

O pensamento educacional de Rui Barbosa e Lourenço Filho para o método de ensino intuitivo (1890 – 1930)**Daniele Hungaro da SILVA***

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o pensamento educacional de Rui Barbosa e Lourenço Filho para o método de ensino intuitivo a partir de 1890, no processo renovação da escola pública brasileira. Vale mencionar que o primeiro pensou questões educacionais que se apresentaram na transição do Império para a República, já o segundo, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova no Brasil. A análise é conduzida a evidenciar as aproximações e distanciamentos entre essas duas perspectivas de modo a destacar as rupturas e (des)continuidades desses pensamentos no Brasil, no período que atravessa a Primeira República. No mais, o presente artigo buscar fazer relações sobre as diferentes perspectivas desses intelectuais sobre o método de ensino intuitivo no período empreendido de 1890 a 1930.

Palavras-chaves: Método de Ensino Intuitivo. Primeira República. Escola Nova. História das Ideias Pedagógicas.

The educational thinking of Rui Barbosa and Lourenço Filho for a brazilian education: intuitive education method (1890 – 1930)

Abstract: The objective of this article is to discuss the educational thinking of Rui Barbosa and Lourenço Filho about the intuitive method of teaching from 1890, in the process of renewal of the Brazilian public school. It is worth mentioning that the first thought of educational issues that occurred in the transition from the Empire to the Republic, and the second, were the exponents of the New School movement in Brazil. The analysis is conducted to show the approximations and distances between these two perspectives in order to highlight the ruptures and (dis) continuities of these thoughts in Brazil, during the period that passes through the First Republic. In addition, the present article seeks to make relationships about the different perspectives of these intellectuals on the method of intuitive teaching in the period undertaken from 1890 to 1930.

*Professora do Instituto Federal de Santa Catarina. Doutoranda da linha de pesquisa História e Historiografia da Educação do programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil. Avenida Madre Benvenuta, 2007 | CEP 88035-901 | Florianópolis – SC

Keywords: Intuitive Method. Primary Republic. New School. History of Pedagogical Ideas.

Introdução

O método de ensino intuitivo para modernização das instituições escolares, foi pensado por Rui Barbosa e Lourenço Filho na primeira República como necessidade emergente de modernização para as escolas públicas, no entanto, essa discussão é acompanhada no Brasil desde o fim do século XIX com inúmeras frentes. Num primeiro momento, tal questão é prescrita no Decreto nº 7247 de Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1879, que previu no currículo escolar as lições de coisas como disciplina pedagógica.

A esse respeito, Rui Barbosa fez críticas nos pareceres de 1947, afirmando que Carvalho “desacertou” ao instituir as lições de coisas como matéria independente das demais matérias do plano de estudos e do programa escolar. Além de que, segundo ele, as lições de coisas não deveriam ser um assunto que ocupasse um lugar em específico nos programas de ensino como a Geografia, o Cálculo ou as Ciências Naturais, mas sim um processo geral e um método que subordinasse todas as disciplinas na instrução elementar. Caso contrário, se aplicado como sugeria o Decreto, poderia tornar “inútil” o método intuitivo na educação brasileira¹.

A publicação de Rui Barbosa (1950; 1947) compreendeu uma ampla divulgação do método de ensino intuitivo mais completa e aprofundada. Já em “A Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública” (1947), Barbosa redigiu entre 1882 e 1883 leituras que traziam sua compreensão sobre o método intuitivo, prescrevendo-o como método geral a ser utilizado para a escolarização primária. Ao fazer referência às experiências do método de ensino intuitivo em instituições escolares americanas (1950) traduziu e apropriou-se do Manual de Norman Allison Calkins, *Primary Object Lessons* para difundir as suas perspectivas em relação ao método de ensino intuitivo.

De acordo com Lourenço Filho, autor do prefácio da edição brasileira de 1950, a descoberta do manual de Calkins por Rui Barbosa teria acontecido com base nos contatos que manteve com a professora norte-americana Eleanor Leslie, diretora do Colégio Progresso, uma escola de instrução secundária feminina sediada no Rio de Janeiro, no período em que ele buscava subsídios para os seus pareceres sobre educação.

Neste processo emergente de novas práticas pedagógicas na escolarização primária, se iniciou um conjunto de proposições filosóficas com vistas às alterações e mudanças educacionais. Consolidou-se também certa visão sobre a profissão de professor, o qual deveria deter saber e domínio de procedimentos metodológicos capazes de provocar a aprendizagem dessas crianças. Haveria a necessidade de delegar ao professor o papel de

realizar exercícios de reflexo dos sentidos, de modo a possibilitar procedimentos que culminassem nas aptidões sensitivas e mentais das crianças.

Dadas essas considerações, o presente artigo busca evidenciar as semelhanças e distanciamentos entre os pensamentos de Rui Barbosa e Lourenço Filho, mais especificamente os seus discursos sobre o método de ensino intuitivo no Brasil. Para tanto, num primeiro momento, busca-se apresentar a perspectiva de Rui Barbosa para o método intuitivo tendo como base as Obras Completas de Rui Barbosa: Lições de Coisas (1950). Subsequente a isso, o objetivo é demonstrar de que maneira Leôncio de Carvalho concatenava com o pensamento de Rui Barbosa sobre esse método, mesclando às suas perspectivas a ideia de inovação trazida pelo escolanovismo. Tem-se como referência a obra Introdução ao Estudo da Escola Nova (1978). Por último, busca-se destacar as rupturas e (des)continuidades dos discursos do método de ensino intuitivo no Brasil, no período que atravessa as décadas de 1890 a 1930

Atualmente, há certo consenso entre alguns pesquisadores² de que há, na herança histórica da cultura escolar brasileira, uma polaridade de ideias que se distingue “velho e novo”, “vilões e heróis”, deixados no legado da Escola Nova³. Nesse sentido, o presente artigo busca desconstruir a ideia polarizada, por vezes imbuída na pesquisa educacional, de que os períodos históricos - Império e Primeira República - marcam uma brusca ruptura sem levar as marcas de suas continuidades.

Sob essa perspectiva, identifica-se possíveis aproximações entre as visões de Rui Barbosa e Lourenço Filho sobre os discursos do método de ensino intuitivo no Brasil, visto que é emergente a necessidade dessas discussões no campo historiográfico da educação brasileira, uma vez que a ideia de polaridade entre o Império e Primeira República ainda hoje, por vezes se encontra imbuída na pesquisa educacional.

O método de ensino intuitivo para Rui Barbosa

As perspectivas de Rui Barbosa sobre o método de ensino intuitivo foram trazidas por ele em português em Obras Completas: Lições de Coisas (1950). Rui Barbosa compreendeu o método de ensino intuitivo pela denominação de Lições de Coisas ao traduzir o manual de instrução elementar para pais e professores, de Norman Allison Calkins, embasando-se nos modelos pedagógicos norte-americanos para “[...] ensinar os sentidos e desenvolver as faculdades das crianças.” (1950, p.1). Para ele, o método de ensino intuitivo consistia-se em:

[...] Foge de tudo quanto é arbitrariamente convencional e formalístico. Repudia as noções a priori. Não tem por fito surtir a mente da criança de uma provisão, mais ou menos copiosa, de informações a respeito das coisas reais, mas educar-lhe as faculdades no hábito de desentranharem, com segurança, do seio da realidade a expressão de sua natureza e das suas leis. Circunscribe a parte catequética, didática, expositiva da missão do professor. Restitui os fatos, diretamente consultados pelo aluno, a parte preponderante, que lhes cabe na educação do homem. 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 essas aptidões, sensitivas e mentais, que põem a inteligência em comunicação viva com o mundo exterior. (BARBOSA, 1950, p.13).

Rui Barbosa (1950), ao traduzir Norman Allison Calkins fundamentou os princípios das Lições de Coisas e os pressupostos teóricos do método intuitivo⁴ destinado aos professores a fim de que evitassem “[...] decepções na escolha do guia que os dirija nessa transição dos métodos de outrora para os modernos.” (BARBOSA, 1950, p.9).

Neste contexto, os livros passaram a ser criticados por serem essencialmente materiais de memorização e foram privilegiados os manuais de ensino, destinados aos pais e professores como meio de divulgar novas práticas pedagógicas como o método de ensino intuitivo. Sobretudo aos professores, foram apresentados como maneira de divulgar suas bases, com exemplos de como deveriam ser as estruturas das aulas, a ordenação e sequência das atividades e os conteúdos a serem ensinados, direcionando-os também para as possibilidades de alteração e improvisação em sala de aula.

A partir dessa perspectiva e propensos a implementar as novas práticas pedagógicas, educadores como Vera Cintra, Celina Bradão Cardoso, Neide de Castro (s.d) entre outros, se lançaram a produzir manuais de caráter metodológico que validassem as suas próprias experiências do método ensino intuitivo com as crianças, por considerarem merecedoras de compartilhamento.

Para o expoente (1950, p.29) o primeiro passo para se educar as crianças deveria ser o de “Estudar a natureza do espírito e sua condição na puerícia, seus modos naturais de desenvolvimento e os processos melhor adaptados a disciplinar-lhe acertadamente as faculdades.”, portanto, a ideia de que seria pelo sentidos que a criança desenvolveria o conhecimento do mundo material. Assim,

A percepção é a primeira fase da inteligência; e, pois, de ver está que a educação há de começar pela cultura das faculdades perceptivas. Consiste principalmente essa cultura em proporcionar ocasiões e estímulos ao desenvolvimento delas, e fixar as percepções no espírito pelos meios representativos, que a palavra nos subministra. A existência de uma noção no espírito nasce da percepção das semelhanças e diferenças entre os objetos. Os conhecimentos avultam em proporção do talento crescente de

discernir as afinidades e dissemelhanças, assim como da capacidade progressiva de associar e classificar as coisas, experiências e fatos que uns com os outros se aparentam. (BARBOSA, 1950, p. 30).

O segredo para fixar a atenção da criança nas atividades de educação intelectual estaria em aguçar a curiosidade delas, satisfazendo-lhes o amor pela atividade ao temperar o ensino com associações que amenizassem atitudes questionadoras. Assim, os “sentidos” forneceriam ao espírito da criança os meios de comunicação com o mundo exterior. Mediante “sensações” lograria o entendimento e a percepção dos objetos, pois “[...] a percepção leva a concepções ou ideias que a memória retém, ou evoca.” (BARBOSA, 1950, p. 31).

Também ao comentar sobre os princípios fundamentais das lições de coisas, defenderam-se as concepções de que o ensino pelos sentidos, a observação, a comparação e classificação das experiências e dos fatos, seriam condições necessárias para o nascimento das primeiras percepções da criança, e num período posterior almejar o conhecimento. Confirmando isso:

A existência de uma noção no espírito nasce da percepção das semelhanças e diferenças entre os objetos. Os conhecimentos avultam em proporção do talento crescente de discernir as afinidades e dissemelhanças, assim como da capacidade progressiva de associar e classificar as coisas, experiências e fatos que uns com os outros se aparentam. (BARBOSA, 1950, p.30).

Para tanto, seria primordial que a educação estivesse voltada para a educação sensorial doméstica. Na análise que faz do capítulo Educação Doméstica dos Sentidos, Rui Barbosa defendeu a ideia de que para educação intelectual os sentidos eram objetos de atenção devida: tanto o olfato, o paladar, e o tato, como a vista e o ouvido. Assim, “Importa especialmente adestrarem-se em casa os sentidos do cheirar, gostar e apalpar; por quanto na escola mui limitados são os ensejos para este cultivo, consagrando-se aí principalmente os exercícios ao ouvido e à vista [...]” (1950, p. 40).

Segundo o texto para uma “educação doméstica dos sentidos” seria fundamental observar cuidadosamente as feições características da infância e realizar adaptações. A análise nos conduz à percepção de que a educação doméstica que Calkins originalmente propunha se refere tanto a sugestões de exercícios para a educação dos sentidos em casa, quanto à importância de ensinar mais tardiamente na escola bem como em todo e qualquer lugar a forma regulamentada de civilizar-se. Pretensos a ensinar o uso regular dos sentidos da criança,

Para a criança, antes de chegada a idade escolar não há melhor ensino, do que proporcionarmos-lhe os meios de exercitar essas qualidades características, preparando o menino para o uso regular dos sentidos. São de ocorrência cotidiana as ocasiões dessa educação doméstica. Aproveitem-se toda vez e onde quer que sobrevivem, na cozinha, no refeitório, na sala, no jardim, no campo, na rua, as circunstâncias azadas a esse gênero de exercícios. Em qualquer lugar onde estiverem as crianças, é fácil assim, entretendo-as, habituá-las a observarem, e instruírem-se. (BARBOSA, 1950, p 47).

Com esta citação pode-se estimar que os manuais de ensino reproduziam tais elementos carregados de um conjunto simbólico de fundamentos teóricos e valores educacionais considerados necessários por aquela sociedade os quais, embora descrevessem rapidamente em seu corpo substancial o conteúdo e a forma de ensiná-lo, apenas de maneira indicada ou exemplificada, deixaram marcas com sua divulgação e produção em larga escala, com aceitação das proposições defendidas.

Assim, o objetivo de boa parte de Rui Barbosa com os manuais e outros elementos da cultura material produzidos doravante e destinados às escolas seria implementar novas práticas pedagógicas a fim de tornar a sociedade mais pragmática, com ideias consensuais e homogênea culturalmente. Já à instituição escolar, segundo ele, o objetivo era facilitar o ensino e aprendizagem através de ferramentas pedagógicas, que expressavam também valores e conhecimentos considerados necessários para a formação de crianças e jovens.

Para Rui Barbosa (1950), a obra “Lições de Coisas” marcava a renovação da escola primária no Brasil que se alastraria no tempo. No entanto, tal novidade só foi reconhecida através dos ideais escolanovistas, orientados para uma “nova” formação eficaz da infância. O pressuposto pedagógico parte do princípio de que, tendo como basilares os sentidos humanos, se percebe o mundo exterior, capaz de fomentar no indivíduo a percepção sobre fatos e objetos e em contato com a imaginação e o raciocínio, formam a essência das ideias e possibilitam a capacidade de julgamento e discernimento (DALLABRIDA, 2001, p.79).

Com base nisso, é possível buscar semelhanças e diferenças entre o pensamento dos intelectuais Rui Barbosa e Lourenço Filho signatário⁵ do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Isso porque, foi no intervalo de quarenta anos que duas gerações de “intelectuais” brasileiros manifestaram a convicção de que lhes competia uma responsabilidade social para com a educação, essencial na construção da nação brasileira. Influenciando opiniões e governantes, segmentos da elite intelectual atingiram evidência social extraordinária e contribuíram efetivamente para impor novas representações do político, manifestando-se, sobretudo. É importante ressaltar que as propostas, os intentos e projetos nem sempre conseguiram se efetivar na prática social e chegar a incluir elementos de legislação historicamente exarada.

Alguns estudos (cf. XAVIER, 2004) indicam que houve continuidades entre as propostas educacionais para os objetivos de implementação do método de ensino intuitivo, no período compreendido final do Império início da República. Tal feito deve-se ao fato de que, mesmo em épocas distintas, teria havido uma maior preconização do método intuitivo nas práticas pedagógicas de formação da infância na conjectura de nacionalização do ensino.

Nesse sentido, foram apresentadas algumas considerações acerca das ideias de Rui Barbosa (1950) sobre o método de ensino intuitivo, no período que compreende a passagem do Brasil Império para República. A seguir, buscamos compreender, a partir do que foi elucidado, os elementos de discussão que circunscrevem o método de ensino intuitivo e que se aproximam das propostas de Lourenço Filho, precursor da Escola Nova no Brasil.

O pensamento de Lourenço Filho e o método intuitivo

As primeiras manifestações do pensamento escolanovista no Brasil datam na década de 1920. A partir de então, as reformas educacionais nos ensinos primário e normal que eram de competência dos Estados, passaram a ser promovidas em diversos Estados da federação consubstanciadas pelos ideais da Escola Nova.

Em 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; em 1923, no Ceará por Lourenço Filho; em 1924, na Bahia, por Anísio Teixeira; e 1928, no Distrito Federal por Fernando de Azevedo, entre outras formulações de reformas educacionais do período. Já em 1924 é fundada a ABE - Associação Brasileira de Educação-, em torno da qual se reuniram os adeptos da Escola Nova. Estas realizaram em 1927 a Primeira Conferência Nacional de Educação, que passou a ser promovida regularmente nos anos seguintes (GIORGI, 1992).

Tais princípios foram expressos em vários documentos. Dentre os apresentados, destacamos “Introdução ao Estudo da Escola Nova” de Lourenço Filho (1978) que pode ser visto como a expressão sintetizada das propostas que a ABE -Associação Brasileira de Educação- construía.

A história social da infância nas práticas discursivas para instituições escolares é atravessada pelo uso de referenciais internacionais no Brasil. Warde (1997) ao explicar sobre os estudos de imagens configuradoras da infância no âmbito da História da Educação explicitou que a criança foi tida como objeto e apresentada na literatura “especializada” em fins do século XIX e início do XX.

De acordo com a autora (1997), tal literatura, destinada aos cursos de formação do magistério (cursos complementares, cursos normais, institutos de educação e outros), bem

como aos “estudiosos da pedagogia”, tanto na Europa quanto nas Américas foi marcada por dois princípios: primeiro, de que os estudos pedagógicos seriam alimentados por várias disciplinas auxiliares; segundo, que a prática pedagógica só poderia desembaraçar-se do “bom senso” e da doutrina do “dom” se aprendesse com a Psicologia os procedimentos experimentais que objetiva um destinatário privilegiado: a criança.

Com orientação nesta concepção, a organização da escola e o papel do professor sofreram mutações por passarem a privilegiar o espaço da criança como principal no processo de ensino e aprendizagem,

[...] deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos, ricas bibliotecas de classes, etc. [...]. (SAVIANI, 1983, p.13).

Neste rol de atividades, caracterizadas pelas aspirações e ideais das novas psicologias para as práticas pedagógicas, emergia a inserção de uma educação para civildade e ordenamento através dos discursos de construção da identidade nacional para a organização da sociedade “[...] controlar os impulsos da ação e, mais que isso, a das intenções, propósitos ou fins da ação, segundo os quais a experiência individual e social logra a organização.” (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 200).

Lourenço Filho (1978, p. 191), ao fazer uma breve discussão sobre os centros de interesse em “Introdução ao Estudo da Escola Nova” constatou a necessidade de mudança na essência do trabalho escolar. Ao dar dicas sobre como controlar os impulsos da ação, propôs que o ensino deveria se desenvolver com base nos centros de interesse da criança e com a finalidade da dinâmica de observação, associação e expressão infantil.

Segundo Lourenço Filho (1990) as três etapas do ensino seriam: observação, associação e expressão. De acordo com este teórico, os exercícios de observação compunham a essência daquilo que se concedia como ensino intuitivo. Ao evidenciar diferentes terminologias, com proximidades e distanciamentos entre as que melhor designavam os métodos de ensino que preconizavam os sentidos, ratifica:

Os exercícios de observação são para mim o meio de por em movimento as demais atividades mentais; formam a base racional de todos os exercícios. Compreende tudo que tenho por fim pôr diretamente a criança em contato

com os objetos, os seres, os fenômenos, os acontecimentos. As lições chamadas de coisas são as que mais se aproximam desses exercícios. Contudo, preferimos o termo observação, porque mais significativo da operação mental que desejamos favorecer. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 193).

As vantagens da observação consistiriam em poder comparar, medir, pesar e contar. Exercícios “satélites” que o mestre, no caso o professor, deveria saber utilizar com proveito. Sobre a qualidade dos exercícios de observação, destacada pelo sentido da visão na sequência do trabalho escolar, apontou a necessidade de se alcançar o conhecimento desde a realidade da criança e dos interesses nela existentes:

[...] consistem em fazer trabalhar a inteligência com material recolhido em primeira mão, isto é, pelos sentidos da criança, tendo em conta os interesses nela já existentes, e associando, ao mesmo tempo, a esse trabalho a aquisição de vocabulário e, por conseguinte, os elementos básicos da leitura e da escrita, assim como exercícios de comparação, dos quais, boa parte, servirá para cálculo; e, finalmente, exercícios de crítica, que fornecerão a memória maior bagagem de ideias. (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 193-194).

A proposta se assenta na iniciação do conhecimento pela observação, pelo sensitivo da criança, na verificação dos diferentes “centros de interesse”, individuais de cada criança e atribui importância às atividades relacionadas às necessidades infantis. Nota-se daí a importância atribuída pelo teórico aos exercícios que utilizam os sentidos.

A subjetividade do educando, de acordo com Lourenço Filho (1990) seria construída em conjunto com o esquema de interesse prático, que semelhante à educação, implica a evolução das expressões primitivas para as expressões do trabalho; e nas instituições escolares seria elaborado um modelo de experiência, que deveria fazer a transformação das forças impulsionadoras em atividades de pensamento:

Seria útil observar que, embora sob forma diversa, o mesmo esquema vinha sendo elaborado em outros campos de investigação científica: em Freud, por exemplo, no que ele veio a chamar o princípio do prazer e princípio de realidade; e nos observadores das atividades de jogo, ou brinquedo, em diferentes teorias como as de Schiller e Groos, por fim harmonizadas por Claparède num esquema de grande interesse prático, porque demonstrava a continuidade evolutiva entre as expressões do jogo primitivo e as do trabalho. (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 199).

Como destacado no excerto, enfatizam-se os autores das ciências da Psicologia e Biologia nos discursos educacionais que previam uma paridade entre os saberes das

disciplinas escolares, além de uma idade ideal de aprendizagem. Tal perspectiva parte do pressuposto de que há necessidade de centralidade o ensino na criança.

Sabemos, pois, que a propagação do ideário escolanovista contribuiu para dar ênfase à criança no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo a ela atividades que instigassem a curiosidade e sensibilidade. No processo de escolarização, deveria ser estimulada para inserção de conteúdos científicos contemplando os mitos e a arte, a ciência e a técnica. Além da organização de seu pensamento e criação do seu mundo interior (subjetividade) através da ação simbólica do ensino, seria dever da escola ajustar os educandos ao ambiente físico e da cultura.

Na psicologia atual esse mesmo problema é proposto nos constructos de motivação, aprendizagem e personalidade, com os quais procuramos explicar as bases dinâmicas o ajustamento individual ao meio físico e ao ambiente da cultura. Num, encaramos a ação efetiva de direta aplicação das coisas, com que o homem transforma a própria natureza e noutro, a ação simbólica com a qual, criando o seu mundo interior, organiza o pensamento, os mitos e a arte, a ciência e a técnica. (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 199).

É possível identificar claramente esta ascensão de novos métodos, de bases científicas na educação pela influência da Psicologia. O movimento da Escola Nova explorou o papel de inicializar as correntes teóricas europeia e estadunidense desse campo no Brasil, no que concerne à adaptação de modelos pedagógicos para educação produzidos em outros contextos internacionais. Para Lourenço, os objetivos eram compreender, organizar e hierarquizar os métodos necessários para preparação do professor. Assim,

A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática. Procura desempenhar o papel de explorador ou iniciador das escolas oficiais, mantendo-se ao corrente da psicologia moderna, a respeito dos meios que se utilize, e das necessidades modernas da vida espiritual e material. (LOURENÇO FILHO, 1990, p. 163).

As explanações apresentadas por certos documentos possibilitam analisar discursos vinculados à necessidade do professor de se “preparar para os novos tempos”. Os assuntos tratados serviram para estudar quais eram as delegações direcionadas aos professores para os usos do intuitivo.

No que diz respeito a obra de Lourenço Filho (1978), é possível compreender, através dos mecanismos materiais e formais, a explicação das questões pelas quais perpassaram o desejo de implementação do método intuitivo no sistema escolar. O que torna este um recurso essencial para perceber a maneira como os sujeitos da escola concediam ou não às suas práticas pedagógicas o que estava prescrito ou anunciado.

Por fim, até mesmo os padrões linguísticos empregados e as formas de comunicação determinados pela escrita do autor em *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1978) ajudaram compreender sobre as finalidades do ensino e o papel que o método de ensino intuitivo pretendem desempenhar na vida do escolar.

Algumas considerações

O debruçamento sobre fontes documentais e obras que expressam as concepções do período Imperial e escolanovismo brasileiros possibilitou visualizar quais os traços mais definidores dos discursos para uma educação dos sentidos que teriam sido inoculados, resistido e permanecido nos discursos pedagógicos das décadas de 1890 a 1930.

É importante mencionar que a preocupação não foi delimitar fronteiras entre as perspectivas de Rui Barbosa e os ideários do escolanovismo a partir dos discursos de Lourenço Filho, mas sim destacar as continuidades. Até mesmo porque o limite entre estes discursos não são estáveis, mas fluidos. Um exemplo disso é o próprio prefácio elaborado por Lourenço Filho para o manual *Lições de Coisas*, traduzido por Rui Barbosa.

Não há como se pensar que há fronteiras tão marcantes entre estas duas visões de método intuitivo, pois o papel que a educação assumiu com a expansão dos discursos de “transformar os habitantes em povo” esteve presente em ambos os discursos, mesmo que em períodos históricos diferentes, geralmente direcionado à construção da nação brasileira para vitalidade do organismo nacional.

Entretanto, no período de 1930, os chamados pioneiros disseminaram a ideia de que suas concepções se distinguiam das propostas educacionais difundidas no período anterior a República, tidas como velhas, “tradicionais” e “arcaicas”. Esta era a forma como os propagadores da Escola Nova se referiam, de modo geral, à organização do ensino antes do período republicano e mesmo nos seus primórdios.

O embate entre as velhas e novas ideias para a educação marcou significativamente o cenário do governo Vargas. Em parte inspirado por Lourenço Filho em *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1978), propulsor da Escola Nova que se contrapunham ao modelo de escola “tradicional”, referindo-se a ela como “educação do passado”, enaltecendo nos discursos as suas propostas como uma “educação do presente”.

Confirmando isso, em “*Introdução ao Estudo da Escola Nova*”, Lourenço Filho ao fazer uma breve retrospectiva das instituições educativas e suas condições sociais, destacando novas concepções para organização do sistema educacional brasileiro, afirma sobre as diferenças entre a educação atual e a educação do passado, sendo que

A educação atual, sem esquecer que há uma base de homogeneização, indispensável à coesão social e a própria normalidade psíquica dos indivíduos, busca desenvolver as capacidades individuais, diferenciá-las e pô-las ao serviço do bem-estar da pessoa e da coletividade [...]. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 130-131).

Com base no exposto é possível afirmar que a preocupação dos escolanovistas era com a mudança solicitada pela industrialização, o que acarretava em desequilíbrio na estrutura social vigente. Para Lourenço Filho (1978), a Escola Nova seria a educação que melhor corresponderia à sociedade industrial, vista como a primeira na História em que a mudança, a constante transformação das relações sociais, seria uma das características básicas. Como se pode constatar, uma das expressões mais caras desse intelectual era de que a Escola Nova atenderia aos pressupostos de servir a uma sociedade em transformação.

Enfim, a temporalidade do presente artigo marca uma crença cultural de que o papel da escola era de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social. Neste sentido, configurar outra organização racional da prática pedagógica, tendo em vista o método de ensino intuitivo, foi uma necessidade para difusão da escolarização em massa (VIDAL, 2005) e de renovação da prática pedagógica.

Assim, um novo modelo de ensino deveria ser posto em circulação, necessário se repensar a formação e profissional do professor em sua prática educativa, indispensáveis para a própria normalidade psíquica dos indivíduos (CAMPOS, 2008). A Escola Nova traria métodos de ensino voltados a formar indivíduos ativos, capazes de julgamento próprio, preparados para enfrentar as mudanças sociais e em suas vidas.

De modo geral, podemos acrescentar que as citações de Lourenço Filho e de alguns dos escolanovistas demonstram a perspectiva em relação ao que eles mesmos chamaram, por oposição, de “escola tradicional”. Tal imagem impregnou a pesquisa sobre a configuração em escola brasileira (CARVALHO, 2003) e apresentou o sistema de organização da Escola anterior como tradicional e outros adjetivos a ela circunscritos: monótona, enfadonha, repetitiva, verbalista, descritiva, mecânica. Neste sentido, a perspectiva de “resíduo medieval” influenciou neste período investigações em educação, as quais passaram a considerar o período Imperial brasileiro “como se não fosse válidos” para a história da educação brasileira.

Enfim, ressalta-se a importância de problematizar o quadro atual das pesquisas em história da educação que abordam sobre o Brasil Republicano e Imperial. Estes períodos históricos, que têm sido vistos como “histórias acabadas”, estão cada vez menos frequentes nas pesquisas, o que desconsidera a significação deste espaço temporal na história da

educação brasileira. O que se têm constatado é uma visão simplória de um Brasil Imperial visto por meio de uma ótica de educação adaptada a uma sociedade estática, sem movimento (CARVALHO, 2003).

A justificativa desse artigo está em desmitificar o que está posto pela matriz escolanovista e de demonstrar que é possível relacionar temas da educação que marcam rupturas, com continuidades, pois conforme ratifica Libâneo (1998, p. 199), o campo historiográfico da educação é “[...] um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade.” Além do mais, questões como estas, que envolvem perspectiva histórica, necessitam de maior atenção e investigação.

Enfim, visitadas as duas visões historiográficas de Rui Barbosa e Lourenço Filho foi possível delinear os temas que versam sobre os modelos pedagógicos, saberes escolares, história das ideias pedagógicas e cultura material escolar num intervalo de 40 anos de história da educação brasileira. No mais, o estudo de como ocorreram as propostas de ensino no campo da educação, faz crer que há outras visões de historiografia da educação brasileira, mais atentas aos contrastes e diferenças regionais, sobretudo.

É importante que se compreenda a diversidade de frentes analítico-interpretativas possíveis a esta análise e que emergem, uma vez que o período que demarca as ideias de Rui Barbosa e Lourenço Filho foi significativo e trouxe contribuições para o campo educacional. Para tanto, é importante não perder de vista que os fenômenos não se manifestaram de igual modo em todos os pontos da extensa geografia do Brasil.

Contudo, faz-se necessário compreender que período abordado por este trabalho é de um contexto histórico complexo, visto que as transformações que marcavam realidades brasileiras no século XX têm continuidade e rupturas dos acontecimentos que vinham se delineando desde antes.

Recebido em: 01/08/2018

Aprovado em: 02/08/2018

NOTAS

¹ Sobre isso ver o estudo de SILVA, DANIELE H.; MACHADO, MARIA CRISTINA G. *O Método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant*. Revista Eletrônica de Educação (São Carlos), v. 8, p. 198-211, 2014.

² Sobre isso ver Marta Maria Chagas de Carvalho, *O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira*. In: *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

³ É importante destacar que ideias operadas pelo escolanovismo evidenciam a não homogeneidade desse movimento, uma vez que abrangia diferentes intelectuais que tendiam a diversas propostas de trabalho.

⁴ Por questões teórico-metodológicas cabe mencionarmos que este não teria sido um método inovador como afirmaram os escolanovistas no período de 1930.

⁵ É necessário compreender a alusão ao termo signatário como aqueles que assinaram o manifesto. Isto inclui proponentes como Armanda Álvaro Alberto, Paschoal Leme, entre outros. Em função do recorte, não apontamos todos os signatários aqui. Tal dado é importante mencionar, uma vez que nos atentamos a multiplicidade de outros discursos, diálogos e outras vozes que não aquelas edificadas e sublinhadas pela historiografia convencional que enalteceu alguns sujeitos e, por vezes, omitiam outros.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, RUI. Tomo I Lições de Coisas. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. XIII, 1950.

BRASIL. Decreto-Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império In: BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. *Obras completas*. v. IX, tomo I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 273-303.

CAMPOS, Cynthia Machado. *Santa Catarina, 1930: da degenerescência a regeneração*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. In: *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

DALLABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

GIORGI, Cristiano Di. *A Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1983.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola pública e método intuitivo: aspectos de uma história conectada. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados; HistedBr, 2005.

WARDE, Mirian Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*, Cortez: SP, 1997, p. 289-310.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo. *Manifesto dos Pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. FGV: Editora, 2004.