

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

EDNA MARIA LOPES DA SILVA

**LIÇÃO DE COISAS NO SÉCULO XIX
E SEUS REBATIMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ABERTA AOS
SABERES DOS EDUCANDOS**

João Pessoa/PB
2015

EDNA MARIA LOPES DA SILVA

**LIÇÃO DE COISAS NO SÉCULO XIX
E SEUS REBATIMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ABERTA AOS
SABERES DOS EDUCANDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como exigência para obtenção do grau de Doutor em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

João Pessoa/PB
2015

S586l Silva, Edna Maria Lopes da.
Lição de coisas no século XIX e seus rebatimentos para
uma educação aberta aos saberes dos educandos / Edna
Maria Lopes da Silva.- João Pessoa, 2015.
168f. : il.
Orientador: Luiz Gonzaga Gonçalves
Tese (Doutorado) - UFPB/CE
1. Educação popular. 2. Lição de coisas. 3. Método
intuitivo. 4. Pedagogia freireana.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

EDNA MARIA LOPES DA SILVA

**LIÇÃO DE COISAS NO SÉCULO XIX
E SEUS REBATIMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ABERTA AOS
SABERES DOS EDUCANDOS**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Orientador – PPGE/UFPB

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
Titular – PPGE/UFRGS

Prof. Dr. Ivonaldo Neres Leite
Titular - POSEDUC-UERN

Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza
Titular – PPGE/UFPB

Prof. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes
Titular- PPGE/ UFPB

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves, pela dedicação e paciência com que orientou este trabalho, sempre motivando e mostrando-se aberto ao diálogo com suas indagações e críticas.

Aos meus pais que me iniciaram nesta jornada e me ensinaram as primeiras letras e as lições para vida.

A Romero pelas contribuições teóricas, paciência e compreensão durante a construção da Tese.

Agradeço ao Prof. Dr. Jaime José Zitkoski e ao Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza, examinadores na minha qualificação, pela contribuição que suas arguições suscitaram ao meu estudo.

À coordenação da Pós-Graduação e aos professores, que estiveram sempre presentes e disponíveis para ajudar.

A todo (a)s que fazem parte da secretaria do PPGE, em especial a secretária executiva Rosilene Mariano Farias.

Aos colegas da turma 31 do Doutorado, em especial a Silvania e Elma que estiveram comigo ao longo desses quatro anos em todos os momentos, ajudando e contribuindo nas reflexões das leituras.

A todo (a)s que diretamente ou indiretamente ajudaram na construção deste trabalho, em especial, aos meus irmãos.

Aos componentes do Grupo de Pesquisa de Educação Popular, pelos oportunos estudos, proporcionando a elaboração do Projeto de Pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

A presente Tese realiza uma pesquisa sobre o método de Ensino Intuitivo utilizado no Brasil, no final do século XIX, e sobre a sua proposta na busca pela reversão da ineficiência do ensino escolar oferecido às classes populares. Com o objetivo de aprofundar a discussão, escolheu-se o Manual Didático de Norman Allison Calkins, *Primeiras Lições de Coisas*, fundamentado nas iniciativas pedagógicas de Henri Pestalozzi. A escolha do referido Manual se constituiu a partir do argumento de Tese, de que nele havia uma proposta original e inovadora, que envolvia não apenas um método, mas uma teoria pedagógica que acenava como possibilidade de oposição ao que a sociedade dominante, até então, apresentava como modo de acesso ao conhecimento. Utilizando-se de uma dinâmica aberta aos saberes e às emoções do educando, sem desprezar o saber intelectual, a teoria filosófica do método apresentava um caminho de superação à tradição educativa, muito presa ao ensino tradicional, que não procurava abrir caminhos aos saberes do educando, ao diálogo, à reflexão. Nos fundamentos argumentativos da Tese, foi sendo imposto um caminho que priorizou e aprofundou as concepções educacionais do humanismo renascentista e outros, presentes nas ideias de teóricos que direcionavam suas críticas ao ensino livresco, abstrato e verbalista, como: Rabelais (1493-1553), Montaigne (1553-1592), retomadas por Comenius (1592-1670) e Rousseau (1712-1778). No processo investigativo, fez-se a relação dos fundamentos do método intuitivo contidos na proposta de Calkins com os princípios da Educação Popular, sob a perspectiva freireana, cuidando de evidenciar aproximações e distanciamentos. Como resultado, concluiu-se que em ambas as propostas estão presentes críticas ao modelo de acesso ao saber sistematizado dominante; ambas priorizam o incentivo da curiosidade do educando e das “coisas” do seu mundo. O papel do educador, conforme tais propostas é o de incentivador do educando na aventura de aprender e no cultivo de sua sensibilidade. O método intuitivo apresenta uma proposta acessível e necessária ao educador, em especial, nas práticas de educação popular, porque propicia ao educando o aprimoramento de suas capacidades de percepção e qualificação da ação. Esta característica o ajuda a ver, ouvir, sentir e intuir mais e melhor sobre e a partir de seu mundo, uma vez que sua abertura ao diálogo e à reflexão viabiliza uma educação intelectualizada, tão necessária na contemporaneidade.

Palavras-chave: Lição de Coisas. Método Intuitivo. Educação Popular. Pedagogia Freireana.

ABSTRACT

This Thesis performs a search about the Intuitive Teaching method used in Brazil at the end of the nineteenth century, and on its proposal in seeking the reversal of the inefficiency of school education offered to the popular classes. In order to deepen the discussion, we chose the Didactic Manual by Norman Allison Calkins, *First Lessons of Things*, based on the educational initiatives of Henri Pestalozzi. The choice of the Manual was formed from the Thesis argument, that it was a unique and innovative proposal, which involved not only a method, but a pedagogical theory that waved as the possibility of opposition to the dominant society, until then, had as a means of access to knowledge. Using a dynamic open to knowledge and to the student's emotions, without neglecting the intellectual knowledge, the philosophical theory of the method presents a way of overcoming the educational tradition, very attached to traditional teaching, which did not seek to open ways to the student's knowledge, dialogue, and reflection. In argumentative detachment of Thesis, was being imposed a way that prioritized deepened the educational conceptions of Renaissance humanism and other, present in the theoretical ideas that direct their criticism of the teaching bookish, abstract and pedantic, such as Rabelais (1493-1553), Montaigne (1553-1592), taken over by Comenius (1592-1670) and Rousseau (1712-1778). In the investigative process, there was the relationship of the fundamentals of intuitive method contained in the Calkins' proposed with the principles of Popular Education, under Freire's perspective, taking care to evidence approaches and detachment. As a result, it is concluded that in both proposals are present critical to the model of access to systematic knowledge dominant; both prioritize the encouragement of the student's curiosity and "things" of their world. The educator's role, as such proposals, is the proponent of educating the adventure of learning and cultivating their sensitivity. The intuitive method presents an accessible and necessary proposal to the educator, especially in popular education practices, because it provides the learner to improve its perception of skills and action's qualification. This feature helps you to see, hear, feel and intuit more and better about and from their world, since its opening to dialogue and reflection enables an intellectualized education, so necessary nowadays.

Keywords: Lesson of Things. Intuitive method. Popular Education. Freire's pedagogy.

RESUMEN

Esta Tesis realiza una investigación sobre el método de Enseñanza Intuitiva, utilizado en Brasil a finales del siglo XIX y acerca de su propuesta en la búsqueda por la transformación de la ineficiencia de la educación escolar ofrecida a las clases populares. Con el fin de profundizar el debate, elegimos el Manual Didáctico de Norman Allison Calkins, Primeras Lecciones de Cosas, basado en las iniciativas pedagógicas de Enrique Pestalozzi. La elección del Manual se estableció a partir del argumento de tesis, que tenía una propuesta única e innovadora, que involucraba no sólo un método, sino una teoría pedagógica que aludía la posibilidad de oposición a lo que la sociedad dominante, hasta entonces, presentaba como medio de acceso al conocimiento. El uso de una dinámica abierta a los saberes y a las emociones del estudiante, sin dejar de lado el saber intelectual, la teoría filosófica del método presentado una forma de superar la tradición educativa, muy atada a la enseñanza tradicional, que no buscaban abrir caminos hacia los saberes del estudiante, al diálogo, a la reflexión. En la base argumentativa de la Tesis, planteamos un camino que priorizó e profundizado las concepciones educativas del humanismo renacentista y otros, presente en las ideas de teóricos que encauzan sus críticas a la enseñanza libresca, abstracta y verbalista, como Rabelais (1493-1553), Montaigne (1553-1592), reanudar Comenius (1592-1670) y Rousseau (1712-1778). En el proceso de investigación, producimos la relación de los fundamentos del método intuitivo vigente en la propuesta de Calkins con principios de la Educación Popular, bajo la perspectiva de Freire, teniendo el cuidado de poner de relieve las similitudes y diferencias. Como resultado, concluimos que en ambas propuestas están presentes críticas al modelo de acceso al saber sistemático; ambas priorizan el fomento de la curiosidad del estudiante y de las "cosas" de su mundo. El papel del educador, según las propuestas, es el de incentivador del estudiante en la aventura de aprender y en el cultivo de la sensibilidad. El método intuitivo presenta una propuesta alcanzable y necesaria al educador, especialmente en las prácticas de educación popular, pues proporciona al estudiante el avance de sus competencias de percepción y cualificación de la acción. Esta característica le ayuda a ver, oír, sentir e intuir más y mejor sobre y a partir de su mundo, porque su apertura al diálogo y a la reflexión permite una educación intelectualizada, tan necesaria hoy en día.

Descriptorios: Lección de Cosas. Método Intuitivo. Educación Popular. Pedagogía Freireana.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	10
1 O método de ensino intuitivo e o <i>lição de coisas</i>	10
1.1 Os sentidos, a razão, a palavra e a perspectiva freireana	17
2 Aporte metodológico.....	20
3 Estrutura da Tese	22
 CAPÍTULO I- UMA PROPOSTA NOVA PARA NOVOS TEMPOS: O MANUAL PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS DE NORMAN ALLISON CALKINS.....	 25
1.1 A proposta do Parecer de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário	25
1.1.1 O método de ensino intuitivo e o Manual de Calkins.....	31
1.2 Primeiro as coisas depois as palavras: a crítica ao ensino abstrato e verbalista.....	38
1.2.1 Os saberes da prática necessários à constituição de uma educação para a vida em Francois Rabelais	38
1.2.1.1 Do saber da prática ao saber da palavra.....	40
1.2.1.2 Lições de coisas e lições de vida.....	44
1.2.2 Michel de Montaigne: a fecundidade no rastro das coisas e não das palavras ..	49
1.2.3 Comenius: ensinar tudo a todos?.....	55
1.2.4 Jean-Jacques Rousseau: da idade da natureza à idade da razão.....	63
1.2.4.1 A educação das coisas e os saberes da prática: a leitura de Robinson Crusoe para o Emílio.....	70

1.2.4.2 A crítica à ciência especulativa e a valorização da experiência e do espírito inventivo	74
1.2.4.3 A valorização do trabalho manual e o critério de utilidade	80
1.2.4.4 A valorização do meio: indícios, experiências e reflexões de Crusoé.....	82
1.2.4.5 O homem comum versus o homem econômico e o mito de Crusoé.....	82
CAPÍTULO II - O PROCESSO PEDAGÓGICO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA ÀS CAMADAS POPULARES DA SOCIEDADE NO FINAL DO SÉCULO XIX.....	88
2.1 A Reforma Leônicio de Carvalho e o Método de Ensino Intuitivo.....	91
2.1.1 A crença na educação e a propagação das ideias.....	96
2.2 Os Projetos de Reforma na educação no início do século XX.....	103
 CAPÍTULO III - TECENDO IDEIAS EM BUSCA DA RELAÇÃO ENTRE O LIÇÃO DE COISAS E A EDUCAÇÃO POPULAR SOB A PERSPECTIVA FREIREANA	 115
3.1 A educação popular e a proposta de educação a partir dos fundamentos de Pestalozzi	115
3.2 O amor, a percepção (<i>Anschauung</i>) e a linguagem em Pestalozzi	124
3.3 Da crítica ao ensino abstrato e verbalista à leitura da <i>palavra (mundo)</i>	128
3.3.1 O método freireano e alguns princípios metodológicos pestalozziano	133
3.3.1.1 As ideias-guia e/ou as palavras geradoras	133
3.3.1.2 O ato de perguntar: as fichas de cultura e os colóquios instrutivos	138
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 152
 BIBLIOGRAFIA.....	 161

INTRODUÇÃO – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1 O método de ensino intuitivo e o *lição de coisas*

A participação no Grupo de Pesquisa em Educação Popular, coordenado pelo professor Luiz Gonzaga Gonçalves, na pós-graduação desta instituição e as contribuições surgidas a partir da sistematização de leituras e reflexões realizadas no Grupo, colaboraram, de forma motivadora e inquietante para o desenvolvimento da pesquisa sobre o método de ensino intuitivo, adotado no Brasil no final do século XIX, também conhecido como *lição de coisas*.¹

A revisão bibliográfica sobre o tema no primeiro momento evidenciou que os trabalhos de pesquisa sobre o método intuitivo foram desenvolvidos recentemente, entre eles, destaca-se o trabalho de Valdemarin (2004) sobre os fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo. O mesmo contribuiu para o aprofundamento e entendimento sobre a temática, ao mesmo tempo provocando inquietações e abrindo caminhos para vários questionamentos. A referida autora esclarece que a conduziram para o desenvolvimento da pesquisa as leituras dos textos de Rui Barbosa e o acesso ao Manual Didático *Primeiras*

¹ O termo aparecerá na Tese por diversas vezes sob diferentes interpretações. Todas as vezes que nos referirmos às lições de coisas a partir da proposta do Manual de Norman Allison Calkins utilizaremos itálico.

Lições de Coisas de Norman Allison Calkins², traduzido pelo próprio Rui Barbosa. Conhecedora da bibliografia pedagógica produzida no século XIX e de suas fontes documentais, explicita, de início aspectos relevantes, entre eles, destaca-se a existência de divergências quanto a interpretação do método intuitivo, e ao mesmo tempo, a esperança e a importância atribuída a ele na renovação pedagógica e na reversão da ineficiência do ensino para as classes populares. Movida pela elaboração de um quadro de referências teóricas que dão sustentação ao Manual de Calkins, irá afirmar que tal obra forneceu-lhe uma orientação para sua pesquisa, e ao mesmo tempo, conclui que o quadro de referenciais filosóficos que dão sustentação ao método adotado nas escolas europeias, americanas e brasileiras, vão além das indicações do próprio Calkins, ou seja, para além das formulações de Pestalozzi e Froebel³, autores apontados como influenciadores do método nos manuais didáticos e compêndios de pedagogia. Segundo a referida autora, é creditado ao empirismo, teoria sobre o conhecimento, elaborada por Francis Bacon, John Locke e David Hume, nos séculos XVII e XVIII, a influência determinante dos procedimentos de ensino que tem como característica a elaboração com base em manuais didáticos produzidos para orientar e implementar a prática de professores no emprego do método intuitivo. A partir deste pressuposto, a referida autora afirma que as formulações pedagógicas têm como matriz uma determinada teoria do conhecimento que nem sempre é explicitada, nesse sentido, irá analisar a influência de teorias nas formulações de procedimentos didáticos com o objetivo de compreender como as teorias sobre o conhecimento são convertidas em prescrições metodológicas para determinados indivíduos. Examinando a relação entre método de conhecimento, método de ensino e dialogando com o contexto histórico, um dos objetivos da análise de Valdemarin (2004, p. 6) é “discutir o papel desempenhado pela escola na formação de tipos específicos de raciocínio e

² Segundo Lourenço Filho (1954), a consolidação do método intuitivo nos Estados Unidos foi influenciada de forma decisiva pela obra de Calkins. Mestre primário por alguns anos e diretor de escola no interior do Estado de Nova York, transfere-se para cidade em 1846 para dedicar-se a propagar a renovação didática. Ao verificar as dificuldades dos docentes em adaptar as ideias de Pestalozzi à prática, decidiu compor um formulário de lições que publicou em 1861 com o título de *Primary object lessons for a graduated course of development*. Com o êxito alcançado pela obra o autor decide ampliá-la em 1870 com o título abreviado de *Primary object lesson*. A repercussão da obra levou Calkins à admiração popular, razão pela qual foi eleito para a função de diretor das escolas primárias da cidade de Nova York, durante mais de trinta anos, sendo eleito sucessivamente até o seu falecimento em 1895 (Ver Bibliografia).

³ À Froebel é atribuído o mérito da criação dos jardins de infância (*Kindergärten*) e da introdução do canto, jogos, brincadeiras e ginástica, atividades compatíveis com a fase da criança de 3 a 7 anos de idade. Apesar da importância de tais temas não iremos nos deter a nenhum deles de forma específica, embora entendendo que fazem parte de um conjunto de aspectos significativos no processo de desenvolvimento e da educação. Sobre Froebel ver ARCE, 2002 e VALDEMARIN, 2006 na bibliografia. Priorizamos na nossa pesquisa o estudo sobre alguns aspectos relevantes em Pestalozzi para entendimento do método, pois ao mesmo é creditada a organização e aplicação regular do método como meio de educação coletiva.

na construção da cultura escolar”, com ênfase nos aspectos filosóficos, que norteiam o conteúdo e a metodologia que se consubstanciam no processo de transposição didática. Dando continuidade ao seu trabalho a análise da autora afunila-se, centrando-se nos diversos manuais de ensino elaborados naquele contexto que servem de esteira do método de ensino intuitivo, particularizando o ensino da língua e o ensino das ciências.

Após a leitura e análise de diferentes manuais, a autora conclui que nos manuais de Paroz (1875) e Saffray (1908), a prioridade é dada aos conhecimentos científicos, a prática proposta está voltada para memorização e para moralização, com a preocupação de divulgar os novos objetos produzidos e conhecidos pelo homem, prevalecendo o convencimento e não o pensar autônomo. Quanto aos manuais de Calkins (1886), Delon (1892) e Delon & Delon (1913), Valdemarin (op. cit.) considera-os como exemplares bem-sucedidos do conhecimento e do ensino do século XIX, afirmando que partem dos fundamentos da teoria do conhecimento e das formulações teóricas de Pestalozzi e Froebel e que os princípios fundamentais do método, encontram-se essencialmente nestes manuais.

Ao concluir a sua pesquisa a referida autora afirma que as diferentes interpretações das lições de coisas estão relacionadas ao projeto modernizador da sociedade no século XIX e ao mesmo tempo, aliadas a visões específicas do que seja o progresso: “uma valorizando a capacidade humana de construí-lo e outra informando os jovens sobre um suposto progresso já conquistado”, afirmando ainda, que as visões estão vinculadas ao período de apogeu do mundo burguês e do modo de produção capitalista e que “as duas adaptações apontam para diferentes concepções deste projeto modernizante conservador” (VALDEMARIN 2004, p. 181).

O caminho trilhado por Valdemarin revela em sua dimensão uma série de questionamentos: se o manual de Calkins (1883) Delon (1892), Delon & Delon (1913) colocam em prática os princípios filosóficos do método, tendo em vista a construção do conhecimento para o pensar autônomo, através de uma prática dialógica, o método de ensino intuitivo pode ser considerado meramente utilitário e classificatório?

Em outra ocasião, ao explorar os trabalhos da autora, tivemos acesso a sua tese de doutoramento que tem como título principal *O liberalismo demiurgo*. Nesta obra, a autora examina a influência das ideias liberais no Brasil sobre a educação, e neste âmbito, analisa as propostas de reforma do ensino primário apresentadas no período final do Império, particularmente na versão de Rui Barbosa, e consequentemente, a interpretação particular do

liberalismo no Decreto Leôncio de Carvalho 7247, de 19 de abril de 1879. Ao concluir que há divergência entre os textos quanto ao papel do estado na esfera da educação e quanto à estrutura e ao conteúdo do ensino necessário ao país, a autora enfatiza que, “infelizmente para Rui Barbosa e talvez para educação brasileira, a prática escolar adota a concepção de Leôncio de Carvalho sobre as lições de coisas, reduzindo um método geral de ensino a um conteúdo escolar” (VALDEMARIN, 2000, p.155).

Essa afirmação reforça nossos anseios no sentido de dar prosseguimento a nossa pesquisa com um olhar mais atento ao método intuitivo e a proposta do Manual Didático *Primeiras Lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, que trazia consigo um importante preâmbulo do seu tradutor, Rui Barbosa, com suas críticas ao sistema de ensino primário, às diferentes interpretações sobre as lições de coisas, além de um olhar atento aos fundamentos do método e ao trabalho do mestre.

Após o acesso e a leitura do manual nos foi possível perceber que nele havia uma proposta original e inovadora, que envolvia não apenas um método, mas uma teoria pedagógica que acenava com possibilidade de oposição ao que a sociedade dominante, até então, apresentava como acesso ao conhecimento. Com uma dinâmica aberta aos saberes do educando, às emoções e não desprezando o saber intelectual, a teoria filosófica do método, apresentava um caminho de superação à tradição educativa, muito presa ao ensino tradicional.

Persistia em nós inquietações que foram se tornando cada vez mais fortes e evidentes no decorrer da pesquisa, que tinham o intuito de entender por que uma proposta dialogal, disponível, no sentido de acolher o que os alunos conhecem com chances de dar certo foi deixada à margem? Enveredamos por fazer um percurso histórico sobre as lições de coisas pensadas e executadas no Brasil no fim do século XIX, considerando a situação do país para receber esta proposta, e como no início do século XX vão se abrindo caminhos para a Escola Nova. Havia também a preocupação em entender o verdadeiro sentido e para quem era destinada de fato a proposta de educação divulgada no século XIX, reconhecido como *Século da Instrução Primária* e que tinha o método de ensino intuitivo como instrumento pedagógico, capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar e como o mais adequado à instrução das classes populares.

Nesse sentido, os trabalhos de Nagle (2001), Paiva (1987) e Souza (1998) foram imprescindíveis. Este último, sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo no final do século XIX e início do século XX foi fundamental. Souza (1998) esclarece

ao longo do trabalho, como essa modalidade de escola primária consolidou-se no ensino público, bem como, as mudanças que foram introduzidas com relação às práticas, aos rituais e as contradições que foram geradas. Apresenta importantes contribuições sobre método de ensino intuitivo, procedendo as discussões sobre os programas e orientações metodológicas para o seu desenvolvimento, tendo em vista as finalidades políticas e socioculturais dos conteúdos, as práticas educativas instituídas e instituintes. A leitura ao trabalho de Souza amplia o nosso entendimento sobre como se desenvolveu o acesso à educação para as classes populares e o desenvolvimento do método de ensino intuitivo em São Paulo, deixando evidente que embora tenha sido o momento de consagração dos grupos escolares e do método intuitivo, o esperado acesso não correspondeu às necessidades da população menos favorecida. No entanto, a autora adverte que os grupos escolares ou a escola graduada, tornou-se a partir de sua organização pedagógica, a renovação mais significativa e duradoura efetivada pelos reformadores do ensino paulista na República propiciando ao mesmo tempo avanços e problemas. Não só o trabalho de Souza, mas também o de Nagle e Paiva foram reveladores quanto ao acesso das classes populares à educação evidenciando uma política educacional que proliferou nas cidades em detrimento da zona rural em uma época em que 70% da população do Estado residia no campo e que havia no Município da Corte índices bem mais elevados de pessoas alfabetizadas que o conjunto do país, de 84,25% de analfabetos na população total no conjunto do país, no Município Neutro era de apenas 63,82, decrescendo até o final do Império para 50%.

Ao fazermos um balanço sobre o entendimento e como foi executado o método e o as lições de coisas no Brasil, foi possível perceber através da bibliografia consultada, que os autores seguem caminhos diferentes e com opiniões divergentes sobre o método de ensino intuitivo.

Alguns autores destacam o método de ensino intuitivo pelo seu caráter objetivo e ativo e como um recurso a ser utilizado para a modernização. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o mesmo atende as camadas da sociedade para formar indivíduos com habilidades da leitura e da escrita, valoriza o progresso científico e industrial (VALDEMARIN, 2007; 2006; 2010).

Sobre os fundamentos do método Beatriz Zanatta (2005, p. 175-176) afirma:

De Herbart, Rui Barbosa utiliza os objetivos da educação fundados na moralidade, mediante o desenvolvimento da razão e a aprendizagem pela experiência. De Pestalozzi, o método intuitivo, de caráter objetivo e ativo que tem como núcleo orientador a “Lição de Coisas”, refinado pelo cientificismo positivista, que dá forma ao método de investigação baseado na experiência, na observação e na experimentação.

Mais adiante, a autora afirma que nos limites de suas possibilidades teóricas, “faltou a Pestalozzi o esclarecimento de como a criança poderia desenvolver o pensamento abstrato (...) Ao ficar absorvido com o poder de impressão sensorial não foi além do conhecido mote: primeiro as coisas, depois as palavras” (idem, p.181).

Há estudos que caminham em outra perspectiva. Ao mesmo tempo em que, se mostram conscientes de que o discurso em torno do método procurava responder às finalidades políticas, relacionadas à implantação do regime republicano e ao projeto modernizador de sociedade, não deixam de destacar as iniciativas propagadas pelo método de forma positiva, como por exemplo, que a inserção do método e as discussões em torno dele, ajudaram a lançar os primeiros passos de inovação nas práticas escolares. Carvalho (2007) irá afirmar que as mudanças destacadas como novidades pelo escolanovismo nos anos 1920, estavam presentes desde o fim do século XIX no imaginário da escola.

A partir da exploração bibliográfica até o momento, foi possível perceber com relação ao método de ensino intuitivo, que o mesmo exerceu influência na época pela sua repercussão, ampliando o leque de discussão e reflexão sobre a educação no país. Neste período, ao mesmo tempo em que, as ideias eram colocadas em prática eram alvo de avaliação e de reflexão. Através de Conferências, Congressos, Exposições Pedagógicas, Leis, e da Imprensa periódica, foram discutidas concepções, dificuldades e realizadas críticas com relação ao desenvolvimento do método e a sua efetivação. As Leis e a Imprensa periódica aliaram-se ao projeto modernizador desenvolvendo seu papel de refletir sobre os debates e enfrentamentos do período.

Em diversos espaços refletiu-se sobre: a vulgarização do método entre os professores veiculando a ideia de uma aprendizagem sem esforço; os sentidos que as lições de coisas ou intuição sensível (forma de aplicação do método) e o método de ensino intuitivo adquiriram no período, bem como, a polêmica que suscitou; a aplicação mal feita dos princípios defendidos por Pestalozzi e sobre a crítica a alguns manuais lançados na época que priorizavam a descrição dos objetos e feriam os princípios do método além da necessidade de

investimento na formação do professor para o trabalho com o método. Some-se a tudo isso, a crítica realizada por Rui Barbosa contida em seus Pareceres e no Prefácio do Manual de Calkins sobre o ensino memorizado e excessivamente teórico, os métodos de leitura, à disciplina exercida sobre o aluno e ao papel do professor, etc. Entendidas as repercussões do método e as dificuldades de sua efetivação, logo foi possível deduzir através do discurso proferido na época e da efetivação desse discurso na prática, que a tão proclamada educação às classes populares, quando concretizada, era no sentido de igualdade de oportunidades com relação ao acesso, persistindo as diferenças de classe, de gênero, de etnia, de localização geográfica etc. Contudo, é possível perceber, que na proposta do Manual Didático de Calkins há aspectos com características e semelhanças que acenava a uma perspectiva de educação para as classes populares que não foi dada a devida importância. Mas que uma proposta envolvendo um método, havia no manual uma teoria pedagógica com possibilidade de oposição ao que a sociedade dominante, até então, apresentava como modo de acesso ao conhecimento.

O nosso entendimento sobre educação às classes populares vai além do mero acesso, partimos do princípio de uma educação para vida que considere as necessidades, diversidades e saberes das classes menos favorecidas. Trata-se, portanto, de entender: a favor de quem e para que é esta educação? Qual a finalidade da educação? Qual a postura do professor e como é visto o educando? Como acontece esta relação na prática pedagógica e na construção do conhecimento? Para buscar possíveis respostas aos questionamentos aqui desenvolvidos, levou-se em consideração não apenas o contexto histórico, a forma como o método foi entendido e conduzido, mas também, as propostas de Reforma da educação no ensino primário do Rui Barbosa, bem como, o seu empenho na tradução e publicação do Manual Didático do Calkins. Foi possível perceber na proposta de Reforma do Rui Barbosa quanto no Manual de Calkins, uma perspectiva inovadora que se diferenciava das demais ao considerar o educando enquanto protagonista de um processo e o professor com uma postura diferente, utilizando uma dinâmica aberta aos saberes e às emoções do educando, sem desprezar o saber intelectual.

Percebeu-se na bibliografia consultada, que apesar dos autores mencionarem Pestalozzi nos trabalhos sobre o método intuitivo, em sua maioria, fazia de forma indireta ou superficial, o que fora confirmado posteriormente com a leitura do livro sobre Pestalozzi de Dora Incontri (1997). A autora ao fazer menção ao método intuitivo no século XIX inicia

ressaltando sobre a dificuldade de tradução de forma integral dos textos de Pestalozzi para o português, reforçando, que nenhuma escola ou instituição no Brasil se inspirou em suas ideias com profundo conhecimento de causa, o que irá exigir do pesquisador, ao delinear algumas alusões a Pestalozzi na história da pedagogia brasileira, que percorra caminhos sinuosos.

Embora com esta dificuldade, a bibliografia estudada indicava pistas para um novo caminho a ser trilhado. Valdemarin (2000); Schelbauer (s/d) citam Pestalozzi e Froebel, como os responsáveis pelas primeiras tentativas de sistematização das proposições teóricas de Comenius e Rousseau, que tinham o intuito de renovar as práticas pedagógicas, partindo da premissa de que toda a educação devia começar pelos sentidos. Foi seguindo as referências dessas autoras, juntamente com a leitura do Manual de Calkins e desses teóricos que foi sendo imposto um caminho que priorizou as concepções educacionais do humanismo renascentista e outros, que direcionam suas críticas ao ensino livresco, abstrato e verbalista, tais como: Rabelais (1493-1553), Montaigne (1553-1592), Comenius (1592-1670) e Rousseau (1712-1778).

Para fundamentar os argumentos da tese ressaltou-se a educação das coisas pelos sentidos, a razão e a palavra, considerando a crítica à educação livresca, tendo em vista uma educação e um saber útil para vida do indivíduo, fazendo um caminho até então não percorrido. Levou-se em consideração também a importância da obra *Didactica Magna* de Comenius que apresenta diretrizes gerais para o funcionamento da instituição escolar moderna e a obra de Rousseau *Emilio ou da educação* que permite a compreensão do papel decisivo do preceptor traçando as linhas gerais que deveriam ser seguidas na educação da criança. Ambas contribuindo para o pensamento pedagógico da modernidade com a iniciativa de elaboração de um currículo para a infância.

A partir desses pressupostos e das fontes até então consultadas, as questões problematizadoras da nossa pesquisa estão relacionadas ao pensamento freireano: o método de ensino intuitivo a partir do Manual Didático de Calkins em seus objetivos ajuda a promover a curiosidade espontânea em direção à epistemológica? Existe no método uma perspectiva dialogal que antecipa os caminhos de uma educação para crítica e para problematizar a desigualdade social? Existe no método germens de uma perspectiva de educação popular? Quais as contribuições para a educação contemporânea e sua relação com o pensamento freireano?

1.1 Os sentidos, a razão, a palavra e a perspectiva freireana

A partir da escolha e leitura dos teóricos bem como da bibliografia explorada, foi possível vislumbrar algumas categorias cruciais para o estudo tais como: os sentidos, a razão, a palavra, por outro lado, está claro também a necessidade de se trabalhar com o ensino, a intencionalidade educativa e o saber do corpo através dos sentidos. Fez-se a relação dos fundamentos do método intuitivo contidos na proposta de Calkins com a Educação Popular, sob a perspectiva freireana, cuidando de evidenciar aproximações e distanciamentos. Nesse interim algumas outras categorias são recorrentes na obra dos autores estudados e que passam a ser cruciais na constituição e desenvolvimento do método intuitivo, tais como, a curiosidade da criança, a observação e a inteligência.

Para o entendimento destas categorias foi fundamental o entendimento do significado da palavra intuição. Entre uma série de trabalhos sobre o método de ensino intuitivo e as lições de coisas, tivemos acesso através do trabalho de Schelbauer (s/d) sobre os saberes em curso nas Conferências Pedagógicas do século XIX, à definição de intuição apresentada por Buisson em 1897. De acordo com o referido autor, a palavra intuição não pode ser compreendida apenas no sentido da intuição sensível, o ensino pela intuição vai além desse entendimento, consiste não na aplicação de um ou outro procedimento, mas na intenção e no hábito de fazer agir, de deixar agir o espírito da criança em conformidade com os instintos intelectuais. Destaca, portanto, que há três domínios nos quais a intuição se exerce, sempre com as mesmas características: a intuição sensível, exercida pelos sentidos; a intuição mental que se exerce pelo julgamento e a intuição moral, destinada ao coração e à consciência. A lição de coisas através da intuição sensível é uma das formas/a primeira forma de aplicação do Método de Ensino Intuitivo. A partir da definição dos domínios da intuição apresentados por Buisson, foi possível compreender o seu significado e entender as distorções acerca das lições de coisas, ou seja, ele não compreende apenas a intuição sensível e sim as três formas de intuição, embora tenha sido vulgarizado e persistido o ensino do primeiro domínio.

Na educação intuitiva os sentidos fornecem ao espírito os meios de comunicação com o mundo exterior. Das sensações procede a percepção. A atenção, fixada no que se percebeu, leva a observação. É através do olhar atento que acontece por meio da comparação, da classificação, das experiências e dos fatos, que o indivíduo chega ao conhecimento. Aqui

entra a importância da atenção para liberdade do educando e a espontaneidade de ação para a curiosidade, necessidade vital do ser humano.

É inevitável neste momento falar sobre a curiosidade, a observação e a inteligência sem deixar de fazer uma breve interlocução com a perspectiva freireana e a proposta da educação popular. O estímulo à curiosidade do educando formulada na fundamentação do método também é de interesse da pedagogia freireana. Para Freire (2001) é o exercício da curiosidade que move, que inquieta, que insere o ser humano na busca, que convoca à imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar ao mesmo tempo em que o indivíduo aprende e ensina. A construção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, é preciso ao mesmo tempo cercar o objeto, observá-lo, cindi-lo.

De acordo com Freire, o educador necessita estimular a pergunta e a reflexão sobre a própria pergunta que se pretende, em lugar da passividade em face das explicações discursivas e do puro vai e vem de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A postura tanto do professor quanto do aluno é dialógica, aberta, curiosa, indagadora. É preciso que o professor se ache repousado no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. Quanto mais se exercita a curiosidade ela se faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente perseguidora, e ao se intensificar ela se torna mais rigorosa.

A curiosidade pensada por Freire (2001) e na nossa pesquisa caminha no sentido da valorização e busca ao saber sistematizado e aos saberes do senso comum, construídos a partir da experiência vivida, da experiência prática e sempre em direção ao novo com vistas a suprir as necessidades, e ao mesmo tempo, evitando acomodar-se ao saber já instituído.

A busca do novo está na capacidade do indivíduo enquanto ser inacabado, de reinventar o saber adquirido, de indagar, de fazer novas combinações que desafiam a sua inteligência enquanto sujeito observador, ativo e não passivo. É nesta busca ao diferentes saberes que Freire fala da leitura do mundo e leitura da palavra, esta, entendida no sentido que vai além da retórica, do ensino abstrato, sem sentido, memorizado, o qual também foi alvo de crítica entre os teóricos da nossa pesquisa os quais iremos trabalhar.

Sobre a inteligência partimos do entendimento de Morin (1986) ao afirmar que a mesma não se reduz à ciência ou a filosofia, mas fomenta uma inteligência aberta capaz de articular a comunicação entre esses campos que só se concretizam a partir de uma educação para a complexidade ou para liberdade como a proposta por Freire. Favorece o conhecimento do conhecimento e favorece ao diálogo que só pode ocorrer a partir da troca de experiências

decorrentes de diversos domínios, a esse movimento inclusivo e dialógico Morin denomina de inteligência da complexidade.

A partir da concepção de saber que nasce e cresce na experiência das relações sociais e do sujeito enquanto protagonista de um processo, a Educação Popular se aproxima do entendimento ampliado do conceito de educação, em que a formação vai além da apreensão de conhecimentos, e antes de tudo, se apresenta enquanto um processo de humanização e de formação do sujeito em suas várias dimensões (FEITOSA, 2008; FREIRE, 1996; VALLA, 1996).

Consideramos que os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, do seu cotidiano, a partir de suas vivências, convivências, subjetividade etc. e o saber da população não é insuficiente, inferior, como pensamos e insistimos ao oferecer o nosso, esse saber, na verdade, é apenas diferente, em grande parte essa diferença é produzida por uma sociedade marcada por desigualdades como a nossa. Nesta concepção de saber que nasce e cresce na experiência das relações sociais, o sujeito é visto enquanto protagonista de um processo.

Ao tomarmos a perspectiva da Educação Popular considerando estes pressupostos e relacionando a proposta do *Lições de Coisas*, percebemos que ambas nascem do descontentamento com a educação tradicional e tem a preocupação em fazer uma crítica à educação vigente no seu tempo, apresentando críticas e sugestões contextualizadas de superação ao instituído. Nesse sentido a Educação Popular buscou estabelecer outros processos educativos em que os “sujeitos das classes populares não fossem compreendidos como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo” (BRANDÃO, 2002, p.142). Mas, não podemos enxergá-los como protagonistas se continuarmos a compreender os setores populares como incapazes, deficientes, lacunares, com uma cultura inferior.

2 Aporte metodológico

No intento de contribuir para a reflexão na prática pedagógica da educação contemporânea, o objetivo geral da Tese é realizar uma pesquisa sobre o Método de Ensino Intuitivo executado no Brasil no final do século XIX, e sobre a sua proposta na busca pela

reversão da ineficiência do ensino escolar oferecido às classes populares, priorizando-se o Manual Didático de Calkins, fundamentado principalmente, nas iniciativas pedagógicas de Henri Pestalozzi. Nesse sentido, priorizamos o entendimento de Rabelais, Montaigne, Comenius, Rousseau e Pestalozzi, sobre a educação dos sentidos e o lugar da aprendizagem insubstituível que alcançamos com as lições de coisas, que o mundo nos oferece incessantemente.

A partir do objetivo geral acima citado, os objetivos específicos estão delineados da seguinte forma:

Identificar como as lições de coisas, ou o método de ensino intuitivo foi sendo formulado e reformulado na educação da modernidade e inseridos, aos poucos, na elaboração do currículo;

Identificar possíveis procedimentos de ensino no Manual Didático de Calkins que favoreçam ao desabrochar do espírito da criança em conformidade com os seus instintos intelectuais;

Destacar características e possíveis aproximações do *Lição de Coisas* com a perspectiva da educação popular sob perspectiva freireana;

Para o desenvolvimento da pesquisa, a abordagem qualitativa através de um estudo exploratório foi escolhida para o trabalho. Optou-se pelo estudo exploratório por ser um procedimento flexível, em que o pesquisador adota novos pontos de observação, toma novos direcionamentos previamente não pensados, dilata o campo de investigação. Isso permite mudar seu reconhecimento quanto ao tipo de dados mais relevantes a garimpar, de acordo com a proporção e o avanço do estudo, além de cobrar uma visão geral, aproximativa, acerca de um determinado problema, com suas aparições em diferentes contextos históricos (Blumer apud HAGUETTE, 1995).

Na escolha da abordagem tomou-se como critério o fato da mesma propiciar uma melhor análise reflexiva no aprofundamento dos significados, com o intuito de desenvolver e esclarecer conceitos e ideias. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa se constitui como histórica, bibliográfica e documental, buscando examinar conceitos, princípios e pressupostos que fundamentam e contribuem para o entendimento do nosso objeto de pesquisa, nesse sentido, a pesquisa foi realizada a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições de livros, artigos científicos e documentos tais como o Manual

Didático do Calkins e outras fontes documentais tais como o Parecer de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário (GIL, 1999).

Nos primeiros momentos da pesquisa, a partir das inquietações, da seleção de categorias, já se impõe a análise dos dados. Constantemente as informações vão sendo alimentadas através da busca, da investigação que deixa sinais pistas, abrindo os caminhos para uma nova investida. Nesse sentido, o tema do trabalho é completamente vivido/corporificado pela figura da pesquisadora que vai a busca de novos encaminhamentos, sempre instigada pela curiosidade, observação, com os sentidos como fonte do conhecimento e com a certeza de seguir caminhos com respostas nunca prontas e acabadas e sim de forçar novas investigações e explorações.

Todo o percurso ajudou na constatação de que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, estanques. A pesquisa qualitativa se desenvolve retroalimentando-se e reformulando-se constantemente em interação dinâmica em todas as etapas, todas elas estão relacionadas de forma que a coleta de dados em um dado estante “deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informação” (TRIVINÕS, 1987, p. 137).

Para as informações obtidas tomou-se como procedimento a análise de conteúdo a partir do levantamento de alguns conceitos básicos e categorias selecionadas. Sobre a análise de conteúdo tomamos como referência o entendimento de Bardin (apud TRIVINÕS, 1987) sobre as etapas no processo de uso da análise de conteúdo: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise permite formular os objetivos gerais e específicos, as hipóteses, o corpus da investigação e a especificação do campo para o qual o pesquisador deverá fixar sua atenção; a descrição analítica com o estudo aprofundado das hipóteses e referencial teórico e a interpretação inferencial, apoiada nos materiais de informação que se iniciou com a descrição analítica na pré-análise.

3 Estrutura da Tese

Na busca da elucidação das questões, o trabalho encontra-se dividido da seguinte forma:

O primeiro capítulo, intitulado “Uma proposta nova para os novos tempos: o manual *primeiras lições de coisas* de Norman Allison Calkins” divide-se em dois itens. No primeiro, trabalharemos sobre a proposta do Parecer de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário, o método de ensino intuitivo e o Manual de Calkins; no segundo item, buscaremos entender sobre as ideias de Rabelais, Montaigne, Comenius e Rousseau, como entendem e falam da educação dos sentidos, que nasce da relação com as coisas; a crítica que eles fazem ao ensino que prioriza as palavras e as contribuições de cada um deles quanto ao modo de acesso ao conhecimento e ao método de ensino. Será enfatizada a importância dada ao educando através da educação dos sentidos, ao papel do preceptor e a intencionalidade educativa.

O segundo capítulo, intitulado “O processo pedagógico de instrução pública às camadas populares da sociedade no final do século XIX”, foi dividido em dois itens: no primeiro, procuraremos abordar a Reforma Leôncio de Carvalho -1878 que deu origem ao Parecer/Projeto de Rui Barbosa (1882-1883) e a adoção do Método de Ensino Intuitivo, sob a ênfase da instrução pública para as classes populares; traremos para o debate questões referentes as mudanças no plano político, econômico e cultural ocorridas no país bem como a crença na educação e as ideias que irão refletir sobre a ação política em favor da propagação do ensino da escola pública. No segundo item abordaremos os debates em torno das Reformas da Instrução Pública no início do século XX, não com o objetivo de aprofundar os aspectos de cada Reforma, mas na tentativa de apresentar contribuições de cada uma delas e os pressupostos do novo ideário.

Durante todo o trabalho tentamos trazer para o centro de nossas reflexões a perspectiva da educação popular na intenção de saber até que ponto o aprofundamento das ideias favoreceram as classes populares. Existia no método de ensino intuitivo uma proposta pedagógica capaz de abrir caminho para as classes populares?

O terceiro capítulo, intitulado “Tecendo ideias em busca da relação entre o *Lição de Coisas* e a Educação Popular, sob a perspectiva freireana”, tem como objetivo evidenciar aproximações e distanciamentos entre estas propostas. Com tal propósito, o capítulo foi dividido em três itens: no primeiro, apresentamos como ponto de partida a educação popular a partir dos fundamentos e experiências de Pestalozzi; no segundo tópico, tomamos como referência a sua tríade o amor, a percepção (*Anschauung*) e a linguagem. No terceiro item trabalhamos com a crítica ao ensino e a leitura da *palavra (mundo)*. Este foi dividido em três momentos e teve como objetivo fazer uma aproximação entre o método de alfabetização de adultos pensado por Paulo Freire e o método de ensino intuitivo pestalozziano, proposto no

Manual Didático de Calkins. Refletiu-se, portanto, a partir das ideias guias e/ou palavras geradoras e sobre o ato de perguntar proposto pelo método de Freire ao utilizar as fichas de cultura e os colóquios instrutivos proposto no Manual. Neste capítulo, tomou-se como referência as ideias freireanas e o método e os fundamentos do Manual de Calkins a partir das iniciativas pedagógicas de Pestalozzi na tentativa de refletir sobre a educação das coisas e a palavra e o sentido que a mesma adquire na perspectiva de uma educação libertadora, que engloba a esperança, a cognição e a perspectiva política a partir da relação do saber com a vida e do sujeito como construtor do seu próprio conhecimento. Finalmente trabalhou-se sobre a prática educativa crítica e a promoção da curiosidade espontânea para curiosidade epistemológica.

Nas considerações finais foram retomadas as questões iniciais a partir do nosso argumento de tese, apontando as conclusões a que se chegou após este estudo.

CAPÍTULO I - UMA PROPOSTA NOVA PARA NOVOS TEMPOS: O MANUAL *PRIMEIRAS LIÇÕES DE COISAS* DE NORMAN ALLISON CALKINS

Nesta parte da nossa pesquisa trabalharemos sobre a proposta do Parecer de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário. Considerando que no âmbito dos debates sobre a criação da escola para o povo no Brasil, no final do Império, vários projetos de reforma da educação foram apresentados tendo em vista a qualidade e organização do ensino. Em um total de sete projetos, destacou-se o Projeto Leôncio de Carvalho que deu origem ao Parecer/Projeto de Rui Barbosa (1882-1883). A partir da proposta de Rui Barbosa enfatizaremos o método de ensino intuitivo e o Manual de Calkins. No segundo momento, buscaremos entender as ideias de Rabelais, Montaigne, Comenius e Rousseau, sobre a educação dos sentidos, que nasce da relação com as coisas e a crítica que eles desenvolvem ao ensino abstrato e verbalista.

1.1 - A proposta do Parecer de Rui Barbosa sobre o Ensino Primário

A proposta do Parecer de Rui Barbosa para o ensino primário apresentava concepções inovadoras à época sobre as questões pedagógicas. Lourenço Filho (1954, p. 14) na primeira parte do seu trabalho, intitulado, *A pedagogia de Rui Barbosa*, chama atenção para seus escritos e o homem que representou em seu tempo, afirmando que apesar de seus escritos pedagógicos “representarem parcela relativamente diminuta” de sua obra, estes, foram suficientes para que o mesmo fosse incluído entre os nossos maiores pedagogistas,

independente das circunstâncias em que foram produzidos e da sua extensão, isso aconteceu por várias razões: a primeira diz respeito aos seus escritos sobre educação, neles Rui foi “o primeiro a tratar da pedagogia como problema integral de cultura”, ou seja, como problema filosófico, social, político e técnico ao mesmo tempo; segundo, seus escritos fazem parte do conjunto de sua vida pública, nela, representando a chave para o entendimento de suas lutas e de mudanças que apresentou em certas ideias e atitudes, e finalmente, a oportunidade com que trabalhou tais assuntos em “momento de rápida evolução de doutrinas sociais e educativas” no mundo e em nosso país. A sua produção foi desenvolvida em um curto período de tempo, levando Lourenço Filho a comparar seus trabalhos pedagógicos a “um braço pleno de vida e que fora muito cedo decepado”, contudo, estes escritos deixaram-nos um legado sem precedentes. Em um contexto de crença no progresso, paradoxalmente, não tiveram o respaldo que mereciam, mas serviram para influenciar a consolidação das ideias ao ensino da época. Seus escritos sobre educação foram produzidos entre 1881 e 1886, tiveram “caráter episódico e decorreram da vida política, foram aspectos da luta do doutrinador e reformador social”, pois o mesmo jamais exerceu o magistério ou desempenhou cargos de administração escolar. Compunha os seus escritos pedagógicos dentre outros, os dois Pareceres que escreveu na qualidade de relator na Comissão de instrução pública na Câmara e a tradução do Manual *Primary Object Lessons* do educador norte-americano Norman Allisson Calkins, traduzido em 1881 e publicado em 1886⁴. Os pareceres de Rui Barbosa estão divididos em duas partes: a primeira intitulada Reforma do Ensino Secundário e Superior publicada em abril de 1882 e a segunda parte, intitulada Reforma do Ensino Primário e várias instituições, publicada em setembro de 1883 (LOURENÇO FILHO, 1954, p.13).

Para o autor supracitado, é estranho que Rui Barbosa, um homem que acreditava no poder criador da lei, não tenha insistido em “dar corpo às suas concepções de reforma político-social pela educação”, tendo em vista seu entendimento sobre os benefícios da educação e as consequências da ignorância popular, visto esta, como “mãe da servilidade e da miséria, a grande ameaça à existência constitucional e livre da nação, o formidável inimigo intestino que se asila nas entranhas da pátria” (idem, p. 17). Todavia, o próprio Lourenço Filho mais adiante, apresenta questões que contribuem para compreensão do seu

⁴ O Decreto Leônicio de Carvalho data de 1879 e os Pareceres datam de 1882 e 1883, a publicação da primeira edição do *Lição de Coisas* só irá acontecer em 1886, três anos depois. Os documentos de Rui Barbosa sobre a educação foram produzidos entre 1881 e 1886.

questionamento. O mesmo adverte que apesar de seus escritos conterem uma perspectiva inovadora para educação, os fazia em uma época em que os sistemas públicos de educação começavam a se expandir, tanto por motivos políticos, quanto por ordem social, e o mesmo tratava do assunto na condição de parlamentar e não de especialista. Em meio a estas condições, o mesmo possuía uma visão ampla sobre o processo educativo, descartando a ideia de providências isoladas através de Reformas. Considere-se a tudo isso, o descaso com que foram tratados seus pareceres na época, fato que o mesmo não deixou de tornar público no parecer escrito em 1883, revelando a sua insatisfação.

Reforçando a visão de Lourenço Filho, Penteado (1984, p.48), ao falar sobre as ideias sociais de Rui Barbosa, afirma que seu pensamento pedagógico como também o político e o jurídico encontram-se na situação social na qual viveu e se formou, ou seja, seu pensamento origina-se da ação de sua classe social, no complexo cultural da sociedade brasileira do Segundo Reinado. Realiza todas as contradições, anseios e incertezas dos ideais da classe média ainda marginalizada no poder. Em suas posições e nas publicações de seus trabalhos educacionais há a ideologia de uma fração representativa da intelectualidade brasileira. O seu pensamento expressa os anseios e esperanças da classe média emergente.

O mesmo acreditava no poder da educação escolar, nos benefícios do ensino, levando-o a fazer correlações entre o desenvolvimento da rede escolar e a redução da criminalidade. Propunha assim um sistema de educação amplo, defendia ardentemente os benefícios de uma educação técnica. Lourenço Filho (1954, p.28) destaca que o “idealismo e o liberalismo”, fundamentais em sua obra, levaram-no, porém, a imaginar a “educação como poder dominador”. Acreditava nas conquistas do progresso pela ciência e pela técnica, pregava e queria a difusão da instrução para os fins da liberdade; para ascensão social de cada indivíduo pela cultura e pela inteligência, para tanto, defendia a sua reforma para realização da “formação da inteligência popular e reconstituição do caráter nacional pela ciência de mãos dadas com a liberdade” (idem, p. 24).

Quanto às bases filosóficas de sua pedagogia, não parte de um sistema rígido de filosofia para educação, não que o mesmo não tivesse conhecimento sobre tal, talvez se possa afirmar que sua filosofia “era uma simples filosofia de vida, inseparável da experiência pessoal”, podendo-se afirmar que as dificuldades sociais e políticas vividas e sentidas foram ponto de partida “para um sistema que se definiu numa teoria de educação, ou de reforma do homem e das instituições políticas”. O seu estilo era “a linha reta entre consciência e o dever”.

(...) “A certeza da lei moral, do imperativo categórico” é a base da sua vida e da sua filosofia substancial na educação e filosofia do direito (LOURENÇO FILHO, 1954, p. 21-22). O autor adverte que essas ideias ficam mais evidentes nos pareceres quando ele define a instrução: “instruir não é simplesmente acumular conhecimentos, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos e utilizamos a bem do nosso destino”. O bem do destino do educando é pautado em direção a uma educação intelectual e moral, a ausência da percepção do dever era uma das faces da ignorância. Na prática escolar a criança deveria ser submetida a um regime, cujas consequências seriam “produzir efetivamente a moralidade, formar o caráter, fazer com que realmente se possuam as virtudes que constituem o alvo da moral” (BARBOSA, 1947, p. 373).

Na estrutura dos pareceres sobre a instrução pública Rui Barbosa desenvolve não só um comentário ao Decreto Leônicio de Carvalho, realiza um diagnóstico sobre a situação do ensino no Brasil comparando a outros países. Ao fazer isso, formula suas ideias baseando-se em dados quantitativos e apresenta, além de críticas e comentários, as diretrizes que irão nortear a organização geral da educação. Baseia-se, ao escrever seus pareceres, em um amplo material analisado a partir de congressos, conferências e visitas a colégios existentes, e, mesmo não se tratando de um inquérito, procura ouvir a opinião de técnicos e autoridades. Cita obras, relatórios e artigos diretamente relacionados com assuntos pedagógicos.

Estabelece diretrizes apresentando a estrutura de cada grau e ramos de ensino, detalhando os conteúdos a serem adquiridos e a metodologia adequada. Para a educação primária são estabelecidas quatro categorias: jardins de crianças de 4 a 7 anos onde se inicia a educação dos sentidos; escolas primárias elementares de oito anos; médias e superiores. Defende a ação do Estado no esforço educacional, argumentando em favor da instrução obrigatória, leiga e gratuita.

Para auxiliar sua tese, apresentou dados estatísticos sobre a situação do ensino, analisando-os criticamente. Através do relatório do Ministro do Império, demonstrou que embora houvesse, mesmo lentamente, uma melhora nas condições de ensino quanto ao número de escolas e de vagas e embora não havendo preocupações alarmistas com relação à instrução primária, se comparado ao crescimento demográfico, havia um aumento do número de alunos por vagas e a necessidade de ampliação das mesmas. Esclarecia também que os dados sobre instrução não eram fidedignos, uma vez que se confundia matrícula com frequência, não revelando a situação real do ensino, pois os dados estatísticos evidenciavam o

número de alunos que registravam o nome na escola e não o número de indivíduos que recebiam instrução. O número de alunos de acordo com o número de escolas se mostrava insuficiente quando confrontado o progresso escolar com o desenvolvimento da população.

Todas as estatísticas brasileiras organizadas oficialmente o que de fato consignam, é o número dos alunos alistados na escola, e não o dos que efetivamente a povoam. É fácil conceber que entre essas duas ordens de algarismos necessariamente medeiam uma distância imensa (BARBOSA, 1947, p.31).

O autor dos pareceres critica as instituições oficiais de instrução popular também quanto a sua estrutura física, com edifícios opulentos em que “as aparências dispendiosas se sobressaem sobre o necessário, o essencial, o rudimentar, os primeiros elementos da realidade modesta e eficaz”. Compara-os às instituições menores, para afirmar que a superioridade das primeiras se distingue por certo grau de superioridade por uma mobília menos antiga, mesmo assim, de forma limitada já que os bancos são incapazes de atender as necessidades de estrutura infantil em suas diversas fases de idade escolar. Não passam despercebidas também questões sobre o espaço físico, o número de alunos e a higiene. A forma minuciosa como descreve a sala de aula faz o leitor imaginar um espaço físico sem vida, com paredes sem utilidade, despida, muda, com pouca importância onde impera a palavra autoritária do mestre através de um ensino rudimentar e a passividade dos alunos. Na reforma do ensino primário o autor descreve:

Tudo está revelando o domínio absoluto da palavra autoritária do mestre ou das fórmulas ferrenhas do compêndio, servidas pela memória passiva do aluno. Nada fala aos olhos da criança; nada lhe provoca os instintos de observação, nada lhe desperta a espontaneidade; nada a põe em contato com o mundo e a natureza. Nem cartas, murais, nem coleções de objetos para as lições pelos sentidos, nem sequer os mais grosseiros meios de experimentação (BARBOSA, 1947, p.80).

Ao escrever os pareceres não hesitou em conceder grande espaço ao método mesmo sabendo que suas palavras eram dirigidas à parlamentares e não à professores, não criticava a ciência, a racionalidade e sim o método, ou melhor, “a ausência absoluta de método e de racionalidade”. Criticava o ensino de uma ciência que tinha como objetivo fundamental formar homens incapazes de pensar. Para ele, era preciso renovar o método, ou antes, criar,

pois o que existia nas escolas não habilitava a aprendizagem, “desacostumavam-se (as crianças) de pensar ao ponto de não discernirem nas expressões mais frequentes (...) e o nexo que as prende as coisas mais triviais e ordinárias da vida” (Apud LOURENÇO FILHO, 1954, p.33). O ensino mecânico ia do primário às faculdades, da cartilha às apostilas acadêmicas. Lourenço Filho destaca que Rui mostra exaustivamente o erro biológico, psicológico e moral dessa orientação e prática pedagógica e expõe o princípio de sua metodologia, “o do respeito à natureza humana e o da compreensão evolutiva, na forma da lei biogenética”, inspirado em Pestalozzi, Froebel, Bain e Spencer (idem, p. 34).

Penteado (1984, p. 62), ao falar sobre os aspectos da metodologia geral e dos escritos pedagógicos de Rui Barbosa, afirma que o mesmo, de forma inovadora, demonstrou grande sensibilidade para os problemas contemporâneos, e toda sua metodologia geral é impregnada de uma visão objetiva, dinâmica, realística da vida escolar. Seu empenho em colocar “o problema, o método de ensinar no terreno dos fatos positivos e proceder por observação e raciocínio experimental [...] eram “atitudes [...] estranhas à vida intelectual de seu tempo”.

Sua crítica à escola vai além do aspecto metodológico, esta é reafirmada devido à defasagem em relação ao desenvolvimento econômico, em uma sociedade que não atende a demanda do trabalho industrial, já que faltavam indivíduos letrados capazes de raciocinar de forma rápida e crítica, neste sentido, vislumbrava no ensino primário uma base ampla de cultura geral tendo por objetivo as especialidades, aplicações profissionais e pré-profissionais, assumindo de forma deliberada um pensamento reformista e progressista, pensando nas necessidades de formação do cidadão para si e para a sociedade. Nesta perspectiva, criticava o ensino formal, verbalista, sem contato com a realidade “uma instrução de palavras e formas convencionais” a qual bania a verdadeira instrução: a instrução pelas realidades, pelos fatos (VALDEMARIN, 2000, p.86).

Na elaboração dos Pareceres tem o olhar voltado para um “modelo de sociedade cujos princípios normatizam práticas econômicas, políticas e educacionais”, este modelo externo vai ser utilizado como “ideal a ser atingido e como indicativo de um caminho a ser trilhado”, com vistas à inserção do país ao progresso europeu. Ao apresentar um diagnóstico sobre a situação do ensino no país vai justificar a sua reforma proposta. De acordo com Valdemarin (2000, p.88) “tal diagnóstico é tão desconcertante que a rigor justificaria a criação de um sistema de ensino e não apenas uma reforma”.

Não faltou, no entanto, por parte do Rui Barbosa,⁵ demonstrar seu interesse pela criação de um sistema nacional de ensino desde os jardins de infância até as faculdades, para tanto, procurou demonstrar os benefícios alcançados com a sua criação em países onde a escola pública estava sendo difundida, fez isso fundamentando sua análise através de dados estatísticos, livros, métodos, mostrando que a educação era a alavanca para o desenvolvimento. Nos seus pareceres, a reforma proposta, tal como no Decreto Leôncio de Carvalho, estava prescrita nos planos primário e secundário apenas ao Município Neutro, podendo servir de exemplo para as outras províncias. Com o objetivo de tentar amenizar os prejuízos da legislação nacional a partir do Ato Adicional de 1834, que consagrava o ensino primário e secundário como competência das províncias, e apenas o superior como competência do governo geral, ele recomendava a criação de um sistema nacional de educação e propunha uma reforma desde os jardins de infância até as faculdades. Eis aqui uma questão que não contribuiu para consolidação de um sistema nacional de ensino para as classes populares, principalmente no meio rural, onde se tinha altos índices de analfabetismo, bem como, para universalização do método de ensino intuitivo, pois, apesar do Ato Adicional de 1834, demonstrar uma “orientação descentralizadora”, dando maior autonomia às províncias, dificultava a uniformidade na instrução primária, quando podia ser vantajosa a adoção de um único método de ensino e dos mesmos compêndios para todo Império, no mais, o Decreto Leôncio de Carvalho, entendia a liberdade de ensino para abertura de escolas particulares, derivando daí a liberdade de escolha dos conteúdos e dos métodos (MACHADO, 2002, p. 115).

Realiza críticas as escolas normais, institutos oficiais na capital do Império, denominando-as de “um mecanismo de diplomar a incapacidade”, cuja “extinção deve ser o primeiro intuito da Reforma e do mestre” (BARBOSA, 1947, p.8). Na crítica ao ensino, enfatiza a necessidade de partir dos fatos simples, que incitam a curiosidade e o espírito de observação, o mesmo afirma, “prefere-se impor ao entendimento uma ciência de algibeira, pedantesca, dogmática, como no tempo em que acima de tudo o que importava era formar homens incapazes de pensar” (id, 1947, p.83). Nos pareceres Rui Barbosa destacou que cabia a reforma repudiar tudo o que existia e reorganizar o programa escolar.

⁵ Rui Barbosa se empenhava no projeto modernizador do país e era influenciado pelas discussões da época em favor da difusão da instrução primária.

1.1.1 - O Método Intuitivo e o Manual de Calkins

Apresentado seu diagnóstico e centrado na necessidade de alterar radicalmente a forma de transmitir o conhecimento, Rui Barbosa se apoia nos fundamentos de Pestalozzi defendendo a “reforma do método e reforma do mestre”. Tal método configura-se no método intuitivo aplicado ao conteúdo através do Manual de N. A. Calkins do ensino elementar *Primeiras Lições de Coisas*, destinado aos pais e professores. O mesmo propõe o Manual Didático primeiro, pelo fato do Decreto Leônicio de Carvalho em seus artigos 4º e 9º terem sinalizado na direção do método de ensino intuitivo, como já fora explicitado na primeira parte do nosso trabalho, segundo, provavelmente pela referência à obra por Ferdinand Buisson, “como a melhor coleção de lição de coisas”, no relatório, na secção de educação, da Exposição Internacional da Filadélfia em 1876 (BARBOSA, 1886). O Manual iria servir de guia para facilitar o ensino e a aprendizagem, centrado no referencial filosófico de que a aquisição do conhecimento acontece por meio dos sentidos, nele, era exemplificada a estrutura das aulas com advertências ao mestre, à ordenação e sequência das atividades e do conteúdo a ser ensinado. Expressava também os valores e os conhecimentos necessários para formação do educando.

Ao propor o método intuitivo, seguido do Manual, Rui Barbosa realiza de forma esclarecedora algumas observações no seu Projeto. Não deixa de elogiar a introdução das Lições de Coisas no programa das escolas por meio do Decreto Leônicio de Carvalho, com ressalvas, no entanto, quanto à forma como o mesmo era circunscrito ao programa de ensino. Nesse sentido o referido autor chama atenção quanto ao entendimento sobre as Lições de Coisas.

Não é um assunto especial no plano de estudos, é um método de estudo; não faz parte apenas de uma seção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professoradas na instrução elementar [...] preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário a todos (BARBOSA, 1947, p. 214-215).

As Lições de Coisas através do ensino objetivo consistem na exposição do conteúdo escolar transmitido ao aluno por meio de perguntas e respostas e por meio da manipulação de

objetos didáticos, no entanto, sobre a forma como é conduzido e vulgarizado as Lições de Coisas nas escolas, o parecerista também faz a sua crítica:

[...] Pretendido ensino intuitivo, que não consta senão de frivolidades, de digressões sem fim acerca do ponteiro, da caneta, da lousa etc. de que tanto se tem abusado sob o nome de Lição de Coisas (...) ensino estéril e enfadonho de lição de coisas que não se atraia a atenção dos meninos (idem, p. 211-112).

No preâmbulo do Manual, o tradutor critica os livros infantis e manuais sob o nome de Lição de Coisas que não correspondem aos requisitos do método, cita como exemplo o Manual de Jules Paroz, transcrevendo alguns modelos de composições sobre alguns objetos que são destinados a alunos de 6 a 9 anos de idade. Reforça seu argumento citando Buisson que faz críticas a certas formas de ensino com a minuciosa descrição de objetos que não ensinam a criança a observar, lições que não passam de uma lista ou catálogo onde se tem “secas respostas a perguntas destituídas de interesses” (BARBOSA, 1886, p.12). Buisson questiona este tipo de ensino: Ensina este exercício, ao menos a falar? Pretende-se ensinar mais palavras ao menino? Querem adiantar-lhe o vocabulário? Adverte também: “o que os americanos apelidam de *object lesson*, não é uma instrução acerca das coisas, mas pelas próprias coisas” (...) “exercícios de observação sem exercer o pensamento são impossíveis, a observação é reflexiva” (id. p.13).

Através da crítica apresentada por Buisson fica evidente que ao se fazer uso do método de ensino intuitivo, embora partindo do mesmo referencial filosófico, de que a educação acontece através dos sentidos, havia diferenças no que se refere ao tratamento didático metodológico dado ao método intuitivo, advindas de diferentes manuais até mesmo de escritores de reputação em matéria de ensino como é o caso do Jules Paroz⁶.

Buisson (apud SCHELBAUER, s/d), ao proferir Conferência sobre o ensino intuitivo, apresenta o seu entendimento sobre a intuição,

⁶ Sobre a análise dos manuais ver VALDEMARIN, Vera Teresa. Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

A intuição é o ato mais natural e mais espontâneo da inteligência humana, aquele pelo qual o espírito apodera-se de uma realidade, sem esforço, sem intermediário, sem hesitação. (...) Nós procedemos pela intuição todas as vezes que nosso espírito, seja pelos sentidos, seja pelos julgamentos, seja pela consciência, conhece as coisas com este grau de evidência e de facilidade que apresenta ao olho a visão distinta de um objeto. Assim, a intuição não é uma faculdade a parte, não é algo de estranho e de novo na alma humana. É a própria alma humana percebendo espontaneamente o que existe nela ou em torno dela (Buisson apud SCHELBAUER, s/d, p. 10).

Logo após, Buisson destaca três domínios em que a intuição se exerce sob diversas formas, porém com as mesmas características: a intuição sensível, exercida pelos sentidos e primeira forma de aplicação do método de ensino intuitivo; a intuição mental ou intelectual dará continuidade a educação sensível com a “aplicação aos exercícios da inteligência e aos atos de julgamentos” (id, p. 15) e finalmente, a terceira forma de intuição, a moral, em que ele destaca ser a mais fácil para ser desenvolvida pelo professor. Buisson apresenta esta forma de intuição aplicada à educação moral e religiosa e a educação social e cívica.

É importante destacar os comentários de Buisson acerca da compreensão, tanto na França quanto na Alemanha, sobre o entendimento da palavra intuição e consequentemente o método intuitivo. De acordo com o referido autor apesar de diferenças entre a definição francesa e alemã, com exceções, prevalece o entendimento da palavra intuição no sentido da intuição sensível, conhecida no ensino primário como lição de coisas. O ensino pela intuição oferece outros elementos além deste, e os exercícios de intuição devem servir para facilitar o desenvolvimento espontâneo e natural da criança, mas os seguidores de Pestalozzi ao distorcer a compreensão do seu pensamento de ensinar ‘as coisas antes das palavras, a educação pelas coisas e não a educação pelas palavras’ tornaram as lições de coisas “fastidiosas, e cansativas” (id, p.11). Buisson destaca que o objetivo das lições de coisas, em todas as idades, em todos os graus de ensino está em despertar e aguçar o sentido da criança para observação, apesar da escola pouco ter realizado para o desenvolvimento desta faculdade e esquecer também que “a faculdade de observar não é somente o fato de olhar, mas de gravar na memória, de comparar e de refletir para tirar conclusões que sejam verdadeiras, [...] observar [...] não torna a criança ligeira; ao contrário” (Buisson apud SCHELBAUER, s/d, p. 12).

O exercício dos sentidos do ver, do palpar, do gostar, do cheirar, do ouvir tem como finalidade o desenvolvimento da inteligência. Neste sentido a intuição sensível e uma

condição para alcançar o ensino intelectual, portanto, o método de ensino intuitivo não pode ser limitado a este primeiro momento. Quanto à aplicação das lições de coisas, Buisson esclarece que podem ser aplicadas como um exercício a parte ou inseridas em todo programa de ensino, mas ao dar sua opinião ele adverte que espera ver as lições de coisas numa lição de história, de geografia, de gramática, de leitura, de escrita, sem horário para começar ou terminar, que se desenvolvam nas crianças a capacidade de passar da observação pura e simples dos objetos às observações sucessivas, regulares, através de experiências como pede o método intuitivo.

No prefácio da reedição do Manual, Rui Barbosa chama atenção para a postura do professor na aplicação do método, sobre a necessidade de conduzir os procedimentos metodológicos da instrução de forma menos tradicional, observando que esta forma de ensino requer do mestre “experiência, flexibilidade de espírito e grande senso pedagógico” (BARBOSA, 1886, p. 8). O método de ensino através do *Lição de Coisas* exige um trabalho diferente por parte do mestre e na relação mestre e aluno, nesse sentido, observava, ao citar novamente Buisson, que a função do professor, não era mais de “ensinar e fazer recitar uma lição” ele precisava saber combinar o seu programa, segundo as necessidades do aluno e ao executá-lo, fazer “por uma justa solução de meios variados, apelando alternativamente para imaginação, para o raciocínio, para o juízo, para a memória, para os sentidos, para a reflexão” (id. p. 14).

Ainda no prefácio do Manual, ao falar da importância do ensino intuitivo para aguçar a inteligência da criança diferenciando-se do ensino tradicional, Rui Barbosa vai afirmar:

O ensino intuitivo condena nomenclaturas e repudia as noções a priori. (...) não permite que o professor veja, ouça, compare, classifique, conclua pelo discípulo. Cinge-se, quanto ser possa a facilitar ao estudantinho primário as condições da observação e da experiência, solicitando-o constantemente a exercer todas as aptidões, sensitivas e mentais que põem a inteligência em comunicação viva com o mundo exterior (BARBOSA, 1886, p.13).

Rui Barbosa discordava do ensino que prevalecia a palavra doutrinal do mestre, ao ensino por objeto, questionários estereotipados, artifícios que não resultassem da espontaneidade e da realidade do aluno, entendia que o processo de ensinar não é meramente transmitir conhecimento, levar o aluno a memorizar fórmulas. Ensinar consiste em fornecer

meios ao educando para uma eficiência pessoal para autonomia, nesse sentido, a criança é ativa colaboradora na sua própria instrução e não representa um papel passivo de fórmulas, definições e sentenças. De acordo com PENTEADO (1984, p. 99), “ao dar ao educando um novo sentido à sua conduta espontânea” e ao procurar formar professores de acordo com uma nova linha de pensamento educacional, “seu pensamento pedagógico reformista tinha traços de autêntica modernidade”.

O processo educativo é centrado na criança através da observação, da curiosidade, da experiência e do amor à natureza. A criança é trazida para o centro do processo pedagógico baseado no princípio do aprender fazendo, que tem como grande aliado à curiosidade. Esta por sua vez, é insaciável, e se utilizada esta vontade de saber, “se satisfaz um desejo natural e estabelecem-se hábitos de observação, cultivam-se as faculdades de concepção, comparação, imaginação, raciocínio, juízo, avigora-se o talento de classificar e associar” (BARBOSA, 1886, p.37).

Aspectos relacionados às “intuições de psicologia infantil” de didática e social, fundamentos da teoria de Pestalozzi e Froebel, se encontram no manual de Calkins e são à base do método intuitivo, de modo, que irão influenciar as ideias de Rui Barbosa. Para Pestalozzi, “o princípio do interesse e da curiosidade infantil é a base para intervenção do professor (...) e a falta de interesse depende do método de ensino adotado pelo mestre”. Ainda de acordo com Pestalozzi, devia-se agir sobre a mente das crianças com elementos tirados da realidade e não com regras abstratas e, “se deve ensinar mais com a ajuda de objetos do que de palavras” (INCONTRI, 1997, p. 101-114).

Ao mestre cabe a tarefa de animar, seduzir, de procurar, inventar, reinventar até quando o objeto não trazer mais novidade, é preciso o empenho do mesmo, no cultivo dos hábitos de observação e no desenvolvimento das suas aptidões intelectuais mediante os processos naturais da aprendizagem. Para isso é preciso, ao falar das coisas ligá-las à realidade, dar importância a satisfação da vida física, dando ênfase a ginástica, a música, ao canto, com a finalidade de cultivar os sentidos e o entendimento. Para Rui “A natureza do menino resente-se do mais vivo apetite da realidade; e dão-lhe por pábulo criações de uma fraseologia vã” (Parecer, 1982; Anais do parlamento, p. 117).

Contra esse tipo de ensino, tinha como proposta o ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação. A base de tudo estava na cultura dos sentidos, instrumento de todo ensino: é

pelos sentidos que nos advém o conhecimento do mundo material. Os primeiros objetos onde se exercem as nossas faculdades. São as coisas e os fenômenos do mundo exterior, os sentidos fornecem ao espírito os meios de comunicar com o mundo exterior (BARBOSA, 1886, p. 29-31).

Confluem nessas concepções pedagógicas, realçadas nas Lições de Coisas a primazia dos sentidos, atributos humanos que possibilitam a produção de ideias, fonte de conhecimento. A partir desse princípio a aprendizagem atua sobre o intelecto e atua sobre o corpo.

De acordo com Valdemarin (2000), o novo método pode ser sintetizado com dois termos observar e trabalhar. O primeiro trata de progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para inteligência. Já o segundo consiste em fazer do ensino da educação na infância uma oportunidade para realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Visto que, a inteligência pode ser desenvolvida desde a primeira infância, as aptidões e características desta faixa etária deviam ser utilizadas. As atividades deviam ser associadas à recreação e ao prazer, como estratégia de obter a atenção e a curiosidade do educando, “nessa perspectiva didática, os sentidos permitem a comunicação com o mundo, produzindo sensações geradoras de percepções que são retidas pela memória” (VALDEMARIN, 2000, p. 171). De acordo com a referida autora, Rui não se furta aos procedimentos didáticos predominantes no século XIX cujas raízes remontam ao empirismo baconiano e são desenvolvidos entre outros por Froebel e Spencer.

Rui Barbosa apresentava seu pensamento educacional reformista com traços de autêntica modernidade ao “dar ao educando um novo sentido à sua conduta espontânea e ao procurar formar professores de acordo com a nova linha de pensamento educacional que impregnava todo o final do século XIX”. Esta autenticidade demonstra não só a fecundidade de sua “consciência didática”, como é de grande interesse, principalmente, porque em sua época e posteriormente, as minorias políticas no poder “nunca se mostraram tão hábeis, quanto irresponsáveis, na resistência sistemática de oferecer ao povo oportunidades mais amplas de aprender por meios educativos” (PENTEADO, 1984, p. 99).

Podemos afirmar que as atividades do Manual de Calkins, têm como características fundamentais, o diálogo, a criatividade, a curiosidade: a lição intuitiva, posta em prática aos alunos desenvolve-se em forma de diálogo com perguntas e respostas que provocam e dirigem a atividade das faculdades intelectuais. O ensino da leitura tem como pressuposto a

substituição dos processos de memorização, tornando a interpretação do texto mais importante do que a decifração das letras; as situações de aprendizagem através dos fatos e objetos conhecidos pelas crianças, a serem observados, devem propiciar a construção do conhecimento, que não é meramente transmitido e memorizado, emerge do entendimento da criança a partir dos dados inerentes ao próprio objeto. O objetivo é levar a criança a tirar suas próprias dúvidas, a raciocinar. Para isso, a intervenção pedagógica é fundamental, o professor é o facilitador, o ensino intuitivo “não permite que o professor veja, ouça, compare, classifique pelo discípulo” (BARBOSA, 1886, p.13).

1.2 Primeiro as coisas, depois as palavras: uma crítica ao ensino abstrato e verbalista

A ideia da relação e importância das coisas associadas à educação não remete de forma exclusiva à educação do século XIX e ao ensino do método intuitivo. A educação pela observação direta das coisas retoma as ideias renascentistas de François Rabelais (1493-1553) que em seus estudos defende para *Gargantua* aprender primeiro a partir das coisas e não dos livros. Rabelais não defendia a aplicação daquilo que se aprendia com os livros, em oposição ao método escolástico de ensino. Essas ideias de Rabelais foram retomadas por Montaigne (1553-1592), Comenius (1592-1670) e Rousseau (1712-1778) (THEOBALDO, 2008, p.60). As iniciativas pedagógicas de Pestalozzi que irá fundamentar os aspectos teóricos e metodológicos do Manual de Norman Calkins onde encontramos ideias dos pensadores os quais iremos fundamentar nossa reflexão nesta parte do trabalho.

1.2.1 Os saberes da prática necessários à constituição de uma educação para a vida em François Rabelais

François Rabelais (1493-1553) nasceu na cidade de Chinon, no centro da França. Filho de uma família de pequenos proprietários recebe sua primeira formação num convento franciscano, no entanto, sua paixão pelo helenismo colaborou para que o mesmo se tornasse alvo de perseguição, o que provocou a sua transferência através da ajuda de amigos e protetores para a ordem dos beneditinos. Especializou-se no estudo da Medicina e do Direito Romano. Ao abandonar o hábito de frade, e passando a usar o de simples sacerdote, dedicou-se à medicina com mais persistência, exercendo a função de médico junto aos pobres, ao

mesmo tempo em que mantinha grande amizade e desempenhava a função de médico e secretário de Jean du Bellay, bispo de Paris e figura notável, que ao perceber a vocação de Rabelais para a Medicina, mandou construir em Langey uma confortável casa, onde o mesmo instalou-se com seus livros, medicamentos e instrumentos cirúrgicos. Era um homem erudito, entendia de Leis e vivia na companhia de pessoas sábias. Viveu também num momento de viragem cultural, sofreu perseguições, mas não abandonou seus ideais e, através da sua sensibilidade, “moveu-se” entre a cultura popular e a cultura oficial que lhe fora transmitida e, acima de tudo, resistiu as pressões das camadas dominantes e sobreviveu, “sempre se renovando, na busca do seu lugar utópico, o país da abundância” (RABELAIS, 1986, p. 16). Sua obra sofreu pressões, pelas contradições do contexto em que viveu e pelo que retratou da cultura popular. Através de sua experiência na vida religiosa, na medicina e de seu discurso resistente e renovador nos deixou um legado importante, que foi o de trazer, através de suas personagens, as manifestações da cultura cômica popular, construindo sua crítica à cultura oficial, trazendo-nos contribuições quanto a uma nova maneira de conduzir a educação, embora isso possa parecer utópico.

Nas diversas formas de manifestações de ambas as culturas presentes no romance, Rabelais utiliza uma dupla fonte na seleção dos seus personagens: a tradição popular dos folhetos de cordel e a tradição erudita dos tratados sobre a Índia, das descrições de viagens, dos estudos de História e Medicina da antiguidade. Inúmeras imagens, locais como o prado, objetos, pessoas, faziam parte da realidade do seu mundo “intimamente visto e conhecido da casa paterna e dos seus arredores imediatos”, fazendo com que esse mundo, dos objetos às personagens, adquirisse um “caráter individual, nominal, perfeitamente concreto” (BAKHTIN, 1993, p. 391). Nos capítulos sobre educação, ele utiliza nomes vulgares de ervas, de plantas, de objetos que eram ainda novos no contexto literário e livresco contribuindo para sua individualização apontada pelo referido autor. A ligação com a realidade efetiva, diretamente próxima do autor, como afirma Bakhtin, é perfeitamente possível devido a sua profissão e erudição, profissionalmente treinado na Medicina era conhecedor da nomenclatura de certas plantas medicinais além das experiências vivenciadas junto ao povo ao exercer sua função.

Influenciado pelas ideias de Erasmo, sobre o modelo educativo ligado ao *studia humanitatis*, tornou-se uma das figuras mais originais do Renascimento pedagógico europeu, empenhado na luta contra a cultura tradicional e o ensino do tipo escolástico, personalizado

pelos mestres e teólogos da Sorbone. Apesar da influência de Erasmo, de início, a obra de Rabelais adquire uma perspectiva mais ampla. Rabelais não se contenta em denunciar e ridicularizar os processos aplicados à educação do seu tempo, ele se opõe quanto a conservação do velho ensino dos colégios e das universidades, achando que nada deveria ser conservado e sim, substituído por um processo inteiramente novo, partindo do princípio de que, “a educação tradicional limita, rebaixa, deforma o indivíduo e falseia a natureza”, ao contrário da verdadeira educação, que “deve levar ao desenvolvimento de todas as energias, quase ilimitadas do ser” (MONROE, 1976, p. 221).

A importância educacional de Rabelais se deu não por uma influência direta sobre as escolas, mas na incorporação de suas ideias nas obras de Montaigne, Rousseau e Locke com a sua vigorosa condenação à educação das palavras que é o que iremos refletir a partir do desenvolvimento de sua crítica nos capítulos dedicados à educação no seu romance *Gargantua*, provavelmente publicado em meados de 1534 e que será foco da nossa análise.

1.2.1.1 Do saber da prática ao saber da palavra

Iniciaremos com o capítulo XIII, momento em que é demonstrada pela primeira vez a preocupação do Grandgousier, pai de Gargantua, com relação a educação do filho, despertada a partir do momento em que Gargantua fala das suas descobertas na invenção de um limpa-cu. Ao ouvir atentamente o filho, fica maravilhado com o seu bom senso e inteligência e percebe que “seu entendimento tem algo de divino” (RABELAIS, 1986, p.97). A percepção do pai sobre o grau de inteligência somado a preocupação com a educação do filho é despertada a partir de um diálogo movido por um episódio aparentemente banal, mas que tem um sentido oculto e faz sentido na obra de Rabelais. A imagem do corpo no realismo grotesco (isto é, no sistema de imagens da cultura cômica popular), como é apresentado na obra rabelaisiana, contrapõe-se à cultura oficial e aos cânones clássicos. O corpo mencionado, ou partes dele, não se encontra separado do resto do mundo, isolado, acabado e isto é demonstrado a partir do momento em que Rabelais cita uma série de coisas experimentadas por Gargantua, e ao descrevê-las, fala das sensações causadas uma a uma, ao entrar em contato com o seu corpo. Neste momento são exaltados não só os sentidos, mas a curiosidade e a experiência de Gargantua, revelando através disso uma cultura. Podemos afirmar, portanto, que o corpo apresentado em Rabelais não é separado do resto do mundo, não é colocada a “ênfase sobre a

individualidade acabada e a autonomia do corpo (...) o corpo individual é apresentado em relação ao corpo popular que o produziu” (BAKHTIN, 1993, p. 26), como exemplo, têm-se os versos declamados por Gargantua, recolhidos da sabedoria de uma senhora do meio popular, que estavam guardados na sua memória.

Através da preocupação de Gargantua na invenção do melhor limpa-cu do mundo, demonstram-se: astúcia, experiência, curiosidade, conhecimento das coisas do seu mundo e da cultura popular. Ele se expressa com desenvoltura, questiona, apresenta raciocínio organizado e lógico. São esses elementos que deixam seu pai impressionado com a sua inteligência, mas o fato dele demonstrar um raciocínio lógico é o que faz seu pai tomar a decisão de mandá-lo estudar na Sorbone, como é demonstrado no diálogo abaixo entre Grandgousier e Gargantua.

- Está disposto a pagar uma pipa de vinho bretão se eu o deixar encabulado com a história? – Pergunta Gargantua.

- Naturalmente – responde Grandgousier.

- Pois bem – continua Gargantua – só se limpa o cu quando ele está sujo; ora só está sujo quando se caga; logo, para limpar o cu é preciso cagar.

- Oh! – exclama Grandgousier – que lógica tem você, meu pimpolho! Juro que vou mandá-lo para a Sorbone, pois você tem mais raciocínio lógico do que idade (RABELAIS, 1986, p. 95).

O traço marcante do realismo grotesco é o “rebaixamento” ao plano material e corporal. “Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida” (BAKHTIN, 1993, p. 19). Tomando como base esta afirmação de Bakhtin entendemos que a degradação não tem somente um valor destrutivo e negativo, mas também positivo, regenerador. No realismo grotesco, o baixo é a terra que dá vida, o baixo é sempre o começo. Trazendo para o diálogo o alto e o baixo, no seu aspecto corporal, o alto é representado pelo rosto (a cabeça) e o baixo pelos órgãos genitais, o ventre e o traseiro. Isso significa afirmar que, Rabelais ao falar da lógica de Gargantua, demonstrada através das suas conclusões sobre a excreção, exprime o sentido de entrar em comunhão com a terra concebida, como princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento, princípio de crescimento, contudo, Rabelais não deixa de

demonstrar de forma satírica a posição postulada da ‘classe média’ à educação escolástica e ao raciocínio lógico.

Após ficar maravilhado com a genialidade do filho, no capítulo XIV, Grandgousier menciona o episódio sobre Filipe, rei da Macedônia, que também se certificou da inteligência do seu filho Alexandre, quando o mesmo conseguiu domar um cavalo que ninguém ousava montar. Alexandre, ao observar o cavalo, entendeu que o seu furor era causado pelo medo da própria sombra, montando-o, colocou-o para correr contra o sol, de forma que a sombra ficasse para trás. O rei Felipe decidiu confiar a educação de Alexandre a Aristóteles, visto na época como o maior filósofo da Grécia. Grandgousier confiou a educação de Gargantua aos doutores sofistas ou teólogos para o estudo da literatura latina.

Na comparação dos dois episódios, vemos que Rabelais se diverte quando supõe que Gargantua se utiliza meramente de um conhecimento comum, nascido da sua relação com as coisas e tira conclusões práticas sobre a escolha de um limpa-cu, sabendo, portanto, dar conta do que acontece ao seu redor. Alexandre para tornar o imponente cavalo, dócil, soube observá-lo e identificar uma ação eficaz. Assim, ambos, nas devidas proporções, caminham na mesma direção quando são astuciosos e acham soluções a partir de situações em que predominam os saberes da prática. Nesse caso, “o saber incorporado informa; orienta a ação a ser desencadeada, e expressa o nível de seu alcance e eficácia” (GONÇALVES, 2013, p. 25). Nesse jogo de comparação inusitado, Gargantua e Alexandre viram o que estava aparentemente sob o alcance dos olhos de todos, indo além do que alcançava a visão comum. Ambos utilizaram os saberes da prática, como homens da *métis*, o que na tradição Grega corresponde a uma:

Forma de pensamento, um modo de conhecer; ela implica um conjunto complexo, mas muito coerente de atitudes mentais, de comportamentos intelectuais que combinam o faro, a sagacidade, a previsão, a sutileza do espírito, o fingimento, o desembaraço, a atenção vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas; uma experiência longamente adquirida; ela se aplica a realidades fugazes, móveis, desconcertantes e ambíguas, que não se prestam nem a medida precisa, nem ao cálculo exato; nem ao raciocínio rigoroso (DÉTIENE e VERNANT, 2008, p. 11).

Após certificar-se da necessidade de Gargantua de ser conveniente educado com um sábio que lhe instrísse de acordo com a sua capacidade, seu pai confiou a sua educação,

primeiro, a um grande doutor em teologia chamado Tubal Holofernes que lhe ensinou o alfabeto em cinco anos e três meses, além de estudar o livro do gramático latino *Donato*; o *Faceto* livro de bom humor que ensina a moral dos homens; o *Teodoieto* e o *Alanus in Parabolis* passando treze anos e seis meses no estudo destas obras, leram também outras obras que levaram mais alguns anos até a morte do seu preceptor. Depois estudou com o Mestre Jobelin Bridé outras obras tais como o *Doctrinale Puerorum* (Doutrinação das Crianças); o *Mammetractus* (Mametracto, ou Exposição em cada livro da Bíblia), tratado de moral para uso dos escolares; o *De Moribus in Mensa Servandis* (Da maneira de se comportar à mesa); *Dormi Securi* (Dorme em Paz), coletânea de sermões publicada nos séculos XV e XVI, entre outros do mesmo gênero, se tornando realmente sábio como jamais houve alguém; mas, seu pai percebeu que apesar do tempo empregado ao estudo e da sua sabedoria pouco lhe era aproveitado e Gargantua estava se tornando “idiota, palerma, distraído e bobo” (RABELAIS, 1986, p. 100).

No capítulo intitulado, “Como Gargantua foi educado por outros pedagogos”, são evidenciados os resultados destes ensinamentos. Mais uma vez, Rabelais utiliza exemplos, desta vez por um efeito de contraste, não deixando de utilizar a ironia com o objetivo de melhor polemizar e avaliar a sua crítica. Se nos capítulos anteriores, ele enfoca, através de Gargantua e de Alexandre, a excelência dos saberes da prática utilizados no cotidiano e os seus resultados, no atual capítulo, ele enfoca o saber sistematizado pela prática dos intelectuais medievais escolásticos. A sua crítica é explicitada através do diálogo entre o pai de Gargantua e D. Felipe de Marays (vice-rei de Papeligosse), quando se afirma ser o saber adquirido através desse tipo conhecido de ensino como: “uma série de tolices destinada a abastardar os bons nobres espíritos e a corromper toda a flor da juventude” (RABELAIS, 1986, p.100). O vice-rei considerava o saber adquirido por Gargantua de pouco proveito.

A partir deste diálogo são tomados como exemplo Gargantua e Eudemão, que são postos face a face para exhibir seus desempenhos. O primeiro fora educado, conforme já visto, durante vários anos, já o segundo, um pajem de apenas 12 anos e não por acaso, seu nome é originado do grego e significa “gênio feliz”, é visto como um ‘menino moderno’ que só estudara dois anos.

Quando pedido para proferir algumas palavras em público, Eudemão evidencia em sua postura ter gestos próprios, pronúncia distinta, voz eloquente, e “linguagem tão bela e tão latina, que lembrava mais um Graco, um Cícero ou um Emílio da Antiguidade”, além de se

mostrar um jovem cheio de virtudes pela forma modesta, respeito e humildade ao se dirigir as pessoas (id. p. 100-101):

Então, Eudemão, pedindo ao vice-rei, seu amo, licença para ser ouvido, boné à mão, face aberta, boca vermelha, olhar convicto, fitando Gargantua com modéstia, pôs-se de pé e começou a elogiá-lo e a engrandecê-lo, primeiro pela virtude e bons costumes, e depois pelo saber, nobreza e beleza física. Em seguida, delicadamente, passou a exortá-lo a respeitar o pai, que tanto se esforçava por sua instrução. Por fim, pediu-lhe que o tivesse como o menor dos servidores, pois outra graça não desejava dos céus que não fosse a de lhe ser útil em algum serviço agradável.

Diferente de Eudemão, toda a presença de espírito de Gargantua “consistiu em que começou a chorar como uma vaca, escondendo o rosto no boné”. E era mais fácil ouvir peidar um burro morto do que arrancar dele uma palavra. (...) Seu pai ficou tão furioso que tentou trucidar mestre Jobelin... (id. p. 101). Esses episódios além de mostrar através de Gargantua que a educação por ele recebida era de pouco proveito, mostrou principalmente, como ela regulava o comportamento dos homens, a depender do modo como transformava as pessoas. Eudemão, embora tenha se saído muito bem, exibiu um discurso de acordo com a ótica dos primeiros humanistas clássicos “reduzido a um ornamento social, retórico e exterior; com o qual o ‘perfeito cortesão’ adquire e mantém a graça do seu senhor” (HILSDORF, 2005, p.25). Quanto a Gargantua, não foi capaz de fazer uso da palavra em público, em condições de demonstrar o saber de tantos anos adquirido nos livros. A serenidade, a curiosidade, a inteligência e a experiência, antes observadas desapareceram ao receber os estudos dos “mateólogos sonhadores de outrora” (RABELAIS, 1986, p. 101) que através de seus discursos não souberam como fazer para que o saber escolástico pudesse “fecundar, e ser fecundado, pelos saberes da prática, da experiência, pouco sistematizados, utilizados no cotidiano” (GONÇALVES, 2013, p. 5). Desta forma, o pai de Gargantua resolveu mudar a sua educação com a contratação de um novo preceptor.

1.2.1.2 Lição de coisas e lições de vida

No capítulo XXI, quando Gargantua já se encontra à disposição de Ponócrates, seu novo preceptor, Rabelais irá mostrar como era o estudo recebido por Gargantua, segundo a

disciplina de ‘preceptores sofistas’. Ponócrates, num primeiro momento apenas observava o comportamento do jovem, deixando-o agir como de costume, para saber de que forma durante o tempo estudado, “os antigos preceptores o tinham tornado tão tolo, pateta e ignorante” (RABELAIS, 1986, p. 118). A observação não se limitava apenas às horas de estudos, eram observados também como ele desenvolvia seus hábitos alimentares, exercícios físicos, oração, comportamentos e atitudes do cotidiano demonstrando como o mesmo passava o dia e o tipo de educação que o mesmo recebera.

Depois de ter comido bem, ia à igreja (...). Ouvia de vinte e seis a trinta missas. Chegava, então, o dizedor de horas, encasacado com uma poupa e com o hálito muito bem esterilizado com xarope de vinha. Com ele, murmurava Gargantua todas as ladainhas e com tanto cuidado as destilava que não caia no chão nenhuma conta do rosário (...) Passeando pelos claustros, pelas galerias ou pelo jardim, rezava mais do que o fariam dezesseis eremitas. Por fim, olhos pregados no livro, estudava meia hora. Mas, como diz o Cômico, tinha o pensamento na cozinha (id. p. 120).

Após certificar-se sobre a vida que o jovem levava, com muita comida, bebida, preguiça, oração e pouco estudo, são mostradas as medidas tomadas por Ponócrates, tendo em vista uma disciplina e educação diferentes das que o mesmo recebera. Antes disso, Rabelais dedica um capítulo aos divertimentos de Gargantua, entre eles os jogos de cartas, dados e tabuleiros, sempre acompanhados de comida, bebida, alegria e boas horas de sono. Tendo uma vida ociosa, restava a Gargantua os jogos, seu principal passatempo, de forma que após o jantar, quando Gargantua não ia ver as mulheres da zona e entravam de novo as comidas “entravam em função os belos evangelhos de pau, isto é, os tabuleiros, e os baralhos” (RABELAIS, 1986, p. 125).

No capítulo XIII intitulado “Como Gargantua foi educado por Ponócrates, com tal disciplina que não perdia hora do dia”, Rabelais contrapondo-se à educação anterior, marcada pela inutilidade e ociosidade, irá mostrar uma educação caracterizada por ideais humanistas, com a aquisição de um saber vinculado a atividades práticas. Ao desconstruir a educação anterior expõe seu próprio ideal pedagógico e vai construir seu herói também de forma idealizada e utópica. Pode-se afirmar que Rabelais não dialoga com a educação dos escolásticos racionalistas, como também com os humanistas dominantes da retórica discursiva

aprendida em Cícero, ou seja, em que predominava a cultura das aparências (HILSDORF, 2005). A primeira, antes demonstrada por Gargantua e a segunda demonstrada por Eudemão.

Através do seu humor cômico e de forma criativa exalta o conhecimento popular em diversos momentos do seu trabalho, um desses momentos acontece logo no início do capítulo quando Ponócrates decide fazer com que Gargantua esqueça o que aprendeu com os antigos preceptores e tirar-lhe “toda alteração e perverso hábito do cérebro” (RABELAIS, 1986, p. 126) através da ingestão de um purgante de Antícira, preparado por um sábio médico do seu tempo, e depois, com o objetivo de obter os melhores resultados possíveis resolveu introduzir Gargantua na companhia dos sábios da época, para que o mesmo adquirisse ânimo e desejo de estudar de outra maneira. Depois disso Ponócrates deixou Gargantua tão adestrado no estudo que o mesmo não perdia uma hora do dia.

Nesta nova proposta de educação ainda permaneceram características da cultura escolástica como a recitação, a memorização, a recapitulação da lição de forma clara e eloquente. No entanto, o estudo das línguas e das literaturas clássicas não se resumia a repetição empobrecida e à erudição livresca. A nova formação recebida por Gargantua vai além de uma cultura de “tipo humanista estreito”. Diferente dos humanistas clássicos, Rabelais é considerado um representante do realismo humanista que tinha como objetivo o “domínio da própria vida ambiente, natural e social por meio de um conhecimento mais amplo da vida dos antigos” (MONROE, 1976, p. 196; EBY, 1962). A partir de uma nova perspectiva, que se preocupa com a educação para o ser e não para o parecer, o desenvolvimento físico, moral e social compunham toda a educação, além da preocupação entre a relação preceptor e aprendiz. Rabelais não abandonava “as lições dos grandes mestres gregos e latinos” (RABELAIS, 1986, p. 19), mas a rotina formalista cede lugar aos estudos da literatura de forma inteligente e prazerosa.

Recorrendo ao estudo acerca do homem, do mundo e das coisas, de forma prática, os jogos, os passeios, as brincadeiras, a natureza, o corpo, assumem um novo papel na educação do jovem Gargantua, unindo o conhecimento comum e o intelectual, em direção a um saber voltado para o prazer e o exercício do corpo e da alma. Nesse sentido, a educação que Ponócrates resolveu desenvolver com Gargantua tinha outra finalidade e a crítica de Rabelais se apresenta de forma inovadora. Ao fazer a apresentação do romance, Yara Frateschi Vieira (RABELAIS, 1986, p. 24) faz a seguinte observação:

As coisas não se passam no romance como se a primeira parte correspondesse às trevas da noite dos dez séculos, enquanto a segunda traria o sol do Renascimento. Gargantua não se transforma, de divertido gigante, em sério filósofo, nem há uma distribuição nítida das personagens ridicularizadas, enquanto ligadas às atividades consideradas inferiores ou degradadas, em contraste com aquelas que seriam tratadas de um ponto de vista mais simpático e, portanto, assimiladas às partes e atividades nobres. A alegria de viver, o contato com o mundo, o prazer das atividades relacionadas com a nutrição, a bebida e o sexo, continuam a fazer parte desse mundo novo.

Sobre a constituição das duas pedagogias, uma recheada da sabedoria escolástica e a outra caracterizada por uma formação humanista, a referida autora conclui:

O futuro do homem renascentista jorra de duas fontes: a observação direta da natureza e do homem, e as lições recuperadas dos grandes mestres gregos e latinos, já agora despidos das roupagens medievais com que os homens haviam mascarado a cultura monástica (RABELAIS, 1986, p. 23).

O estudo sobre a Sagrada Escritura, gramática, medicina ou as ciências matemáticas, bem como a Geometria, a Astronomia e a Música, eram determinados primeiramente pelas lições, consagrando o resto a “palestras literárias e de utilidade prática”, incluindo casos práticos relacionados à condição humana. As coisas e as palavras deviam estar intrinsecamente ligadas: a educação adquirida e alcançada por meio dos livros, mediante o domínio dos conteúdos, estava associada ao serviço prático da vida e na própria vida, incluindo a lição ouvida do preceptor, a exposição dos pontos obscuros e difíceis e a recitação de sentenças. Tinha lugar a leitura e a escrita nas horas de diversão, ao fazer a excreção das digestões naturais, ao vestir-se, antes de se recolher, ao exercitar-se, enquanto esperava as refeições, na hora das refeições; sempre comparando com as leituras e falando da eficácia, da natureza do conhecimento das coisas, havendo a preocupação de conferir com os livros dos antigos para ver o que escreveram sobre o assunto.

Em uma passagem do texto em que Gargantua encontra-se fazendo a refeição resume-se a forma como aprendeu:

Gargantua tomava seu vinho e, então, se bem lhe parecia, continuavam a leitura, ou começavam a falar alegremente (nos primeiros meses) da virtude, da propriedade, da eficácia e da natureza de tudo quanto lhes era servido à mesa: do pão, do vinho, da água, do sal, das carnes, dos peixes, das frutas,

dos legumes, das raízes e do modo de prepará-las. Dessa forma aprendeu Gargantua, em pouco tempo, todas as passagens sobre o assunto de Plínio, Ateneu, Dioscóridis, Júlio Pólux, Galeno, Porfírio, Opiano, Políbio, Heliodoro, Aristóteles, Eliano e outros. No decorrer da palestra, muitas vezes mandavam vir à mesa, para se certificarem, os livros citados (RABELAIS, 1986, p. 128).

Havia também a necessidade de tornar os estudos mais agradáveis, desta maneira os jogos, o esporte, os passeios entre outras atividades deviam ser empregadas, associadas aos estudos. Desta forma, os jogos de cartas, dados e tabuleiros aparecem nos divertimentos de Gargantua (são citados 219 nomes) e nas horas de estudo, está presente o jogo do baralho, que tinha como objetivo a aprendizagem de pequenas habilidades e invenções novas, baseadas todas na aritmética. Quando o tempo estava chuvoso e frio, o jogo dos ossinhos era utilizado e enquanto jogavam, “recorriam às passagens dos autores antigos nas quais é mencionado o referido jogo ou se faz alguma metáfora” (RABELAIS, 1986, p. 135), segundo Bakhtin (1993) os jogos dos ossinhos assim empregados nos revela outro aspecto dessa concepção dos jogos na época de Rabelais, a humanista.

Gargantua sabia fazer um pouco de tudo, fora ensinado a arte da cavalaria, sabia nadar, tocar instrumentos, “lançava o dardo, a barra, a pedra, a flecha, o chuço, a alabarda”, perseguia animais, lutava, corria, pulava, subia nas árvores, olhava o céu e observava os cometas. Gargantua tornou-se uma figura lendária de enorme sabedoria como ninguém nunca viu antes, renasce nele a astúcia, a curiosidade, a inteligência, o ser humano genérico. “Exercita-se como guerreiro mítico. E se aproxima dos grandes guerreiros da nobreza medieval” (SIENA, 1999, p.12).

No capítulo XXIV, Rabelais descreve sobre “o que fazia Gargantua quando o tempo estava chuvoso”, deixando claro que embora passasse o dia sem livros não deixava de tirar algum proveito do conhecimento adquirido nos livros. Neste capítulo, o mundo mais uma vez apresenta-se como um livro a ser lido, Rabelais une o conhecimento adquirido nos livros e o conhecimento popular, dando relevância a este último em vários momentos e de várias formas: ao mencionar as visitas as boticas dos droguistas, herboristas e farmacêuticos, examinando frutos, raízes, folhas, resinas, sementes e unguentos, bem como a maneira de manipulá-los; ao mencionar as visitas aos saltimbancos, aos prestidigitadores e aos vendedores de triaga, observando os gestos, os artifícios, os sobressaltos e a habilidade no falar, especialmente os Chaunys da Picardia, grandes contadores de histórias fantásticas; ao

mentar “as lições públicas, os atos solenes, os ensaios, as declamações, as defesas dos gentis advogados, os sermões dos pregadores evangélicos” ouvidos por Gargantua e por seu preceptor Ponócrates (RABELAIS, 1986, p. 136).

Concluindo, o narrador afirma:

Assim foi educado Gargantua, que observava o sistema todos os dias e lucrava com o exercício continuado, tanto quanto julgassem ser possível a um rapaz, conforme a idade e o bom senso. Embora parecesse difícil no começo, o regime foi se tornando, com o tempo, tão doce, tão leve e tão agradável que mais parecia um divertimento de rei do que o estudo de um colegial (id. p. 137).

A relação do preceptor com Gargantua, os estudos e os procedimentos por ele adotados são fundamentais na nova educação, contudo, em poucos momentos ele menciona a intervenção do preceptor com a sua ação, embora esteja subentendido no romance que ele está presente ao acompanhar Gargantua em suas atividades. A função do preceptor no primeiro momento é apenas a de observar, para no segundo momento, poder utilizar os procedimentos pedagógicos junto ao aprendiz de forma pertinente, respeitando a individualidade e adequando a ação pedagógica à capacidade do discípulo, tendo em vista um ensino que valorize a aplicação prática e sob medida, dos saberes e não um programa estabelecido.

De uma pedagogia escolástica a uma pedagogia humanista, Rabelais recupera as lições dos grandes mestres e as utiliza, relacionando-as ao conhecimento das coisas e adquirindo novos conhecimentos, o mundo apresenta-se como um livro que é preciso ser lido, mediado por palavras. Rabelais une a leitura das coisas do mundo à leitura das palavras; ao mesmo tempo, vai inventariando os meios para transformar os hábitos de um jovem aprendiz, reunindo em torno da sua formação: política, filosofia e conhecimento humano de diversas origens (SIENA, 1999, p.12). Ao valorizar a cultura popular, a sabedoria prática e também os estudos da antiguidade clássica, ele demonstra que o conhecimento erudito não precisa estar relacionado ao ensino livresco e pedante, através de uma reprodução mal acabada e acomodada da ordem dominante, e afastada do que é da ordem da natureza e da vida. Nessa perspectiva, Rabelais vai ser lembrado em obras de autores da estatura de Montaigne e de Rousseau.

1.2.2 Michel de Montaigne: a fecundidade no rastro das coisas e não das palavras

Para entendermos sobre a “fecundidade no rastro das coisas e não das palavras”, trabalharemos nesta parte do nosso trabalho dois Ensaaios pedagógicos de Montaigne (1553-1592), inseridos no Livro primeiro, intitulados “Do Pedantismo” e “Da educação da criança”. Neles, Montaigne, descontente com a educação do seu tempo, irá desenvolver sua crítica ao ensino, mais precisamente, à mentalidade pedagógica humanista do Renascimento.

Diferente de Rabelais que desenvolve sua crítica de forma satírica e fazendo uso de uma linguagem muitas vezes vulgar, Montaigne possui um espírito refinado e aristocrático. Embora educado em Escola de orientação humanista para burgueses e pequena nobreza, com o objetivo de formar a classe dirigente e não produzir artesão e trabalhadores, ele desenvolve sua crítica às instituições educacionais humanistas e aos saberes que pretendem ensinar.

Com a sua proposta centrada em uma educação prática e preocupada com a formação moral, Montaigne inicia as bases da educação moderna, embora, suas ideias não tenham atingido uma proporção suficiente para se efetivarem em práticas. Mas a intenção do ensaísta não era a de apresentar conteúdos e metodologias acabadas, sua crítica vai justamente de encontro a este modelo pronto e acabado. Sua preocupação está voltada para postura do mestre, para as condições do ensino, irá dar ênfase a aprendizagem e ao conteúdo centrado no que para ele é a autêntica finalidade da educação: formar a faculdade de raciocínio para formar um espírito ágil e crítico. Todavia, seu reconhecimento se dará a partir de sua influência sobre a educação moderna, particularmente em Locke e Rousseau (THEOBALDO, 2008). Também é visto como educador da aristocracia e sua proposta educacional como ‘individualista’ preconizadora de uma educação liberal, mas segundo a referida autora, de acordo com a crítica de Montaigne à educação tradicional, esta representação de sua pedagogia não parece adequada, alertando também para o fato de que, muitas vezes se prioriza uma análise de viés estritamente pedagógico, tornando secundário o teor filosófico por ele atribuído à formação moral, perdendo-se no fundamental de suas críticas e recomendações⁷.

⁷ Não é objetivo de o nosso trabalho fazer um estudo aprofundado sobre a pedagogia montaigneana, no entanto, apresentamos aqui um conjunto de trabalhos sobre os capítulos pedagógicos dos *Ensaaios*, em que há uma análise mais pontual e crítica. Estes trabalhos estão destacados na Tese de Doutorado de Maria Cristina Theobaldo (2008). A referida autora faz um breve resumo de cada um deles, destacando em que se concentram suas análises

Montaigne irá problematizar através de seus Ensaaios, o trabalho do preceptor e do mestre apresentando sugestões sobre a ação pedagógica de cada um deles junto ao aprendiz. Suas sugestões fundamentam-se na observação e no experimento, com ênfase a um saber centrado na inteligência e na experiência em oposição a um saber adquirido através de uma educação livresca com ensino abstrato, verbalista. Ao partir deste princípio, irá valorizar a “inteligência humana em prol de processos formativos consistentes” (GONÇALVES, 2011, p 111) e consequentemente o predomínio das coisas sobre as palavras.

Sua crítica emerge na Modernidade e seus fundamentos estão ancorados na antiguidade. Montaigne vai buscar nos gregos e romanos os fundamentos para os seus trabalhos, numa época em que a pedagogia antiga se orientava no sentido de um ensino mais individualizado do que o nosso e os gregos não contavam com o quadro negro que favorece a aula coletiva (GONÇALVES, 2011).

Mas, por que Montaigne defende uma educação acerca das coisas e não das palavras? E que coisas são essas a que ele se refere? Para entender a que coisas Montaigne se refere tomaremos como ponto de partida a sua crítica ao ensino, elemento fundamental para o entendimento de sua concepção de educação. É importante entender que a crítica de Montaigne ao ensino abstrato, estava direcionada a Ciência, - que se aplicava ao estudo da gramática, da retórica, à dialética, à jurisprudência, à matemática e a medicina -, não precisamente a ciência em si, mas a forma como era tratada, como era ensinada e a sua finalidade. Isso é bastante evidente em seu pensamento, quando afirma “o mal provém da maneira porque tratam a ciência” (MONTAIGNE, 1961, p. 205), seja pelos mestres no cuidado com seus alunos, seja pelos pais nos gastos e cuidados para com os filhos, “o objetivo é sempre o de encher a cabeça de ciência”. A preocupação é de saber quem sabe mais e não quem sabe melhor, deixando de lado também a virtude e o bom-senso, o juízo e a consciência. Montaigne ao direcionar sua crítica aos seus contemporâneos demonstra inquietação quanto a incapacidade dos mesmos de transpor o saber que possuem para a prática. Para ele uma ciência de sabedoria em que o indivíduo não tira proveito dela é uma sabedoria jogada ao vento, onde o saber é meramente transmitido, não é refletido e não provém da reflexão, é

sobre a pedagogia de Montaigne. Dos estudos do final do século XIX e primeira metade do século XX, ela cita as contribuições de J. Favre, *Montaigne moraliste et pédagogue*, de 1887; Gabriel Compayré, *Montaigne and education of the judgment*, de 1908; de Paul Porteau, *Montaigne – la vie pédagogique de son temps*, de 1935, e O. Opahle, *La pedagogia de Montaigne*, de 1949. Cita também o trabalho de Durkheim, *L'évolution pédagogique em France*, de 1905, e, entre os trabalhos mais recentes, o de Jean Chateau, com seu *Montaigne psychologue et pédagogue*, de 1971, e o de Hubert Vincent, com *Education et scepticisme chez Montaigne ou pédantisme et exercice du jugement*, de 1997.

imitado. Montaigne utiliza a metáfora dos pássaros para falar da transmissão deste tipo de saber: “assim como os pássaros vão às vezes à busca de grão que trazem aos filhotes sem sequer sentir-lhe o gosto, vão nossos mestres pilhando a ciência nos livros e a trazendo na ponta da língua tão-somente para vomitá-la e lançá-la ao vento” (id, 1961, p. 206).

Apoiando-se na experiência, aguçada pelo humanismo e amadurecida pela reflexão, Montaigne ao falar das coisas, se refere aos fatos, enfim, tudo aquilo que permeia a vida, tudo que está de forma singular em nossa volta: um edifício, uma fonte, um homem, um campo. Como a educação em Montaigne é voltada para sabedoria (prática) de vida, para a moral, para a virtude, para o caráter, a filosofia moral, formadora da inteligência e dos costumes, seria para ele a principal matéria de estudo.

Montaigne ao se opor ao ensino de sua época aposta numa educação prática, voltada para o ‘*sens naturel*’ (sentido natural) e aplicada às relações da criança com as coisas e com os homens (Durkheim, apud HISDORF, 2005, p. 14). A partir desta perspectiva Montaigne dará importância “as energias” mobilizadas pelas palavras, que estimulam o aprendiz a buscar caminhos. Ou seja, a relação com as coisas abrem possibilidades para as pessoas tomarem iniciativas. Quando essas palavras atizam a buscar caminhos, a tomar iniciativas, a aprendizagem é constituída, novos sentidos são gerados na exercitação e reflexão, se reverterem em coisas proveitosas e benefícios para vida. Por isso, nos seus ensaios sobre a educação da criança, a crítica é direcionada a uma educação transmitida por uma ciência que na maior parte das vezes é sem uso, sem utilidade, sem sentido e sem substância, uma educação voltada apenas para formação da erudição e da eloquência. Ao contrário disso, Montaigne valoriza uma educação para o exercício do julgamento pessoal, uma educação que forme homens capazes de agir de forma eficiente em relação às coisas da vida, ou seja, um homem detentor de uma inteligência prática.

A partir desta concepção de educação, o seu entendimento sobre o significado de ensinar, o sobre o significado de aluno também caminham de acordo com o seu ponto de vista. Gonçalves (2011, p.55-58) sugere que Montaigne apresenta as vertentes etimológicas da palavra educar, conforme encontradas no latim: “uma delas se apresenta como *educare*, que significa criar, amamentar, de onde advém: instruir, preparar para vida”, a outra, *educere*; e: para fora, *ducere*: conduzir dar à luz, fazer surgir”, esta última vertente, segundo o referido autor, Montaigne parece ter dado preferência.

Se é privilegiado o educar no sentido de “conduzir, dar à luz, fazer surgir”, nesta educação, aquele que ensina “importa uma sagacidade, uma inteligência viva para descobrir os talentos, as aptidões e possíveis limitações do aluno”. Não é estranho que Montaigne chame atenção para a função do preceptor, que irá conduzir o aprendiz, destacando a necessidade do mesmo, “ser mais inteligente do que sábio”, (...) “um guia com cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia”, e que embora, se exigisse as duas coisas “tivessem melhores costumes e inteligência do que ciência” (MONTAIGNE, 1961, p. 217). A função e a formação do preceptor serão de grande importância para formação da criança, primeiro, porque para Montaigne o conhecimento não é exterior ao sujeito, “é o sujeito que funda e constitui o conhecimento, é o eu que é objeto da reflexão”. Partindo deste pressuposto, e na busca por entender o seu pensamento de ver-se a si próprio como sujeito em construção, Hilsdorf (2005) busca respostas em Starobinski (op.cit) que percebe e analisa ‘o movimento (do pensamento de) Montaigne’ que tem como fim: “afirmar o sujeito contra o mundo das aparências sensíveis e da alienação, mostrar o insucesso da ‘vontade de autonomia’ na vertigem do ceticismo e da melancolia, e levar à reconciliação com os fenômenos sensíveis, reconectando o sujeito ao mundo”. Esse objetivo em Montaigne, explica de acordo com a referida autora, a sua crítica acerbadíssima aos eruditos formados pelos estudos literários degenerados em pura imitação, nas escolas humanistas do fim do século XVI - a “educação de cabeças cheias”- que produzia homens pedantes, impregnados de conceitos postos pelo mundo social. Montaigne quer “cabeças bem feitas”, ou seja, “homens com ágil espírito crítico, tolerantes, e antidogmáticos, com capacidade de constituir o mundo como objeto de reflexão humana que vai ao sentido contrário a uma educação das aparências mediante a imposição de regras formais e mecânicas de vida, para reivindicar que o mestre “deixe a criança caminhar a frente” (HILSDORF, 2005, p.27-28).

As ações do preceptor junto ao aluno devem ser no sentido de conduzir, indicar o caminho ou permitir ao aprendiz escolher, interessa para tanto, que o mesmo não enfatize o ensino repetitivo, sem questionamentos. A nova maneira de ensinar por ele sugerida dá ênfase à aprendizagem do aluno e não à matéria a ser aprendida. Ele demonstra isso ao afirmar:

Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, seguindo a inteligência da criança, comesse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lhe permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar (MONTAIGNE, 1961, p. 217).

Ao afirmar “não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar” ele sinaliza para a interação permitindo a manifestação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, retirando-o da condição servil de apenas repetir e memorizar o que é ensinado. Nesse sentido aqui cabe o sentido etimológico do verbo ensinar, proveniente do latim *insignire*, no sentido de “assinalar, distinguir, colocar um sinal, mostrar, indicar, por consequência indicar o caminho por onde aprender” (GONÇALVES, 2011. p. 55). Em contraste, na tradição escolar consolidou-se o sentido do verbo ensinar, proveniente de *ensinare*, no sentido de ministrar o ensino, transmitir conhecimento. Nesta concepção a aquisição do conhecimento é vista como um resultado através do repasse do conhecimento de um sujeito a outro. O conhecimento é concebido como algo pronto e acabado que existe em algum lugar ou sujeito e pode passar a existir em outro sujeito (receptor).

O trabalho pedagógico nutrido pela interação e interlocução, na medida em que vai se adequando as necessidades do aluno, diminui a distância entre mestre e aluno tornando o ensino mais eficaz. Este trabalho rompe com o distanciamento provocado pela rígida autoridade presente no tipo de regência tradicional com procedimentos que foram previamente e detalhadamente organizados para serem executados (THEOBALDO, 2008, 70). A relação entre preceptor e aluno e a necessidade de mudar os métodos para colocar-se ao alcance das crianças é evidenciada através da seguinte passagem: “Que interroque este, que o escute, que o faça trotar à sua frente como um potro cujo passo se deseja apreciar, que lhe ensine a gostar das coisas e as discerni-las sozinho, ora mostrando o caminho, ora deixando-o descobri-lo” (MONTAIGNE, 1961, p. 219).

O trabalho do preceptor de utilizar o meio adequado atentando para o ritmo do aprendiz (“o passo”), tem por objetivo a formação do caráter e não a procura de supostas aptidões ou habilidades para funções sociais a serem desempenhadas no futuro, para isto, o preceptor “não necessita de uma ação ‘especializada’, requer apenas procedimentos adequados às capacidades apresentadas pelos alunos” (THEOBALDO, 2008, p.67). Partindo de tal objetivo, a educação proposta, como vai indicando Montaigne em seus ensaios, não requer nenhuma ação especializada, mas apenas procedimentos adequados que só serão desenvolvidos a partir da observação direta do preceptor no seu contato com o aluno, nunca com programas genéricos ou métodos emprestados de manuais. Pode se afirmar que

Montaigne não exclui os livros e nenhum método é proposto por ele, embora tenha realizado uma crítica ao método denominado escolástico (id, 2008, p. 62).

Terá o preceptor o papel de observar o aluno para adequá-lo à sua ação pedagógica, neste sentido, afirma Montaigne: “e preciso voltar os olhos para o aprendiz, conhecer sua capacidade de assimilar e dar sentido ao que lhe é oferecido” (MONTAIGNE, 1961, p. 223.). Com o objetivo de adequar a ação pedagógica às capacidades do aluno e ao mesmo tempo, dando sentido ao que lhe é oferecido, o preceptor ouvirá e observará seu aluno.

A originalidade de Montaigne se revela no dispositivo que ele utiliza: “valorizar unicamente os atos espontâneos da criança” (THEOBALDO, 2008, p. 63). Esta questão tem implicações que marcam o posicionamento filosófico e pedagógico de Montaigne em relação à tradição educacional do Renascimento, a saber: a primeira implicação diz respeito ao fato de que a atenção do preceptor está voltada para o desempenho do aprendiz num dado momento, na frente do preceptor; a segunda reside no fato de que, cabe ao preceptor a busca do meio mais apropriado para acompanhar o andamento particular de cada criança. Isso não quer dizer que ele irá conduzir o ensino de forma desorganizada, ele se deixará levar pelo “passo” do aluno sem abrir mão da sua tarefa de “condutor da ação pedagógica” e os exercícios e lições não seguirá o ritmo de um programa abstrato e impessoal. Quem determina o passo é o aprendiz, enquanto que o mestre a ele se ajusta. O preceptor vai agir junto ao aprendiz, “de acordo com as necessidades de aprendizado de uma pessoa que precisa adquirir sabedoria prática para viver bem” (idem, p. 67). Uma terceira e última implicação diz respeito a constatação da falta de adequação do ensino de sua época as manifestações e progressos apresentados pela criança, condições de aprendizagem estas, que são afetadas por padronizações dos procedimentos e materiais.

Não é estranho que Montaigne utilize a metáfora da digestão com relação ao ensino memorizado, repetitivo, pois para ele, aprender é algo que se processa em nosso íntimo, é algo personalizado, idêntico ao processo digestivo: a aprendizagem só se completa quando há mudanças naquilo que lhe é dado. Desta forma ele deixa evidente a necessidade de mudança na relação mestre/aprendiz e principalmente, a necessidade do aluno passar de um contato passivo com o conteúdo para incorporação e transformação.

1.2.3 – Comenius: ensinar tudo a todos?

Nesta parte do nosso trabalho nos reportaremos às ideias pedagógicas de João Amós Comenius (1592-1670), tomando como principal referência sua *Didáctica Magna*, obra em que apresenta diretrizes gerais para o funcionamento da instituição escolar moderna. Tentaremos compreender através do conteúdo existente em sua obra, o seu entendimento sobre a educação das coisas e como essa educação se desenvolve em sua proposta pedagógica. Quais suas contribuições? Qual sua concepção de educação?

Na constituição das concepções pedagógicas modernas, - séculos XVII-XVIII-XIX – as propostas educacionais enfatizaram a importância do método de ensino levando em consideração a formação dos professores e aprendizagem das crianças e jovens. Impressas em 1657⁸, as obras completas - *Opera Didactica Omnia*, de Comenius é composta de vinte e sete volumes, alguns divididos em várias partes, compondo um conjunto ainda maior de volumes. Como já mencionado, nos limitaremos no nosso trabalho, a algumas de suas ideias a partir da *Didática Magna* onde estão as obras iniciadas na Boémia a partir de 1627 e terminadas durante a primeira estadia em Leszno 1642 (COMÉNIUS, 1957). A *Didática Magna* ao apresentar as diretrizes gerais para o funcionamento da instituição escolar moderna (organização em série destinada a todos, com professores e materiais próprios) é considerada obra pioneira, “o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar”⁹.

Ao considerar a educação a arte das artes, que possibilita a criação de seres humanos melhores, e centrado numa concepção universal de educação, Comenius se ocupa em demonstrar no Capítulo X de sua *Didática Magna* que, “nas escolas, se deve ensinar tudo a todos”, esse “tudo” não diz respeito a exigência de todo o conhecimento da ciência e de todas as artes, mas que se ensine a conhecer “os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais das que existem na natureza como das que se fabricam” (COMÉNIUS, 1957, p.145-146). De acordo com Comenius o homem é colocado no mundo não apenas para ser espectador, mas também ator, para tanto é importante que todas as coisas do mundo sejam conhecidas. O homem deve ser formado desde o primeiro momento do desenvolvimento do seu corpo e de sua alma e para que esta formação permaneça durante toda sua vida, as escolas

⁸ Reeditadas por uma decisão tomada pelo governo da Tchecoslováquia em 1957. Entre 1956-1958 estava sendo organizadas solenidades para comemoração do o tricentenário da *Opera Didactica Omnia*.

⁹ Ver Introdução de Joaquim Ferreira Gomes. In: COMÉNIUS (1957).

através de seus benefícios, devem: cultivar as inteligências com as ciências e com as artes; aperfeiçoar as línguas; formar os costumes para toda espécie de honestidade e prestar culto a Deus, ou seja, o esforço das escolas consiste em formar homens sábios na mente, prudentes na ação e piedosos no coração. Irá buscar seus fundamentos, nas coisas que neste mundo nos rodeiam, a nós mesmos, e a Deus. As coisas a que Comenius se refere e que neste mundo nos dizem respeito,

algumas são apenas objetos de observação, como o céu e a terra e as coisas que neles existem; outras são objetos de imitação, como a ordem admirável espalhada por toda a parte, a qual o homem tem obrigação de exprimir também nas suas obras; outras, enfim, são objeto de fruição, como o favor da divindade e a sua múltiplice benção, neste mundo e para sempre (COMÊNIO, 1957, p. 147).

Comenius desenvolve sua crítica às escolas por não terem correspondido ao seu fim, suas obras são um reflexo de sua prática educacional enquanto professor e depois reitor da escola secundária de Leszno (KULESZA, s/d). Critica a instrução superficial e aparente e defende a formação de uma instrução sólida e verdadeira em que o homem se habitue a deixar-se guiar pela sua razão, que aprendam a penetrar por si mesmo até a essência das coisas e a tirar delas o conhecimento genuíno e a utilidade. Para ele “as escolas cometem o erro de ensinar a olhar com os olhos dos outros e a saborear com o coração dos outros” e a causa de tudo isto é o método defeituoso, necessitando a escola de reforma. A crítica de Comenius aos defeitos e omissões evidentes das escolas de seu tempo e o seu entendimento de que o método é essencial para a mudança na escola, se aproxima do entendimento de Rui Barbosa na sua defesa do método intuitivo no seu Projeto de Instrução Pública. O primeiro defendia bons métodos, bons professores e bons livros de textos, o segundo, defendia a reforma do método e do mestre e a utilização do Manual de Calkins.

Ao expor os “Fundamentos para ensinar e aprender solidamente”, afirma que a instrução não consiste em recheiar os espíritos com um amontoado de palavras, de frases, de sentenças e de opiniões emitidas por vários autores, mas, sobretudo, em cultivar a inteligência à compreensão das coisas:

Os homens devem ser ensinados, não a ir buscar a ciência aos livros, mas ao céu, à terra, aos carvalhos e às faias; isto é, a conhecer e a perscrutar as próprias coisas, e não apenas as observações e os testemunhos alheios acerca das coisas. E isto equivale a dizer que é preciso caminhar de novo

pelas pegadas dos mais antigos sábios, se quer alcançar o conhecimento, não de outras fontes, mas do próprio arquétipo das coisas (COMENIUS, 1957, p. 260).

O seu projeto de reforma e sua crítica às escolas tchecas tinha como fundamento “a ordem exata em tudo”, tal pensamento evidencia-se quando ele afirma que a arte de ensinar nada mais exige que “uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método” (COMÊNIO, 1957, p. 186), ao mesmo tempo, a ordem aprimorada das escolas e os fundamentos da arte, devem ser buscados e encontrados na “escola da natureza”, é ela que fornece modelos que devem ser utilizados para o conhecimento do homem. Esse conhecimento das coisas através dos sentidos mediado pela natureza constitui a primeira fase de um processo que, só terminará com a plena realização da humanidade do educando (KULESZA, s/d).

Comenius acreditava no poder de uma educação adequada, de tornar as pessoas mais humanas, de regenerar as pessoas e todos sem exceção era reservado o direito a educação, caso contrário, seria indesejável as distinções de classe bem como seria contra ao desígnio de Deus. Esta qualidade de Comenius antecipava o princípio de igualdade de todos os homens que só viria a surgir um século e meio mais tarde, todavia, a sua compreensão sobre educação e atitude democrática com relação à educação das massas era resultante da profunda espiritualidade dos Irmãos Morávios e “o espírito de democracia destes pode ser aferido por suas atitudes em relação aos nobres, que excluía da comunidade religiosa enquanto não abandonassem seus títulos” (EBY, 1976, p. 157).

Comenius elabora um esboço de um plano orgânico para organização dos estudos de acordo com os quatro grandes períodos de desenvolvimento da criança, da infância até à maturidade. Nesse sentido a organização das escolas compreende quatro níveis para os quais delineia os conteúdos, os objetivos e os métodos: a infância, a puerícia, a adolescência e a juventude.

Para a infância, de zero até os seis anos de idade, a escola deveria ser o “colo materno”, o lar a primeira escola. Com esse pensamento escreveu *A escola materna* denominada também de *A Escola da Infância* (KULESKA, 2011) que tinha o propósito de apresentar as mães como deviam velar pela educação dos seus filhos através de informações e sugestões. Segundo Kuleska (s/d, p. 5), Comenius vai contemplar nesta obra “o que em sua época era considerada a idade, o tempo da infância, fazendo do cuidado com as crianças um

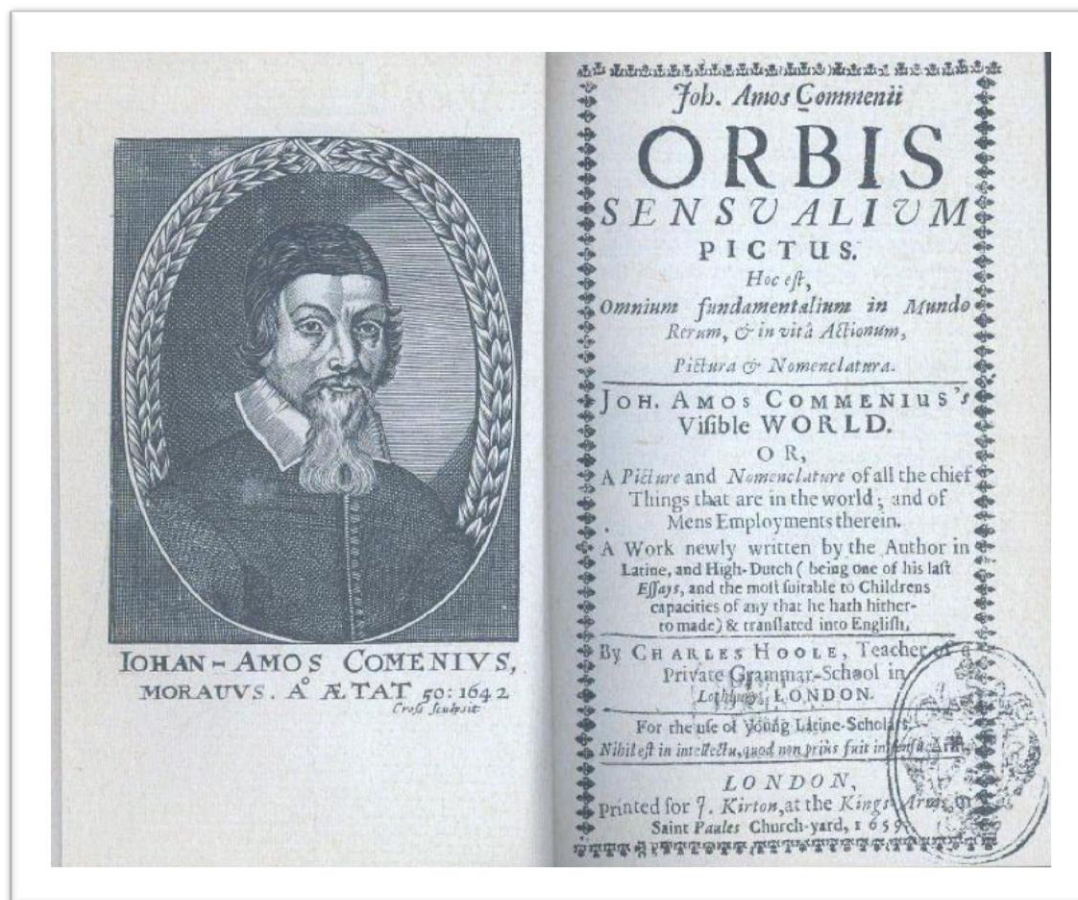
ato educacional”, apresentando de forma minuciosa o que necessitava ser feito pelas crianças em cada ano de vida, compreendendo todos os aspectos da educação: físico, mental, expressional, manual, moral, social e religioso. “A escola materna tem como funções específicas: o exercício dos sentidos externos, o treinamento social inicial e a instrução na religião” (EBY, 1976, p.161). Em Comenius se vê que se quer promover uma vinculação estreita entre o ensino que circula no recinto familiar e o ensino escolar.

Independente da instrução formal por meio de livros, a escola da infância devia preceder o ginásio e tinha grande importância, pois era nesta fase que ia ser preparado o “terreno da inteligência e a qual está ligada toda a esperança da reforma universal das coisas” (CAMBI, 1999, p. 290). São propostos para esta fase que sejam desenvolvidos principalmente, os processos áudios-visuais, para tanto, o *Livrinho de imagens* seria um recurso didático para ser manuseado pela própria criança.

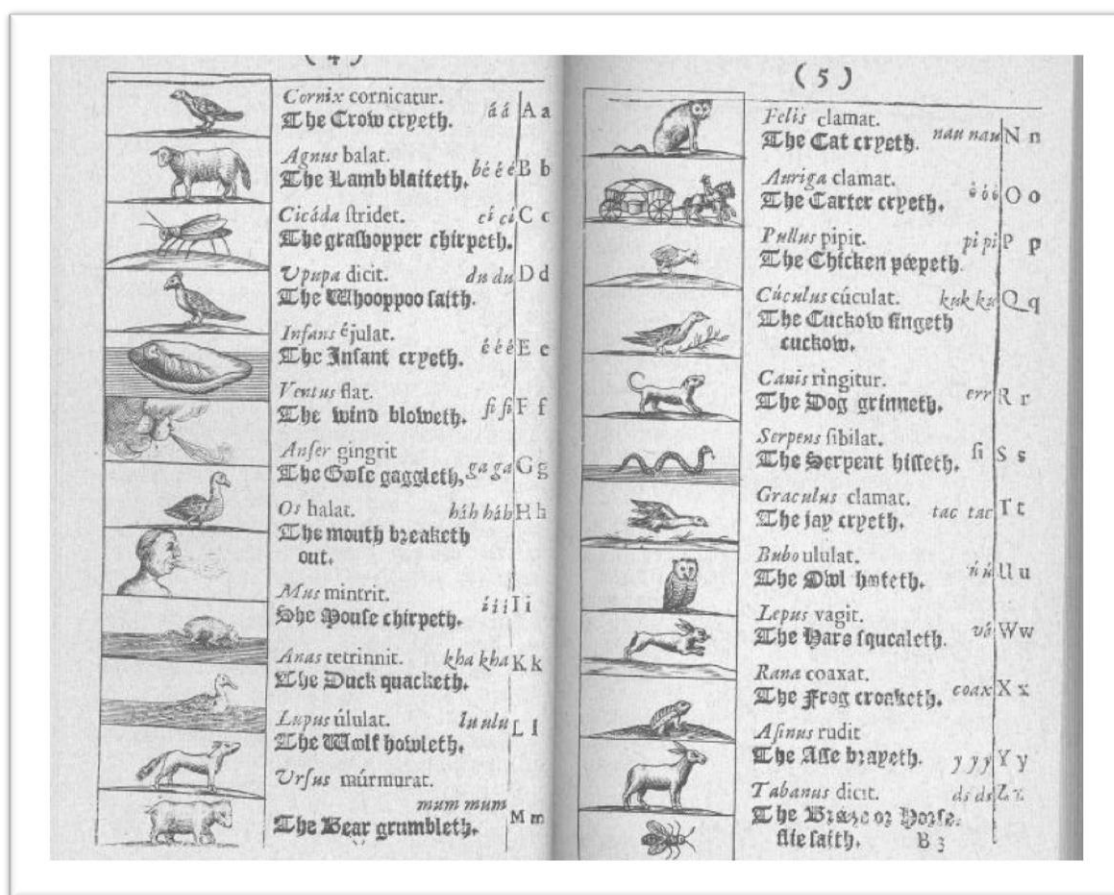
O livro teria como objetivo ajudar a imprimir as coisas na mente da criança; atrair a atenção das crianças em qualquer outro livro com coisas para se divertir; ajudar na aprendizagem da leitura, pois cada figura corresponde o seu nome (COMÊNIO, 1957, p. 423).

Em 1631 imprimiu a *Porta Aberta Para as Línguas (Janua Linguarum Reserata)*, dispondo todas as principais palavras latinas em mil e duzentas frases, alguns anos mais tarde publicou o *Vestíbulo à Porta Aberta Para as Línguas (Janua Linguarum Reserata Vestibulum)*, no qual ele propunha a simplificar e graduar o ensino do latim. Traduzido em muitas línguas e bem sucedido, o livro foi publicado novamente para assegurar uma

introdução mais científica à língua latina. Foi o seu célebre *Orbis Pictus* (EBY, 1976).



<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/Pictus001.jpg>



<http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/Pictus003.jpg>

Para o estágio da puerícia, que compreende a idade de seis a doze anos, Comenius definiu o Plano da escola de língua nacional ou vernácula. Ao propor a “escola vernácula” reagiu contra o costume de se começar a aprendizagem da leitura e da escrita pelo latim, para ele, era importante, primeiro o domínio da língua nacional. Várias razões levaram Comenius a esta defesa, sua proposta era dar a todos uma instrução geral capaz de educar todas as faculdades humanas, independente da vocação do indivíduo para os trabalhos manuais ou para os estudos. A sua forma de pensar justificava-se pelo seu entendimento de que nesta idade “não se manifestam ainda bem nem a força do engenho nem as inclinações da alma” (id. p 426). O autor não se omitia quanto a sua proposta de uma instrução prática, a qual seria facilitada a condução dos alunos ao conhecimento do material linguístico com ajuda de livros escritos em língua nacional, com a nomenclatura das coisas que lhe seriam úteis durante toda a vida. Nessa perspectiva a escola nacional era voltada para o ensino da leitura, da escrita, conforme a gramática da língua nacional, da matemática e também dos ensinamentos morais e dos rudimentos da fé. No turno da manhã eram desenvolvidos trabalhos que exigiam o

intelecto e a memória; no turno da tarde, eram desenvolvidos trabalhos manuais, música, atividades práticas.

A escola do latim ou ginásio era destinada à adolescência e compreendia os alunos em idade de doze aos dezoito anos. Também eram destinados seis anos de estudo nesta escola, e, portanto, seis classes onde eles estudariam respectivamente: a Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialética e Retórica. Se o objetivo da escola de língua nacional era exercitar os sentidos e aguçar os espíritos com as coisas sensíveis, na escola latina, o objetivo era treinar o aluno para compreender a fazer julgamentos das informações adquiridas pelos sentidos, mas antes era aconselhado que “se demorasse um pouco a ensinar as coisas concretas acerca dos corpos, porque estes servem como de passagem para atingir e aprender melhor as coisas abstratas” (COMÊNIO, 1957, p. 441). Para Comenius o conhecimento necessariamente devia começar pelos sentidos (uma vez que nada se encontra na inteligência, que primeiro não tenha passado pelos sentidos). A sua visão de que os cinco sentidos são “os portões de entrada para alma humana” será retomada mais adiante por Pestalozzi e aparecerá no Manual de Calkins. Somente depois da observação das coisas, ou do empenho dos sentidos na percepção do objeto, é que devia vir a palavra para se explicar melhor.

O ensino gradual consistia da essência das coisas a uma observação mais acurada sobre o acidente das coisas. O estudo da retórica deveria ocupar o último lugar durante os seis anos de estudo. No capítulo XVI sobre como se deve ensinar a aprender com segurança Comenius expõe que nas escolas “apresenta-se a ordem das coisas antes das próprias coisas”, como exemplo Comenius faz a sua crítica:

As escolas ensinam a fazer um discurso antes de ensinar a conhecer as coisas sobre que deve versar o discurso, pois obrigam, durante anos, os alunos a aprender as regras da retórica, e, somente depois, não sei quando, os admitem ao estudo das ciências positivas (*studia realia*), da matemática, da física, etc. Mas, uma vez que as coisas são a substância e as palavras os acidentes; coisa o corpo, palavra o adorno; coisa a polpa, palavra a pele e a casca, deve ser ao mesmo tempo em que estas coisas hão de ser apresentadas à inteligência humana, mas tendo a preocupação de começar a partir das coisas, pois estas são objeto tanto da inteligência como do discurso (COMÊNIO, 1957, p. 211).

Para a juventude de dezoito até os vinte e quatro anos a escola deveria ser a universidade e viagens, cuja finalidade era “a formação da luz harmônica, plena, universal,

que congrega sapiência, virtude e fé” (CAMBI, 1999, p. 290). Aborda o tema da academia embora admita que o seu método não se estenda até ela.

Comenius, assim como Montaigne, critica a instrução superficial e aparente. Ambos se posicionam em favor de uma instrução sólida e verdadeira, criticam a escola ao ensinar primeiro o discurso, obrigando aluno a aprender regras de retórica. Quando afirma que tanto a coisa (polpa), como a palavra (pele, casca) deve ser apresentada à inteligência humana, Comenius não descarta o ensino das palavras e sim a importância ao discurso sem sentido, ao conteúdo abstrato, a uma instrução aparente que se preocupa com “adornos”. Esta metáfora será retomada por Pestalozzi ao falar da ideia e de sua relação do sujeito com o mundo. Comenius sugere que se inicie o ensino pelas coisas, pois é a partir das coisas que a inteligência e o discurso se desenvolvem. “Por que começar com o discurso se as coisas abrem possibilidades para as pessoas tomarem iniciativas, buscarem caminhos?” A sua preocupação ao defender o ensino primeiro das coisas, não reside apenas na ordem das coisas. Comenius como Montaigne estão preocupados com a formação moral, com a virtude. Comenius entende que a educação começa no momento da concepção do ser humano e continua por toda a vida, logo ele entende que o processo da educação, que tem como função transformar as crianças em seres humanos, deve começar com o nascimento e não apenas quando a criança entra para escola. O modo como as crianças são criadas desde o nascimento, afeta a formação de atitudes e comportamentos. Nesse sentido, as ciências em geral, a moral e a religião, articulados organicamente entre si, eram componentes fundamentais do currículo nas suas escolas (KULESZA, s/d). É importante destacar também a importância dada a vida recreativa da criança em consonância com a natureza para construção de um corpo saudável, vigoroso e um espírito ágil e sutil.

Em uma época em que o currículo não era elaborado como hoje se apresenta, Comenius já apresentava na sua proposta de reforma para a escola, dimensões com relação a ação docente, os tempos e espaços escolares, as finalidades da educação. Além da preocupação com a organização da escola, Comenius irá delinear seus objetivos e métodos com base no desenvolvimento físico e mental da criança desde a infância até a maturidade, não desprezando as emoções e vontades das crianças, aspecto da natureza infantil que não recebera até então considerações favoráveis. Ele se aproxima de Montaigne nas recomendações e crítica que faz aos professores porque os mesmos não aprenderam a adaptar seus métodos às diferenças individuais das crianças e por causa da ignorância quanto aos

métodos de lidar com elas. A sua ideia de que bons métodos de instrução são os únicos meios necessários para incitar o desejo de aprender o aproxima mais uma vez do entendimento de Montaigne com relação a ação do preceptor frente ao educando.

1.2.4 Jean-Jacques Rousseau: da idade da natureza à idade da razão

Nesta parte do trabalho iremos aprofundar através do pensamento de Rousseau (1712-1778) , assim como fizemos em Montaigne e Comenius, o entendimento sobre a educação das coisas e não das palavras. Abordaremos de forma exclusiva sua obra pedagógica *Emílio ou Da educação*, enfatizando, de forma especial, a leitura do Livro I: “A idade de natureza” que compreende o desenvolvimento da criança desde o seu nascimento até os dois anos; do Livro II: “A idade de natureza”, sobre a fase de dois a doze anos e Livro III: “A idade de força”, de 12 a 15 anos.

Trazendo para o centro da discussão a educação das coisas, tentaremos enfocar os fundamentos do pensamento de Rousseau sobre a educação da criança considerando o seu olhar para alguns aspectos e que certamente tiveram uma enorme importância para a evolução do pensamento pedagógico moderno. Esses aspectos dizem respeito: à descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas; o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio que exige partir sempre da utilidade de qualquer noção de ensino para a criança tendo como referência a sua experiência concreta, e finalmente, o terceiro aspecto que é sobre a atenção dedicada à liberdade e à autoridade no ato educativo (CAMBI, 1999).

No Prefácio de sua obra, Rousseau anuncia que não se ocupará em falar da importância de uma boa educação, nem de criticar a má qualidade da educação de sua época, pois não lhe agrada tornar cheio um livro com coisas que todos já sabem, se ocupará de falar da infância, pois os mais sábios não consideram o que as crianças estão em condições de aprender, “procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 4). Chama atenção para o seu esforço e suas observações mesmo podendo ser o seu método considerado quimérico e falso. Ao final do Prefácio irá afirmar: “onde possam nascer homens que se possam fazer deles o que proponho; e que tendo sido feito deles o que proponho, se tenha feito o que há de melhor” (idem, p. 6).

No Livro I, Rousseau discorre sobre a importância e objetivo da educação. Como Comenius, compara a planta que precisa ser cultivada e regada antes que ela morra com a educação do homem, que também precisa de cuidados e de ser cultivada. Enfatiza que é tarefa da mãe ocupar-se de cuidar do filho e da sua primeira educação, considerada para ele a mais importante.

Para ele o homem é moldado pela educação e tudo que lhe falta ao nascer e que precisará quando grande lhe será dado pela educação que vem da natureza através do desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos; dos homens, concretizada através do uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento, ou através das coisas e da aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam. Destes três tipos pelos quais a educação é proveniente, a educação da natureza não depende de nós, a educação das coisas depende de nós em alguns aspectos, só a educação dos homens é a única de que somos realmente senhores e mesmo assim por suposições. No entanto, é para a educação que não depende de nós, “que nada podemos”, que é preciso dirigir a educação dos homens e a educação das coisas, ou seja, para educação que vem da natureza (ROUSSEAU, 1995).

A natureza apresentada por Rousseau no Emílio assume três significados diferentes: como oposição ao social, às tradições das escolas. Descreve no Emílio uma educação baseada no conhecimento da verdadeira natureza do homem, o estado original, primitivo, de felicidade e harmonia. De acordo com Rousseau é preciso escolher entre um homem e um cidadão, “o homem natural é tudo para si mesmo; [...] o inteiro absoluto [...]. O homem civil é apenas uma unidade fracionária [...] e cujo valor está em sua relação com o todo, que é o corpo social”. Para Rousseau “As boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturar o homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 11); o segundo significado com relação à natureza, diz respeito a valorização das necessidades espontâneas da criança. As emoções primitivas, os instintos naturais, as primeiras impressões são para ele mais dignos de confiança, portanto, irá criticar a formação de hábitos na educação, adquiridos por imitação direta, ou sugestão de outras pessoas; um terceiro significado diz respeito a necessidade de um contínuo contato do homem com o ambiente físico não urbano, para ele “as cidades são o abismo da espécie humana” (idem, p. 41) e o retorno ao campo ajuda a renovar, a encontrar o vigor perdido nos lugares povoados demais (CAMBI, 1999; MONROE, 1976).

Rousseau ao dirigir a educação dos homens a que vem da natureza ele principia do entendimento que esta educação nos dá algo em troca, através de suas regras exercita as

crianças, enrijece seu temperamento e lhes ensina o que é sofrimento e dor. Ele afirma várias vezes que a educação do homem começa com o nascimento, que a instrução começa antes de falar e de ouvir.

Ao encontrar-se descontente e em oposição à educação do seu tempo Rousseau escreve sua obra pedagógica e nela faz sua crítica à educação. Assim como Montaigne, não critica a ciência em si, mas a forma como é utilizada e a utilidade dessa ciência para as crianças. Critica os pedagogos que se vangloriam em ensinar “palavras e palavras” e evitam ensinar as “ciências de coisas”, que seriam realmente úteis para as crianças (Livro II, p. 115).

Segundo STAROBINSKI (1991, p. 43-44), para Rousseau “o mal não reside essencialmente no saber da arte (ou da técnica), mas na desintegração da unidade social” [...] nada do que os homens pensaram seria rejeitado, tudo seria retomado na felicidade de uma vida reconciliada”. Complementando tal pensamento, Cerizara (s/d, p. 32) afirma que Rousseau não se refere às técnicas educativas utilizadas na relação com as crianças, “mas aos princípios e as atitudes que fundamentam esta prática e que mantêm estreita relação entre o que se faz nas diferentes fases da vida do homem e o projeto de homem e sociedade que se quer formar”.

Assim como em Montaigne e em Comenius, para Rousseau as lições na primeira infância devem consistir mais em atos do que em palavras, em vez de lições verbais as crianças devem receber lições de experiência. Afirma Rousseau: “Gostaria que as primeiras articulações que se as fizessem ouvir fossem raras, fáceis, distintas, repetidas muitas vezes, e que as palavras que elas exprimem só se relacionassem com objetos sensíveis que pudessem ser mostrados à criança” (Livro I, p. 58). De acordo com Rousseau só deve ser ensinado para a criança o que lhe faz sentido, de nada adianta um amplo vocabulário. Este deve ser o mais restrito possível, para ele é um imenso inconveniente a crianças terem “mais palavras do que ideias e saber dizer mais coisas do que pensar” (idem, p. 59). Na primeira fase de vida, a criança “não tem nenhum sentimento, nenhuma ideia; mal tem sensações e nem mesmo percebe a sua própria existência” (id. p. 64), é preciso escolher as coisas que devem ser ensinadas e cada uma a seu tempo. Para tanto a postura do preceptor diante da criança não deve se voltar para um ensino abstrato, repetitivo, com palavras sem sentido.

No livro segundo Rousseau irá tratar da educação do Emílio dos 2 aos 12 anos. Esta fase que antecede a idade da razão é “o mais perigoso intervalo da vida humana” (...) “é o

tempo em que germina os erros e os vícios, sem que tenhamos ainda algum instrumento para destruí-los” (Livro II, p. 91). Segundo Rousseau, nesta fase a educação deve ser puramente negativa. Consiste “não em ensinar a virtude ou verdade, mas em preservar o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (idem, p. 91); consiste em exercitar o corpo, aperfeiçoar os órgãos, os sentidos, dar liberdade para criança, preparar tudo o que a rodeia (DENT, 1996).

A educação natural é marcada pela inatividade do preceptor principalmente diante dos acontecimentos que as crianças podem resolver sozinhas, pauta-se também pela ausência de lições de moral e verbalização de conteúdos que a criança não possa entender (CERIZARA, s/d). Este posicionamento de Rousseau não indica que o preceptor deve se abster de sua ação, muito pelo contrário, a ele é designado um papel decisivo e a tarefa de observar a todo o tempo a criança. Assim como Montaigne, Rousseau entende que é necessário observar para desenvolver procedimentos adequados as capacidades apresentadas pela criança. Deve dar liberdade à criança para tagarelar, questionar, deve deixar que a criança pense e não deve pensar por ela. De acordo com Rousseau, à seu tempo a criança fará suas perguntas, as construções devem ser dadas conforme o caráter tranquilo ou turbulento do aluno, a intenção precisa ser acelerada ou retardada de acordo com a necessidade. O preceptor deve agir de forma simples comedida e discreta

Rousseau aconselha que o preceptor não deva se apressar na ação a não ser para impedir a ação dos outros, aqui ele expõe mais uma ação conferida ao papel do preceptor que é a de “proteger a criança o máximo possível da coerção social” (CERIZARA, s/d, p 107).

Quando Rousseau afirma que a infância é o sono da razão e que nesta fase se deve exercitar o corpo, os órgãos, os sentidos na relação com as coisas, ele baseia-se no entendimento que a primeira razão do homem é uma razão sensível, tudo que entra no entendimento humano vem pelos sentidos, portanto, a razão sensível servirá de base para a razão intelectual, enquanto esta ainda não estiver formada, sua experiência nasce do contato direto com o mundo.

A função do preceptor é conduzir o Emílio para junto das coisas, deixar falar as coisas para isso ele insiste que não se deve dar ao aluno nenhuma espécie de lição verbal, ele se instrui com a experiência, esta, “antecipa as lições; no momento em que conhece sua ama de leite, ele já descobriu muitas coisas” (Livro II, p. 45). Baseando-se nesse princípio ele afirma que nossos primeiros mestres de filosofia são nossos pés, as mãos, os olhos. É através dos

sentidos, dos membros que os alunos aprendem a raciocinar, esses são instrumentos da inteligência, no entanto, quando tudo isso é substituído por livros é ensinado ao aluno a se servir da razão de outrem. “No início da vida, quando a memória e a imaginação ainda estão inativas, a criança só presta atenção ao que realmente atinge seus sentidos; sendo as sensações os primeiros materiais do seu conhecimento” (Livro II, p. 48). Só depois de exercitar o corpo e os sentidos se deve exercitar o espírito e o juízo e isso se dará a partir dos doze anos.

Considera que somente aos quinze anos Emílio terá necessidade de saber ler e escrever, aos doze anos o primeiro livro do Emílio será o *Robinson Crusoe*, através da sua leitura ele terá diversão e instrução, ajudará a fazer reflexões importantes. Rousseau irá criticar o ensino de mais de uma língua até esta idade, faz objeções ao ensino das fábulas, pois ao tentar tirar delas ensinamentos serão introduzidas ideias que as crianças não sabem. Fará críticas ao ensino apressado dos sinais convencionais: “É de pensar que, tendo tão pouca pressa para lhe ensinar a ler a escrita, eu também não a teria para lhe ensinar a ler a música. Afastemos de seu cérebro toda atenção penosa demais, e não nos apressemos em fixar seu espírito em sinais convencionais” (Livro II, p. 178).

Rousseau aconselha retardar ao máximo “o momento em que a criança passará das coisas aos sinais das coisas. Que a infância permaneça a idade do imediato!” (STAROBINSKI, 1991, p. 154). Entenda-se que “as coisas” são os objetos, a natureza viva e os “sinais¹⁰ das coisas”, a representação, e que esta só seja substituída pela própria coisa quando for impossível mostrá-la. Rousseau parte do princípio de que enquanto a razão ainda não está formada sua experiência nasce do contato com o mundo, no ensino da geografia, por exemplo, é importante que se comece a mostrar o próprio objeto, que mantenha o contato com a natureza, que exercitem outros sentidos e não só os olhos.

¹⁰ Os sinais a que Rousseau se refere diz respeito tanto à lição verbal quando a palavra escrita. Para o referido autor antes da idade da razão não devia ser dada nenhuma espécie de lição verbal, o preceptor falaria apenas para melhor conduzir o seu aluno junto das coisas, ou seja, para melhor deixar falar as coisas. As coisas falam por si mesmas através da experiência. Segundo Satarobinsk (1991, p. 157), Rousseau constrói a utopia de uma comunicação por sinais naturais, que permitiriam negligenciar qualquer outra linguagem. No *Emílio* e na *Dissertação sobre a música moderna* ele já alertava contra o malefício dos sinais artificiais (sinais de instituição) que longe de serem condutores, são obstáculos interpostos, interceptores. Em contradição “muito diversos são os sinais a que Rousseau sonha confiar-se: gestos, movimentos, cujo sentido se impõe infalivelmente por si mesmo, sem a ajuda acrescida dos signos convencionais”.

Starobinski (1991) irá chamar atenção para o fato de que o Emílio é abundante em discursos, mas, “sempre ocorrem junto das coisas, depois do encontro com os objetos reais; as lições verbais (mesmo que seja a própria *profissão de fé*) não fazem mais que interpretar e explicar um saber que já se formou silenciosamente no contato com a *circunstância educativa*”. O referido autor está se referindo a uma passagem no Livro IV do Emílio intitulada *Profissão de fé do Vigário saboiano*, e continua o seu raciocínio afirmando: “a profissão de fé é uma lição de coisas; os sinais das palavras não estão separados da “palavra representada”; o universo e Deus estão presentes de imediato”. Neste sentido Starobinski (id, p. 154) afirma: “a paisagem falou em primeiro lugar: a palavra do homem de paz não demonstrará nada que já não se tenha mostrado na contemplação silenciosa que precede seu discurso”. Ou seja, a lição de coisas tal como ele denomina nasce da experiência vivenciada pelo homem, aqui se revela um saber prático, vivido, as lições verbais não fazem mais que interpretar esse saber formado no contato com o mundo, com a paisagem; como já fora dito, a experiência antecipa as lições.

Rousseau deixa evidente que a principal preocupação não deve ser buscar os melhores métodos de ensinar a ler e a escrever, das invenções pedagógicas, da preocupação com materiais adequados, mas, que se cultive na criança o prazer e o desejo de aprender e que se exercite o corpo, forma de cultivar a inteligência. Rousseau não descarta o método para aprender, ele adverte que ao se ensinar as ciências devem ser cultivados o gosto para amá-las e o método para aprendê-las. Ele também não está preocupado com uma cadeia de verdades gerais e princípios pelo qual todas as ciências se movem, mas uma ordem, que aumenta através de uma curiosidade contínua que a maioria dos homens segue e as ciências precisam.

A obra pedagógica de Rousseau está diretamente influenciada por Montaigne, é visivelmente encontrado o pensamento deste teórico na sua compreensão com relação à educação de sua época, a forma de instruir, a ação do preceptor e a incapacidade de transpor o saber que possuem na prática, a preocupação com a transmissão do conhecimento. Rousseau se preocupa com o saber do Emílio, para ele é importante que mesmo que sejam poucos conhecimentos que sejam dele de verdade. Em uma passagem do Livro III, Rousseau não apenas cita Montaigne, traz para nós qual o verdadeiro objetivo e significado da educação, pensados para o Emílio.

Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que têm são seus de verdade; nada sabe pela metade. Dentre as poucas coisas que sabe, e sabe bem, a mais importante é que existem muitas coisas que ele ignora, mas pode um dia

saber, muitas mais que outros homens sabem e ele nunca saberá em sua vida, e uma infinidade de outras que nenhum homem jamais saberá. Ele tem um espírito universal, não pelas luzes, mas pela faculdade de adquiri-las; um espírito aberto, inteligente, pronto para tudo e, como diz *Montaigne*, senão instruído, pelo menos instruível. Basta-me que ele saiba encontrar o *para que serve* de tudo o que faz e o *porquê* de tudo que acredita. Mais uma vez, meu objetivo não é dar-lhe a ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la quando necessário, fazer com que a estime exatamente o quanto ela vale e fazer com que ame a verdade acima de tudo. Com esse método avançamos pouco, mas nunca damos um passo inútil e não somos obrigados a voltar atrás (Livro III, p. 269).

Ao seguir os princípios norteadores de sua proposta pedagógica com íntima relação e preocupação com a infância analisa e propõe o que poderia ser denominado de currículo para educação na infância seguido pelo enfoque da educação dos sentidos, privilegiando as coisas e não das palavras. Rousseau não defende uma pedagogia de o nada fazer, mas, que principalmente na primeira fase da infância da criança seja privilegiada uma educação através de atos e não de palavras, para que ela pudesse refletir, tirar lições a partir da própria experiência, do saber adquirido na prática, guiado pela sua curiosidade e inteligência. Rousseau deixa claro quanto aos objetivos a serem alcançados junto às crianças em cada fase da vida considerando as necessidades e especificidades de cada criança e concretiza a preocupação trazida por *Montaigne* em seus trabalhos quanto a falta de adequação do ensino de sua época as manifestações e progresso apresentados pela criança.

Transparece também na obra de Rousseau que há uma preocupação em ensinar primeiro as coisas e depois as palavras na primeira fase da vida da criança e uma intenção que é a mais importante em sua pedagogia, a de que, mais adiante, na fase em que o ensino irá se constituir nas leituras dos livros e em lições verbais, as lições de coisas permaneçam. Nesta fase, a da idade da razão, Emílio terá autonomia, saberá pensar, tirar lições de sua própria vida, estará instruído, terá um saber útil para a vida, “terá um espírito aberto, inteligente, pronto para tudo”, não será refém de um saber meramente transmitido.

Beatriz Cerizara (s/d) em sua conclusão sobre o pensamento pedagógico de Rousseau, afirma que o enfoque rousseauiano de educação dos sentidos, mesmo que ainda continue sendo um dos aspectos centrais na pré-escola atual, se tomarmos a relação professor-aluno e o entendimento da liberdade a partir do papel do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem a proposta de Rousseau apresenta maior consciência quanto aos objetivos a alcançar do que a pré-escola atual. Embora se tenha clareza das técnicas e atividades por

serem desenvolvidas junto às crianças e em cada faixa etária, esta clareza se perde na prática porque não foi acompanhada de uma reflexão mais profunda da ação visando o porquê e o para quê. Não conseguem estabelecer relação entre o que fazem com seus alunos e sua concepção de homem e o projeto de sociedade que esse saber na sala de aula pressupõe ou propõe. A questão pedagógica em Rousseau se insere no âmbito da problemática social como um todo, para a referida autora, talvez a grande lição em Rousseau tenha sido mostrar que um projeto pedagógico, não se faz isolado da vida das crianças, define-se na prática, junto a elas, e sempre selecionado a um projeto social mais amplo.

1.2.4.1 A educação das coisas e os saberes da prática: a leitura de *Robinson Crusoé* para o Emílio

Antes dos quinze anos o Emílio não terá necessidade de saber ler e escrever, aos doze anos o seu primeiro livro será o *Robinson Crusoé*. A partir de tais afirmações Rousseau apresenta suas justificativas e a finalidade desta leitura: diversão, instrução, fazer reflexões importantes. Envolvidos por estas questões, ou seja, pela escolha do livro do Robinson Crusoé e a sua finalidade procuramos aprofundar nossa pesquisa na busca de respostas sobre as contribuições contidas no romance de Defoe através das aventuras de Crusoé e de suas reflexões, à luz das ideias de Rousseau para entender em que sentido elas podem ser importantes para instrução do Emílio. Qual a relação da leitura de Crusoé com a educação das coisas e da natureza e a crítica apresentada por Rousseau à ciência e as artes?

Atraídos por estes questionamentos, continuamos na tentativa de entender por que Rousseau indicava a leitura do *Robinson Crusoé* ao Emílio aos doze anos? Esta é uma das questões que irá orientar esta parte do nosso trabalho, trazendo para nosso estudo relações e reflexões das suas ideias contidas nos Livros I, II e III do Emílio, fazendo relações com o livro indicado.

Em um primeiro momento, somos levados pela ideia de que não precisamos nos aprofundar bastante para tal resposta, pois o que vimos até agora através da leitura dos Livros I e II é que Rousseau dará importância à educação das coisas e da natureza para a criança, com a finalidade de que ela possa desenvolver de forma progressiva os sentidos e o critério de utilidade, e só na idade da razão, a criança desenvolverá a capacidade de abstração e de formar juízos morais e religiosos. Antes da idade da razão a criança encontra-se na idade de

força, terceira fase da infância, em que a criança tem mais força física e espiritual do que precisa, é um tempo em que o indivíduo pode mais do que deseja; todo alimento é bom e bem vindo para sua idade, para saciar o sono o chão lhe serve, é um período importante e curto, precisando, portanto, ser bem empregado a partir da escolha das coisas a serem ensinadas e do tempo próprio para ensiná-las.

Preocupado com cada fase da criança, no Livro III Rousseau dará continuidade a sua proposta de educação negativa¹¹ e reforça a sua crítica às palavras, ao ensino livresco e sem sentido para a vida da criança; ao discurso retórico; aos conhecimentos inúteis que servem para alimentar o orgulho. Enfim, a sua crítica é endereçada à forma como é tratada a ciência, a artificialidade da educação intelectualista, autoritária e pedante juntamente com a ideia de retardar ao máximo o momento em que a criança passará das coisas aos sinais das coisas, advertindo que a substituição da coisa pelo signo só aconteça quando for impossível mostrá-la, “pois o signo absorve a atenção da criança e faz com que esqueça a coisa representada” e que as lições verbais não fazem mais que interpretar um saber que já se formou silenciosamente como já observamos na passagem *Profissão de Fé* do Vigário Saboiano, contido no Livro IV (ROUSSEAU, 1995, p. 209).

A formação do Emílio deve priorizar o estudo de um ambiente que estimule o gosto da aprendizagem pela experiência e não por lições abstratas, no entanto, Rousseau esclarece, “já que precisamos absolutamente de livros, existe um que oferece, a meu ver, o melhor tratado de educação natural” (id, p.233). O livro de que fala Rousseau como já vimos trata-se do *Robinson Crusoé*, romance do Daniel Defoe¹², que retrata a história de um naufrago em uma ilha não habitada.

¹¹ De acordo com Rousseau a educação negativa aperfeiçoa os órgãos antes de nossos conhecimentos, prepara para a idade da razão pelo exercício dos sentidos. Não consiste em ensinar a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração e o espírito. Já a educação positiva tende a formar o espírito antes da idade e dar à criança o conhecimento dos deveres do homem.

¹² Em meio a diversas interpretações sobre o Robinson Crusoé, Defoe demonstrou indignação no prefácio de *Farther Adventures*, em *Serious Reflections* e no próprio romance pelo fato de sua obra ser vista como ficção e não como relato de um fato histórico. O autor insiste em afirmar que “a história, embora alegórica é também histórica”. As aventuras foram realmente vividas por um homem ainda vivo e conhecido, no caso o próprio Defoe, objeto de Robinson Crusoé. Na tentativa de encontrar pistas para saber o que o Defoe pensava do Crusoé Watt (1997, p. 155) recorre a sua obra *Serious Reflections*, em que um dos capítulos intitulado “*Da solidão*”, o autor evidencia um senso de realidade do sentimento dele próprio, afirmando que o “Defoe via Robinson Crusoé como um representante de sua experiência pessoal, e de outro como um texto que trazia em si um significado simbólico maior” (id, p. 156). Watt não deixa de enfatizar, no entanto, que “os valores e atitudes de Defoe são difíceis de interpretar com algum grau de certeza”.

Em *Mitos do individualismo moderno*, Watt (1997) apresenta algumas considerações que, ao seu entendimento, justificam a adoção do romance para infância do Emílio pelo preceptor: primeiro, porque o Defoe no romance não faz nenhuma referência a sexo, além da ausência de um enredo complicado; segundo, o Crusoé é visto por Rousseau como uma figura a qual o Emílio deve identificar-se de forma contínua e totalmente, exigindo de seu estudante a mesma fortaleza demonstrada pelo herói; terceiro, porque de acordo com Rousseau, sozinho em uma ilha, o homem deverá “sentir o desejo de conhecer apenas as coisas úteis”, defendendo também que a solidão numa ilha é uma forma de “superar o preconceito e ordenar os próprios juízos sobre as verdadeiras relações” (WATT, 1997, p. 179-180). Além das considerações apresentadas, o referido autor chama atenção sobre a alteração ao conto de Defoe por Rousseau, marcada pelo entendimento que o mesmo deve começar pelo naufrágio e terminar com o resgate de Crusoé. Essa alteração que remete a uma parte do conto que Rousseau reconhece como importante para o seu objetivo, privaria o conto em boa parte, “dos seus aspectos religiosos e punitivos¹³”, pois, “como um verdadeiro precursor dos românticos a ênfase deveria ser dada à autenticidade do indivíduo em relação aos seus próprios sentimentos, ao passo que a ideia de um dever supremo teria de ser vista como um subjetivismo antinomiano”¹⁴.

¹³ Watt (1997, p. 163) não define Robinson Crusoé como um daqueles livros que tudo credita à providência. Com o objetivo de aprofundar o aspecto religioso, o autor analisa alguns episódios que ocupam espaço considerável no romance: quando Crusoé descobre brotos de arroz e cevada em crescimento, e embora tenha concluído que não se tratava de um milagre, mas de um fato corriqueiro, mais tarde se conscientiza de que o acontecido foi providência estranha e imprevista como alguma coisa miraculosa; o segundo episódio, o terremoto, em que ele faz uma autocrítica por sua desatenção às advertências divinas; e depois, quando ele ainda se recuperava de uma enfermidade, sonha com um homem, brilhante como uma chama, que sai de dentro de uma grande nuvem negra e lhe fala sobre arrependimento, o que para ele parecia uma forma de punição contra os seus pecados e a rebeldia com o seu pai. Outras passagens a que o autor faz referência, dizem respeito aos momentos de leitura bíblica por Crusoé e a chegada de Sexta-Feira, vista por ele como um presente do céu. Ainda de acordo com o autor, no restante do volume não há mais referência a aspectos religiosos e na hora de deixar a ilha Crusoé não agradece a Deus por ser favorecido e conclui afirmando, que talvez Crusoé não tenha perdido a sua condição de redimido, mas a continuidade a assuntos religiosos deixa de ser evidente. “As piedosas intenções de Defoe são certamente sinceras, porém, só se manifestam de modo ocasional” reafirmando que “no romance existe apenas um elemento de religião dominical” (WATT, 1997, p. 167). De acordo com o autor sua religião não se identifica com a atitude puritana “não há, certamente, nenhuma evidência clara ou mesmo ambígua, de que o puritanismo de Defoe seja o elemento básico do caráter e dos atos de Crusoé” (id. p. 169). RICHETII (2011, p.24) destaca os mesmos exemplos em seu trabalho e em um dos trechos de Crusoé, em um momento difícil de doença onde ele recorre a Bíblia e ao lê-la encontra conforto sob medida, o que o autor após sua análise denomina de “epifania de conversão”. Este trecho para ele é central para o sentido do livro e reforça a ideia de que o romance de Defoe tem suas raízes na autobiografia espiritual puritana.

¹⁴ Relativo ou pertencente ao antinomianismo, ou que é sectário dele. De acordo com o Dicionário Aurélio de Literatura Portuguesa (1986), Antinomianismo é uma doutrina Luterana de Johannes Schnitter, cognominado Johann Agricola (1492-1566), que afirmava ser a fé, e não os atos, a única condição de salvação.

O referido autor destaca: a “solidão da ilha é a verdadeira essência daquilo que Rousseau prega em Emílio” (WATT, 1997, p. 180) de fato, o Crusoé na solidão em sua ilha sem o amparo dos semelhantes e de todas as artes, precisando prover à sua subsistência, à sua conservação, será a medida de todas as coisas, além de ser, como afirma o próprio Rousseau, um tema interessante para qualquer idade (ROUSSEAU, 1995).

Rousseau sabe que o Emílio será formado para viver na sociedade civil, mas para ele a melhor maneira de o homem se elevar acima dos seus preconceitos e ordenar os seus juízos é se colocar no lugar de um homem isolado e julgar tudo como ele próprio com relação a sua própria utilidade. Para Rousseau a ilha de Crusoé é a natureza intacta repleta de paz e beleza, a ilha e a vida de Crusoé nela apresentava uma lição de como “levar uma vida adequadamente humana, ilustração do modo como uma pessoa pode situar-se de maneira fértil na natureza”, é também “um paraíso, um refúgio virtuoso, a salvação da corrupção social”, embora para Crusoé, a ilha seja muitas vezes “uma provação, uma ilha do desespero” (RICHETTI, 2011, p. 29), mas isto não implica que o “retorno à natureza” não signifique um espaço para tomar posse do organismo físico e mental, para fazer emergir “a voz da consciência no silêncio”, para Rousseau a ilha será exatamente o espaço de realização do eu em sua intimidade, em vez da cidade (HILSDORF, 2005).

Todos os aspectos até agora apresentados são relevantes para a eleição do romance, contudo, o que move de fato a escolha deste livro e não de outros, inclusive os clássicos, é a crítica de Rousseau à forma como são tratadas as ciências e as artes, e sua defesa quanto a educação das coisas, enaltecidas durante o Livro III com exemplos que irão reforçar suas máximas à educação como o episódio do prestidigitador, que veremos mais adiante, ter relação com a escolha do livro. O desenvolvimento da narrativa do romance, de forma descritiva e minuciosa, irá apresentar a partir do desempenho do herói, no que diz respeito ao seu crescimento, as suas realizações, ao seu desenvolvimento e amadurecimento pessoais, questões relevantes para o Emílio que vão ao encontro com as ideias de Rousseau, à luz da sua reinterpretação sobre o Robinson Crusoé¹⁵ e que tem a finalidade de aplicar à educação.

Ao fazer a sua crítica, Rousseau negará toda a intenção de diálogo com as práticas educativas de sua época e irá valorizar: o saber a uma arte natural que não esteja subordinada

¹⁵ O herói de Defoe é apresentado como o herói da ilha em que nada lhe faltava para que representasse bem os seus compatriotas, é o retrato do inglês, o protótipo das virtudes das raças e de sua capacidade colonizadora (cf. RICHETTI, 2011).

a outra arte; o estímulo à curiosidade, à experiência e à inteligência prática do ser humano; a reflexão a partir da relação do homem com as coisas; a observação; a valorização do conhecimento útil (CALVINO, 1995).

Inicialmente, podemos afirmar que Robinson Crusoé, irá, a partir do seu conhecimento sistemático, repensar e valorizar outra forma de acesso ao conhecimento, este é um aspecto fundamental para que Rousseau adotar o romance de Defoe para o Emílio. Por saber que ele irá mostrar exatamente o conhecimento que nasce da capacidade do herói de ser capaz de dominar diferentes habilidades, de possuir tenacidade de herói, de usar bem da reflexão, da meditação e da atividade transformadora, voltada à utilidade e para o bem-estar em condições adversas. Baseando-se nesses aspectos tentaremos brevemente, a partir da crítica que Rousseau apresenta às ciências e as artes fazer relação com o romance de Robinson Crusoé.

1.2.4.2 A crítica à ciência especulativa e a valorização da experiência e do espírito inventivo humano

Rousseau adverte sobre a necessidade do preceptor de considerar não só o exercício do corpo e a habilidade das mãos, mas a direção que é dada às curiosidades infantis, afirmando: “considerai o juízo, o espírito inventivo, a providência; considerai a cabeça que lhe vamos formar” (ROUSSEAU, 1995, p. 239), irá conduzir o seu trabalho valorizando a curiosidade natural do homem. Para o referido autor, existe no homem um ardor em busca de um saber baseado no desejo de ser considerado instruído; mas existe também, um ardor de saber que nasce da curiosidade natural ao homem por tudo que pode dizer-lhe respeito de perto ou de longe. Segundo Rousseau,

O desejo inato de bem-estar e a impossibilidade de satisfazer plenamente tal desejo fazem com que ele procure sem cessar novos meios de contribuir para isso. Este é o primeiro princípio da curiosidade, princípio natural ao coração humano, mas, cujo desenvolvimento só se faz proporcionalmente a nossas paixões e a nossas luzes (ROUSSEAU, 1995, p. 204).

O autor, em seguida, toma como suposto exemplo, um filósofo que relegado em uma ilha deserta com alguns instrumentos e alguns livros e ciente de que passará sozinho o resto

de seus dias verá que muito do que estudou não fará parte de sua preocupação, talvez não abra um único livro, mas, nunca deixará de visitar até o último recanto de sua ilha por maior que ela seja. Ele compreende que o homem em situação limite ou no estado de fraqueza e de insuficiência, o cuidado com a sua conservação concentra-se dentro de si mesmo;

[...] no estado de potência e de força, o desejo de ampliar nosso ser leva-nos além e faz com que nos arremessemos tão longe quanto possível. Porém, como o mundo intelectual ainda nos é desconhecido, o pensamento não vai mais longe do que os olhos, e o entendimento só se amplia com o espaço que mede (ROUSSEAU, 1995, p. 205).

No “*Discurso sobre as ciências e as artes*” as mesmas ideias se encontram expostas. No primeiro momento do discurso Rousseau inicia pomposamente por um elogio da cultura, descrevendo de forma resumida a história do progresso das luzes, mas há uma súbita reviravolta e ele nos põe em presença da discordância do ser e do parecer, “os benefícios das luzes se encontram compensados, e quase anulados, pelos inumeráveis vícios que decorrem da mentira e da aparência” (STAROBINSKI, 1991, p. 15). Na introdução do seu discurso, que tinha como objetivo, responder se o desenvolvimento das ciências e das artes contribui para purificar os costumes fez uma breve reflexão. Ciente das dificuldades de expor suas ideias com sua atitude ousada de “censurar as ciências diante de uma das mais sábias companhias de Europa”, de “louvar a ignorância em uma célebre academia” e de “conciliar o desprezo pelo estudo com o respeito aos verdadeiros sábios”, faz uma advertência para o fato de que embora sua atitude fosse contraditória, isso não foi suficiente para fazê-lo abdicar de sua decisão, e esclarece: “Não é a ciência que eu maltrato, disse eu a mim mesmo, é a virtude que defendo diante de homens virtuosos. A probidade é ainda mais cara às pessoas de bem do que a erudição aos doutos. Que devo pois temer?” (ROUSSEAU, 1973, p. 5). Essa advertência vem revelar a importância que o conceito de virtude haverá de alcançar em sua reflexão. Para Rousseau à medida que as ciências e as artes foram se aperfeiçoando os homens foram se corrompendo, o progresso das ciências e das artes nada acrescentou à verdadeira felicidade do homem e em vez de purificar os costumes, só corrompeu. Ainda de acordo com Rousseau, o gosto pelo luxo, pela vaidade e todo o cortejo dos vícios são provenientes do cultivo de um certo tipo de compreensão das ciências e das artes.

Um exemplo bastante esclarecedor diz respeito à ‘cena pedagógica’, a do truque do pato de cera que consta no Livro III do Emílio, em que o autor irá mostrar de como podem ser aplicadas as suas máximas. Numa passagem do livro I e na introdução, o autor fará referência sobre a função das “cenas pedagógicas” no projeto de educação do Emílio e fará também fortes críticas aos autores dos tratados em educação por não se preocuparem com a utilidade prática de seus livros, envolvidos apenas em ditar belos preceitos, impossíveis de serem seguidos, permanecendo no plano da exposição teórica e abstrata das regras de conduta a serem seguidas pelo educador diante de seu aluno. Rousseau enfatiza que “os longos e minuciosos detalhes” são justamente a parte mais útil do livro (FRANCISCO, 2013, p.129).

A cena anteriormente citada é a de um prestidigitador que atrai com um pedaço de pão um pato de cera que boia numa bacia de água. A cena se desenvolve no espaço de feira livre com os seguintes personagens, de um lado, um prestidigitador e um menino, e de outro, o preceptor (o próprio Rousseau) e seu aluno imaginário (o próprio Emílio), ou “o pequeno doutor”. Estes ao transitarem no espaço da feira livre assistem ao número do prestidigitador e ficam impressionados. De volta, em casa, tentam imitá-lo e conseguem. No mesmo dia voltam à feira para desafiá-lo. O desafio é aceito e neste dia, o menino consegue ter êxito e ser aplaudido pelo público recebendo também as felicitações do prestidigitador que pede gentilmente para que o honre mais uma vez no dia seguinte com sua presença. No dia seguinte, após novos números mais surpreendentes, o prestidigitador se afasta e o menino mais uma vez irá tentar desafiá-lo com o mesmo número do dia anterior, porém, “o pato tão domesticado no dia anterior, [...] tornou-se selvagem” (ROUSSEAU, 1995, p. 215), foram várias tentativas inúteis e sempre vaiadas fazendo com que ele se afastasse confuso sem mais se expor. Eis que no outro dia recebem inesperadamente a visita do prestidigitador que se queixa modestamente dos seus comportamentos:

Que há de tão maravilhoso na arte de atrair um pato de cera para se querer essa honra à custa do sustento de um homem honesto? Por Deus, senhores, se eu tivesse qualquer outro talento para viver, não me vangloriaria muito deste. Os senhores deveriam acreditar que um homem que passa a vida exercendo esta mesquinha atividade sabe sobre ela mais do que os senhores, que só se ocupam dela por alguns momentos (ROUSSEAU, 1995, p. 216).

O prestidigitador fora a sua casa para ensinar-lhe o segredo que tanto tinha incomodado a criança e seu acompanhante e pedir-lhes para que fossem mais discretos de outra vez. Após mostrar-lhe o segredo de seu número e guardar toda a aparelhagem o prestidigitador recebeu os agradecimentos e as desculpas e quiseram dar-lhe um presente que o mesmo recusou afirmando:

Não, senhores, não tenho tanto de que me gabar com os senhores para aceitar os seus presentes; deixo-os meus devedores a seu contragosto, essa é a minha única vingança. Saibam que há generosidade em todas as condições sociais; eu cobro por meus truques, não por minhas aulas (ROUSSEAU, 1995, p. 216).

No dia seguinte ao voltar à feira, tornam a ver o número cujo segredo haviam aprendido, mas mal ousaram erguer os olhos, o prestidigitador enche-os de gentilezas e coloca-os num lugar tão bom que chegava a humilhá-los.

Rousseau exclama no Emílio: “Quantas lições tiradas de uma só! Quantas consequências mortificantes atraí o primeiro movimento de vaidade!” (id, p. 217). A cena pedagógica apresentada pelo autor irá mostrar por parte do prestidigitador a sua habilidade demonstrada na manipulação de toda a aparelhagem, bem como, o talento, a agilidade através de seus truques pouco a pouco aperfeiçoados. Dotado de um espírito inventivo passa-lhes lições de física, mas também lições de vida, de generosidade, de gentileza e honestidade. Demonstra ser um homem virtuoso que aprendeu a conduzir de forma correta sua vontade, sua razão, sua consciência. Através dos seus ensinamentos o nosso preceptor parece querer mostrar na personagem do prestidigitador que o mesmo conseguira unir um saber simples sem vaidade, sem pretensão e ter atitudes honestas. Com o talento de um homem vulgar reduzido na sua obscuridade, ele consegue passar várias lições, está implícita a afirmação de Rousseau “A ciência sublime das almas simples está na virtude e não no gosto pelos conhecimentos inúteis”. Quanto aos que resolveram desafiá-lo, não demonstraram mais que vaidade e vã pretensão? (ROUSSEAU, 1973, p. 17).

A cena do prestidigitador apresenta-se como algumas das máximas que devem pautar a ação do preceptor junto a seu aluno nessa fase. Não deixa de ser, no entanto, mais um exemplo como visto em Rabelais de saberes da inteligência prática. Apesar de o prestidigitador usar sua inteligência em situação de risco, usando suas habilidades, truques e

possivelmente de trapaças para triunfar, isso não será para Rousseau o mais importante, mas sim mostrar a utilidade deste saber como um meio de produção de vida, de sobrevivência, importa para Rousseau enaltecer as qualidades e possibilidade do homem comum, o sentimentalismo e mostrar as atitudes de ambos; importa mostrar que as leis da estática e da hidrostática podem ser encontradas na experiência grosseira sobre os precipitados metálicos, entre outras, como a que aprendeu o preceptor e o menino, que “o imã age através dos outros corpos” e que “o pato em repouso assume sempre aproximadamente a mesma direção do sul para o norte” (ROUSSEAU, 1995, p. 218), lições que podem ser tiradas quando há junção entre arte e natureza na reflexão proveniente da relação direta com as coisas.

Não é o objetivo de Rousseau ensinar a ciência ao Emílio na “idade da força”, o mais importante é dar o gosto para criança amar a ciência, também não é seu objetivo ensinar a virtude para o preceptor, importa deixar entrar no cérebro das crianças ideias claras e justas. Para ele o conhecimento meramente especulativo mata a ciência e quanto mais engenhoso os instrumentos, mais grosseiros e desajeitados tornam-se os nossos órgãos.

A filosofia de Rousseau está sempre voltada para o bem-estar e a felicidade do homem sendo insistentemente crítica à ciência meramente especulativa e indiferente à curiosidade, ao bem estar, à sobrevivência e à moralidade deste homem.

1.2.4.3 A valorização do trabalho manual e o critério de utilidade

Para o preceptor do Emílio, “é pela relação sensível com a utilidade, com a segurança, com a conservação e com o bem-estar que o Emílio deve julgar todos os corpos da natureza e todos os trabalhos dos homens” (ROUSSEAU, 1995, p. 237). Nesse sentido a eleição do Robinson Crusoé por Rousseau como verdadeiro tratado de “educação natural”, livro de formação do Emílio, irá coincidir também com a valorização do trabalho manual e conhecimento útil¹⁶, pois para ele os conhecimentos que estão ao alcance dos homens, uns são falsos, outros inúteis e outros servem para alimentar o orgulho.

¹⁶ Segundo Starobinski (1991, p. 237), “o critério da utilidade é a autarcia, a total suficiência” satisfação íntima.

De acordo com Starobinski (1991, p. 237) temos no Emílio uma “teoria utilitária do trabalho humano, relacionada a utilidade do trabalho à independência que ele assegura ao homem” para ele, “a única ação legítima é aquela que se apoia, não sobre uma cultura preestabelecida, nem sobre uma tradição que já criou seus instrumentos, mas sobre a natureza intacta, tal como Robinson a descobre em sua ilha deserta” limitando-se ao seu corpo, sua inteligência e suas mãos. Para Rousseau (1995, p. 234) “a prática das artes naturais, a que um só homem pode bastar, leva à pesquisa sobre as artes de indústria, que exige o concurso de muitas pessoas”. As primeiras podem ser praticadas por solitários, por selvagens, mas as outras só têm origem na sociedade. Emílio deverá saber valorizar as artes úteis das inúteis, para ele a arte que merece maior estima é a que necessita menos de outras artes, são menos subordinadas.

O que pensará ele aí ao ver que as artes não se aperfeiçoam senão se subdividindo, multiplicando ao infinito os instrumentos de umas e de outras? Ele se dirá: todas essas pessoas são totalmente engenhosas. Acreditar-se-ia que tem medo de que seus braços e seus dedos lhes sirvam para alguma coisa, de tal maneira inventam instrumentos para deles prescindir. Para exercer uma única arte ficam escravizados a mil outras, é preciso uma cidade para cada operário. Quanto ao meu camarada e a mim, pomos nosso gênio em nossa habilidade; fabricamos ferramentas que possamos carregar por toda parte conosco. Todas essas pessoas tão orgulhosas de seus talentos em Paris, não saberiam nada em nossa ilha (ROUSSEAU, 1995, p. 239).

De todas as artes a primeira e a mais respeitável para Rousseau é a agricultura, a forja e a carpintaria sucessivamente, e a criança que não tiver sido seduzida pelos preconceitos vulgares pensará desta forma. Ao valorizar o trabalho manual é um dos primeiros a ter-se levantando contra a técnica, posição que pode ser esclarecida à luz do princípio da liberdade do indivíduo. Para ele, o trabalho sob a forma artesanal assegura a autonomia ao passo que “a técnica nos liga à tradição, à instituição, e sobretudo, a outros homens, que constroem nossos instrumentos ou completam nosso trabalho (STAROBINSKI, 1991, p. 237).

Para Rousseau, o trabalho manual e o trabalho intelectual são complementares, “o grande segredo da educação é fazer com que os exercícios do corpo e os do espírito sirvam sempre de descanso um para o outro”, no entanto, ele adverte que é preferível ocupar uma criança numa oficina, que colar uma criança aos livros “suas mãos trabalharão em prol de seu espírito; tornar-se-á filósofa acreditando ser apenas uma operária” (ROUSSEAU, 1995, p. 220). O exercício dos nossos membros, nossos sentidos, nossos órgãos, irão nos ajudar a

aprender a pensar, eles são os instrumentos de nossa inteligência, com o hábito do exercício do corpo é dado à criança o gosto pela reflexão e pela meditação, ela irá aprender a pensar e irá provar na sua reflexão a importância do meio por isso defende que o seu Emílio aprenda um ofício em que as mãos trabalhem mais do que a cabeça, que fosse do seu gosto a arte de marceneiro, que exige habilidade, inteligência e bom gosto.

1.2.4 4 A valorização do meio: indícios, experimentações e reflexões de Crusóe

Crusóe em suas reflexões ora apresenta-se como um ser frágil, mas principalmente como um ser forte que vai se formando através da relação com o mundo material e concreto para encontrar formas de sobrevivência. Nos primeiros momentos, após ter sobrevivido ao naufrágio e sozinho, tinha como instrumentos uma faca, um cachimbo e um pouco de tabaco em uma bolsa. Na tentativa de encontrar meios para sua sobrevivência, de forma engenhosa e eficaz, começa imediatamente a trabalhar retirando tudo que havia de útil nos destroços encalhados do navio, desta forma ele consegue pão, arroz, queijos, cinco pedaços de carne seca e uma sobra de milho, além de uma caixa de carpinteiro, que de acordo com os seus relatos, representava “uma riqueza muito maior, que um navio carregado de ouro” (DEFOE, 1947, p. 47). Tratou nesse momento também de abastecer a jangada de armas e munições que consistia exatamente em duas espingardas de caça, duas pistolas e dois barris de pólvora. Este material era tudo que conseguira, com eles estava a esperança de saber como explorá-los da melhor forma possível. Era preciso obter êxito nas suas ações e permanecer atento a tudo que pudesse fazê-lo correr riscos, sendo necessário explorar seu habitat e classificar sua flora e sua fauna, aprender a observar o fluxo das marés, as mudanças climáticas, o céu, os visitantes. Teria que pensar sobre tudo que seria aconselhável a sua situação: a salubridade e a água doce, a proteção contra os raios solares; segurança contra homens ou animais ferozes; a vista do mar. Pensava na sua defesa, no seu sustento, na sua saúde, aprendeu a observar as estações e os males que traziam a sua saúde, ao reconhecer todas elas e dividi-las, começou a preparar-se adequadamente para cada uma; aprendeu a dividir o seu tempo de acordo com as tarefas que tinha de cumprir, a caçar, a plantar, colher, armazenar, cozinhar.

Crusoé teve a sua primeira experiência com a fabricação de potes de barro capazes de resistir ao fogo, que lhe rendeu várias horas de observação, de paciência, de experimentação, como o próprio Robinson relata:

Comecei então estudar um meio de obter um fogo capaz de cozer potes de barro. Não conhecia os fornos usados pelos oleiros, nem o processo de vidrar os utensílios por meio de chumbo, embora tivesse algum. Empilhei, entretanto, três largas escudelas e dois ou três potes sobre um monte de cinzas e distribuí a lenha para a fogueira em volta. Alimentei o fogo, acumulando mais lenha por fora e por cima, até que, no centro, os potes chegaram ao vermelho-rubro. Vi que não estalavam. Deixei-os, em seguida, cerca de cinco ou seis horas, sob a ação do fogo, até que um, embora não estalasse, começou a derreter. De fato, a areia misturada à argila, derretida pela tremenda temperatura, se transformaria em vidro, se eu prosseguisse. Fui diminuindo gradualmente o fogo, até que a cor rubra dos potes começou a empalidecer. Vigiei a noite inteira, para que o fogo não diminuísse muito rapidamente. Tinha pela manhã, três escudelas, não direi bonitas, porém boas, além de dois outros potes tão cozidos quanto podia desejar (...) não preciso dizer que, depois dessa experiência, não houve utensílio de barro que não fizesse (DEFOE, 1947, p. 103-104).

Aprendeu a produzir seu próprio pão e ficar surpreendido com a quantidade de coisas necessárias para conseguir a semente e para o preparo desse alimento: revirar o solo; semear, impedir que os pássaros comessem as sementes; ceifar; secar; debulhar; aparar a palha; confeccionar os vasos para armazenar o grão; construir um forno adequado; fazer um pilão de madeira dura; peneirar a farinha e moldar as travessas em que o pão deveria ser cozido (WATT, 1997; DEFOE, 1947).

As táticas de sobrevivência do Crusoé lhe permitem desfrutar de certa autonomia e bem-estar e eram geradas a partir da sua eficácia, engenhosidade, dedicação e paciência, demonstradas ao mesmo tempo, vão acontecendo de forma gradativa a superação do estado natural através da dominação dos elementos da natureza pelo trabalho, conhecimento técnico e cultural. Nas suas reflexões “a civilização é ressaltada” devido a falta de instrumentos de trabalho, os quais, ele vai fabricando substitutos com paciência e dedicação (HEIDRICH, 1995, p. 21). Ele vai convencendo-se que a partir do seu engenho, esforço e perseverança poderia fazer tudo, especialmente se pudesse dispor dos instrumentos indispensáveis e tem convicção de que as ferramentas recuperadas no navio foram de extrema importância para que ele sobrevivesse e não levasse uma vida primitiva e até mesmo bestial.

1.2.4.5 O homem comum versus o homem econômico e o Mito de Crusoé

Embora os leitores do século XVIII enxerguem outros significados na história do Robinson Crusoé, RICHETTI (2011) irá afirmar que,

Para Defoe e a cultura capitalista e imperialista ocidental que ele representa e glorifica, a ilha é uma oportunidade para expropriação colonial, para o desenvolvimento e o progresso (alguns diriam para a espoliação) através da tecnologia humana (RICHETTI, 2011, p 30).

À medida que o Crusoé explora sua ilha, vai sendo desvelado um tipo de homem econômico dentro da lógica de um modo capitalista de pensar e ele encontra alguma satisfação na ideia de que a ilha é de sua propriedade. Por outro lado, na medida em que explora sua ilha, ele extrai certas lições econômicas da produção e do consumo em isolamento:

Numa palavra, a natureza e a experiência das coisas me ditavam, depois de uma ponderada reflexão, que todas as boas coisas deste mundo só são boas para nós na medida em que nos têm algum proveito, e que tudo que podemos juntar para dar a outros só nos vale alguma coisa na medida em que nos for útil, e não mais [...] Eu tinha como já contei, um fardo de dinheiro, tanto ouro quanto prata, num total de cerca de trinta e seis libras. E lá, aí de mim, ficava essa coisa triste, funesta e inútil [...] Na verdade, trocava tudo por seis vinténs de sementes de nabo e cenoura da Inglaterra, ou por um punhado de lentilhas e feijões e um frasco de tintas (DEFOE, 1949, p.110).

Segundo Watt (1997, p. 161), ele resume a sua filosofia realista e utilitarista com as seguintes lições: primeiro, que não há razão para armazenar mais do que ele poderá usar; segundo, que uma das bênçãos da vida na ilha permanece no fato de que nada tem para ambicionar, e tem tudo o que pode desfrutar na atual condição, ou seja, no seu estado natural. O pensamento de Watt vai de encontro com o de RICHETTI (2011, p. 33) em parte, para ele Crusoé ao viver no estado natural tem a vantagem de aprender a superioridade dos valores de uso simples e da produção de subsistência, mas também, muitas desvantagens, entre elas “a falta de bens manufaturados e serviços especializados especiais”, o mesmo não vê a existência

de Crusoé na ilha, como um idílio, já que “sua característica mais perturbadora é a ordem da sociedade civil e cita como referência Hobbes em seu *Leviatã* que o homem em seu estado natural também se encontra em constante estado de guerra com os outros homens, temendo que eles cheguem, matem-no e tomem tudo que possui. Contudo, Richetti reconhece que a ilha e outras partes das experiências do herói estão abertas a interpretações contraditórias e subjetivas.

Várias versões¹⁷ tornaram-se modelo e fizeram muitos leitores, inclusive economistas que buscaram exemplos ilustrativos de suas teorias nestas obras, acreditando que seria a versão original da história. De forma diferente, Marx não conhecia Crusoé através destes economistas, havia lido em inglês não só o Robinson Crusoé, mas, outras obras de Defoe. De acordo com Praver (apud WATT, 1997, p. 183) o mesmo afirma que “as *Robinsonaden* dos economistas profissionais são enganosas”. Ao cunhar o termo “*Robinsonadas*” Marx critica não a obra do Defoe a qual ele tinha admiração e sim o “mito de Robinson Crusoé”. Na sua obra *O Capital* afirma Marx:

Como a economia política ama *Robinsonadas*, lancemos um olhar sobre Robinson em sua ilha. Apesar de seu caráter modesto, ele tem diferentes necessidades a satisfazer e, por isso, tem de realizar trabalhos úteis de diferentes tipos, fazer ferramentas, fabricar móveis, domesticar cabras, pescar, caçar, etc. Não mencionaremos orar e outras coisas do tipo, pois nosso Robinson encontra prazer nessas atividades e as considera uma recreação. Apesar da variedade de suas funções produtivas, ele tem consciência de que elas são apenas diferentes formas de atividade do mesmo Robinson, e portanto, apenas diferentes formas do trabalho humano. A própria necessidade o obriga a distribuir seu tempo com exatidão entre suas diferentes funções (...) e eis que nosso Robinson, que entre os destroços do navio salvou relógio, livro comercial, pena e tinta, põe-se logo como um bom inglês, a fazer a contabilidade de si mesmo. (...) todas as relações entre Robinson e as coisas que formam sua riqueza, por ele mesmo criada são suficientemente E no entanto, nelas já estão contidas todas as determinações essenciais de valor (MARX, 2013, p. 152).

¹⁷Entre elas duas tornaram-se modelo, a de Johann Heinrich Campe, intitulada *Nouveau Robinson* na qual o autor levou em consideração as restrições expostas por Rousseau no *Emílio*, ou seja, foi preservada por Campe a parte que decorre na ilha, sem mencionar até mesmo as ferramentas recolhidas nos destroços do navio. Outra imitação foi a *Swiss Family Robinson* (O Robinson Suisso) publicada em 1812 e 1827 por Johann Rudolf Wyss (Ver Watt, 1997, p. 182).

Para Marx¹⁸ todas as características do trabalho de Robinson são encontradas na sua teoria do valor, no entanto, no romance tais características se manifestam através da figura do indivíduo; todos os produtos de Robinson eram seus, pessoais e exclusivos. As determinações essenciais de valor se manifestam de forma individual e não social (id, 2013).

É importante destacar que Crusoé não pode ser visto como tipo ideal, o “*homo economicus*”, “embora viva em função de um motivo econômico, ou talvez, seja mesmo governado por ele” (WATT, 1997, p. 160). Com uma sensibilidade conectada às coisas materiais; “ele é metódico, trabalhador e sabe como fazer uma acurada avaliação dos resultados”, mas, ele também realiza pequenas diversões e entretenimentos como ensinar seu papagaio a falar, criar gatos, domesticar aves marinhas, podendo-se afirmar que a vida de Crusoé tem por limite as satisfações de suas necessidades resultando em algo entre o *homo economicus* e o homem comum. Crusoé na medida em que vai desenvolvendo seu trabalho e obtendo resultados a ponto de comparar sua dispensa com uma casa de comércio demonstra satisfação pelos seus feitos nestes trabalhos.

Este mito a partir da visão de Rousseau é caracterizado por três aspectos: a volta à natureza, a dignidade do trabalho e o homem econômico. Estes aspectos estão presentes na visão de Rousseau sobre as lições tiradas da leitura do Crusoé em que ele elaborou uma versão pessoal do Mito de Crusoé com a finalidade de aplicá-la a educação do Emílio. Tanto Rousseau quanto Marx reinterpretaram Robinson Crusoé dando “nova originalidade, nova autoridade e novo beneplácito” à mensagem individualista; viram na estada de Crusoé em sua ilha uma situação básica e ambos contribuíram para internacionalização do “Mito de Crusoé”.

Segundo Watt (1997), antes de Rousseau ter elaborado sua versão pessoal já havia começado a se desenvolver, em outro lugar, um sentido teórico da natureza geral do mito, evidente no pensamento de Giambattista Vico (1668-1744) responsável por lançar a noção de que “o mito é uma chave essencial para a compreensão sociológica e histórica do homem” e no pensamento do alemão Herder Johann Gottfried Herder (1744-1803), “o maior responsável pela introdução de um novo modo de pensar sobre o mito”. Herder ao redigir um diário de

¹⁸Marx também faz comentários sobre Robinson Crusoé em duas de suas obras: Em *Miséria da filosofia* e no manuscrito conhecido como *Grundrisse*. Na primeira Marx fala de Crusoé como um eremita que produz para si mesmo, não o considerando, portanto, um verdadeiro “representante do processo de produção que é fundamentalmente de natureza social” (WATT, 1997, p. 183).

viagem de 1769 com inclinação empirista observa os marinheiros, - sua permanência aferrada às superstições e ao maravilhoso e as suas considerações aos pequenos e grandes sinais da natureza, com uma espécie de admiração reverente desenvolvendo assim uma ciência dos presságios. Herder descreve analiticamente e historicamente o que observava a bordo do navio com homens que pouco sabiam sobre a natureza, que tinham pouca familiaridade com os mares, mas, que procuravam ouvir as suas advertências ao observar o vôo de um pássaro, a influência da lua sobre o mar e as estações e explica como a partir de sua viagem pelo mar passou a ver tais coisas com olhar diferente (WATT, 1997, p. 185 -195).

Dois aspectos são característicos ao modo de pensar herderiano: o empiricismo e a sensibilidade. Herder procede empiricamente, relata sua experiência pessoal direta, o que contraria o modo racional do *Aufklärung*, o iluminismo no qual o observador só chega ao pensar com a ajuda dos livros; introduz a sensibilidade na sua noção de compreensão, pois acreditava que “uma experiência sensória direta não podia existir como simples percepção mecânica; na consciência individual ela seria sempre acompanhada pela sensibilidade e simultaneamente pela reflexão” (WATT, 1997, p. 189).

De acordo com Watt (1997) as ideias de Vicco assemelham-se as ideias dos heróis que fazem parte dos novos mitos românticos. Podemos afirmar também que os relatos e descrição de Herder sobre os marinheiros e suas atitudes assemelham-se a história do Robinson Crusóe e aspectos característicos das ideias de Herder são encontrados em Rousseau e conseqüentemente, na mentalidade romântica através de alguns traços constitutivos, entre eles, o privilégio do método empirista e não sistemático; e a sua visão entre razão/sentimento através do esclarecimento de que “se a razão tem limitações, o sentimento - órgão do conhecimento estético chega onde a razão falha e consegue colher imediatamente a essência recôndita da realidade” (HILSDORF, 2005, p. 94), marcando a oposição entre intuição estética/conhecimento intelectual, sentimento/razão.

Para o preceptor do Emílio, a leitura do Crusóe traria diversão, instrução e reflexão, este três aspectos são evidenciados nas aventuras do náufrago relatadas através de uma leitura sem densidade, atraindo a atenção do seu educando em cada episódio narrado, movendo ao mesmo tempo o seu aluno por saber como o herói agiria em diferentes situações. Esse tipo de leitura certamente divertiria o Emílio. Divertindo-se e ao mesmo tempo instruindo-se, sem que estivesse lendo um livro com um amontoado de palavras, tornando a leitura enfadonha e sem sentido, mas que isso, as reflexões de Crusóe, as atitudes e as lições serviriam para ele

refletir também. Em total liberdade, com o instinto de sobrevivência e sua curiosidade Crusoé, aprende uma série de lições: a observar tudo em sua volta, a ser paciente, a fazer experimentações, a dividir bem o seu tempo; a valorizar o trabalho manual, aprende a refletir sobre o valor e utilidade de tudo que se passa, que tem e que falta em sua vida na ilha. Reflete sobre a utilidade de seus conhecimentos, sobre o seu trabalho na ilha.

As suas reflexões, as lições tiradas daqueles anos na ilha emergem do seu contato com a natureza e do que ele dispunha: corpo, mente e mãos além de alguns objetos e sementes recuperados no naufrágio. Crusoé dispunha como todo ser das bases da educação intuitiva, intuição sensível, intuição mental ou intelectual que o ajudam a pensar, a julgar, a refletir, a tirar lições de como levar uma vida adequadamente humana. Como afirma o próprio Rousseau ele toma posse do organismo físico e mental para fazer emergir a voz da consciência no silêncio. Influenciado pelas ideias de Montaigne ele irá valorizar a inteligência prática, outra forma de acesso ao conhecimento, irá criticar o ensino pedante e a forma como entendem e tratam a ciência. Não é por acaso que Rousseau destaca no Emílio uma passagem em que Crusoé afirma: “Todas essas pessoas tão orgulhosas de seus talentos em Paris, não saberiam nada em nossa ilha” (ROUSSEAU, 1995, p. 239).

A mensagem que Rousseau parece indicar é que estamos atados a uma cultura e a uma forma de apreensão dos conhecimentos que nos deixa reféns dos seus laços quando deveríamos ter uma orientação de vida e de conhecimento que não nos tornasse dependentes de seus aparatos tecnológicos. Crusoé irá proporcionar ao Emílio um modelo de uso direto das artes e das técnicas manuais que foram sendo apartadas pela vida moderna e pela divisão do trabalho, atendendo ao objetivo que ele quer para o Emílio, que é um saber útil para vida, espírito aberto, inteligente, pronto para tudo sem ser refém de um saber meramente transmitido.

Crusoé experimenta uma nova forma de acesso ao saber que o leva a refletir sobre a utilidade do conhecimento que até o momento ele tinha adquirido nos livros. Assim como a experiência de Herder junto aos marinheiros, Crusoé aprende a reconhecer os sinais, a refletir e aprende a pensar sem a ajuda de livros, sua consciência segue sempre acompanhada pela sensibilidade e reflexão.

A experiência como acesso ao saber é evidenciada em Crusoé e no episódio do prestidigitador através da forma como conduzem os seus trabalhos, no primeiro, quando ele

tenta durante horas a temperatura ideal para o fogo na construção dos potes de barro e no segundo, na condução do prestidigitador com sua parafernália, fazendo o pato girar de um lado para outro da bacia. Ambas as passagens apresentam personagens astutos, inteligentes e mais do que habilidosos, pois ambos precisaram da precisão, “da sutileza de espírito da parteira na hora de cortar o cordão umbilical” (DÉTIENE e VERNANT, 2008, p. 278). O homem da feira livre possui a habilidade das mãos e a experiência, o que falta ao preceptor e ao educando que o observa. Crusoé na hora de cozer os potes de barro até consegue dispor da habilidade das mãos, mas só isso não basta, tem que haver também a experiência que ele só irá conseguir após várias horas de tentativas e observação.

CAPÍTULO II - O PROCESSO PEDAGÓGICO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA ÀS CAMADAS POPULARES DA SOCIEDADE NO FINAL DO SÉCULO XIX

Procuraremos nesta parte da pesquisa, abordar a Reforma Leôncio de Carvalho apresentada em 1878 que deu origem ao Parecer/Projeto de Rui Barbosa (1882-1883) e a adoção do Método de Ensino Intuitivo sob a ênfase da instrução pública para as classes populares no final da segunda metade do século XIX, bem como, a crença no liberalismo e cientificismo e a apresentação de projetos de Reforma da educação.

O método de ensino intuitivo, objeto de estudo do nosso trabalho, foi oficializado no final do século, contudo, os debates sobre a necessidade e pertinência da instrução pública às camadas populares (negros livres, libertos ou escravos) índios e mulheres, já vinham ocorrendo desde o início do século, nas Assembleias Provinciais na busca do ordenamento legal da educação. Diversas foram as leis provinciais que ainda na década de 30 do século XIX, “tornaram obrigatória, dentro de certos e amplos limites, a frequência da população livre à escola” (FARIA FILHO, 2000, p. 135). Todavia, a defesa por uma educação para às classes populares, mesmo do ponto de vista do acesso, não aconteceu sem dificuldades, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que saíam em prol da sua defesa para a maioria da população, numa sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual. É pertinente destacar o relativo papel e lugar do Estado e que, nem a escola tinha um lugar social de destaque e legitimidade incontestável, sendo preciso afirmar a presença do Estado nessa área e produzir paulatinamente a centralidade do papel da instituição escolar na formação de novas gerações.

Não é objetivo do nosso trabalho, no entanto, aprofundar os debates sobre as questões institucionais e a proclamação da instrução pública durante todo o século XIX, todavia, é importante destacar que houve momentos cruciais na história da educação no Brasil. De acordo com Saviani (2010, p. 11), quatro momentos podem ser destacados: o primeiro, (1823-1827) “é a fase dos debates sobre grandes questões institucionais da nova nação, quando a instrução pública ocupa um lugar importante, ao menos no âmbito das proclamações”; a educação passa a ser uma nova preocupação, devido a necessidade de atenção de forma imediata ao problema da instrução elementar, que tinha como objetivo ampliar a participação dos brasileiros nas atividades do Império. Buscava-se constituir as condições para existência

de um Estado independente, ao mesmo tempo, dotar este Estado de condições de governo, ou seja, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população, indicando os caminhos a serem trilhados e ao mesmo tempo evitando que o mesmo povo se desviasse do caminho a ser seguido. Boa parte das discussões sobre a importância da instrução principalmente nas duas décadas posteriores à independência estava relacionada à “necessidade de se estabelecer, no Império brasileiro, o império das Leis” (FARIA FILHO, 2000, p.137). No segundo momento, de 1827-1854 – que transcorreu sob a égide da Lei das Escolas de Primeiras Letras¹⁹, dois aspectos chamam atenção: o primeiro aspecto diz respeito ao o método de ensino mútuo²⁰, de Andrew Bell, também conhecido como método monitorial/mútuo e o sistema disciplinar de Joseph Lancaster²¹ criados na Inglaterra, e o segundo aspecto, que se refere a promoção da descentralização do ensino elementar a partir do Ato Adicional-1834 transformando os Conselhos Provinciais em Assembleias Legislativas Provinciais com competência para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios, contribuindo para eliminar quaisquer pretensões de uniformização do ensino do primeiro grau em todo país (PAIVA, 1987). Todavia, o ensino elementar, descentralizado, não encontrou condições para se difundir em melhorar em qualidade, mas como afirma Saviani (2010, p. 17) “não se pode atribuir ao Ato adicional a responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais

¹⁹ No que se referem ao sentido da palavra primeiras letras, à medida que foi se afirmando a importância da instituição escolar, primeiro como a responsável pela instrução e depois como agente central em toda educação da infância, foi-se lentamente substituindo a expressão ‘escolas de primeiras letras’ pela ‘instrução elementar’. A expressão mesmo mantendo etimologicamente a ideia de rudimentar permitiu pensar naquilo que é o princípio básico, o elemento primeiro: com a perspectiva de acesso às primeiras letras, mas também como conjunto de outros conhecimentos e valores (FARIA FILHO, 2000, p. 138).

²⁰ De acordo com Bastos (2005), o método de ensino mútuo introduzia duas inovações, uma sobre o uso de alunos monitores e outra sobre o ensino simultâneo de leitura e escrita e que não é possível delimitar com precisão a adoção do método no Brasil, no entanto, documentos comprovam sua permanência durante todo período monárquico, isto pode ser observado através dos relatórios dos ministros e recomendação de adjuntos ou de alunos-professores como solução para falta de professores. A referida autora afirma, que legalmente a Reforma Couto Ferraz (Decreto n.1331, de 17/02/1854), que regulamenta a instrução primária e secundária no Município da Corte, em seu Artigo. 73 estabeleceu que o método de ensino a ser adotado nas escolas em geral seria o simultâneo, contudo, a partir desta Reforma, “encontra-se nas escolas a presença tanto do método simultâneo, quanto do método mútuo, e um sincretismo de ambos, denominado método misto”. Há divergência quanto a implantação do método monitorial/mútuo, a própria autora adverte que conforme preconizado por seus idealizadores ingleses, o método não aconteceu no Brasil, “o que ocorreu, foi a doação de medidas legais e de muita discussão política em torno das vantagens e desvantagens do método” (id. p. 45). De acordo com Paiva (1987) o método mútuo não conseguiu firmar-se dentro do sistema de ensino, desaparecendo sem quase ter sido implantado.

²¹ Os militares foram considerados mais adequados para atuar como lentes nas escolas de primeiras letras pelo método lancasteriano. Esse fato evidencia a aproximação entre a disciplina e a ordem nas instituições militar e escolar. O sistema de recrutamento de professores nos quadros militares perdurou por alguns anos e as funções de militar e professor público só tornam-se incompatível em 12/05/1837, na Decisão n. 166 do Império BASTOS (2010).

do século XIX”, ele apenas legalizou a “omissão do poder central” ao transferir para os governos provinciais a responsabilidade pela educação popular. O terceiro momento, que data de 1854 a 1867, é um período em que a política educacional trará como elemento característico o princípio da obrigatoriedade do ensino, instituído pelo regulamento de 1854, e finalmente, o quarto momento, de 1867-1890, como já fora enfocado, terá lugar de destaque nesta parte do nosso trabalho.

Durante estas décadas, a situação do ensino no país era precária. Em 1823, o país possuía uma população total de 4 milhões de habitantes dos quais 1.2000.000 eram escravos e apenas a Província de São Paulo possuía um número de 19 escolas elementares, problema que se estendeu durante muito tempo. Outorgada a Constituição de 1824 ficava estabelecida em seu artigo 179, alínea 32 a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, no entanto, em meados do século mais de 30% da população estava a priori excluída de qualquer participação de caráter educativo sistemático (PAIVA, 1987, p.61-63). A instrução tratava de rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Não faltaram, no entanto, Projetos apresentados sobre o problema nacional de instrução pública, mas, muitas vezes não foram colocados em discussão, aprovando-se projetos limitados. Os defensores dos métodos adotados apresentavam um discurso em defesa da necessidade da propagação da escola elementar e o argumento de que o mesmo fosse viável diante dos poucos recursos humanos e materiais existentes e pudesse instruir o maior número de crianças possível.

Quanto à preocupação dos intelectuais em difundir os seus discursos civilizatórios, legalistas, e animados com a conquista recente da independência, é possível afirmar que apresentavam a proposta de um projeto de instrução de fato, e animava aqueles que defendiam a incorporação das classes menos favorecidas à instituição escolar, no entanto, impunha-se e apareciam algumas ressalvas nos documentos brasileiros, como por exemplo, a defesa de que o tempo da escola não deveria comprometer o tempo do trabalho, ou de que a escola deveria instruir nas artes necessárias, ao invés de ‘ocupar a mocidade de um homem no estudo das ciências abstratas’ que não tem relação com o trabalho manual que deve ser empregado a tal indivíduo. Através de tal ressalva desnuda-se na prática a “falácia da proposta de educação iluminista defendida por muitos”, deixando claro o caráter autoritário e excludente da nação que se queria construir dentro dos limites da inclusão, que seria positiva desde que, não “colocassem em risco as formas tradicionais de submetimento da maioria ao jugo e à exploração da elite imperial” (FARIA FILHO, 2009, p. 29). Esta é uma demonstração de que

a instrução às massas como era proclamada não era consenso, bem como, despertava o medo dos conservadores de que uma instrução podia perturbar o Estado, mesmo que o ensino da leitura e da escrita fosse sob uma rígida disciplina, e que não mudasse os antigos procedimentos didáticos com sua sequência de soletrar.

As condições pelas quais a autonomia política, ou seja, o surgimento da nação brasileira, foi conseguido resistindo às alterações internas, ajudaram para constituição de sérios obstáculos para um atendimento escolar eficiente, - com planejamento que em curto prazo reorganizasse os objetivos, métodos e o conteúdo, - para atender aos interesses e necessidades dos futuros cidadãos da recente nação, através da implantação de uma rede escolar para todos, em idade escolar. Com a crise no plano econômico do “modelo agro-exportador dependente e estruturação do modelo comercial-exportador dependente – (1808-1850)” e com a falta de recurso para dar vigência nacional ao aparelho de Estado, conseqüentemente, os recursos para uma reorganização da estrutura escolar não estavam disponíveis, diante de tal situação, a educação escolarizada não seria vista como prioridade (RIBEIRO, 1981, p. 61).

Todos estes fatos e seus desdobramentos e significados ajudarão a entender a educação nas últimas décadas, quando novos processos pedagógicos de instrução pública entrarão em cena, e suas conseqüências nas primeiras décadas do século XX, aspectos a serem enfocados ao darmos continuidade no nosso trabalho sobre a Reforma Leôncio de Carvalho e a adoção do Método de Ensino Intuitivo.

2.1 A Reforma Leôncio de Carvalho e o Método de Ensino Intuitivo

No final da segunda metade do século XIX (1870-1894) há uma série de mudanças no plano econômico, político e cultural do país. No plano econômico, os aumentos da importação do carvão e de máquinas indicam certo desenvolvimento das atividades industriais, a base da sociedade exportadora brasileira passa de rural-agrícola para urbano-comercial. Juntamente com o incentivo à consolidação do desenvolvimento econômico, que acontece com o contato mais intenso com a Europa no fornecimento de novos maquinários e instrumentos importados, novas ideias passam a circular no meio da elite intelectual, composta de elementos oriundos das camadas dominante e média que se desenvolvem de forma acelerada

com o processo de modernização da sociedade. Entusiasmados por esse processo, os intelectuais procuram contribuir para que o mesmo se torne mais rápido, propondo a disseminação de ‘novas ideias’, vindas da Europa, que se baseiam em crenças no liberalismo e no cientificismo. No país, “o Manifesto Liberal de 1868 é considerado o início de um amplo movimento que vai agitar o final do Império e início da República”. Encontra-se neste movimento de busca pela resolução de problemas a partir de reformas de quase todas as instituições existentes, um fato concreto e influente sobre a educação, diz respeito à maneira de percepção e análise da realidade sócio-cultural do país por parte de seus dirigentes. Esta percepção é reflexo das teorias importadas que ajudaram a culminar em reformas que não partem da realidade brasileira, mas de “modelos importados” (REIS FILHO, 1995, p.78).

A sociedade brasileira inicia uma época acelerada de mudanças, com ideias que irão refletir diretamente sobre a ação de políticas em favor da propagação do ensino e sobre a sua organização, esta, é alvo de críticas constatadas às deficiências, pela proposição de um modelo de ensino estrangeiro a ser imitado e decretação de reforma.

A crença na educação, como a chave dos problemas fundamentais do país, influencia e sofre influências no plano econômico político e cultural. A modificação nas formas de trabalho exigia a modernização da sociedade civil, para tanto, era necessário o fim da monarquia, a reforma eleitoral, o incentivo a imigração e a industrialização. A partir das perspectivas liberais e cientificistas (positivistas) pontos em comum são estabelecidos em seus programas de ação:

Abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para através da instrução desempenhar seu papel de esposa e mãe e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 1981, p.65).

Na época, apesar dos capitais concentrados, vindos dos crescentes lucros do café e liberados pelo fim do tráfico negreiro, o país apresentava limitações no progresso industrial por ter na agricultura sua principal atividade econômica e não possuir um amplo mercado com vistas de expansão para assegurar o crescimento industrial, em que as condições técnicas eram extremamente deficientes. Estas limitações do país interferem nas grandes diferenças

existentes na expansão dos sistemas de ensino entre as regiões, visto que, tal expansão sempre esteve ligada as condições econômicas, sociais e políticas de cada província. Apesar de escassas e precárias informações sobre a situação do ensino, pode ser citado como exemplo, as condições mais adequadas à difusão do ensino no Centro-Sul, do que em outras regiões do país, advindas da maior concentração de riquezas e das novas exigências em relação à instrução popular criadas com o surto da industrialização e da imigração europeia. Dados do Censo de 1872 indicavam, do ponto de vista quantitativo, a evolução do Município da Corte com índices bem mais elevados que o conjunto do país, de 84,25% de analfabetos na população total no conjunto do país, no Município Neutro era de apenas 63,82, decrescendo até o final do Império para 50/%. As diferenças aconteciam também com relação à oferta quanto à instrução elementar no ensino público, e elementar e secundário no ensino particular, uma vez que, a preferência do ensino particular manifestava-se claramente pelo ensino do segundo grau, no início da segunda metade do século, persistindo durante os primeiros anos da República (PAIVA, 1987, p. 70).

No âmbito dos debates sobre a criação da escola para o povo e com vistas as mudanças na qualidade e organização do ensino, foram apresentados relatórios sobre os problemas da instrução pública e Projetos de Reformas da educação. Em um total de sete projetos, destaca-se o Decreto n.7.247 de Leôncio de Carvalho em 19 de abril de 1879, que deu origem ao Parecer/Projeto de Rui Barbosa (1882-1883). Ambos evidenciavam a urgência do investimento em educação por parte do governo brasileiro propondo reformar no ensino desde o jardim de infância até o ensino superior, marcando o início do processo de organização da escola pública e o último dispositivo engendrado pela política educacional do Império (SAVIANI, 2006; MACHADO, 2010).

De acordo com Saviani (2006, p. 26), a Reforma Leôncio de Carvalho, com relação à organização da escola pública, ora dá continuidade em alguns artigos, ora se opõe a Reforma Couto Ferraz, além de apresentar inovações. Irá dar continuidade à Reforma Couto Ferraz ao “manter a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (artigo 2º), a assistência do Estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido (artigo 4º) e o serviço de inspeção (artigo 13)”. Provocou polêmica por considerar o “ensino livre, a livre frequência e abolir o ensino religioso obrigatório tornando-o facultativo” (MACHADO, 2010, p. 95).

Em ruptura com a reforma anterior, “regulamenta o funcionamento das escolas normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários” (artigo 9º). De forma inovadora, a Reforma Leônicio de Carvalho,

prevê a criação de jardins de infância para crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção a instituições particulares; equiparação das escolas normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II; criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver escola normal (artigo 8º)”, entre outras medidas com relação ao ensino superior (SAVIANI, 2006, p. 26).

Segundo Saviani (id, p. 27) a Reforma foi mais abrangente com relação à inclusão de dispositivos referentes ao funcionamento da educação nas províncias, a exemplo disso, o artigo oitavo contempla:

A subvenção a escolas particulares; a contratação de professores particulares para ministrar os rudimentos do ensino primário; a criação de cursos de alfabetização de adultos e de escolas normais; a fundação de bibliotecas e museus pedagógicos e de bibliotecas populares; a criação nos municípios mais importantes das províncias de escolas profissionais e de ensino de artes e ofícios; a abertura nas províncias, de mesas de exames preparatórios (artigos 11 e 12) e a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária e secundária (artigo 15).

No que diz respeito aos cursos noturnos, ela enfatiza a necessidade de promover a criação de cursos elementares. Na época estava em discussão a Lei Saraiva e para a ampliação das bases eleitorais era necessário o aumento o número de escolas para adultos, este assunto mereceu decreto²² especial do autor da reforma, Ministro do Império na época (PAIVA, 1987, 71), visto que, a discussão sobre a necessidade de investimento na instrução das classes populares esteve relacionada também a importância da formação do cidadão eleitor.

No que concerne à adoção do método de Ensino Intuitivo, a Reforma Leônicio de Carvalho em seus artigos 9º e 4º sinalizam em sua direção. Desta forma, a orientação ao

²² Decreto de 6 de setembro de 1878, que estabelecia as bases para educação de adultos no Município Neutro.

método Intuitivo foi adotada pela primeira vez no Império, pelo Ministro Leôncio de Carvalho na reforma do ensino primário e secundário no município da Corte (Decreto n. 7.247, 19 de abril de 1879), adotado em outras províncias, sob influência desta Reforma, em 1880. O Decreto anuncia a disciplina “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” no currículo da Escola Normal e prescreve como componente disciplinar no currículo da escola primária as “noções de coisas” (SAVIANI, 2006; SCHELBAUER, 1987; VALDEMARIN, 2000).

A adoção do método de ensino intuitivo previa a reforma do ensino e do mestre, assim, os princípios do método estavam sendo introduzidos nos sistema de ensino: nos jardins de infância, nos programas de escolas primárias e nos cursos de formação de professores, um dos motivos na época que levou a sua identificação com o método de ensino popular (SCHELBAUER, 1987).

A Reforma Leôncio de Carvalho apresentada em 1878 origina o Parecer/Projeto do Rui Barbosa sobre o ensino, apresentado em duas partes: em 13 de abril de 1882, o *Parecer sobre o ensino secundário e superior* e em seguida, em 12 de setembro de 1882, embora só publicado em 1883, o *Parecer sobre o ensino primário e instituições complementares*. Quando ele apresenta o primeiro parecer à Câmara dos Deputados, embora de forma tardia e num momento em que já não havia a efervescência e interesse dos liberais no assunto, Rui Barbosa não deixa de fazer sua crítica a forma como fora estatuído o Decreto Leôncio de Carvalho, ao deixar de fazer uso da tramitação usual. Em vez do encaminhamento de projeto ao legislativo para discussão e deliberação, o Ministro opta pelo recurso ao Decreto; outra crítica realizada por Rui Barbosa é com relação a forma como o método se configurou na Reforma Leôncio de Carvalho, ou seja, como um item do programa e não como uma orientação geral de ensino conforme defendia (VALDEMARIN, 2000).

Nos Pareceres, as Lições de Coisas foram ressaltadas como elemento primordial para renovação da escola primária e o método como único capaz de triunfar sobre um ensino abstrato e verbalista. A sua adoção foi vista como instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar e, diferente do método mútuo, o método intuitivo, significou uma tentativa de mudar radicalmente não só a organização do ensino, mas, também a execução do trabalho docente, exigindo mudanças das formas tradicionais de lidar com o conhecimento e de ensinar, influenciando na relação professor aluno. Desta forma, “o apelo à

observação, à experiência dada ao concreto e curiosidade infantil contrapunham-se às práticas mnemônicas, à recitação em coro, às lições de cor” (SOUZA, 1998, p. 165).

Nos Pareceres, Rui Barbosa não reduz o atraso da educação apenas à estrutura educacional, mas principalmente, ao conteúdo do ensino que é ministrado nas escolas, priorizando a memória dos alunos em detrimento das potencialidades do corpo humano. Em síntese pode-se afirmar que o método intuitivo representava a antítese do que era praticado nas escolas brasileiras e mais do que alinhar a estrutura educacional do país à europeia, os pareceres pretendiam divulgar novas conquistas científicas e intelectuais, sendo necessária para reforma do método a reforma do mestre²³ (VALDEMARIN, 2000).

Rui Barbosa dedicou-se à defesa do método e apresentou-o pela primeira vez no país os seus princípios e fundamentos, mas, a sua participação não ficou restrita às formulações e indicações contidas nos Pareceres. A principal contribuição de Rui Barbosa segundo Souza (1998), foi a tradução e adaptação para língua portuguesa do livro de Norman Allison Calkins, intitulado *Primary object lessons*, publicado no Brasil em 1886 com o título de *Primeiras Lições de Coisas*, obra que por ser um manual de orientação dos professores foi difundida nas escolas normais e primárias do país no final do século XIX e início do século XX.

2.1.1 A crença na educação e a propagação das ideias

Como forma de levar adiante a efetivação das mudanças que a reforma necessitava, foi colocada em ação uma série de iniciativas tais como a criação de museus, bibliotecas, escolas modelo, grupos escolares entre outras. Os museus que inicialmente se voltavam para atender aos professores, “pretendia constituir-se em uma instituição de formação continuada dos professores”, mas também atendiam ao grande público. Em todos, havia anexa uma biblioteca e um serviço de publicação com boletins periódicos e livros para atender aos professores e aos

²³ Não é objetivo do nosso trabalho, aprofundar sobre a formação do mestre, no entanto, é importante destacar que a capacitação para o trabalho com o método intuitivo não aconteceu sem dificuldades e controvérsias relacionadas entre outras coisas, ao trabalho com a nova metodologia aliada à falta de material além do que, o profissional que fosse contra o método poderia ser visto como arcaico, ou ignorante (SOUZA, 1998).

alunos para complementar informação sobre os métodos de ensino (BASTOS, 2005, p. 123). A criação dos museus no âmbito das instituições escolares estava vinculada ao método de ensino intuitivo - lições de coisas - permitindo a visualização real e concreta dos temas estudados nas salas de aulas e nos compêndios, mas os museus não eram só destinados as lições de coisas e sim a toda e qualquer noção, estes, eram complementares das bibliotecas e vice-versa.

Dando continuidade as ideias para incorporação e renovação do ensino em circulação, a Reforma Leôncio de Carvalho fará a criação dos grupos escolares em 1893 no Estado de São Paulo, fechando o ciclo da transformação do ensino primário. Os grupos escolares permitiram a difusão de escolarização em massa, surgiram no interior do projeto político republicano de reforma social e difusão da educação popular. As críticas às escolas públicas paulistas permitiram a implantação de escolas mais adequadas ao sistema de educação popular e organizadas de acordo com os princípios de renovação pedagógica. O sentido da política de educação pública implementada no Estado de São Paulo pelos Republicanos emerge de uma relação intrínseca à difusão de valores republicanos e ao comportamento com a construção e consolidação do novo regime, “a escola da República e para a República”. Havia um vínculo entre a educação popular e o novo regime democrático que era exaltado pelos profissionais da educação. “A escola primária adquire uma finalidade física, moral e instrumental” (SOUZA, 1998, p. 28).

Os idealizadores da renovação do ensino acreditaram na Educação como eficiente instrumento para construção de um Estado democrático.

Acreditavam que um regime político que se definia como sendo do povo e para o povo necessitava de uma sólida organização escolar capaz de oferecer uma formação política, a mais completa possível, a todos os cidadãos. Sem defender o monopólio do Estado, [...] os reformadores da instrução pública paulista, no início da República, sustentavam a responsabilidade do Estado na criação e manutenção de escola de todos os níveis (REIS FILHO, 1995, p.203).

Reconheciam a ineficiência do regime monárquico, nas condições reais do país e a necessidade da ação do poder público na manutenção de uma ampla rede de escolas. A ação do Estado era insubstituível por mais que se expandissem a rede escolar de iniciativa

particular. Para os republicanos paulistas devia ser atribuído ao Estado a função de criar e manter as escolas em todos os níveis e preparar o futuro cidadão para que ele pudesse desempenhar o papel político reservado pelo regime republicano a todos os brasileiros. O novo regime atribui à escola a tarefa de educação cívica, entendida como a compreensão fundada nos deveres dos cidadãos.

A formação do cidadão na legislação de 1892 e 1893 e no Plano de Caetano de Campos seria desenvolvida em 8 anos, 4 anos de ensino preliminar que superava a escola tradicional do ler, escrever e contar e 4 anos de ensino complementar. “A metodologia procurava desenvolver hábitos de observação espontânea visando a aquisição de conhecimentos por intermédio da própria experiência da criança” (REIS FILHO, 1995, p. 204). Tendo em vista o desenvolvimento das aptidões infantis foram introduzidas disciplinas artísticas para motivar o mundo da criança: o desenho, o canto coral, os trabalhos manuais.

Estas mudanças não surgiram sem discussões ou polêmicas, foi uma fase rica em discussões realizadas em Conferências e Congressos e de divulgação de ideias. Uma série de eventos como conferências populares, públicas, literárias e pedagógicas aconteceram de forma profícua tendo em vista tal objetivo (promover as ideias), além de promover a educação, integrando-a as nações desenvolvidas para garantir a unidade nacional através da transmissão de um conteúdo unificado e valores culturais reais e morais que garantissem o sentimento pátrio. Visavam não só a ordem educacional, mas refletiam a situação do ensino e o conflito de posição entre as modernidades pedagógicas. O método teve espaço garantido na imprensa e nas Conferências, foi foco das atenções durante a Primeira Exposição Pedagógica – 1884 no Rio de Janeiro, na Conferência Pedagógica da Freguesia da Glória e nas Atas do Congresso de Instrução Primária dentre outros.

De acordo com Schelbauer (op.cit. p.3), as Conferências Pedagógicas brasileiras apresentam dados que permitem revelar os sentidos que o método intuitivo e as lições de coisas adquiriram no final do século XIX, bem como a polêmica que o mesmo suscitou em sua circulação e sobre suas apropriações entre os agentes culturais que estiveram envolvidos com a difusão da escolarização elementar. Em seu trabalho, a referida autora apresenta indícios de como ocorreu a apropriação desse novo saber pedagógico nas conferências e exposições internacionais, e conseqüentemente, na educação brasileira, mas precisamente, como começou a figurar a temática do método intuitivo. Cita como exemplo a Primeira Exposição Internacional de 1851 e a Exposição Internacional de 1862, ambas realizadas em

Londres. Nesta segunda, a temática do método voltou a figurar nos discursos relacionados ao ensino elementar do desenho. A autora menciona também o relatório do Conselheiro Ignácio de Carvalho Moreira, presidente da Comissão Brasileira nesta Exposição, afirmando que a temática do método intuitivo foi discutida com relação ao uso de objetos industrializados para o ensino. Outro exemplo de indícios em termos de menção à temática, diz respeito às conferências proferidas por Mme. Pape-Carpentier, e finalmente, o *Rapport*²⁴, documento que “serviu de referência para muitos intelectuais no Brasil em suas discussões e projetos de reforma”, o mesmo constituiu um dos documentos principais para elaboração das lições de coisas nos Pareceres de Rui Barbosa sobre a Reforma do ensino Primário de 1883, juntamente com a Conferência sobre o Ensino Intuitivo (idem, p. 5). Quanto a Mme. Pape-Carpentier, sua metodologia foi adotada por Menezes Vieira nos jardins de infância, na capital do Império e houve a adoção da *Caixa de Lições de Coisas*, aparelho de ensino, utilizado na primeira Cadeira de Gramática e Língua Portuguesa da Escola Normal da Capital do Império. Este aparelho esteve entre os aparelhos trazidos por Leôncio de Carvalho para compor o acervo do Museu Escolar do Liceu das Artes e Ofícios de São Paulo. No Brasil, o método foi introduzido inicialmente por algumas escolas particulares, mas foi no âmbito da instrução pública que ele foi popularizado na educação brasileira.

É possível afirmar que a crença no poder educativo das ciências levou a adoção de um plano de estudo enciclopédico de noções científicas já na escola elementar. “Acreditava-se que pelo domínio do conhecimento científico, pela posse das verdades reveladas pelas ciências, formar-se-ia o homem perfeito e o cidadão completo” (REIS FILHO, 1995, p.205). Com o objetivo de alcançar os padrões de ensino dos países europeus e das Américas, adotou-se um procedimento de reformas por etapas: primeiro, a reorganização da Escola Normal, para atender a qualificação adequada do professor através dos processos de ensino moderno que seriam desenvolvidos pela Prática de Ensino na Escola Modelo e segundo, pela generalização da experiência adquirida pela Escola Modelo, multiplicado esse tipo de escola, na forma de Grupo Escolar. A escola Modelo preconizada por Caetano de Campos era mais que o campo de experimentação ou prática de ensino dos futuros professores, era o paradigma de escola a ser seguido pelas escolas primárias do Estado. Traziam o germe da concepção de escola graduada e tinha em sua organização pedagógica a base do método de ensino intuitivo (SOUZA, 1998).

²⁴ Importante documento sobre a Exposição da Filadélfia, organizado por Buisson (1878) enquanto secretário da Comissão de estatística do Ensino Primário e representante do Governo francês.

Logo de início já aparecia uma mudança nos objetivos dos ideais republicanos que indicavam o enfraquecimento de suas aspirações, apesar da obrigatoriedade escolar para as crianças de sete a doze anos havia a frequência facultativa até os dezesseis. A escola complementar embora estivesse prevista para dar continuidade aos alunos egressos da escola preliminar não tinha o caráter de educação geral e para todos, impedindo assim sua realização em termos de consolidar os conhecimentos de base científica, considerados indispensáveis para uma plena prática do homem na sociedade civilizada. Quando veio a ser implantada, a escola complementar -1895 destinava-se apenas aos que desejavam a carreira de magistério.

Com os grupos escolares o Estado adquiriu um maior controle administrativo por intermédio dos inspetores de distrito, eram reunidos em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidos em uma distância obrigatória de 2 km para meninos e 1 km para meninas, distantes da escola, no entanto com o objetivo de expandir a escola modelo primária dentro de padrões modelados pela sociedade urbana e métodos de ensino mais elaborados, fora da escola elementar, a escola paulista tornou-se uma escola altamente seletiva. Para atender aos seus objetivos, os grupos escolares tinham como princípios fundamentais: a racionalização e a padronização do ensino primário, a divisão do trabalho docente, a classificação do aluno, o estabelecimento de exames, a constituição de escola como lugar, programas amplos e enciclopédicos, profissionalização do magistério, novo procedimento de ensino em uma nova cultura escolar. Acontece que, ao mesmo tempo em que, a graduação do ensino empenha uma melhor divisão do trabalho escolar (pela formação de classes com o nível de aprendizagem semelhante de homogeneização a partir do grau de desenvolvimento do aluno e melhorando o rendimento escolar), este mesmo processo cria mecanismos de seleção com certos padrões de exigência que determinaram inúmeras e desnecessárias barreiras ao processo educativo com consequências até hoje. Como exemplo, Souza (1998) cita a classificação em cursos, que gerou o aperfeiçoamento dos exames, e criou a noção de repetência que viria a se constituir uma dos maiores problemas do ensino primário. Da mesma forma, a divisão do trabalho docente e a distribuição do poder dentro da escola e o estabelecimento de hierarquias que iam do inspetor ao aluno, condicionaram a estrutura e funcionamento destas novas instituições educativas.

Em meio às dificuldades e resistência da população devido a distância entre a casa e a escola,

A escola primária foi ‘(re) inventada’: novas finalidades outra concepção de educação e organização do ensino: o método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi, paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional deu lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 1998, p.29).

No que diz respeito ao aspecto da inclusão, os grupos escolares, ao serem criados para atender aos núcleos urbanos revelaram uma política educacional que proliferou nas cidades em detrimento da zona rural em uma época que 70% da população do Estado morava no campo. O privilégio dos núcleos urbanos não era pautado na adoção de uma educação de melhor qualidade, “havia o descaso do governo em relação às escolas isoladas”, apesar de consideradas necessárias (idem, p.51), ficando a grande maioria, marginalizada. É preciso destacar também, que nem sempre os grupos escolares podiam atender a todos os pedidos de matrícula de quem estava na cidade, levando a outra forma de exclusão entre quem estava dentro e fora dessas escolas. A convivência de instituições de excelência com instituições precárias revelaram a formação política de uma educação paradoxal. Contudo, os grupos escolares ou a escola graduada, tornou-se a partir de sua organização pedagógica a renovação mais significativa e duradoura efetivada pelos reformadores do ensino paulista na República propiciando ao mesmo tempo avanços e problemas como a homogeneização, em um momento em que a pedagogia propagava a necessária atenção às diferenças individuais, à classificação dos alunos, ratificando a seletividade do ensino em uma cultura pautada no mérito individual.

O período republicano é um momento de consagração não só dos grupos escolares em São Paulo, mas também, do método de ensino intuitivo. De acordo com Schelbauer (2010, p.145), fica evidente que o discurso em torno do método respondeu a finalidades políticas relacionadas à implantação do novo regime, contudo, de acordo com a referida autora, “isso não significa que tais iniciativas não tenham lançado os primeiros passos de inovações no âmbito das práticas escolares”. Para reforçar esta questão, a referida autora cita Carvalho ao afirmar, que “as mudanças destacadas como novidades pelo escolanovismo nos anos 1920, estavam presente desde o fim do século XIX no imaginário da escola” (Carvalho apud SCHELBAUER, 2010, p.145). Com uma aproximação entre os campos da psicologia e da pedagogia, a discussão sobre a pertinência e a forma de se trabalhar com o método intuitivo na sala primária, perdurou no Brasil até a década de 1930 (FARIA FILHO p. 2007).

É possível afirmar, a partir da reconstrução histórica da educação no país e dos discursos em prol de uma educação para o povo, que havia um distanciamento entre o dito e o realizado, não só pelas condições econômicas e políticas do país, mas, sobretudo, porque esta educação não era pensada a partir das necessidades e da realidade da população menos favorecida. Isto é evidenciado perfeitamente através da ideia de importação de modelos de experiências que deram certo em outra realidade e em outro contexto e da própria constituição dos grupos escolares em São Paulo, considerados tipicamente urbanos, deixando à margem a maioria da população da zona rural. É pertinente destacar também, que no momento em que diferenças individuais foram propagadas pela pedagogia, estas, se fizeram no sentido de homogeneizar e não de levar em consideração a diversidade constituída a partir da classe social, da raça, da etnia, contribuindo para uma escola seletiva e excludente. Diante de tais mudanças em prol da adoção do método, independentemente de sua grande influência ou não no cenário da educação naquele contexto, alguns teóricos falam da importância de ver nas lições de coisas mais que um simples método pedagógico. De acordo com Souza (1996, p.162), há através das lições de coisas, “a condensação de algumas mudanças culturais que se consolidaram no século XIX: uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como uma forma de ‘mentalidade’ e o processo de racionalização do ensino”.

A adoção do método com suas inovações e o discurso de propagar por todos os meios possíveis a instrução às classes populares até então deserdadas, marcaram a segunda metade do século XIX, no entanto, na prática, as mudanças não repercutiram em grandes significados para as classes populares de fato, some-se a tudo isso, as dificuldades de colocar as ideias em prática não só pela falta de materiais, pessoas capacitadas, mas pela forma como eram entendidas e disseminadas estas ideias, a exemplo disso, afirma Valdemarin (2004) ao falar da publicação de manuais sobre o método intuitivo declarando existir “versões menos intuitivas dos mesmos princípios”, ou simplesmente, ao falar do entendimento sobre a aplicação do método nos Pareceres de Rui Barbosa e na Reforma Leôncio de Carvalho, declarando que “infelizmente para Rui Barbosa ou para a educação brasileira, a prática escolar adota a concepção de Leôncio de Carvalho sobre as lições de coisas, reduzindo um método geral de ensino a um conteúdo escolar” (VALDEMARIN, 2000, p. 155).

2.2 Os Projetos de Reformas na educação no início do século XX

No século XX, o desencadear da Primeira Guerra Mundial provocou no Brasil a eclosão de um surto de nacionalismo, cujos efeitos, se fizeram sentir nos debates e reivindicações no âmbito educacional. Nos primeiros momentos, a crise mundial decorrente da guerra, causa uma série de dificuldades, por outro lado, a mesma crise atuará no sentido de ajudar a acelerar a industrialização. Há um forte estímulo para o grupo industrial-urbano, com a necessidade de intensificar e diversificar a produção, para atender a demanda interna, ampliando também sua capacidade de luta pela hegemonia política, que se mantinha sob o controle do grupo agrário comercial ligado aos capitais estrangeiros. Assiste-se na década de 1910 a dissidência oligárquica e o surgimento da indústria no país e consequentemente a luta entre os grupos econômicos pela hegemonia política. Este momento possibilita a fermentação de ideias que caracterizam o período final da primeira República e do qual o nacionalismo serve de luta dos que pretendiam o poder político. Organizam-se as Ligas Nacionalistas que mobilizam as classes médias urbanas em torno do serviço militar obrigatório, do voto secreto, e do combate ao analfabetismo, instrumentos que servirão para combater as oligarquias. O desdobramento desta mobilização sucedeu a articulação de intelectuais em torno da propaganda da educação e da reforma educacional dos estados, movidos por um programa liberal, sintetizado com o lema ‘representação e justiça’ e de um projeto nacionalista de ‘soerguimento moral da sociedade’ produzindo o entusiasmo pela educação. Mais uma vez o discurso em favor da difusão do ensino às classes populares é enfatizado, a educação apresenta-se como o caminho mais seguro para resolver os problemas sociais, econômicos e políticos da nação. Aparecem neste momento as primeiras iniciativas em favor do ensino rural.

Inicia-se em São Paulo um movimento educacional que tem como característica principal a luta contra o analfabetismo, transformado no grande problema nacional que será substituído durante a década de 1920 na luta em favor do ensino primário integral. No início desta década o modelo paulista, - de ensino seriado, classes homogêneas reunidas em um único prédio com uma única direção, métodos pedagógicos modernos, Escola Modelo anexa a Escola Normal, – que servia de exemplo para os outros estados da Federação, entra em crise, esta, é derivada das mutações de paradigmas do conhecimento e de determinantes de motivações políticas, sociais e econômicas que confluíram para o chamado entusiasmo da

educação como já fora mencionado. Os limites do modelo de escola paulista foram de encontro à população deixada à margem, e o analfabetismo, visto como a marca de inaptidão do país para o progresso passa a ser a nova prioridade na hierarquia das reformas educacionais.

Como resposta a nova prioridade, a Reforma Sampaio Dória (1920), no Estado de São Paulo, abre o ciclo de reformas da educação nesta mesma década. O analfabetismo por ser a questão nacional por excelência precisava ser combatido e, portanto, era necessário priorizar a extensão da escola às populações marginalizadas. A reforma incorporava as metas das Ligas Nacionalistas já mencionadas, que mobilizavam a classe média urbana desde a década de 1910 e dava prioridade à difusão do ensino às questões referentes à qualidade. Entre dar uma escola de 4 anos a alguns, excluindo os outros, ou generalizar o ensino elementar de 2 anos a todos, a Reforma opta pela segunda opção, o que lhe rendeu uma série de críticas, tais como, às questões pertinentes a tensão entre quantidade e qualidade e o modelo de jornada escolar. Outra questão diz respeito à proposta curricular da reforma e sua intenção prioritária da rápida alfabetização em massa, evidenciando o conflito, entre as apropriações das concepções escolanovistas e a tendência à “escola mínima” na educação elementar pública brasileira.

A Reforma apresentava uma série de fragilidades: a fraca demanda da população pela escolarização; a proposta de redução do ensino primário, criando a possibilidade de aligeirar a educação popular e, à associação da escolarização à simples alfabetização, tornando a escola ainda mais inadequada às camadas populares que necessitavam de uma escola com uma concepção mais ampla de educação. No que diz respeito à oferta e à demanda, que apesar da luta de alguns segmentos da sociedade por escolas públicas e mesmo por concepções diferentes de escola, ainda que existissem as vagas para todos, a universalização da alfabetização e da escola em uma sociedade ainda em fase de industrialização era uma expectativa pretenciosa e com resultados que foram superestimados em um curto período de tempo, além da dispersão da população rural. Durante a década de 1920 outros estados também realizaram reformas²⁵ e os resultados em termos de matrículas após as respectivas

²⁵ A Reforma paulista de 1920 deu origem a outras reformas estaduais de ensino: em 1923, Reforma Lourenço Filho no Ceará; 1925, Anízio Teixeira na Bahia; 1927, Francisco Campos e Mário Casamata em Minas Gerais; 1928, Carneiro Leão em Pernambuco; 1928, Reforma Fernando de Azevedo, Distrito Federal, capital da República.

reformas apresentam um quadro em que o crescimento no número de alunos matriculados em São Paulo com relação aos outros estados foi pequeno (CAVALIERE, 2003).

No que concerne à gratuidade e a obrigatoriedade, estas foram ameaçadas diante do sistema e da própria Reforma. Apesar da convicção da importância do papel da educação escolar pública para formação nacional, o pensamento reformador da época entendia que o dever do Estado em ministrar a educação popular era supletivo, e aos pais, destinava preferencialmente a educação a seus filhos. Já de acordo com a Reforma, a obrigatoriedade escolar era destinada somente as crianças de 9 e 10 anos, o que significava, na prática, para as crianças de 7 e 8 anos a impossibilidade da escolarização. Diante da Constituição paulista, que já afirmava a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, havia uma contradição quanto ao objetivo da Reforma de garantir espaço nas escolas para o contingente de crianças paulistas que se encontravam fora dela. Surgia também outro problema para as crianças de 9 ou 10 anos que já se encontravam alfabetizadas; estas crianças não necessitavam frequentar classes de alfabetização e não conseguiam vagas nas poucas classes remanescentes de terceiro e quarto anos transformados em ‘ensino médio’ (CAVALIERE, 2003).

Mesmo sendo considerada provisória, a Reforma Sampaio Dória que visava uma “padronização, que deveria vir acompanhada de uma maior especialização e profissionalização do sistema, acabou gerando um nivelamento ‘por baixo’ trazendo problemas de desorganização e perda de referenciais de qualidade” (id, p. 23). Os grupos escolares, considerados as melhores organizações do sistema e de alunos, vistos como onerosos e complexos, enfraqueceram com a redução do número de classes e de alunos. As escolas isoladas tiveram o seu número de unidades reduzidas por terem sido boa parte delas transformadas em escolas reunidas, tipo de escola que mais cresceu no período; diferente dos grupos escolares, estas, eram de fácil administração e baixo custo.

O currículo da Reforma subverte o método de ensino intuitivo em vigor ao adotar o chamado “método de intuição analítica”. Para Sampaio Dória o ensino intuitivo “era longo e enciclopédico, capaz de fazer com que o aluno reproduzisse, no percurso de sua aprendizagem, o processo de evolução do conhecimento humano” (CARVALHO, 2007, p. 229). Dada a urgência para atingir as metas, a aposta pedagógica voltava-se para o método de intuição analítica, e dois anos eram suficientes para que o aluno exercitasse suas faculdades perceptivas e desenvolvesse sua capacidade de conhecer.

A Reforma Sampaio Dória deu origem a Reforma Cearense de 1923 que embora exibindo seu “ponto de partida nacionalista – quantitativo,”- já se afasta da escola que tem com objetivo principal a alfabetização e começa a vislumbrar a tentativa de implantar a “escola primária integral”. De acordo com Paiva (1987), durante a década de 20, passada a fase de ‘entusiasmo pela educação’, dominam as ideias de tecnificação pedagógica de forma quase absoluta e uniforme em todo país, graças a ação da Associação Brasileira de Educação – ABE.

Ampliando a discussão, Carvalho (2007, p. 232) vai afirmar que não foi sempre de natureza ‘técnica’ o argumento dos especialistas da educação, mobilizados, nos anos 20, contra as medidas de difusão da escola alfabetizante no âmbito da Reforma Sampaio Dória. A referida autora analisa o “entusiasmo pela educação” como projeto modernizador que vai se transformando nos anos 20 sob o impacto do interesse de criar formas de controle do cotidiano das populações pobres nos grandes centros urbanos. Moralizar os costumes era o núcleo do programa modernizador nas campanhas cívicas da década de 20 e conter o fluxo migratório em direção às cidades era a outra face desse programa. Levar a escola aos sertões brasileiros tinha o objetivo de conter o fluxo migratório das pessoas e a visibilidade que ganhava a pobreza do mundo rural trazida por essas pessoas para os centros urbanos. “A escola rural era uma espécie de antídoto largamente receitado contra o ‘congestionamento das cidades’ e o ‘pauperismo urbano com seus perniciosos efeitos” (Penna, apud CARVALHO, 2011, p. 65). Na realização desse programa modernizador, o lema não é mais “representação e justiça”, o alvo passa a ser “uma grande reforma de costumes” com a capacidade de ajustar “os homens a novas condições e valores de vida, pela pertinácia da obra de cultura, que a todas as atividades impregne dando sentido e direção à organização de cada povo” (CARVALHO, 2011, p.233).

Fazia-se necessário a mudança de mentalidade sobre as questões educacionais, para tanto, as conferências, cursos de férias, inquéritos, foram importantes para ganhar visibilidade junto à opinião pública por meio da imprensa e da Associação Brasileira de Educação, principal eixo junto a ‘pedagogia dos técnicos convidados’ para intervir nas rotinas escolares (idem, p. 234). Segue uma série de Reformas na Instrução pública com a mentalidade de que a escola não devia mais limitar-se a ensinar a ler, escrever e contar, visão que prossegue sendo sucessivamente retomada como legitimação política das mesmas por toda a década de 20.

É obra clara e alardeada pelos técnicos chamados a reformar o sistema de ensino, se opor à escola que ensina só a ler, escrever e contar defendendo uma escola que cultiva a “inteligência, o coração e as mãos” Nesse embate, o analfabeto está sempre presente nos discursos daqueles que propagam seus objetivos, justificados por inquéritos e diagnósticos. Ao mesmo tempo, sedimenta-se na campanha promovida pela ABE que os problemas que afligiam o país – desgoverno, anarquia, atraso, e muitos outros males, não cabiam ao analfabetismo, e sim as elites mal preparadas, sustentadas por semianalfabetos. Com esse pensamento, a instrução, pura e simples passa a ser vista como uma arma perigosa. A partir desse entendimento sobre a função da alfabetização junto a ideia de que a mesma na perspectiva defendida, não é um instrumento de civilização e cultura, é dada a preferência ao “analfabeto de inteligência íntegra e viva do que ao alfabetizado a que a escola adormeceu a inteligência”. Francisco Campos na Conferência que profere na sessão de instalação do Congresso de Instrução aos professores em Minas Gerais afirma:

Não basta, pois difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá feito cidadãos (Apud CARVALHO, 2011, p. 238).

Com a crítica à escola alfabetizante, às elites mal preparadas e à educação tradicional, que tinha uma ‘concepção de criança como elemento puramente receptivo’ e a ‘ideia de que o fim do ensino é fornecer noções inteiramente fabricadas ao espírito infantil’ (id. p. 238), se pretendia na Reforma Francisco Campos uma ampla reformulação da escola primária, mas, muitas vezes tais discursos se apresentavam de forma contraditória. O homem ao mesmo tempo em que era visto como desprovido da leitura, da escrita e do cálculo, (habilidades passadas através da escola alfabetizante), era visto como indivíduo de “inteligência íntegra e viva”. Ao mesmo tempo em que havia o entendimento de que a alfabetização não era instrumento de civilização e de cultura, tinha-se uma escola que através dos modernos preceitos pedagógicos, a função era a de “adaptar a criança a vida social ‘fazendo-a assimilar a ordem intelectual e moral reinante”.

A ideia de remodelar a escola primária e incorporar aos seus processos e métodos os processos e métodos da vida significava ampliar o campo das atividades infantis fazendo do

trabalho um fim educativo. A escola, órgão de aspirações e ideias e de serviço à sociedade era instrumento de transformação e poderoso instrumento de conservação.

Operam-se mudanças na representação da escola e em sua função social. De aparelho de alfabetização à organismo vivo capaz de refletir o meio, com novas finalidades e alimentando um novo credo pedagógico: a aposta numa sociedade nova, moderna, redefinida em seus princípios e em suas práticas e largamente baseada nas ciências.

Em meio ao sistema de Reformas da Instrução Pública, respaldadas pela crítica à alfabetização da leitura, da escrita e do cálculo, destaca-se a Reforma regulamentada por Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia. Esta reforma visava a educação intensiva ao invés de extensiva, escola integral ao invés de alfabetizante, além de introduzir de forma sistemática o pensamento da Escola Nova e deter-se também na qualidade do ensino. Na defesa de que era preciso superar a solução da Reforma paulista para o problema da educação popular, trazia para o debate não só as limitações de ordem econômica, a extensão territorial, a diversidade populacional e o analfabetismo, - problemas estes, existentes em todo o país, - mas principalmente, o contexto e a singularidade do homem não alfabetizado que vive no Nordeste, que “se tornaria mais frágil e desadaptado das condições de vida” ao ser armado por uma instrução incompleta, ao contrário do estado de São Paulo, “ambiente de progresso geral”, local que era possível esperar bons resultados da difusão de uma instrução incompleta.

A proposta de Anísio Teixeira, segundo CARVALHO (2011, p. 244) era deslocar algumas das concepções dominantes do movimento educacional, propondo conceber “a educação como ‘processo de contínua transformação, construção e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo’, contrapondo essa concepção a diversas noções vigentes: ‘à noção meramente privativa de imaturidade, à noção de educação como ajustamento estático a um ambiente fixo ou a noção de hábito rígido e imutável”.

A Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal fecha o ciclo de Reformas da Instrução Pública no Brasil, materializando o programa escolanovista incorporando uma revisão dos fins sociais da escola. De acordo com Paiva (1987), será na Reforma do Distrito Federal em 1928 que toda esta busca em torno da educação atinge sua forma mais elaborada com a preocupação de adequar a escola à sociedade a que vai servir e a preocupação com a eficiência para que sirva bem. Afirma a referida autora:

Ela corresponde a decisões técnicas – do ponto de vista pedagógico e da administração do ensino – que afastam as considerações relativas ao papel da educação como elemento capaz de promover mudança social. Ressaltam-se os aspectos metodológicos, de acordo com os princípios da Escola Nova, mas tais Reformas – revolucionárias no sentido estritamente pedagógico – são conservadoras em relação à sociedade, por isso mesmo, o último governo da Primeira República podia apoiá-las e promover sua realização no Distrito Federal (PAIVA, 1987, p. 106).

É importante levar em consideração diante do quadro das Reformas, a atenção evidenciada por Nagle (2001) sobre as condições do sistema escolar público dos estados em que ocorreram, e as dificuldades para concretização do ideário escolanovista, devido também a falta de apoio aos reformadores. Esta realidade pode ser exemplificada na Reforma Cearense, dada as condições negativas do próprio sistema de ensino, sendo realizadas remodelações quase exclusivamente a partir do esforço pessoal do próprio Lourenço Filho. De acordo com o autor, na reorganização do sistema educacional baiano, não existiam dados que expressassem de maneira clara, a penetração e a realização do ideário escolanovista, encontrando-se apenas algumas afirmações que estão associadas com o movimento da Escola Nova formalmente. Só em 1929, ao retornar dos Estados Unidos, Anízio Teixeira formula um plano para “Reorganização Progressiva do Sistema Educacional Baiano” que poderia ter sido uma das principais tentativas de remodelação da instrução pública na década de 1920, caso tivesse recebido apoio para realizá-lo e se concretizado, poderia remodelar de fato a instrução pública. O mesmo aconteceu na Reforma Mineira. Nela, pela primeira vez se apresenta um amplo e sistemático ideário da Escola Nova e pela primeira vez também, a retenção de conformar a ele as instituições escolares de nível primário, no entanto, as aspirações não encontraram condições para se firmarem no currículo, no trabalho docente e na avaliação do rendimento. Excluídas algumas adaptações como o programa de ‘Noções de Coisas’ e o de ‘Ciências Naturais’ adaptadas de Decroly, os dados restantes do Regulamento e do Programa conservara as características do programa escolar tradicional. De acordo com Nagle (2001, p.329),

Parece ter havido um tipo de mentalidade que, por um processo mais ou menos superficial, incorporou ideais e princípios da ‘nova pedagogia’ que corria mundo, ao lado de outro tipo de mentalidade que se mostrava incapaz de perceber as consequências do novo ideário do funcionamento das instituições escolares. Por isso mesmo, na reorganização mineira coexistiu a proclamação dos novos ideais com uma estrutura técnico-pedagógica essencialmente tradicional.

Consideramos a implantação das Lições de Coisas a partir do Decreto de Leônicio de Carvalho no final do século XIX, para entender como ele foi desaparecendo ou até mesmo aprofundado na cena do discurso pedagógico. A partir do que foi exposto sobre as Reformas, é possível deduzir: primeiro, é necessário levar em consideração que não teremos como indicar a partir de um panorama histórico, em que proporções se efetivaram realmente os Lições de Coisas, dadas as dificuldades já elencadas anteriormente no trabalho; segundo, temos que considerar os limites de compreensão dos próprios manuais de ensino e as dificuldades para colocar as ideias em prática quando esta prática envolve técnicos, educadores e políticos, munidos de um discurso atrelado à exigências mais urgentes e de retorno imediato, discurso este, que move a política educacional durante décadas. Sobre o sistema de reformas na instrução pública, é possível afirmar que a Reforma Sampaio Dória, contribuiu para que os ideais das Lições de Coisas não fossem considerados importantes naquele momento, por dar prioridade em seu discurso a rápida alfabetização em massa mantendo a tendência a escola mínima e com ela a diminuição da organização e sistematização das atividades escolares em espaços que simbolizavam os grupos escolares, estruturando-se as escolas reunidas, isoladas e rurais; terceiro, apesar da revogação da Reforma em 1925, de retomada dos padrões que haviam prevalecido no início da República e que a Reforma de 1920 mutilara, a forma como a nova pedagogia foi se efetivando nas práticas pedagógicas com seus limites e exigências, tendeu-se a novas concepções e compreensões, o que não quer dizer que essas tivessem como pressuposto uma educação realmente voltada para as classes populares.

É pertinente para nossa reflexão, enfatizar que parece ser consenso entre alguns autores, à questão das condições “sociais e pedagógicas em que se encontrava o país” no final do século XIX e a visão de que “não era o elemento novo adotado que iria provocar alterações, mas os elementos existentes que iriam adquirir outro sentido” na organização das práticas escolares (VIDAL, 2007; NAGLE, 2001).

De acordo com Nagle (2001), a partir de uma visão histórica panorâmica, há duas grandes fases da penetração das ideias escolanovistas no Brasil e na tentativa de realização dos seus princípios nas instituições escolares: a primeira que vai do fim do período Imperial até o final da segunda década do século XX, e a segunda fase, que compreende a década de 1920. Sobre a primeira, o referido autor esclarece que foi uma fase de preparação para

efetivação das ideias escolanovistas, nela, não se encontra a apresentação sistemática dessas ideias, nem a criação de instituições escolares que possam denunciar o aparecimento da nova modalidade de compreensão da escolarização, o que se encontram são antecedentes quanto a infiltração de ideias, princípios e procedimentos de forma modesta e quanto ao sentido de condições facilitadoras para a mais sistemática e ampla difusão posterior do ideário. Estes antecedentes podem ser identificados a partir de elementos que se encontram na Reforma Leôncio de Carvalho, no ‘Parecer’ Rui Barbosa sobre a Reforma do ensino Primário; na ‘Exposição Pedagógica’ de 1883; na criação do *‘Pedagogium’*²⁶; na Reforma de instrução pública paulista realizada por Caetano de Campos; na introdução do método de intuição analítica, na primeira administração de Oscar Thompson (NAGLE, 2001; BASTOS, 2000)

De acordo com Nagle (2001, p. 309) nesta primeira fase, “não havia condições sociais e pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento da nova forma de entender a escolarização”, e acrescenta, “pode-se dizer que até por volta de 1920, existia um forte padrão de pensamento e realização educacional centrado no ideário cívico-patriótico de educação popular, questão de natureza mais política que pedagógica”. Exemplificando, Nagle (2001) toma como exemplo as Lições de Coisas introduzidas através da Reforma Leôncio de Carvalho (1879), na escola primária brasileira, como disciplina especial, ao lado de outras, e não como procedimento geral como defendia o Rui Barbosa, mas, que gradualmente, o princípio aceito por Rui Barbosa vai ser adotado no ensino da leitura e de outras disciplinas, de maneira que na década de 1920, por força das Reformas da Instrução Pública, as Lições de Coisas são transformadas em Método de Ensino Intuitivo. Consequentemente, com ele, foi realçada a importância da observação e da indução como recurso para aquisição de conhecimento e padrões de comportamento. Nagle (2001) reforça:

Muitas vezes as Lições de Coisas permanecem como uma disciplina ao lado de outras, no currículo da escola primária, mas a norma pedagógico-didática em que se fundamenta, adquire as feições próprias de um processo de aquisição para as diferentes áreas do conteúdo da escolarização primária (NAGLE, 2001, p. 314).

²⁶ Museu implantado em 1890 no Estado Republicano brasileiro, visando os benefícios do ensino e da propagação da educação através da demonstração visual.

Na medida em que vão se desenvolvendo mudanças essas disciplinas ganham um novo significado a partir do caráter psicopedagógico, decorre daí uma nova concepção de escola primária e de infância, “nesse primeiro momento, o novo e o modificado se acrescentam ao modelo ainda tradicional de escola primária” (id, p. 395). Essa reorientação vai permitir um firme relacionamento entre as alterações metodológicas e os princípios do escolanovismo. Os fins propostos pela Escola Nova exigem a experimentação de novos meios, portanto, a revisão dos métodos pedagógicos. A escola precisava oferecer situações em que o aluno a partir da visão (observação) e da ação (experimentação) elaborasse seu próprio saber. “[...] o trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil [...] os métodos buscavam na ‘atividade’ sua validação” (VIDAL, 2007, p. 498).

Compunham-se as principais características que a escola nova associava ao ensino: experimentalismo, racionalização e eficiência. Com a pretensão de sintonizar a escola com as mudanças sociais propunha-se também a discernir sobre qual escola era a mais adaptada à modernidade e conseqüentemente à criança brasileira. O mesmo era pensado com relação à leitura. Nos anos 20 a “aceleração do crescimento urbano, a proposta de escolarização de massa, a centralização mais pormenorizada do tempo e a profusão das informações, impunha uma leitura mais ágil e individualizada que a oral” (idem, 501). Nesse sentido, a leitura silenciosa foi resposta mais indicada à nova sociedade moderna. Nas décadas de 20 e 30, construir leitores era:

[...] produzir decifreadores de uma cultura urbana cada vez mais associada a signos escritos; de uma cultura do trabalho relacionada a informes e manuais e de uma cultura social, caracterizada pela profusão de informações por jornais e rádios e pela explosão de imagens permitida pelo cinema [...] A ‘racionalização da leitura significava não a intensificar o ritmo de leitura e a quantidade de material lido, mas habilitar o leitor veloz a bem selecionar o que lia e a apropriar-se rapidamente das informações recolhidas na elaboração de sua própria experiência (VIDAL, 2007, p. 508).

As mudanças ocorridas no papel da educação escolar, de natureza econômica ou natureza política; na concepção de criança; no processo de aquisição do conhecimento escolar, priorizando a aprendizagem em lugar do ensino; na formação de novos leitores e formas de ler e escrever foram ajudando a alterar a cultura escolar de forma que as propostas do método de ensino intuitivo foram adquirindo novos sentidos e adaptados às exigências da

sociedade. Ao longo desse processo ressoa novamente a questão: até que ponto o aprofundamento de tais ideias favoreceram as classes populares? Existia no método de ensino intuitivo uma proposta pedagógica para as classes populares?

É evidente que os debates sobre as questões institucionais e a proclamação da instrução pública às classes populares esteve durante todo o século XIX movida por Projetos de Reformas que tem um discurso caracterizado em prol da ciência, progresso, nacionalidade e trabalho. Neste discurso, a educação apresenta-se como o caminho para resolução dos problemas sociais, econômicos e políticos da nação e o analfabetismo, considerado a marca de inaptidão do país para o progresso, irá contribuir para que a instrução primária seja vista como questão nacional por excelência, no entanto, a educação pensada para as classes populares não correspondia as suas reais necessidades. Se havia através dos princípios do método intuitivo uma proposta pedagógica que acenava para colaborar com um ensino voltado para as classes populares, na prática, o caminho era outro, a depender dos objetivos a serem alcançados por quem detinha o poder. O discurso iluminista com uma proposta diferente de um ensino abstrato e verbalista é defendido em prol de uma educação utilitária, o método intuitivo é visto como longo e enciclopédico. A proposta de educação de educação integral é distorcida com a possibilidade de aligeirar a educação popular com escolas isolada, de fácil administração e baixo custo, contribuindo para aumentar os problemas que surgiram com a inserção dos grupos escolares.

O que vimos até então foi que os princípios das lições de coisas foram sendo adequados aos projetos e discurso da época adquirindo significados diferentes, e, se havia em algumas reformas mudanças pedagógicas, elas eram conservadoras em relação à sociedade ou não recebiam apoio para sua concretização como deveria, tal como aconteceu com a própria proposta do *Lição de Coisas* e a Reforma Anísio Teixeira.

A lição de coisas, na medida em que vai sendo adaptado ao ensino tradicional, sob o entendimento de “noções de coisas” vai adquirindo outro sentido, os seus princípios vão se diluindo na prática, sem provocar alterações nos elementos já existentes, como observou Nagle. O verdadeiro sentido de uma proposta centrada no cultivo da inteligência, coração e mãos passa a ser caracterizada pela experimentação, racionalização e eficiência. Esta constatação contribui para comprovação de que a construção social do currículo está atrelada as necessidades de organização de demandas sociais diversas, ora marcadas pela inovação,

ora marcada pela tradição. Estas limitações existentes no passado, característico das relações de poder existentes, ressoam em relação com a ação contemporânea.

CAPÍTULO III - TECENDO IDEIAS EM BUSCA DA RELAÇÃO ENTRE O LIÇÃO DE COISAS E A EDUCAÇÃO POPULAR SOB A PERSPECTIVA FREIREANA

Nesta parte do trabalho refletiremos sobre os fundamentos da teoria pestalozziana e o seu método de ensino intuitivo incorporados no Manual Pedagógico de Norman. A Calkins *Primeiras Lições de Coisas*. Traremos para o debate a relação do método de ensino intuitivo e o *Lição de Coisas*, com a proposta de educação popular do século XIX, à luz das iniciativas de Pestalozzi e a educação popular na atualidade sob a perspectiva de educação transformadora e libertadora, centrada no pensamento de Freire. O nosso objetivo é estabelecer semelhanças, diferenças e/ou complementariedades entre as propostas. A partir do nosso objetivo daremos relevância a alguns elementos que julgamos importantes: a perspectiva de educação popular, o entendimento sobre a formação do indivíduo, a função social da educação; o conhecimento adquirido através da educação dos sentidos, fonte do desenvolvimento das crianças; a experiência, elaboração e construção dos saberes dos educandos.

3.1 A educação popular e a proposta de educação a partir dos fundamentos de Pestalozzi

Não é nosso objetivo fazer um resgate histórico das concepções da Educação Popular tendo em vista diferentes contextos, tentando sistematizar e refletir sobre as experiências e tendências, bem como, sobre os caminhos atuais, até mesmo porque nas últimas décadas esta tem sido uma questão crucial debatida em Artigos e Congressos da área; faremos, no entanto, algumas considerações sobre alguns aspectos.

Na década de 1980, a concepção de Educação Popular volta-se para uma concepção mais ampla, focada na chamada educação permanente que surgiu a partir da proposta de que a educação deve ser um “processo ininterrupto de aprofundamento tanto da experiência pessoal como da vida coletiva que se traduz pela dimensão educativa de cada ato” (Furter, apud WANDERLEY, 2010, p.24). Nesta perspectiva, a educação Popular necessita ser universal, aberta, ultrapassar o sistema escolar, abarcar todos os níveis, dimensões, modos, espaços e trocas de saberes. Nos últimos anos a educação permanente vem passando por mudanças do ponto de vista dos conteúdos e da nomenclatura, é vista como educação continuada ou

educação ao longo da vida. Enfatiza a necessidade de que seja para todos, efetivamente democrática, que articule o ensino formal e informal, que seja interdisciplinar e transdisciplinar.²⁷

É importante enfatizar também que Popular não se identifica apenas com pobreza. É uma concepção de vida, de história que as classes constroem no interior das sociedades democráticas e está ligada a qualidade de vida e consequentemente a mudança da função social da escola.

De acordo com Wanderley, ao fazer uma avaliação de períodos anteriores, as experiências de educação popular na América Latina distinguem-se, ora como recuperadoras, ora como transformadoras, sendo possível afirmar que a Educação Popular pode ser entendida a partir de três orientações básicas:

Com a orientação de integração (educação para todos, extensão da cidadania, eliminar a marginalidade social, superar o subdesenvolvimento etc.; Educação popular, com orientação nacional-populista (dinamizada no período dos governos populistas, buscava mobilizar setores das classes populares para o nacional-desenvolvimentismo, homogeneizando os interesses divergentes na consecução de projetos do desenvolvimento capitalista, pretendido como autônomo, nacional e popular); Educação popular com orientação de libertação (buscando fortalecer as potencialidades do povo, valorizar a cultura popular, a conscientização, a capacitação, a participação, que seriam concretizadas a partir de uma troca de saberes entre agentes e membros das classes populares, e realizar reformas estruturais na ordem capitalista (WANDERLEY, 2010, p.21).

É com a orientação de uma educação transformadora, ou seja, com orientação de libertação que comungamos e compreendemos ser necessária a educação popular, seja ela empregada nos espaços formais ou não formais.

O sentido da expressão Educação Popular como “democratização do saber escolar” é empregado desde o século XVIII nos escritos e políticas educacionais destinadas ao povo por intelectuais e governantes liberais e se identifica também ao longo do século XX com as múltiplas iniciativas de alfabetização de adultos. Esta expressão foi associada à

²⁷ A partir de novas leituras quanto a sua concepção, seus conteúdos e objetivos, com novos sujeitos organizados, com novas necessidades concretas e imediatas, novos temas vão emergindo tais como: desenvolvimento sustentável, meio ambiente e ecologia, gênero, economia solidária, ao mesmo tempo em que há um novo olhar para alguns termos como cultura, cidadania, ciência. Com as mudanças em curso tem havido a necessidade de uma avaliação e discussão sobre os atuais agentes de educação popular, os métodos, os meios de sua difusão, os projetos a serem implantados (UNESCO/CEAAL, 2005; WANDERLEY, 2004).

universalização do acesso dos setores mais pobres à educação escolarizada. Não vamos nos repetir e falar sobre o discurso e a inclusão das classes populares à escolarização, mas é pertinente lembrar que este discurso esbarrava com o “caráter autoritário e excludente que se queria construir, deixando claro os limites da inclusão”, através das ressalvas que apresentavam diferentes formas de estudo para elite e para as classes populares, no que se refere, as despesas com educação e ao tempo destinado a estas classes na escola, comprometendo o tempo necessário nos diferentes ramos de ocupação. A inclusão das classes populares à escolarização era bem vinda, desde que não se colocassem em risco as formas tradicionais, as quais a grande maioria era submetida à exploração da elite imperial (FARIA FILHO e SALES, 2009).

Na Primeira República, a expressão educação popular em harmonia com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino, “encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população (...), mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de “instrução pública”, instruir o povo era o caminho para erradicação do analfabetismo desencadeando a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias e as campanhas de alfabetização de adultos (SAVIANI, 2008, p.317). Mas, devido ao descontentamento com relação ao ensino, o século XIX, como já fora mencionado inicialmente em nosso trabalho, foi reconhecido como *Século da Instrução Primária* em meio à efervescência de um amplo movimento em prol da renovação pedagógica. Neste momento, o método intuitivo, é visto como instrumento pedagógico, capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar e o mais adequado à instrução das classes populares. Com a taxa de analfabetismo superior a 80%, viu-se que o acesso era precário até mesmo para aqueles que moravam na cidade e havia também um distanciamento muito grande entre o programado e o realizado.

Mas, por qual motivo o método intuitivo é visto como o mais adequado à instrução das classes populares? Um motivo bastante lógico irá explicar a aproximação do método com as classes populares. De acordo com o Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária a intuição é inerente ao espírito humano, por sua vez legítima e acessível a todos, logo, se o que há de mais simples e fácil é a intuição pelos sentidos, a educação dos sentidos serviria ao ensino elementar e seria o método de ensino popular (SCHELBAUER, 2010).

Em meio a esse contexto de descontentamento e em prol de mudanças, a ênfase recai sobre “a reforma do método e reforma do mestre”, para tanto, como já evidenciamos na

segunda parte do nosso trabalho, o Manual de Calkins aparece dentre outros, como o mais adequado, recomendado por Rui Barbosa sob influência dos elogios de Ferdinand Buisson, que o via como ‘a melhor coleção de lição de coisas’ e o que realmente continha os fundamentos das propostas de Pestalozzi (BARBOSA, 1886, p. 14).

Mas, em que a educação universal proposta por Pestalozzi e pela sociedade burguesa no século XIX se distancia e se aproxima da Educação popular, tal como a entendemos e destacamos acima?

Em um dos seus textos traduzidos, denominado *Carta de Stans*²⁸, Pestalozzi demonstra seus anseios quanto a educação popular, também partilhados com um dos membros do Diretório Helvético²⁹, que assim como ele, julgava que a República precisava transformar o estado da educação. Ambos concordavam que:

A formação popular podia ter maior eficácia, atingindo um número apreciável das crianças mais pobres, dando-lhes educação completa, se essas crianças não fossem retiradas do seu meio, mas se tornassem, ao contrário, por meio da educação, muito mais atadas a ele (INCONTRI, 1997, p. 140).

Ao dar continuidade ao nosso trabalho em busca de possíveis respostas, de início uma dificuldade resultante da pouca referência que encontramos sobre o pedagogo nos tratados de educação no país, que aos poucos foram se confirmando a partir de nossas leituras por quem já se interessou por sua obra. Tal dificuldade se comparada com o acervo milenar das editoras europeias e a abundante bibliografia de países como o México e Argentina é resultante da escassez de trabalhos sobre o teórico no Brasil, além de outras possíveis causas como a tradição filosófica protestante, que vem de Comenius e que Pestalozzi irá se ancorar, cujos reflexos, quase não chegam ao Brasil. Devido a tais dificuldades, Incontri (1997) irá afirmar que para nós, no Brasil, o que chegou foi um eco de Pestalozzi e com algumas distorções,

²⁸ A carta é endereçada a um amigo sobre a sua permanência naquele local em que ele desenvolveu uma rápida experiência. Pestalozzi conseguiu firmar o Instituto em Stans em dezembro de 1798 e receber as crianças em janeiro do ano seguinte. Esta foi mais uma experiência fracassada, durou apenas seis meses, o edifício do asilo foi destinado ao hospital militar frustrando mais uma vez os seus planos.

²⁹ Fazia parte da Sociedade Helvética, intelectuais e ativistas juntamente com o grupo dos patriotas. Pestalozzi fazia parte deste grupo engajando-se na construção da nova República. Confiante nos novos líderes esboçou seu projeto de aprendizagem industrial para crianças pobres (INCONTRI, 1997, p. 81).

afirmação já reconhecida neste trabalho quando tratamos sobre as dificuldades de efetivação do método no Brasil.

De acesso à literatura sobre Pestalozzi, um trabalho de início nos chamou atenção, trata-se da obra de Aníbal Ponce *Educação e luta de classe* em que o autor faz uma severa crítica a Pestalozzi, afirmando que ‘o reconhecido educador da humanidade’ ao mesmo tempo em que se interessou pelos camponeses com “sentimento autêntico e generoso”, passou a vida educando crianças ricas e nas poucas vezes que acolheu crianças pobres para educar, atuou como filantropo e como industrial, experiência última desenvolvida em uma granja em Neuhoof em 1774³⁰ no trabalho de fiação de algodão, pretendendo para isso, acolher em casa algumas crianças pobres para empregá-las nesse trabalho. Segundo o referido autor, “o camponês conservador e tímido que existia em Pestalozzi não queria nada com mudanças e revoltas”. Embasado pelas ideias de Natorp e Wickert,³¹ ele conclui, que Pestalozzi nunca pretendeu outra coisa além de “educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza [...], dividindo seu ensino e seu método de acordo com a classe social a que pertencia os seus educandos” (PONCE, 1992, p. 143-144), mostrando quais as intenções da burguesia no campo educativo. A crítica de Ponce, baseada na formação de uma escola dualista e não igualitária se estende também a Basedow, Filangieri e Herbart entre outros pedagogos e ao famoso documento o *Rapport*³² elaborado por Condorcet.

Encontramos outros teóricos que comungam da mesma visão de Ponce e podemos afirmar que algumas de suas afirmações têm veracidade, outras, apresentam problemas com relação à interpretação. Assim como Ponce, Arce (2002) em *A pedagogia na ‘Era das revoluções’* (1789-1848), ao fazer uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel destaca que o ideal iluminista de formação do homem pleno, ficava totalmente afastado do povo, que

³⁰ Esta foi a primeira experiência educativa de Pestalozzi, aconteceu em Neuhoof (Quinta nueva). Após ter seus projetos agrários fracassados economicamente devido a sua incompetência administrativa, resolve apesar de tudo, não abandonar o seu ideal filantrópico, abrindo no mesmo local um instituto para acolher meninos pobres que quisessem preparar-se para a vida produtiva. O ensino era baseado no cálculo, escrita, leitura e desenho além da prática agrícola e de trabalhos de fiação e tecelagem. Esta experiência teve início por volta de em 1774 sendo encerrada em 1780 em meio a uma série de dificuldades.

³¹ Ver: NARTOP, P.G.: Pestalozzi, su Vida y sus Ideas (Trad. Sánchez Sarto). Ed. Labor, Barcelona, 1931, p. 14; Wickert. **Historia de la Pedagogia**, p. 129. Conf. PONCE, 1992 na Bibliografia.

³² Por solicitação do Comitê de Instrução Pública Condorcet elaborou o *Rapport et projet de decret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, documento submetido à Assembleia Nacional em 1792. O respectivo documento foi o mais lido e discutido pelos dirigentes da Revolução Francesa.

as ideias educacionais de Pestalozzi e Froebel trazem em seu cerne a contradição da ideologia burguesa, ambos reproduzem a divisão de classes com o modo de produção capitalista:

Ambos têm suas escolas dedicadas à educação popular, ambos são mestre-escola possuidores de parca cultura, ambos procuram ensinar somente o imprescindível a seus alunos; o conhecimento e a cultura que estavam sendo produzidos em sua época não passavam por suas escolas (ARCE, 2002, p. 203).

Não tardou e encontramos resposta direcionada à crítica do marxista a Pestalozzi e a Condorcet. Na apresentação realizada por Alves (2010) na obra *Escritos sobre a instrução pública*, o referido autor traz para a sua reflexão, a difusão de distorções sobre os ideais de enciclopedistas franceses no âmbito do processo de formação de educadores brasileiros, dedicando uma parte do seu trabalho para mostrar “como ler um texto clássico como o *Rapport*”. O autor destaca que para entender as propostas educacionais na época é necessário considerar elementos complementares, a abordagem não pode priorizar exclusivamente as finalidades, princípios e os objetivos gerais da instrução pública, bem como, as propostas básicas nele contidas. Os elementos complementares permitem captar as condições e limites materiais da nação para viabilidade ou não os objetivos propostos sem perder de vista qual perspectiva de igualdade acenava Condorcet, além do que, na elaboração do documento há passagens que insinuam dificuldades quanto aos limites de execução do projeto tais como: ‘a educação deve ser repartida com toda igualdade possível’ [...] ‘limites do dispêndio, da distribuição dos homens sobre o território e do tempo mais ou menos longo que as crianças lhe possam consagrar’ que demonstram os limites de execução (ALVES, 2010, p. 13).

O referido autor conclui que Condorcet “não realizou uma defesa incondicional da implantação imediata e plena da escola pública [...] e reconhecia os limites materiais que impediam sua disseminação e geral realização”, reconhecendo também que inexistia no *Rapport*, “qualquer vestígio de argumento que torne admissível sequer a hipótese da formação básica do cidadão republicano comum, podendo extrapolar para níveis mais avançados de escolarização (id, p. 15).

Sobre o currículo elaborado nas primeiras experiências de Pestalozzi, HISDORF (2006, p. 196-198) irá afirmar que em Neuohf e em Stans, onde Pestalozzi desenvolveu um trabalho filantrópico com crianças das classes populares o “modelo de educação remetia

inteiramente às práticas de socialização familiar”, com o intuito de formar o homem integral, dotado de bom senso, saúde e bondade de coração; desenvolvia também, os “trabalhos de lavoura, jardinagem, fiação de algodão e afazeres domésticos”, compondo os saberes desenvolvidos por ele, mais do que a leitura e a escrita. Já na sua experiência em Yverdon³³ quando ele esteve mais próximo da rotina escolar “talvez fosse já bem pouco popular”. Estaria Hilsdorf ao fazer tal suposição se referindo a um currículo sistematizado seguido da ação rotineira das práticas escolares (trabalho metódico, atividades e conteúdos graduados e seriados), ou ao público alvo? Talvez a ambos. Ao público alvo, porque já não se tratava mais de crianças abandonadas e ao currículo por dois motivos que devem ser considerados: o primeiro motivo é reforçado pela menção da autora às observações de Jullien³⁴ sobre a experiência de Pestalozzi na instituição de Yverdon. O mesmo interpretava “como uma instituição privada, na qual reinava o clima familiar e amoroso no trato com as crianças de permeio com uma educação liberal e humanística do interesse da burguesia”,³⁵ o segundo motivo diz respeito à forma como o currículo é desenvolvido em Yverdon, nele, o lição de coisas aparece como uma disciplina e não como um método desenvolvido para todos os conteúdos, o que posteriormente, se assemelhou ao embate entre a proposta de Leôncio de Carvalho e a de Rui Barbosa.

Levando em consideração o contexto em Pestalozzi vivencia suas experiências, é possível afirmar que nas suas intenções havia de fato a preocupação de instruir o povo a partir da habilidade da leitura, da escrita, do cálculo e até mais que isso, de uma educação inovadora para aquele contexto, considerando é claro, os limites e o próprio entendimento sobre alguns conceitos. Temos que admitir que os fundamentos e a proposta de educação iniciada em Stans, foram realizados em meio a uma série de dificuldades, colaborando para interferência no desenvolvimento do trabalho com as crianças, tais como as condições financeiras, a administração, espaço físico entre outras. Naquela época as suas ideias estavam germinando,

³³ Iniciou em 1804, foi uma experiência bem sucedida e Pestalozzi ficou conhecido internacionalmente. Mas antes Pestalozzi foi nomeado professor de uma escola pública de Burgdorf (1799), no entanto, por falta de afinidades entre o seu trabalho e o do diretor da escola precisou ser transferido.

³⁴ Marc-Antonine Jullien Frequentou o instituto durante dois meses, as suas observações deram origem a obra *Sistema de Educação de Pestalozzi* (1805). Ele compara o instituto a uma imitação da *Casa Alegre* de Vitorino de Feltre que existia em Mantua.

³⁵ Na *Casa Alegre* que existia em Mantua a instrução e a moral eram fundadas na disciplina do trabalho e da vida comum. O instituto constituído por mais de duzentos e cinquenta alunos, entre eles meninos e meninas e escola normal de estagiárias constituía no que pode ser chamando de escola experimental onde se ensinavam os procedimentos pedagógicos novos com o desígnio de aperfeiçoar continuamente o método.

temos que destacar também, que mesmo na sua fase áurea, em Yverdon, Pestalozzi atribuía ao seu empreendimento “o caráter experimental” (INCONTRI, 1997, p. 120). Quando ele consegue em Burgdorf e Yverdon colocar em prática um currículo bem mais elaborado, ele já dispunha de certa maturidade e reflexões sobre sua prática pedagógica, além de melhores condições financeiras, administrativas, melhor espaço físico e crianças com um perfil diferente daquelas vitimadas pela guerra em Stans, portanto, com diferentes necessidades. Era consciente em suas primeiras experiências de que não podia colocar em prática os seus fundamentos da forma que desejava por vários motivos e também pelas condições em que se encontravam as crianças. Em Stans, considerando as dificuldades e as diferenças das crianças, ele teve que recorrer antes de tudo a uma boa convivência e a despertar na criança a bondade de coração; em relação à educação intelectual as coisas tinham de ter significados para as crianças e serem baseadas em suas experiências cotidianas.

Trazer para nosso trabalho as divergências com relação à pedagogia de Pestalozzi nos deixa atentos para algumas conclusões e ao mesmo tempo a necessidade de considerar o contexto em que ele estava inserido. O final do século XVIII e início do século XIX foi um período de revoluções, Pestalozzi sofre influências da Revolução Francesa e estava em uma sociedade pré-industrial. Ele também absorve os princípios religiosos que estavam sendo divulgados no período para os pobres, tendo em vista, a formação de uma sociedade dócil, a defesa da família e dos princípios cristãos que a envolviam. Veremos mais adiante que o ideal e o papel da mãe na formação da criança serão estendidos ao papel da professora da escola primária. Serão alteradas as concepções de família, mulher e criança antes ancoradas numa visão católica.

De 1815 a 1848 fecha-se o ciclo da “era das revoluções³⁶” e devido a derrota da aristocracia os banqueiros e grandes industriais mantêm o poder. Com a ampliação do capitalismo, as carreiras abriam-se para o talento pessoal, ambição e trabalho. A educação passou a significar o triunfo dos méritos, através do desenvolvimento do talento individual, individualizando-se também o fracasso ou o sucesso. São criados sistemas nacionais de educação podendo-se afirmar que a Revolução Industrial contribuiu para a propagação da educação. Este é um período em que os grandes educadores tais como Rousseau, Diderot, Montaigne inspiram a educação em gestação, com uma forma diferente de ver a criança. A

³⁶ Alessandra Arce (2002) toma de empréstimo a denominação “Era das Revoluções” (1789 a 1848), do historiador Eric J. Hobsbawn. Este período já trabalhado pelo referido autor será referendado pela autora para trabalhar o pensamento de Pestalozzi e Froebel.

pedagogia pestalozziana será bastante influenciada pelas ideias do período o que ajuda a entender algumas de suas atitudes e os princípios que irão nortear sua prática pedagógica marcada pela coerência entre o falado e o vivido e a preocupação com a formação moral do indivíduo (ARCE, 2002; MANTOVANI, 1946).

São visivelmente identificados na sua experiência com as crianças dois momentos. O primeiro acontece com as crianças órfãs, em instituições não públicas, e o segundo, com instituições públicas e crianças de outra classe social. Entre uma experiência e outra ele escreve *Leonardo y Gertrudis* (1781), considerado por ele próprio de romance pedagógico, em que ele expõe as observações e as experiências adquiridas a partir de suas práticas pedagógicas com as classes populares.

Freitag (1994, p. 68) analisa o Romance educativo *Leonardo e Gertrudes* e faz uma análise também do *Emílio* de Rousseau e do *Wilhelm Meister* de Goethe, recorrendo às ideias de Humboldt, Adorno e Bakhtin no que concerne a questão da *Bildung* (aprendizado e formação). No primeiro, ela analisa como o herói constrói, a partir de um *telos* (meta) interior, a sua própria personalidade e seus princípios de ação moral e formação na medida em que as instituições sociais como a família, a escola, o teatro, a igreja, a loja maçônica, pelas quais transita o herói, procuram influenciá-lo, moldá-lo, direcioná-lo, segundo seus valores e normas específicas. O romance se passa em uma aldeia de um cantão suíço do seu tempo, seus heróis são pessoas do campo e da aldeia que vivem em condições de penúria e degradação moral, pela precariedade das condições sociais e políticas. O autor procura ampliar a noção de educação que abrangerá certas funções pedagógicas que vão sendo assumidas no local em que se passa o romance, por diferentes personagens. Temas relacionados a novas formas de participação no poder, as reformas econômicas e o exercício da cidadania são levados à população daquele local, através de comícios públicos com o intuito de esclarecer e orientá-los. Freitag conclui que no romance são veiculados conceitos de educação que incluem não só a socialização primária, mas também a socialização secundária, a profissionalização, a educação religiosa, a educação para a cidadania e a educação popular, esta, entendida, no sentido de *Volksbildung*, i.e., a luta contra o preconceito, a ignorância, o obscurantismo, a credulidade e a maledicência popular. “Pestalozzi revela-se efetivamente como grande iluminista que procura reorganizar a vida em aldeia, à base de princípios democráticos, transparentes, racionais” (FREITAG, 1994, p.79-80).

O seu romance pedagógico pode ser visto como um divisor de águas não no sentido de mudanças de ideias, mas, no sentido de aprimoramento dessas ideias, isso é visível na sua segunda iniciativa de Burgdorf, em que o pedagogo não só teve a oportunidade de colocar em maior escala seus experimentos pedagógicos através do método de ensino intuitivo como também o de sistematizar suas ideias sobre os princípios do método, formulando-os dois anos depois na sua obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801).

A partir do breve resumo sobre as experiências de Pestalozzi, percebemos que suas contribuições se dão a partir de caminhos diferentes, mas, é possível pontuar algumas características quanto a sua postura pedagógica: a sua intenção e postura firme em meio a desafios de valorizar uma classe desfavorecida, proclamando a universalização da educação para as classes populares; a sua capacidade de resistir, de experimentar, de refletir sobre a própria prática com a constante preocupação de registrar suas experiências e de agir a partir delas.

3.2 O amor, a percepção (*Anschauung*) e a linguagem em Pestalozzi.

Na prática pedagógica, Pestalozzi parte do princípio de que existe no homem uma essência divina, uma força interior que o possibilita realizar-se moralmente sobrepondo-se aos instintos e prescindindo da ação reguladora da sociedade. Para despertar essa essência no homem ou desabrochar as potencialidades da criança, Pestalozzi propôs e praticou uma educação moral, baseadas em três etapas, não estanques e não excludentes a saber: o amor; a percepção (*Anschauung*)³⁷ e o exercício moral; a linguagem e a verbalização da moral. Esta tríade do educador tem como base a educação moral para o desenvolvimento integral da criança (coração, cabeça e mãos). Sua Pedagogia foi bastante influenciada pelo sistema filosófico de Kant.

O amor materno proposto por Pestalozzi tem relação com o amor pedagógico, ou seja, ele prega que o educador no seu relacionamento com a criança seja uma entrega tal como o amor maternal, preconizado pelo cristianismo, que será também ponto de partida para a fé em Deus, para a religiosidade da criança. A defesa da família, dos princípios que envolvem a

³⁷ A palavra *Anschauung* utilizada por Pestalozzi foi transposta para língua latina como intuição. Na pedagogia de Pestalozzi bem como na de Froebel e de Herbart ela tem o sentido de experiência, na história da pedagogia e da filosofia ela assume vários significados VER: Incontri, 1997.

família e a visão de mulher cristã, divulgados pela religião luterana, terá impacto na imagem do futuro professor da criança de seis anos que é a imagem da mulher com o coração de mãe. Esse olhar materno deve ser conduzido também para o interesse e a curiosidade infantil. Inicialmente, a mãe é quem deve provocar e manter vivo o interesse pela aprendizagem; esses são os pressupostos iniciais para o desenvolvimento das potencialidades da criança e que Pestalozzi deseja transferir para a escola pública. Como a mãe que acompanha diariamente toda mudança no estado da alma do seu filho, a partir de seus olhos, de sua boca, de sua expressão, assim deve ser o educador, uma força paterna animada pela presença da extensão das circunstâncias familiares.

Mas esse amor materno não é meramente um sentimento, ou uma sensibilidade exagerada que obscurece a visão; ligando-o a sua concepção de ser, Pestalozzi confere um contorno de um conceito filosófico, irá afirmar que a formação elementar da natureza humana é para o amor vidente, o amor reflexivo que é aquele capaz de reconhecer os conflitos, fragilidades e multiplicidade. A mãe será coadjuvante do amor que irá iluminar a meta da educação que tem o objetivo final: “preparar para a vida; não de dar o hábito da obediência cega e da diligência comandada, mas de preparar para o agir autônomo” (INCONTRI, 1997, p. 96).

A partir do amor como referencial, a sua concepção de educação é estendida, esta não diz respeito exclusivamente à escola; a educação escolar é vista como um complemento da educação doméstica e o amor materno³⁸ ou o auxílio das mães tem um papel fundamental na educação da criança. Pestalozzi “estabelece uma continuidade de princípios entre a educação materna e a do professor”, no seu trabalho com crianças órfãs e abandonadas em instituições não escolares, em escolas públicas e depois nas escolas de internato (MANACORDA, 1999, p.263). Nessa vinculação escola e lar fica evidente a importância das lições de coisas como pedagogia organicamente posta neste trânsito casa/escola.

A percepção e a linguagem em Pestalozzi também estão direcionadas para a educação integral da criança e têm como fundamento a moral. Assim como vimos com os teóricos estudados até agora, Pestalozzi também irá recusar a aprendizagem inicial das crianças

³⁸ O amor materno e a família adquire um potencial transformador através da figura de Gertrudes que aparece como uma verdadeira heroína, um modelo a ser seguido por todos representa a educadora por excelência, dando carinho, segurança, ensinando os rudimentos da escrita e da leitura e treinando em suas oficinas caseiras as crianças para a disciplina e o trabalho. Ver FREITAG na bibliografia (op. cit).

fundamentadas pela palavra. Centrado na ideia de que a instrução deve começar pelas coisas e os sentidos auxiliam a criança a buscar o conhecimento, Pestalozzi orienta que a criança tenha acesso aos objetos da realidade. A percepção será a base de toda a educação, é a partir do conhecimento adquirido/realizado sobre as coisas que o homem constrói o seu discurso que será expressão e efeito de conhecimentos realizados sobre as coisas. A percepção aparecerá no manual de Calkins como um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento das *lições de coisas*, nesse sentido, sugere-se que a educação inicie pela “cultura das faculdades perceptivas”, que consiste principalmente, “em proporcionar ocasiões e estímulos ao desenvolvimento delas, e fixar as percepções no espírito pelos meios representativos, que a palavra nos subministra” (BARBOSA, 1886, p. 29).

De acordo com Incontri (1997, p.100), Pestalozzi revela-se um sucessor de Rousseau, ao entender que “a linguagem não cria a realidade, apenas lhe dá vestimenta”, mas, com relação ao conceito de percepção segue por caminhos não percorridos por ele.

Rousseau contrapõe sensações à imagem e percepção a ideias. As primeiras podem aparecer sozinhas, a percepção ou ideia pressupõe relação, ou seja, nossas sensações são “puramente passivas” enquanto as nossas “percepções ou ideias nascem de um princípio ativo que julga”, de forma ativa; compara, aproxima, determina relações que não há na sensação. Rousseau irá afirmar também, que antes da idade da razão as crianças apenas refletem como um espelho, as informações recebidas. “Todo o seu saber está na sensação, nada se instalou no entendimento”. As lições, várias vezes repetidas são apenas imitação e não tem nada de compreensão. A memória da criança é mais perfeita que suas outras faculdades, mas quase sempre é preciso que elas tornem a aprender quando adultas as coisas cujas palavras elas aprenderam na infância (CERIZARA, s/d. p. 120).

Com isso, Rousseau não afirma que as crianças não raciocinam, elas raciocinam de forma diferente do adulto. Desta forma, Rousseau quer mostrar a diferença entre razão intelectual e a sensitiva ou “razão sensível”, que Piaget chamará nos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, de “inteligência pré-operatória”, que está apoiada no aparato sensorio motor da criança e tem como característica a “auto concentração, o imediatismo, a irreversibilidade” (id, p. 121).

Pestalozzi ao tomar como princípio a relação objeto e sujeito irá afirmar que antes de se chegar à formulação de um conceito é preciso “criar um lastro de experiências,

observações, vivências – resumidas na percepção”, requisito básico para a criança verbalizar uma ideia. A ideia nasce da relação do sujeito com o mundo e a verbalização dessa ideia Pestalozzi compara a um fruto maduro, de que “as palavras representam apenas a casca”. A semente e o fruto devem se constituir da seiva da realidade (INCONTRI, 1997, p. 101). Esse ponto de vista de Pestalozzi conduz a duas faces complementares da percepção: a exterior e a interior. A percepção exterior está relacionada com a percepção sensorial, a observação do sujeito ao objeto. A impressão que o sujeito tem do objeto não se trata de uma impressão passiva, “numa linha puramente empirista”, o sujeito se “deixa impregnar pelas impressões externas, mas reage diante delas. A consciência se move ante a apreensão sensorial” (id, p. 101) essa percepção exterior não acontece de forma rápida, direta, ela caracteriza-se pela ‘lentidão e equilíbrio dos estímulos que atingem as potencialidades do homem”. O processo do sujeito de se apoderar da sua realidade mais próxima, exige que ele perceba, capte, cheire, apalpe, verifique, se aposses do objeto com deslumbramento e calma; quanto ao equilíbrio, não há preferência na natureza por nenhum objeto ou exercício de um sentido mais que o outro, a natureza atua na natureza humana de forma equilibrada. O segundo aspecto, o da percepção interior, constitui-se “na apreensão do sujeito por si mesmo”. De acordo com Pestalozzi existe dentro do ser humano um ponto central, o centro do seu ser, de onde se irradia os “círculos do saber”, a sabedoria humana, que deverá orientar todas as forças da verdade. A apreensão do homem de si mesmo (percepção interior) “não é mera percepção no plano intelectual - da consciência debruçada sobre si própria. O caráter da percepção interior está nos planos sensorial, afetivo-moral e intelectual” (INCONTRI, 1997, p. 102).

A percepção pestalozziana tem ligação com sua proposta de educação integral, no sentido de que todas as potencialidades do indivíduo devem desenvolver-se de forma harmoniosa e não desprezar nenhum aspecto da totalidade humana, havendo uma unidade de caráter orgânica e viva ao homem enquanto sujeito e objeto do universo. A criança pestalozziana ao educar-se toma posse do seu espírito como resultado do desenvolvimento das suas faculdades físicas, intelectuais e morais nas quais a linguagem terá um papel importante. Paulo Freire vai dizer que não é o discurso que ajuíza a prática, mas, o contrário disso, para ele a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nesse caso ele segue na esteira dessa perspectiva fundamentada por Pestalozzi em diálogo com os pensadores clássicos.

Na sua proposta de educação integral, a recusa de Pestalozzi em iniciar a aprendizagem das crianças pelas palavras não fará com que ele despreze a linguagem e ao

desenvolver o seu método ele irá destacar formas de linguagens diferentes, - a forma (desenho), o número (aritmética), a língua (a palavra), - instrumentos de manifestação e de organização da percepção. Ele tem todo o cuidado em fazer com que cada palavra seja fruto de percepção. “tenta evitar que a linguagem chegue à criança como um instrumento destituído de significados” (INCONTRI, 1997, p 108). A percepção é expressa por meio da comunicação. Se a percepção representa a forma individual (brota do centro do eu), a linguagem representa a face coletiva, é cultural, é dada de fora para dentro. A linguagem por sua vez não serve apenas para nomear objetos, é através dela que o indivíduo manifesta a sua interpretação da realidade por meio de estruturas lógicas. Da percepção conquista-se o pensamento, avança-se para a síntese. A esse “processo dialético da pedagogia pestalozziana” entre as percepções iniciais e a extensão dos conceitos (julgamento, discernimento), a linguagem aparece como intermediária.

A partir do entendimento de Pestalozzi sobre a percepção ou intuição é possível concluir neste primeiro momento que: a percepção ou a intuição é a verdadeira fonte do conhecimento, por isso será à base da educação proposta por Pestalozzi; as percepções nascem de um princípio ativo, a partir da relação do sujeito como o mundo e com o seu próprio eu; a linguagem é uma forma de manifestação da percepção; o saber que nasce do contato do homem com a natureza cria uma unidade com ele mesmo, com as circunstâncias da sua vida havendo um desenvolvimento equilibrado das faculdades de sua alma.

Para Pestalozzi os poderes morais, intelectuais e práticos do homem devem ser alimentados e desenvolvidos em si mesmo e não por meios artificiais. É isso que irá fundamentar sua crítica ao ensino abstrato e verbalista. Ao valorizar a intuição ou a percepção nos moldes apresentados ele irá priorizar a curiosidade do educando como impulso do conhecimento; o próprio educando que toma consciência do mundo e de si mesmo; a relação dos saberes com a vida (a experiência, a inteligência prática do educando); a totalidade do ser.

3.3 Da crítica ao ensino abstrato e verbalista à leitura da *palavra (mundo)*.

Neste tópico iremos mostrar rapidamente como a crítica ao ensino verbalista aparece no manual e o sentido que a palavra adquire nas propostas de Calkins, na crítica educacional de Rui Barbosa e no pensamento de Freire. Refletindo rapidamente sobre a crítica ao ensino

evidenciada no manual veremos qual o sentido da palavra adquirido nas instruções do manual e no pensamento freireano.

No prefácio da reedição do Manual, Lourenço Filho irá afirmar que a obra de Calkins traz não só as contribuições sobre a forma como se desenvolve as ‘lições de coisas’, ela vinha documentar “uma nova direção pedagógica, um novo espírito que se elaborava nos mais adiantados países”, com vistas a uma renovação de quadros e instituições pedagógicas, de conteúdo e da própria reforma do método (BARBOSA, 1886).

A reforma do método e a reforma do mestre servirão como base para novas formas de pensar e agir. O método surge como saída para a insatisfação ao ensino ao ensino formalista nas escolas de primeiras letras, acompanhado à visão que se tinha de criança, ao papel do mestre e ao seu método. Para Rui Barbosa, a escola, “reduzida à memorização passiva, à recitação material e a leitura inconsciente dos livros” constituía toda a instrução e as gerações nascentes influenciadas por esse método formariam também uma nação estéril (id, p. 8-9) ³⁹. Contrapondo-se a essa prática, Rui Barbosa dará ênfase a aproximação da leitura da palavra vinculada à vida de forma plena e real e aos instintos normais da infância, indicando a obra de Calkins, que na sua visão, respeita a liberdade da vocação no mestre e a espontaneidade da ação no aluno. Ao concluir seu texto, Rui afirma que o espírito que anima a obra de Calkins pode ser sintetizado em um trecho do *Rapport*:

A escola não desenvolverá na criança, a atividade, a espontaneidade e o raciocínio, se não tiver as janelas abertas para a cidade, para a natureza, para a vida. Tudo que permanece no estado de fórmula, tudo o que se refolha sob a letra, é morto, enquanto o espírito não fizer surgir das palavras à coisa viável e palpável, ativa, envolvida em nossa existência, que nos espera ao sairmos da escola, para ser examinada, interrogada e revelar-nos os seus segredos (BARBOSA, 1886, p. 15-16).

Esta citação retirada do *Rapport* chama atenção para a valorização e relação dos ensinamentos que são produzidos na escola e a relação desses saberes com a vida, de forma a se tornarem úteis, viáveis, palpáveis, com sentido para vida do educando e não algo sem sentido, amorfo, “uma semente oca” como afirma o próprio Rui Barbosa. Assim como os

³⁹ Crítica já apresentada no Parecer e projeto de instrução pública sobre o ensino primário.

sentidos são portas e janelas do espírito, a escola necessita ter as portas e janelas abertas para o mundo.

Abrir as janelas para vida, para natureza, é respeitar os instintos ou o “apetite da realidade, buscado persistentemente pela natureza da criança”; é iniciar pela educação das coisas que rodeiam a criança, que faz sentido para ela, de forma que a leitura da palavra, esteja relacionada a visão que ela tem do mundo (id. p.15), que será manifestada como já vimos através da linguagem.

Toda a vinculação aqui demonstrada articulando a palavra às coisas que fazem parte do mundo é fortemente enfatizada na obra de Freire, nesse sentido, ambos partem do mesmo princípio. O interessante é que, Lourenço Filho⁴⁰ (1954, p. 73) dentro de sua formação em escola normal em São Paulo tem a recordação de ter analisado o livro de Calkins, na versão de Rui, como “fonte para o preparo de lições aos alunos-mestres”.

Em, *A importância do ato de ler*, Freire afirma que entrou na escola aos 6 anos de idade já alfabetizado por sua mãe e seu pai e que esse processo não foi nada enfadonho, porque partiu de palavras e frases ligadas às suas experiências, escritas com gravetos no chão de terra do quintal. Freire irá afirmar que a sua primeira professora Eunice Vasconcelos, em sua escolinha particular, “continuou e aprofundou o trabalho dos meus pais. Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a leitura do mundo (FREIRE, 1988, p. 15). Segundo Freire⁴¹, a formação de sentenças se dava a partir das palavras que ele conhecia e escrevia em uma folha de papel em branco, feito isso a professora debatia com ele o sentido e a significação de cada uma (GADOTTI, 1996). Freire ao falar das experiências do seu mundo, traz nele certamente os princípios do *lição de coisas* e nos remete a algumas passagens do romance de Rabelais. Logo no início do seu trabalho Freire (1988, p. 13) afirma:

Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do

⁴⁰ No Prefácio da versão de Rui Barbosa do Manual de Calkins, Lourenço Filho afirma mais uma vez sobre a influência do manual no pensamento pedagógico brasileiro, nele ele cita a *Revista Pedagógica*, publicação mensal do *Pedagogium*, Rio de Janeiro, Tomo I, 1890-91; a *Revista Escola Pública*, São Paulo, 1894, n. 6; a coleção da *Revista do Ensino*, de São Paulo, entre 1910 e 1915.

⁴¹ Carta de Freire, intitulada Minha Primeira Professora, publicada na *Revista Nova Escola* em dezembro de 1994.

bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas dos jasmíns-, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar.

Ao descrever as lembranças de sua infância, Freire mostra-nos como a natureza fornece ensinamentos a todo o momento. Ele revela que a curiosidade, fonte do conhecimento do homem, acontece a partir de sua experiência cotidiana e imediata com o mundo. Isso pode ser identificado, quando ele fala das águas da chuva brincando de geografia, sobre as ventanias anunciando tempestades, sobre sua aprendizagem diante do amadurecimento do fruto e do significado da ação de amolegar vivenciada na experiência, fazendo e vendo fazer.

A sua fala faz referência a todos os sentidos: à audição, ao falar sobre o canto dos pássaros, à visão, ao ver a dança das copas das árvores, ao olfato, ao sentir o cheiro das flores, ao tato, na manipulação, e ao paladar ao sentir o gosto do fruto. Ao exaltar os sentidos ele reafirma o seu entendimento de que “a primeira linguagem é a do corpo” e quando valorizamos apenas a linguagem oral ou escrita, estamos eliminando grande parte da linguagem humana (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.49), estamos eliminando a linguagem dos sentidos inerente ao ser humano.

Nesta passagem citada por Freire encontramos semelhanças com os princípios fundamentais do *lição de coisas*, - os sentidos como fonte de educação das crianças, a curiosidade como fonte do saber, a “natureza ensinando” com o seu método.

No Manual pedagógico, Calkins chama atenção para a educação com as coisas, para a sede de saber do educando, para a natureza ensinando com o seu método e para postura do educador (BARBOSA, 1886, p. 32).

No caminho que a própria criança costuma seguir, examinando os vários objetos que derredor se lhe deparam, está ensinando a natureza mesma o

verdadeiro plano para realização desse desejável propósito. Aproveite-se o educador dessa sede de saber do menino, e induza-o a exercer os sentidos em cada objeto que sucessivamente se lhe oferecer, vendo, apalpando, ouvindo, saboreando, ou cheirando, conforme couber. Êsse é o método por onde a natureza ensina; e ao homem ainda não foi dado excedê-lo. Pelo emprego das faculdades perceptivas nas realidades que o cercam, junta o menino, de si mesmo, antes de ir à escola, um copioso pecúlio de ideias.

Podemos destacar também na citação de Freire, a percepção ativa através da observação que expressa um sentido mais amplo, do que apenas olhar, isso é identificado na “ação de amolegar”, que é o observar com as mãos, apalpando e percebendo a resistência dos frutos, como a manga por exemplo. Na medida em que ele vai identificando no fruto em suas diferentes fases de desenvolvimento, as cores, a resistência do fruto à manipulação, o gosto, ele está ao mesmo tempo dando exemplo do ato de observar enquanto ato de exercitar o pensamento, ato reflexivo que conduz para novas observações e reflexões, indo de encontro ao que diz Rui Barbosa (1886) sobre o entendimento do ato de observar que não passa pela minuciosa descrição dos objetos. Para o referido autor descrever os objetos de forma minuciosa não é garantia que se aprenda a observar, o ato de ver as coisas não é tudo, para ele é preciso apoderar-se do espírito das coisas (BARBOSA, 1886; SCHELBAUER, s/d).

Para que tais lições se colha o benefício esperado, incumbe ao mestre levar o aluno a ver, observar, refletir, e expor. Convém, outrossim, que o menino pratique o mais que possível fôr sobre as noções que se enunciam a respeito de cada objeto (Calkins apud BARBOSA, 1886, p.471).

Freire (1988) revela também uma linguagem que faz parte da cultura de um povo e envolve crenças, gostos, receios e valores. A exemplo disso pode ser citado a sua referência ao canto do “olha-pro-caminho-quem-vem” de uso comum da linguagem do povo e que fez parte da sua experiência de vida, do cotidiano da sua infância. No seu texto a “palavra” adquire um significado afetivo que só quem viveu experiências daquele contexto ou de forma semelhante, sabe o valor adquirido e compreende a sua fala.

Ao afirmar que a sua entrada na escolinha particular do local onde morava não significou uma ruptura com a leitura do mundo, está afirmando que a sua professora soube aproveitar-se “da sede de saber do menino” (BARBOSA, 1886, p. 36) e não desprezou as experiências trazidas pelos seus alunos antes de ler a palavra, envolvendo a língua, os modos

de viver, a cultura, ou seja, a professora traz para sua prática educativa as peculiaridades do contexto na tentativa de desenvolver o processo educativo integrado e integral.

O *lição de coisas* ao se preocupar com o ensino que parte das coisas, da realidade concreta, da utilidade dos objetos que rodeia a criança, traz consigo a preocupação de não separar a leitura das palavras da leitura do mundo, embora para Freire a relação entre palavras e coisas possa adquirir um significado mais profundo por ter finalidades diferentes na prática pedagógica. Quanto a Pestalozzi, mostrou-se sensível ao mundo da criança e que aprendeu a apreciar a “inocente ignorância” das crianças, pois para ele o conhecimento do alfabeto e a confiança de um ensino palavroso, sem referenciais concretos eram apenas sons (ABBAGNANO e VISALBERGHI, 1964), sabia que elas traziam consigo uma identidade cultural e linguística, modos de viver, de ver o mundo. Podemos afirmar que há em suas ideias a valorização do saber que a criança traz consigo, adquirido a partir de suas experiências, práticas, conhecimentos, podendo como ele afirma transformar-se em um saber sólido e livre de um verbalismo vazio e pretencioso.

3.3.1 O método freireano e alguns princípios metodológicos pestalozziano

3.3.1.1 As ideias-guia e/ou as palavras geradoras

Não por acaso que Pestalozzi é considerado um dos pioneiros das ideias construtivistas. Ele defende dentro do seu arcabouço metodológico certas ideias a guiarem o trabalho pedagógico do professor. Essas ideias-guia são próximas de um tema gerador que ao ser escolhido irá desencadear todo o trabalho a ser desenvolvido com a criança. O primeiro passo é levar a criança para passear, ter contato com a natureza e, a partir da observação de um determinado fenômeno natural o professor irá problematizar, e incluindo conhecimento, terá como fim a forma, a palavra e o número.

As ideias-guia encontram-se em certos problemas que são ou podem ser em si a matéria de ciências completas. Quando esses problemas, descompostos em seus elementos, foram claramente expostos à criança, levando em

consideração os dados que ele possui ou que pode encontrar facilmente e que servem de exercícios de observação, conduzem a que a inteligência infantil trabalhe sem apressar em resolvê-los [...] Desta maneira constrói ela mesma a ciência que deve aprender. Por certo que devem ser-lhe oferecidos por todos os meios possíveis os materiais necessários (Pestalozzi apud ARCE, 2002, p. 175).

Segundo Arce (2002), esse movimento metodológico é inovador à época, nele Pestalozzi deixa claro que o professor não precisa chegar à sala de aula e simplesmente depositar um conteúdo aos alunos, mas deve levar o aluno a observar o mundo real, problematizar esse mundo com elas e a partir daí, trabalhar uma série de conteúdos que serão significativos justamente porque elas podem perceber que eles são vivos, que tem uma existência real.

Pestalozzi e Freire partiram do mesmo princípio ao pensar como iniciar o ensino; ambos pensaram num método construído a partir da aproximação do mundo do educando para tirar dele elementos importantes e úteis para a vida da criança e do adulto analfabeto. Ambos em suas propostas dão lugar à inteligência e à capacidade criadora do educando. A tarefa do professor de levar as crianças para ter contato com a natureza era para Pestalozzi a primeira etapa do método, que constituía na procura das “ideias-guias”. Em Freire esta primeira etapa ele define de:

(...) ‘levantamento do universo vocabular’ (em Educação como Prática da Liberdade), ‘descoberta do universo vocabular’(em Conscientização), ‘pesquisa do universo vocabular’ (em Conscientização e Alfabetização), ‘investigação do universo temático’ (em Pedagogia do Oprimido), sempre com a mesma ideia de que “há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto” (BRANDÃO, 1988, p. 24-25).

Esse levantamento é feito através da saída a campo do pesquisador para fazer perguntas sobre a vida, os acontecimentos, os trabalhos, os modos de ver e compreender o mundo. Em seu discurso de encerramento do curso de alfabetização de adultos em Angicos Freire (1963, p.2) afirma:

[...] o método de alfabetização, tendo que conseguimos as palavras chamadas geradoras, a partir do que poderíamos deflagrar o processo de combinações fonêmicas, com que faríamos o aprendizado da leitura e da escrita, nós partimos de um levantamento do universo vocabular do grupo e da área que vai alfabetizar-se. Escolhemos, então os elementos básicos que devem ser postos como palavras geradoras e criamos situações sociológicas típicas, da área que vai ser alfabetizada, e daí em diante começamos o trabalho que é sobretudo ativo e em que o homem é chamado ao diálogo e a análise das situações postas diante deles, como situações desafiadoras.

Tudo que faz parte da cultura e da língua do povo: as palavras, as frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, as rezas, festas, folganças, discussões do sindicato. Após esse levantamento os educandos passam para as etapas seguintes realizada de forma coletiva e solidária para uma dupla leitura: a da realidade social e a da palavra escrita.

A palavra geradora retida das falas das pessoas de determinado local tem como critérios:

A maior porcentagem possível dos critérios sintáticos (riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, número de sílabas etc.), semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e o ser designado, etc.), e pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza (BRANDÃO, 1988, p. 31).

A riqueza fonêmica e as dificuldades fonéticas da língua são fundamentais para o estudo posterior da palavra, mas a densidade pragmática na palavra geradora passa a ser o cerne da questão, ou seja, é importante que a palavra contenha “sentidos explícitos, diretos e que eles estejam carregados de carga afetiva e de memória” (id, p. 32). As palavras devem fazer parte do contexto em que as pessoas estão inseridas, que estejam relacionadas a vida, ao trabalho, que sejam símbolos concretos da existência real das pessoas. Para Freire são decisivas para o trabalho com o alfabetizando onde ele irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas. Nos círculos de cultura as palavras não aparecem como apenas um ‘dado’ ou como uma doação do educador ao educando, ela é sempre um tema de debate para todos os participantes. “As palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações”, desta forma, a palavra ‘favela’ entre as 17 palavras de um dos cursos realizados no Brasil aparece projetada sobre a situação a que se refere e interessa “menos como possibilidade de uma decomposição analítica das sílabas e letras que como um

modo de expressão de uma situação real, de uma situação desafiadora” (FREIRE, 1992, p. 14). Mas a palavra expressa uma situação real e por isso tem vida, só tem sentido porque diz respeito ao trabalho, a fome, a dor, “re-vive a vida em profundidade crítica” (FREIRE, 1978, p.11).

Esta tentativa de ancoragem das palavras no mundo da realidade, com uma carga afetiva ou emotiva ligada à vivência dos alfabetizandos, nos remete ao conceito de signo em Bakhtin (1992, p. 31) que afirma: “um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente por sua própria natureza. (...) converte-se em signo o objeto físico, o qual sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, outra realidade”. Para o referido autor, o instrumento enquanto tal não se torna signo e vice-versa, para tornar-se signo é preciso adquirir um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades e em determinada realidade que Bakhtin irá chamar de *tema* do signo (id, p.45). Martins, ao analisar o diálogo de Platão, *Crátilo*, - que tem como objetivo o esclarecimento sobre a eventual ligação entre palavras e coisas- traz para o debate o pensamento dialético de Bakhtin e sua proposta de abordagem da significação linguística em sua duplicidade: o *tema* e a significação. Apoiando-se em Bakhtin ela irá afirmar:

É o jogo entre *tema* e significação que revela, com clareza, a multiplicidade de sentidos possíveis de uma palavra: se, por um lado, há uma tendência à estabilização, à univocidade, calcada na tradição e na convenção, por outro, as palavras vão adquirindo conotações diversas, de acordo com os contextos em que são utilizadas (contextos temporais, espaciais e propriamente linguísticos ou culturais) e é no embate, no dilaceramento entre tema e significação que se instaura o sentido, de forma dialógica, ativa e responsiva, em que, à palavra do outro, opomos uma contra palavra (MARTINS, 2002, p. 63).

Para Bakhtin a palavra só adquire sua plena significação na interlocução entre os falantes e não por seu valor estável e convencional, sempre idêntico a si mesmo. Este mesmo entendimento a partir dos fundamentos de Bakhtin é expresso por Tezza, ao tratar da concepção de signo, vindo a afirmar que “a língua como um sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares”. Todo enunciado, ou “toda palavra concreta (pensada, falada, escrita, sussurrada, imaginada, sonhada) está vestida, impregnada, banhada de significados sociais concretos prévios sobre os quais colocamos nossa apreciação” (TEZZA, 2003, p.32).

No método de Freire, o educador ao se aproximar do mundo do educando irá perceber que as palavras - “enxada, lavoura, tijolo” -, são símbolos concretos da existência real dos educandos. No contexto em que há o levantamento do universo vocabular as palavras geradoras “codificam o modo de vida” das pessoas para serem decodificadas num outro momento de descoberta, que será o do círculo de cultura. A palavra a partir da perspectiva freireana é entendida tal como a perspectiva bakhtiniana, e através do método ela não é tratada de forma autoritária, com palavras que não fazem parte do universo linguístico dos alunos, doadas pelo educador aos educandos. Na perspectiva freireana as palavras não só desvelam a realidade como a alfabetização é entendida como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político. Ao trazer a palavra geradora para a discussão coletiva, o educador valoriza e respeita a língua em sua diversidade, a cultura do educando, sua visão de mundo, a oralidade, na medida em que falam sobre coisas que pareciam sem importância como “estórias em torno de vultos populares famosos, do ‘doidinho’ da vila, das superstições, das crendices, das plantas medicinais, da figura de algum doutor médico, de curandeiras e comadres, de poetas do povo” (FREIRE, 1988, p. 33). Em tudo isso se insere as relações de poder.

No *lição de coisas* e no método freireano as palavras fazem referência ao mundo concreto, às situações reais, mas, será que tais palavras no método intuitivo proposto pelo manual de Calkins apontam para questões desafiadoras, para temas geradores? Será que a leitura da palavra precedida pela leitura do mundo é também uma forma de “reescrever o mundo” ou apenas de “escreve-lo”? (FREIRE, 1988; 1992; 1979). É possível afirmar que há na proposta de Calkins a preocupação com o distanciamento de uma instrução mecânica e memorizada e definições a priori, se aproximando desta forma das ideias de Freire, no entanto, neste último, a insistência na atenção ao contexto com suas peculiaridades, -realidade social, questão cultural, condições de existência dos educandos, -passa a ser o princípio orientador da sua pesquisa e prática pedagógica para um conhecimento crítico buscando desenvolver o processo educativo integrado e integral. A realidade, sempre histórico-cultural passa a ser conteúdo básico de aprendizagem na busca de uma educação humanizadora e transformadora (SOUZA, 2001). Ambos seguem um método, que partem de uma perspectiva dialógica resta-nos saber, em que medida o diálogo e a educação como forma de comunhão, pode ser vista em Pestalozzi?

3.3.1.2 O ato de perguntar: as fichas de cultura e os colóquios instrutivos

Ao trazer nesta parte do trabalho a discussão sobre as fichas de cultura, trabalhadas nos círculos de cultura e os colóquios instrutivos trabalhados no *lição de coisas* nos vem a preocupação de refletir sobre a perspectiva dialógica que se estabelece entre educador e educandos, procurando entender a aproximação à concepção dialógica proposta por Freire, e principalmente, se o lição de coisas contribui para “promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997, p. 99).

No trabalho de reler o mundo, realizado com as “fichas de cultura”, o educador, através de desenhos feitos em cartazes ou projetados em *slides*, começa, juntamente com o educando, a pensar juntos sobre imagens de situações existenciais possibilitando a apreensão do conceito de cultura e conduzindo a outros conceitos que aparecerão. O objetivo é “levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se” (BRANDÃO, 1988, p. 50). O educador na primeira situação, que trata da relação do homem no mundo e com o mundo, sugere aos educandos que falem sobre o que estão vendo. O que mostra a figura? Quais são as partes, os elementos dela? O que ela quer dizer? Com o que parece? Do trabalho de perguntas e respostas emergem dois conceitos básicos: “o de necessidade, e o de trabalho e a cultura se explicita num primeiro nível, o de subsistência” (id. p.45). Nesta fase há o trabalho de problematização de uma realidade que envolve a todos e que deve ser percebida pelos educandos, cabe ao educador criar situações para ajudar o grupo a pensar, a refletir coletivamente. Após o debate no círculo, o educador perceberá a hora de trabalhar a palavra. No segundo momento, que será o de “reler a fala” serão trabalhadas as palavras geradoras⁴².

Seguindo as iniciativas de Pestalozzi, na reedição do Manual de Calkins, o ensino escolar tem início com os exercícios em colóquios que são lições preambulares destinadas ao cultivo das faculdades de observação e do uso da palavra. Consistem em perguntas e respostas através de objetos didáticos e da apresentação ao aluno com o objetivo de propiciar a oportunidade para o julgamento e não meramente enumerar ou descrever coisas e objetos.

⁴² De acordo com Brandão (1988), para cada palavra geradora havia no Manual do Monitor um “plano de palavra” com ideias para serem discutidas e as finalidades. Este encaminhamento foi utilizado em 1961 em Mossoró e Angicos.

Eles partem de conversas sobre temas de interesse da criança tentando perscrutar ideias sobre as coisas que ela utiliza ou faz, coisas que fazem parte do seu mundo tais como os brinquedos, o trajeto de casa para escola, os objetos usados em casa e na escola, coisas que fazem parte da natureza, os animais, o céu, o sol, a lua, ao “arco da velha”, o arco iris, artigos de roupas etc. Esses colóquios devem partir sempre de objetos familiares aos educando e de acordo com o entendimento da criança, sempre de forma gradual, do simples ao complexo do concreto ao abstrato. São adaptados aos alunos que ainda não sabem ler, podendo ser trabalhado sutilmente entre as lições de leitura de acordo com a conexão ao conteúdo. Podem ser também apropriados a “lições de ocasião”, que servirão para variar ou preencher o tempo consignado a outras lições (BARBOSA, 1886, p. 62). Os colóquios podem variar de acordo com a satisfação da classe a partir do objeto e do assunto a ser estudado, precisando ser o mestre bastante habilidoso para motivar os alunos, tendo em vista a sedução das novidades encerrada a partir do objeto. Os trabalhos escolares têm como fim o ensino da língua, de modo que seja evitadas as abstrações e as definições. A observação e a experimentação através da manipulação com os objetos didáticos serão voltadas para descrição dos fenômenos numa linguagem precisa e clara (VALDEMARN, 2004).

A princípio a preocupação ao ato de perguntar e a forma como é formulada a pergunta pode ser encontrada tanto através dos colóquios contidos no manual como nas ideias de Freire. Em *A pedagogia da pergunta*, Freire irá afirmar que um dos princípios fundamentais do ato de perguntar é ajudar o educando a exercitar o pensamento a partir de sua realidade. É importante que o professor aprenda antes de tudo, a “ensinar a perguntar”, tornando a aprendizagem mútua (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 46), caso contrário, ao se estabelecer respostas, o saber já está dado, não cede lugar a curiosidade nem a elementos por descobrir. Com essas palavras Freire deixa claro que o diálogo não se exerce apenas do professor para o aluno, há na comunicação uma interação, o aluno não apenas responde o que é conveniente para o professor, ele concorda, discorda, traz novos elementos para a discussão, ele aprende a perguntar, “a dizer sua palavra”. O ensino cede lugar à curiosidade do educando e a elementos por descobrir, o ensino não se baseia apenas naquilo que já está dado, já está feito, abre espaço para imaginação, para reflexão, para interpretações diferentes por parte dos alunos. Essa forma de ensinar, ambos, professor e educandos aprendem; o professor se renova, não é aquele que traz respostas sem nada perguntar; a relação professor aluno não é unilinear e é fundamental que o início do conhecimento se faça através desta interação.

Há no manual e nos fundamentos do método a preocupação com a forma de perguntar e com a finalidade das perguntas que será, como já fora esclarecido sobre os colóquios, de propiciar o julgamento pelas próprias coisas. O diálogo pode abrir caminhos inesperados, mas esse caminho irá depender da forma de pensar do educador e do objetivo a ser atingido pela sua prática. A própria forma de formular as questões irá intervir nesse processo. Rui Barbosa⁴³ ao atentar para esse aspecto embasa sua crítica fundamentada na proporção que o método atingiu chegando a ser de certa forma, vulgarizado pelo modo como eram utilizados os fundamentos de Pestalozzi. Estas críticas já viam de longas datas. Tolstoi, na década de 1860 ao realizar uma viagem pela Europa,⁴⁴ pode presenciar que as ideias de Pestalozzi já haviam se desviado do seu rumo ao assistir uma ‘aula intuitiva’ (*Anschauungsunterricht*) mostrada no exemplo abaixo, em que pode constatar o desvirtuamento do conceito de percepção, banindo também a alegria e a espontaneidade que Pestalozzi colocou em prática, em Stans e Yverdon (INCONTRI, 1997, p.128-129).

Ele [o professor] abre o livro e mostra o peixe.
_ O que é isto, minhas caras crianças?
(...) eles respondem;
_ É um peixe.
_ Não – replica o professor. (...)
_ Não – diz o professor. - O que vocês vêem aqui?
_ Vamos, o que vêem aqui? (...)
_ Um livro – diz um mais tolo. (...)
_ Sim, sim – diz o professor encantado, – muito bem, muito bem, um livro.
(...)
_ Mas nesse livro, o que há? (...)
_ Letras.
_ Não, não, de jeito nenhum! (...)
_ Reflita no que você diz. (...)
_ Então, o que há aqui?
_ Um peixe.
_ Sim um peixe, mas um peixe vivo?

⁴³ A autora mostra essa forma de ensino intuitivo desenvolvido na Escola francesa no século XIX e que também foi transportado para cá, exemplificado com o livro editado por Menezes Vieira, *Ensino intuitivo. Escolas e famílias brasileiras-coleção de estampas para instruir deleitando* (INCONTRI, 1996, p. 128). O colégio Menezes Vieira, estabelecimento modelo e progressista praticava o método intuitivo e seu fundador era apenas um, entre tantos visitantes brasileiros à Europa para observar os sistemas práticos, institucionalizados, sem realizar uma pesquisa teórica mais aprofundada.

⁴⁴ A sua viagem tinha o objetivo de observar o sistema educacional de vários países e as diversas correntes pedagógicas. Conhecedor e apreciador direto da corrente criada por Pestalozzi e seguindo em muitos pontos na sua pedagogia as mesmas diretrizes, foi possível a partir de seu espírito crítico, bom senso e sua concepção de ensino, descobrir os defeitos dos métodos rapidamente cristalizados em sistemas exclusivos, dogmáticos (Ver INCONTRI, 1997).

- _ Não vivo não.
- _ Muito bem. Então morto?
- _ Não.
- _ Muito bem, então que peixe é este?
- _ Uma imagem.
- _ É isto! Muito bem!
- _ Todos repetem: É uma imagem, e acreditam que acabou. Mas não, é preciso ainda dizer que é uma imagem representando um peixe.

Exemplo diferente é realizado por Buisson,⁴⁵ ao falar da intuição intelectual, exemplificando com um texto de Rousseau para mostrar em que consiste esta intuição. O texto trata de um inglês que confiou a educação do seu filho a um preceptor e depois de alguns anos de educação o submeteu a um exame sobre os ensinamentos do método intuitivo.

Ele vai ver a criança, leva-o para passear em uma planície onde estudantes se divertem com pipas. O pai de passagem, diz a seu filho: onde está a pipa cuja sombra está aqui? A criança responde sem hesitar, sem levantar a cabeça: ela está sobre a grande estrada. Com efeito, diz o inglês, a grande estrada está entre nós e o sol (Buisson, apud SCHEBAUER, s/d, p. 16).

Após tomar como exemplo o texto citado, Buisson irá afirmar que a capacidade da criança sem necessidade de procurar, pelos olhos, a resposta, indica que ela procedeu a partir da capacidade de reflexão, resultante de uma boa educação intelectual. Diante disso ele questiona: Porque é tão difícil desenvolver esta segurança intelectual na criança? Porque os mestres que tem a função de facilitar os estudos dos seus alunos raramente conseguem obter esse resultado e ver suas inteligências em pleno movimento? A resposta de Buisson é construída a partir do entendimento de que existem duas lógicas, a lógica natural que é a da infância e a lógica reflexiva que é a do adulto; conhecemos e nos familiarizamos com a lógica reflexiva, acreditando que ela é para criança, aquilo que é para nós. Para embasar sua resposta ele toma como exemplo o ensino da leitura realizado pelo adulto à criança, iniciando do simples para o composto: primeiro as letras, depois as sílabas, as palavras e as frases. Tomando um exemplo prático o autor destaca que os sons são menos acessíveis para as crianças que a palavra, ou seja, o P e o A pode não lhe despertar nada, no entanto, a palavra *papá* pode despertar na criança uma ideia, isso acontece porque a “criança não se move como nós no abstrato, ela só se reconhece nas realidades concretas, sensíveis, das quais ela tenha

⁴⁵ BUISSON, Ferdinand. Conférence sur l'enseignement intuitif. In: Conférences pédagogiques faites aux instituteurs à l'Exposition Universelle de 1878. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897.

alguma experiência” (Buisson, apud SCHEBAUER, s/d, p. 17). Desta forma, o método de leitura será mais intuitivo, partindo de palavras reais, fáceis e que tenham um sentido para o aluno no lugar de uma sequência técnica de exercícios vocais.

A partir dos exemplos citados é possível concluir que o método intuitivo promove a capacidade reflexiva do aluno que passa por uma educação que fortalece no aluno a aptidão de instruir-se e sentir a satisfação resultante da atividade bem sucedida; parte de “ideias-guias” que auxiliam ao conteúdo, põe a inteligência em comunicação com o mundo, ajudando a criança a construir por ela a ciência que deve aprender; leva a criança a apoderar-se do espírito das coisas. Esta forma de pensar a educação não tem relação com uma educação autoritária, imposta e comunga com a ideia de Freire de que ensinar exige de ambas as partes, educador e educando, uma postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada” (...), que educador e educando se assumem “*epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1997, p. 96). Dar lugar a curiosidade da criança, que abre as portas para “imaginação, a intuição, as emoções” não se faz por procedimentos autoritários instiga o educando a perceber-se como sujeito dotado da capacidade de conhecer.

Os questionamentos de Buisson (apud SCHEBAUER, s/d), sobre a relação, educador e educando e a passagem da educação sensitiva para educação intelectual tem afinidades com as ideias de Freire.

Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou aquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de ‘tomar distancia’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1997. p. 95).

As ideias de Buisson sobre a intuição intelectual também nos remete à preocupação de Freire sobre como fazer a relação entre o conceito e a compreensão da realidade no exercício dialógico.

Se perguntarmos a um favelado o que é uma favela, é quase certo que responda: *na favela não temos água*. A sua descrição é do concreto não do conceito. Um de nós talvez dissesse: *a favela é uma situação sócio-patológica...* Por isso também, como tenho salientado em outras oportunidades, a linguagem das classes populares é tão concreta quão

concreta é a sua vida mesma. (...) Em certo momento do processo em que o conceito deve mediar a compreensão da realidade, nos distanciamos de tal maneira do concreto que o conceito se esvazia. (...) assim, em lugar de entender a mediação do conceito na compreensão do concreto, ficamos no conceito, perdidos na sua pura descrição (FREIRE & FAUNDEZ, 2002, p.64).

Tanto Freire como Buisson afirmam que o conceito deve significar a compreensão da realidade, a palavra lida deve ser plena de significados na vida do educando, a decomposição da palavra em sons e signos convencionais não é o caminho para facilitar a aprendizagem e que “a criança só se reconhece nas realidades concretas” (Buisson, apud SCHEBAUER, s/d, p. 17), Freire irá afirmar que “a linguagem das classes populares é tão concreta quão concreta é a sua vida” (FREIRE, 2002, p. 64), há uma diferença entre classes, as populares, de modo geral, descrevem o concreto.

A preocupação de ambos nos alerta para a necessidade de voltarmos o olhar para as experiências vividas pelos educandos e para sua capacidade de curiosidade e de ação diante das dificuldades do mundo. A dificuldade do adulto das classes populares de utilizar conceitos mais abstratos tendo de recorrer ao pensamento concreto identificado por Freire, nos chama atenção sobre a necessidade de unir teoria e prática. Sua visão vai de encontro ao pensamento de Martins (2000) sobre a concepção de signo linguístico saussuriano que exclui o mundo da realidade natural e tem como resultado a tendência à abstração da lógica formal, ao conceber a língua como conjunto de invariantes, entendendo que “os conceitos, consequentemente, se formariam unicamente dentro desse universo de palavras, relativamente abstrato e convencional” (MARTINS, 2000, p. 71). O *lição de coisas* tenta romper com esta forma de ver a educação desvinculada da realidade concreta, trazendo contribuições a partir da atitude dialógica, para construção de um processo educativo inovador, mas, Freire vai bem mais adiante, o que diferencia o universo vocabular a partir da realidade concreta da criança tal como defendia Pestalozzi e o universo vocabular mínimo identificado no processo de pesquisa dos Movimentos de Cultura Popular, por exemplo, é que fundando-se nele, que é organizado o programa de alfabetização e esse universo vocabular não é adstrito à realidade local e carece de uma forma dialética de pensar (FREIRE, 1992, p. 87). Nesse sentido, Freire irá através do seu pensamento crítico-dialético dar nova vida através da compreensão da leitura da *palavramundo*. Entende o diálogo como fenômeno humano e o identifica com a palavra, esta, adquire novo sentido na *práxis* (SOUZA, 2001, p. 210). A *palavramundo* está carregada de significados, “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. O educando que

diz a palavra verdadeira transforma o mundo e isso não se faz sozinho ou de forma prescritiva, mas através de atitudes dialógicas entre os homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo.

Contudo, os exercícios de intuição tal como são entendidos são bastante inovadores à época, pois devem servir para facilitar o desenvolvimento espontâneo e natural da criança e a verdadeira intenção do método intuitivo é “deixar agir o espírito da criança em conformidade (...) com os instintos intelectuais”. Se para guiar o aprendizado o mais importante não são os procedimentos didáticos e sim a intuição, será “a própria alma humana percebendo espontaneamente o que existe nela ou em torno dela” (SCHEBAUER, s/d, 10- 16). Sendo assim, a intuição, entendida como um meio de conhecimento natural, inerente ao espírito humano e acessível a todos, está como afirma Buisson, mais próxima da investigação (heurística) do que da didática, para isso, o objetivo das lições de coisas é ensinar a criança antes de tudo, a saber, observar as coisas. Seguindo a reflexão de Buisson de que a criança só se reconhece nas realidades concretas, sensíveis, das quais ela tenha alguma experiência, o *lição de coisas* cumpre a sua função.

Com a preocupação de dar sentido à palavra do educando, seja ele adulto ou criança, compete ao educador popular caminhar no sentido de unir forças, de trabalhar com as diferenças de classe, social, linguística não as vendo dentro de uma lógica universal, imposta, ou como inferiores ou deficientes, mas respeitando as suas diversidades. Cabe ao educador popular procurar unir sua competência técnica e científica para saber identificar de forma criativa a sensibilidade e inteligência das classes populares em seu mundo, “com modos possíveis de experimentar uma vida humana e social em condições adversas” (GONÇALVES, 2010, p. 147).

É importante no momento atual voltar atenção para questões que dizem respeito à realidade concreta, procurando entender como os educandos compreendem o mundo, através de sua língua, sua cultura que “deve ser pensada como conhecimento acumulado, sistematizado, interpretativo e explicativo [...] teoria imediata” (Martins, apud VALLA, 183-186).

Depois destas aproximações voltamos a nossa questão inicial, se educador e educando precisam se assumir epistemologicamente curiosos, o método intuitivo promove no aluno a curiosidade espontânea para epistemológica?

A partir dos princípios do método é possível assegurar que o mesmo promove o aluno para a curiosidade epistemológica, ambos se preocupam na sua prática em levar o aluno do pensamento simples para o abstrato, tanto Freire como Pestalozzi são sensíveis as necessidades dos educandos e reconhecem que eles conseguem encontrar maneiras de superar as dificuldades a partir dos seus próprios saberes, os princípios que fundamentam suas práticas são os mesmos. Em uma passagem da obra *Pedagogia da Pergunta*, o pensamento de Freire resume exatamente o que pensa Pestalozzi ao afirmar:

É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno de sua própria prática e as respostas, então, envolveriam ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos (FREIRE & FAUNDEZ, p. 49).

Movida por essa mesma questão CAVALCANTE (2014) ao abordar o diálogo no *lição de coisas* e em Freire conclui que o que acrescenta o diálogo freireano do diálogo é a proposta de uma prática pedagógica libertadora, necessitando ser o diálogo um exercício de curiosidade, de criação e recriação crítica das questões, uma vez que se trata de ensino para jovens e adultos. Quanto ao *lições de coisas*, adverte que há questões sobre os objetos que limitam à respostas únicas e homogêneas. Em um trecho retirado da reedição do Manual de Calkins (BARBOSA, 1886, p. 63) é possível verificar isso.

ACÊRCA DE BONÉS

Mestre (mostrando aos alunos um boné): Que é isto?

Alunos: 'Um boné'

M.: Para que serve um boné?

A.: 'Para cobrir a cabeça'.

M.: Quem usa boné?

A.: 'Usam-no os meninos, e também os homens algumas vezes'.

M.: Quando põem boné os meninos e os homens?

A.: 'Quando saem de casa'.

M.: Porque põem boné, ao sair de casa?

A.: 'Para ter agasalhada a cabeça'.

M.: Todos os meninos usam boné?

A.: 'Não; alguns usam chapéu; outros, gorra'.

M.: De que é feito este boné?

Concordamos com a referida autora, que da forma como são formuladas as perguntas apesar de haver ação e reflexão não há a preocupação de problematizar a realidade dos educando indo além da mera compreensão ou descrição dos objetos para a interpretação. Com a pergunta, por exemplo, de “quem faz o boné” abre-se uma discussão sobre a ação dos artesãos, nem sempre reconhecidos socialmente, ou ainda, sobre a interferência cultural no hábito de utilizar bonés, o que, não se comprova nos colóquios que se seguem no Manual de forma mais ou menos semelhante, acerca de outros objetos. É pertinente neste momento, destacar que Freire fugia do cerco do livro didático. Será que o boné naquele momento era o tema mais importante para o momento da vida e aprendizagem do aluno? O tema em Freire era gerado do que era na investigação temática, considerado relevante.

O que diferencia a proposta de Freire é a “ousadia epistemológica” que se expressa de forma dialógica trazendo para a reflexão os desafios da realidade do oprimido, com os instrumentos de análise da reflexão teórica. Sua proposta crítica-dialética traz para o debate o pensar certo que entende a educação enquanto “ato de conhecimento não só de conteúdo, mas também da razão de ser dos fatos” e o ser humano é visto enquanto ser histórico e social. Freire apresenta também um “pensar esperançoso” que faz parte de uma perspectiva de educação libertadora, tem como ponto de partida a realidade social opressora e as relações de poder (ZITKOSKI, 2006).

A proposta freireana é de cunho político, ele dialogou com outros estudiosos e teve acesso aos fundamentos teóricos de Gramsci, Marx, Habermas entre outros, que Pestalozzi não conheceu.

É importante voltar atenção para finalidade da educação em diferentes contextos, século XIX e século XX, e o tipo de homem que se quer formar, estas diferenças são fundamentais. A partir da tríade amor, percepção e linguagem percebemos a grande preocupação de Pestalozzi com a formação moral e religiosa do indivíduo perpassando toda a sua Pedagogia, bastante influenciada pelo sistema filosófico de Kant. A educação moral terá um papel fundamental para Pestalozzi, para ele o fim supremo é o fim moral, nesse sentido, o fim último da educação não está no aperfeiçoamento dos conhecimentos escolares, mas na eficiência para a vida. A palavra para Pestalozzi não pode ser destituída de significados como já afirmamos, mas tão importante quanto a palavra é o homem que se forma na percepção. Este homem fala do que está cheio seu coração, é sincero, modesto, a ação e o pensamento transbordam de cada enunciado. Para isso, o diálogo de Pestalozzi com as crianças, será,

sobretudo, sobre os benefícios individuais e sociais da realização moral. Para o referido autor, de nada adiantaria o seu discurso se fosse diferenciado da experiência cotidiana, da boa ação centrada na retidão. O diálogo voltado para palavra, ação e reflexão tem a função de estimular o engajamento do indivíduo no auto-aperfeiçoamento.

A grande contribuição do método inicia-se a partir da crítica ao ensino memorizado das palavras revelando caminhos para uma prática educativa que parte do mundo das coisas, trazendo para o debate uma forma diferente de ensinar e de acesso ao conhecimento que não inclui meramente os conteúdos sistematizados, envolve o fato concreto, dar lugar a curiosidade das crianças, estendendo o espaço para criança pensar diante de algo, ver, sentir, comparar, imaginar, falar.

É a partir do desenvolvimento da criança observando e considerando o seu espírito inventivo que o mestre vai orientando a sua prática. Vimos em Rabelais e mais claramente em Montaigne como é constituída a ação do preceptor diante do educando, primeiro ele observa, depois reflete para poder encaminhar a sua ação. No método intuitivo o mestre terá um papel importante, deverá ser inteligente e prudente, irá motivar a criança, incentivar, questionar, dar sentido ao seu aprendizado. Nos Pareceres sobre a Instrução Primária do Rui Barbosa discorre sobre a importância do mestre e do método dando tratamento igual a ambos. Nesse sentido o referido autor afirma: “não é menor o preço do mestre que o do método, porque, sem o mestre o método seria apenas uma concepção ideal, porque o método é inseparável do mestre; porque o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo” (Rui Barbosa apud AURAS, 2007, p. 8). A sua visão se assemelha a Montaigne, como já fora visto no início do trabalho mostrando que o método só se efetiva com o mestre, e para que isso aconteça necessita de um mestre “cabeça bem feita” que faça o aluno “trotar a sua frente como um potro cujo passo se deseja apreciar” (MONTAIGNE, 1961, p.219). Esta é uma visão muito próxima do que defendia Freire sobre a rigorosidade metódica necessária ao ensino, dando condições ao aluno para se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. O ensino, não o bancário, exige certas condições para sua efetivação, e essas condições implicam em “educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1997, p. 29). Educador e educandos são importantes para o método. Na medida em que o preceptor observa e vai adequando o trabalho pedagógico às necessidades do aluno vai diminuindo a distância entre mestre e aluno, “se tornam igualmente sujeitos do processo” (id, p.29). No entanto, é preciso destacar, retomando mais uma vez que em Montaigne, o trabalho do Preceptor de atentar para o ritmo do aprendiz, tinha em seu principal objetivo a formação

do caráter não necessitando de uma ação ‘especializada’ como afirmou Theobaldo (2008, p. 67).

Mas uma vez nos parece que a diferença fundamental entre o método e as ideias dos teóricos humanistas com as ideias de Freire se esbarra na perspectiva crítica defendida por ele. Em ambas as propostas, “a curiosidade é entendida como inquietação indagadora, como inclinação do desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura do esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 1997, p. 35), todavia, a curiosidade só apresenta sinais de criticidade, sem deixar de sê-la, ou melhor, só se critica em Freire gerando conhecimento, que não é pura opinião, daquilo que se pensa ter certeza, mas, um conhecimento argumentativo que o solidifica (MELO NETO, 2008). Mas que inquietar-se ou procurar esclarecimento diante de alguém ou de alguma coisa, o sujeito reinventa sua experiência a partir de uma perspectiva crítica, que significa para Freire:

Interpretar a própria interpretação, repensar os contextos, desenvolver múltiplas definições e tolerar as ambiguidades, de modo que se possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las, gerando novas possibilidades (SOUZA, 2001, p. 245).

No entanto, em síntese podemos afirmar quanto a Pestalozzi, que há em sua perspectiva de educação integral centrada na formação moral, intelectual e prática elementos que vão além da instrução que comporta a leitura, a escrita, cálculo e ensinamentos morais e religiosos. Ao priorizar a intuição ou percepção como base de toda a sua educação e não o ensino das palavras, sem sentido e sem relação com a vida do indivíduo, ele valoriza os saberes prévios dos educandos, a experiência, a inteligência prática que nasce e cresce a partir das necessidades da relação do indivíduo com o mundo. A valorização do homem, não pelo conhecimento intelectual e muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades as mais diversas.

Pestalozzi soube perceber e trabalhar com as diferenças na diversidade, no entanto, ele e nem os seus colaboradores “julgavam que os meios pedagógicos pudessem superar as diferenças de nível social das classes tão afastadas” (AZEVEDO, 1973, p. 39). Para Pestalozzi as diferenças surgem não por conta da apropriação econômica, mas, por conta dos talentos, nesse sentido ele vai buscar o todo o tempo, as descobertas dos talentos que tornam as pessoas

diferentes e estas diferenças irão marcar os diferentes locais em que as pessoas se encontram. Mesmo diante desta visão, o talento visto por Pestalozzi, não serviu para justificar fracassos com relação ao desenvolvimento de crianças de classes sociais diferentes na leitura e na escrita, pelo contrário, ajudou-o a perceber e trabalhar a partir das necessidades dos seus educandos e a tirar algumas conclusões, “o currículo escolar e os métodos empregados nas classes dos pobres foram exatamente os mesmos do instituto destinado às classes abastadas. E teve a surpresa de verificar que o aproveitamento daquelas excedia os destas” (AZEVEDO, 1973, p. 39).

A formação integral, de que fala Pestalozzi, não se dá no sentido das transformações sociais e coletivas ou de indivíduos geniais, sua proposta parece estar mais voltada para uma educação social do que para uma educação popular numa perspectiva transformadora e libertadora. Em um quadro elaborado por Rosa Maria Torres⁴⁶ (apud SILVA & MACHADO, 2013) em que a autora faz a comparação da educação social desenvolvida na Europa/Dinamarca e da Educação Popular na América Latina é possível percebermos que as propostas se diferenciam de forma mais contundente, quanto às suas finalidades. Se na educação social tem-se a adaptação, participação, cidadania, mudança social e justiça social; na educação popular temos conscientização, participação, organização empoderamento, mudança social e política, justiça social e cultura dos direitos. A educação proposta por Pestalozzi é inovadora e se distancia da concepção de educação veiculada no contexto do século XIX, não podendo ser vista como meramente estatizante. É possível reconhecer na concepção de educação integral pensada por Pestalozzi, características apresentadas na definição de educação popular por Vasconcelos (apud STRECK & ESTEBAN, 2013, p. 112), ao afirmar: “os modos populares de viver, pensar e lidar com seus problemas, essa perspectiva educativa incorpora, em suas práticas, dinâmicas que valorizam a emoção, a sensibilidade e a intuição, superando a tradição educativa muito presa à dimensão cognitiva”.

A luz de Rabelais e Rousseau, vimos florescer de forma inovadora, ensinamentos que para nós na atualidade encontra-se como desafio para educação popular, diz respeito com a relação aos saberes das classes populares e a relação destas classes com esses saberes. Em

⁴⁶No quadro são considerados o contexto histórico, público alvo e suas origens, público alvo atual (perspectiva histórica); características do público alvo e dos educadores; organização dos educadores, ocupações similares, ambientes de trabalho, áreas de trabalho, finalidades, princípios e dimensões do trabalho.

ambos, vimos mais fortemente como esses saberes são interpretados, em Rabelais retratados o entrelaçamento fortemente evidenciado através da personagem de Gargantua nas brincadeiras, no interesse na medicina dos herboristas, nos objetos, nas pessoas, na linguagem oral, nas festas, no corpo, na alimentação, no estudo, entre outras formas; e em Rousseau, através de sua crítica às ciências e as artes valorizando através da cena do prestidigitador e da indicação da leitura do Robinson Crusoe valorizando a experiência e o espírito inventivo. Perpassa nessa discussão, a tentativa de superar a velha ordem dualista entre, consciência ingênua e consciência crítica, entre saberes da experiência e saberes sistematizados, buscando refletir sobre o modo de enxergar e como se apropriam das coisas do mundo os povos das classes populares em sua diversidade. É importante mencionar a necessidade da sensibilidade do educador popular, dos intelectuais para tais questões, neste momento não poderíamos deixar de citar o livro do Darcy Ribeiro intitulado *Noções de Coisas*, para o público infanto-juvenil em que ele através de crônicas, fala de diversos temas, a saber: o Sistema Solar, a Terra, a matéria, os seres, a humanidade, a cultura, a civilização, fim do mundo, entre outros, despertando a curiosidade do leitor e introduzindo histórias que fazem parte do cotidiano e remetem a sabedoria popular e a uma diversidade cultural riquíssima⁴⁷. No início do livro o autor escreve:

Vou contar para vocês, tintim por tintim, tudo o que sei. Não digo que sei tudo, nem digo que o que sei seja sempre verdade. Quem sou eu? Vou dizer aqui, por escrito, o que acho das coisas desse mundo, com a sabedoria que vim juntando a vida inteira. (...) Sempre vivi de olho aceso, assuntando, querendo entender. Assim é que aprendi: observando. Mais, ainda, aprendi de oitiva, escutando sabedorias alheias e conferindo. (...) Conheci muita gente considerada sábia e quis aprender com elas. Não deu certo. Os sábios são muito minuciosos. Cada qual sabe lá sua coisinha e ignora todo o resto. E o resto é o mundo inteiro (RIBEIRO, 1995, p. 9).

Estas discussões apontam para o debate sobre os desafios políticos e epistemológicos, colaborado para o aprofundamento teórico e metodológico, trazendo para discussão sobre essa relação na prática tanto no agir do pesquisador, quanto do educador popular, seja no espaço da escola pública ou dos movimentos sociais organizados na atualidade, bem como sobre a

⁴⁷ Com edição ilustrada por Ziraldo, o livro "Noções de Coisas" escrito por Darcy Ribeiro foi publicado pela Editora FTD, 1995.

validade do conhecimento intuitivo como do conhecimento científico na tentativa de integrar, mente, corpo, emoções.

Pestalozzi conseguiu identificar as necessidades e dificuldades, presenciou o crescimento das crianças tentando atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção. A prática de Pestalozzi contém elementos característicos e necessários a um educador popular em que ele procura propiciar às crianças o aprimoramento de suas capacidades de percepção, “ajudando-os a ver, a ouvir, a sentir, a intuir mais e melhor o que, antes não conseguiam ou só conseguiam de forma fragmentária e descontínua”.

Evidenciando traços necessários de um educador popular, assim se mostrou Pestalozzi, “consciente de que navegava em águas revoltas, e quase sempre à contracorrente, mas manteve-se firme e teve sua utopia testada nas suas experiências cotidianas com a educação”. Esta afirmação de CALADO (2007, p.10), nos remete aos teóricos estudados, e principalmente a Freire, todos, anunciaram e tiveram suas propostas fecundadas em meio ao inconformismo com a educação de sua época. Todavia, Freire se diferencia de todos eles porque no processo de aquisição da leitura e do código alfabético ele levou em consideração outras dimensões, além da dimensão social, afetiva, gnosiológica e pedagógica considerando também a dimensão ideológica e política (SOUZA, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa sobre o método de Ensino Intuitivo, utilizado no Brasil no final do século XIX a partir do *Lições de Coisas* de Norman Calkins evidencia que a proposta do manual está centrada nas iniciativas pedagógicas pestalozziana que tem como elemento central o método intuitivo elaborado e divulgado nas suas experiências na Europa. Contudo, os seus fundamentos do método vão além das ideias de Pestalozzi, afirmação já defendida por Valdemarin (2004) optando a autora na defesa de seus argumentos por uma linha empirista centrada nas ideias de Locke, Bacon e Hume. O nosso argumento desenvolve-se em uma vertente diferente. De acordo com o que foi sendo evidenciado através da nossa pesquisa concluímos que os fundamentos do método nascem com a crítica e a tentativa de superação ao ensino escolástico, podendo ser evidenciado a partir de Rabelais, depois por Montaigne, Comenius, Rousseau. Esses teóricos muito embora já destacados por alguns autores, não houve entre eles, a tentativa de sistematização e atenção aos seus fundamentos e a proposta do método através do Manual Didático do Calkins defendida pelo Rui Barbosa. A escolha do referido Manual se constituiu a partir do argumento de Tese, que nele havia uma proposta original e inovadora, que envolvia não apenas um método, mas uma teoria pedagógica que acenava como possibilidade de avanço ao que a sociedade dominante, até então, apresentava como modo de acesso ao conhecimento, valorizando as situações educativas que faziam pouco uso da palavra e pretendendo aproximar o aprender do âmbito familiar com o espaço da escola. Utilizando-se de uma dinâmica aberta aos saberes e às emoções do educando, sem desprezar o saber intelectual, a teoria filosófica do método apresenta um caminho de superação à tradição educativa, muito presa ao ensino tradicional, que não procurava abrir caminhos seguros em direção aos saberes do educando, ao diálogo, à reflexão. Nossa pesquisa evidencia a partir das contribuições do método e de seus fundamentos a necessidade de entendê-lo para além de uma perspectiva puramente ativa e utilitária, tal como foi destacado no século XIX, pois, suas formulações teóricas vão além de um ensino objetivo, ativo por meio de objetos. No caminho realizado, fundamentado nas concepções de teóricos do humanismo renascentista entre outros, evidenciou-se através da crítica ao ensino escolástico e na valorização do ensino das coisas e depois da palavra, uma proposta de acesso e construção do conhecimento demandando novas formas de ver o educando e a sua relação com o preceptor no processo de ensino-aprendizagem. Evidenciamos tal visão iniciando por

Rabelais, que de forma despretensiosa com relação à sistematização de um método, e sem defender que a educação inicie pelos sentidos, nas poucas páginas dedicadas a educação de Gargantua, consegue de forma excepcional, mostrar no primeiro episódio, Gargantua em comunicação com os sentidos do seu corpo, vivendo e lembrando de experiências que o ajudam a tirar conclusões, indo da percepção sensível à reflexão e julgamentos, episódio que marca a necessidade de iniciá-lo na educação com um preceptor. Ao ser iniciado nos estudos, a primeira postura do preceptor diante do educando é observá-lo atentamente, depois, refletir sobre o que viu a partir da conduta do educando e finalmente direcionar sua ação pedagógica. Ali se dava início a sua crítica ao ensino escolástico, que aos poucos foi crescendo e apresentando propostas de acesso ao conhecimento, de ensinar e da relação entre educador e educando, diferente da educação da época. Sem um discurso elaborado consegue passar ao leitor através do cômico e do grotesco os dois dos principais domínios em que a intuição se exerce: a intuição sensível exercida pelos sentidos e a intuição intelectual ou mental com exercício dos atos da inteligência e do julgamento. Irá, demonstrar, através da educação de Gargantua a valorização e o entrelaçamento de culturas. Nele, nem uma cultura, nem uma língua, nem um saber se sobrepõe ao outro, pelo contrário, se complementam. Este saber é fruto das suas leituras aos clássicos, da curiosidade vital ao ser humano, da astúcia, da inteligência colocada em prática nas experiências do cotidiano, inundada de cultura, de vida, imaginações. Através da educação de Gargantua se encontram os saberes populares, o saberes clássicos e uma visão diferente na relação educando e preceptor ao mesmo tempo inovadora quanto à transmissão e acesso ao conhecimento.

Em Montaigne, através de seus ensaios e da sua linguagem erudita e nada cômica, ele também desenvolve sua crítica ao ensino escolástico, mais uma vez está em evidência a forma como tratam a ciência através da mentalidade pedagógica humanista do Renascimento. Irá fundamentar-se na defesa de uma educação para formação moral, nele, se faz presente a preocupação de formar o educando mais inteligente do que sábio, esta inteligência remete o leitor ao entendimento de que o educando precisa de um saber que o faça pensar, que tenha um espírito ágil e questionador/crítico tal como pensou Rabelais com relação a Gargantua. Montaigne irá afirmar, em vez de uma “cabeça cheia, cabeças bem feitas”. Sem intenção de apresentar metodologias pedagógicas acabadas ele irá problematizar sua crítica dando maior atenção ao trabalho do preceptor. Em Rabelais o preceptor estava o tempo todo presente ao lado do seu discípulo, mas era pouco mencionado nas narrações de Rabelais, quanto a Montaigne, ele fará questão de destacar o papel do preceptor. Irá afirmar que o mesmo

necessita primeiramente, ser um observador para “acertar o passo” diante do educando, ele irá conduzir o educando, mas antes disso, deverá descobrir os talentos, as aptidões e as limitações do aluno, portanto, é imprescindível que seja mais inteligente do que sábio, tenha a cabeça bem formada do que cheia. O preceptor é o incentivador do educando na aventura de aprender e no cultivo de sua sensibilidade. Ele demonstra com clareza que a educação importa formar homens mais inteligentes do que sábios, prioriza o incentivo da curiosidade do educando e das “coisas” do seu mundo. Ressalta os costumes e a inteligência prática mais do que a ciência, a aprendizagem mais do que o conteúdo. Sinaliza para interação permitindo a manifestação do aluno no processo de ensino aprendizagem. De forma autêntica a palavra de que fala Montaigne adquire uma conotação diferente de retórica e ele faz questão de esclarecer. De forma mais evidente ela aparece com a função, de atizar o educando a buscar caminhos, tomar iniciativas, para tanto, o preceptor necessita interrogar o aluno, fazê-lo descobrir, buscar caminhos, fazê-lo “trotar” a sua frente, dar sentido ao que lhe é oferecido. Há nesta ideia de Montaigne semelhança com a perspectiva freireana quanto ao papel do educador na sua relação com o educando.

Outro elemento importante trazido em Montaigne é o lugar que irá ocupar o educando, para ele, quem determina o passo é o aprendiz, a originalidade dele se evidencia na sua afirmação de “valorizar unicamente os atos espontâneos da criança” (THEOBALDO, 2008, p. 63) e vai mais adiante ao criticar que na educação do seu tempo não há adequação do ensino as manifestações e progressos apresentados pela criança. A educação para ele tem por objetivo a formação do caráter e não supostas habilidades para função social.

Em Comenius será levada em consideração a formação dos professores e a aprendizagem das crianças e jovens, para tanto, ele dará ênfase ao método. Apresenta uma proposta de reforma para escola com vistas à ação docente, o tempo, o espaço, escolas, finalidades da educação. Seus objetivos e métodos com base no desenvolvimento físico da criança estavam voltados para mente, ação prudente e um coração piedoso, aspectos que serão retomados por Pestalozzi.

Comenius também parte do princípio de que a instrução não consiste em “recheiar os espíritos” com um amontoado de palavras, mas o cultivo da inteligência do educando compreensão das coisas, à essência das coisas. Aparece em Comenius assim como vimos em Rabelais e será visto em Rousseau a preocupação com a utilidade das coisas. Diferente de Rabelais e Montaigne nele sobressai atenção à didática, ao tempo, à matéria, ao método.

Quando traz a preocupação com os períodos de desenvolvimento da criança, que vai da infância à maturidade apresenta como a escola necessita se organizar para cada fase delineando os conteúdos, os objetivos e os métodos. Ela irá apresentar o que deve ser feito pelas crianças em cada período, compreendendo todos os aspectos da educação: físico, mental, expressional, manual, moral, social e religioso. Apresenta desta forma proposta à crítica de Montaigne de adequar o ensino as manifestações e progressos da criança. Comenius se diferencia no que diz respeito a instrução religiosa, diferente de Rabelais, de Montaigne e posteriormente de Rousseau mas influenciando Pestalozzi. Ele adverte que esta instrução necessita começar já na primeira infância, neste sentido dará grande destaque a *Escola da Infância* (COMENIUS, 2011) e as mães serão as protagonistas que irão velar pela educação dos filhos em uma fase que tem como função não só os exercícios dos sentidos e treinamento social mas a instrução na religião. Comenius contribui de forma inovadora com mais um recurso no processo educativo, o livrinho de imagem para criança. Propõe também a aprendizagem da leitura e da escrita pelo domínio da língua nacional. A palavra de forma metaforizada será vista como um adorno, um revestimento, e este sentido será retomado por Rousseau e por Pestalozzi.

Rousseau também segue a sua crítica descontente com a educação do seu tempo, não irá criticar a ciência, mas a forma como a tratam, bem como, a utilidade dessa ciência para os homens. Seguindo o mesmo princípio critica os pedagogos que evitam ensinar a ciência das coisas que seriam realmente úteis. Assim como todos os teóricos citados para ele a educação na primeira infância deve consistir mais em atos do que em palavras, que a criança possa refletir, tirar lição a partir da própria experiência, do saber adquirido na prática, guiado pela curiosidade e experiência. Defenderá que até os 12 anos não necessita ensinar a criança a virtude ou a verdade, mas em preservar o coração contra o vício. Diferente de Comenius, ele se aproxima de Rabelais e Montaigne ao deixar claro que a principal preocupação não é de buscar os melhores métodos de ensinar a ler e a escrever, mas isso não implica em deixar a criança abandonada, existe também um preceptor e lhe é designada a tarefa de observar a todo tempo a criança para desenvolver procedimentos adequados a sua capacidade. Mas do que métodos deve-se cultivar na criança o prazer e o desejo de aprender e que se exercite o corpo, que seja dada liberdade à criança para tagarelar, questionar e pensar. Influenciado por Montaigne, Rousseau critica o ensino pedante e enfatiza as curiosidades infantis, o juízo, o espírito inventivo, a mente a ser formada.

A partir das propostas dos teóricos acima estudados evidenciaram-se de forma eficaz as aproximações de suas ideias e propostas com as ideias propostas por Rui Barbosa aprovadas no Manual de Calkins: em ambas estão presentes críticas ao modelo de acesso ao saber sistematizado; nascem da inconformidade de homens com o instituído no ensino tradicional; ambas criticam e apresentam propostas ao longo dos séculos tendo em vista a criança, o ensino, o professor e o método; ambas utilizando-se de uma dinâmica aberta aos saberes e às emoções do educando, sem desprezar o saber vivido; ambas priorizam o incentivo da curiosidade do educando e das “coisas” do seu mundo. Em ambas estão presentes no processo educativo os momentos do método: intuição sensível, intelectual e moral.

O papel do educador, conforme tais propostas é o de incentivador do educando na aventura de aprender e no cultivo de sua sensibilidade. Para o bom andamento do método, ou para que o método aconteça necessita-se de um bom educador, “cabeça bem feita” como defendeu Montaigne. Aqui se faz presente a afirmação de Rui Barbosa, o professor é o método animado e que o lição de coisas não permite que o professor pense, compare, responda pelo aluno, entende-se portanto a sua defesa e a necessidade tal como postulou Pestalozzi e os e foi defendida por Rui Barbosa, “reforma do método e reforma do mestre”.

Mas por que uma proposta dialogal, disponível no sentido de acolher o que os alunos conhecem com chances de dar certo foi deixada à margem? Uma série de dificuldades contribuiu para isso, entre elas podemos destacar: a forma como o método é trazido e colocado em prática no país, priorizando-se os objetivos a serem atingidos na educação para atender as mudanças contextuais e de acordo com o discurso propalado na época, mas não se deu a devida importância aos seus fundamentos; intelectuais e interessados que iam pesquisar sobre o método no exterior, como o próprio Menezes Vieira, não procuravam aprofundar e conhecer a teoria pestalozziana, além do que, tais ideias foram germinadas e colocadas em prática em outra realidade, em outro contexto, e a medida que o currículo foi se burocratizando foi-se distanciando do método propriamente dito, de forma que, quando o método chega ao Brasil através do lição de coisas o entendimento do que seria uma aula intuitiva como vimos, já havia se distanciando de suas origens na Europa. Sem uma sólida formação sobre o método os professores também se encontravam descontentes com a situação do ensino no país daquela época. Em meio a tudo isso o ensino intuitivo foi aprovado pelo Decreto Leônicio de Carvalho sob o nome de noções de coisas para ser desenvolvido na escola como uma disciplina do programa instrução primária. Ainda assim, conforme testemunho de

Lourenço Filho (1954), nas primeiras décadas do século XX, pelo menos em São Paulo, o Manual de Calkins era tido como uma fonte para o preparo docente, nas escolas normais. Outro aspecto relevante que ajudou ao desvirtuamento do método foi a existência de vários manuais de ensino, que embora partissem do mesmo princípio, apresentavam abordagens diferentes, contribuindo para que o método fosse vulgarmente entendido como lição de coisas, ou seja, lições sobre as próprias coisas, se sobressaindo o primeiro momento do método, a intuição sensível. Projetos foram deixados à margem para serem lidos discutidos e aprovados, em meio a esses projetos a proposta do Manual de Calkins que só foi divulgado quando o debate sobre a educação para as classes populares já havia perdido o fervor. Esta talvez tenha sido a primeira medida que dava sinais de que a preocupação com o acesso das classes populares à instrução não passava por uma reforma do ponto de vista quantitativo e qualitativo. As ideias não foram suficientes para fecundar naquele contexto em que prevaleceu o discurso, a pompa, através da construção de prédios suntuosos e de bibliotecas e museus.

O método foi visto como o mais adequado às classes populares por ser a intuição inerente a todo homem, mas é precisamente, ao unir três modalidades que se complementam e se desenvolvem ao mesmo tempo, a intuição sensível, a intuição intelectual, a intuição moral que ele consegue abranger em sua perspectiva uma concepção de educação integral necessária às classes populares. Ao valorizar a passagem da intuição sensível para a intelectual, preocupando-se com o julgamento, com a reflexão do indivíduo e ao tomar como primordial a observação reflexiva e a experiência, o método abre caminhos para uma forma de pensar e de acesso ao conhecimento diferente. No entanto, como o método intuitivo foi visto como panacéia para todos os problemas que assolavam o país e ao mesmo tempo com um discurso em um contexto que predominava os princípios da modernidade, investir em educação para as classes populares era antes de tudo ter um retorno de mão de obra em um país que predominava uma cultura universal, uma educação de qualidade para as elites. Os fundamentos e o caminho que acenava as propostas do método e do próprio Manual de Calkins conduziam para oposição das ideias. Os colóquios escolares ou colóquios instrutivos como defendia Pestalozzi que tinham como ponto de partida o conhecimento adquirido fora da escola, possivelmente foi eficaz como afirmou Valdemarin (2004), para manter o interesse das crianças bem como o de sistematizar os saberes. Preparar para o trabalho, capacitar para atividade produtiva, esse é um dos aspectos e talvez o principal que contribui para que o método não tenha ido muito além do seu primeiro momento de aplicação, a intuição sensível.

Sabemos também que o Rui Barbosa, grande defensor do método, apesar de suas críticas e da sua análise bastante rica sobre a situação do ensino no país, era um liberal que estava preocupado com a organização e com o conteúdo, no entanto, trazia uma proposta inovadora para um novo tempo, que envolvia não apenas um método, mas uma teoria pedagógica que acenava como possibilidade de oposição ao que a sociedade dominante, até então, apresentava como modo de acesso ao conhecimento. Paradoxalmente, o método de ensino intuitivo trazia elementos importantes que contribuíam para uma visão de educação, de homem e de conhecimento necessários para uma educação comprometida com as classes menos favorecidas. Mas os objetivos dos responsáveis pela educação mais uma vez caminhavam por vias diferentes. Faltava demanda dos menos favorecidos, essas discussões ficavam muitas vezes em níveis teóricos e de leis, que sem cobranças de base acabavam ficando no papel, especialmente quando se tratava dos interesses populares.

Podemos afirmar que existe no método uma perspectiva dialogal que antecipa os caminhos de uma educação para a crítica? É possível afirmar que sim. Contudo, se levarmos em consideração a finalidade da educação em Pestalozzi é possível afirmarmos que não, e principalmente, a educação no século XIX atrelada à forma como o método foi entendido e conduzido. A educação no caminho da crítica é a principal divergência existente entre o método intuitivo a partir da proposta de Calkins e as ideias freireanas, mas a depender do objetivo que se quer alcançar, o método através do diálogo apresenta condições favoráveis para sair da curiosidade espontânea para curiosidade crítica epistemológica, necessitando porém, ir além de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam.

O método intuitivo ajuda a tornar visível a existência de um saber diferente daquele saber pronto e acabado, mostra a possibilidade de um saber que é construído a partir das experiências e que é possível unir diferentes saberes que se constroem de formas distintas.

O professor através da proposta do *lição de coisas* parece mais um animador, o aluno não é visto como um sujeito passivo, mas um sujeito que age e reflete sobre sua ação, que elabora o seu pensamento, que pergunta e reflete sobre o ato de perguntar, para que a curiosidade do educador e educando se faça mais crítica e perseguidora de alternativas didáticas mais vivas.

Faltou aos professores e a alguns interessados em divulgar o método, o conhecimento dos fundamentos pestalozzianos, pois a partir de suas iniciativas pedagógicas este educador se mostrou sensível às necessidades dos educandos, às diferenças e, principalmente, aos saberes

que estes elaboravam a partir de sua relação com o mundo e suas circunstâncias. Pestalozzi soube trabalhar com educandos de classes sociais diferentes, perceber os seus talentos e aproveitá-los cada um a sua maneira. De forma bastante sutil ele nos dá resposta através de sua pedagogia que soube trabalhar com as crianças de idades e classes diferentes cada uma a seu modo e conseguiu resultados iguais ou melhores com alunos de classe mais abastada.

Havia um método e nele uma teoria pedagógica bastante original na proposta de Calkins, que talvez não tenha recebido a devida atenção, e que nesta proposta, podiam se identificar relações com a perspectiva de educação popular que podia ajudar a pensar a educação para as classes menos favorecidas. Talvez se isso tivesse acontecido se não tivéssemos demorado tantos anos para começar a questionar sobre a forma como as classes populares interpretam e tomam iniciativas em sua realidade. Infelizmente, no contexto do século XIX, com a finalidade da educação e do homem que se queria formar a defesa de Rousseau quanto à “utilidade dos saberes”, ou “os talentos dos educandos observados por Pestalozzi” só ajudaram a acentuar as desigualdades. Isso aconteceu no início do século XIX, contexto em que encontrava-se Pestalozzi, com a ampliação do capitalismo, em que as carreiras abriam-se para o talento pessoal, ambição e trabalho e a educação passou a significar o triunfo dos méritos através do desenvolvimento do talento individual, individualizando-se também o fracasso ou o sucesso. No Brasil no final do século XIX, os grupos escolares a partir de sua organização propiciou a propagação de ideias voltadas para atenção às diferenças individuais, à classificação dos alunos, corroborando para a seletividade do ensino em uma cultura pautada no mérito individual. Os prédios escolares construídos de forma suntuosa, os museus escolares e as Conferências, não deixavam de expressar de forma ufanista o discurso em *prol do progresso* e a necessidade de instrução às classes populares com suas restrições. O método da forma como foi executado, alia-se ao processo econômico, colaborando para que as *lições de coisas* se distanciassem de seus objetivos incidindo nas chances do mesmo prosperar ou não, especialmente quando se tratava das maiorias sociais.

O *lição de coisas* defendido por Rui Barbosa trazia uma proposta humanista. Todavia, é possível perceber que a medida que o currículo vai se tornando mais especializado vai se burocratizando e perdendo elementos importantes tais como vistos em Rabelais, em Montaigne, em Rousseau. De uma escola humanista que enfatizava, dinamicamente, as mãos o coração e a cabeça, chegava-se a uma escola que adquiria uma finalidade física, moral e instrumental.

Os princípios do método contribuem para realidade atual? É possível afirmarmos que sim. A fundamental contribuição do *lição de coisas* é conter elementos que nos ajuda a refletir sobre as nossas práticas de educação popular nos espaços formais e não formais e também dentro da universidade. Hoje mais do que nunca se faz necessário pensar sobre o conhecimento e a educação tendo em vista novas formas de pensar em uma sociedade que se renova de forma muito rápida e constante. Quanto à relação do *lição de coisas* com o pensamento freireano, mais uma vez podemos concluir que ao pensar sobre a transmissão do conhecimento, sobre o respeito ao mundo do educando com seus saberes revestidos de diversidade cultural e linguística, é dado ao estatuto da linguagem uma forma diferente de leitura que pode abrir caminho para de leitura crítica do mundo.

O método intuitivo apresenta uma proposta acessível e necessária ao educador, em especial, nas práticas de educação popular porque propicia ao educando o aprimoramento de suas capacidades de percepção e qualificação da ação. Esta característica o ajuda a ver, ouvir, sentir e intuir mais e melhor sobre e a partir de seu mundo, uma vez que sua abertura ao diálogo e à reflexão viabiliza uma educação intelectualizada, tão necessária na contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola & VISALBERGHI, A. **Historia de la pedagogia** (Jorge Hernández Campos). Fondo de Cultura Económica. México, D.F, 1964. 1ª ed.

ALVES, Gilberto Luiz. **Escritos sobre a instrução pública**: Condorcet/Relatório e projeto de decreto. (Trad. Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010. – (Coleção Clássicos da Educação)

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na ‘Era das Revoluções’**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

AURAS, Gladys Mary Teive. **Reforma dos mestres pela reforma do método**: a presença do método de ensino intuitivo e do ideário republicano na reforma curricular da escola normal catarinense (1911/1935), 2007. <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT12-3037->

AZEVEDO, Rafael Ávila de. **As ideias pedagógicas de Pestalozzi** (1746-1827). In: Revista da Faculdade de Letras. Porto: [s.n.], 1973. (Biblioteca Nacional de Portugal) p. 29 a 42.

BARBOSA, Rui. **Primeiras Lições de Coisas**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas, V.X, Tomo I- IV)

BASTOS, Maria Helena C. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas no Brasil (1870-1900). In: **Revista de História da Educação**. ASPHE/FAE/UFEPEL, Pelotas (8):79-109, set. 2000.

BASTOS, Maria H. C. O ensino Monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. II – Século XIX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. A educação como espetáculo. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. II – Século XIX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento**: o contexto de Francois Rabelais (Trad. Yara Frateschi). 2ª ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 6ª ed. Editora Hucitec. São Paulo, 1992.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A educação Popular na Escola cidadã**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CALADO, Alder J. F. Movimentos sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. In: JEZINE, Edineide & ALMEIDA, Maria de L. P. (orgs.) **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas. São Paulo: Alínea, 2007.

CALKINS, N. Alisson. **Primeiras Lições de coisas**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde (Obras Completas de Rui Barbosa, v.13, T.1), 1950.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. (Trad. Nilson Moulin). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia** (Trad. Álvaro Lorencini). – São Paulo, Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

_____. Reformas da Instrução pública. In: LOPES, Eliane M.T.; FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAVALCANTE, A. **Lições de coisas e a aprendizagem em Paulo Freire: primeiras aproximações**. <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/850>. Acessado em janeiro de 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**. v. 29. n.1. São Paulo. jan/jun. 2003.

CERIZARA, Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione. S/D (Série Pensamento e Ação no Magistério)

CHÂTEAU, Jean. **Los grandes pedagogos** (Trad. Ernestina de Champourcín). 1ª ed. Fondo de Cultura Económica. México, D.F, 1959.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos (Trad. Joaquim Ferreira Gomes). 3ª ed. Portugal, Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusóe** (Trad. Flávio Poppe de Figueiredo e Costa Neves) São Paulo/ Rio de Janeiro/Porto Alegre: W.M. Jackson Inc. Editores, 1947 (Coleções Grandes Romances Universais, vol. 1).

DELON, C. **Méthode intuitive**. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel transformés et adaptés a l'usage des écoles françaises. Deuxième partie. Paris, Hachette, 1892.

DELON, F. Ch & DELON, M.Ch. **Méthode intuitive**. Exercices et travaux pour les enfants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel transformés et adaptés a l'usage des écoles françaises. Première partie. 6. ed. Paris, Hachette, 1913.

DENT, N.J.H. **Dicionário Rousseau** (Trad. Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

DÉTIENNE, Marcel e VERNANT, Jean-Pierre. **Métis**: as astúcias da inteligência. São Paulo, Odisseus, 2008.

EBY, Frederick. **História da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais (Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida et.al). 2ª ed. Porto Alegre, Globo; Brasília, INL, 1976.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M.T.; FARIA FILHO, Luciano M. & VEIGA, Cynthia G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Os projetos de Brasis e a questão da instrução no nascimento do Império**. Pensar a educação: pensar o Brasil 1822-2022. <http://www.fae.ufmg.br/pensareducacao>.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de & SALES, Zeli Efigênia Santos de. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do Bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de & SOARES, Inácio Marilaine (orgs). **Políticos, literatos, professores, intelectuais**: o debate público sobre educação em Minas Gerais. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FEITOSA, Débora Alves. **A educação popular enquanto um saber da experiência**. Apresentado na 30ª Reunião da ANPED GT: 06. Educação Popular, 2008.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Análise do episódio do prestidigitador no Emílio. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política. Especial Rousseau**, p. 129-136. Universidade Federal de São Paulo, junho de 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.

_____. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Discurso do professor Paulo Freire em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos**. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Brasil. <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1707>

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época v.30)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. A noção de corpo(s) consciente(s) na obra e no pensamento educacional de Paulo Freire. DINIZ, Adriana V. S; SCOCUGLIA, Afonso C. PRESTES, Emília T. In: **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate**. João Pessoa: Editora da UFPB; Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos; SECAD/MEC, 2010.

_____. Um passeio com Mario Manacorda e Michel de Montaigne pelo universo da construção do espaço escolar no mundo antigo e no início da Modernidade. In: SANTOS, Carmen Sevilla G. dos & GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **Educação: links filosóficos e psicológicos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. (Coleção Todas as Letras)

_____. Movimento de cultura popular e o lugar de uma sensibilidade e inteligência identificadas nas práticas populares. In: **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 219-226, jan./jun. 2012.

_____. A educação de jovens e adultos e os saberes reservados ao silêncio. In CAPELLINI, V. F. C.; ZANATA, Eliana M.; SILVA, L. F. da; LEPRE, R.M. (Org): **Formação de professores: compromissos e desafios da educação pública**. v. II. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2013.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1995.

HEIDRICH, Álvaro Luiz. **O pensamento capitalista em Robinson Crusoe**. In: Revista Vidya, nº 14. p. 17-34. Editora Palotti. Santa Maria, 1995.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Pensando a Educação nos Tempos Modernos**. – 2ª ed. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HUISMAN, Denis. **Dicionário dos filósofos** (Trad.Cláudia Berliner et.all). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e Ação no Magistério)

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A escola da infância de Comenius**. www.yumpu.com/.../a-escola-da-infancia-de-comenius-wojciech-andrzej...

_____. **A escola da infância** / Jan Amos Comenius (Trad. Wojciech Andrzej Kuleza). São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. 4ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1954.

MACHADO, Maria Cristina G. **Rui Barbosa**: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Rio de Janeiro, RJ: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002. – (Coleção Educação Contemporânea)

_____. **Rui Barbosa**. Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Recife: Editora Massagana, 2010. – (Coleção Educadores)

MANACORDA, Mário Alighiero (Trad. Gaetano Lo Mônaco) **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOVANI, Juan. **Juan Enrique Pestalozzi**. Facultad de humanidades universidad de San Carlos de Guatemala. GUATEMALA, A. C. 1946. n.1

MARTINS, Maria Silvia Cintra. **Entre palavras e coisas**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MARX, Karl, 1818-1883. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital (Trad. Rubens Enderle). – São Paulo: Boitempo, 2013. (Marx-Engels)

MONTAIGNE, Michel de. **Os Ensaios**: Livro I. (Trad. Sérgio Milliet). Editora Globo: Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1961.

_____. De 1533-1592. **Ensaio** (Trad. Sérgio Milliet). 5ª. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. – (Os pensadores)

MORIN, Edgar. O método III. **O conhecimento do conhecimento** (Trad. Maria Gabriela de Bragança) Publicações Europa - América, 1986.

MONROE, Paul. **História da Educação** (Trad. Idel Becker). São Paulo: Editora Nacional, 1976.

MELO NETO, José Francisco de. Educação popular: sistema de teorias intercomunicantes. In: ROSAS, A. S. & MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular**: enunciados teóricos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. Educação popular: dialogando com Redes Latino-Americanas (2000-2003). In: **Educação popular na América Latina**: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005.

PENTEADO, José de Arruda. **A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa**. São Paulo: Editora Nacional; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes** (Trad. José Severo de Camargo Pereira). 12ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. – (Coleção Educação Contemporânea)

RABELAIS, François. *Gargantua* (Trad. Aristides Lobo). São Paulo: HUCITEC, 1986.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995. – (Coleção Memória da Educação).

RICHETTI, John (org.). **Robinson Crusoé**/Daniel Defoe (Trad. Sérgio Flaksman). 1ª.ed. – São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 3ª.ed. São Paulo: Moraes Editora, 1981 (Coleção Educação Universitária).

RIBEIRO, Darcy. **Noções de Coisas**. São Paulo: Editora FTD, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação** (Trad. Roberto Leal Ferreira). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Discurso sobre as ciências e as artes** (Trad. Lourdes Santos Machado). São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores)

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SILVA, Roberto da & MACHADO, Érico Ribas. Uma mesma teoria para educação popular e a educação social? Aproximações empíricas, teóricas e metodológicas. In: STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval [et. all]. **O legado educacional do século XIX**. 2ª ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006 – (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. – Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2010. – (Coleção Memória da Educação)

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. V. II – Século XIX, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. Método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos.../artigo_011.html

_____. **Ideias que não se realizam**. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914: um estudo com fontes primárias. HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Anais do IV Seminário Nacional, 1997.

SIENA, Rafael Matheus. **Literatura Cômica Medieval**: Uma Abordagem Histórica do Livro Gargantua de François Rabelais. Universidade Estadual de Londrina, 1999. Mimeografado.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos em Educação Popular da UFPE (NUPEP) 2001.

STAROBINSKI, Jean. **A transparência e o obstáculo** (Trad. Maria Lúcia Machado). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. **Montaigne em movimento** (Trad. Maria Lúcia Machado). São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

TEZZA, Cristóvão. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rocco: Rio de Janeiro, 2003.

THEOBALDO, Maria Cristina. **Sobre o “Da educação da criança”**: a nova maneira de Montaigne. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Filosofia da USP, Departamento de Filosofia Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Revista Educação & Realidade**. Jul/dez. 1996.

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

_____. Os sentidos e a experiência. In: SAVIANI, Dermeval [et. all.]. **O legado Educacional do século XX no Brasil**. 2ª. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos do método de ensino intuitivo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

_____. Método intuitivo: Os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval [et. all.]. **O legado Educacional do século XIX no Brasil**. 2ª. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010. – (Biblioteca básica da história da educação brasileira; v.6)

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: In: LOPES, Eliane M.T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WANDELEY, Luiz Eduardo. **Educação Popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

WATT, Ian. **Mitos do individualismo moderno**: Fausto, Don Quixote, Don Juan, Robinson Crusoe (Trad. Mauro Pontes). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 25. n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.