedade acima referida. O fato é um indício relevante da notoriedade que as obras vão alcançando. Primeiro no cenário educacional mineiro e, sobretudo, depois de 1933, no cenário educacional brasileiro.

Contudo, é intrigante o fato de que Firmino tenha ficado entre 1922 e 1933, ano da primeira publicação pela Cia Editora Melhoramentos, portanto 11 anos², sem publicar nenhum livro. Uma explicação para a questão poderia estar relacionada à intensa publicação de artigos na Revista do Ensino. Como veremos no próximo capítulo, entre 1925 e 1933, o educador publicou 44 artigos na Revista do Ensino³. Se é verdade que alguns deles não eram originais, isto é, já tinham sido publicados, no todo ou em partes, em livros, artigos no *Boletim Vida Escolar* e relatórios anteriores, também houve o caso, de que alguns artigos se transformaram, posteriormente, em livros. É o caso do artigo intitulado *Pela escola activa*, de 1933, transformado em livro e publicado em 1935 pela Melhoramentos por meio da incorporação de novos capítulos.

Outra questão que poderia explicar, ao menos em parte, a ausência de publicações, no período, pode estar relacionada aos novos desafios profissionais aos quais foi chamado a enfrentar. Em 1925 ele muda para Barbacena para dirigir o Ginásio Mineiro de Barbacena. Logo em seguida, em 1926, transfere-se para Belo Horizonte assumindo primeiro a direção técnica da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais e, depois, a direção geral da Escola Normal em 1928. De acordo com Aguinaldo Costa (1968):

² A última publicação, *Ensino Primário*, foi pela Imprensa Oficial em 1921.

³ Biccás (2006, p. 95), catalogou um total de 54 artigos de Firmino Costa publicados na Revista de Ensino. Embora sejam coincidentes as datas do primeiro e do último artigos,

Convidado pelo presidente o Estado, Fernando de Mello Vianna, Firmino Costa exerce a Reitoria do tradicional Ginásio Mineiro de Barbacena: a sua direção se caracterizou pela renovação dos métodos administrativos e processos pedagógicos. Entretanto, a linha principal de sua atuação se exercia nas relações com o corpo discente, que se afirmavam pela disciplina, tolerância e compreensão: quando ele se afastou da Reitoria, para dirigir a Escola Normal de Belo Horizonte, a convite do presidente Antônio Carlos, os seus ex-discípulos do Ginásio de Barbacena fundaram ali o "Grêmio Cultural Firmino Costa", cujo primeiro presidente foi o aluno Nogueira Resende, hoje deputado federal pelo Estado de Minas Gerais (p. 11).

Pode ter sido que a complexidade de suas muitas atividades profissionais no sentido de implementação do curso tenha se intensificado e, por isso ele tenha publicado menos. Todavia, o fato de não ter publicado livros não quer dizer, necessariamente, que não estivesse escrevendo. Haja vista os muitos artigos publicados. Apesar da lacuna, podemos considerar que a grande disposição para o trabalho permaneceu intacta, sobretudo se observarmos que, entre 1933 e 1935 ele publicou quatro livros, portanto, mais de um por ano.

Seja como for, a publicação dos livros representou uma interseção entre os relatórios e os artigos da Revista do Ensino. Eles trazem, de forma intensiva, as experiências e reflexões educativas do Grupo Escolar de Lavras, sobretudo os primeiros deles. Diversas delas já apresentadas nos relatórios e boletins e trazem também as oriundas dos cursos de formação de professores, na Escola Normal. Daí o posicionamento deste capítulo: depois daquele sobre os relatórios e boletins e antes do capítulo sobre os artigos publicados na Revista do Ensino. Portador de idéias compartilhadas, tanto pelos primeiros, como pelos últimos, funcionando como uma interseção entre os diversos suportes das publicações de Firmino.

3.1 Materializando as idéias por meio dos livros: as obras para a formação dos professores

"Aperfeiçoar-se na profissão, eis o programma diario, que convem executar com methodo e energia."

"O professor conduzirá o alumno á posse de si mesmo dentro da solidariedade social" (Costa, 1937, p. 16).

Como antecipamos na apresentação deste capítulo, no primeiro grupo de obras estão aquelas em que o objetivo mais premente seria o de colocar em circulação livros, cujos conteúdos pudessem contribuir para disseminar e reforçar as novas proposições educacionais patrocinadas pela reforma educacional e para que pudessem oferecer subsídios à formação dos professores. Os que já lecionavam e os em processo de formação, tomando como referências as referidas proposições educativas.

Como um primeiro viés de análise proposto na apresentação, investigaremos os aspectos midiaticamente visíveis nas obras arroladas. Tal análise se sustenta pela compreensão de que esses aspectos também são reveladores dos caminhos percorridos pelas idéias do autor, identificados por meio da organização apresentada, e a relação entre esta e os respectivos conteúdos das obras.

O quadro seguinte apresenta os capítulos de cada uma das obras maiores na ordem em que aparecem e as respectivas interseções entre elas explicitando a estratégia da continuidade como uma forma de robustecer as idéias do novo repertório educacional a ser divulgado, transmitido e assimilado. Por meio do quadro, pretendemos analisar algumas das intencionalidades que poderiam explicar a recorrência de alguns capítulos. Reiteramos que rejeitamos a idéia de que os capítulos re-inseridos em outras obras representariam apenas uma mera repetição, conforme acredita Dias (1985), para quem, à exceção do livro *“Como ensinar linguagem no Curso primario”* (1939)⁴, ao qual não tivemos acesso, os demais livros de Firmino Costa seriam “simples justaposições ou colagem de textos anteriormente escritos” (p. 145). Essa afirmação desconsidera a especificidade

trabalhados no próximo capítulo.

⁴ Considerando que não analisaremos a obra neste estudo, avaliamos por bem, inserir, a título de informação, uma análise de Firmino sobre esta obra e a apreciação de Dias sobre a mesma. De acordo com autor “O ensino da linguagem ainda não tem, entre nós, orientação segura, nem visa a uma finalidade educativa. A memorização e o artificialismo dominam-no quase inteiramente, produzindo por toda a parte, composições uniformes. O fim do ensino da linguagem é, no entanto, dar ao aluno capacidade de exprimir seu próprio pensamento com palavras suas, que demonstrem conhecimentos e observações por ele adquiridos de modo consciente. Importa conduzir o aluno a pensar e a manifestar-se com expressões que sejam dele. As limitações decoradas ou copiadas, que constituem geralmente as composições dos alunos, de nada valem e nem ao menos conseguem iludir-nos com sua correção aparente” (Costa, 1939, p. 97). Segundo Dias, *“Como Ensinar Linguagem”* é o livro mais organicamente elaborado de quantos publicou Firmino Costa. Não é gramática nem um curso de Português, mas sim um guia para os docentes dos cursos elementares. Destina-se a discutir e orientar o ensino da língua pátria (que abrange a escrita, a leitura e a linguagem, significando esta, no contexto, a expressão oral e escrita) para os alunos desse nível. O núcleo do trabalho é um programa analítico, elaborado, semestre por semestre, para o antigo curso primário. Não apresenta modelos de aula, mas sugestões sobre os assuntos a serem tratados. Trata-se de um repertório de lições ou, para usar o modelo mercantil de Firmino Costa, ‘um sortimento de assuntos, em relação ao qual o professor deverá proceder qual o comerciante, que não impõe a mercadoria ao freguês, antes, satisfaz a este, procurando vender-lhe o que deseja’. Não estamos diante de um tratado de metodologia, mas apenas de um roteiro. Depois do programa analítico, são propostos exercícios de elocução, exercícios de redação, histórias

daqueles livros escritos, cujos assuntos versam exclusivamente sobre a Língua Portuguesa, sobre os quais nos deteremos no próximo item, deste capítulo.

Para facilitar a identificação dos capítulos que foram re-inseridos em cada uma das obras, fizemos a seguinte legenda: números de capítulo sem negrito - só aparecem em um livro; números de capítulo com negrito - aparecem em dois livros; negrito e sublinhado - aparecem nos três livros.

Quadro 2 – Contém todos os capítulos publicados nas três obras de Firmino (1913, 1921, 1935) que visavam eminentemente à formação de professores a partir das novas proposições educacionais e assinala aqueles capítulos em interseção:

<i>Nº de cap.</i>	<i>O ensino popular, varios escriptos (1913), 108 p.</i>	<i>Nº de cap</i>	<i>O ensino primario (1921), 279 p.</i>	<i>Nº de cap</i>	<i>Pela escola activa (1935), 236 p.</i>
01	Prefácio	01	O poder da educação	01	Escola activa
02	Discurso Inaugural (Inauguração do Grupo Escolar de Lavras)	02	A formação do professor	02	As grandes directrizes da educação
03	Relatório do Grupo Escolar	03	O professor	03	Curso de aplicação
04	Um ponto de história	04	Biblioteca do professor	04	Curso Rural
05	Descobrimto do Brasil	05	Ao corpo docente	05	Cultivo da atenção
06	O livro de leitura	06	A normalista	06	O estudo
07	Aula de imprensa	07	Curso primario	07	Biblioteca Pedagógica do Estado
08	Aula de escripta	08	Educação e trabalho	08	Discurso Inaugural (Inauguração do Internato do Gymnasio Mineiro de Barbacena)
09	Exercícios de composição	09	Methodo intuitivo	09	Associação pedagogica
10	Geographia primaria	10	Ensino simultaneo	10	Dia do professor
11	Trabalhos manuaes	11	Disciplina escolar	11	Preparação das lições
12	Museu escolar	12	Hygiene escolar	12	Questionário
13	O professor	13	Programa de hygiene	13	Uma sugestão
14	Disciplina escolar	14	Assistencia escolar	14	Protecção á infancia
15	Ensino simultaneo	15	Centros de interesse	15	Assistencia escolar
16	Notas escolares	16	Ornamentação das aulas	16	O ensino da historia

para crianças, sempre com muita observação prática colhida na experiência do autor” (Dias, 1985, p. 229).

17	A normalista	17	Museu escolar	17	Descobrimto do Brasil
18	Vosso filho	18	Trabalhos manuaes	18	O civismo
19	Guilherme	19	O livro de leitura	19	O ensino da leitura
20	A bem da infancia	20	Aula de imprensa	20	O livro de leitura
21	O Virgilio	21	Aula de escripta	21	Disciplinas coordenadoras
22	A pressa	22	Exercícios de composição	22	Palestra
23	Caixa escolar	23	Geographia primaria	23	Collaboração
24	A bandeira nacional	24	Excursões escolares	24	Solidariedade
25	Livros de valor	25	Notas escolares	25	Exposição permanente
26	Ensino technico	26	Vosso filho	26	Pestalozzi
27	Problemas nacionaes	27	Guilherme	27	Projecto de biblioteca pedagogica
28	Os "boys scouts"	28	O Virgilio	28	Ao Grupo Escolar "Alexandre Drummond"
29	Contra o analphabetismo	29	A pressa	29	Direitos da creança
30	Ensino Normal	30	Caixa escolar	30	O poder da educação
31	Ensino profissional	31	A bandeira nacional		
32	Notas de leitura	32	Livros de valor		
33	Discurso de paranympo	33	Os escoteiros		
		34	Um ponto de história		
		35	Descobrimto do Brasil		
		36	Instituto Evangélico		
		37	Discurso de paranympo		
		38	A educação popular		
		39	Escola Normal de Lavras		
		40	Calendário Escolar		

As fontes consultadas não nos informam sobre como foram escolhidos os capítulos que foram re-inseridos nas obras. Por isso, só poderemos identificar o sentido da inserção por eles próprios, isto é, tomando como referência para essa compreensão os respectivos títulos e conteúdos em relação ao conjunto das obras do autor e aos temas que lhe são mais caros bem como o índice de re-incidência deles. Se a análise não nos garante fidedignidade em relação às escolhas dos temas em interseção entre os livros em questão, ao menos evita de incorreremos no equívoco ingênuo de crer que a escolha foi aleatória, ou sustentada apenas por argumentos editoriais, contrariando assim, inclusive a adoção das idéias de Chartier (1985) como referencial teórico para este estudo. Segundo ele, não é possível compreender os sentidos de um texto fora das formas que o dão a ler.

O quadro 2 com a organização dos capítulos acima possibilita identificar que há mais capítulos em comum entre os dois primeiros livros do que entre estes e o terceiro deles. Não coincidentemente, os dois primeiros têm mais capítulos que referenciam diretamente o Grupo Escolar de Lavras, adotando os acontecimentos e procedimentos da prática cotidiana, organizada a partir das novas orientações, como dispositivo de compreensão da aplicabilidade das novas teorias. Desse modo, à prática que aparece em primeiro plano subjaz um conjunto de teorias defendido também pela Reforma, mas que se apresentam de forma acessória. Na introdução do primeiro livro (1913), o próprio Firmino adverte que é exatamente essa a sua forma de escrita, ou seja, escreve a partir da sua própria experiência educativa à frente da direção do Grupo Escolar de Lavras. Em suas palavras:

As páginas singelas, publicadas no presente volume, foram vividas por mim, posso dizel-o, desde quando, há seis annos, assumi a direcção de ensino publico nesta cidade. Derivam ellas do que tenho meditado e posto em pratica para conseguir uma educação primaria completa, capaz de dar aos alunos o desenvolvimento necessario, que os habilite tanto quanto possível á vida social e profissional adaptada ás exigências de nossa civilização (Costa, 1913).

Já no terceiro livro, *Pela escola activa* (1935), como veremos mais detidamente à frente, as teorias são apresentadas de forma mais evidente, ainda que fluida. O exemplo da prática do ensino primário é lembrado em tom de recordação, algumas vezes, até mesmo com saudosismo. De qualquer forma, passam para um segundo plano e as teorias educacionais com as quais o educador dialoga, por meio dos respectivos pensadores, sobretudo Dewey, Ferrière e Kerschensteiner (1854 – 1932), passam a ocupar o primeiro plano. O lugar de evidência desses pensadores, todavia, não substitui aquelas referências desde o tempo dos relatórios, como veremos a seguir.

Identificamos entre os três livros em análise um movimento de refinamento teórico e retórico, que encontra, no último deles, o de 1935, seu ponto mais denso, sobretudo quando o autor se refere aos pensadores e às respectivas obras de referência. Muitas já estavam presentes nos textos desde os relatórios, ainda que sobre um viés de abordagem mais próximo das referências sobre o método intuitivo. A escrita do terceiro livro acima referido está mais rente às práticas educativas de formação de professores, já na Escola Normal de Belo Horizonte. Parece-nos que há uma crescente desvinculação da prática educativa ou uma certa sublimação de idéias em direção a uma maior abstração e autonomia conceitual,

tanto no que se refere diretamente às práticas, tanto quanto às Reformas em curso, ainda que permaneçam de forma latente nos discursos.

Como uma primeira consideração de ordem mais quantitativa, está que, dos 33 capítulos do livro *O ensino popular, varios escriptos (1913)*, 22 foram re-inseridos no *O ensino primario (1921)*. Dos 40 deste último, 22 já tinham sido publicados há 8 anos, portanto, mais de 50% do segundo livro não eram textos originais.

Uma forma de abordagem para a análise sugerida pelos próprios artigos se refere aos temas tratados por eles. Os artigos publicados em interseção⁵ nos dois livros podem ser organizados segundo oito grandes grupos de assuntos, ainda que não seja propriamente uma tarefa fácil distribuí-los nesses grupos. É preciso lembrar que todos os temas visariam à formação dos professores e, por isso, são temas apresentados com uma grande interseção entre si, ou seja, se não há uma fronteira clara entre as obras, ela também não é flagrante entre os assuntos abordados em cada uma, posto que são abordados de forma muito fluida.

Uma evidência contundente do fato é a de que o interlocutor privilegiado nos textos é o professor. Seja o tema que for, dirige-se prevalentemente a ele, como, por exemplo, no artigo sobre o museu escolar, em que inicia da seguinte forma: "Si o professor é a alma da escola, pode-se dizer que o museu escolar da corpo ao ensino (...)". Ou no sobre o ensino técnico: "Aos amigos das intrucção deve interessar uma política de como se acha organizado o ensino technico do Grupo Escolar de Lavras" (Costa, 1913, p. 68 e 86). Ou ainda num artigo sobre o ensino da leitura: "O professor primário deve ser o compêndio vivo da escola, substituindo-se ao livro, do qual a inteligência infantil ainda não póde tirar proveito" (Costa, 1921, p.111).

Outro aspecto que compromete as fronteiras de uma classificação mais rigorosa entre os temas é a concepção de formação de professores defendida pelo educador. Ela traz consigo o máximo possível de referências e articulação com as novas práticas educativas com base nas novas proposições educacionais para o ensino de todos os conteúdos incluindo a própria formação deles. E as proposições educacionais, do ponto de vista didático, deveriam se dar sob preceitos, primeiramente do método intuitivo, nos dois primeiros livros, e, posteriormente, da escola ativa, no último deles. Assim, no exemplo abaixo, podemos ver a intenção da formação de professores sob os preceitos educacionais do método intuitivo num artigo sobre a disciplina escolar:

⁵ Os capítulos aqui considerados como re-inserções foram aqueles que têm títulos e conteúdos rigorosamente iguais.

De que maneira, porém, conservar attentos os alumnos? Por meio do ensino simultâneo, ministrado com a maxima clareza, de modo attrahente e animado, sem minúcias de divisões, de subdivisões e de extensas nomenclaturas, sem a sofreguidão de ensinar muito em vez de ensinar bem, tão pratico e intuitivo quanto possivel, dado pelo professor, na maior parte do tempo e pé e em movimento pela sala, não restricta toda a lição a um ou dois meninos, antes extensiva a muitos da classe, quer a leitura, quer a argüição (Costa, 1921, p. 79-80).

Um último aspecto predominante em praticamente todos os artigos de Firmino Costa é o relativo à formação Moral e Cívica, que transcende o ensino e o conteúdo próprios da disciplina, previstos no programa, articula-se à formação para o trabalho e é direcionado a todos os atores sociais que poderiam contribuir para o progresso da nação. É preciso considerar o fato de que, apesar de a formação de professores, sob as novas orientações educacionais para levar a cabo a construção de uma educação de qualidade, fosse importantíssima para o educador, em última instância, era apenas um meio para o projeto de nação que acalentava. Talvez por isso a preocupação com a formação Moral e Cívica estar presente em praticamente todos os artigos, fossem os destinados aos professores, aos alunos e pais, ou a autoridades educacionais ou políticas.

À formação Moral e Cívica Firmino articula a formação para o trabalho. É importante considerar que, embora o autor faça distinção entre os respectivos conteúdos, na maioria das vezes, aborda os três ensinos como um trinômio de forma conjugada, porque o objetivo deles é aglutinado e desemboca em um único aspecto: a formação do cidadão brasileiro, comprometido com o progresso da nação. A forma de se referir a esses ensinos de maneira conjunta ganha maior expressão em um capítulo publicado no terceiro livro (1935) aqui analisado e intitulado "Disciplinas coordenadoras". Nele argumenta que existiriam disciplinas no programa que não teriam sentido em si mesmas para os alunos, tais como a Aritmética e a Geografia, e precisariam ser, por isso mesmo, articuladas a outras, para que seu ensino tivesse justificativa na formação dos sujeitos. As disciplinas seriam precisamente o ensino da moral, do civismo e, acrescenta ainda os trabalhos manuais. De acordo com o educador:

O Homem socializado, cidadão prestante, profissional operoso, são os objetivos para os quaes a escola terá de encaminhar os alumnos. Enquadra-se o primeiro da instrucção oral; o segundo na instrucção cívica; o terceiro, nos trabalhos manuaes. Essas são as três matérias que servem para coordenar as demais. A ellas virão

ter as outras disciplinas, correlacionando-se á vida dos alumnos (Costa, 1935, p. 184).

A maneira combinada de se referir aos três ensinamentos nos sugere a possibilidade de fazer o mesmo em nossa análise, permitindo-nos identificar as formas que adota nas obras para articular os três assuntos. Assim, embora a preocupação do educador com os três aspectos da educação acima apresentados possa ser facilmente identificada em praticamente todos os seus capítulos, nos três livros em análise, uma estratégia em especial adotada por ele facilitaria um pouco a identificação: geralmente ele conclui os artigos com um chamamento à responsabilidade cívica e moral. O trecho abaixo é exemplar no sentido de mostrar como a formação e atuação profissional de professores, para a escola e uma orientação moral e cívica se articulam em seus textos:

É igualmente necessário que o professor sinta em si franca admiração pelos recursos inexauríveis da natureza e pela força productiva do trabalho humano, para poder comunicar aos alumnos, como os conhecimentos adquiridos nas excursões, o influxo capaz de imprimir-lhes no espírito o sentimento de *responsabilidade pelos seus deveres na agremiação social a que pertencem* (Costa, 1921, p. 131. Grifo nosso).

Outro exemplo da estratégia do autor, qual seja a de concluir os textos com exortações de inspiração de preceitos morais ou cívico, ou ambos de uma só vez, está o último parágrafo do opúsculo *Educação Popular* (1921), feito a partir de "Conferência realizada no festival que se fez, no Theatro Municipal de Bello Horizonte, em benefício da Caixa Escolas 'Dr. Estevão Pinto', do Grupo Escolar 'Barão do Rio Branco'" (Costa, 1921, capa):

Meus illustres compatriotas,
Desculpem-me a fadiga que eu certamente vos causei. Rematarei o meu trabalho com as seguintes palavras, que o grande patriotismo de Michelet lhe inspirou o privilegiado espírito: - "Qual é, diz elle, a primeira parte da política? A educação. A segunda? A educação. E a terceira? A educação" (Costa, 1921, p. 22).

O movimento do foco sobre os assuntos específicos e as premissas acima, a saber, a formação dos professores, o método intuitivo e a escola ativa e a formação moral e cívica articulada à formação para o trabalho, dentro das obras, seria, por assim dizer, como um jogo de figura e fundo, nos quais o assunto proposto pelo

capítulo se alterne com os estes temas que sempre lhe preocuparam, sem que, contudo, um e outros desapareçam de cena.

Sem desconsiderar e descurar dessas premissas, em cada um dos capítulos, o educador toma um dos oito assuntos abaixo listados, como centralidade. São eles: formação de professores, Método Intuitivo e Escola Ativa, formação e ensino de Moral e Cívica, Língua Portuguesa, formação para o trabalho, História, Geografia e Higiene. No quadro abaixo, podemos visualizar a incidência de cada um dos assuntos nos livros. Por meio dele, podemos concluir que, não coincidentemente, os capítulos em interseção se concentram nos três primeiros temas, listados na primeira coluna.

Quadro 3: organização dos capítulos por assunto nos três livros (1913, 1921 e 1935).

Lista de assuntos predominantes abordados nos capítulos	Livro de 1913: 33 capítulos		Livro de 1921: 40 capítulos		Livro de 1935: 30 capítulos	
	Nº de cap	%	Nº de cap.	%	Nº de cap.	%
Formação de professores	6	18%	7	18%	15	50%
Método Intuitivo/Escola Ativa	5	15%	7	18%	9	30%
Ensino de Moral e Cívica	11	33%	12	30%	5	17%
Língua Portuguesa	5	15%	5	13%	0	0%
Formação para o trabalho	3	9%	2	5%	0	0%
História	1	3%	2	5%	1	3%
Geografia	1	3%	1	3%	0	0%
Higiene	1	3%	4	10%	0	0%
Total	33	100%	40	100%	30	100%

Torna-se evidente, por meio do quadro, quais os assuntos mais caros ao educador dada a recorrência deles nos livros. Podemos inferir também que havia uma exigência premente qualificada pela percepção arguta dele de que esses fossem conhecidos e assimilados como forma de viabilizar as reformas educacionais em curso. O quadro possibilita um maior refinamento dos dados apontando que, nos dois primeiros livros, os temas mais recorrentes são os relativos à formação de professores e à formação da Moral e Cívica abarcando os conteúdos acima discriminados. Já no terceiro, observamos um deslocamento para a formação de professores e, não mais o método intuitivo, mas a escola ativa. Sem dúvida que esses aspectos compõem, de fato, as principais preocupações de Firmino, em cada um dos momentos. Vejamos os sentidos possíveis para os deslocamentos.

Nos dois primeiros livros, o fato de que, para Firmino Costa, o conteúdo exigido para o ensino de Moral e Cívica no primário e também na formação de professores abarcasse um grande conjunto de assuntos, aparentemente divergentes e amplos, demonstra seu intento de que o mesmo fosse ensinado de

forma articulada às experiências cotidianas dos alunos e também aos projetos republicanos de construção da nação brasileira por meio da educação. Por isso, tinha como objetivo principal formar cidadãos prestimosos à pátria por meio do progresso pessoal. Para o educador, a função primeira da educação era precisamente essa, daí a relevância do assunto nos textos. A observação pode ser exemplificada pela citação a seguir. Nela, ele recorre aos franceses, Charles Wagner e Dr. Toulouse, recomendando as respectivas obras, visando, sobretudo ao ensino da moral, por meio de formas intuitivas:

Aproveitem-se essas paredes da escola, quase sempre nuas, para collocar ahi suggestivos quadros de acções virtuosas, preceitos da moral, nomes ou retratos de bemfeitores da humanidade, o que sem duvida influirá beneficemente na educação dos alumnos. É preciso que estes saiam da escola com o sentimento de responsabilidade em servir-se bem da vida, em ter confiança em si mesmos, porque afinal é como diz o grande épico portuguez, "em si próprio ninguém será ditoso". Agora, para quem quizer dois bellos livros de moral, eu indicarei: "Pour lês Petitis et lês Grands" de Charles Wagner et "Comment former um espirit" do Dr. Toulouse (Costa, 1913, p. 22).

Na obra de 1921, na apresentação de seu Calendário Escolar, Firmino recorre ao educador francês Félix Pecàult (1818 - 1898), autor da "brilhante" idéia de trabalhar os principais fatos nacionais por meio de um calendário diário de comemorações. O objetivo do calendário seria que, ao se trabalhar na escola os personagens e fatos mais notáveis do Brasil e do mundo, se despertaria "nos professores e nos alunos o amor á instrucção e o interesse pelo progresso social". A escola deveria estar integrada aos progressos da humanidade. Segundo o educador:

Por muito elementar que seja o ensino ministrado ás crianças, não será impossivel fazel-as comprehender os factos mais notaveis da historia. Para elevar os sentimentos do povo, é necessario que a escola preste o devido culto aos benemeritos propugnadores da civilização, aos grandes gênios da humanidade (Costa, 1921, p. 245).

A incidência de capítulos que tratam da formação e do ensino da Moral e Cívica sofre uma sensível queda no terceiro livro (1935). Em compensação, os capítulos destinados à formação de professores e à escola ativa passam a ser em

maior número. Entre o segundo livro e terceiro livro, Firmino acrescenta e articula de forma invertida o conceito da escola ativa ao método intuitivo. Enquanto nos dois primeiros, o método se sobressaía como orientação para as práticas de ensino, no terceiro passa a representar as orientações didáticas para um conjunto de práticas pedagógicas coerente com uma educação que fosse ativa, na qual o aluno adquire centralidade absoluta. Até então, a abordagem se detinha sobre orientações metodológicas gerais das formas intuitivas de ensinar e não estava conectada diretamente a uma corrente educativa definida nominalmente, como passa a ser, primeiramente nos artigos da Revista do Ensino e, posteriormente, no livro de 1935, intitulado *Pela escola activa*. Daí o aumento significativo entre os capítulos destinados ao assunto, no livro referido.

As considerações nos sugerem dois tipos de interrogação ao livro de 1935: que sentidos poderiam representar o decréscimo dos textos sobre a formação e o ensino da Moral e Cívica e quais os deslocamentos conceituais e retóricos entre as concepções acerca do método intuitivo e a escola ativa. Para que possamos compreender, sobretudo o último, faz-se necessário explicitar as concepções que já estavam presentes nos dois primeiros livros.

No primeiro deles, *Educação popular: varios escriptos* (1913), como já afirmamos anteriormente, o conceito de método intuitivo só aparece atrelado às orientações para as práticas educativas de cada um dos conteúdos escolares e para a organização cotidiana, ou por meio da citação direta de algum educador. No capítulo intitulado "Relatorio do Grupo Escolar" de Lavras, de 1912, há um item intitulado "O Methodo Intuitivo", no qual Firmino recorre a Gaston Richard, para lembrar que há orientações específicas para cada conteúdo do programa escolar. Segundo ele:

Constitue o methodo intuitivo a essência do ensino elementar. É elle a mais geral e a mais certa das applicações da pedagogia experimental á didactica, como com todo o acerto afirma Gaston Richard. Suas applicações apresentam modalidades próprias a cada uma das disciplinas e oferecem variantes, cuja opção requer um manual que ensine a ensinar as matérias do programma (...) (Costa, 1913, p.18).

No livro, a questão da adoção do método intuitivo perpassa praticamente todos os capítulos. No quarto capítulo, por exemplo, dedicado ao ensino da história, o diretor dividiu o conteúdo do programa pelas séries do ensino primário para que cada uma estivesse adequada ao desenvolvimento da classe. O objetivo do material seria despertar nos alunos o interesse pelo conteúdo educacional e que soubessem,

depois das lições, as quais deveriam ser narradas e esclarecidas pelos professores, contar os fatos históricos com suas próprias palavras. Às narrações históricas de cada lição seguiam algumas perguntas para possibilitar a expressão verbal da compreensão que o aluno adquiriu do texto. Esta seria a forma mais intuitiva de se ensinar História, para Firmino, naquele momento.

Os capítulos consecutivos *O livro de leitura, Aula de imprensa, Aula de escrita, Exercícios de composição* e, depois, ao final da obra, *Notas de leitura* compõem o conjunto das orientações sobre as concepções educacionais de Firmino, constituídas através do trabalho desenvolvido no grupo escolar com a língua pátria, em suas diferentes perspectivas. O discurso do educador, inicialmente, detém-se sobre o aspecto estético dos materiais de leitura, que precisavam ser interessantes e despertar na criança o desejo e a curiosidade de ler. Os assuntos tratados nos textos deveriam partir de coisas conhecidas dos alunos, tais como as fazendas, os animais, as flores. Os aspectos próprios da língua deveriam ser abordados do mais simples para o mais difícil, gradualmente. O livro de leitura não deveria ultrapassar 27 páginas. Finalmente, recomenda ao poder competente que, o critério de escolha dos livros para o ensino primário deveria, portanto, recair sobre esses aspectos, quando mirassem o seu "poder de deixar gravado no espírito da criança o signal de sua passagem" (Costa, 1913, p. 16).

Por meio de uma referência a Alfred Binet, Firmino reclama a exigência de se fixar os graus de leitura que cada ano escolar deveria atingir. Além disso, para o progresso na leitura, novos suportes textuais deveriam ser introduzidos no ensino, sobretudo visando ao hábito de ler. Para isso, o professor:

(...) não há de cingir-se, pois, a ensinar a ler, mas igualmente a despertar no animo dos alumnos o gosto e o habito da leitura. Todo o esforço e habilidade que empregar para esse fim representará um grande trabalho de educação nacional. D'ahi o maximo escrupulo na escolha dos livros de leitura, dahi a introducção de jornaes e revistas na escola para serem lidos pelos alumnos. O escolar de hoje muito lucrará em ser mais tarde assignante de jornal (Costa, 1913, p. 65).

Visando ao desenvolvimento da leitura, Firmino propôs a aula de imprensa. Ao mesmo tempo em que reiterou a importância das boas obras para a formação dos alunos, argumenta que à vida moderna se impõe o crescimento da publicação de periódicos, leituras igualmente importantes e necessárias, mesmo que mais rápidas e leves. Dadas essas características, as leituras também deveriam ser exploradas pela escola. Além dos conteúdos que eram veiculados através dos

jornais e revistas, deveriam ser estudados a própria história da imprensa, os protagonistas, primeiros equipamentos, estrutura e organização dos periódicos, tipos de escrita, principais jornais, dentre outros aspectos que comporiam o conjunto de conhecimentos a serem trabalhos na aula de imprensa.

No capítulo destinado à aula de escrita, Firmino expõe seu pensamento através de 38 instruções que orientam o formato da letra vertical, a posição do aluno na carteira, mais adequada à escrita, as materialidades específicas requeridas, como os cadernos, o tinteiro, o lápis, os tipos de intervenções do professor apropriadas para um cuidado com o uso dos materiais, pelas crianças. Orienta que os alunos sejam estimulados a conhecerem a prensa e a se exercitem na máquina de escrever, sem se esquecer, ainda, de ensiná-los a valorizar aqueles que trabalhavam com a escrita, como os jornalistas, os escrivões, os guarda-livros, dentre outros, para que eles pudessem perceber a importância de tal conhecimento.

Para aliar a escrita à expressão dos pensamentos das crianças, as composições deveriam realizar-se seguindo as mesmas orientações para a escrita. Deveriam, da mesma forma, se dar a partir de experiências e temas conhecidos e significativos para as crianças. Mas, antes de começá-las, o professor deveria explorar verbalmente, estimulando os alunos a nomear os objetos relacionados ao tema, para então, passarem à escrita de suas idéias. Ainda que o diretor sugira alguns temas para as composições, como a sala de aula, a bandeira nacional, um brinquedo, dentre outros, assevera que, mais importante do que o tema em si é que o aluno aprenda como escrever. E, nesse sentido, temas impostos ou desinteressantes não são absolutamente recomendáveis. Lembra, por fim, que "o essencial é que o aluno se torne senhor do assunto: para tal efeito é indispensável ensinar-lhes a fazer cada uma das composições, partindo do que for mais conhecido da classe. As dificuldades vão-se vencendo aos poucos, e os êxitos alcançados vão fortalecendo o espírito para maiores conquistas" (Costa, 1913, p. 52).

A aula de Geografia proposta pelo diretor no capítulo chamado *Geographia primaria* tinha como eixo central a observação do entorno e, a partir daí, o relacionamento entre os aspectos evidenciados e os conceitos a serem explorados em cada um dos anos escolares. Assim, do que seria imediatamente observável, como as ruas, os serviços públicos e particulares, as fábricas, as associações, as pessoas, passaria ao intangível como o conhecimento dos mapas, dos pontos cardeais, do globo terrestre, até chegar aos conceitos mais abstratos como, distrito, município, estado, república, os diferentes povos. A orientação do educador para o ensino da Geografia, a exemplo das demais disciplinas, iria do mais próximo,

concreto e conhecido, para o mais distante, abstrato e ainda desconhecido. A forma com que ele escreve suas orientações lembra uma narrativa de aula, como se ele já tivesse vivido aquela experiência na condição de professor e também na de aluno.

No Capítulo intitulado o *Ensino Normal*, o diretor defende as prerrogativas do desenho como estratégia de ensino, imprescindível a todas as disciplinas, para a qual os professores do curso normal não estariam ainda suficientemente preparados. O desenho possibilitaria a expressão livre e, por isso mesmo, intuitiva do aluno. O interesse e a diversão se aliariam aos estudos e os alunos sentiriam satisfação em aprender e conhecer, copiando, reproduzindo estampas ou criando livremente para as ilustrações dos conteúdos ensinados.

O livro *Ensino popular: varios escriptos* (1913) é, de fato, uma obra em que Firmino Costa explora ao máximo as potencialidades pedagógicas de suas concepções sobre o método intuitivo, ainda colado nas práticas educativas vivenciadas como diretor do grupo escolar. Para ele, o ensino primário seria privilegiado para a experiência educacional, porque ali se poderia viver e explorar com maior plenitude e fecundidade a intuição base de toda a instrução.

A intuição como ponto de partida de todo o conhecimento atravessa o discurso pedagógico de Firmino nos textos dos capítulos neste livro e, para ele, o bom professor deveria saber tornar todo o ensino intuitivo, ou seja, fazer com que o conhecimento entrasse pelos olhos dos alunos, uma vez que “o método intuitivo é atraente, prende a atenção da classe, dahi, a boa disciplina da escola; é instrutivo, pois o que efetivamente se vê, mais depressa se imprime na memória, e dahi, o adeantamento dos alumnos” (Costa, 1913, p. 95). O sentido primeiro do ensino intuitivo seria o de tornar explícito para os alunos aquilo que eles vêem e vivem cotidianamente, mas que ainda não conhecem verdadeiramente. Para isso, as experiências deveriam ser transformadas em objetos e meios de se conhecer, para atingir o fim último da formação de um homem útil à nação brasileira.

Considerando que 55% dos textos publicados no livro intitulado *O Ensino Popular* (1921) já o haviam sido no livro de 1913, não observamos deslocamentos substantivos no que se refere às concepções do educador sobre o método intuitivo, bem com aos demais assuntos por ele apresentados. Entretanto, há um capítulo inédito, intitulado “Centro de interesse”, em que o autor apresenta uma adoção prática da orientação, sem, contudo, fazer nenhuma referência ao idealizador principal, Olvide Decroly (1871 – 1932)⁶. Recorre a essa forma de organização da

⁶ “(...) para Decroly, ainda muito ligado à cultura evolucionista e bio-fisiológica do positivismo, a atenção que a criança dirige aos fenômenos do real e do social surge de um interesse que se caracteriza pela ligação que estabelece com as necessidades fundamentais do homem”. Partindo desse pressuposto, as atividades da escola devem se organizar no sentido de atender a essas necessidades. Para isso, propõe os centros de interesses, como

prática educativa para que sejam ensinadas aos alunos as atitudes da pontualidade, da atenção, da higiene e da polidez, uma a cada semana do mês. Emenda o ensino dos alunos com a formação de professores, advertindo que “leccionando as matérias do programma, o mestre irá utilizando-as como meios adequados para transformar a si mesmo em professor de pontualidade, de atenção, de hygiene e de polidez” (Costa, 1921, p. 98).

No livro, há também uma ligeira intensificação do número de capítulos dedicados à formação e ao ensino da Moral e Cívica expressa por meio do acréscimo de um artigo inédito em algumas partes, intitulado “Educação e trabalho”. Nele, o diretor do grupo de Lavras associa o método intuitivo às formas mais adequadas para uma educação que mirassem uma formação para o trabalho, como investimento no progresso da nação, função precípua da educação. Para ele, o método de trabalho do professor visando ao ensino profissional, “deve inspirar-se em três ordens de necessidades: o fim da escola, a psicologia da criança e o conhecimento das matérias de ensino”. Complementa com a consideração de que, ainda que a psicologia não tivesse atingido o ponto máximo na condição de ciência, já ofereceria enormes aportes didáticos à educação, como forma de evitar equívocos ainda maiores. Por isso, deveria ser também “intuitiva a necessidade de ter o professor o conhecimento da psicologia infantil” (Costa, 1921, p. 56).

Em seguida, recorre mais uma vez ao educador francês, Paul Bernard para demarcar qual a sua concepção do método intuitivo.⁷ Há uma tônica no deslocamento da passividade do aluno à atividade no ensino, e ao impacto desse deslocamento em toda a organização escolar. Observamos na forma de exposição do educador o distanciamento entre a expressão dos seus pensamentos e as práticas cotidianas, sem, contudo abandoná-las completamente. Pela passagem, o autor explicita, já a partir do relatório de 1916, mas ainda de forma circular, isto é, sem avançar significativamente, o seu próprio deslocamento em relação às concepções do método intuitivo para a escola ativa. O primeiro passa a se referir diretamente às orientações práticas, em uma relação de subordinação com as orientações teóricas das concepções da escola ativa. O movimento será consolidado, efetivamente, depois de 14 anos, no livro *Pela escola activa*, de 1935.

Dos 30 capítulos do livro *Pela Escola activa*, apenas 2 já tinham sido publicados no livro de 1921, “Assistência escolar” e “O poder da educação”, e 2 deles foram publicados em 1913 e também em 1921. São eles: “O descobrimento do Brasil” e “O livro de leitura”. Pela leitura atenta dos quatro capítulos,

forma de organização da prática educativa, os quais vão ao encontro “das necessidades fundamentais da criança” (Campi, 2003, p. 286).

observamos que há neles, de fato, significativa conexão com os temas da escola ativa, expressos nos demais capítulos da obra. Contudo, aqui entrariam de forma subordinada às reflexões sobre a escola ativa e teriam a função de exemplificar as formas de ensino numa escola que pudesse ser considerada ativa. E é justamente a dinâmica do conjunto da obra que condiciona esse lugar de subordinação, ocupado pelos capítulos publicados em interseção com as obras anteriores.

Da mesma forma que o segundo livro, *O Ensino primario* (1921) tinha 55% dos capítulos já publicados no livro *Educação popular, varios escriptos* (1913) o livro *Pela escola activa* (1935) foi escrito depois de que 16 capítulos, portanto, 53% deles, já tivessem sido publicados na Revista do Ensino. Ainda que, neste caso, com ligeiras modificações nos títulos dos artigos, conforme apresenta o quadro:

Quadro 4 – Interseção dos capítulos do livro de 1935 com os artigos publicados na Revista do Ensino, entre 1929 e 1933.

Nº de cap	<i>Pela escola activa (1935), 236 p.</i>	Título do artigo publicado na Revista do Ensino	Número, mês e ano	Páginas	Acervo
01	Escola activa	Pela escola activa	Nº 78, dezembro de 1932	3 - 7	FaE/UF MG
02	As grandes directrizes da educação	As grandes directrizes da educação	Nº 62, 63 e 64, outubro, novembro e dezembro de 1931	71 - 87	FaE/UF MG
03	Curso de aplicação	Curso de Aplicação	Nº 46, junho de 1930	73 - 77	FaE/UF MG
04	Curso Rural				
05	Cultivo da atenção	O cultivo da atenção	Nº 32, abril de 1929	31 - 37	APM
06	O estudo	O estudo	Nº 79, janeiro de 1933	3 - 6	FaE/UF MG
07	Biblioteca Pedagógica do Estado	O Ensino da leitura	Nº 29, janeiro de 1929	43 - 55	APM
08	Discurso Inaugural (Inauguração do Internato do Gymnasio Mineiro de Barbacena)				
09	Associação pedagógica	Associação pedagógica	Nº 39, novembro de 1929	48 - 57	FaE/UF MG

⁷ Não citaremos o referido trecho porque já o fizemos no capítulo II, na página 147 e, o próprio Firmino o citou no relatório de 1916, nesse livro e também no artigo da Revista do Ensino, Nº 78, de dezembro 1932, intitulado "Pela escola activa".

10	Dia do professor				
11	Preparação das lições	Caderno de preparação das lições (três opiniões)	Nº 31, março de 1929	17-20	APM
12	Questionário				
13	Uma sugestão				
14	Protecção á infancia				
15	Assistencia escolar				
16	O ensino da historia	O ensino da História	Nº 44, abril de 1930	6 - 17	FaE/UF MG
17	Descobrimto do Brasil				
18	O civismo	O civismo	Nº 77, janeiro de 1932	83 - 86	FaE/UF MG
19	O ensino da leitura	O ensino da leitura	Nº 29 de janeiro de 1929	43 - 55	APM
20	O livro de leitura	O livro de leitura.	Nº 31, março de 1929	29 - 35	APM
21	Disciplinas coordenadoras	Disciplinas coordenadoras	Nº 46, junho de 1930	81- 83	FaE/UF MG
22	Palestra				
23	Collaboração				
24	Solidariedade				
25	Exposição permanente	Exposição permanente	Nº 90 e 91, julho de 1933	7 - 10	FaE/UF MG
26	Pestalozzi	Pestalozzi	Nº 45, maio de 1930	61- 72	FaE/UF MG
27	Projecto de biblioteca pedagogica				
28	Ao Grupo Escolar "Alexandre Drummond"				
29	Direitos da creança				
30	O poder da educação				

Ainda que com grande parte dos capítulos já publicados pela Revista do Ensino, Dias (1985) ressalta que o livro em análise foi um dos que mais repercussão teve para a divulgação das novas proposições educacionais "que animava os especialistas e professores brasileiros" em todo o Brasil (p. 145). Considerando que faremos uma análise mais detida no próximo capítulo, no qual serão abordados os referidos capítulos publicados na revista, que foram transformados em artigos, sem, contudo, sofrerem uma modificação significativa, resta-nos, na análise do livro "*Pela escola activa*" (1935), procurar indícios para

responder às duas interrogações que propusemos: o que teria significado o decréscimo dos capítulos relativos à formação e ao ensino da Moral e Cívica e quais seriam as expressões dos deslocamentos do método intuitivo para a escola ativa. Podemos adiantar que os dois aspectos estão intrinsecamente relacionados, como veremos a seguir.

Em defesa de nossa hipótese, segundo a qual, no livro haveria um deslocamento teórico e retórico em relação aos demais, no que se refere às concepções iniciais acerca do método intuitivo em direção à escola ativa, já no primeiro capítulo intitulado "Escola activa"⁸, identificamos alguns argumentos na medida em que Firmino apresenta as formas mais acabadas de sua apropriação dos preceitos da escola ativa. No capítulo, as referências às práticas educativas são subsumidas para deixar vir à tona as concepções educacionais sobre a "nova escola" de modo mais lapidado e assertivo.

Inicia, como é próprio ao seu estilo, conclamando aos professores a se dedicarem aos estudos das obras dos quatro principais educadores que lançaram as bases do programa da escola ativa. São eles: "John Dewey, nos Estados Unidos; Dr. Decroly, na Bélgica; Jan Ligthart, na Holanda e W. A Lay, na Alemanha" (Costa, 1935, p. 7). Contudo, durante o capítulo, apenas se refere diretamente a Decroly e, de forma bem mais acentuada, a Dewey. Inclui ainda Kerschensteiner que não entrou na lista.

Em seguida, se dedica a apresentar as apropriações acerca dos princípios da escola ativa atribuídos à autoria de Dewey por meio da leitura de um autor chamado Jesse Newton⁹, segundo os quais estão: a centralidade absoluta da criança no processo educativo; a educação concebida como um conjunto de experiências educacionais; os interesses da criança seriam a coluna vertebral de qualquer programa educativo e, por último, a escola seria uma instituição social e, por isso mesmo, seria o lugar próprio para a socialização das crianças.

Por sua vez, são esses princípios que deveriam passar a nortear todo o processo de formação dos professores, bem como as formas de atuação profissional. Aos professores caberia, além de investigar sobre as novas referências educacionais, conhecer profundamente cada um de seus alunos; aproximar-se mais da representação de um jardineiro que cultivava cuidadosamente cada uma de suas plantinhas, as crianças; e deveria, sobretudo, respeitar a liberdade de cada uma delas.

⁸ Dias (1985) comete um engano em sua obra ao nomear o primeiro capítulo desse livro como sendo "A Escola nova", enquanto que o primeiro capítulo se intitula "Escola Activa" (p. 145).

⁹ Realizamos diversas pesquisas para identificar quem seria esse autor e não encontramos nenhuma referência.

Nesse ponto, o educador tece algumas considerações sobre a distinção entre liberdade, disciplina, autoridade e autoritarismo, segundo as quais, a liberdade e a disciplina não seriam antagônicas, ao contrário, uma estimularia a outra. O professor autoritário é que não conseguiria enxergar a liberdade do aluno como uma importante forma para que se exercite por meio da atividade, tão necessária ao desenvolvimento. Firmino assevera que, ainda que seja compreensível o fato de o professorado não compreender facilmente essa nova perspectiva educativa, considerando que seríamos um país de escravidão, só recentemente revogada, seria preciso que se apressasse no sentido de entender que as crianças não aprendem por meio da passividade e já não suportariam qualquer tipo de tirania dos mestres. A indisciplina seria, precisamente, a expressão da rebeldia contra as formas desinteressantes e impostas de ensinar, que estariam pautando as práticas educativas, até então.

Firmino expressa, por meio do seu discurso, que já se sabe que a educação ativa é constituída por meio da liberdade e do respeito aos alunos e pelo reconhecimento da autoridade do professor, construídas sobre estas bases. Todavia, duas questões ainda persistiriam: seria suficiente que o aluno respeitasse a autoridade escolar para que fosse, futuramente, em outras instâncias sociais, igualmente respeitoso? Ou ainda, que compreendesse que o princípio da autoridade, na vida política e social, seria essencial à organização da nação?

A argumentação e a forma com que o autor constrói seu texto conduzem para o desfecho, segundo o qual, o que possibilitaria uma resposta positiva às questões seria a transformação do ambiente educativo, incluindo professores, materialidades e formas de ensino, à semelhança de uma sociedade, isto é, uma organização que propiciasse a simulação das formas sociais existentes para além da escola. Se o aluno se exercitasse em uma escola assim organizada por meio de atividades que se assemelhassem àquelas compartilhadas pela sociedade real, teria possibilidade de transferir para a vida as aprendizagens mais significativas da escola.

Conduzindo o leitor para as respostas às questões, o educador, primeiramente reforça que, uma parte da escola ativa já seria realidade em nosso país, isto é, as crianças. A outra parte, que dependeria para que se tornasse completamente uma realidade, seria a transformação dos professores. Apresenta uma tipologia dos professores presentes nas escolas, que ainda estariam emperrando a perspectiva da nova educação. Seriam eles: "o autoritário, o displicente, o pedante, o sectário, o tagarela e o mercenário. São formas de egoísmo ou de fraqueza moral, que fazem a pessoa apegar-se tão somente a seu bem-estar, esquecendo-se dos deveres" (Costa, 1935, 10).

Em um ambiente educacional em que imperasse a atividade, esses tipos não teriam lugar. Seria preciso que compreendessem que a nova escola requeria um novo tipo de sujeito social, mais engajado, mais disponível, mais atento às exigências da sociedade convertidas em uma proposta educativa mais adequada para os cidadãos. E as novas formas educativas seriam em tudo diferentes das até então predominantes, pois deveriam ter outro aspecto de acordo com o qual:

(...) a sala de aula há de ter aspecto de oficina ou de laboratório. Na decoração e arranjo, na disposição do mobiliário, na organização do museu e da biblioteca, em tudo que lhe disser respeito, a sala de aula terá de franquear às crianças oportunidades de exercer a iniciativa, a cooperação, o bom gosto, a sociabilidade. E porque o menino é um intuitivo, a referida sala não se limitará às suas paredes, mas alargar-se-á pelos arredores, levando até ali o ensino por meio de excursões. "A escola não cabe nos estreitos limites da aula", diz Ingenieros¹⁰ (Costa, 1935, 12).

Dois aspectos chamam a atenção no trecho da obra de Firmino. O primeiro seria que os novos espaços educativos se subordinariam à exigência de favorecer a socialização das crianças para estimular a cooperação e a iniciativa, e não mais apenas para favorecer as formas intuitivas de educação. O segundo, o de que um dos espaços em que se verificaria melhor a possibilidade seria a oficina e o laboratório concebidos como espaços de aprendizagem, nos quais prevaleceria o trabalho colaborativo e compartilhado, metódico e sistemático. Aqui vemos, em uma paulatina, mas firme emersão, os dois liames fundamentais da nova proposta educativa em deslocamento de um primeiro plano, para uma posição subordinada. Os tão propagados formação e o ensino da Moral e Cívica se submetem ao processo de socialização das crianças. Desse modo, sob as concepções da escola ativa, deslocam as concepções de método intuitivo e a formação e o ensino da Moral e Cívica para um lugar mais operativo. Perdem, assim, o primeiro plano nas concepções do educador, mas ganham mais legitimidade, porque respaldados e apresentados de forma mais enquadrada pelas teorias, conferindo-lhes um lugar mais orgânico no conjunto das concepções educacionais do educador.

Modifica também a forma de organizar o cotidiano da sala de aula em maneiras consideradas mais adequadas à nova configuração. Para Firmino, o aluno também deveria participar das proposições educativas das escolhas dos conteúdos e das formas de abordá-lo, ainda que sob a orientação atenta do professor. Este

¹⁰ José Ingenieros (1877 – 1925), contemporâneo de Firmino e educador argentino que contribuiu para a renovação educacional em seu país.

também sofreria um significativo deslocamento em sua posição anterior. De detentor máximo dos conhecimentos e do poder de decisão na sala de aula, passaria para uma espécie de coordenador das atividades. A nova forma de organização também evitaria a fragmentação dos conteúdos dos programas, favorecendo a compreensão da conexão entre eles, pelos alunos. Nesse sentido, para o educador, o método de projetos seria o mais adequado à escola ativa, porque:

Em lugar de dividir as matérias do programma, dando cada uma dellas por sua vez, elle as associa naturalmente, formando assim um todo intelligivel e útil. Os projectos na escola activa são propostos commumente pelos alumnos, sem prescindir da collaboraçã oportuna do professor. O desenvolvimento do projeto trará no correr de sua applicaçã, que levará mais ou menos tempo, pouco importa, occasiões de utilizar os meios existentes, recorrendo-se ao estudo, ás fontes de informações, á procura do material que falta e outras actividades. É a iniciativa que surge, o interesse que se desenvolve, o esforço que intensifica, a cooperaçã que se impõe, a solidariedade que se firma, a reflexã que se apresenta. O methodo de projectos faz a classe pensar e agir, trazendo para a escola as situações reaes da vida (Costa, 1935, p. 14).

O fato de o educador convidar Kerschensteiner para o discurso, reforçando a idéia da participação ativa dos alunos propiciada pelos projetos de trabalho, sugere que a sua concepção de educação incorpora a idéia de auto-educação por meio do trabalho, apropriada do pensador, definido por Firmino como um dos criadores da escola ativa na Alemanha. Nessa perspectiva, o deslocamento da concepção de professor se justificaria porque não seria ele que ensina e sim o aluno que aprende, ou seja, cada um só pode adquirir conhecimentos por seus próprios meios. Além disso, o período de aprendizagem na escola seria curto demais e o mais importante seria que o aluno aprendesse como se aprende para que pudesse prosseguir em sua vida como um eterno aprendiz. Contudo, Firmino pondera que o papel do professor, ao contrário do que poderia parecer à primeira vista, ao invés de se rebaixar, se elevaria, na medida em que é ele que proporcionaria à classe os meios exigidos para que a criança se educasse a si mesma. Para isso, seria necessário que ele as conhecesse profundamente, sobretudo seus interesses, como forma de estimulá-la a cooperar e a participar ativamente das atividades propostas (Costa, 1935, p. 17).

Voltando à carga com o modelo da oficina e do laboratório adotado como argumento para a transformação da escola, Firmino defende que uma escola deveria ser organizada segundo os moldes daqueles, porque, assim como na vida real desses espaços, cada um dos envolvidos no processo educativo, aluno, professor, atividades, instrumentos e o produto final, o indivíduo educado, representaria seu papel na sociedade. Assim, o dever da escola seria o de formar o aluno por meio de um esforço metódico e constante, pressuposto fundamental para a vivência de cooperação social e econômica. As atividades preparadas na escola, com o intuito de estimular a cooperação e a solidariedade nas crianças passariam a desempenhar, em grande medida, a função que desempenhara até então, no conjunto das idéias do autor, o ensino da Moral e Cívica.

A análise de Carvalho (1998) acerca do papel que as atividades escolares moldadas a partir da fábrica ou do laboratório se sustenta sobre a tese de que tais dispositivos cumpririam a função de adestramento do povo. A palavra "organização", por exemplo, quando se referiria às práticas educativas pronunciadas pelos intelectuais, sobretudo os ligados de alguma maneira à ABE, objeto de sua pesquisa, significaria "mecanismo", ou ainda:

(...) medidas de racionalização do trabalho escolar sob o modelo da fábrica, tais como: tecnificação do ensino, orientação profissional, testes de aptidões, rapidez, precisão, maximização dos resultados escolares. Designa também o funcionamento da escola na hierarquização dos papéis sociais, formando 'elites' condutoras e 'povo' produtivo (Carvalho, 1998, p. 151).

O argumento que justificaria o decréscimo dos capítulos destinados à formação e ao ensino da Moral e Cívica, pelo viés da formação para o trabalho, observado no livro de 1935, está assentado no processo de atualização a que as concepções de Firmino foram submetidas, por meio do deslocamento entre a ênfase do método intuitivo, para a da escola ativa. Não estamos querendo afirmar que, com isso, os temas perdem valor e força dentro das concepções educacionais do educador. Ao contrário, acreditamos que passam a ter um lugar mais enquadrado, mais bem adaptado ao conjunto de suas idéias. O argumento pode ser confirmado, em alguma medida, no segundo capítulo do livro de 1935. Intitulado "As grandes diretrizes da educação", ele retoma tais temas de ensino, depois de expor, nos primeiros tópicos, os princípios da escola ativa, anteriormente referidos, já a partir do novo lugar definido para eles e francamente associados, por meio do léxico adotado, ao funcionamento de uma oficina ou de um laboratório. De acordo com suas palavras:

A formação do *caráter moral* constitue uma das grandes directrizes da educação. Sobre esse assumpto releva lembrar as idéias de John Dewey, o principal creador da escola activa. É o que em seguida se vae fazer muito ao de leve, com as próprias expressões originaes. Póde-se denominar character a faculdade de adaptar-se á vida social, a capacidade de funcionar ahi como parte de um todo; ou então é elle a intuição da vida collectiva, a intelligencia do *mechanismo e das forças motoras da sociedade*, o interesse pela vida de outrem e o sentido da solidariedade social. Esta definição implica que os impulsos e os instintos da creança se transformam em pela educação em hábitos de acção social (Costa, 1935, p. 40. *Grifo nosso*).

Mantendo a proximidade entre educação Moral e Cívica, investe, em seguida, na questão do civismo, afirmando que:

O civismo é sem dúvida uma das grandes directrizes da educação popular. Rigorosamente falando, ele faz parte do caráter moral, de que se tratou em o numero anterior [acima citado]. Conforma-se com esse conceito o pensamento de Theodoro Roosevelt: "Si o commum dos homens e das mulheres tem character, o futuro da pátria está garantido. Mas, se lhes faltam a vontade e a capacidade de serem fieis ao bem publico, nenhuma prosperidade material poderá salvar a pátria da destruição" (Costa, 1935, p. 43).

A educação, dentro do quadro de concepções de Firmino, deveria ter o compromisso com a socialização das crianças como forma de garantir experiências significativas de solidariedade, de cooperação e de participação social, sobretudo por meio de atividades organizadas segundo o funcionamento de uma oficina ou de um laboratório, para que o aluno pudesse participar da vida social a partir destes princípios. Aí ele terá sido moral e civicamente bem formado por meio da escola. Mas, de uma escola ativa.

Ainda no livro de 1935, Firmino dedica dois capítulos a partir da nova abordagem. São eles: "Collaboração" e "Solidariedade". No primeiro, estimula a colaboração entre os professores argumentando sobre as vantagens de que um assista à aula do outro como forma de revitalizar as respectivas práticas. No segundo, ressalta o valor do incentivo à solidariedade na escola por meio do coleguismo entre alunos, professores e diretores, expandindo-se por toda a sociedade, como forma de transformá-la. Recorre a Kilpatrick (1871 – 1954), para

quem a “escola ativa tem como finalidade principal a solidariedade”, porque essa não seria, e nem poderia ser, uma seita dentro da educação. Se assim fosse, seria contraditória a todos os seus princípios, posto que “a idéia de seita ou de partido, a preocupação de superioridade ou de maioria, são fórmulas de egoísmo pessoal ou corporativo, antagonicas com o sentimento de solidariedade” (Costa, 1935, p. 192).

Para Carvalho (1998), a questão da formação Moral e Cívica apresentada de forma conectada à questão da atividade como formação pelo e para o trabalho, funcionaria “como garantia do ‘trabalho metódico, adequado, remunerador e salutar’, ‘de disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada’ como também da ‘ordem sem necessidade do emprego da força e de medias restritivas ou supressivas da liberdade’” (p. 150).

A ampla adoção dos métodos ativos defendida por argumentos de interesse, disciplina, atividade, trabalho, saúde, higiene, organização, dentre outros, naquele momento, teria representado um esforço qualificado pela racionalidade científica para que os problemas sociais, advindos das transformações acarretadas pelas novas formas de produção e pelo crescimento das massas, fossem adequadamente dimensionados. Sob um discurso de modernidade e cientificismo, estavam medidas que visavam a instituir uma participação controlada do povo por meio de uma autoconsciência construída através da educação. Aí estaria a principal função da formação Moral e Cívica atrelada à formação pelo trabalho. Ainda de acordo com Carvalho (1998):

“Os métodos ativos” eram valorizados enquanto recursos de disciplinarização: “Quando o ensino se funda no interesse, quando o espírito de imposição é substituído pelo de colaboração do mestre (...) a maior parte das causas da indisciplina desaparece e qualquer manifestação nesse sentido é por todos condenada”. O “*self-governement*”, a “disciplina liberal”, entendida como “base formadora da individualidade capaz de se elevar por um esforço pessoal do exame refletido dos fatos particulares até as idéias gerais”, confiava à escola ativa “a própria natureza de cada aluno”. A uma “disciplina excessivamente autoritária” os métodos ativos opunham “o espírito científico moderno”. Deixando ao aluno “uma certa expansão de sua personalidade”, a escola moderna “suprime muitas causas da indisciplina, da indolência e da rebeldia provocadas antigamente por uma imposição antinatural de atitude, por uma falta de interesse não despertado...”. A higiene, os esportes, o trabalho manual, a colaboração, a “concentração dos trabalhos de modo a evitar a dispersão do espírito” eram dispositivos que, aliados à “disciplina liberal” e ao aproveitamento

do interesse do aluno, tornavam mais eficiente o trabalho disciplinar da escola. A eficiência era o novo nome da disciplina (p. 346).

Por meio da exposição da autora, podemos compreender as proposições e defesas de Firmino em relação à formação Moral e Cívica inseridas num quadro mais amplo de transformações sociais. Também nos permite compreender o sentido da relação que estabelece entre essa formação, o trabalho e a organização das atividades baseada no modelo fabril e de um laboratório, visando à solidariedade e à colaboração entre as pessoas.

A inovação dos pensamentos do educador não se restringiu a proposições educacionais mais bem focadas e alinhadas às modernas teorias educacionais, em circulação no período, visando à renovação do ensino. O educador se permitiu inovar também no que tange ao estudo da Língua Portuguesa, conforme veremos no próximo tópico.

3.2 Os livros para a Língua Portuguesa: a face de filólogo do educador

"Perguntou-me a professora: 'como posso verificar si estou preparada em nossa língua?' Respondi-lhe: Si sabe apreciar o Luziadas, está preparada" (Costa, 1921, p. 20).

Conforme antecipamos na apresentação deste capítulo, para a análise das obras de Firmino Costa, adotamos dois movimentos contrários e complementares. Em um agrupamos aquelas obras que visariam de forma mais evidente a formação de professores. Entre elas, os assuntos são apresentados de forma bastante fluida não explicitando nenhuma ruptura entre as concepções do educador, ainda que haja deslocamentos significativos. Observamos uma certa continuidade que pôde ser identificada, sobretudo, por meio da inserção de capítulos de obras já publicadas, nas novas publicações e também pela ausência de rupturas entre as idéias e assuntos trabalhados no interior dos próprios capítulos de uma mesma obra.

Os assuntos preponderantes giram em torno da formação dos professores; método intuitivo e escola ativa; a formação e o ensino de Moral e Cívica, por meio da formação pelo trabalho, linha de fuga para onde escorrem praticamente todos os textos. Mesmo assim, o autor elege alguns temas a partir dos quais constrói o seu discurso em cada capítulo. Nesse sentido, organizamos um conjunto de oito temas principais sobre os quais orbitam todos os capítulos.

Nos dois primeiros livros analisados (1913 e 1921), conforme o quadro 3, há a presença da Língua Portuguesa, ainda que em menor número em relação aos

temas acima listados, mas assim significativa. Tal presença está expressa por meio de 5 capítulos no primeiro deles, o que representaria 15% do total da obra, e 5 também no segundo, correspondentes a 13%. Já no terceiro livro (1935), não há um só capítulo que se refira diretamente ao assunto. Claro está que, no nosso entendimento, o fato não representaria uma desatenção do autor com um tema a ele tão caro.

Por isso, em outro movimento de análise, organizamos as obras em que há algum nível de descontinuidade entre o conjunto total. Elas se destacam pela forma de escrita, que visaria a um grupo de leitores pouco mais especializado e, por isso mesmo, pela organização interna e pelo tom do discurso, que adota formas distintas de expressão. Há diferenças no que se refere a esses aspectos, inclusive entre as próprias obras do grupo. Aqui serão analisadas as três obras de Firmino Costa, cuja atenção está focada na Língua Portuguesa.

Em primeiro lugar, é preciso considerar o que diz o artigo de Almir Paula Lima – da Academia Lavrense de Letras, segundo o qual, as primeiras atenções do estudo de Firmino foram para a Língua Portuguesa. Para o autor:

As primeiras manifestações culturais do professor Firmino Costa que alcançaram projeção nacional, verificaram-se com a sua colaboração ao professor João Ribeiro. Este, conhecido como um dos maiores cultores da língua, em todos os tempos, em sua Gramática Portuguesa para o curso superior citava freqüentemente e jovem professor Firmino Costa, dando-lhe os títulos de “douto colaborador”, “abalizado filólogo” e cantando sempre a sua autoridade (Lima, 1987, p. 20).

Ao que tudo indica, o educador teria optado por escrever seus próprios livros, específicos para o ensino da Língua Portuguesa, visando à formação de professores, o que explicaria a ausência dos textos no terceiro livro. Não coincidentemente, dos três livros publicados para o fim, dois deles o foram muito próximos do livro *Pela escola activa* (1935): em 1933, *Vocabulário Analogico* e, em 1934, *Lexico Grammatical*. Certamente que, tendo publicado duas obras de fôlego sobre o assunto, com 2 e 1 ano de antecedência, respectivamente, considerou que seria redundância incluir algum capítulo específico sobre o tema. Além disso, por diversas vezes, sobretudo nos relatórios, já havia apontado a exigência de obras específicas com relação à Língua Portuguesa para a formação de professores. Portanto, as obras em análise não são livros para o ensino primário, mas para a formação de professores na Língua Portuguesa. Trata-se de livros de estudo, de consulta, muito especializados e com um considerável nível de profundidade, que

possibilitaria a consulta de professores em sala de aula, como forma de subsidiar as atividades didáticas.

O primeiro deles, *A Grammatica Portuguesa* (1920), foi publicado pela Imprensa Official, enquanto Firmino ainda era diretor do grupo de Lavras. O objetivo do autor com tal trabalho era simplificar o estudo da língua, tornando-o mais palatável e, por isso mesmo, distanciar-se-ia das obras congêneres. O autor adota a forma de apresentação por meio do sentido de cada uma das palavras que representam algum conceito na gramática da Língua Portuguesa de acordo com a posição que ocupam nos mais diversos enunciados. Nesse sentido, a obra foi dividida em duas partes conforme a apresentação: "Divide-se a gramática em duas partes: a lexicologica, que é o estudo das palavras, locuções e clausulas; a syntaxe, que trata das proposições. Uma das divisões da lexicologia pela taxionomia, que tem por objetivo classificar as expressões das idéias" (Costa 1920 p. 4).

Aos desavisados pode causar estranhamento em relação às obras de Firmino visando ao estudo da gramática, porque, por mais de uma vez, tanto no relatório de 1913, como no artigo Nº 33, maio de 1929, da Revista de Ensino, ele afirmou categoricamente que o ensino da gramática deveria ser abolido no curso primário. Tal assertiva pode ser agora redimensionada, porque o que ele defendia, na verdade, é que não se deveria ensinar a gramática fora de seu uso, alijada dos usos que lhe dão sentido, de forma fragmentada, em si mesma, o que tornaria o ensino sem sentido para o aluno, prestando, desse modo, um desserviço à educação. Ao contrário, o estudo da gramática poderia ser um importante pretexto para se ensinar também os grandes clássicos da Língua Portuguesa despertando, assim, o gosto pela leitura.

Seguindo a premissa, para cada um dos conceitos apresentados, Firmino adota, como exemplo, excertos das obras literárias de diversos autores listados ao final do livro, tais como, Machado de Assis, Padre Antonio Vieira, Eça de Queiroz, Padre Manoel Bernardes, Olavo Bilac, dentre muitos outros, inclusive alguns menos conhecidos (Costa, 1920, p. 335). O seu objetivo seria justamente o de apresentar os conceitos gramaticais por meio de uma língua "em uso", tornando o ensino mais próximo dos aprendizes e, por isso mesmo, mais facilmente assimilável.

A forma de abordar o assunto também coincidia, de certo modo, com as orientações do método intuitivo, dado que, para o educador, o interesse e a motivação para aprender estavam na base do ensino e só eram possíveis desde que os sujeitos encontrassem algum sentido nos conteúdos a serem aprendidos. Impregnar os conteúdos de sentido para os alunos era uma tarefa do professor, que ele necessitaria de muitos e profundos conhecimentos, principalmente para o

ensino da Língua Portuguesa, apontado como um dos mais importantes para a formação de um cidadão que pudesse contribuir para o progresso da nação.

Seja como for, a obra em questão teve uma boa aceitação no estado e também fora dele. Entretanto, teria suscitado controvérsias entre os intelectuais quando de sua publicação. Dias (1986) apresenta alguns dos elementos e personagens do debate, acerca da qualidade desta obra de Firmino:

Pode-se dizer que a *Gramática Portuguesa*, de Firmino Costa, obteve razoável repercussão em Minas e fora do Estado. Na imprensa de Belo Horizonte, apareceram algumas apreciações. Mário de Lima, escritor prestigioso, ligado aos meios oficiais, escreve um artigo no *Minas Gerais. À margem de um livro*, em 1921. Elogia as inovações contidas no volume, propondo retificações a respeito de determinadas classificações feitas pelo autor criticado. Tal apreciação provoca uma réplica de um leitor, A. Hermeto C. da Costa, publicada também pelo *Minas*, e seguida de novos esclarecimentos de Mário de Lima. Dessa forma, Firmino Costa, que não era dado a polêmicas gramaticais, acabou provocando uma delas. O mesmo órgão estampou, em maio de 1921, na sua seção *Publicações*, uma resenha anônima, muito simpática ao livro, recomendando que fosse adotado nas escolas normais. (p. 221. *Grifos do autor*).

Entre críticas desfavoráveis e elogiosas, Firmino Costa passa a ser reconhecido, juntamente com a alcunha de educador, também pela de filólogo. O fato é indício de que, não obstante os limites que a referida obra apresentou para os leitores especializados e contemporâneos, seria também portadora de muitas qualidades, dentre elas o caráter inovador e a forma direta de se dirigir aos leitores, fossem eles professores, normalistas, estudiosos ou ainda apenas curiosos.

Tudo isso estimulou Firmino a participar de um concurso¹¹ para obras feitas no Brasil para o estudo da Língua Portuguesa. Tal concurso foi promovido em 1921,

¹¹ De acordo com Dias (1986), os outros concorrentes do referido concurso foram: “Marquez da Costa (com o livro *Português Prático*), Carlos Gôes (*Dicionário de Raízes e Cognatos da Língua Portuguesa*), M. Said Ali (*Lexeologia do Português Histórico*), Antonio Corrêa d’Oliveira (*A fala que Deus nos deu*), Agenor Silveira (*Colocação dos Pronomes*), Antonio Mauro (*Estudos de Português*), F. de Assis Cintra (*O nome ‘Brasil’, com S ou Z?*), Júlio Nogueira (*Manual Ortográfico Brasileiro*) e Clóvis Monteiro (*Morfologia e Sintaxe do Substantivo na Língua portuguesa*).

A comissão que estava encarregada de julgá-los estava constituída pelos acadêmicos Mário de Alencar, Miguel Couto, Xavier Marques, Humberto de campos e Osório Duque Estrada. O primeiro e o último deles apresentaram apreciações escritas sobre cada livro, em forma de parecer. A maioria da comissão optou pelo parecer de Mário de Alencar, rejeitando, *ipso facto*, o de Duque Estrada, que publicou seu voto vencido.

por Francisco Alves, benfeitor da Acadêmica Brasileira de Letras - ABL, com grande repercussão nos meios escolares e acadêmicos do país. Segundo Dias (1986), o parecer da obra de Firmino Costa feito pelo grupo de relatores foi muito duro além de sugerir não ter captado bem sua proposta inovadora. Parece, ainda, ter tomado Firmino por um principiante, com as idéias ainda por amadurecerem. Os argumentos apresentados foram:

As principais críticas se referiam ao caráter misto da obra "de gramática e guia pedagógico", o que, segundo o crítico, "lhe desconcerta a estrutura" às classificações poucos usuais utilizadas na taxionomia. Recusa ainda a linguagem coloquial com que, em certos momentos, se dirige ao leitor; por exemplo, quando fala de famílias de palavras que mantêm entre si "relações amistosas". Nem mesmo aceita como original a orientação da gramática pelo sentido das palavras, "mas não sei que tenha sido outro o critério dos bons gramáticos de todo o tempo" (p. 224).

Ainda segundo Dias (1985), o educador ter-se-ia aborrecido com o resultado e, mesmo que a obra tenha sido bastante utilizada nos cursos de formação de professores, não houve uma segunda edição. Contudo, por outra mão, parece que as críticas elogiosas feitas por Monteiro Lobato na primeira resenha que o escritor publicou, também funcionaram como um certo alívio para a dura apreciação recebida no concurso da ABL. Por meio das críticas, publicadas na Revista do Brasil, em abril de 1921 foram ressaltados positivamente o caráter de inovação, a inclusão de elementos que tinham origem nos modos de falar, peculiares ao Brasil tornando a gramática mais "brasileira das gramáticas portuguesas", e ainda, que tal obra se distanciaria do pedantismo ostensivo das congêneres, para se avizinhar de uma linguagem clara e singela. Dias acrescenta que a resenha de Monteiro Lobato continha os seguintes argumentos favoráveis à gramática de Firmino:

"Em matéria de língua caminhamos no sentido de criar uma língua nova, filha da portuguesa. A língua brasileira está a sair das faixas, e coexiste no Brasil ao lado da Língua Portuguesa – como filha que cresce ao lado da mãe que envelhece. E tempo virá em que veremos publicar-se a 'Gramática Brasileira'. Pois bem, a gramática de F. C., sem que o autor pensasse nisso, é já um bom passo à

O relator propôs o primeiro prêmio ao livro de M. Said ali, filólogo já conhecido por uma obra anterior, *Dificuldades da Língua Portuguesa*; conferiu o segundo prêmio ao trabalho de Julio Nogueira; e o terceiro ao de Carlos Góes." (p. 224. *Grifos do autor*)

frente para a criação da gramática brasileira” (Monteiro Lobato *apud* Dias, 1985, p. 225).

Também outro renomado filólogo, Laudelino Freire (1873 - 1937), ainda que de estirpe um tanto quanto conservadora e que não concordasse com todas as inovações, teria valorizado positivamente o trabalho de Firmino, ressaltando-lhe o caráter original, e como verdadeira contribuição para a área. Além disso, o autor poderia ser incluído no seleto rol dos mais notáveis gramáticos brasileiros e portugueses (Dias, 1985, p. 227).

No meio de tudo, pode ter acontecido que a vontade de investir de forma mais maciça no campo tenha se arrefecido, porque ele só voltou à carga e publicou outra obra na linha depois de 13 anos, com o seu *Vocabulário Analógico* (1933), pela Editora Melhoramentos, de São Paulo. A obra é dedicada ao “Notável philologo e abalizado escritor, João Ribeiro” (1860 – 1934). Na apresentação, feita por Affonso E. Taunay (1876 – 1958), da Academia Brasileira de Letras, as qualidades da obra são ressaltadas em tons de profundo reconhecimento à contribuição que representaria para o conhecimento da Língua Portuguesa. Para compreendermos um pouco melhor o lugar de intelectual que os trabalhos de Firmino vão pavimentando, vale a pena ressaltarmos alguns aspetos dessa apresentação (Costa, 1933, p. 06).

O escritor da ABL é pródigo em elogios, tanto à obra em si como ao educador. Com relação a ele, afirma que só mesmo um educador devotado e dedicado seria capaz de uma empreitada dessa envergadura, considerando “custado o serviço de mosaista de seu compositor”. Por isso, trata-se de um verdadeiro *self made man*, que, mobilizado por seu acentuado “patriotismo e espírito civilizador”, decidiu oferecer uma obra como esta ao público letrado. Os estudiosos e interessados em geral nos estudos da Língua Portuguesa deveriam honrar com a gratidão, tão esmerado trabalho, elaborado por um homem, que:

Impoz-se pelo valor intelectual e moral. A grande reputação adquirida quanto á testa do grande Grupo Escolar de Lavras levou a opinião pública a indicá-lo como dirigente, *right man*, do maior estabelecimento de preparo professoral do seu estado na Escola Normal de Bello Horizonte, onde mais de mil estudantes se preparam contemporaneamente, a para a rude campanha da alfabetização deste Brasil, tão iletrado ainda (Taunay *apud* Costa, 1933, p. 06).

Manifestando inicialmente o sentimento de satisfação por fazer a apresentação de uma obra com um grande caráter de originalidade, cujo escritor é um companheiro de ofício é também um reconhecido filólogo, Taunay justifica sua assertiva acerca da singularidade, afirmando que não conhecia, até então, nenhuma outra obra, nem em Portugal, que tratasse do assunto dessa forma. Segundo ele: "Não me consta que em Língua Portuguesa se haja realizado tentamen algum como este a que me é dado ter a honra e o prazer de apresentar ao publico" (Taunay *apud* Costa, 1933, p. 4).

Ainda na apresentação, o filólogo argumenta que soube de que Olavo Bilac (1865 - 1918) haveria trabalhado durante muito tempo em uma obra congênere a essa, mas não teria notícia que dimensões teria alcançado e nem porque não havia sido publicada. A obra de Firmino viria ocupar um espaço vazio no que se referiria às contribuições para a compreensão e o uso da Língua Portuguesa. Dentre as contribuições, estariam a inserção de um grande volume de excertos de obras de grandes literatos brasileiros e portugueses, como também de obras de autores ainda desconhecidos de grande valor. Além disso, a referida obra teria o mérito de elevar à categoria de linguagem, as diversas formas de expressão presentes no vasto território nacional, por meio, sobretudo, de obras de autores regionalistas, como Euclides da Cunha (1866 - 1909) e mineiros como João Lúcio (1875 - 1948), fundador da Academia Mineira de Letras e Nelson de Senna.

Na verdade, tão grande reforço de Firmino foi construído a partir de reflexões e exercícios anteriores, que já se expressariam por meio da crítica à metodologia de ensino de um professor, não identificado pelo educador, do Colégio Pedro II (ainda Ginásio Nacional), em 1909. Publicadas em alguns ensaios, nos quais considerava a leitura dos clássicos portugueses antigos designada para os alunos iniciantes como inadequada e dificultosa no que tange o ensino da Língua Portuguesa. Antes já havia publicado outros artigos no *Almanaque Brasileiro Garnier*, em 1905 e 1909, sobre a mesma questão. Dando continuidade ao exercício de construção de Firmino, que culminou com a publicação do *Vocabulário Analogico*, Dias (1985) relaciona as atividades que o precederam, realçando o caráter inovador e original da referida obra:

No final de 1916, prolongando-se pelo ano seguinte, publica na Revista do Brasil, dirigida por Monteiro Lobato, uma série de estudos sob o título geral de "*Vocabulário Analógico*". Esses mesmos trabalhos seriam, anos depois, reproduzidos pelas páginas do *Minas Gerais* e, posteriormente, reunidos como capítulos do livro do meso nome. Se, no início da década de 30, quando se edita o volume, tratava-se de completa novidade esse tipo de estudo, em

Língua Portuguesa, com muito maior razão poderia ser considerado como pioneiro nos idos de 1916. O apresentador da série, na revista, o gramático Eduardo Carlos Pereira, tece altos elogios ao trabalho e ao respectivo autor, cuja obra pedagógica, em Lavras, dá mostra de conhecer pessoalmente (p. 226).

Por tudo isso, parece-nos que a trajetória de educador e filólogo, construída laboriosamente por Firmino, estaria bem pavimentada e comportaria a retomada da *Grammatica Portuguesa, de 1920*, obra original e inovadora, mas, ao mesmo tempo, polêmica. A obra em questão se intitula *Lexico Grammatical*¹², publicada em 1934, também pela Editora Melhoramentos de São Paulo, e teria por objetivo primordial, assim como a de 1920, contribuir para o ensino na Língua Portuguesa, funcionando como um livro de referência para que professores, atuantes ou em formação, pudessem a ela recorrer no preparo das aulas e, de resto, exercerem a profissão com maior propriedade, considerando a relevância da língua para a finalidade.

Na obra, é o próprio Firmino quem faz a apresentação, a qual parece funcionar como uma espécie de desagravo, posto que rebate uma a uma as críticas recebidas por ocasião da publicação de 1920 e também por conta da participação naquele mal fadado concurso de Francisco Alves. Começa por dedicar a obra para o Dr. Affonso E. Taunay e Dr. Ramiz Galvão (1846 - 1938) ambos eminentes filólogos e escritores. Em seguida, explica que a inovação da obra em relação à gramática anteriormente publicada é que a atual teria sido dicionarizada, facilitando, assim, a consulta por parte dos interessados. Da forma que estava antes, parecia com um programa de ensino e a gramática não deveria ser assim utilizada, porque o estudo da língua não se poderia reduzir apenas ao uso de uma gramática, por melhor que fosse.

Retoma as críticas positivas feitas por Monteiro Lobato (1882 - 1948) e Laudelino Freire, por ocasião de sua publicação em 1920, atribuindo a primeira delas uma abordagem renovadora de língua, enquanto a segunda seguiria uma orientação mais clássica, para sustentar que as críticas, vindas de posições tão abalizadas, ainda que distintas, eram mais do que suficientes para recomendar o presente trabalho. Não obstante as referidas críticas positivas, considerou necessário promover algumas alterações, ainda que mantivesse o sentido das expressões como critério para definir os casos gramaticais, principalmente os mais controversos. São elas: "o estudo do vocabulário por meio de analogias; a divisão

¹² Dias (1986) assinala que essa obra teve uma grande aceitabilidade e reconhecimento por parte de diversos estudiosos, inclusive contemporâneos nossos, porque "foi citado por outros

da syntaxe em composição e analyse; a leitura de obras constantes de uma biblioteca literaria; o desenvolvimento dado á morphologia e á syntaxe; o reconhecimento da emancipação de nosso idioma” (Costa, 1934, p. 6).

Depois de justificar a importância da composição de uma biblioteca literária para fins de atribuir sustentação à obrigatoriedade da leitura metódica nos cursos de língua vernácula como forma de combater o uso das seletas, ainda na apresentação da obra, Firmino passa a rebater três das críticas que recebeu naquela ocasião. Para a consideração de que a obra estaria perdida entre ser uma gramática e um guia pedagógico, argumenta que, mesmo tendo sido moldada visando a finalidades pedagógicas, está muito distante de poder ser considerada como um guia pedagógico, sobretudo se forem considerados a estrutura, os métodos, a exemplificação e classificações, os quais, em tudo se aproximam do estudo da língua propriamente dita. Prosseguindo a argumentação, defende que:

A pedagogia, que é a theoria da educação, não póde desconcertar a estructura de uma grammatica, porque ela deve ser um meio educacional. Um dos mais notáveis pedagogistas enunciou este conceito: “Não posso fazer idéa da educação sem instrucção; e inversamente, não reconheço instrucção que não seja educativa.” A grammatica é instrucção, e como tal é um meio educativo, de preparo para a vida social, a qual não se resume ao apuro das expressões, mas principalmente na execução do trabalho e na realização do dever (Costa, 1934, p. 7).

Ao final das 318 páginas do livro, está uma lista contendo as edições mais atuais da Cia Melhoramentos de São Paulo na qual as obras de Firmino, *Lexico Grammatical* e *Vocabulario Analogico*, aparecem em primeiro lugar, acompanhadas dos respectivos preços. São seguidas pelas obras de, pelo menos, dois daqueles autores que haviam participado com ele no concurso de 1921, M. Said e Marquez da Cruz.

O estudo da Língua Portuguesa foi “companheiro” intensivo de Firmino e alimentou muitas e abalizadas expressões culturais, quer seja por meio de discursos, aulas ou obras escritas. De acordo com Lima (1987): “durante toda a sua vida, o professor Firmino Costa foi um estudioso da Língua Portuguesa e de sua literatura, disciplinas que lecionou em diversos estabelecimentos de ensino (...) sendo também versado em literatura universal, matéria incluída, para estudo

autores que realizaram trabalhos semelhantes, como Antenor Nascentes e Celso Luft” (p. 227).

comparativo, em alguns de seus cursos de literatura portuguesa e brasileira.” (p. 20).

Seja como for, este item por meio do qual colocamos em foco os livros de Firmino nos possibilitou aprofundar o conhecimento acerca da face de filólogo do educador, seguindo pelas trilhas das concepções e da produção de suas obras mais afeitas ao estudo da Língua Portuguesa. Por meio delas, pudemos constatar o quão estudioso e produtivo Firmino fora e que, quando asseverava a exigência do estudo, quer seja para o progresso pessoal ou profissional das pessoas, quer seja visando ao progresso da pátria, o fazia com conhecimento de causa. Ele próprio se constituiu, como pessoa e como educador, por meio do estudo persistente e metódico, para o qual dedicou grande energia de sua vida e conquistou um lugar de prestígio entre a intelectualidade brasileira, dos anos 20 e 30, mesmo que não tenha sido o seu objetivo.

3.3 A importância dos livros e da leitura

“O livro, digno de tal nome, é companheiro que nos deleita, cicerone que sabe guiar-nos, amigo no qual podemos confiar.”

“A aula de leitura não se propõe a ensinar a ler, mas destina-se igualmente a habituar a lêr.”

“A biblioteca é a legítima sucessora da escola” (Costa, 1921, p. 17 e 18).

No tópico anterior, examinamos os livros de Firmino nos quais a face de filólogo “falaria mais alto” do que nas demais obras, ainda que ele mesmo advirta de que o sentido de qualquer instrução, isto é, de algum conhecimento mais especializado, é sempre a educação. Através da análise pudemos, por um lado, conhecer melhor as concepções educativas para o ensino da Língua Portuguesa e, por outro, conhecer também a forma de inserção em um meio tão selecionado como seria a intelectualidade de estudiosos da língua do nosso país, daquela época. Concluímos por meio da análise que, de fato, além de um grande educador, ele foi reconhecido como filólogo, por meio do valor de suas obras. Fato atestado por escritores renomados, como Monteiro Lobato e Affonso E. Taunay.

Sem que isso signifique “por em cheque” o talento de Firmino, temos fortes indícios para acreditar que o grande volume de produção, tanto na área pedagógica, quanto na da Língua Portuguesa, tenha sido fruto de grande esforço pessoal, canalizado para o estudo persistente, metódico e permanente, acerca dos assuntos que o interessavam e o mobilizavam, isto é, a sua energia e o seu método de trabalho. De qualquer forma, até mesmo a capacidade de tamanha dedicação ao estudo pode ser também considerada como uma expressão de talento. Trata-se de

um trabalho autônomo e autóctone em diversos aspectos, original, e construído em interlocução com as obras em circulação naquele período. A inovação estaria mais na sua forma peculiar e criativa de organizar idéias, articulando teorias com a rica experiência no campo educacional, ambas sistematicamente amalhadas.

Neste ponto do trabalho, podemos asseverar com alguma segurança que, quando o autor se refere ao estudo, em cada uma de suas obras, estaria querendo dizer "leitura", ainda que se tratasse de uma leitura mais atenta, porque apoiada por anotações das análises e pontos considerados como mais relevantes e, assim, mais qualificada. Por isso, não podemos encerrar o capítulo sem nos deter nos trechos em que a importância do livro e da leitura é reiteradamente defendida, senão como a única, certamente, como a mais importante forma de superar as deficiências de uma educação combalida e historicamente negligenciada. Firmino fazia parte de um grupo de cidadãos engajados que lutava, com as armas da instrução, para ver algumas das mais importantes bandeiras republicanas fincadas no território nacional: a da educação do povo.

A atenção pedagógica do educador ao uso do livro e da leitura para o estudo se assentava sobre o credo de que estes eram portadores de progresso, desde que fossem trabalhados de forma a terem sentidos para os alunos, despertando-lhes o interesse. Diana Gonçalves Vidal (2001) explorou a relação entre a leitura e o estudo, mostrando quais outras possibilidades de progresso intelectual os livros poderiam proporcionar. Nesse sentido, ela assevera que:

O trabalho com os livros, entretanto, (...) não se resumia à leitura. Complementava-se pelo comentário, discussão entre os colegas e com os professores, cópia de trechos selecionados em cadernos, ilustrações desses trechos e resumos. Trabalho inteligente, orientado pelo professor ou pelo bibliotecário, cujo objetivo era cultivar a capacidade mental do aluno, afastando o inconveniente do ensino livresco: a memorização (p. 228).

Pelo trecho, podemos observar que não se tratava de uma leitura superficial. Ao contrário, as diversas prescrições e orientações visavam a uma leitura mais qualificada que poderia ser considerada como propriamente um estudo. A autora sinaliza que ler era uma prática corporal, que exigia um conjunto de movimentos do leitor, por meio de seus órgãos e sentidos, sobretudo a visão, tendo em vista a manutenção da saúde, como condição para o exercício da leitura. Para isso, também deveriam ser definidos os ambientes propícios a essa atividade. De acordo com a mesma:

Ler associava-se ao estudo. Nesse sentido, tornava-se uma prática que necessitava do corpo, como um todo para a sua realização. Além do cuidado com a vista, o leitor precisava manter uma boa alimentação e o bom estado dos dentes, sob pena de contrair doenças e comprometer o desenvolvimento da leitura e do estudo. À saúde do corpo, acrescia-se a saúde do ambiente. Luz, temperatura, umidade, vestuário, instalações e material deveriam ser regulados, evitando desperdícios devido à má condução das atividades (p. 228).

Bem ao encontro dos sentidos apresentados pela autora, quando o educador se refere à leitura está defendendo um tipo de atividade que mobiliza o sujeito por inteiro e para a qual ele deveria se concentrar, usando o pensamento e também o corpo. Pensamos, neste tópico, em analisar os argumentos por ele adotados para a defesa da leitura e do livro. Estamos considerando que o educador recorria a eles nos discursos, no momento em que precisaria sensibilizar os seus leitores para os prementes desafios do país, defendendo ardorosamente que tanto o livro como a leitura funcionariam como instrumentos de possibilidades de progresso para o professor, para os alunos e, como consequência, para a nação brasileira. Por isso, também seria importante incorporar à análise, as circunstâncias em que a leitura e o livro são defendidos, bem como os autores que Firmino convida para ornamentar e reforçar o discurso. Em suma, estamos partindo da premissa, segundo a qual, assim como outros eminentes contemporâneos seus, Firmino Costa acreditava, de fato, que os livros e a leitura poderiam transformar o país. Resta-nos explicitar, nos livros até aqui analisados, os elementos que comprovariam a premissa.

No livro de 1913, *Ensino Popular: varios escriptos*, há pelo menos 3 capítulos que tratam expressamente da questão. São eles: "O livro de leitura", "Livros de valor" e "Notas de leituras" (Costa, 1913, p. 45, 85 e 99). A primeira assertiva que o autor apresenta sobre o livro, compara este ao professor, posto que seriam, ambos, insubstituíveis. O professor era o compêndio vivo da escola e o livro aquele cujo fim precípuo seria o de ensinar a ler, objetivo primordial da educação. Firmino amarra a importância de um e de outro ao ensino da leitura, por isso o livro deveria ser de aparência atrativa, claro, interessante para as crianças, para despertar a curiosidade, partindo de temas simples para os mais complexos. Deveria ter um número determinado de páginas e o tamanho dos capítulos deveria ser especificado de acordo com a indicação para a faixa de idade dos leitores. Dada a importância dos livros, Firmino apresenta uma reivindicação aos poderes públicos, no que se referiria aos procedimentos de escolha dos livros de leitura, porque,

segundo sua opinião, os então disponíveis não atendiam a tais critérios. Para o educador:

O que urge fazer, da parte do poder competente, é systematizar a escolha dos livros de leitura para as escolas do nosso Estado, não subordinando essa escolha a outras considerações que não sejam as do ensino primário. Os livros presentemente adoptados não abonam sua preferência, não se adaptam, alguns delles, ao nosso meio escolar, não guardam uma seriação necessária, não têm o poder de deixar gravado no espírito da creança o signal de sua passagem (Costa, 1913, p. 46).

Segundo Vidal (2001), dentre as diversas orientações acerca das formas mais atuais de leitura, para que a leitura pudesse ser ensinada a contento, os livros deveriam ter uma linguagem "sóbria e pura" acessível ao nível de idade e mental dos alunos, ter uma finalidade educativa expressa de forma clara e ter uma aparência agradável, contendo figuras "reais e bem desenhadas". Contudo, não era só com relação à aparência e às formas que ele se dava a ler que polarizava a atenção dos intelectuais. A autora chama a atenção para o fato de que, nos anos vinte e trinta, "Uma explosão de falas sobre a leitura apontava para uma nova sensibilidade. A leitura prazerosa, muitas vezes identificada com a literatura, podia ser reencontrada no trabalho e na escola" (p. 206 e 207).

Sobre livros e leituras, o educador dedica um outro capítulo para elogiar os livros do autor português Motta Prego, os quais, segundo sua avaliação, preencheriam com folga as exigências de boas obras para construir bons leitores, advogadas no capítulo acima apresentado. Além disso, os livros do autor, por meio da apresentação de assuntos edificantes, favoreceriam o amor ao trabalho metódico e a confiança no esforço individual como meios de "vencer na vida". Dentre as obras citadas, há uma ênfase na intitulada *A horta de Tomé*, da qual Firmino realça as qualidades, porque era, a um só tempo, uma boa obra de ensino moral, interessante para as crianças e, "afinal de contas, um excellente programma, uma optima direção para o ensino agrícola elementar, nas escolas primárias" (Costa, 1913, p. 86). Conclui o capítulo, recomendando aos poderes públicos mineiros, a escolha dessa obra para o ensino primário.

No último capítulo dedicado aos livros e às leituras, do livro de 1913, Firmino apresenta-se como leitor, isto é, explicita as formas através das quais procederia a leitura de autores de obras clássicas da Língua Portuguesa, dentre eles, Camões e o Padre Manoel Bernardes, ressaltando as respectivas qualidades literárias. Apresenta uma síntese comparativa das duas obras transcrevendo alguns trechos a partir de

elementos mais edificantes. Por meio da leitura deles, diz sentir uma grande elevação espiritual. Na conclusão do capítulo, assevera que teria encontrado justamente nessas leituras, a principal regra do trabalho metódico: “Em nossas acções e palavras o vagaroso há de suster o precipitado” (Costa, 1913, p. 100).

No *Ensino Primário* (1921), os capítulos “Livros de Valor” e “O livro de leitura” publicados no livro anterior são re-inseridos. Entretanto, para o interesse dos livros e da leitura, dedica um capítulo, mesmo que não fosse original, intitulado “Biblioteca do professor” no qual apresenta uma lista de 100 obras para a constituição de uma biblioteca básica para formação do professor. A lista, ainda que se iguale em número de obras àquela apresentada no relatório do grupo de Lavras, referente ao ano escolar de 1915¹³, apresenta algumas ligeiras alterações, tanto na ordem dos livros apresentados, quando na substituição de algumas poucas, tal como a inclusão desse livro e apenas a indicação de alguns autores, sem as obras correspondentes, como seria o caso de Horace Mann e Gabriel Compayré (1843 – 1913) (Costa, 1921, p. 35-37).

No livro de 1935, *Pela escola activa*, a questão dos livros e da leitura é retomada com força renovada por meio da inserção de quatro capítulos sobre o assunto, todos originais, ainda que com o mesmo título de alguns dos anteriores. No primeiro, “O estudo” (1935, p. 69), Firmino dirige-se aos professores do Curso Normal para orientá-los de que deveriam ensinar às alunas como estudar por meio, sobretudo, do relato dos próprios procedimentos. Os procedimentos se refeririam desde a forma de preparação das aulas até aos locais e aos momentos mais indicados. Adverte o educador que, de tudo que for orientado, terá valor apenas aquilo que o próprio professor dê seus testemunhos, isto é, daquilo que tenha verdadeiramente vivenciado. Fica evidente no texto que Firmino, dando a perceber que estaria partindo do pressuposto de que todos os professores formadores já deveriam ter o hábito de estudo metódico, constrange-os a fazê-lo, caso ainda isso não fizesse parte de sua rotina.

No intuito de reforçar o argumento anterior, o educador adverte que os estudantes brasileiros não sabem estudar porque, dentre outras coisas, não têm o hábito de freqüentarem a biblioteca e, com isso, não se habituaram ao trabalho intelectual metódico e produtivo. Portanto, para que isso aconteça, os professores precisam despertar nos alunos o gosto, o desejo de serem estudiosos, como prevê o regulamento para o Ensino Normal,¹⁴ estimulando a presença nas bibliotecas.

¹³ A referida lista foi apresentada no capítulo II deste trabalho, no quadro de número 1, à página 121.

¹⁴ Regulamento sobre a leitura e o estudo no Ensino Normal ver Mourão (1962, p. 134 e *passim*).

Firmino recorre ao educador francês Adolf Ferrière para reforçar a relação do estudo com o a orientação dos professores:

Quer o regulamento que o professor desperte nos alumnos a iniciativa intellectual, e Ferrière entende que a "forma mais elevada da acção é o trabalho do pensamento". Sem que a orientação professoral se estenda ao estudo livre dos alumnos, em casa e na biblioteca, não será possível despertar a iniciativa intellectual e tão pouco a actividade fecunda do pensamento (Costa, 1935, p. 71).

O educador lembra ainda que o referido regulamento orientaria que os alunos deveriam recorrer à consulta direta aos livros, às revistas e a outras fontes de leitura e informações disponíveis. A cada assunto, os professores deveriam indicar, com a maior precisão possível, as fontes às quais eles recorreriam. Os alunos deveriam, por sua vez, recorrer a elas, para o aprofundamento e enriquecimento das questões trabalhadas em sala de aula. Adverte ainda que seria notória a diferença do rendimento dos alunos daqueles professores que não tinham essa atenção e daqueles que se davam ao trabalho, posto que a "aula bem organizada deriva sempre do ensino transmitido com proficiência e solicitude" (Costa, 1935, p. 71).

No segundo deles, Firmino dedica-se ao ensino da leitura, em um capítulo com o mesmo título, que já havia sido publicado na Revista do Ensino, nº 29, de janeiro de 1929. No texto o autor enquadra a questão da leitura como a principal da educação popular. A sua superação é o objetivo supremo dessa, por meio da qual o povo poderia tirar o "maximo proveito social e econômico". Mais uma vez, invoca o testemunho do professor, que só se tornaria protagonista do ensino da leitura, se fosse por meio da própria experiência. Ele mesmo precisaria de se indagar se tem sido um bom modelo de leitor, se ama os livros e se alimenta sua inteligência e espírito por meio deles. Para ilustrar a afirmativa, recorre a um poeta indiano chamado Tagore, para quem "Não si póde ensinar sinão o que se ama. Vale mais calar, quando não se ama aquillo que se ensina" (Costa, 1935, p. 158).

O autor apresenta 10 princípios relativos às formas intuitivas do ensino da leitura, recorrendo, para cada um, a um dos autores mais citados, tais como "a arte de ensinar é, em grande parte, a arte de construir systemas de associações de idéas no espírito de nossos alumnos. Paul Bernard." Ou então, "No ensino o ponto de partida é o essencial, notou Pestalozzi" (Costa, 1935, p. 159).

Na seqüência do capítulo, apresenta 10 aulas, em forma de diálogo com os alunos, por meio das quais procura colocar em prática cada um dos 10 princípios apresentados. Defende ainda que, embora o meio mais intuitivo para o ensino da

leitura é o de explorar os aspectos cotidianos da vida dos alunos, rica em alternativas relacionadas aos interesses deles, ainda seria necessário o uso de uma cartilha. Contudo, considerando as limitações do corpo docente ainda em formação nos novos preceitos educacionais, deveria ser adotada uma que levasse em considerações os referidos princípios, sugerindo a do professor Mariano Oliveira.

Ainda que com o mesmo título de um que foi publicado no livro de 1913 e no de 1921, o capítulo intitulado "O livro de leitura" do livro *Pela escola activa* (1935) tece considerações mais rebuscadas sobre o valor do livro e da leitura para o desenvolvimento moral, social e econômico das pessoas. Sem dúvida que, do ponto de vista da escolha das palavras visando à exaltação aos benefícios da leitura edificante, por meio de obras de valor, este é o texto que atinge um mais alto grau. No artigo, o livro é comparado a uma "jóia" dada a sua preciosidade para o progresso da humanidade e, sendo assim, poderia também transformar o pensamento em "jóia ainda mais preciosa". Para isso, deve portar um conteúdo de valor, senão não "existirá a sua essência" (Costa, 1935, p. 175).

O livro é apreendido pelo educador como o primeiro e mais importante alimento intelectual que as crianças recebem e pode mesmo ser comparado ao "leite materno," na medida em que responderia aos mais básicos anseios e interesses infantis. Como um "maná da inteligência infantil", o livro tem o maior poder de fixar na mente da criança as melhores experiências vividas na escola. Ilustra a importância atribuída à leitura relatando uma experiência de infância, na qual mal conseguia atender às solicitações dos pais de tão envolvido que estava na leitura da obra *Eurico*, de Alexandre Herculano. Ressalta que as experiências advindas das boas leituras teriam um caráter de perenidade na vida das pessoas daí o seu forte potencial educativo (Costa, 1935, p. 176).

Além de exaltar o livro como um os principais aliados para a formação completa das crianças, o objetivo com o artigo seria o de denunciar que, não obstante os esforços nesse sentido, as leituras que mais marcariam as crianças seriam aquelas lidas fora do ambiente escolar movidas pelo próprio desejo ou por influências extra-escolares. Sinaliza que as crianças e os jovens ficariam a mercê de escolhas de obras que poderiam prestar um desserviço à educação. Interroga à escola sobre o porquê de, geralmente, as crianças e jovens escolherem e preferirem romances, historietas, fábulas, contos e novelas para ler. Responde que, certamente, porque essas obras prenderiam a atenção das crianças muito mais do que as seletas ministradas predominantemente nas escolas, obras fragmentadas e inócuas à formação delas. À escola cumpriria "(...) reconhecer o facto e dar aos alumnos leitura apropriada a seu apetite intellectual. Só deste modo ella não será

preterida em favor de influencias estranhas, que indevidamente assumem a direcção da mente infantil, orientando-a em suas leituras" (Costa, 1935, 177).

No último dos quatro capítulos dedicados principalmente aos livros e à leitura, está o intitulado "Bibliotheca Pedagógica do Estado". Nele Firmino relata a inauguração da biblioteca do Curso Normal de Belo Horizonte, "em 31 de maio do corrente ano". Depois de colocar em relevo a grande conquista que a instituição da biblioteca representaria para a formação dos professores, desde que sua freqüência fosse devidamente assegurada por meio das orientações bibliográficas precisas dos professores, considera que a mesma seria "santuário da sciencia (...), onde se guardaria o pensamento dos representantes da humanidade. Em todos os campos da actividade humana, quando bem fortalecida pelas forças moraes, a sciencia vae realizando as suas possibilidades de poder e felicidade" (Costa, 1935, p. 76).

Conclui o capítulo apresentando um decálogo sobre o que falaria um livro do acervo de uma biblioteca ao usuário visando às prescrições do uso, sobretudo no que tangeria aos cuidados de conservação materiais. O tom minucioso que vai desde como passar as folhas sem molhar os dedos até não marcar as páginas com lápis ou dobrando as orelhas, sinaliza um certo sentido de "endeusamento" dos livros, por Firmino. E o tom, altamente prescritivo, nos sugere ainda que poucos, ainda que no ambiente escolar, tinham realmente o hábito de leitura e de freqüentar uma biblioteca.

Dentre as dez prescrições, um dos tópicos que mais nos chamou a atenção, ao pensar que estaria sendo proferido por um educador que defendia veemente o estudo e as formas criativas de ensino, foi o primeiro deles. Prescreve ao leitor que: "1 - Não me abras por simples curiosidade" (Costa, 1935, p. 76). Isso significaria que o leitor só poderia procurar uma obra com objetivo pré-determinado, provavelmente por indicação dos professores. Nesse ponto nos interrogamos sobre qual o lugar reservado à leitura de fruição. Parece que o decálogo publicado pelo diretor entra parcialmente em choque com as orientações para a escolha das obras de interesse dos alunos apresentadas no capítulo intitulado "O livro de leitura" do livro *Pela escola activa* (1935).

Procuramos neste tópico evidenciar, nos textos de Firmino Costa, o lugar de destaque que os livros e a leitura ocupariam em suas proposições educacionais, no bojo dos processos através dos quais a educação pública procurava se constituir, visando a um projeto republicano de sociedade, que tinha entre as suas principais defesas a bandeira da educação popular. O livro e a leitura eram, a uma só vez, um meio e um fim da educação e a adoção de ambos como instrumentos educativos só poderia se efetivar na medida em que usuários competentes, qualificados previamente, pudessem apresentá-los por meio do próprio testemunho. Os

professores eram os leitores autorizados a realizarem esse *intermedium* entre livros, bibliotecas, leituras e alunos. Nesse contexto, ler representaria, nas palavras de Vidal (2001), “um exercício disciplinado do olhar” (p. 249). A concepção vai precisamente ao encontro das próprias prioridades nas atividades educativas do educador: aproximar professores, alunos e livros por meio de maneiras apropriadas de leitura.