

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELE VAROTTO

**AS APROPRIAÇÕES DAS IDEIAS EDUCACIONAIS DE
JOHN DEWEY NA ANTIGA ESCOLA NORMAL
SECUNDÁRIA DE SÃO CARLOS – SP**

SÃO CARLOS – SP

2012

MICHELE VAROTTO

**AS APROPRIAÇÕES DAS IDEIAS EDUCACIONAIS DE
JOHN DEWEY NA ANTIGA ESCOLA NORMAL
SECUNDÁRIA DE SÃO CARLOS – SP**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação – UFSCar/São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Alessandra Arce Hai.

Bolsa: FAPESP.

SÃO CARLOS - SP

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

V324ai

Varotto, Michele.

As apropriações das ideias educacionais de John Dewey na antiga Escola Normal Secundária de São Carlos – SP / Michele Varotto. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
180 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Dewey, John, 1859-1952. 3. Escola normal. 4. Escola nova. I. Título.

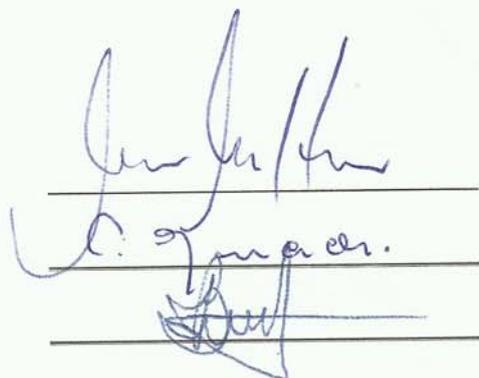
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Alessandra Arce Hai

Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Monarcha

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto



Handwritten signatures of the examiners, each written on a horizontal line. The first signature is the most legible, appearing to be 'Luiz Bezerra Neto'. The second signature is partially legible as 'C. Roberto da Silva Monarcha'. The third signature is highly stylized and illegible.

Àquela que está ao meu lado desde meu
primeiro segundo de vida...

Àquela que ampara meus passos...

Àquela que vibra a cada conquista...

Àquela que seca minhas lágrimas...

Àquela que despende todo seu amor e
carinho a mim...

Àquela que me educa da maneira mais
singela, doce e firme...

Enfim, à minha **MÃE**: a mulher, a educadora
e o grande amor da minha vida!

AGRADECIMENTOS

“A gente só conhece bem as coisas que cativou – disse a raposa. – Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me!”
(SAINT-EXUPÉRY, 2006, p. 69).

A Deus, por estar sempre ao meu lado, me guiando e iluminando cada um dos meus passos.

À minha orientadora Profa. Dra Alessandra Arce Hai, não só pela orientação e ensinamentos tão valiosos dados ao longo desse trabalho, mas principalmente pelo carinho, dedicação, amizade, companheirismo e força em todos os momentos de minha vida.

À minha MÃE: Maria, aquilo que de mais valioso eu tenho; ao meu PAI: José, meu exemplo de determinação; e ao meu IRMÃO: Richard, meu companheiro de todas as horas; por serem os alicerces na construção de meus sonhos.

Ao meu NOIVO: Michel, meu apoio, meu porto-seguro, aquele que mais me incentivou e incentiva a seguir meus objetivos; aquele que está sempre ao meu lado com todo seu carinho e paciência. Obrigada!

Às minhas “pequenas princesas”: Bianca e Maria Eduarda, e ao meu “pequeno príncipe”: Victor, por me proporcionarem momentos tão alegres e emocionantes.

Ao Prof. Dr. Carlos Monarcha pela disponibilidade e pelas contribuições teóricas que tanto tem me servido ao longo de minha formação e por aquelas que ainda virão.

Ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto pela disponibilidade, carinho e contribuições tão valiosas dadas desde meu Trabalho de Conclusão de Curso, até o presente momento.

À Micheli, Vanessa, Neide e Lorival, pessoas das quais tenho uma grande estima, que já fazem parte de minha família, por todo o apoio carinho e palavras que me deram força a seguir adiante.

À Gabriele, não só pela correção deste trabalho, mas pelo momento em que dividiu seus tantos afazeres de educadora com essa dissertação.

À CAPES, inicialmente, e à FAPESP posteriormente, pelo imprescindível auxílio financeiro tendo possibilitado a realização desta pesquisa, bem como pelo seu incentivo dado à pesquisa no Brasil.

À Renata, minha “eterna dupla”, minha companheira de ontem, hoje e sempre; por estar ao meu lado e, por dividirmos juntas as angústias e alegrias que a vida nos proporciona.

À Alessandra, minha amiga e irmã, com quem dividi todas as angústias, ansiedades, alegrias e conquistas dessa etapa. E ao Cesar, seu marido, um grande amigo, por todo o apoio e carinho.

À Alice, que mesmo longe no espaço, esteve em atos e palavras próxima, me dando todo carinho e força.

À Aline, que está ao meu lado desde sempre, pelas tantas vitórias, alegrias, tristezas, reclamações, segredos, que compartilhamos e por tudo que ainda há de vir.

À Silvinha, por estar sempre me “escutando”, me amparando e torcendo pela realização de meus objetivos.

Às minhas companheiras de pesquisa, Janaína e Merilin, pessoas em que me espelho muito, agradeço pelo carinho e toda ajuda prestada ao longo dessa etapa.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa “História, Trabalho e Educação”, vinculado ao HistedBr, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Arce e pelo Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto: que proporcionaram trocas importantes e muito valiosas que me ajudaram na fundamentação dessa pesquisa.

A todos os colegas e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelas discussões e importantes trocas ao longo dessa trajetória.

E finalmente, a todos aqueles que de forma (in)direta contribuíram para o alcance de mais essa etapa em minha vida.



Figura 1: Normalistas ao lado da Escola Normal Secundária de São Carlos na década de 1930.

*“Quem se illude, admitindo a propria
perfeição, é incapaz de progredir.”¹*

¹ Revista da Escola Normal de São Carlos, ano II, número 3, de 11 de dezembro de 1917. Artigo: **Mestres e Soldados**; escrito por *Atugasmin Medici*, lente da primeira cadeira. p.86

RESUMO

A presente pesquisa buscou apreender e analisar como as ideias de John Dewey influenciaram ou até mesmo se tornaram guias teórico-metodológicos na formação de professores no interior de uma instituição educacional paulista. Apresenta-se, desta forma, como problemática, a necessidade de compreensão de como as concepções educacionais de John Dewey foram apropriadas na formação de professores da Antiga Escola Normal Secundária de São Carlos – SP, procurando compreender a forma de apreensão pelos docentes e normalistas dessa instituição e as aproximações ou não que houveram neste movimento. A pesquisa corresponde a uma investigação de caráter teórico-bibliográfico tendo como princípios norteadores da metodologia e categorias de análise das ideias pedagógicas elucidadas por Saviani (2007), dentre as quais se destacam: caráter concreto do conhecimento histórico-educacional; perspectiva de “longa duração”; olhar analítico sintético no trato com as fontes; articulação do singular e do universal; atualidade da pesquisa histórica. Para compreender esses preceitos buscou-se estudar e analisar os artigos publicados na Revista da Escola Normal de São Carlos (feita sob a responsabilidade dos docentes da instituição, entre 1916-1923), na qual se destacaram pela apropriação e discussão direta das concepções educacionais iniciais de John Dewey, as quais se encontram organizadas nas coleções: “The Early Works (1882-1898)” e “The Middle Works (1899-1924)”; e cujos nomes que se destacaram por essa veiculação foram os professores: Carlos da Silveira e João Augusto de Toledo; responsáveis pela 11ª e 12ª cadeiras respectivamente, cuja denominação é a mesma: “Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica”. Os resultados obtidos por esse estudo demonstram a presença e apropriação de John Dewey no interior da Escola Normal Secundária de São Carlos, e pela descrição de cada artigo que trabalha com os conceitos educacionais do autor permite a compreensão do movimento das ideias pedagógicas de John Dewey no contexto Brasil, antes, porém, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

PALAVRAS-CHAVES: John Dewey, Escola Normal, Escola Nova.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze how the ideas of John Dewey influenced and became theoretical-methodological guides for teacher's education in a Teacher's College in São Paulo State, Brazil. In order to do that the methodology used was based in Dermeval Saviani's categories. Indeed to understand how Dewey's educational ideas were presented in Brazil is a very important investigation to be carried out. As result in this research through the reading and analyzes of a journal published between 1916-1923 an effort was made to capture and comprehend the presence of Dewey's ideas. The results point out that John Dewey's educational thoughts were present in this teachers college and psychology teachers were responsible for teaching it. Dewey's ideas were appropriate by this teachers before its formal entrance in Brazil in 1932. This is an important data for researches who works to understand how and when Dewey's ideas were incorporated to our pedagogical knowledge.

KEYWORDS: John Dewey, Normal School; New School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Normalistas ao lado da Escola Normal Secundária de São Carlos na década de 1930	p. 06
FIGURA 2	Fachada da Escola Normal Secundária de São Carlos na década de 1920.	p. 15
FIGURA 3	Lateral do Prédio da Escola Normal de São Carlos em 1922.	p. 25
FIGURA 4	Batalhão de Escoteiros “Pedro de Toledo” em frente a Escola Normal Secundária de São Carlos em 1932.	p. 48
FIGURA 5	Página do Livro Ponto da Escola Normal de São Carlos em 1912.	p. 67
FIGURA 6	Página do Livro Ponto de 1926-1927 da Escola Normal de São Carlos, destinada aos docentes.	p. 68
FIGURA 7	Página do Livro Ponto de 1926-1927 da Escola Normal de São Carlos destinada ao pessoal administrativo.	p. 69
FIGURA 8	Assinatura do Professor João Augusto de Toledo no Livro Ponto em 1915.	p. 71
FIGURA 9	Termo de Compromisso referente à admissão do Professor João Augusto de Toledo.	p. 72
FIGURA 10	Livros de Admissão da Escola Normal de São Carlos: Seção Masculina e Seção Feminina, respectivamente.	p. 74
FIGURA 11	Observação de cancelamento de matrícula do Livro de Admissão.	p. 75
FIGURA 12	Capa da primeira edição da Revista Excelsior.	p. 79
FIGURA 13	Capa da segunda edição da Revista da Escola Normal de São Carlos.	p. 83
FIGURA 14	Livro de Ouro da Escola Normal de São Carlos.	p. 87
FIGURA 15	Termo de abertura do Livro de Ouro da Escola Normal de São Carlos.	p. 88
FIGURA 16	Prova de Pedagogia sobre interesse do Livro de Ouro da Escola Normal de São Carlos.	p. 90
FIGURA 17	Escadaria da Escola Normal Secundária de São Carlos com seus alunos em 1930.	p. 94
FIGURA 18	Diagramas sobre a organização e estrutura escolar, propostas por Dewey (1976) em sua obra: “School and Society”.	p. 120
FIGURA 19	The basis of the year’s work. (Indianapolis).	p. 123
FIGURA 20	Printing teaches English (Francis Parker School, Chicago).	p. 124

FIGURA 21	The pupils build the schoolhouses. (Interlaken School, Ind.).	p. 124
FIGURA 22	Real gardens for city nature study (Public School 45, Indianapolis).	p. 125
FIGURA 13	Constructing in miniature the things they see around them (Play School, New York City).	p. 125
FIGURA 24	Learning to live through situations that are typical of social life (Teachers College, N.Y. City).	p. 126
FIGURA 25	Real work in a real shop begins in the fifth grade. (Gary, Ind).	p. 126
FIGURA 26	Biblioteca da Escola Normal Secundária de São Carlos em 1940.	p. 129
FIGURA 27	Assinatura do Professor Carlos da Silveira no Livro Ponto da Escola Normal Secundária de São Carlos, 1912.	p. 135
FIGURA 28	Termo de Admissão de Carlos da Silveira como Secretário da Escola Normal Secundária de São Carlos, em 09 de Fevereiro de 1912.	p. 135
FIGURA 29	Assinatura do Professor Carlos da Silveira como lente da cadeira de Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Secundária de São Carlos, em 1913.	p. 136
FIGURA 30	Assinatura de Waldomiro Caleiro como Secretário da Escola Normal Secundária de São Carlos, após Carlos da Silveira tornar-se lente da instituição, em 1913.	p. 136
FIGURA 31	Mudança nas cadeiras em 1914 e inversão entre Carlos da Silveira e João Toledo.	p. 137
FIGURA 32	Livro Ponto de 1916, mudanças das cadeiras da Escola Normal Secundária de São Carlos.	p. 138
FIGURA 33	Foto de João Augusto de Toledo.	p. 140
FIGURA 34	Assinatura do Professor João Augusto de Toledo no Livro Ponto da Escola Normal Secundária de São Carlos, em 1913.	p. 141
FIGURA 35	Assinatura do lente João Augusto de Toledo à frente da cadeira de Francês.	p. 142
FIGURA 36	Assinatura do lente João Augusto de Toledo no Livro Ponto da Escola Normal Secundária de São Carlos, em 1914.	p. 143
FIGURA 37	Movimento dos Alunos do Instituto Álvaro Guião pela vinda da Universidade Federal em 1961.	p. 168

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Quantidade de alunos e cidades provenientes que foram matriculados na Escola Normal de São Carlos em 1912.	p. 75
TABELA 2	Quantidade de alunos e cidades provenientes que foram matriculados na Escola Normal de São Carlos em 1913.	p. 76
TABELA 3	Artigos da Revista da Escola Normal de São Carlos que discutem os conceitos de John Dewey.	p. 132
TABELA 4	Artigos do lente Carlos da Silveira publicados na Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923)	p. 139
TABELA 5	Artigos do lente João Augusto de Toledo publicados na Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923)	p. 143

LISTA DE GRÁFICOS

- | | | |
|-----------|--|--------|
| GRÁFICO 1 | Quantidade de homens e mulheres matriculados na Escola Normal de São Carlos entre 1911 e 1913. | p. 77 |
| GRÁFICO 2 | Citações referentes às concepções de John Dewey nas teses e dissertações da CAPES. | p. 104 |

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: ENTRE OS ENREDOS E PROPOSIÇÕES DA HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICA	26
1.1-A importância em se estudar o passado: o papel da História da Educação.....	27
1.2- História das Ideias Pedagógicas: questões teórico-metodológicas.....	29
1.2.1- História Marxista: Princípios do Materialismo histórico-dialético.....	30
1.2.2- Nova História: Contribuições e relevâncias para a pesquisa Historiográfica.....	32
1.2.3- A Objetividade na pesquisa historiográfica: o fato histórico e a postura do historiador.....	37
1.2.4 – História das Ideias Pedagógicas: Categorias de análise.....	39
1.3- Mais algumas considerações sobre o fazer historiográfico.....	46
CAPÍTULO 2- OS IDEAIS REPUBLICANOS EM MOVIMENTO EM UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO	49
2.1- São Carlos: a “Princesa do Oeste” do Estado de São Paulo.....	50
2.2- A Escola Normal de São Carlos: conquista educacional e irradiação cultural.....	61
2.2.1- Contextualização e estruturação da Escola Normal de São Carlos.....	62
2.2.2- A Revista Excelsior (1911-1916).....	79
2.2.3- A Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923).....	83
2.2.4 – O Livro de Ouro.....	87
2.3- Mais algumas considerações.....	91
CAPÍTULO 3: JOHN DEWEY – PRIMEIRAS PALAVRAS	95
3.1 – John Dewey: Vida e Obra.....	96
3.2 – Primeiras discussões de John Dewey: uma breve apresentação das concepções contidas nas coleções “The Early Works (1892-1898)” e “The Middle Works (1899-1924)”.....	105
3.2.1 – Sobre a Psicologia.....	106
3.2.1.1 – A formação da consciência humana: o conhecimento.....	109
3.2.1.2- A formação da consciência humana: a vontade.....	111
3.2.1.3- A formação da consciência humana: moral e ética.....	112
3.2.2 – Sobre a Educação.....	114
3.3 – Mais algumas palavras.....	127

CAPÍTULO 4 – AS IDEIAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO: APROPRIAÇÕES DA TEORIA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY NO INTERIOR DA ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO CARLOS.....	130
4.1- A presença de John Dewey na Escola Normal Secundária de São Carlos: uma breve apresentação.....	131
4.1.1 – Carlos da Silveira.....	134
4.1.2 – João Augusto de Toledo.....	140
4.2- As Ideias de John Dewey em movimento: análise dos conceitos do autor com base na Revista da Escola Normal de São Carlos.....	145
4.3 – À guisa da conclusão.....	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	176



Figura 2: Fachada da Escola Normal Secundária de São Carlos na década de 1920.

“Nenhuma nação seria possível se cada grupo de cidadãos fosse incapaz de se comunicar com os seus semelhantes do mesmo grupo”.²

² Revista da Escola Normal de São Carlos, ano II, número 3, de 11 de dezembro de 1917. Artigo: **A língua da pátria e a unidade nacional**, escrito por *Carlos da Silveira* (lente da 11ª cadeira); p.72.

INTRODUÇÃO

Ave Escola!³

Entre beijos de luz nasceu a Escola um dia,
 Templo Santo da Paz onde a ciência impera...
 Onde ao passar cantamos hinos de alegria
 Na quadra em que nos ri da vida a primavera
 Sobre o Jardim Templo – essa Átila gigante –
 Mais uma flor se abriu – da Escola o aniversário.
 Emprestemos a lira divinal de Dante,
 Entoemos um canto imenso e extraordinário!
 Gondoleiras do Estudo, atravessemos rio
 Esse mar do saber – maior que o infinito!
 Sondemos esse arcano, misterioso, infindo
 Ergamos da vitória o derradeiro grito!
 Lutemos! A lutar criemos um porvir,
 Aureolemos de Fé o nome desta Escola,
 Fujamos desse caos que a crença faz ruir
 Peçamos a esse Templo do saber a esmola!
 Dentro desse Ideal, sejamos fortes, grandes,
 Grandes como a avalanche que nos Alpes rola!
 Destemido condor – paremos sobre os Andes
 De amor e paz enchendo o nome desta Escola!

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada durante dois anos de Mestrado. Com o título inicial: “John Dewey e a formação de professores na antiga Escola Normal de São Carlos: apropriações teóricas e seus possíveis reflexos na prática pedagógica”, sob a orientação da Professora Doutora Alessandra Arce, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), financiada inicialmente pela CAPES e, posteriormente, pela FAPESP; o mesmo após: diversas reuniões, estudos e pelo Exame de Qualificação⁴, sofreu algumas alterações, em sua versão inicial. Antes, porém, de adentrar mais especificamente na nova versão delineada nesta pesquisa, faz-se importante, ainda que de forma sintética, abordar os aspectos que levaram a sua constituição.

O referido tema de pesquisa é fruto de discussões, trabalhos e pesquisas realizados no âmbito da graduação sobre história da educação, história das ideias pedagógicas e história das instituições escolares. Os principais trabalhos desenvolvidos no período foram: a Iniciação Científica “Infância e Educação na teoria educacional de

³ Poema escrito aos professorandos da Escola Normal de São Carlos, por Jatyr Gomes, em 22 de março de 1915.

⁴ Exame realizado em 15 de Junho de 2011.

John Dewey – uma análise da difusão de suas obras no Brasil após o Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932-1964)” (2008-2009/ PIBIC- CNPq – UFSCar); o Trabalho de Conclusão de Curso “Infância e Educação em John Dewey: primeiras aproximações” e a participação no Projeto de Extensão “Recuperação, conservação e organização do acervo documental e bibliográfico da Escola Estadual Álvaro Guião”⁵ (2007-2009); sendo os três orientados pela Professora Doutora Alessandra Arce.

Nestes trabalhos foi possível observar o amplo acervo bibliográfico da antiga Escola Normal Secundária de São Carlos, atual *Escola Estadual Dr. Álvaro Guião*; o que permitiu notar o prestígio e o valor inestimável dessa instituição à formação de professores e intelectuais brasileiros. Dessa forma, pela catalogação de seu acervo, encontramos uma gama de exemplares de três obras de John Dewey – *Vida e Educação* (1929); *Democracia e Educação* (1932); *Como Pensamos* (1939) – publicadas pela *Coleção Atualidades Pedagógicas*⁶. Com isso, foi possível aprofundar o estudo sobre as concepções de infância e educação presentes nessas obras de grande divulgação no território brasileiro, visando contribuir com o estudo da História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Assim, buscou-se apreender as percepções de Dewey com base na compreensão do movimento histórico-social e político da época em que tiveram sua formulação e sua divulgação no país.

Neste sentido, o referido estudo organizou-se da seguinte maneira: em um primeiro momento buscou-se fazer a contextualização do período de vida e produção do autor, para em seguida, analisar os fatores que o trouxeram para o território brasileiro, destacando o papel da *Coleção Atualidades Pedagógicas*; e assim, finalizar o trabalho

⁵ Realizado em parceria com a Unidade de Educação, Informação e Memória do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, e com a direção da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião de São Carlos, tombada pelo patrimônio nacional.

⁶ Fundada em 1931, a Coleção Atualidades Pedagógicas, pela Companhia Editora Nacional, possibilitou que as discussões inovadoras no campo educacional fossem difundidas no território brasileiro. Seu maior objetivo era atingir os professores em formação e aqueles que já lecionavam como meio de garantir sua legitimação no mercado livresco. Parte da constituição da Biblioteca Pedagógica Brasileira, tal coleção teve como organizador por 15 anos Fernando Azevedo, defensor ativo dos ideais renovadores da educação, o que permitiu a veiculação “em primeira mão” de todos os debates inovadores educacionais tanto no âmbito nacional quanto no internacional. Dentre os internacionais tem-se: Dewey, Claparède, Pieron, Wallon, Kandel, Aguayo, entre outros. Em 1951, devido às mudanças políticas do Estado Novo, Damasco Penna assume a direção da Coleção. No entanto, neste período o mercado editorial havia se expandido, aumentando os níveis de concorrência. Visando a “vitalidade” da Coleção, Penna adota uma forma de publicação que trazia os ideais renovadores de forma mais amena. Desta forma, ele adota a “política de reimpressões”, tornando-se cada vez mais escassas as publicações inéditas, o que leva em 1981 ao fim desta Coleção, de acordo com Toledo (2001).

detalhando suas concepções de infância e educação que se fazem presentes em três⁷ de suas obras que foram divulgadas em grande escala nacional pela referida coleção.

A partir destas pesquisas, tanto de *Iniciação Científica* quanto de *Trabalho de Conclusão de Curso*, pôde-se constatar que John Dewey viveu em um período conturbado, caracterizado, principalmente, por diversas mudanças na sociedade em seus aspectos: econômicos, políticos, culturais, científicos, artísticos, sociais e educacionais; que foram responsáveis por transformações no modo de vida dos indivíduos e da sociedade como um todo. O desenvolvimento industrial de seis potências europeias juntamente com EUA e o Japão proporcionaram a ascensão crescente do sistema capitalista, o que desencadeou na luta desenfreada pelo imperialismo. Segundo Hobsbawm (2008), enquanto a prosperidade parecia visível a estas potências, em um segundo plano ocorriam inúmeros conflitos, manifestações, movimentos e revoluções pelas classes operárias, as quais exigiam melhores condições de trabalho e vida. Essas modificações em consonância com as referidas manifestações desencadearam em um período de guerras ininterruptas.

Entretanto, esse avanço industrial crescente trouxe, também, como consequência, a necessidade de uma instrução básica (ler, escrever e contar) em larga escala para a formação de mão-de-obra correspondente às demandas do mercado. Dessa forma, segundo Luzuriaga (1961), a busca pela instrução aumentou consideravelmente, por isso, a necessidade cada vez maior de um novo tipo de educação que formasse sujeitos aptos a exigências industriais e passíveis as mudanças que estavam ocorrendo. Neste cenário o Movimento da Escola Nova que vinha se difundindo desde o século XV e XVI ganhou espaço considerável para sua concretização. Este movimento inovador visava aperfeiçoar e vitalizar a educação; suas ideias, métodos e instituições exprimem a dinamicidade e espontaneidade que se opõem a submissão a ideologias e credos rígidos.

Nesse contexto é que estava imerso John Dewey, um pensador norte-americano que se vê em meio às transformações e concepções da sociedade de sua época e, com isso, dedica-se a formulação de uma nova educação que se encaixe as exigências das mudanças sociais.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil em 1932, representado, principalmente, pelas figuras de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, permitiu que os ideais de renovação educacional se engendassem no território nacional,

⁷ As obras analisadas foram: “Vida e Educação (1929)”; “Democracia e Educação” (1932) e “Como pensamos (1939)”.

já que o mesmo passava por um período de crescente industrialização. A difusão de John Dewey, contudo, veio com Anísio Teixeira o qual estudou alguns anos com o educador e buscou trazer suas concepções para as terras brasileiras por meio da tradução de três das obras de Dewey para o português, as quais foram publicadas pela Coleção Atualidades Pedagógicas.

Após toda essa contextualização e compreensão do Movimento Escolanovista, das interferências do contexto da época para sua expansão, adentrei-me a extrair destas obras as concepções de infância e educação de John Dewey. Pôde-se, assim, constatar que, para o autor, infância e educação são conceitos indissociáveis, já que a criança é vista por ele como sendo um ser imaturo, sem crenças, valores, incapaz de viver sozinho, por isso, necessita da educação (entendida como aquela que transmitirá interesses, conhecimentos, habilidades e costumes dos adultos) a qual possibilitará que os seres imaturos se adaptem a vida social em que estão inseridos ao mesmo tempo em que mantenham e aprimorem as características da comunidade a que pertencem. Ou seja, para Dewey (1952, p. 21), “(...) a educação, em seu sentido mais lato, é o instrumento dessa continuidade social da vida”, caso contrário, esta retornaria aos moldes primitivos.

Todavia, é necessário um meio educativo adequado que preze pela vitalidade, experiência, subjetividade e espontaneidade da criança, de forma, a desenvolver suas aptidões inatas. Por isso, o processo educativo deve estar envolto a realidade da criança e suas experiências sociais, isto é,

(...) são suas capacidades que têm de ser desenvolvidas, exercitadas e realizadas. Mas, a não ser que o mestre conheça, e conheça perfeita e acabadamente as experiências da humanidade que estão consubstanciadas naquilo a que chamamos de programa, ele não saberá nem quais são as capacidades, habilidades e atitudes da criança, nem como pô-las em função e atividade para sua realização. (DEWEY, 1959, p. 81).

Para que ocorra, então, esse desenvolvimento, a educação da criança deve basear-se, de acordo com Dewey (1959), em três premissas-chaves: *interesse* (entendido como o resultado da identificação do sujeito com o objeto/idéia); *atividade* (tudo aquilo que envolve sentido e significação o que possibilita o crescimento das capacidades do sujeito); e *esforço* (um conjunto de ações necessárias que leve a concretização de um objetivo traçado pelo sujeito). Além da consideração destes aspectos, o autor, destaca o pensamento reflexivo como essencial para a formação humana, pois é este que

possibilitará que o sujeito busque as respostas diante de uma dúvida incitada. Quer dizer, segundo Dewey (1979, p. 25)

Para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas.

Em suma, a partir de toda esta discussão, o ponto primordial para se entender as concepções de infância e educação de John Dewey é a compreensão de que este teoriza uma educação voltada à perpetuação e elevação dos valores já conquistados pela humanidade, ao mesmo tempo em que, defende a promoção situações que possibilitem a consolidação de uma sociedade democrática, por isso, a escola (vista como meio essencial para a transmissão dos valores sociais) deve organizar-se como uma “mini-sociedade” possibilitando que os sujeitos vivenciem preceitos democráticos dentro desta instituição, e assim, sejam capazes de transportá-los em sua forma mais elaborada para a vida em sociedade.

Contudo, no desenrolar das referidas pesquisas e a partir da análise dos resultados apresentados acima, novas questões foram despertadas no que se refere à compreensão de como estas concepções de John Dewey foram incorporadas e concretizadas no território brasileiro, mais especificamente, no que diz respeito à formação de professores⁸:

- Na Escola Estadual Dr. Álvaro Guião encontramos coleções e periódicos datados de 1911 até meados de 1940, nestas obras a Escola Nova se faz presente pelos autores citados: Claparède, Decroly, Dewey, dentre outros. Mas como a apropriação do ideário educacional de John Dewey ocorreu?
- Haveria uma apropriação próxima às ideias de Dewey na apreensão de seus conceitos de infância, educação e papel do professor?
- Haveria uma apreensão parcial do seu ideário, ou seja, não se aprofundariam os estudos pela escassez de obras adotadas o que poderia levar a uma compreensão superficial de suas proposições educacionais?

⁸ O que será feito com base no material já lido e analisado do autor para a constituição da Iniciação Científica, pois a presente pesquisa dá continuidade aos aspectos já trabalhados na Iniciação como uma forma de aprofundamento e compreensão das formas de apropriação dos conceitos teorizados pelo autor no que se refere à formação de professores.

A partir destas indagações é que se constituiu esse novo material de pesquisa, que deu início ao mestrado em 2010, o qual tem por intuito aprofundar ainda mais nos ideais de John Dewey e compreender o movimento dos mesmos no território brasileiro, no que concerne à formação de professores. Para essa proposição foi feita uma pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no SCIELO; a busca foi realizada com o descritor: “John Dewey”, procurando-se compreender do que se tratavam os trabalhos encontrados com base na leitura do resumo das obras.

No entanto, notamos a escassez de trabalhos que procuram trabalhar com as concepções de John Dewey na formação de professores normalistas da primeira metade do século XX, o que demonstra a necessidade de pesquisas que procurem investigar e analisar como as concepções de John Dewey a respeito de educação e infância se materializaram no cotidiano das escolas para crianças, e também nos cursos de formação de professores. A busca por compreender de que forma as ideias educacionais de Dewey ganharam vida no cotidiano de nossas escolas permitirá lançar luzes sobre as diversas interpretações e apropriações realizadas da obra deste educador.

Dessa forma, estabelecemos como objetivo do trabalho apreender e analisar como as ideias de John Dewey influenciaram ou até mesmo tornaram-se guias teórico-metodológicos para a formação de professores no interior de uma instituição educacional paulista. Utilizando-se das categorias infância, educação e papel do professor de acordo com a teoria educacional do autor.

Para a realização desta pesquisa, primeiramente, foi realizado um levantamento das produções da Escola Normal Secundária de São Carlos e, desta forma, os materiais selecionados para o referido estudo foram: Revista Excelsior (publicada pelos alunos da instituição entre 1911-1916); a Revista da Escola Normal de São Carlos (publicada pelos lentes⁹ da instituição entre 1916-1923) e o Livro de Ouro (livro em que eram transcritas as melhores provas dos normalistas, que obtinham nota “Doze com louvor” entre 1911 – 1945).

Contudo, ao decorrer do estudo e análise de todo o material selecionado, a falta de referência nas discussões propagadas pelos lentes e normalistas nos dois periódicos e no Livro de Ouro dificultou nossa análise, particularmente pelo fato de que em seus artigos e provas os temas trabalhos serem gerais, pudemos entretanto, até fazer algumas aproximações com as ideias educacionais de John Dewey, mas a falta de referências,

⁹ Denominação dada aos docentes de Escolas Normais.

nos levou a delimitar melhor nosso estudo. Desta forma, focamos nossa pesquisa, após o Exame de Qualificação, apenas nos trabalhos que se dedicaram a citar e referenciar, diretamente em seus escritos, John Dewey, citando o autor e as ideias do mesmo em seu interior. O material, no entanto, que se destacou por essa estruturação foi a “Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923)”, a qual nos permitiu destacar em seu interior dois educadores que tiveram como base, em grande parte de suas publicações, as ideias e concepções educativas veiculadas por John Dewey, mencionando até mesmo obras em que embasaram seus estudos e defendendo as premissas que o autor coloca como importantes para o processo educativo, dentre os quais se destacam: João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira.

Outro aspecto que também foi alterado da configuração inicial desta pesquisa refere-se à construção de um novo capítulo dedicado a uma breve explanação das primeiras ideias veiculadas por John Dewey. A referida construção, também, ocorreu após o Exame de Qualificação, o qual nos mostrou a necessidade de demonstrar “quem era o Dewey em seus primeiros escritos”, isto é, quais ideias foram disseminadas pelo autor em seus primeiros trabalhos, e que, pela cronologia do periódico selecionado para aprofundamento de nosso estudo (1916-1923), certamente foram as bases para as discussões e ideias veiculadas pelos lentes da Escola Normal Secundária de São Carlos, referentes ao autor. Para então, compreendermos melhor as ideias iniciais divulgadas por John Dewey, buscamos selecionar as primeiras produções bibliográficas do autor, e constatamos que suas obras foram organizadas em três coleções: “The Early Works (1882-1898)”; “The Middle Works (1899-1924)” e “The Later Works (1925-1953)”; contudo, nos atentamos apenas as obras de John Dewey que fazem parte das duas primeiras coleções, devido à compatibilidade com as publicações do periódico, dentre as quais foram selecionadas as produções do autor referentes à Psicologia e Educação.

A partir das referidas mudanças, essa dissertação ganhou uma nova configuração e delimitação, e o título inicial “John Dewey e a formação de professores na antiga Escola Normal de São Carlos – SP: apropriações teóricas e seus possíveis reflexos na prática pedagógica”; alterou-se para: “As apropriações das ideias educacionais de John Dewey na antiga Escola Normal Secundária de São Carlos – SP”. Com isso, essa dissertação passou a organizar-se da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, intitulado: “**Referencial teórico-metodológico: entre os enredos e proposições da História das Ideias Pedagógicas**”, buscamos discutir a metodologia de pesquisa baseada na História das Ideias Pedagógicas, adotada como

uma forma de melhor compreender e apreender a totalidade do objeto investigado. Seu objetivo é o de discutir as correntes/tendências e as categorias de análise assumidas como o alicerce na constituição dessa pesquisa. Procuramos inserir nossa posição mediante a essas questões buscando entrelaçar as proposições destacadas com nossa pesquisa, demonstrando sua validade e importância na constituição desse trabalho.

No segundo capítulo, intitulado: “**Os Ideais Republicanos em Movimento em uma cidade do interior de São Paulo**”, apresentamos o contexto da cidade de São Carlos e os fatores que foram determinantes para a construção da Escola Normal Secundária em seu interior, procurando demonstrar os aspectos do contexto republicano que se fizeram presentes e que foram decisivos na configuração do município e da instituição. Procuramos também, além de destacar a fundação e o que o referido município representou à economia e desenvolvimento paulista, enfatizar os elementos que culminaram na inauguração da Escola Normal Secundária na cidade, como essa se estruturou, quais as influências que a mesma obteve no campo educacional; seu corpo docente e discente; e os periódicos responsáveis por disseminar as concepções e discussões dos professores e professores em formação da instituição.

No terceiro capítulo, denominado de: “**John Dewey – primeiras palavras**”, destacamos os aspectos que englobaram a vida e obra do autor, enfatizando os elementos decisivos para a formação de suas ideias educacionais. Dessa forma, após uma breve explanação sobre a vida e produções do autor, nos atentamos a discorrer, ainda que de forma sintética, sobre as concepções referentes à Psicologia e Educação que permearam seus primeiros escritos. Com isso, foi possível notar o cerne de seus preceitos educativos ao que diz respeito à proposição de uma nova educação, entrelaçada as premissas sociais e as especificidades de cada criança.

No quarto e último capítulo, intitulado: “**As Ideias Pedagógicas em Movimento: apropriações e reflexos da teoria educacional de John Dewey no interior da Escola Normal de São Carlos**”, buscamos dar continuidade a análise do material encontrado na Escola Normal de São Carlos, no que se refere às produções dos lentes da instituição, extraindo dos mesmos as discussões e concepções veiculadas que referenciam diretamente a teoria educacional proposta por John Dewey. Com isso, procuramos notar o movimento das ideias do autor, a forma com que essas se concretizaram nas discussões pedagógicas da época. Tal capítulo organizou-se, primeiramente, como uma apresentação dos artigos encontrados na Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923) que inserem as propostas educativas do autor em

suas discussões; desta forma, destacaram-se nessa incidência dois lentes: Carlos da Silveira e João Augusto de Toledo, responsáveis pela 11ª e 12ª cadeiras, ambas com a mesma denominação “Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica”; com isso, apresentamos brevemente alguns aspectos que marcaram a vida dos dois educadores, para em seguida, adentrarmos, ainda que de maneira descritiva, nos artigos dos mesmos que veiculam as ideias de John Dewey.

Ao final procuramos tecer algumas considerações relativas ao nosso objeto, demonstrando a circularidade da cultura, a relação entre os aspectos micros e macros e a complexidade das ideias Pedagógicas que foram ganhando novas formas no contexto brasileiro. Procurando também, fazer uma aproximação das concepções iniciais de John Dewey com as ideias que aparecem referendadas ao autor nos escritos dos dois lentes, assim como, demonstrar o período de entrada dos preceitos deweyanos no país e sua difusão na formação de professores.



Figura 3: Lateral do Prédio da Escola Normal de São Carlos em 1922

“O homem, célula social, traz consigo um encargo: é o depositário do seu passado, e tem de zelar por elle; e, preso às gerações futuras, compete-lhe, - a aperfeiçoando-se a si mesmo, - projectar-se na consciéncia dessas gerações.”¹⁰

¹⁰ Waldomiro Caleiro, Revista da Escola Normal de São Carlos ano II, número 3 de 11 de dezembro de 1917, p. 29.

CAPÍTULO 1: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: ENTRE OS ENREDOS E PROPOSIÇÕES DA HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS

“(...) reescrevemos continuamente a história porque os critérios de avaliação dos acontecimentos passados variam no tempo e que, por conseqüência, a percepção e a seleção dos fatos históricos mudam, para modificar a própria imagem da história.” (SCHAFF, 1983, p. 272).

A elaboração do referencial teórico-metodológico tem por objetivo abordar as questões e procedimentos adotados para a constituição da pesquisa de mestrado, vinculada à História da Educação, tendo como fundamento a História das Ideias Pedagógicas. A forma de estruturação e organização deste capítulo procura desvelar conceitos e cuidados com o trato das fontes, além de ressaltar a composição de um trabalho que se encaixe nesses preceitos. Neste sentido, seu intuito é destacar as correntes/tendências, bem como categorias de análise, que são assumidas como os alicerces na constituição deste trabalho de pesquisa, os quais permitem um maior aprofundamento e compreensão em relação ao objeto investigado.

Desta forma, o capítulo organiza-se de modo a contemplar algumas das discussões acerca da História e História da Educação salientando aspectos e métodos de investigação, como também a postura do historiador diante dos materiais encontrados para seu estudo. Destacamos, inclusive, os cuidados com a escrita da história com base na concepção adotada para a formação dessa dissertação, no que concerne a cientificidade do fato histórico e contribuições da Nova História. Ao final, atentamos para as categorias de análise com base na História das Ideias Pedagógicas, demonstrando a forma com que estas foram utilizadas para a análise dos dados e composição desta pesquisa.

1.1- A IMPORTÂNCIA EM SE ESTUDAR O PASSADO: O PAPEL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

“Todo ser humano tem consciência do passado (definido como um período imediatamente anterior aos eventos registrados na memória de um indivíduo) em virtude de viver com pessoas mais velhas. [...] O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças e transformações”. (HOBSBAWM, 2010, p. 22)

Com base neste excerto compreendemos pelas palavras de Hobsbawm (2010) o que é o passado e como este emerge e influencia na vida presente. No entanto, por que se faz necessário o estudo do passado? Em que este contribui com nossa realidade e futuro? Mediante a estas questões, podemos afirmar que o estudo do pretérito é conhecido como **História**, história esta que se delimita a estudar os acontecimentos que nossa memória não captou, por não estarmos presentes em todas as épocas, mas que nos ajudam a compreender o movimento das complexidades e ocorrências em nossa sociedade, de modo a configurá-la, bem como nos fornece subsídios para que possamos elaborar formas de superar as condições degradantes pelas quais a vida humana possa estar imersa. Desta forma, Hobsbawm (2010) afirma que pela investigação das atividades passadas, conseguimos compreender e comparar valores, a organização social e as ideologias, de acordo com os fatores que influenciaram e se fizeram presentes na época.

A História, portanto, é o meio pelo qual conseguimos fazer esta “volta” ao passado pelas fontes e resquícios deixados de cada época, permitindo, assim, que compreendamos os fatores que influenciaram e foram transformando a sociedade e a vida humana, até que esta chegasse à configuração com a qual convivemos no momento. Para Hobsbawm (2010), o estudo do pretérito representa o progresso, consiste em uma ferramenta analítica mais útil para lidar com as mudanças constantes, pois se converte na descoberta da história como um processo de desenvolvimento/evolução, o qual permite que o passado legitime o presente; em outras palavras: “(...) nadamos no passado como peixe na água, e não podemos fugir disso. Mas nossas maneiras de viver e de nos mover nesse meio requerem análise e discussão.” (HOBSBAWM, 2010, p. 35).

A partir desta pequena discussão sobre a importância e estudo do passado, podemos perceber a necessidade de um estudo que “volte” a estes aspectos para que possamos compreender os avanços e retrocessos de nosso meio, assim como, apreender o movimento das concepções, transformações e elementos que foram interferindo na configuração da vida humana e eclodiram com o que hoje convivemos. Deste modo, é importante destacar a necessidade de um estudo pautado na História da Educação, ressaltando o quão este se faz necessário e traz contribuições para a compreensão do processo de formação humana. Segundo Nóvoa (2004, p. 09)

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias de seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos desta equação. Não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados. (NÓVOA, 2004, p. 09).

A partir deste excerto de Nóvoa (2004) pode-se compreender a importância e complexidade que engloba a História da Educação. Não é simplesmente uma junção de fatos fragmentados e particularizados, suscitados e enamorados pela moda e a novidade, mas um processo complexo que permite o ceticismo e a consciência crítica por meio de uma postura séria e comprometida com o objeto de estudo. Desta forma é que emerge a pesquisa na História da Educação; segundo o autor, é movida pelos problemas do presente que exigem um ancoramento ao passado, de modo a compreendê-los de maneira mais vasta e densa.

Segundo Reis Filho (1995), o estudo da História da Educação possibilita uma visão global do fenômeno educativo, permitindo a compreensão mais ampla e profunda de suas funções. O conhecimento dos mecanismos de transmissão da herança cultural atesta para o fato de que sem o processo educativo não há como assegurar a sociedade seus valores em tempo e espaço, tudo se perde. No entanto, cada sociedade, de acordo com sua forma de organização e valores, determina sua estrutura educativa, assim como, depende desta para transmitir seus preceitos e transformações que visem consolidá-la por meio de uma formação adequada às novas gerações.

A tarefa primordial do historiador da educação, neste aspecto, é determinar o sentido da evolução da história, de modo a capturar seu movimento e transformações. Ao passo que visa evidenciar as crises educacionais as quais transparecem os problemas sociais, já que educação e sociedade são processos sincrônicos. Ou seja, não há procedimento educativo neutro, o mesmo engloba as forças do desenvolvimento social. Por isso, Reis Filho (1995, p. 8), atenta para a necessidade “(...) de um conhecimento histórico capaz de fornecer à reflexão filosófica do conteúdo da realidade sobre a qual se pensa, tendo em vista descobrir as diretrizes e as coordenadas da ação pedagógica.”

Tambara (2006), também destaca o papel fundamental da História da Educação, e afirma não ser possível compreender esta pura e simplesmente; o historiador tem um papel compromissado com o mundo e por esta vinculação com a realidade deve mergulhar no passado, visando à melhor compreensão do presente, possibilitando que a cada investigação possa-se apresentar um projeto de transformação para a sociedade atual. Isto é, a relação entre sujeito e objeto é historicamente situada, de forma que permite a extração de elementos significativos para a compreensão e reconstrução do objeto. “Entretanto, não é questão de produzir História da Educação como um amontoado de fatos. Mas, que há necessidade de resgatar a base empírica de nossas investigações, parece-me evidente.” (TAMBARA, 2006, p. 84).

Com base nesta discussão acerca da importância do estudo da História e da História da Educação é que justificamos a necessidade e o valor do trabalho com o qual nos propomos e, deste modo, damos sequência a este capítulo com o qual, a partir dos tópicos que o formam, procuramos discorrer sobre os elementos primordiais que foram incorporados na constituição desta pesquisa.

1.2- HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“Assim, o conhecimento que cabe à historiografia educacional produzir consiste em reconstruir, por meio das ferramentas conceituais (categorias) apropriadas, as relações reais que caracterizam a educação como um fenômeno concreto (...)”
(SAVIANI, 2007, p. 03).

Segundo Saviani (2007, p. 01-11), o estudo pautado na “História das Ideias Pedagógicas” possibilita a compreensão mais ampla da teoria e prática de ensino que encarnam no movimento real da educação, “constituindo a própria substância da prática

educativa”, ou seja, ampliam a visão das ideias educacionais que se limitam a análise do fenômeno educativo de acordo com sua concepção de homem, mundo ou sociedade; uma vez que o termo “pedagógico” nos remete ao “modo de operar, de realizar o ato educativo”.

Neste sentido, a perspectiva adotada pelo campo da História das Ideias Pedagógicas visa à superação dos limites dos paradigmas tradicionais da historiografia, procurando uma interlocução entre a *História Marxista* com as correntes atuais, dentre as quais destacamos: a *Nova História*; assim, visa-se captar as contribuições que estas correntes trouxeram para o “fazer historiográfico”, com o objetivo de apreender mais ampla e profundamente o objeto de investigação em sua dinamicidade.

Desta forma, procuramos destacar nos tópicos seguintes as contribuições de cada uma destas correntes, focando nos aspectos que foram incorporados para a realização de nossa pesquisa, dentre os quais encontramos os princípios de: materialidade; compreensão do objeto em sua totalidade; relação entre micro (objeto de pesquisa) com o macro (contexto social do objeto) e a circularidade da cultura.

1.2.1 – HISTÓRIA MARXISTA: PRINCÍPIOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

“São os homens os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e atuantes, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações.” (MARX e ENGELS, 2005, p. 51).

Com este excerto de Marx e Engels iniciamos este tópico, o qual tem por finalidade discutir a metodologia materialista histórica dialética de pesquisa ressaltando seus caracteres e contribuições ao “fazer historiográfico”. Segundo Marx e Engels (2009), são os indivíduos que se produzem uns aos outros de forma física e espiritual o que é delimitado pela forma de produção que rege a sociedade, e acaba, portanto, por limitar a vida imediata humana.

Tal concepção demonstra que a história não é o resultado da consciência de si, mas que em cada uma de suas fases assume um resultado material; uma reunião das forças de produção que, de acordo com os autores, corresponde a uma *relação historicamente criada* com a natureza e entre os indivíduos, a qual é transmitida pelas gerações. Por isso, os autores advertem para a necessidade de uma posição empírica por

parte do historiador, de modo que este, com base na materialidade, compreenda as determinantes do processo histórico e possa apreendê-lo em sua totalidade.

No entanto, para ocorrer esta forma de compreensão é necessário partir-se do objeto - apreendê-lo através das fontes e documentos (materiais de investigação) – e, em virtude disto, fazer as amarrações necessárias com o contexto mais geral, de modo a acentuar as relações que o determinam; de acordo com Marx (1985) o método dialético por ele adotado, caracteriza-se da seguinte maneira:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem que captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído este trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*. (MARX, 1985, p. 20).

Assim, por sua fundamentação, Marx (1985, p. 20) afirma que “o ideal nada mais é que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”. Para o autor, a dialética tomada na visão de ideal foi em muito absorvida pelos teóricos, contudo, a partir do momento em que esta passa a ser usada como compreensão e desmistificação da realidade, torna-se um problema à burguesia, já que apreende o fluxo do movimento em cada uma de suas formas, ou seja, capta a essência desse, não deixando escapar nenhum rastro ou elemento do real, por isso, seu fundamento é revolucionário e crítico.

Logo, para Netto (2006), a teoria marxista reproduz o movimento do objeto, porém não se identifica com ele, desta forma, a verdade é o encaixe de uma representação teórica com um objeto que antecede, com isso, a verdade é compreendida pela prática social, e a

Referência teórico-metodológica só pode servir para abrir o objeto à intervenção do pesquisador. Nesse sentido é preciso lembrar que os fenômenos são sempre mais ricos que as leis teóricas que se possam estabelecer sobre eles. A razão está sempre atrás da realidade, ela não esgota nunca a realidade. Isso lhe dá um sentido de claro conhecimento relativo e não é a mesma coisa que uma perspectiva relativista de conhecimento. (NETTO, 2006, p. 60).

Segundo Hobsbawm (2010), a contribuição mais relevante do materialismo histórico-dialético para a História é sua própria concepção materialista da história, a

qual procura abarcar e explicar todo o processo de evolução social humana. O argumento decisivo sobre esta concepção diz respeito à relação fundamental entre existência e consciência, em que é a forma de vida material e inserção do homem na sociedade que determinam a sua consciência.

Em suma, o paradigma da História Marxista apresentado pelo materialismo histórico-dialético representa discussões em torno de suas concepções de homem, sociedade e educação, no que concerne a compreensão mais ampla e profunda das complexidades de dada época. No caso de nossa pesquisa, ao lidar com as apropriações da teoria educacional de John Dewey na formação de professores da antiga Escola Normal Secundária de São Carlos - SP torna-se necessário compreender a luz da produção material da sociedade que engendram esse movimento de assimilação ou não das ideias pedagógicas deweyanas.

1.2.2- NOVA HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES E RELEVÂNCIAS PARA A PESQUISA HISTORIOGRÁFICA

“Com seu silêncio, Menocchio pretendia frisar para os juízes, até o último instante, que seus pensamentos haviam surgido no isolamento, em contato exclusivo com os livros. Contudo, nós já vimos que ele projetava sobre a página impressa elementos tirados da tradição oral.” (GINZBURG, 2008, p. 171)

Embora as ideias veiculadas pela Nova História possam ser vistas como uma forma de “assassinar” a história, o intuito deste tópico é demonstrar as contribuições que estas trouxeram ao “fazer historiográfico”, destacando como estes podem ser utilizados para o maior aprofundamento e apreensão das questões que envolvem o objeto elencado.

O estudo de um “lugar” na história pode ser considerado como um ponto micro diante de tudo que engloba e dos fatores que a envolvem, desta forma, notamos que sua análise e investigação possibilitam a reconstrução de múltiplas determinações sociais de seu período histórico, permitindo que a partir deste objeto, as complexidades de uma dada sociedade possam ser entendidas e evidenciadas. Este tipo de análise é denominado de Micro-história, e, segundo Vainfas (2002, p. 80-81) tem como objetivo primordial: “(...) buscar expor a história para os que a conhecem e também para os que não a conhecem, por meio da narrativa de casos miúdos”.

A principal contribuição deste “fazer historiográfico” visa o aprofundamento em seus quadros teóricos e conceituais da pesquisa concreta, focando apenas no objeto de

estudo, não estando, necessariamente, preocupada em relacioná-lo ao seu contexto. Deste ponto é que emerge as muitas críticas a Micro-História, todavia, não se pode simplesmente descartá-la como se em nada trouxesse de contribuição à pesquisa histórica. Pelo contrário, o estudo do micro possibilita a apreensão e compreensão de todo o movimento pelo qual o mesmo engloba e está imerso.

A constituição da Micro-História, entretanto, delimita-se a pesquisa e levantamento de fontes que permitam pela sua documentação desvelar enredos ocultados pela história; em outras palavras

A micro-história, na verdade, não inventa fatos, embora especule muito, passando ao leitor as dúvidas do historiador e os dilemas miúdos da pesquisa, contribuindo, por meio desse procedimento, para adensar o clima novelesco de muitos enredos. Mas se for bem-feita, como todo trabalho de história bem-feita, a micro-história não inventa nada. Apega-se obsessivamente às mínimas evidências que a documentação pode fornecer para dar vida a personagens esquecidos e desvelar enredos e sociedades ocultados pela história geral. (VAINFAS, 2002, p. 103).

Designada a se debruçar em temas que foram deixados à margem, a micro-história consiste em um método de investigação e narrativa com forte dimensão experimental, visando vasculhar estratégias individuais e comunitárias de um período específico. O que permite a compreensão de *como* os indivíduos produzem o mundo social, através das relações e complexidades da vida do ser humano que se determinam no mundo e formam os comportamentos coletivos.

Diferentemente do que é exposto, a micro-história, de acordo com Vainfas (2002), não se delimita a narrativas subjetivas, como se a opinião do pesquisador interferisse de forma a modificar e inventar o objeto. Pelo contrário, seu estudo preocupa-se em focar no objeto (micro) procurando caracterizá-lo individualmente com base na sua configuração e na documentação encontrada, desta maneira, não descarta a objetividade de seu estudo, busca localizá-lo nas situações que o constituíram.

Contudo, por meio da micro-história é possível definir e medir os sinais e símbolos de uma época, o que garante a reconstrução das tramas historiográficas, pela descrição e interpretação das fontes. Com isso, consegue-se relatar um simples fato e, a partir dele, permiti a compreensão de toda uma época, que mesmo não sendo seu objetivo de articulação entre o micro e o macro, ressaltamos a necessidade e importância de fazê-lo como forma de apreensão de maiores subsídios para uma análise mais aprofundada do objeto estudado.

Com relação à vinculação dos aspectos micros e macros da sociedade, Certeau (2008) afirma que o “fazer historiográfico” não pode ser isolado de seu contexto, mas deve considerar a partir de todos os fatos que compõem a *práxis* social daquele momento estudado e que interferem na produção e apropriação das ideias; ou seja, cada fato deve ser entendido de acordo com seu tempo e valores circundantes o que possibilita a evidenciação de informações relevantes à humanidade, pois

(...) todo fato histórico resulta de uma *práxis*, porque ela já é o signo de um ato e, portanto, a afirmação de um sentido. Este resulta dos procedimentos que permitiram articular um modo de compreensão num discurso de ‘fatos’. (...) Isto significa retomar, através dos estudos históricos, o problema levantado. (CERTEAU, 2008, p. 41).

Desta forma, desconsiderar o contexto histórico, para o autor, é o mesmo que fazer um estudo sem validade, calcado nas suposições e reflexões pessoais do historiador, transformando a realidade estudada em um mito. Quando, em contraste, o papel primordial do historiador deve ser o de visualizar o objeto de pesquisa em seu lugar de origem procurando mergulhá-lo em seu período histórico para compreender a circularidade da cultura¹¹ daquele meio e as complexidades da sociedade de seu período.

Produto de um lugar e de uma situação social, o estudo histórico visa o estudo do passado como meio de fornecer conhecimentos ao presente, isto significa que qualquer mudança na sociedade afeta a configuração em questão a valores, crenças e acontecimentos. Ainda referente a esta questão, o autor destaca que a sociedade dentro da história é algo complexo que ao mesmo tempo em que permite um tipo de produção, proíbe outros pelo fato de serem censurados no presente; no entanto, é este limite que fornece subsídios para que os recortes da pesquisa sejam realizados, porque seria muita pretensão e, praticamente impossível, abranger toda a história em uma pesquisa, porém retomar os objetos que possibilitam a compreensão do período e a análise do mesmo é totalmente viável.

Em virtude disso, pode-se afirmar que o recorte é fundamental para o êxito e melhor aprofundamento no objeto. Certeau (2008, p. 51) destaca que “(...) o limite se torna, ‘ao mesmo tempo instrumento e objeto de pesquisa’. Conceito operatório da

¹¹ Segundo Certeau (2008), Ginzburg (2006) e Bakhtin (2008), circularidade da cultura refere-se à movimentação das ideias, as quais perpassam tanto pelos dominantes quanto dominados, acarretando em uma “mistura” de concepções. Assumir esse preceito na pesquisa histórica significa captar com maior amplitude o objeto elencado. Um maior detalhamento do mesmo será demonstrando ao longo desse tópico.

prática historiográfica, ele é o instrumento do seu trabalho e o lugar do exame metodológico.”.

Concomitante as contribuições da corrente da Nova História para a pesquisa historiográfica encontramos Ginzburg (2006), o qual apresenta uma discussão acerca do conceito de circularidade da cultura e, neste aspecto, chama a atenção para esta relação necessária e profícua entre o singular e universal, isto é, entre o macro e o micro. Segundo o autor, não existem ideias isoladas na sociedade de acordo com o grupo social que cada um faz parte, pelo contrário, os valores culturais se misturam e ganham novas conotações de acordo com sua movimentação; ou seja, há “(...) uma influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante” (GINZBURG, 2006, p. 18). Desta forma, busca-se captar o movimento de relação entre dominantes e dominados, de modo a apreender o fenômeno histórico em sua maior amplitude.

Um exemplo desta discussão é a personagem principal de seu livro “O queijo e os vermes”, um moleiro chamado Menocchio, que se encontrava confuso em relação as suas crenças doutrinárias católicas no período da Inquisição; isto ocorre devido ao confronto entre os conceitos encontrados nos livros que lia com a tradição oral em que havia crescido; por isso, acabou por organizar um amontoado de ideias e fantasias que conviviam conjuntamente em seus pensamentos e atos. Nota-se que esta personagem é o exemplo claro do movimento de circularidade cultural, o qual não está alheio aos acontecimentos a sua volta demonstrando o quanto estes interferem e trazem elementos que acabam por condicionar e delimitar a construção de seu pensamento.

Entretanto, é um equívoco afirmar que o conceito de cultura assume uma única conotação em todas as classes sociais, pelo contrário, elas convivem e ganham novos formatos dependendo dos fatores sócio-econômico-político-culturais de um determinado período; nas palavras de Ginzburg (2006, p.25), “(...) com isso não se está de maneira alguma afirmando a existência de uma cultura homogênea, comum tanto aos camponeses como aos artesãos da cidade (para não falar dos grupos marginais, como os vagabundos), na Europa pré-industrial.”.

Desta maneira, pode-se afirmar que não há uma cultura pura referente a uma única classe, em contraste, segundo Bakhtin (2008), as culturas se misturam e vão expressando formas pelas quais as pessoas procuram vivenciar cada período, ou até mesmo, transgredir diante daquilo que lhes é imposto. Como exemplo, tem-se a obra de *Rabelais* “Garganta e Pantagruel”, da qual Bakhtin (2008) busca extrair os fatos que a fazem tão rica para compreender-se mais profundamente a sociedade média e

renascentista. Conforme o autor, esta obra foi considerada pelos críticos e maioria dos historiadores, composta por uma linguagem grotesca quando sua intenção era expressar os fatores e as relações pessoais que estavam ocorrendo no referido ciclo, demonstrando o quão a cultura erudita está imbricada da cultura popular e vice-versa. Ou seja, *Rabelais* buscou fazer uma pesquisa para além dos fatores dominantes de seu tempo, exaltando o riso e o grotesco em um período em que a Igreja dominava a opinião pessoal.

Deste modo, *Rabelais* procura extrair as imagens grotescas e aspectos da cultura popular em seus mínimos detalhes, expondo a consciência expressa pelo mesmo em uma época assinalada como “escura e triste”, no qual o autor refuta estas características pelo estudo e apreensão das festas populares. Com isso, o autor destaca pela captação das imagens e documentação, a preocupação ampla e verdadeira da realidade; segundo Bakhtin (2008, p. 184), “(...) elas (*imagens da cultura popular*) ajudam a captar a realidade não de uma maneira naturalista, instantânea, oca, desprovida de sentido, fragmentária, mas no seu processo de devir com o sentido e a orientação que ele adquire.”.

Este exemplo demonstra, mais uma vez, a necessidade do cuidado com o trato das fontes, exaltando a necessidade de compreender os acontecimentos no contexto em que ocorreram, assim como a apreensão do movimento cultural na sociedade, por conseguinte, é essencial que o historiador adentre no período histórico de cada fonte e a reconstrua de acordo com os valores e complexidades da época estudada.

Outro aspecto que merece destaque refere-se às proposições da Nova História, descartar como demonstrado todas suas contribuições para a pesquisa histórica é o mesmo que retroceder nos avanços do “fazer historiográfico”; é preciso incorporar as novas proposições para a pesquisa modelando-as de acordo com as necessidades para a constituição do objeto com base em sua totalidade, ou seja, considerando todos os fatores de seu contexto que o envolveram e garantiram a este determinadas conotações.

Embora adentrando à micro-história, isto é, delimitando o particular em nossa investigação, bem como questões vinculadas a circularidade da cultura, não fazemos a Nova História, mas sim a História das Ideias Pedagógicas. Isto porque, ao contrário da Nova História, realizamos o movimento entre o Micro e o Macro, ou seja, investigamos e vinculamos diretamente a unidade em sua totalidade, como forma de verificar sua circularidade, continuidade e ruptura do objeto estudado em seu contexto. Isto é, busca-se compreender como ocorreu a concretização dos ideais educacionais de John Dewey

na formação de professores no período de vigência da Escola Normal Secundária de São Carlos - SP, incorporando as contribuições desse “fazer historiográfico” com o intuito de apreender maiores subsídios para compreensão de todo o movimento das ideias pedagógicas (deweyanas) no Brasil.

1.2.3 A OBJETIVIDADE NA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA: O FATO HISTÓRICO E A POSTURA DO HISTORIADOR

“(…) sobre o curso da história, reconhecemos a sua importância que o qualifica como fato histórico, ou seja, como fato do qual se ocupa a ciência da história. Somos uma vez mais confrontados com o caráter complicado do fato histórico que por um lado, do ponto de vista do seu estatuto ontológico, é um fragmento da história acontecida, da realidade objetiva, e por outro lado, do ponto de vista do seu estatuto gnoseológico, o produto da interação específica do sujeito e o objeto, como em todos os outros casos da relação cognitiva.” (SCHAFF, 1983, p. 233).

Além do tratamento do objeto com base em seu contexto, materialidade, circularidade e totalidade do fenômeno investigado, o “fazer historiográfico” exige uma postura científica do historiador, o qual ao reconstruir seu objeto de estudo deve procurar captar o movimento histórico que o compõe em sua maior amplitude. Desta forma, para melhor compreensão deste processo, este tópico tem por objetivo enfatizar a objetividade da pesquisa histórica a partir de dois preceitos fundamentais, que foram incorporados na elaboração desta dissertação: o fato histórico e a posição do historiador.

Pelas várias críticas, segundo Certeau (2008), feitas em relação à pesquisa histórica, como se esta não fosse capaz de captar a abrangência dos fatos pela presença da subjetividade do pesquisador, muitas correntes acreditam que não há como o historiador não interferir com seus valores nos fatos e mudá-los de acordo com suas necessidades. Certeau (2008, p.67) destaca que a história se organiza da seguinte maneira

Os fatos históricos já são constituídos pela introdução de um sentido na ‘objetividade’. Eles enunciam, na linguagem da análise, ‘escolhas que lhes são anteriores’, que não resulta, pois, da observação – e que não são nem mesmo ‘verificáveis’, mas apenas ‘falsificáveis’ graças a um exame crítico. A ‘relatividade histórica’ compõem, assim, um quadro onde, sobre o fundo de uma totalidade da história, se destaca uma multiplicidade de filosofias individuais, as dos pensadores que se vestem de historiadores.

Assim, pode-se compreender o fato histórico como ponto de partida para analisar a objetividade da história e compreendê-la como existente e fundamental no trabalho do historiador. Conforme Schaff (1983), o fato histórico não é qualquer acontecimento, pelo contrário, representa a manifestação da vida social do homem que traz grande importância ao processo histórico, ou seja, trata-se de considerar estes acontecimentos com base na sua relação com os demais ponderados por sua causalidade ou finalidade, na sua relação com a totalidade,

Verifica-se portanto que os fatos históricos são manifestações da vida dos indivíduos e das sociedades, que são escolhidas dentre as muitas outras manifestações pertencentes com frequência a uma mesma categoria, devido às suas relações de causa e efeito e da sua ação no quadro das maiores totalidades. (SCHAFF, 1983, p. 211)

No entanto, os fatos históricos não falam por si, não impõem significados, é o historiador pela sua análise e asserções diante do acontecimento que ao reuni-las compreenderá seu impacto na sociedade e, em vista disto, designará um significado a estes de acordo com as estruturas de sua época e alcances na atualidade. Desta forma, é pela objetividade do fato histórico que esse pode ser chamado de científico, pois a seleção dos materiais de seus constituintes existe objetivamente, não é algo arbitrário, muito menos invenção do historiador.

A leitura, entretanto, do fato histórico, depende da concepção e forma de ver a sociedade assumida pelo historiador, o qual deve ser compreendido, para Schaff (1983), em função do contexto histórico do historiador e da teoria que este aplica e utiliza para compreender o fato social. Neste sentido, o autor destaca que é fundamental a postura cética do historiador, de forma a confrontar o acontecimento de uma época determinada com outros da mesma época. De modo, a perceber e buscar seu objeto nas mais variadas fontes.

Certeau (2008, p. 39) destaca o desejo de “(...) ultrapassar a concepção individualista que recorta e reúne os escritos segundo sua ‘pertença’ a um mesmo ‘autor’, que, então, fornece à biografia o poder de definir uma unidade ideológica, e supõe que a um homem corresponda um pensamento”. Para o autor, a história é formada de uma criticidade e análise de um corpo social, olhando para o acontecimento – coletivo – e não para uma opinião pessoal. Por isso, é fundamental compreender cada fato de acordo com seu tempo e valores circundantes, porque estudar história com o olhar de hoje, sem situar o objeto em seu contexto e nas determinações da época é o

mesmo que destruí-la; isto é, “significa uma necessidade da operação científica, e não uma realidade apreensível em seu objeto”.

Outro aspecto, de grande importância na pesquisa histórica, é a avaliação dos acontecimentos, de modo a selecionar os fatos característicos de seu objeto em suas múltiplas facetas, a partir do distanciamento do pesquisador, visto que se assumir uma postura passional diante do fenômeno investigado, este perde sua objetividade e se torna inviável a compreensão da riqueza de sua totalidade, ou seja, a reconstrução do período e fatores que influenciaram neste.

A objetividade do conhecimento histórico está, desta forma, no reflexo do próprio objeto. Logo, o sujeito mesmo desempenhando um papel ativo neste conhecimento, é necessário que ele precise aquilo que traz o objeto. Deste modo, pode-se afirmar que o subjetivo, utilizado em consonância ao objetivo, não acaba com a objetividade da história, em oposição, o subjetivo é introduzido com base em uma concepção teórica que delimita as formas de análise diante dos documentos, provas e argumentos que o historiador encontra durante sua pesquisa; a subjetividade funciona como um elo que liga ativamente o sujeito ao conhecimento, diante do estudo daquele objeto, sem se perder o foco na verdade.

O historiador, portanto, deve selecionar os materiais históricos, avaliando sua importância, e delimitando os critérios com qual se referendará para seu trabalho, quando o historiador organiza seu trabalho desta forma, elimina qualquer possibilidade de subjetividade na escolha dos materiais, tornando seu trabalho objetivo. Assim, o conhecimento histórico tem sempre como foco o processo histórico em sua totalidade que constitui seu objeto de estudo. Elementos estes de grande relevância e que foram incorporados em nossa pesquisa, buscando destacar pela análise das fontes selecionadas as concepções circundantes no território nacional no que se refere à teoria educacional de John Dewey.

1.2.4- HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS: CATEGORIAS DE ANÁLISE

A perspectiva teórico-metodológica que adotamos para a constituição dessa pesquisa está intimamente ligada a Historiografia e a História das Ideias Pedagógicas cujo instrumento de análise é formado por cinco categorias que visam captar o movimento mais ampla e profundamente das práticas e teorias pedagógicas, bem como tem a finalidade de melhor abarcar e contemplar o objeto de estudo. Em virtude disto, cabe à historiografia educacional, como destaca Saviani (2007), reconstruir por meio de

ferramentas apropriadas as relações sociais que caracterizam a concretude da educação, procurando constituí-las na rica totalidade das relações e determinações de seu período.

Nesta perspectiva, Baldan (2010) afirma que o fato da História reconstruir os fatos com base em categorias permite o aprofundamento no referencial metodológico o qual trará grandes subsídios para a compreensão da História sobre a qual o objeto se encaixa, ressaltando suas múltiplas determinações e a análise com base na superestrutura e estrutura. Ainda com base nestas premissas, citamos Certeau (2008), o qual adverte que o texto histórico enuncia uma operação que se situa num “conjunto de prática”, o que é essencial em uma pesquisa científica, já que a cada resultado encontrado pelo historiador em um determinado foco de sua pesquisa se encaixa nos demais, permitindo por sua combinação dinâmica formar a história em um momento dado.

Segundo Certeau (2008), desta maneira, o historiador é aquela pessoa que faz o gesto de ligar as ideias aos lugares, utilizando-se do material que cada método delimitou de acordo com a pertinência para sua pesquisa; visando fazer a análise e compreender seu objeto de estudo com base no espaço e momento em que se encontra. No entanto, a leitura do passado do historiador é sempre motivada por uma indagação do presente que o faz querer buscar formas de compreender e trazer mais saberes para a realidade atual. Logo, para o autor, a história se forma pelo estabelecimento do lugar e por meio da utilização de procedimentos que permitem o avanço da pesquisa e a refutação das hipóteses iniciais, para depois finalizar a escrita; ou seja, “as ideias tornam-se uma mediação entre o Espírito e a realidade sócio-política” (CERTEAU, 2008, p. 38).

Ainda de acordo com Certeau (2008), o “fazer historiográfico” requer a articulação entre estrutura (materialidade) e superestrutura (consciência), denominados pelo autor de “pensável” e “vivido”; pela capacidade de tornar pensáveis fontes que permitem a reconstrução de novas compreensões diante dos documentos e, pela tendência privilegiada do historiador em poder fazer reviver esse passado com base na concretude do mesmo; é neste intermédio que encontramos a verdade da história em que o objeto é recriado a partir da análise e compreensão de si com base nos fatores que o envolveram.

Portanto, a referida pesquisa atenta para a necessidade do cuidado com o trato das fontes, principalmente, no que se alude à inserção do objeto de estudo em seu período histórico, revelando todos os acontecimentos e complexidades da sociedade da época em que o mesmo se encontra; assim como, se procurará captar o movimento

cultural e a relação entre os aspectos macros e micros que engendram esse estudo. Estes conceitos, contudo, serão incorporados aos princípios teórico-metodológicos apontados por Saviani (2007), o qual elucida categorias de análise para uma pesquisa no campo da História das Ideias Pedagógicas, com base nas seguintes questões:

- **Caráter concreto do conhecimento histórico-educacional:**

Compreendido como a construção de sistemas explicativos que em categorias mais concretas reproduzem o conhecimento da realidade investigada, ou seja, é partir do todo por meio da análise para se chegar à síntese, o que consiste na reconstrução, por meio de ferramentas conceituais, das relações e determinações que caracterizam a educação como fenômeno concreto; demonstrando o quanto o objeto de estudo (as interferências dos ideais educacionais de John Dewey na formação de professores na antiga Escola Normal Secundária de São Carlos-SP), estão expressas na complexidade das relações e determinações presentes na sociedade de sua época.

Em vista disto, nos embasamos nas proposições de Certeau (2008), no que concerne a tarefa do historiador: dar vida ao que já passou, tendo o papel de recuperar aquilo que está morto; é mais do que proceder por uma reconstituição cronológica, é tornar visível o lugar do presente em que a interrogação ficou. A historiografia (história e escrita), por fim, abrange dois termos antinômicos: o *real* e o *discurso*, tendo a tarefa de articulá-los por procedimentos científicos, evitando a ilusão que dogmatiza o discurso e se faz crer num real “adequado”, criando um texto fictício e não científico.

O outro *fantasma* da historiografia é o objeto por ela buscado, com o qual honra depois sepulta por um trabalho de separação e fascinante proximidade. “Fazer história”, para Certeau (2008) é se instaurar numa relação com o outro que passou, que “perdeu” sua validade e, desdobrar seu trabalho de modo a demonstrar que este “morto” se encontra também no presente, sendo capaz de compreendê-lo, recapitulando o que passou. A escrita, neste sentido, articula um espaço de ausência e produção, percorrendo a reconstrução de uma razão no presente,

(...) ela simboliza uma sociedade capaz de gerir o espaço que ela, se dá, de substituir a obscuridade do corpo vivido pelo enunciado de um “querer saber” ou de um “querer dominar” o corpo, de transformar a tradição recebida em texto produzido, finalmente de constituir-se página em branco que ela mesma possa escrever. (CERTEAU, 2008, p. 17).

Deste modo, Saviani (2007) destaca a importância em estar atento as exigências do objeto da investigação procurando expressá-lo com base nas complexidades,

determinações e relações que o envolve. Ou seja, é preciso compreender os cenários que o constituem e assim, fazer as conexões necessárias para compreendê-lo.

- **Perspectiva de “longa duração”:**

Considerada por Saviani (2007) como o segundo princípio metodológico, esta perspectiva é muito importante para que possamos distinguir os movimentos orgânicos (estruturais) dos conjunturais, isto é, de acordo com o autor, para se captar as mudanças (anteriores e posteriores) e o movimento orgânico (estrutural) é necessário abranger um período longo da história. Nesta pesquisa procura-se abranger de 1911¹² a 1940¹³, com o intuito de compreender *como e quando* as ideias de John Dewey adentraram na instituição Normal de São Carlos e foram concretizadas na formação de professores, destacando seu auge e decadência. Ou seja, busca-se captar a trajetória das ideias de Dewey na formação de professores colocando, de acordo com Saviani (2007, p. 4): “em evidência as relações orgânicas com o desenvolvimento real da educação brasileira”;

Com isto, notamos que a pesquisa histórica interessa-se por uma verdade que se esconde, buscando-a em um espaço recortado no tempo, organizando práticas em um discurso no hoje, pois de acordo com Certeau (2008, p.22), “o real que se inscreve no discurso historiográfico provém das determinações de um lugar”. Aprender a invenção escriturária em relação aos elementos que ela recebe, reconstruir novas representações com materiais passados, situá-la nesta fronteira com o presente, explorando-a; são características que o autor destaca como parte do *fazer história*.

Desta forma, é preciso compreender os cenários que a constituem e, então, fazer as conexões necessárias para compreender o hoje. Sua ciência está no manejo dos dados, arquivos e documentos com os quais o historiador trará ações passadas e fará as articulações necessárias com base em seu contexto e determinações da época, visando sua compreensão. Isto é, o trabalho historiográfico pode ser comparado a de um tecelão, em que o historiador tem o papel de tecer os fios de cada fonte encontrada referente ao seu objeto estudado, reconstruindo o movimento que esse se depara naquele período histórico; ela é, portanto, “a trama colocada pelos dois fios através dos quais o tecido histórico cresce pela simples ação de tapar os buracos”, neste sentido o historiador “substitui ao conhecimento do tempo o saber que está no tempo”. (CERTEAU, 2008, p. 23)

¹² Período de fundação da Escola Normal de São Carlos – SP.

¹³ Data em que a Escola Normal Secundária de São Carlos, pelo Código de Educação de 1933, se consolida como Instituto de Educação, recebendo a denominação de “Instituto Álvaro Guião”.

- **Olhar analítico-sintético no trato com as fontes:**

“(...) que implica o levantamento e exame das informações disponíveis, abrangendo as suas diversas modalidades e articulando-as sincrônica e diacronicamente de modo que não deixe escapar as características e o significado do fenômeno investigado.”
(SAVIANI, 2007, p.4).

Ou seja, procuramos compreender o objeto de pesquisa em seu tempo, revelando as complexidades da sociedade da época e sua abrangência. Com isto, ter-se-á o esforço em comparar as diversas opiniões e descrições dos mestres da Escola Normal Secundária de São Carlos, sobre a teoria educacional de John Dewey, destacando como pessoas viventes no mesmo período, na mesma sociedade e na mesma instituição veem o autor e se apropriam de seus escritos.

Logo, ao assumir a ciência histórica, conforme Certeau (2008), o historiador tem consciência de que não poderá se desligar inteiramente sua prática daquilo que escolheu como objeto, em vista disto, sua tarefa será delineada pelos modos sucessivos com os quais construirá essa articulação. O relato dessa relação exprime à práxis pela qual a história é envolta, a qual permite o confronto entre a origem e o presente dos fatos. Assim, pode-se afirmar que a história expressa: o dito e o feito, e suas consequências num período histórico; isto ocorre, de acordo com Certeau (2008, p. 58) “(...) na medida em que a forma de compreensão e o tipo de discurso são determinados pelo conjunto sócio-cultural mais amplo que designa à história seu lugar particular”; da mesma maneira que possibilita tornar inteligível um passado que traz elementos e objetos presentes no atual.

O historiador, por fim, não é aquele que apenas se contenta em extrair e traduzir uma linguagem cultural para outra, pelo contrário, ele procede sob uma articulação entre natureza e cultura, é como se este fosse um “colonizador” da natureza alterando-a através de uma série de documentações até a constituição de sua obra. Esta transformação do “meio” exprime a operação científica pela qual a história se organiza, isto é, a relação entre passado e presente não é apenas um dado, mas um produto.

O ato de separar, reunir, fotografar, transcrever os documentos consiste em “produzi-los”, já que isto é feito em tempos e lugares distintos do que o seu original. Deste modo, o trabalho científico consiste em uma operação de redistribuição e instauração de técnicas que transformam a fonte, ou seja,

Não se trata apenas de fazer falar estes “imensos setores adormecidos da documentação” e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa que tinha sua posição e seu papel, em alguma *outra coisa* que funciona diferentemente. Da mesma forma não se pode chamar “pesquisa” o estudo que adota pura e simplesmente as classificações de ontem que, por exemplo, “se atêm” aos limites propostos pela série H dos Arquivos e que, portanto, não define um *campo* objetivo próprio. Um trabalho é “científico” quando opera uma *redistribuição do espaço* e consiste, primordialmente, em *se dar* um lugar, pelo “estabelecimento das fontes” – quer dizer, por uma ação instauradora e por técnicas transformadoras. (CERTEAU, 2008, p. 83).

O importante na pesquisa histórica, com isso, não é pura e simplesmente as combinações feitas graças a um prévio isolamento dos materiais adquiridos, mas a relação entre estes modelos e os limites de seu emprego, de modo, a transformar estes limites em problemas tratáveis; desta forma, a produção historiográfica não pode e não deve circular apenas em torno de racionalizações adquiridas, porque um trabalho configurado com essas características se torna algo feito pelas margens.

- **Articulação do singular e do universal:**

Aqui se tem o empenho em encontrar uma relação entre o local, nacional e internacional. Segundo Saviani (2007), trata-se de detectar qual o grau em que o nacional e o local constituem expressões de tendências que se impõem internacionalmente. Desta maneira, busca-se compreender a relação das concepções de Dewey, formuladas em um contexto internacional (Estados Unidos), detectando em qual contexto se difundiram no território nacional (Brasil); e se foram ou não apropriadas da mesma forma com que elaboradas pelo autor em um local específico (Escola Normal Secundária de São Carlos – SP), destacando a sua relevância ou não a formação de professores do período delimitado.

Isto se justifica pela necessidade de retorno ao passado, o que nos permite encontrar elementos que fornecem um conhecimento de fatos e pessoas de épocas distintas permitindo a compreensão do “hoje”, assim “o desaparecimento do período condiciona tal lucidez, mas esta compreensão, pretensamente “melhor”, que de agora em diante é a nossa, se refere ao fato de estarmos deslocados: nossa situação nos permite conhecer a deles de outra maneira que eles a puderam conhecer.” (CERTEAU, 2008, p. 44)

Ainda, de acordo com Certeau (2008, p. 66), a operação histórica se refere à combinação de “um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita”. Desta forma, a pesquisa historiográfica situa-se em um lugar de produção socioeconômico,

político e cultural, lugar este que permite a instauração de métodos, interesses, documentos e questões pertinentes, ou seja, que se organiza a pesquisa. Em outras palavras, sem se instalar em um *lugar* a história não pode ser feita, deste modo, é a articulação da história com um lugar específico que permite sua análise e elaboração, no entanto,

Levar a sério o seu lugar não é ainda explicar a história. Mas é a condição para que alguma coisa possa ser dita sem ser nem legendária (ou “edificante”), nem a-tópica (sem pertinência). Sendo a denegação da particularidade do lugar o próprio princípio do discurso ideológico, ela exclui toda teoria. Bem mais do que isto, instalando o discurso em um não-lugar, proíbe a história de falar da sociedade e da morte, quer dizer, proíbe-a de ser a história. CERTEAU (2008, p.77).

Historiador, portanto, é aquele que liga as ideias e lugares, utilizando-se do material que cada método instaurou para analisar e compreender, ou seja, é aquele que tem o esforço em relacionar os aspectos micros e macros que envolvem sua pesquisa, buscando desvelar as rupturas e continuidades desse processo.

- **Atualidade da pesquisa histórica:**

É a consciência de que toda investigação histórica é interessada, para tanto o impulso é provocado pela necessidade de resposta a alguma questão que nos interroga no presente. Trata-se, então, da consciência de que o presente está fortemente enraizado no passado e, logo, para entendê-lo é necessária à compreensão de suas raízes.

Para uma melhor compreensão, Certeau (2008) destaca a necessária adoção de procedimentos interpretativos que sirvam de modelos adequados para a compreensão da pesquisa, desta forma,

No discurso histórico, a interrogação a respeito do real retorna, pois, não apenas com a articulação necessária entre possibilidades e suas limitações, ou entre os universais do discurso e a particularidade ligada aos fatos (qualquer que seja o seu recorte) mas sob a forma da *origem postulada* pelo desenvolvimento de um modo do “pensável”. [...]. A atividade que produz sentido e que instaura uma inteligibilidade do passado é, também, o sintoma de uma atividade *sofrida*, o resultado de acontecimentos e de estruturações que ela transforma em objetos pensáveis, a representação de uma gênese organizadora que lhe escapa. (CERTEAU, 2008, p. 54).

Com isto, busca-se a compreensão de como as concepções de Dewey adentraram no território brasileiro, mais especificamente à formação de professores para entender como as mesmas foram concretizadas e apropriadas por estes, o que nos permitirá lançar luzes sobre sua apropriação no território brasileiro.

Saviani (2007), nesta perspectiva, afirma que esse estudo permite o entendimento das ideias educacionais, já que encaram o movimento educacional que constitui a própria prática educativa. Segundo o autor, com base nas ideias de Gramsci, os critérios metodológicos devem se conduzir não na busca de uma relação entre o que é orgânico e o que é ocasional, visto que isto se constitui em umnexo de difícil movimento, mas no exame dos fatos históricos concretos o que se faz algo muito mais didático e produtivo, porque a história é um processo que necessita ter seu movimento reconstruído pelo historiador.

1.3- MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O “FAZER HISTORIOGRÁFICO”

“No sepulcro habitado pelo historiador não existe senão o ‘vazio’. A ‘intimidade com o outro mundo’ é, pois, sem perigo: ‘esta segurança me tornou ainda mais benevolente para com estes que não poderiam me fazer mal’. Cada dia ele se torna mesmo mais ‘jovem’ no trato com este mundo morto, definitivamente outro”. (CERTEAU, 2008, p. 13).

A discussão travada ao longo deste capítulo teve como objetivo destacar a importância da pesquisa histórica e sua relevância para a compreensão das complexidades do presente, bem como, de ações que permitem a projeção do futuro. Da mesma forma com que permitiu-nos a compreensão dos métodos e investigações analíticas da história, referentes à postura do historiador diante do “fazer historiográfico”.

Os princípios historiográficos destacados trouxeram contribuições à pesquisa histórica e permitem avanços na compreensão do objeto. Tais como as categorias de análise pertinentes na investigação proposta trouxeram uma maior compreensão sobre a forma de análise mediante aos documentos encontrados.

Com isto, podemos concluir que o “fazer historiográfico”, portanto, é uma prática. Sua organização, interpretação e forma de pesquisá-lo dependem do tempo e lugar adotado pelo pesquisador, o qual transforma toda a natureza em fatos históricos, como Certeau (2008, p. 79), destaca

De resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das ‘neves eternas’, o historiador faz outra coisa: faz deles a história. Artificializa a natureza. Participa do trabalho que transforma a natureza em ambiente e, assim modifica a natureza do homem. Suas técnicas o situam, precisamente, nesta articulação. Colocando-se ao

nível desta prática, não mais se encontra dicotomia que opõe o *natural ao social*, mas a conexão entre uma socialização da natureza e uma “naturalização” (ou materialização) das relações sociais. [...] trabalha sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece as regras. Manipulação semelhante é aquela feita com mineral já refinado. Transformando inicialmente matérias-primas (uma informação primária) em produtos standard (informações secundárias), ele os transporta de uma região da cultura (as ‘curiosidades’, os arquivos, as coleções, etc.) para outra (a história).

Neste capítulo, procurou-se expor os guias teóricos e metodológicos desse trabalho de pesquisa. Por fim, alicerçados nas categorias aqui apresentadas e descritas é que se fará o exercício de apreensão e compreensão de como ocorreram às apropriações da teoria educacional de John Dewey na formação de professores na antiga Escola Normal Secundária de São Carlos. Contudo, não se pode deixar de explicitar as questões que acompanham a realização deste trabalho de pesquisa: Existiu no corpo docente da escola um estudioso e divulgador das ideias educacionais de Dewey? Que concepções e preceitos teóricos do autor foram estudados pelos normalistas de forma mais amíúde? O periódico: Revista da Escola Normal de São Carlos nos desvelaria, por meio de seus artigos, pistas e rastros da presença de Dewey e seus estudos na formação dos normalistas? Dewey estaria presente na escola mesmo antes de sua divulgação intencional e contínua, por meio dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil? A estas questões, muitas outras ainda serão agregadas no decorrer desta pesquisa.

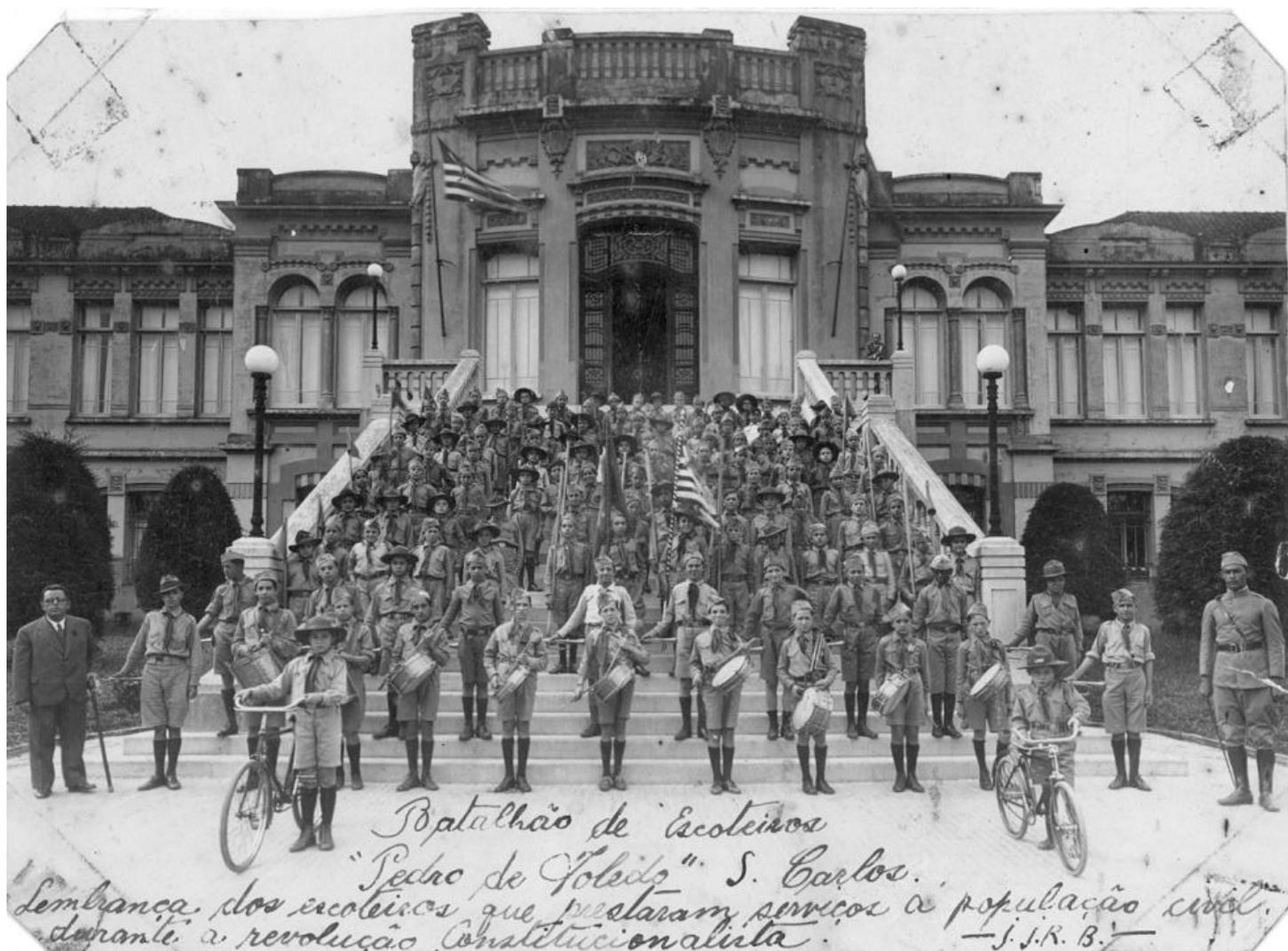


Figura 4: Batalhão de Escoteiros "Pedro de Toledo" em frente a Escola Normal Secundária de São Carlos em 1932.

"A suprema santificação da linguagem humana, abaixo da prece, está no ensino da mocidade. O lavrador deste chão devia amanha-lo de joelhos"¹⁴

¹⁴ Ruy Barbosa, Revista Excelsior ano I, número I de 15 de novembro de 1911, p. 12

CAPÍTULO 2: OS IDEAIS REPUBLICANOS EM MOVIMENTO **EM UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO**

*“Bem ao cimo de altivas colinas
Bandeirantes de grandes conquistas
És farol vigilante e indormido
Da cidade de “Atenas Paulista”*

*Teu Luzeiro é que aclara as veredas
Para a marcha constante e tenaz
De teus filhos que algures repartem
As lições que amorosa lhes dá*

*Salve Escola que vibras num hino
Palpitante de ardor juvenil,
És orgulho de um povo que estuda’
Que tem fé e quer bem ao Brasil.*

*Nas vigílias dos anos de glória
E de luta em favor do ideal
És vibrante clarim de vitória
Ou murmúrio de voz maternal.”¹⁵*

Neste capítulo, procura-se adentrar no contexto do período delimitado para esta pesquisa, procurando destacar os aspectos que englobaram e culminaram na fundação da Escola Normal Secundária de São Carlos - SP, com o intuito de demonstrar como esta se insere no contexto nacional, com obras de referência na formação educacional brasileira. Deste modo, esse capítulo fará uma interlocução entre os aspectos micros (cidade do interior/Escola Normal Secundária de São Carlos) e macros (contexto nacional), demonstrando a circularidade da cultura da época, o que permitirá compreender mais ampla e profundamente nosso objeto de estudo – apropriações e reflexos da teoria educacional de John Dewey na referida instituição.

Com esse intuito dividiu-se o seguinte capítulo em duas partes: a primeira está destinada a discorrer sobre a história da cidade de São Carlos, sua fundação e elementos que a fizeram ser uma cidade de grande renome paulista, destacando o contexto nacional e paulista a que está engendrada. A segunda destaca a Escola Normal Secundária de São Carlos: sua fundação, organização, estruturação, currículo, corpo docente e discente, concepções divulgadas pela instituição com base em seus periódicos; procurando inseri-la no movimento educacional da época; e ao final procuraremos fazer uma breve amarração destas questões demonstrando a influência ou não dessa instituição no território paulista e nacional.

¹⁵ Trecho do Hino da Escola Normal de São Carlos, escrito por Vicente Keppe e Nelson Montmorency.

2.1- SÃO CARLOS: A “PRINCESA DO OESTE” PAULISTA

*“Minha terra, cidade sorriso,
De São Paulo esmeralda querida,
Catedral onde rezam cantando
A cultura e o Labor, sua vida*

*Estendida em outeiros altivos,
Coruscantes ao brilho do Sol,
És, a um tempo, presépio e palácio,
Onde mora da graça o crisol,
Se o gregório murmura em surdina,
Uma prece mimosa a teus pés,
Lá bem alto, as escolas derramam
Como bençãos de Deus de revés...*

*Minha terra, cidade sorriso,
De São Paulo esmeralda querida,
Catedral onde rezam cantando
A cultura e o Labor, sua vida*

*Se o excelso Jesuíno, és a glória,
Do Botelho a maior emoção;
Tu acolhes aos dois, no aconchego,
Do teu grande e fiel coração.
E caminhas soberba e pujante,
Vais subindo e crescendo gentil,
Teu destino é de todo paulista,
O de amar e servir o Brasil!
Brasil!!!”¹⁶*

A proclamação da República no território brasileiro representou a inauguração de um período de mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas na nação, que levaram a uma série de novas condutas, mentalidades, embates, discussões e reformas. O Estado de São Paulo foi um dos grandes pioneiros a assumir as bandeiras defendidas pelos republicanos na consolidação de uma nova organização e configuração de seu ensino, tornando-se modelo aos demais Estados, principalmente pelo seu desenvolvimento amplo proporcionado pela cultura cafeeira. Dessa forma, adentraremos na cidade de São Carlos, procurando destacar sua fundação e organização mediante ao movimento republicano e as características que essa foi adquirindo, que a fizeram ser conhecida como um dos grandes polos intelectuais do Estado.

A necessidade desta contextualização se faz, uma vez que, possibilita localizar nosso objeto de pesquisa em um *lugar*, ou seja, é um meio de compreender os fatores que estavam presentes na época delimitada em nosso trabalho e que, conseqüentemente,

¹⁶ Hino do município de São Carlos-SP, composto no ano de 1980, oficializado pela Lei municipal nº 8.413, de 21 de maio de 1980. Letra de *Vicente de Paulo Rocha Keppe*. Melodia por *Heitor de Carvalho*.

tiveram interferência na configuração de nosso objeto. Isso nos permite apreendê-lo em sua totalidade, levando em conta os aspectos macros (complexidades da época) que interferiram na constituição do micro (objeto de estudo), além da circularidade da cultura (saindo de uma visão maior – Brasil e Estado de São Paulo – para uma esfera menor – cidade de São Carlos). Tais aspectos são fundamentais e possibilitarão a reconstrução das fontes e documentos elencados para nossa análise.

A esquerda do Ribeirão Monjolinho, em uma terra que pertencia ao município de Araraquara, foi onde se estendeu os primórdios da cidade de São Carlos. *Aracoara* (cidade em que nasce o sol) era como os índios chamavam Araraquara, à denominada “morada do sol”, que durante o século XVIII teve seus sertões reconhecidos por expedições de mineiros com destino a Cuiabá. Nesse período, o território civilizado do oeste paulista estendia-se até, no máximo, à região de Rio Claro.

Segundo Truzzi (2007), no fim do século XVIII, assiste-se a um intenso movimento de apropriação dessas terras por meio da disputa e concessão de cartas de sesmarias. Pessoas de Campinas, Itu e Piracicaba, que ocupavam cargos públicos de notoriedade, ganhavam terras da Coroa. A concessão das cartas era feita mediante ao compromisso do futuro proprietário em providenciar melhoramentos para esses territórios.

Em 1781, foram concedidas três léguas ao cirurgião-mor do Regimento de Voluntários Reais de São Paulo, que após cinco anos a vendeu para Carlos Bartholomeu de Arruda, sargento-mor de Itu e avô futuro de Conde do Pinhal; foi a partir disso que se originou a sesmaria do Pinhal, formadora de grande parte das terras que viriam a constituir a cidade de São Carlos. O intuito a priori do capitão não pareceu ser o de povoamento, nem cultivo, somente em 1831 a demarcação do território foi feita, a pedido de Carlos José Botelho, filho de Carlos Bartholomeu de Arruda. Em 1840, a sesmaria do Pinhal teve suas primeiras plantações dentre as quais estavam os primeiros pés de café.

Antes da fundação da cidade, em 1857, nada mais havia na região do que fazendas, as poucas casas que existiam, localizavam-se mais próximas de Araraquara, que mesmo há quatro décadas instauradas, pouco progrediam. O marco de fundação do município é a construção de uma capela que deu origem a povoação. Como uma forma de homenagear a família Arruda Botelho, a construção foi “batizada” de Capela do Senhor São Carlos, como meio de concretizar o desejo do senhor Arruda Botelho - o de

fundar uma cidade com o nome de seu santo de devoção: São Carlos Borromeu, mas, por ter falecido em 1854, não tinha conseguido terminar seu desejo.

Seus descendentes procuraram levar seu sonho adiante e, com o auxílio de Jesuíno de Arruda, deslocaram a imagem de São Carlos Borromeu para a Sesmaria do Monjolinho, porém seu proprietário, João Alves de Oliveira, negou-se a doar suas terras para a fundação de uma capela, acreditava que qualquer coisa próxima a sua fazenda seria nociva ao trabalho de seus escravos. De acordo com Neves (2007), a solução encontrada foi à construção de uma capela no ponto mais alto da Sesmaria do Pinhal, a que ficava mais próxima do ponto escolhido anteriormente.

Concluída entre 1856-1857, a capela representou um agregado cada vez maior de casas no seu entorno, o que garantiu a esta o nome de São Carlos do Pinhal no mesmo ano. Mas somente em 1865, pela Lei de 18 de março de 1865, foi nomeada de *vila*, tendo a Câmara Municipal empossada em setembro deste ano, composta pelos fazendeiros da região; conforme Truzzi (2007), a vila era representada por um sítio urbano de aproximadamente dez quarteirões ao redor da capela, seus administradores tomaram a iniciativa de batizar suas ruas. Outra atitude tomada foi à nomeação de um delegado e de vários juízes municipais, todos, proprietários de terras.

Nesse período, a cidade recebe a visita de Dom Pedro II, que segundo o *almanach de 1916-1917*, veio acompanhado de sua esposa e de seus conselheiros, o que fez com que durante esse ano, mais investimentos, fossem emanados no que se refere ao desenvolvimento local; esse quadro se intensifica ainda mais pela Proclamação da República, a propaganda do governo local se acirra e investe bastante no luxo de seus prédios.

O crescimento da economia cafeeira garantiu o aceleração da povoação no local, tanto que de 1874, São Carlos passou de 6.897 habitantes para 16.104, no ano de 1886.

Depois desta data, o marco mais significativo para a cidade pode ser considerada a inauguração da Estrada de Ferro em 1884, a qual demarcou um período de euforia entre os produtores de café, já que esta abriria os caminhos para progresso e desenvolvimento do município. Construída pelo Engenheiro recém-formado nos Estados Unidos, Antonio Francisco de Paula Souza, São Carlos assistiu, no dia 15 de outubro de 1884, a um triunfante acontecimento histórico – chegava, oficialmente, a ferrovia a qual possibilitava o escoamento da produção cafeeira até o porto de Santos, local de onde saíam às grandes exportações de café do país. Tal acontecimento

possibilitou a participação da cidade no ciclo do café, o que fez com que o desejo de modernização do município fosse aspirado por todos os fazendeiros, os quais passam a residir no perímetro urbano e a investir em sua arquitetura.

Com a Proclamação da República em 1889, uma nova ordem social, econômica, cultural e política ganha espaço no país, à ênfase na penetração popular em sua organização – pela via eleitoral¹⁷, uma questão que propiciou grande apoio popular - que, junto com a elite cafeeira - que exercia grande papel na economia nacional a favor da derrubada da Monarquia para poder gozar de influência política e consolidação capitalista – possibilitou ao novo regime encontrar os alicerces necessários para sua implantação, o que também rendeu maior incentivo à produção cafeeira e, conseqüentemente desencadeou e consolidou o progresso são-carlense.

De acordo com Nagle (2009), pelo seu poderio econômico, político e social, os donos das terras produtoras de café mantiveram-se no poder governamental, o que caracterizou e sustentou a plenitude de um sistema coronelista durante o início do século XX, concretizando a denominada “política do café-com-leite”, na qual revezava o poder entre dois Estados – Minas Gerais e São Paulo – os maiores produtores de leite e café do país, respectivamente. Ponto este que se tornou primordial para o desenvolvimento das cidades paulista, e no caso, São Carlos pelo grande número de fazendas produtoras de café e pela possibilidade de escoamento de sua produção pela Estrada de Ferro.

Importante ressaltar que a relação entre São Paulo e Minas Gerais foi tão forte que impossibilitou o investimento em outra atividade econômica. Focado na larga produção e na monocultura de acordo com as demandas do mercado externo, o Brasil organizava sua economia¹⁸; pois além do café render muito saldo e garantir a exportação, possibilitava a importação em larga escala pelo país, segundo Nagle (2009).

¹⁷ Importante ressaltar que a questão eleitoral foi restrita a uma pequena parcela da população; o que gerou uma espécie de cisão entre a sociedade civil e política. Esse fato ocorreu, porque a participação na política não estava aberta a todos os cidadãos, mas apenas aqueles que tiveram acesso a educação; como a grande maioria da população não possuía este acesso, o voto e a participação política eram restritos a uma pequena camada do povo. Camada esta que, também, governava o Estado brasileiro. Fera-se, em vista disso, um princípio caro a democracia: a participação política do cidadão. Esse contexto excludente acabou, ainda, por favorecer fraudes nos processos eleitorais e a estabelecer a troca, ou venda dos poucos votos que cabiam a população para os detentores do poder. A consciência política não se formara, não sendo nem ao menos compreendida pela população a importância e o objetivo do voto e das eleições, segundo Carvalho (2006).

¹⁸ Vale ressaltar que essas transformações ocorridas nos setores político e econômico provocaram alterações no setor social. Com o estabelecimento de novas condutas sociais e institucionais foram criados novos padrões de comportamento e expectativas. Um fator que acarretou em grandes mudanças foi o

Desta forma, com o desenvolvimento econômico propiciado pela cultura cafeeira e a possibilidade de importação, as elites das cidades caracterizadas pela larga produção, com o intuito de aumentar cada vez mais seu prestígio, procuraram moldar o país de acordo com os preceitos estrangeiros, como numa espécie de *europização do Brasil*. O incentivo a modernização condizia, segundo Neves (2007), com o descarregamento diário do trem, repleto de materiais importados da Europa.

Prédios cobertos de ardósia inglesa, alguns com pinturas de cenas que imitam as construções europeias, ganharam cada vez mais espaço na cidade de São Carlos. Tendo como construtores os italianos, alguns até mesmo com diplomas do velho Mundo, reformulavam o contexto arquitetônico enfeixando as ruas de vários estilos europeus. A política municipal são-carlense, deste modo, foi mais um incentivo a esse processo, pressionando até aqueles menos atentos ao progresso urbano.

Toda essa modernização advinda da instalação da estrada férrea e predominância da cultura cafeeira no país, advinda com a República, contribuíram muito para o desenvolvimento da cidade de São Carlos. Espelhando-se em São Paulo, assim como todos os municípios paulistas, São Carlos procurava se desenvolver e “imitá-la” em sua estrutura.

Os investimentos possibilitados, no entanto, pela crescente produção de café fizeram com que a cidade pudesse usufruir de grandes realizações, o que contou com a participação das elites cafeeiras e, também, com a dos imigrantes italianos que vinham trabalhar nas fazendas de café e que acabavam por se instalarem na cidade. Linha telefônica, energia elétrica, bondes, comércios, foram tais elementos que aos poucos dominaram o município, visando, primeiramente, prover as elites cafeeiras, e tais aspectos se ramificaram e trouxeram novas possibilidades à cidade, a qual procurou, também, seguir os padrões da denominada *belle époque*¹⁹ que contaminava o país.

Por mais de 25 anos, de acordo com Truzzi (2007), São Carlos se manteve como um dos grandes produtores de café do Estado de São Paulo. Seu decréscimo começa a ocorrer entre 1909-1937, o que talvez possa ser explicado pelo

processo imigratório estrangeiro, alterando o mercado de trabalho e as relações trabalhistas e, culminando no aparecimento de novos sentimentos, ideias e valores no que concerne à integração social.

¹⁹ Esse termo refere-se ao esforço do início do século XX, em que a elite brasileira procurou referenciar e imitar a cultura exalada em Paris, tornando-se esta, ícone nacional. A exportação e imitação de suas ideias representam o reino daquela que foi denominada de *belle époque*, em que o dia-a-dia brasileiro era visto como cheio do espírito francês. Toda a produção baseava-se na Europa, esse era o parâmetro da sociedade, todas as iniciativas estavam vinculadas em trazer e oferecer ao Brasil valores estrangeiros, segundo Basbaum (1981).

envelhecimento dos fazendeiros ou pela diminuição da exportação, devido ao período de Guerras Mundiais pela qual a História passara.

Contudo, mesmo diante de todo esse prestígio cultural e econômico, São Carlos, na década de 1930, encontra seu retrocesso. O estado de decadência em que se encontravam os cafezais e pelos efeitos negativos gerados pela crise de 1929 nos EUA, principalmente pela escassez da exportação, coloca o país em bases frágeis, gerando uma reserva exorbitante de café sem destino certo. A persistência da política de valorização do café não mais encontrou sustentação. E, mesmo o investimento em outra produção agrícola não era possível, a baixa fertilidade dos solos agravou ainda mais a estagnação da lavoura no município.

No cenário nacional, a Revolução de 1930 marca essas condições de estagnação da lavoura, com um relativo progresso ao país representado pela ampliação do mercado de café, foi possível o investimento na industrialização, o que possibilitou uma maior projeção do Brasil como nação civilizada, segundo Nagle (2009).

De acordo com Saviani (2007), a Revolução de 1930 foi o resultado de um “Estado de compromisso”, engajado não mais na economia cafeeira, mas focado em impulsionar e desenvolver a industrialização no país. Sua consolidação ocorreu em decorrência da falta de um grupo hegemônico para assumir o país e, portanto, procurou uma maneira de unificar as várias frações da classe dominante. O avanço acelerado do processo de industrialização e urbanização levou substituição do eixo da economia do país, do campo para a cidade. Como um projeto claro de hegemonia por parte da burguesia industrial, a década de 30 traz novas concepções e elementos calcados na tecnologia e profissionalismo, na emergência da classe operária, e de novos investimentos no país.

Com isso, na cidade de São Carlos, aqueles que ainda viviam nas fazendas, sem trabalho, migraram para o centro urbano, atraídos pelas fábricas ainda incipientes, o que possibilitou um maior investimento nas indústrias, dando ao município a reputação de “Cidade Fabril”. Outra opção tomada foi à reorganização dos proprietários agrícolas de sua terra, retirando as plantações de café e investindo na criação do gado leiteiro, como uma nova alternativa para usufruir da terra e não deixar que a população se concentre por inteiro no centro urbano, já que este não tinha todos os suportes necessários para comportar toda a parcela da população que residia na zona rural.

A presença de mão-de-obra livre e salários possibilitaram a abertura e entrada de São Carlos no rol das cidades industriais. A crise cafeeira pela qual passara levou a

abertura da porteira dos grandes latifúndios permitindo a migração para o meio urbano. De acordo com Truzzi (2007), a abertura da estrada férrea do município ao porto de Santos, fez com que a cidade pudesse importar materiais necessários para seu desenvolvimento industrial. Logo na primeira década do século XX, São Carlos instala nove unidades de maquinaria, voltadas mais às necessidades imediatas como artesanato, oficinas, metalurgia, todas em pequena escala, as quais correspondiam a investimentos dos imigrantes que procuravam, também, instalar-se nos centros urbanos. O estabelecimento industrial de maior expressão no local foi a Companhia Fiação e Tecidos São Carlos, fundada em 1911, que junto com as serrarias, fábricas de adubo, tecelagem, e uma indústria de lápis fundada em 1926, incorporaram o quinteto básico da produção industrial até meados de 1940.

Em vista disso, a partir da década de 1930, São Carlos foi o solo fértil para a atividade industrial que se expandiram e concretizaram no local, tanto que em 1942 e 1943 o setor de produção em série foi fortalecido pela fábrica de teares, a primeira da cidade. O período pós-guerra intensificou ainda mais esse quadro: em 1951, a Fábrica de Tapetes; em 1955, a Frigidaire (da General Motors) e Climax – ambas voltadas a produção de componentes utilizados em geladeira; em 1960, a Companhia Brasileira de Tratores (CBT). Segundo Truzzi (2007, p. 163), “nesta época, São Carlos passou, portanto, a ser conhecida como núcleo industrial de relativa importância do interior, embora o poder econômico e político da capital do Estado já tivesse penetrado a fundo no município.”

Após esta breve contextualização sobre a cidade de São Carlos – SP, e os fatores que interferiram na configuração da mesma no início do século XX, voltemos, neste momento, nosso olhar para a esfera educacional, procurando compreender como esses fatores delimitaram a formação do povo paulista.

Diante desse quadro de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais é que se pode analisar a escolarização nas suas mais variadas facetas durante o início do século XX. O entusiasmo pela educação foi algo que marcou fortemente o período, visto como um meio de incorporar a população no progresso nacional; a multiplicação de instituições escolares e a disseminação da educação escolar são atitudes tomadas, que segundo Nagle (2009), representam o desejo de inserir o Brasil no caminho das grandes nações do mundo. A partir desse momento, decorre a crença na possibilidade de reformar a sociedade por meio da reforma do homem, processo em que a escolarização é vista como o instrumento decisivo.

Dessa forma, pelos investimentos no campo educacional visando à projeção republicana, o ensino primário foi aquele para o qual todos os olhares convergiam, pois a esse foi dada a tarefa de fornecer uma formação básica à população, para que esta pudesse inserir-se no mercado de trabalho, (con)formar-se aos ditames desse novo governo e, em virtude disso, contribuir com o desenvolvimento do país.

Assim, segundo Souza (1998), de uma escola com acesso restrito, calcada no ler-escrever-contar, sem nenhuma uniformidade; no final do século XIX defendia-se uma escola de acesso obrigatório, universalizada, baseada em uma educação com um programa enciclopédico e enriquecido, de caráter estatal. Assumiu-se um desafio de constituição de um sistema nacional, cujo alicerce estava na eficiência, na sublimação de indivíduos e na seleção dos mais aptos.

Porém, o nascimento da escola primária no século XIX, não pode ser compreendido, sem entender o movimento de renovação pedagógica que influenciou o pensamento deste século, representado pelo método intuitivo ou *lições de coisas*²⁰. Impregnados nos princípios da economia de gastos e racionalização, os argumentos favoráveis que acabaram fundando a escola primária se ligavam aos princípios da divisão de trabalho, hierarquização de matérias e administração científica, por conseguinte, o ensino mútuo foi o modelo adotado para ser seguido, segundo Souza (1998).

O Estado de São Paulo foi um dos pioneiros na difusão do ensino primário, o que foi mais acentuado com a criação, em 1890, dos grupos escolares²¹. Essa nova modalidade de ensino representou uma das mais importantes inovações no processo educacional brasileiro,

²⁰ O método intuitivo ganha destaque em meados do século XIX. Entendido pelos seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter o domínio insuficiente de leitura, escrita e noções de cálculo. Segundo Valdemarin (2006) a busca por um novo método de ensino visava o letramento essencial para o trabalho nas indústrias que emergiam; por isso uma nova forma de ensinar é almejada, baseada no concreto, racional e ativo; que correspondem ao uso experimental e à observação. O grande guia desse processo foi o manual didático: *Primeiras lições de coisas*, escrito por Calkins; configura-se pela exposição do conteúdo a ser ministrado no ensino elementar e as prescrições sobre a forma de transmiti-lo aos alunos. Essa proposta pedagógica suscita a “(...) primazia dos sentidos como fonte de conhecimento, e, portanto, como canais de intermediação entre sujeito e objeto a ser conhecido, a necessidade de preparar para o trabalho e de capacitar para a atividade produtiva, em resposta a exigências históricas concretas, interligando métodos objetivos e produção de objetos, atividades concretas e preparação para o trabalho.” (VALDEMARIN, 2006, p. 105).

²¹ Atrelado ao Projeto Republicano de Educação Popular, os grupos escolares que eclodiram no final do século XIX e início do XX representaram a esperança de construção de uma nova nação, com base nesse novo regime em consolidação. Segundo Souza (1998), a escola primária tornou-se uma das principais, senão a principal divulgadora dos valores republicanos, por conseguinte, pode-se afirmar que esses grupos tornaram-se um símbolo ao país.

Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios de racionalidade científica e na divisão do trabalho. Assim, a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. (SOUZA, 1998, p. 16)

Os grupos escolares, em vista disso, consistiam em escolas modelares baseadas na difusão do ensino primário às camadas populares, utilizando-se de um programa completo enriquecido e enciclopédico, constituído com base nos métodos e processos pedagógicos mais modernos que existiam na época. Souza (1998) atenta, também, para o fato de que pela primeira vez, a partir dessas novas mudanças no ensino, surge à necessidade da escola como um lugar, tendo um edifício próprio para seu funcionamento, o que lhe garante uma identidade. Baseados nas exigências que as inovações pedagógicas que formavam a época, esse edifício-escola se configurou por uma gama ampla de: materiais didáticos, museu, laboratórios, pátios, bibliotecas, entre outros.

Em meio a essas novas formas de se conceber o ensino, preconizadas e difundidas no Estado, faz com que no início do século XX, portanto, São Carlos dê seus primeiros passos para se transformar, conforme Neves (2007), em um centro escolar. No século XIX, predominava um ensino mais propedêutico, mais isolado e com alguns internatos. O ensino particular florescia, enquanto o público progredia mais lentamente, totalizando 15 escolas isoladas, em 1905, mantidas pelo poder público.

No entanto, a Câmara da cidade se empenhou para a melhoria do ensino, procurando a fundação de grupos escolares no local, o primeiro criado em 1901, na Praça Coronel Salles, denominado de *Paulino Carlos*; tendo o segundo sua fundação somente em 1919, denominado de *Eugênio Franco* que se instalou junto a Estação no prédio que antes fora ocupado pela Escola Normal Secundária. Desse momento em diante, a cidade contou com a criação de vários grupos: em 1922, o *Grupo Escolar Arlindo Bittencourt*; em 1934, o *Grupo Escolar Bispo Dom Gastão* e o *Grupo Escolar Professor Luiz Augusto de Oliveira*. Assentavam-se, assim, as bases para a formação da população são-carlense.

Em 1905, a fundação de um colégio de freiras francesas começou a funcionar na cidade, o qual oito anos depois, passou a ocupar um prédio enorme que exalava o poder material e progresso moral do município. Com a capacidade inicial de quatrocentas

alunas internas e externas, mantinha dois cursos: um colegial para o ensino das educandas e outro para as normalistas. Com um ensino voltado a formação pessoal e social da mulher, calcado na cultura das línguas, o *Colégio São Carlos*, como ficou conhecido, prestou e presta, segundo Neves (2007), um imenso serviço à educação da cidade.

A instrução pública, nesse sentido, foi vista como uma necessidade de reforma, voltada para a racionalidade científica, entrelaçada ao regime democrático e na formação da moral; por conseguinte, teve como maior preocupação a qualificação docente que pudesse abarcar esses preceitos. Com isso, a Ensino Normal ganha um papel de destaque na sociedade, destinada a preparar os professores para o exercício no ensino primário e secundário. Assim, os professores pelo investimento em sua formação, se tornam uma classe com consciência de seu papel político procurando interferir e demonstrar seu posicionamento diante da educação nacional. Tais características vêm acompanhadas da crença no aumento do progresso no país por meio do combate ao elevado grau de analfabetismo.

Fatores estes que garantem a instalação da *Escola Normal Secundária de São Carlos*²², considerada como um marco no processo cultural da cidade, em uma época em que poucos municípios poderiam usufruir de uma escola desse porte, tal empreendimento significou o desenvolvimento do município, já que congregava em seu interior salas de aula com jovens oriundos da classe média e da elite, abrangendo uma vasta região e que trouxe a São Carlos a visão de um núcleo polarizador, segundo Truzzi (2007, p. 115)

Além disso, a fixação em São Carlos de lentes ilustres para o magistério nessa instituição conferia à cidade uma certa efervescência cultural, um certo ambiente propício à criação de clubes literários, reuniões científicas, etc., tão a gosto do pensamento especulativo e da roupagem vistosa dos intelectuais de então, de imaginação cultivada e leituras francesas.

São Carlos, aos poucos, com essas iniciativas, foi firmando-se como centro educacional, faltava-lhe apenas um colégio masculino em regime de internato. Tal aspiração foi concretizada em 1923 quando a Mitra Diocesana da cidade adquiriu uma chácara que, até então, funcionava como um colégio para homens, mas que não fora suficientemente reconhecida pelos são-carlenses. Esta chácara teve um pavilhão com

²² Sobre a importância da Escola Normal Secundária e sua organização, falaremos no tópico a seguir.

salas de aula que se dedicaram a educação dos jovens, alunos provenientes das classes mais abastadas, exercendo grande influência na formação das elites dirigentes das cidades de onde provinham seus alunos.

Com a eclosão no processo industrial, o setor profissionalizante ganhou um novo caráter. A *Escola do Commercio*, fundada em 1919, pelo professor francês Jullien Fauvel, e em 1928, a criação da *Faculdade de Commercio Dom Pedro II*, que se tornou conhecida pela sua seriedade no ensino e pelo grande número de profissionais formados; no entanto, em 1932 é construída a Escola Industrial, mais tarde denominada de Paulino Botelho, a qual se dedicou a formação de mão-de-obra necessária ao surto industrial da cidade, tal escola ampliou-se e foi a responsável pela formação de grande parte dos profissionais para o nascente parque industrial do município.

A primeira escola de ensino superior foi instalada na cidade em 1914 pelo farmacêutico Diogo Cavalcanti de Abulquerque, a qual ficou conhecida como *Escola de Farmácia*. Por volta dos anos 1950, o município conta com uma *Escola Superior de Educação Física*. Entretanto, era pensado uma Universidade Pública no interior paulista, meta esta que é colocada no período da ditadura Vargas e que vem a se concretizar pela Escola de Engenharia de São Carlos, inserida na *Universidade de São Paulo* em 1952. Acontecimento que exprime novos ventos à cidade.

Portanto, pode-se afirmar que a crise cafeeira deu grande impulso à indústria em ascensão, o acúmulo de capital favorecido pela expansão da cafeicultura possibilitou que o caminho se enveredasse as atividades de produção industrial, em virtude disso, as grandes organizações fabris nasceram das mãos dos maiores produtores rurais da cidade. Segundo Neves (2007), graças à concentração industrial o município expandiu-se, tornando-se, hoje, o grande centro industrial da Média Paulista. Além disso, sua atenção se voltou ao ensino que pela instalação difusão da Escola Normal e de escolas primárias, secundárias, técnicas e até mesmo de universidades.

São Carlos, dessa forma, foi importante em diversas etapas do desenvolvimento da economia paulista, como uma das maiores produtoras de café do Estado, que escoava sua produção pelas ferrovias para demais cidades do interior, contribuindo até mesmo com o processo de exportação. E na primeira metade do século XX, foi a pioneira na industrialização. Características que hoje garantem a reputação de cidade da tecnologia e do conhecimento produzido, principalmente por suas universidades públicas (USP e UFSCar). Sobre sua exaltação intelectual com a instalação da Escola Normal Secundária, é que discorreremos no item que segue.

2.2- A ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS: CONQUISTA EDUCACIONAL E IRRADIAÇÃO CULTURAL

*“É o professor publico que exerce a mais nova funcção social. É elle que com a sua palavra simples e carinhosa, consegue imprimir, nos corações infantis, os mais santos e puros princípios de civismo, princípios que nós vemos nos bellos edificantes exemplos que nos deram nossos antepassados.”*²³

O prestígio e desenvolvimento de São Carlos, devido ao grande avanço da cultura cafeeira, a qual permitiu a entrada da cidade no rol dos municípios exportadores e fluentes do Estado, possibilitou o avanço da mesma e culminou em uma das cidades mais influentes do interior. Seu desenvolvimento urbano e formação de uma elite atenta às mudanças e debates estaduais e nacionais, levou São Carlos a participar das demandas do ensino, instalando uma Escola Normal Secundária em seu interior. Dessa forma, a Escola Normal Secundária de São Carlos representa um patrimônio histórico e educativo à cidade e, também, a educação brasileira. Seu estudo permite compreender o desenvolvimento educacional da nação, bem como apreender o movimento das ideias pedagógicas que estiveram veiculadas no seu período de vigência. Nesse sentido, esse item tem por objetivo destacar a história da instituição, tais como seus materiais pedagógicos que tiveram grande veiculação, os quais permitem compreender as concepções educativas circundantes no período e a forma de apreensão das mesmas.

Com o intuito de formação de professores primários, a Escola Normal, na visão de seus propagandistas exerce um papel fundamental na educação e progresso do país. Deste aspecto advém seu prestígio e forma de organização, com um prédio majestoso instalado no centro dos municípios. Segundo Carlos da Silveira²⁴, quando Caetano de Campos assume a educação no país, ele procura regulamentar a Escola Normal, aumentando o número de cadeiras e melhorando a formação daquele que tem um papel primordial na vida social – o professor. A partir de sua reforma, as Escolas Normais se expandiram pelo interior de São Paulo, muitos foram os entraves. Um ensino organizado com muitas cadeiras visava que os alunos tivessem uma larga formação, desenvolvendo o estudo da Pedagogia em todos os seus ramos. Dessa forma, o professor formado poderia lecionar no ensino primário, de que muito o Estado necessitava.

²³ Haydia Haracy de Arruda. Revista Excelsior, ano I, número 1, de 15 de novembro de 1911, p. 24

²⁴ Carlos da Silveira foi lente da décima primeira cadeira da Escola Normal de São Carlos. Em seu artigo “**As Escolas Normaes no Estado de São Paulo**”, que se encontra publicado na Revista da Escola Normal de São Carlos, ano I, número 1 de 12 de dezembro de 1916.

2.2.1- CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS- SP

“Sendo o professor o modelo a seguir a risca, nós, quase professores que somos devemos desde já saber dar exemplo, onde quer que estejamos, seja na escola, na família, no convívio social”²⁵

A importância dada à educação no final do século XIX, como o único meio formador de sujeitos necessários e essenciais para essa nova sociedade que emergia, representou a valorização da profissão docente como à responsável pela formação do povo, em que cabia a este a missão cívica e patriótica da sociedade, pois se tinha a crença de que era somente por ele e por meio dele que a sociedade poderia ser reformada e realizar a grande finalidade da educação pública. Dessa forma, o magistério tornou-se uma profissão digna e edificante, em que os professores formados, a partir das novas concepções e valores modernos republicanos, assumiam uma identidade própria. Segundo Monarcha (1999), as Escolas Normais tiveram sua fundação engendrada às urgências históricas da formação de uma sociedade de classes e em processo de uma urbanização acelerada.

O Ensino Normal, dessa maneira, assumiu uma posição de destaque na sociedade: dentro dessas instituições estavam aqueles que seriam os responsáveis pela formação dos cidadãos brasileiros congregados aos valores da República. Os fatores que influíram ainda mais na sua organização estiveram ligados a preparação ao ensino primário que se expandia, ensino que se tornou a “*menina dos olhos*” da educação republicana.

A reorganização da educação nas bases nacionais exigia um novo profissional que aprofundasse ainda mais no ensino elementar e renovação dos processos da educação, com base em uma síntese científica que reúna os conhecimentos dispersos em tudo aquilo que a humanidade conquistou para que possa haver a irradiação do saber e, conseqüentemente, do progresso. Propõe-se, então, um programa enciclopédico de ensino que permite instituir um conjunto de conhecimentos, os quais permitem a evolução da inteligência e o progresso da história, orientados pela classificação das ciências e influência das leituras positivistas. Em vista disso,

²⁵ Revista Excelsior, ano II, número 5 de 15 de novembro de 1913. Artigo: **Impressões de aula**; escrito por Joaquim Siqueira.p.05.

Para os instituidores da República, a instrução popular – a Escola Normal e a instrução primária – é um centro multiplicador das luzes, que colocam as ideias em marcha, impulsionando a história em direção ao progresso e à liberdade. (MONARCHA, 1999, p. 172).

Os primeiros anos republicanos no Estado de São Paulo representaram a valorização e investimento no magistério, por meio da criação e propagação de Escolas Normais. De acordo com Souza (1998), em uma época que o Estado de São Paulo ainda contava com uma educação incipiente, com escassez de escolas de nível secundário, a Escola Normal caracterizada por sua excelência e por promover uma

(...) formação enciclopédica com forte conteúdo de cultura geral: línguas (português, francês, latim, inglês), aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, caligrafia, desenho, física, química, astronomia, geografia (geral e do Brasil), mecânica, história natural, anatomia, fisiologia e noções de higiene, história (da civilização e do Brasil), trabalhos manuais, ginástica e exercícios militares, música, escrituração mercantil, exercícios de ensino, pedagogia e educação cívica. (SOUZA, 1998, p. 64).

Com base nessa nova forma de se conceber o ensino, é que a Escola Normal Secundária de São Carlos foi fundada, tendo como incentivo a grande exortação da cultura cafeeira, a qual possibilitou que a vida cultural e educacional da cidade fosse moldada pela hegemonia do café, que a cada momento crescia mais e precisava de trabalhadores qualificados, bem como da formação daqueles que seriam seus dirigentes. A visibilidade do município, graças à lavoura de café que se expandia, fez com que essa se tornasse alvo de muitas discussões e propostas pelo Estado.

Um marco na instrução de São Carlos e a grande impulsionadora do desenvolvimento cultural da mesma, a Escola Normal instalada em 1911 em uma posição central no município exalava o progresso e contribuía para o desenvolvimento do local. Conhecida, hoje, como “Escola Estadual Dr. Álvaro Guião”, exerce o fascínio de todos que adentram o centro da cidade, um prédio enorme caracterizado por uma riqueza de detalhes próprios de sua época que já abrigou: as normalistas de azul e branco, jovens de diversas localidades, lentes ilustres do magistério e inúmeros eventos culturais com famosos intelectuais que lotavam seu saudoso anfiteatro; são marcas que ficaram na memória de todos que tiveram a possibilidade de conhecer a escola quando ainda ministrava o curso normal e que representavam a efervescência cultural na cidade.

Em um período de falta de professores habilitados para o ensino elementar, segundo Neves (2007), uma única Escola Normal – a Escola Normal da Praça²⁶ – concretizada em São Paulo, não dava conta de atender toda a demanda do Estado, rapidamente seus professores formados eram absorvidos pelos grupos escolares da Capital, sobrando para as escolas do interior um ensino improvisado, o que era alvo de sucessivas reclamações pelas Câmaras Municipais. No início do século, o governo estadual resolveu criar escolas complementares²⁷ com o intuito de formar professores habilitados ao ensino das primeiras letras; o qual não ficou desatento a São Carlos, aprovando o pedido feito em 3 de abril de 1906 pelo vereador Affonso Botelho de Abreu Sampaio, sobre a instalação de uma dessas unidades de ensino complementares no município.

No entanto, mesmo antes da promulgação da lei criadora da escola, o secretário de Agricultura e obras públicas, Dr. Carlos Botelho, resolveu antecipar-se e determinou a construção de um prédio destinado a ela, colocando em 2 de abril de 1908 a pedra do edifício, no terreno adquirido do coronel Manoel Antonio da Cunha, nas proximidades da estação da estrada de ferro. Apressando a construção, ao finalizá-la, o secretário

²⁶ Assim chamada carinhosamente a Escola Normal de São Paulo, a qual representou a superioridade moral, intelectual e a vitalidade da República, convocando a todos a partilharem de uma sociedade composta de cidadãos, de membros cívicos, envolvidos a edificação de um mesmo porvir. Inaugurado em 2 de agosto de 1894, o edifício da Escola Normal contou com a presença de todas as autoridades locais, alunos, professores e do povo; carregado de um simbolismo latente, com o predomínio da ciência e da fé, da racionalidade, do porvir vitorioso, da ordem e do progresso; o edifício normal, assim, se constituiu reunindo força, poder e otimismo, de acordo com Monarcha (1999). Concebida como a *cellula mater* do aparelho escolar republicano, a Escola Normal da Praça, de acordo com Monarcha (1999), torna-se a referência e padrão adotado na construção de todas as demais escolas normais do Estado na virada do século XIX para o XX. Importante destacar, também, que por essa instituição normal passaram os intelectuais de grande prestígio da nação brasileira, principalmente pelo curso de Psicologia Experimental, um curso novo, que visava à classificação infantil para maior e melhor interferência educativa, como também exprime o desejo de mudança no rol de disciplinas de formação normalista, procurando guinar-se para a orientação analítica e experimental. Sampaio Dória foi um desses nomes, ao ministrar o curso de Psicologia busca popularizar o pensamento de William James, Stuart Mill e Herbert Spencer, tornando-os como os pressupostos para a organização do método intuitivo analítico.

²⁷ A formação nas escolas complementares (o segundo grau do ensino primário) caracteriza-se pela rapidez, tal fator além de descaracterizar a segunda fase do ensino primário, promoveu uma dualidade na formação do magistério: de um lado a Escola Normal com uma qualidade superior e de outro as complementares com um ensino um pouco mais aprofundado que o elementar. Nas unidades de ensino complementares, com redução de custos não contava com nenhuma matéria específica de formação do magistério, pelo contrário, sua formação pedagógica restringia-se a um a dois anos de prática de ensino nas Escolas-Modelo ou grupos escolares determinados pelo governo. Foram estas escolas as responsáveis pela formação da maior parte dos professores primários em exercício nas escolas públicas no início do século XX. Entretanto, a precariedade relativa à formação docente foi alvo de grandes críticas, principalmente pelo fato do docente sair do curso complementar com um conhecimento menor do que o recebido na escola normal, como relata Souza (2008).

tratou de colocar a seguinte fachada “*Escola Complementar Conde do Pinhal*” que até 1928 conservara seu escrito.

Durante meses o prédio permaneceu desocupado. A disputa política colocaria empecilhos que dificultaram a implantação da escola, de um lado as disputas do Partido Republicano (formado pelos *Salles*), de outro, o apoio à candidatura popular que ameaçava o monopólio político dos *Botelhos*. Diante dessa disputa política, o assunto Escola Complementar era o mais apetitoso, a pressão ao representante são-carlense do Partido Republicano em São Paulo, fez com que esse procurasse uma saída honrosa: não mais uma Escola Complementar, mas uma Escola Profissional feita nos padrões de Buenos Aires, a qual seria única no país.

A visita do lente da Escola Normal da Praça, João Lourenço Rodrigues, visava ver as condições do prédio para a instalação da referida escola, no entanto, pelo contexto agrário de São Carlos - formada por lavradores de café, em sua maioria, a indústria manufatureira ainda incipiente criada pelos imigrantes europeus recém-saídos da lavoura - uma escola profissional não corresponderia às aspirações da elite local. Do lente, então, parte a ideia de instalar uma das três Escolas Normais Secundárias, já criadas na lei de 8 de setembro de 1892, sendo que apenas uma fora instalada em Itapetininga. Diante da resistência Sallista, João Lourenço, segundo Neves (2007), recorreu a seu amigo, Manoel de Mattos Azevedo, um influente jornalista, a encabeçar um abaixo-assinado que contou com o apoio de toda população em prol da instalação de uma Escola Normal Secundária na cidade. Assim, a lei orçamentária de 30 de dezembro de 1910, estabelecia verbas necessárias para a instalação da Escola Normal Secundária em São Carlos.

Pelo decreto número 1998, de 4 de fevereiro de 1911, em conformidade com a lei número 1245, de 30 de dezembro de 1910, sendo presidente do Estado, o Sr. Dr. Manoel Joaquim de Abulquerque Lins e Secretário do Interior, o Dr. Carlos Augusto Pereira Guimarães, a Escola Normal Secundária de São Carlos foi fundada. Tendo como primeiro diretor, o Dr. João Chrysostomo Bueno dos Reis Junior, e respectivamente para as cadeiras²⁸ de português, latim, francês e aritmética e álgebra, os professores: Dr. João Augusto Pereira Junior; Prof. Juvenal de Azevedo Penteado e Prof. João Lourenço Rodrigues.

²⁸ Os lentes catedráticos, chamados de Doutores eram aqueles que ocupavam as matérias de ciências, letras e línguas, os demais que ficavam com as matérias auxiliares como: desenho, música, ginástica e trabalhos manuais, recebiam apenas a denominação de professores.

Resumia-se, portanto, conforme Buffa e Nosella (1996), numa escola que correspondia às necessidades de uma elite cafeeira, já que nesse período mesmo com o desenvolvimento industrial em pauta, o café ainda era mais forte que a incipiente indústria. Então, uma escola humanista que formasse na cultura clássica geral as moças ricas que se tornariam esposas e mães cristãs era mais necessária que uma Escola profissional que serviria apenas para encaminhar os mais pobres a um ofício. Por conseguinte, se criou a Escola Normal Secundária de São Carlos, uma verdadeira faculdade aberta ao melhor público da cidade, moças e rapazes da classe média.

A primeira chamada daqueles que tinham interesse em estudar na instituição ocorreu de 13 a 25 de fevereiro de 1911, foram 144 os concorrentes, sendo 110 mulheres e 34 homens. Os exames de suficiência ocorreram dos dias 6 a 8 de março do mesmo ano. Ao final, foram 59 mulheres aprovadas e 20 homens²⁹. Em 22 de março de 1911, as aulas na Escola Normal Secundária de São Carlos se iniciaram, data em que ficou consagrada sua inauguração, como consta no *almanach de 1916-1917*.

O primeiro corpo escolar (docentes e funcionários) foi constituído, segundo Neves (2007, p. 89), por “(...) uma verdadeira seleção de valores, com nomes escolhidos entre o que tinha de melhor a intelectualidade paulista.” Como podemos observar pela figura abaixo:

²⁹ Como destaca o próprio aluno da instituição José de Camargo, em seu artigo “Escola Normal de São Carlos: sua criação e instalação”, publicado na Revista Excelsior, ano 2, número 1 de 15 de novembro de 1911.

Dia 14 de Abril de 1912

54

67

Cargos	ASSIGNATURAS	FALTAS			OBSERVAÇÕES
		Ausentes	Justificas	Por Ausente	
Portuguez e Latim	<i>Augusto de F.</i>				
Portuguez e Latim	<i>Alago</i>				
Francez	<i>St. Juvenal</i>				
Arithmetica e Algebra	<i>João A. Rodrig</i>				
Geometria e Trigonometria	<i>Francisco</i>				
Geographia e Cosmog.	<i>Mendes</i>				
Musica					
Calligraphia e Desenho	<i>Raphael Talco</i>				
Modelagem e Marcenaria					
Gymnastica e Ex. Militar	<i>Guilherme Thiele</i>				
Professora-Inspectora	<i>Luella</i>				
Professora da Esc. Modelo.	<i>Alzira Leuto e Silva</i>				
Secretario.	<i>Carlos de</i>				
Official.	<i>W. Pagan</i>				
Amanuense	<i>Luiz Schreiner</i>				
Bibliothecario	<i>Jose de</i>				
Porteiro	<i>Arthur Augusto</i>				
Continuo	<i>Francisco M.</i>				
"	<i>Francisco Brandão</i>				
"	<i>Isaías Gonçalves</i>				
Auxiliar de Prub. praticos	<i>Aristoteles Malungu</i>				
Servente	<i>Jose Sellaro</i>				
"	<i>Alvaro</i>				
Jardineiro	<i>Emilio</i>				
Continuo	<i>Trafano A. Pacheco</i>				
Prof. ^a da Esc. Modelo	<i>Isabel Virino de Aguiar</i>				
Auxiliar do Director	<i>Amibal Fran.</i>				
					<i>Pelo Director, Carlos de</i>

Figura 5: Página do Livro Ponto da Escola Normal de São Carlos em 1912.

Quadro esse que sofreu algumas mudanças e perpetuações no decorrer do tempo, pelo Livro de Assinatura de Ponto de 1926-1927, encontrado no acervo da instituição, destinado aos docentes e pessoal administrativo da Escola Normal Secundária de São Carlos, podemos notar o quadro curricular, docentes e funcionários que a compunham.

Escola Normal	
Portuguez	Eliquis Amador de Souza
Francez	Rui de Montez
Latim e Litert.	R. A. Soares
Inglez	Theodoros de Baumgart
Mathematica	Francis Pennington
Phys. e Chimica	Uelastar de Souza
Biologia, etc.	Uelastar de Souza
Geographia	
Historia	M. Salvo
Psyc. e Pedagogia	
Didactica	L. Bruda
Musica	A. Vieira
Desenho	R. Fuly
Gymnastica. m.	Guilherme Thiele
Gymnastica. f.	Elsa Abbt
Trabalhos m.	
Trabalhos	Alvaro Nery
Trabalho	Im. Benedicto G. Prado

Figura 6: Página do Livro Ponto de 1926-1927 da Escola Normal de São Carlos, destinada aos docentes.

PESSOAL ADMINISTRATIVO		Isola
Vice-director	Ottavio Pompeu Ligu.	1.0
Secretario	A. Carranga	1.0
Escripturario	In. Elias Espindola	2.0
Inspectora e prof.	Luizella Pompeu de Carranga	3.0
Bibliothecario	José de Carranga	4.0
Enc. Gab. Psychologia	M. Soares	Isol
Preparador	José Brentino	Su
Porteiro e Zelad. Museu	Trajanus A. Ribeiro	
Continuo	Trajanus Nunes Abirelles	
"	Francisco Brandão	
"	Ely de Tal. Pentead	S
"	Pracias Goncalves	
Servente	Carlos Paulino	
"	Elcio Genora	
"	Imcencia Saruda Costa	
"	Esteram Borges Carvalho	
"	Luiz de Souza Cabral	
"	Luiz Galdos da Costa	
"	Antonio Lopez	
Jardineiro		

Figura 7: Página do Livro Ponto de 1926-1927 da Escola Normal de São Carlos destinada ao pessoal administrativo

Nesse período, já dirigida pelo Dr. Antonio Firmino de Proença, que assumiu as atividades da instituição em 1912, devido ao atual diretor Dr. João Chysostomo Bueno dos Reis Junior ter sido nomeado para exercer a função de Diretor Geral da Instrução Pública, em 25 de novembro de 1911 e, seu substituto Prof. Juvenal Pentead, que se manteve no cargo até 9 de agosto de 1912, porém foi exonerado a pedido.

Com a finalidade de formar professores, não só para os grupos escolares, mas para as demais escolas que se dedicavam à formação de educadores, a Escola Normal Secundária de São Carlos compunha o quadro do ensino público nacional. Segundo Neves (2007), sua aula inaugural ocorreu no edifício da Rua José Bonifácio, que fora construído por Carlos Botelho, mas que agora serviria de prestígio para Pádua Salles.

Contudo os defensores dessa instrução voltaram-se logo a construção de um edifício condigno que estivesse de acordo com a relevância da mesma à cidade.

Em 18 de setembro de 1913, a cidade colocava a pedra fundamental no local que seria alvo da construção de um majestoso edifício, no alto da cidade, compondo um posto histórico. Tal acontecimento representou uma festividade ao município, com música, oratórias, bênçãos e até mesmo a presença do Diretor Geral da Instrução Pública, Dr. João Chysostomo Reis Junior, o primeiro diretor da Escola Normal Secundária de São Carlos.

Em 1914, forma-se sua primeira turma de normalista, com 27 moças e 7 rapazes. E, enquanto as solenidades da instituição corriam, a construção de seu novo prédio não parava, com uma configuração de arranha-céu, uma escadaria monumental, com valores clássicos, arquitetura europeia, com uma quantidade exorbitante de janelas e sacadas. Um saguão clássico, um magnífico anfiteatro, salas da diretoria e da congregação, representam aquilo de que mais belo foste visto no Velho Mundo, calcados no estilo *art-nouveau*, o qual representa a sofisticação dos prédios como forma de diferenciar o prédio artisticamente. Seu acabamento todo de material importado, com lustres de cristal, mobiliários ingleses e austríacos. Laboratórios de ciências, maquinário, vidraria, vindos da Europa, com peças empalhadas de animais; salas de desenho; bibliotecas com milhares de exemplares e volumes da literatura francesa e nacional. Era, segundo Neves (2007), uma pequena universidade montada no centro de São Paulo.

No dia 18 de novembro de 1916, as mais ilustres figuras políticas da sociedade Estadual estiveram presentes, naquela que seria a solenidade de inaugural do novo prédio, a qual coincidiu com a formatura da segunda turma de normalistas com 19 moços e 27 moças.

As referências encontradas sobre o corpo docente da Escola Normal Secundária de São Carlos representam à escolha daqueles que tinham a maior intelectualidade do Estado. Conforme Buffa e Nosella (1996), os mestres possuíam uma cultura vasta, todos dominavam uma língua estrangeira e em sua maioria o francês, era destaque nos aspectos formais e tradicionais do mundo acadêmico. A denominação que recebiam eram: lentes, dentre eles os catedráticos para as áreas nobres ficando para os professores auxiliares o desenho, música, ginástica e trabalhos manuais. Em geral, giravam em torno de 25, dentre eles: “onze lentes catedráticos, cinco lentes substitutos, duas professoras contratadas, cinco professores contratados e dois auxiliares do professor de trabalhos manuais” (BUFFA e NOSELLA, 1996, p. 25).

O compromisso daqueles que adentravam na instituição, seja para o trabalho docente ou administrativo, assinava um termo de compromisso escrito pelo secretário oficial da instituição na presença de funcionários e docentes da mesma. Tais termos encontram-se registrados no *Livro de Compromisso*, o qual conta com os termos de docentes e funcionários admitidos de 08 de Fevereiro de 1911 a 03 de Fevereiro de 1934. Com 208 páginas preenchidas, o referido Livro condiz com um material riquíssimo para compreender a organização da Escola e descobrir quais sujeitos fizeram parte de sua história. O termo era assinado pelo contratado, como uma forma de comprovar seu compromisso. Como exemplo, nas figuras abaixo, colocamos o termo de admissão do Professor *João Augusto de Toledo* ao cargo de lente em 14 de Fevereiro de 1913. O referido lente foi contratado para a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, como podemos perceber pela sua assinatura no livro de Assinatura de Pontos de 1915.

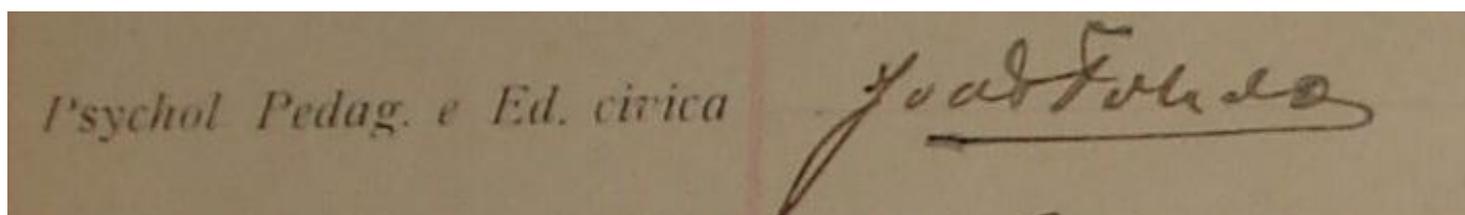


Figura 8: Assinatura do Professor João Augusto de Toledo no Livro Ponto em 1915.

Termo de compromisso deferido ao professor João Augusto de Toledo para exercer o cargo de lente da cadeira de Psychologia experimental, Pedagogia e Educação cívica

Aos quatorze de Fevereiro de mil novecentos e treze, na Secretaria desta Escola Normal Secundaria de São Carlos, perante o Sr. Director, compareceu o professor João Augusto de Toledo, nomeado para exercer o cargo de lente da cadeira de Psychologia experimental, Pedagogia e Educação cívica, neste estabelecimento e pelo Sr. Director lhe foi deferido, na forma da lei, o compromisso de bem e fielmente desempenhar as funções inherentes ao seu cargo; e do que, para constar, eu, D. Luiz A. Victor Rodrigues, Official desta Secretaria, lavrei o presente, que, depois de lido e verificado, eu, Waldomiro Galvão, Secretario, subscreevi.

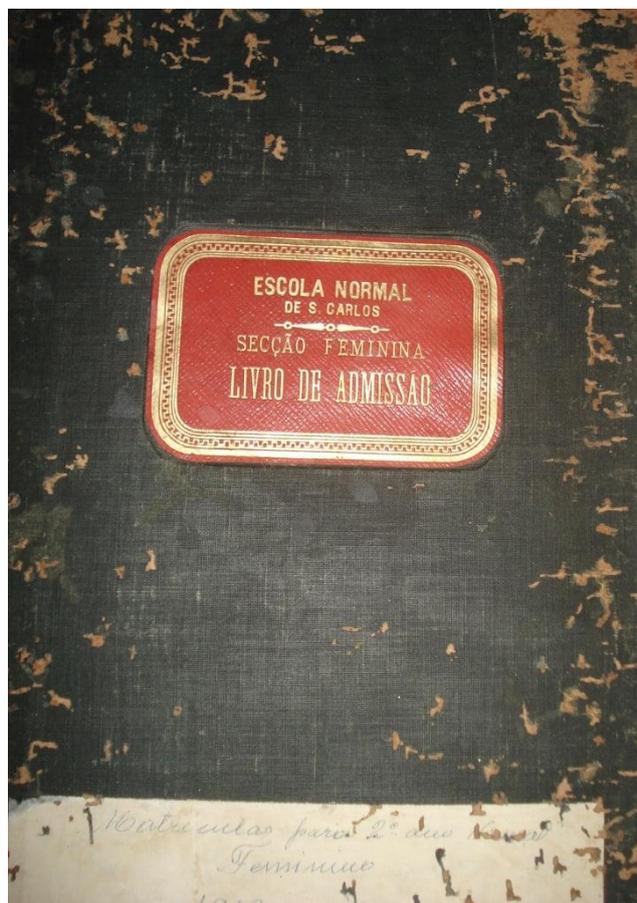
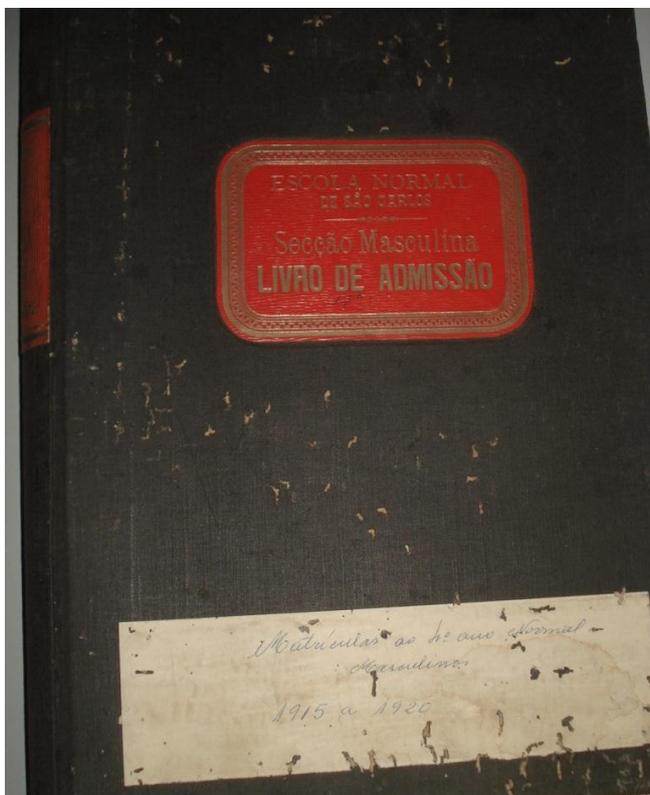
João Augusto de Toledo

Figura 9: Termo de Compromisso referente à admissão do Professor João Augusto de Toledo.

Em relação ao currículo, segundo Buffa e Nosella (1996, p. 86-88), este caracteriza-se por uma grande amplitude de disciplinas, divididas ao todo em 13 cadeiras: Português; Noções de latim; Literatura; Francês; Inglês; Matemática, Aritmética, álgebra, trigonometria, geometria; Física, Química (barologia, sonologia, termologia, fotologia, eletrologia, estudo dos metalóides, estudo dos metais, compostos orgânicos); História natural, higiene (anatomia, fisiologia, botânica, zoologia, mineralogia, geologia, higiene, agricultura); geografia, corografia do Brasil e cosmografia; História da civilização, história do Brasil; Psicologia, pedagogia; História filosófica da educação, educação cívica; métodos e processos de ensino, crítica pedagógica e exercícios de ensino. Além dessas 13 cadeiras, havia outras disciplinas e atividades: escrituração mercantil, música, desenho e caligrafia, ginástica e exercícios militares (homens), ginástica e trabalhos manuais (mulheres), arte culinária (mulheres), datilografia e taquigrafia, modelagem e marcenaria (homens). O professor, então, formado na Escola Normal, teria uma cultura ampla com conhecimentos específicos, o que dá a ela uma segurança ao desempenhar sua profissão desde o ensino primário até a graduação.

Quanto à idade do normalista, esta era 14 para mulheres, que deviam ter uma autorização dos pais, e 15 para homens. Segundo o *Livro de Admissão*³⁰ cujo eram registrados os alunos que frequentariam a instituição em determinado ano, em que um se designava aos homens e outro às mulheres, permite compreender a procedência variada daqueles que viriam exercer seus estudos na instituição. Além dos dados como: nome, data de nascimento, cidade de origem, nomes dos pais; ao lado de cada ficha havia um espaço destinado à observações, que poderiam ser sobre a procedência do aluno, falta de documentos, ou até mesmo a descrição de sua exoneração, a qual, na maioria das vezes, era referente ao não pagamento da taxa de matrícula.

³⁰ O qual também se encontra no acervo da instituição.



Figuras 10: Livros de Admissão da Escola Normal de São Carlos: Seção Masculina e Seção Feminina, respectivamente.

OBSERVAÇÕES

Esta alumna - Possidonia Braga, matriculada sob número 1 no 2º anno, para todos os effectos, perde o direito de continuar frequentando as aulas do 2º anno do curso desta mesma Escola, visto não ter effectuado dentro do prazo determinado o pagamento da segunda prestação da taxa de sua matrícula.

W. Galvão

Figura 11: Observação de cancelamento de matrícula do Livro de Admissão

Por meio desse Livro, também, pode-se perceber que aqueles que estudavam e formavam-se na Escola Normal de São Carlos eram provenientes das mais variadas cidades da região, sendo alguns, até mesmo de cidades italianas. Nas tabelas a seguir, feitas com base nos dados dos Livros de Admissão Seção Masculina e Seção Feminina dos anos de 1912-1913, pode-se perceber a quantidade de alunos e sua procedência.

ANO DE 1912

CIDADE DE ORIGEM	SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO	TOTAL
<i>São Carlos</i>	7	18	25
<i>Monte Alto</i>	1	1	2
<i>Brotas</i>	2	0	1
<i>Tiete</i>	1	0	1
<i>Descalvado</i>	1	0	1
<i>São João da Bocaina</i>	1	0	1
<i>Barbacena</i>	1	0	1
<i>Araras</i>	1	0	1
<i>Pindamonhangaba</i>	1	1	2
<i>Capivary</i>	1	0	1
<i>Jahú</i>	1	0	1
<i>Jacarehy</i>	1	2	3
<i>Mattão</i>	0	1	1
<i>Ribeirão Bonito</i>	0	2	2
<i>Jaboticabal</i>	0	1	1
<i>Santa Rita do passa quatro</i>	0	1	1
<i>Rio Claro</i>	0	4	4
<i>Botucatu</i>	0	1	1
<i>Rio de Janeiro</i>	0	1	1
<i>São Paulo</i>	0	2	2
<i>Annapoles</i>	0	1	1
<i>Piracicaba</i>	0	2	2
<i>Araruara</i>	0	1	1
<i>Campinas</i>	0	1	1

Tabela 1: Quantidade de alunos e cidades provenientes que foram matriculados na Escola Normal de São Carlos em 1912.

ANO DE 1913

CIDADE DE ORIGEM	SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO	TOTAL
<i>São Carlos</i>	2	23	25
<i>Limeira</i>	0	1	1
<i>Ouro Preto</i>	0	1	1
<i>Capital Federal</i>	0	1	1
<i>Amparo</i>	0	1	1
<i>Barbacena</i>	0	1	1
<i>Araras</i>	1	0	1
<i>Casa Branca</i>	0	1	1
<i>Messina (Itália)</i>	0	1	1
<i>Jahú</i>	0	2	2
<i>Jacarehy</i>	0	1	1
<i>Ribeirão Bonito</i>	0	1	1
<i>Lorena</i>	0	1	1
<i>Santa Rita do passa quatro</i>	0	1	1
<i>Rio Claro</i>	1	7	8
<i>São Paulo</i>	0	1	1
<i>Campinas</i>	0	1	1
<i>Itapira</i>	2	0	2
<i>Mogi Mirim</i>	1	0	1
<i>Santo Antonio de Pádua (RJ)</i>	1	0	1

Tabela 2: Quantidade de alunos e cidades provenientes que foram matriculados na Escola Normal de São Carlos em 1913.

Assim, podemos perceber que o número de alunos provenientes de São Carlos fazia-se elevado, mas o mesmo não foi empecilho para que alunos de outras regiões do Estado, do país ou do exterior pudessem usufruir de seu ensino.

Outro fator que merece destaque é a quantidade de homens em relação à de mulheres, desde sua fundação e pelo decorrer dos anos, nota-se que o número de homens decaía, enquanto que o de mulheres mantinha-se elevado. Tais fatores permitem compreender o quão imbricado a profissão docente esteve com o sexo feminino, e a alta demanda desse para a carreira profissional. O que podemos perceber pelo gráfico abaixo sobre o número de homens e mulheres na instituição entre os anos de 1911 a 1913:

Quantidade de homens e mulheres matriculados na Escola Normal de São Carlos

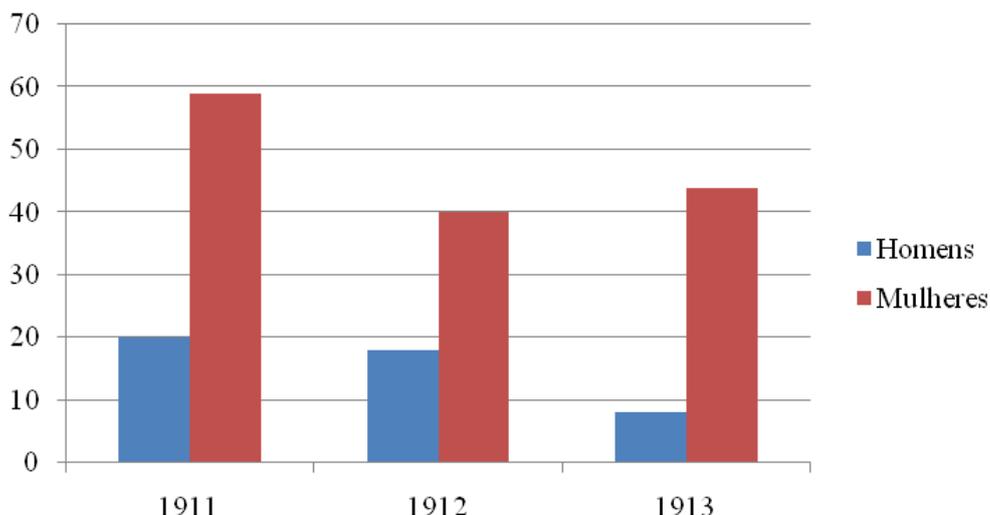


Gráfico 1: Quantidade de homens e mulheres matriculados na Escola Normal de São Carlos entre 1911 e 1913

A partir de 1930³¹, os valores humanistas clássicos são postos em discussão, a crise da produção cafeeira pela qual a cidade passara e os novos rumos que sua economia tomava com os investimentos concentrados no processo fabril, um novo tipo de educação se torna mais condizente. Em 1932, a fundação da primeira Escola Industrial de São Carlos, reafirma o trabalho como princípio pedagógico. Além desses fatores, o que deu uma grande contribuição ao declínio da Escola Normal foi que, pela primeira vez, o Brasil se preocupou com o ensino médio após 1930; assim em 1931, com a organização feita pelo Ministro Francisco Campos e, em 1933, com o Código de Educação³², a Escola Normal é colocada como mais uma modalidade do ensino médio, tanto que esta passou a receber novos cursos: Fundamental, Colegial, clássico e científico, e o inteiro dispor para a formação do professor ganha outro clima. O aumento

³¹ Em outubro de 1930, Getúlio Vargas assume o governo brasileiro e dá início a mudanças revolucionárias no poder legislativo e executivo. A instabilidade política no início de seu governo fez com que as modalidades de ensino Normal e profissional fossem remodeladas. A racionalização administrativa destacou-se, Lourenço Filho tomou a frente da administração da diretoria da instrução pública, e assim, propagou a remodelação do ensino normal com base na consciência técnica, expandindo cada vez mais suas opiniões e, por meio da revista *Escola Nova*, a propaganda em torno dessas concepções se fez cada vez mais forte. Em 1931, o decreto número 4888, assinado por coronel João Alberto, reorganiza o ensino normal: acentua e expande o núcleo técnico-profissional com duração de quatro anos, segundo Monarcha (1999).

³² O referido Código trouxe ao curso normal uma nova reorganização, com dois anos de duração e estruturado a partir de seções de ensino: “(...) *Educação, Biologia Aplicada à Educação e Sociologia*”, segundo Monarcha (1999, p. 333), a primeira seção estava à cargo de um professor-chefe e três assistentes, já as outras duas contava com um único professor. Tal organização de ensino irá prevalecer nas décadas seguintes.

populacional urbano influencia nessa situação, em que a escola passa abarcar cada vez mais a população na educação sem se preocupar com a qualidade do ensino.

Pelo decreto número 10.811, em 11 de dezembro de 1939, a denominação Escola Normal de São Carlos foi alterada para *Instituto de Educação Dr. Álvaro Guião*, o qual era secretário estadual da Educação e Saúde, e que havia falecido em um trágico acidente de avião, tendo por isso, sido o escolhido para patrono da instituição, como uma forma de homenageá-lo.

As características clássicas do Ensino Normal aos poucos se perdem. No entanto, isso não é requisito para que a Escola Normal de São Carlos perca sua relevância a cidade, mesmo hoje funcionando como uma escola estadual de ensino ginásial e médio, sua arquitetura mantida e tombada como patrimônio histórico da cidade, e seu amplo acervo com cerca de três mil livros (que datam desde o século XVIII), permitem um vasto campo de exploração e compreensão do ensino e de toda uma época, que deixara marcas na atualidade. Como requisito para o ensino primário, a formação de professores no período apresenta grandes progressos, vista como a base para a renascença brasileira, o discurso e postura de cada um dos profissionais e, normalistas que por ali passaram deixam rastros de valor, exaltação à pátria e crença na educação. Como uma instituição que deu grande projeção cultural à cidade de São Carlos e que, hoje, comemorando seu centenário, ainda exala o prestígio que foi por ela e por cada um de seus sujeitos, construída.

A Escola exercera seu brilho na cidade, referência intelectual, exalava a cultura em suas publicações, conferências, círculos de estudos, sessões culturais, trazendo os grandes intelectuais da sociedade brasileira para prestarem suas contribuições, bem como, promoveu a divulgação de assuntos e discussões educacionais condizentes ao período pela publicação de duas Revistas – a Revista Excelsior (composta e organizada pelos normalistas da instituição) e a Revista da Escola Normal de São Carlos (organizada pelos docentes da instituição) – as quais simbolizam os embates educativos e concepções circundantes na sociedade da época. Sobre seu material pedagógico, procura-se destacar a seguir:

2.2.2 – A REVISTA EXCELSIOR (1911-1916)

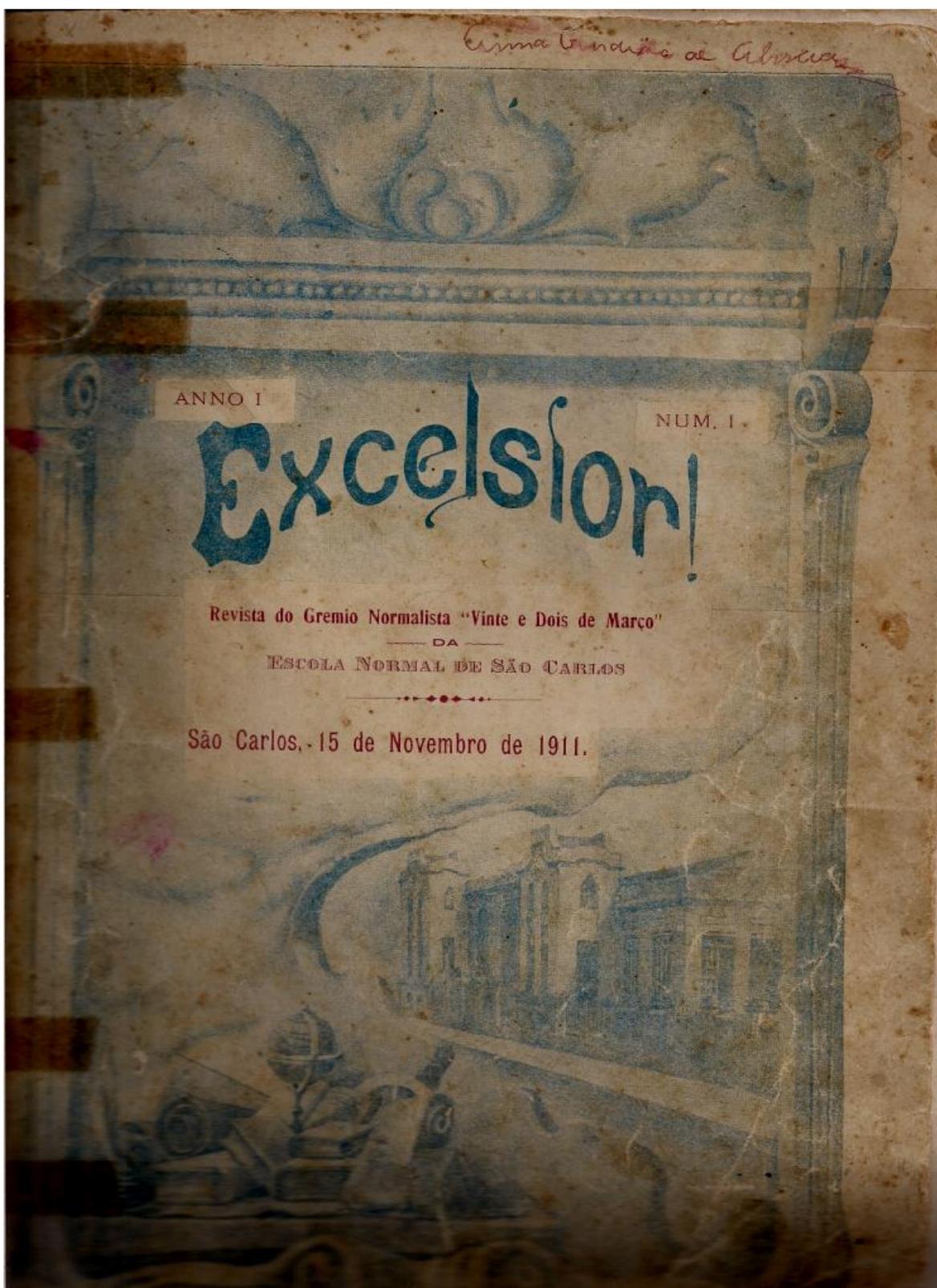


Figura 12: Capa da primeira edição da Revista Excelsior

Publicada pela primeira vez em 15 de novembro de 1911, a Revista do Grêmio Normalista de 22 de Março da Escola Normal de São Carlos foi à primeira revista publicada na cidade. Sua denominação tornou *Excelsior*, nome que se baseia em uma história (“ballada”) americana chamada “The Banner” cujo significado é “mais alto”. Dessa forma, os normalistas adotam esse nome por defenderem a transformação da sociedade brasileira que renascia no século XX, por meio de novos ideais e aspirações. A grande idéia da revista, nesse sentido, é o de propagar e consolidar os ideais civilizadores por meio da ajuda de toda sociedade civil.

Com o objetivo de elevar a classe docente e inseri-la nos debates educacionais nacionais em prol do desenvolvimento educacional, calcou-se no exercício de trabalhos literários e pedagógicos, visando a sua disseminação. Suas discussões englobam temas riquíssimos que vão desde a importância e configuração do Ensino Normal e Primário, como também as discussões pedagógicas, buscando debater as concepções circundantes e defender meios mais eficazes de consolidação do processo educativo.

Todos os números dessa Revista encontram-se guardados no acervo da Escola Normal Secundária de São Carlos, atual Escola Estadual Dr. Álvaro Guião. Com cinco edições que datam de 1911 a 1916, sendo um de seus números dedicado exclusivamente à vida e obra de Machado de Assis. Além de Machado de Assis, nos demais números da Revista, encontram-se trechos de obras ou até mesmo artigos dedicados exclusivamente a alguns dos grandes nomes da literatura brasileira, por exemplo, Euclides da Cunha, e também retrata algumas das consideradas personalidades nacionais, como René Barreto, Eulalia Botelho, Ruy Barbosa.

Cada um de seus números é composto por uma média de 14 artigos, os quais se organizam de diferentes maneiras, englobando os assuntos mais variados como: poesias escritas pelos próprios alunos; concepções pedagógicas; forma de organização do ensino; trechos de poemas; discursos e exaltações a profissão docente; metodologia; exaltação da República; História e Geografia Brasileira; desenvolvimento da criança; entre outros. Entretanto, um aspecto recorrente em todas as edições é a exaltação do nacionalismo e patriotismo, vistos como essenciais no processo educativo para a garantia do progresso da pátria.

É recorrente em suas publicações, no entanto, a exaltação a profissão docente, vista como nobre e fundamental para a sociedade, pois

É o professor publico que exerce a mais nova função social. É elle que com a sua palavra simples e carinhosa, consegue imprimir, nos corações infantis, os mais santos e puros principios que nós vemos nos bellos edificantes exemplos que nos deram nossos antepassados.³³

Em virtude disso, o professor é visto por esses normalistas como um gênio que dispõe, harmoniza, observa, experimenta, induz e conclui, o professor nada mais é do que aquele que forma gênios e é “preparador de caracteres, o formador de talentos, o envolvente dos gênios [...] munidos com o estudo (sciencia) como armas, tendo a pátria por principio e a liberdade como guia”.³⁴

Assim, ao exaltar o papel do educador como uma profissão que “lança raios de luz” aos cérebros pequenos, a qual é responsável por fazer germinar as primeiras sementes das árvores mais frutíferas, formando cidadãos patriotas e úteis a sociedade; a visão da instrução ganha conotações românticas, como uma espécie de salvadora da pátria e impulsionadora de seu desenvolvimento,

A instrucção, porém, é o sol resplandescente
Que as bellas regiões, alegres nos conduz,
E accendendo n’alma um raio incandescente,
Em sciencia troca o erro e muda a treva em luz.³⁵

Pode-se notar que essa Revista traz aspectos importantes no que se refere aos princípios pedagógicos do início do século XX, demonstrando como que as correntes que visavam uma nova pedagogia foram apropriadas e aceitas na educação brasileira, o que permite compreender mais ampla e profundamente o movimento da história das ideias pedagógicas no país. Como por exemplo, as citações e exaltações às figuras de Pestalozzi e Froebel,

Lançada estava, pois, a base promissora
De um futuro de gloria, um porvir luminoso,
Porvir que nós gosamos, - filhos desta era,
Em que o livro governa, em que o saber empurra
A sciencia é hoje a mais perfeita redemptora
E em cada coração se anima, esperançoso,
O amor pela Instrucção, amor pelo que é nobre;
A’ escola val ao rico val também o pobre
Souver, com avidez, o ensino, que se cóse

³³ Revista Excelsior Ano I, número I – de 15 de novembro de 1911. Artigo: *Gloria in Excelsis*, escrito por Haydia Haracy de Arruda. p. 24.

³⁴ Revista Excelsior Ano I, número I – de 15 de novembro de 1911. Artigo: *O mestre*, escrito por E.S.p.22

³⁵ Revista Excelsior Ano I, número I – de 15 de novembro de 1911. Artigo: *Smile*, de Pinto e Silva.p. 17

Aos preceitos que deu o benedicto Pestalozzi.³⁶

Em relação à Froebel, podemos destacar o seguinte trecho, que demonstra sua apropriação pelos normalistas,

Froebel compara sua escola a um jardim, em que se cultivam plantas e flores de toda espécie. O jardineiro não terá bom êxito, se não estudar, observar a natureza de cada uma de suas plantas. Os professores, como o jardineiro deverão guiar, auxiliar e sustentar o menino, não forçando o seu desenvolvimento e não exigindo frutos prematuros: em summa, é preciso prepará-lo a atingir gradualmente a sua maturidade.³⁷

Referências estas que nos permitem compreender que os normalistas de São Carlos não estavam alheios às discussões e propostas modernas à educação, essa foi fortemente abraçada por esses professores em formação e demonstram sua crença na efetividade do ensino por meio delas.

No entanto, pela falta de referências diretas dos autores nos quais os alunos embasavam sua escrita, utilizando-se de conceitos que não são, em sua maioria, referendados, são poucos os artigos que contêm nomes dos autores nos quais os alunos se basearam para sua escrita, o que dificulta um pouco a análise. Mas as formas com que são estruturados e os ideais utilizados exprimem o pensamento pedagógico circundante no período e, fazer algumas aproximações com as teorias pedagógicas que ganharam grande circulação no território mundial.

Por meio da leitura e análise da Revista *Excelsior*, pode-se notar o perfil do normalista no início do século XX; os princípios que regiam sua formação, os ideais que estes tinham o papel de disseminar, e dessa forma, compreende-se mais ampla e profundamente a educação brasileira da época e os contornos que esta foi adquirindo no decorrer dos anos.

³⁶ *Excelsior* Ano I, número I – de 15 de novembro de 1911. Artigo: *Instrução e Imprensa*, de Paulo Camargo. p.09

³⁷ *Revista Excelsior*, anno 3, número IV – Setembro de 1914. Artigo: *Pedagogia*, de Jacy Penteado. p. 13.

2.2.3- REVISTA DA ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS (1916 – 1923)

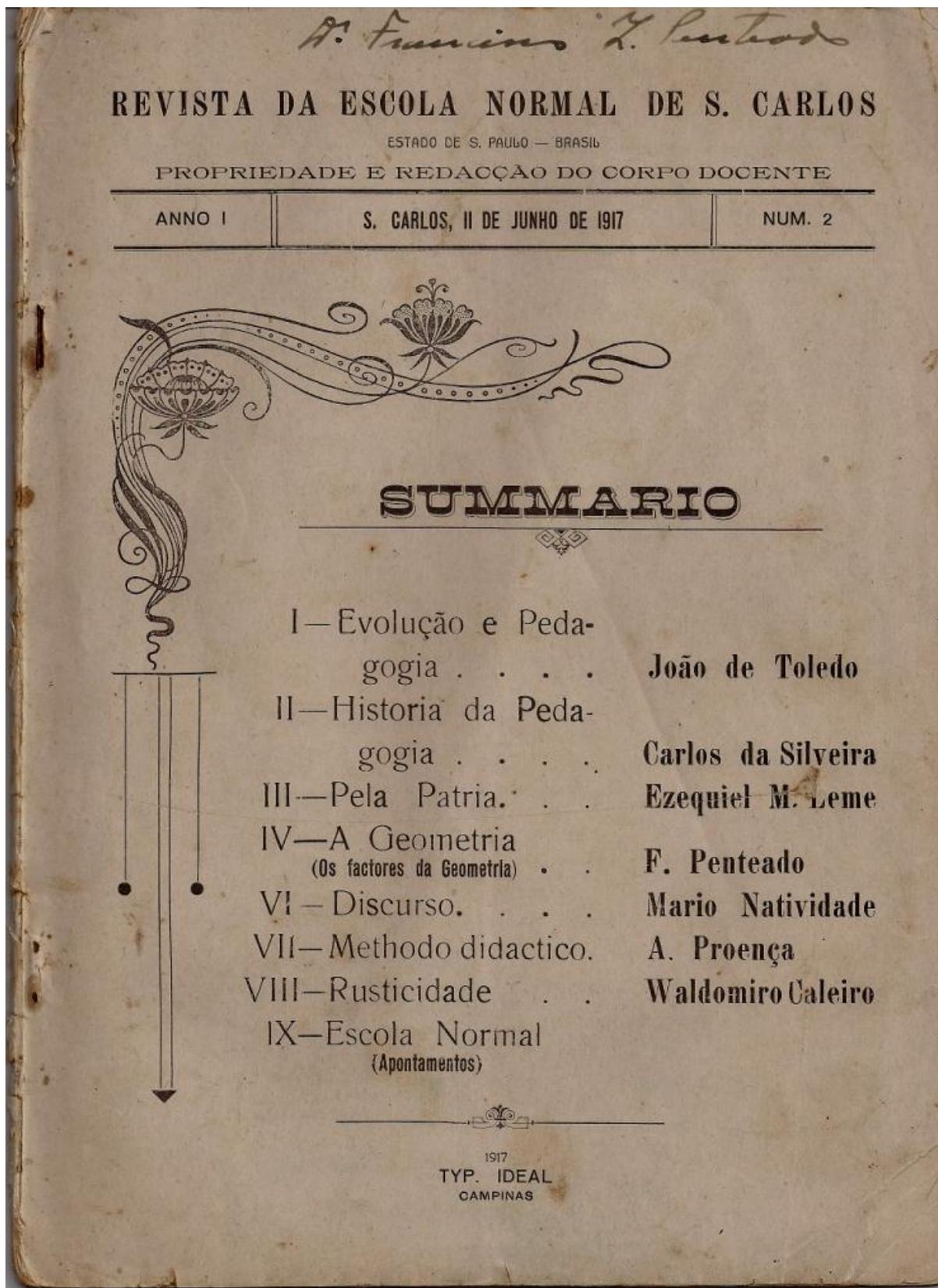


Figura 13: Capa da segunda edição da Revista da Escola Normal de São Carlos.

Com sua primeira edição em 12 de novembro de 1916, a Revista da Escola Normal de São Carlos, fundada pelos professores desta instituição, tinha como objetivo consolidar-se como uma fonte informativa para a orientação do ensino, tanto em seu interior, como em cunho nacional. Em paralelo a estes aspectos, seu intuito era o de servir de recordação dos dias de labuta desses mestres. Além do mais, seu foco é de veicular e debater as questões pedagógicas pertinentes no momento entre as demais instituições da época, como forma de fortalecer e aprimorar o ensino brasileiro garantindo o progresso e conservação da cultura nacional. Dessa maneira, procura em suas páginas registrar, de acordo com a comissão da redação da revista: “trabalhos sobre pedagogia, crítica de livros, ensaios philosophicos e outros que possam contribuir para argumentar entre os moços o amor pelos estudos” (Revista Escola Normal, 1916, p. 1)

Suas edições datam de 1916 a 1923, com uma ou duas publicações em um mesmo ano, as quais se encontram guardadas no acervo da instituição. Seus números abrangem os mais diferentes conteúdos, como: discussões sobre a melhor configuração para o ensino normal até metodologias de ensino, desenvolvimento da criança, história do Brasil, configuração de sala de aula, Geografia, linguagem, medicina escolar, higiene, exaltação da profissão docente, organização das atividades do professor e veiculação de conteúdos, por exemplo: desenho, geometria, física, química, língua portuguesa, francês, etc. Um fator de grande relevância, que poderíamos chamar de “fator comum” em todos os números dessa Revista, são as discussões fortes e pertinentes sobre o patriotismo, nacionalismo; a exaltação a bandeira brasileira, as suas riquezas, a sua língua, seus “heróis”, seu povo, é fortemente veiculada por elas; as quais são justificadas pelos próprios autores como uma forma de não se perder os costumes, a cultura brasileira, mediante ao processo imigratório que se fazia presente no período.

Destaca-se a Escola Normal com a tarefa de educar a população com o objetivo de: “dar aos candidatos à carreira do magistério a educação intellectual, moral e pratica necessária ao bom desempenho dos deveres de professor preliminar.”³⁸

Outro aspecto fortemente exaltado é a consolidação da República como melhor e mais pertinente forma de governo que o Brasil já obteve. Desse modo, exalta a democracia e atenta para a necessidade de formação de sujeitos que ajudem na sua concretização, pois “foi a implantação do cristianismo que derrubando os pagãos,

³⁸ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 3 – Número 4, junho de 1918. Artigo: Campos Salles e o civismo. Escrito por: Ezequiel de Moraes Leme. p. 80

conseguiu com a força de Jesus um lábaro da igualdade, o desenvolvimento gradual da idéia democrática”³⁹.

Mestres e soldados são termos que aparecem intrinsecamente ligados, realçando a essencialidade de ambos na sociedade: os primeiros na luta contra o analfabetismo e os demais no combate heróico dos ideais da civilização. Dessa forma, a função do educador é formar o exército do futuro, por meio do saber, para que os jovens possam conhecer o Brasil, corrigi-lo em seus defeitos e admirá-lo em suas virtudes, ou seja,

(...) mostrar-se ás creanças como nascem as arvores, como se desenvolvem e como são cultivadas. Imagina-se que, para obter dos homens o respeito pelas coisas bellas e úteis, nada há de melhor do que interessar a respeito as creanças das escolas, que o levarão ás famílias e, mais tarde, por sua vez lhes servirá na orientação do futuro de seus próprios filhos.⁴⁰

Exalta-se, em virtude disso, a educação como a única capaz de colocar o povo a par dos acontecimentos da nação e lutar por sua melhoria, e dessa maneira, compreendendo seu dever social, cada um pode contribuir para a concretização da nacionalidade, porque “é pela educação que se forma a constituição physica, o carater individual, o *ethos* de cada pessoa”⁴¹

Os nomes de algumas personalidades brasileiras são exaltadas e citadas pelos lentes como heróis que devem ser modelos aos pequenos para sua formação, dentre eles, citam: Rui Barbosa, Olavo Bilac, Marechal Duque de Caxias, Dom Pedro II, Rocha Pombo, Campos Salles.

Em relação aos autores, podem-se destacar alguns docentes como escritores que se dedicaram a revista, alguns deles encontramos escritos desde a primeira até a última edição, discutindo e ressaltando os mais variados assuntos, dentre os quais se destacam os lentes⁴²: Carlos da Silveira, João Toledo, Raphael Falco, A. Proença, F. Penteado, Ezequiel Moraes Leme e Juvenal Penteado.

Em suas publicações, o periódico conta com publicações que retratam alguns dos grandes nomes da Pedagogia mundial, como: Froebel, Pestalozzi, Claparède,

³⁹ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 2 – Número 3 , 11 de Dezembro de 1917. Artigo: *Desertos e Climas – devastação das mattas*, escrito por Francisco Penteado. p. 12

⁴⁰ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 2 – Número 3 , 11 de Dezembro de 1917. Artigo: *Desertos e Climas – devastação das mattas* Escrito por Francisco Penteado. p. 21

⁴¹ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 3 – Número 6, junho de 1919. Artigo: Povoamento e Educação. Escrito por Ezequiel de Moraes Leme. p.35

⁴² Os nomes veiculados e destacados aqui, se organizarão de acordo com a forma em que os lentes assinavam ao fim de seu artigo.

Montessori, Herbart, Rosseau, Dewey, Willian James, Kilpatrick, Payot, Darwin, Comenius, Locke, Descartes, Bacon, entre outros; como por exemplo:

(...) jardim de crianças chamou Froebel as escolas infantis, porque alli o ensino devia conservar e augmentar os estimulantes psychicos que o gênio de Montessori tão bem condensou nas suas “casi dei Bambini”. Conservemos a santa alga de nossas crianças para que dellas se forma uma mocidade sadia e bem disposta e compenetremo-nos do adágio popular tão repetido e tão pouco praticado: ‘quem canta seus males espanta’.⁴³

No entanto, assim como na Revista Excelsior, os autores da Revista da Escola Normal não referenciam em todos os seu escritos os teóricos que os embasaram para a constituição de seus trabalhos, somente pela análise de cada uma das obras podemos aproximar seus escritos das ideias pedagógicas circundantes e descobrir qual ou quais guiaram o pensamento dos lentes.

Mais do que na Revista Excelsior, a Revista da Escola Normal de São Carlos apresenta uma gama de discussões focadas na melhoria da educação, voltadas estritamente ao método e na defesa das novas concepções educacionais no século XX como um ensino ativo, baseado no interesse e aptidões da criança. Em vista disso, por meio da leitura e análise dessa Revista podemos perceber o engajamento dos educadores da Escola Normal Secundária de São Carlos diante das novas questões educativas e, principalmente, nas proposições de um ensino condizente com as aspirações republicanas na formação da nacionalidade, patriotismo e consolidação da democracia. Logo, seus artigos revelam o movimento das ideias pedagógicas, suas apropriações e, especialmente, a sua importância na formação daqueles que tem o papel fundamental de formar o cidadão e garantir o progresso da pátria.

⁴³ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 4 – Número 8, Junho de 1920. (1920a). Artigo: Questões de ensino Normal. Escrito por Carlos da Silveira. p.43

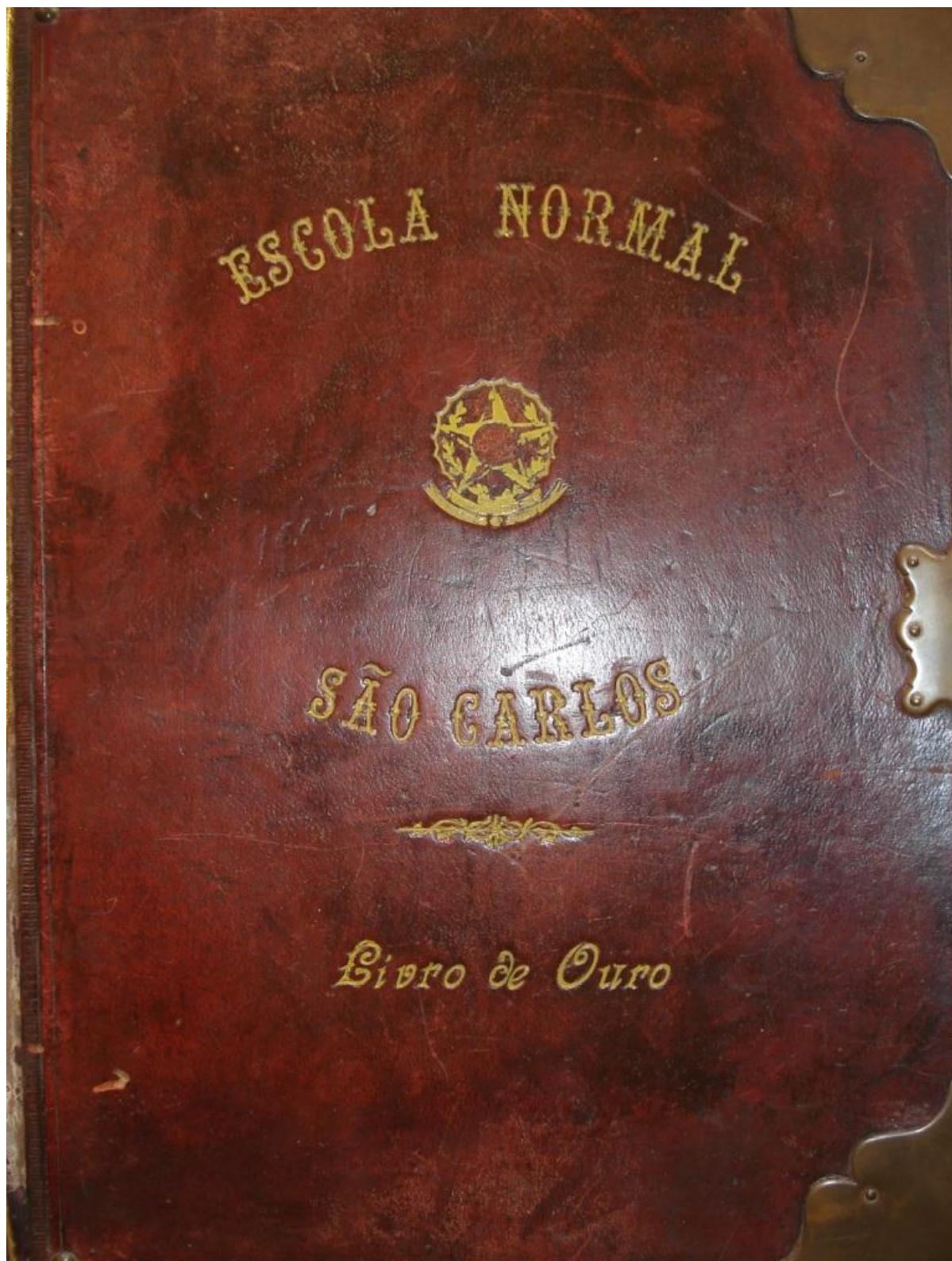
2.2.4- LIVRO DE OURO (1911-1945)

Figura 14: Livro de Ouro da Escola Normal de São Carlos

O Livro de Ouro da Escola Normal Secundária de São Carlos, que se encontra no acervo da instituição, é constituído da transcrição das melhores provas feitas pelos alunos da instituição: avaliações a que são atribuídas à nota 12 (*doze*), algumas até mesmo com o acréscimo de: “*com louvor*”. Estas provas são escolhidas pelos professores, e trabalham com os temas mais diversos, referentes às disciplinas que os normalistas faziam. Não obstante, a transcrição das mesmas não era obrigatória, por esse motivo, em um longo período, não encontramos uma quantidade muito exorbitante de trabalhos. Este Livro, portanto,

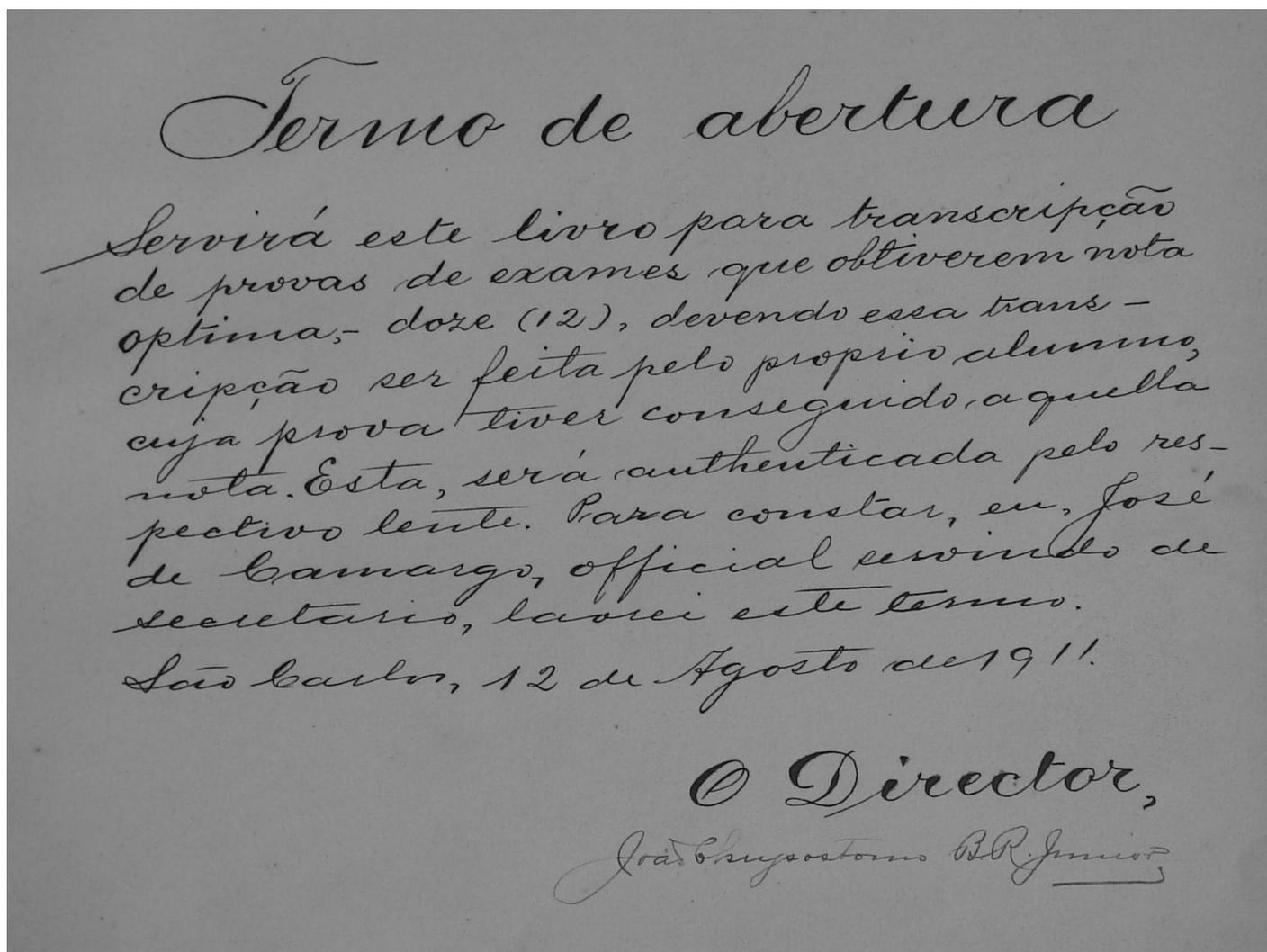


Figura 15: Termo de abertura do Livro de Ouro da Escola Normal de São Carlos

As provas datam de 1911 a 1945, sendo a primeira transcrita uma prova de Álgebra em 13 de novembro de 1911 e a última uma prova de Geometria de 30 de setembro de 1945. Com 257 páginas preenchidas, e um total de 114 avaliações, o Livro de Ouro consiste em um material muito rico para apreender o movimento dos conteúdos

e conceitos discutidos no interior da Escola Normal Secundária de São Carlos e que, conseqüentemente, interferiram na formação de novos educadores.

Em relação aos conteúdos e disciplinas de que as provas eram transcritas, encontramos em suas primeiras páginas um maior número de avaliações de conteúdos gerais, como: Álgebra, Português e latim, Geometria, Geografia, Geografia e Astronomia, Francês, Latim, História Natural, Mecânica. Somente em 30 de outubro de 1914, aparece à primeira prova de Pedagogia cujo título é “*Froebel e sua obra*”, a avaliação é da aluna Alice Brandão, do quarto ano da instituição. E, em 27 de julho de 1917, encontramos a primeira prova de Psicologia de Maria do Carmo F. Monteiro, que se dedica a discussão da memória.

Nota-se que a partir desses conteúdos fica perceptível a entrada desses assuntos na instituição, bem como a forma com que esses foram se tornando hegemônicos na formação de professores, porque, pela observação das datas, é possível notar quais conteúdos tiveram uma maior transcrição no Livro.

Além desses assuntos já citados, encontramos também, provas que retratam: Doutrina da Evolução; Feudalismo e educação dos cavaleiros; Ensino sobre o interesse; Física; O papel do Jogo na formação mental; Inglês; Rabelais e Montaigne; Pedagogia Renascentista; Geografia do Brasil; Química; Literatura; Higiene e Biologia. Descobre-se também uma única avaliação de didática, transcrita em 08 de outubro de 1921.

Através da leitura e análise do material fica perceptível à busca pela perfeição, as letras dos alunos em sua maioria desenhadas, delicadas; as provas organizadas como se fossem um artigo e, aquelas que exigiam desenhos, notamos o grau de excelência com que esses eram feitos. Como nos mostra a figura abaixo:

J. H. Monteiro 199

Prova de Pedagogia

Maria do Carmo Feijó Monteiro

3º anno

nº 1

Como calcar o ensino sobre o interesse.

O interesse é um factor de determinação mental. Elle corresponde a uma necessidade physica ou mental nossa. No meio das innumerables cousas que nos sollicitam no correr de nossa vida, é sempre o interesse que nos faz escolher uma de preferencia a outra cousa. Entretanto o interesse no evoluir dos annos, não é sempre o mesmo, insatiavel.

Notamos que cousas que nos interessam em pequeninos, com os annos vão sendo substituidas por outras que por sua vez nos prendem e sómente nos interessam. O interesse, na sua evolução segue leis certas e determinadas. Agora, notamos que o interesse não sendo sempre o mesmo nas differentes edades, devemos começar as phases em que predomina uma categoria determinada de interesse, para assim podermos tirar proveitos na pratica.

Todo o ensino, para ser bem feito, deve ser baseado, calçado no interesse.

A criança, na escola primaria, não possui ainda a attenção voluntaria. Não comprehende a necessidade que tem de se applicar, de aprender.

Ora, só podemos lançar mão da attenção espontanea; para que a attenção se volte para o objecto do estudo, é preciso pois que haja interesse por parte da criança. Ha materias que por si só, tem interesse, agradam á criança. Ella, então, volta-se com prazer para aquelle estudo, não se aborrece nem se cansa.

Outro tanto, porém, não acontece com diversas outras materias que são fastidiosas, faticantes para a infancia. Do modo de ensinar esta segunda parte, depende a capacidade, a habilitade e gosto do professor. Deve se tirar das materias interessantes por si, interesse para as lições que não o tem. Apresentando-se a materia á criança por meio de palavras - embora estejam ellas ao seu alcance - sómente palavras, sem que haja alguma

Figura 16: Prova de Pedagogia sobre interesse do Livro de Ouro da Escola Normal de São Carlos.

Em vista disso, pode-se afirmar que o Livro de Ouro representa um material muito relevante e importante da produção discente, seu estudo permite a compreensão do movimento dos conteúdos, sua forma de apropriação expressa aquilo que mais teve interferência no Brasil do início do século XX, e como os mesmos chegaram à formação dos normalistas – aqueles que tinham a função de formar o novo cidadão republicano. Portanto, as teorias nele expressas em consonância com o material divulgado pelos periódicos permitem a compreensão daquilo que os intelectuais defendiam na construção da civilização brasileira, e como o movimento internacional das ideias pedagógicas foi apreendido e difundido por esses educadores e educadores em formação, no território nacional.

2.3 - MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes de penetrar, especificamente, às discussões dos normalistas e lentes a teoria educacional de John Dewey, fazem-se importante e necessário mais algumas palavras no que se refere à relação entre a Escola Normal de São Carlos com os preceitos republicanos que se difundiam no Brasil.

São Carlos pelo seu amplo desenvolvimento proporcionado pela cultura cafeeira tornou-se uma das cidades mais respeitadas e exaltadas do interior de São Paulo. Conhecida como a “Princesa do Oeste” ou “Atenas Paulista”, sua exportação cafeeira garantiu a essa um desenvolvimento econômico, político e cultural. A Proclamação da República Brasileira representou uma gama de mudanças necessárias e importantes ao país, baseadas nos princípios da Revolução Francesa, no que concerne a participação do povo no governo, bem como a liberdade de expressão, sentimentos, ideias, atitudes que antes eram controladas pelo Imperador. Desse modo, a elite foi sua principal defensora e procurou utilizar de todos os meios para a (con)formação do povo às essas mudanças. Com uma forte disseminação ideológica, por meio da retórica de exaltação à pátria, nacionalidade, civismo, moral e democracia é que esse regime aos poucos se consolidou.

A reforma da sociedade brasileira, nesse sentido, com base nesses novos preceitos, exige a formação de um novo homem, que defensor dos princípios republicanos, possa intervir na sociedade alimentando seu progresso e colocando o Brasil no rol das nações mais desenvolvidas. Por conseguinte, se enfatiza a instrução do povo, como a maior necessidade para a democratização fixar suas bases na organização

política e social. Com uma participação resumida ao voto, a população teve a chance de participar desse novo governo, mas para isso havia uma condição – ser alfabetizado. Em vista disso, os holofotes se voltaram ao ensino primário, como o responsável por uma formação elementar, e também, por ser aquele destinado à criança, a qual traz consigo a esperança de um novo futuro.

Vários foram, portanto, os esforços para a criação e consolidação de uma escola “*da República para a República*”, visando a introjeção de conhecimentos científicos e ofícios indispensáveis a orientação da vida das crianças, impregnada da preparação para exercício da cidadania. Um exemplo disso foi à criação dos grupos escolares, grandes centros de educação primária, que se instalaram nos grandes centros urbanos com o intuito dessa nova formação e de exaltação dos valores republicanos.

No entanto, a constituição de um novo cidadão exigia um corpo docente qualificado e imerso nos princípios desse novo regime. Dessa forma, o professor ganha uma posição de destaque na sociedade, sua preparação para lecionar contou com a difusão da Escola Normal, portadora de uma cultura riquíssima e atenta às mudanças internacionais no que se refere aos métodos de ensino e novas concepções educativas. O professor, assim, se torna um intelectual de prestígio na sociedade: publicações, eventos e o estudo de novas formas de adequar o ensino a criança por meio de testes passam a fazer parte de sua rotina.

A instalação em 1911 da Escola Normal Secundária, expressa esse quadro educacional pelo qual emergia o país, a disseminação da intelectualidade no município de São Carlos vem em decorrência do desenvolvimento econômico proporcionando pela elevada produção e escoamento de café. Assim, a instituição pelo trabalho cultural dos educadores que aqui se instalavam, trouxe ao município um impulso cultural muito grande em sua escolarização, bem como se tornou referência nos debates pedagógicos do Estado e do País, já que aqui residiram alguns dos grandes nomes da educação paulista, que saindo da instituição tornavam-se diretores ou até mesmo diretores gerais da educação paulista, como foi o caso de João Chysostomo Reis Junior.

O estudo da instituição, tal como de seu acervo, permite compreender os conteúdos e conceitos que foram incorporados na educação paulista e brasileira, no que concerne a formação de um novo cidadão calcado nos preceitos de um principiante regime que eclodia e procurava se consolidar. A defesa da democracia é visivelmente notada nos trabalhos dos educadores e normalistas da Escola Normal Secundária de São Carlos, os quais defendem a formação de uma nova sociedade que dissemine o amor à

pátria, a moral, e tenha uma constituição elementar como condição para o progresso do país.

Dessa forma, pode-se compreender que a cidade de São Carlos não esteve alheia ao movimento das ideias que se faziam no Estado e no país, pelo contrário, as bandeiras defendidas em escala nacional foram aqui incorporadas e disseminadas na formação dos novos educadores, defendidas e exaltadas nos seus escritos e em sua forma de organização.

A partir de toda essa contextualização, pode-se perceber a quão imersa aos valores republicanos a Escola Normal Secundária de São Carlos esteve, como um meio de propagação de seus valores, calcada na consolidação desse novo regime. Sua organização procurava exalar a intelectualidade e buscar soluções para um ensino que praticamente estava nascendo no país, por conseguinte, muitas correntes e debates foram incorporados em seu interior, visando à educação das massas.

Logo, pode-se perceber que a Escola Normal Secundária de São Carlos esteve engendradora às discussões e concepções circundantes no país e internacionalmente. Assim, quais concepções de John Dewey foram incorporadas? Como os conceitos do autor foram defendidos e descritos pelos normalistas e lentes de São Carlos? Será que John Dewey estaria presente na escola mesmo antes de sua divulgação intencional e continua por meio dos signatários do manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil? É o que procuraremos demonstrar no próximo capítulo desta dissertação.



Figura 17: Escadaria da Escola Normal Secundária de São Carlos com seus alunos em 1930

“Quando nos educamos, além dos benefícios directos que desse facto decorrem para nós e para a sociedade, há de considerar-se o impulso que recebe o povo a que pertencemos e que há de fazer grandeza em nosso paíz.”⁴⁴

⁴⁴ TOLEDO, João Augusto de. Hereditariedade e Educação. Revista da Escola Normal de São Carlos, ano 3, n. 4, p.22, jun. 1918.

CAPÍTULO 3: JOHN DEWEY – PRIMEIRAS PALAVRAS

“A educação norte-americana tem passado por um grande movimento de transição. Não é possível aquilatar de tôdas as forças que a produzem; mas em grande parte, não podemos deixar de atribuí-las à influência de John Dewey, que mais que qualquer outro filósofo educador, tem concorrido para melhorar as escolas de seu tempo”. (LOURENÇO FILHO, prefácio de Vida e Educação, 1959, p. 12).

Após uma breve contextualização sobre a cidade de São Carlos e a Escola Normal Secundária, que a compôs, pode-se notar quão imersa estiveram nas demandas do novo regime que se instaurara no país. Por seu investimento e favorecimento à cultura cafeeira, a cidade de São Carlos pôde vivenciar o desenvolvimento amplo. No campo educacional, a Escola Normal da cidade representa, muito bem, o auge da intelectualidade, engajada nas discussões sobre a proposição de uma nova educação, calcada nos valores de progresso e formação do cidadão republicano, a referida instituição contou com grandes intelectuais que se dedicaram aos estudos sobre as concepções emergentes internacionalmente, trazendo-as para seus debates e ensinamentos.

Neste momento, tem-se por objetivo traçar uma pequena discussão sobre John Dewey e suas produções no final do século XIX e início do século XX, com o intuito de compreender quais as concepções do filósofo que foram veiculadas nesse momento e, que possivelmente, foram apropriadas pelos educadores da Escola Normal de São Carlos em seus debates. Com isso, busca-se fazer uma breve introdução sobre a vida e obra do autor, demonstrando os elementos históricos e experiências vivenciadas pelo mesmo ao longo de sua trajetória, para então, penetrar mais especificamente em suas produções iniciais, procurando analisar os conceitos e discussões protagonizados pelo autor.

Desta forma, o referido capítulo se organiza procurando em um primeiro momento fazer uma breve contextualização sobre a vida e obra de John Dewey, demonstrando os fatores que marcaram toda sua trajetória pessoal e acadêmica. Em seguida, adentra-se nas suas produções, destacando as concepções primordiais por ele difundidas em seus primeiros escritos, que pela cronologia de publicação, nos suscita a suspeita de que sejam os artigos estudados pelos lentes e normalistas brasileiros, mais especificamente, da Escola Normal de São Carlos – SP, durante o início do século XX. As obras elencadas fazem parte das fases de produção do autor, as quais foram

organizadas em três coleções: “The Early Works (1882-1898)”, “The Middle Works (1899-1924)” e “The Later Works (1925-1953)”. Para tanto, serão objetos de estudo as duas primeiras coleções, que pela sua cronologia correspondem ao período de publicação da Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923), nas quais encontramos as produções dos educadores em prol de uma nova educação. Assim, procuraremos destacar as concepções de John Dewey presentes nessas obras para então analisá-las, a seguir, com base no material encontrado nesse periódico da Escola Normal de São Carlos, principalmente no escrito de dois lentes da instituição: João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira.

3.1 – JOHN DEWEY: VIDA E OBRA

“Dewey foi o maior pedagogo do século XX: o teórico mais orgânico de um novo modelo de pedagogia, nutrido pelas diversas ciências da educação; o experimentalista mais crítico da educação nova, que delineou inclusive suas insuficiências e desvios; o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação, vistas como chaves mestras de uma sociedade democrática.” (CAMBI, 1999, p. 546).

É com esta afirmação de Cambi (1999) que iniciamos esse item, o qual tem por finalidade discutir alguns aspectos da *vida e obra* de John Dewey, procurando demonstrar os elementos que estiveram presentes durante a trajetória do autor e, que conseqüentemente, foram incorporados em suas produções. A pedagogia proposta por Dewey pode ser considerada difusa pelo mundo todo, operando transformações, alimentando debates e experimentações em diversos países no que se refere ao campo educacional.

John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, na cidade de Burlington, no Estado de Vermont – EUA. Estado que se encontrava, neste período, dentro de uma região denominada de Nova Inglaterra, localizada no extremo leste dos EUA e que era composta por mais seis estados. Apesar de ainda ser um Estado caracterizado por contrastes agrícolas, Vermont já demonstrava indícios de um grande desenvolvimento industrial, devido às crescentes atividades industriais-domésticas que o compunham, o que favoreceu a oferta de trabalho a todos seus habitantes.

Filho de um dono de armazém, Dewey foi influenciado pela crença de sua família, a de que as crianças desde pequenas já deveriam exercer pequenas tarefas, as quais contribuiriam para o desenvolvimento de uma postura responsável. Essa

concepção se explica, também, pelos princípios religiosos que orientavam seus familiares – o protestantismo congregacionalista – o qual tinha como base a autonomia e a solidariedade entre cada comunidade. Segundo Cunha (2002), o fato de Dewey ter convivido com esses preceitos democráticos e igualitários já em sua comunidade de origem, foram determinantes em sua vida tornando-se grandes embaixadores na formação de suas ideias.

Quanto aos seus estudos, Dewey até os quinze anos frequentou as escolas locais e depois ingressou na Universidade de Vermont, na qual se dedicou ao curso de Fisiologia, momento em que se encanta pela Teoria Darwinista apresentada nas idéias de Huxley, e passa a desejar que o mundo se organizasse conforme o organismo humano. Por isso, segundo Cunha (2002), acabou se despertando para a filosofia, e em 1882 ingressou na Johns Hopkins University de Baltimore na qual fez Doutorado, junto com Stanley Hall (fundador da psicologia da adolescência) e Charles Pierce (fundador do pragmatismo metodológico). Ademais, nesta instituição, entrou em contato com a filosofia de Hegel na qual encontrou elementos que completavam seus anseios na busca de uma unidade orgânica no mundo, o que o levou a se inclinar para os estudos filosóficos, já com vinte e três anos.

Em 1884, Dewey iniciou sua carreira profissional na Universidade de Michigan, como professor de filosofia, período em que publica estudos psicológicos e filosóficos sobre o materialismo, Spinoza e Kant. Conforme Cunha (2002), a referida Universidade se caracterizava por um ambiente democrático, no qual os jovens se responsabilizavam diante da educação. Com isso, integrou-se em um projeto cujo objetivo era aproximar os estudantes dos colégios; para isso formou um clube de professores que procuravam discutir os temas encontrados nessas visitas. Dewey interessou-se muito por esse trabalho, pois apresentava um receio diante de sua escolarização, considerando-a desinteressante e desestimulante. Permaneceu em Michigan até 1894, quando é nomeado diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação da Universidade de Chicago, onde dirige também a Escola-Laboratório Anexa à Universidade.

Em 1886, Dewey casou-se com Alice Chipman. Criada pelos avôs, Alice teve uma educação baseada na liberdade de opinião e postura crítica diante da realidade social, o que influenciou o filósofo, o qual passou a se envolver diretamente com os problemas sociais a sua volta. A convivência com Alice também permitiu, segundo Cunha (2002), que Dewey atuasse na comunidade externa à academia, um exemplo disso foi sua participação na Hull House, em Chicago, uma organização assistencial

cujo objetivo era fornecer oportunidades de inserção social e educação à classe trabalhadora, a qual

(...) procurava alterar os moldes costumeiros da filantropia, propiciando aos trabalhadores um espaço de vivência democrática e ajuda mútua, enquanto oferecia as jovens de classe que lá atuavam como “residentes” uma oportunidade para tomarem consciência dos desequilíbrios de ordem social. (CUNHA, 2002, p. 03)

O contato com as ideias de Mead – um dos professores da Universidade de Michigan, que acreditava ser função do cérebro regular as relações do organismo com a vida – e com os princípios de William James escritos em sua obra “Princípios da Psicologia” – a qual traz a premissa de que a consciência é descrita por meio de um processo – em 1890, fez com que Dewey se tornasse defensor da premissa de que a mente é encarregada de mediar às relações entre ambiente e organismo, afirmava assim que “a filosofia só tem sentido como pensamento aplicado à solução de problemas que emergem de situações sociais concretas” (CUNHA, 2009, p. 2). A partir disto, Mead e James se tornam referências em suas discussões e a bibliografia elementar de suas aulas.

Os avanços das experiências tecnológicas e sociais da nação norte-americana, durante o final do século XIX e início do século XX, na tentativa de construção de um sistema democrático, levaram Mead, James, Dewey e Pierce a confirmação de que a inteligência e a energia humana seriam capazes, por meio da ação, de alterar os limites da condição humana, como uma ferramenta para que o homem tivesse condições de agir sobre as ações adversas do meio. (CUNHA, 2002, p.17)

Esses princípios os levaram a formulação de um movimento filosófico denominado de *pragmatismo*, o qual teve grande repercussão na nação norte-americana e foi considerado como o propulsor do desenvolvimento do país na formação do espírito de seu povo. Os princípios básicos desta escola pragmática são:

(...) o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática de vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável; a inteligência garante ao homem capacidade para alterar as condições de sua própria experiência. Para os pragmatistas, o terreno em que se dá à transmissão do conhecimento, particularmente a escola, pode tornar-se um campo fértil de experimentação de teses filosóficas. (CUNHA, 2002, p.19-20).

Com essa concepção de uma filosofia com aplicação social, Dewey ainda na Universidade de Chicago, organizou, em pouco tempo, na Escola-Laboratório Anexa, um ensino de uma escola elementar, a qual contou com as aplicações de suas idéias, tanto na questão filosófica quanto na psicológica, ambas voltadas à educação. Esta instituição caracterizava-se como um laboratório de ensino que permitia a liberdade de ação e a criação de novos métodos e técnicas pedagógicas. O objetivo desta instituição era aplicar e testar as inovações nas proposições educacionais, rompendo com a premissa de passividade e disciplina que os alunos eram submetidos no sistema escolar.

Ainda em Chicago, Dewey contou com a influência de *dois importantes sustentáculos* para desenvolvimento de suas ideias, assim denominado por Cunha (2002, p.20), um era o jurista Oliver W. Holmes e o outro era o professor Francis W. Parker, os quais, mesmo pertencentes a uma geração antecedente ao filósofo, tiveram grande impacto em suas iniciativas pedagógicas em Chicago. Holmes partia do princípio que o liberalismo, por confiar no caráter experimental e na liberdade de pensamento, constituía-se na força que orientava a ação humana, os quais coincidiram com a premissa inovadora de Dewey e com a trajetória liberal dos Estados Unidos. Já Parker disse que cabia ao mestre ter uma relação subjetiva com seus discípulos, pois isto garantiria um clima de liberdade e um ambiente agradável.

No entanto, discordâncias frente à escola-laboratório, em 1904, faz com que Dewey deixe a Universidade de Chicago, após dez anos à frente a direção da mesma, período considerável, que permitiu ao filósofo desenvolver uma *sociedade embrionária*, a qual deveria ser a base, para Dewey, na constituição de uma escola. Nesse tempo em que permaneceu em Chicago, Dewey escreveu diversas obras que contam com suas idéias educacionais expressas, dentre elas: “Meu Credo Pedagógico” (1897); “Escola e Sociedade” (1900); “A Criança e o Currículo” (1902) e “A situação Educacional” (1901).

Em 1905, foi para a Teachers College na Universidade Columbia, na qual permaneceu até 1930. Nesta instituição inclinou seus estudos para a lógica e a epistemologia como meios de esclarecer suas ideias educacionais, e, a partir disso, produziu mais obras, como: “Escolas do Amanhã”(1915); “Democracia e Educação” (1916); “Como pensamos” (1910); “Ensaio sobre a lógica experimental” (1916); “Reconstrução em Filosofia” (1920); “Experiência e Natureza” (1925) e “A busca da certeza” (1929). (CUNHA, 2002, p. 22).

Viagens prolongadas pela Inglaterra, Rússia, Turquia, Japão, México, URSS e Escócia lhe entrecortam toda docência nos EUA e lhe proporcionaram experiências diretas com a educação mundial. Assim, como o fez debater diversas de suas concepções e elaborações teóricas em conferências e congressos. Todas essas visitas e produções, segundo Cunha (2009), não visavam o público mais amplo da sala de aula, pelo contrário, destinavam-se a influenciar a vida social de sua época. O que levou seu pensamento filosófico e pedagógico a difundir-se mais e a concretizar-se como um dos instrumentos mais eficazes na superação da crise pós-bélica, de acordo com Cambi (1999).

Nos anos 1930, Dewey dedica-se a produção de mais algumas obras: “Individualismo velho e novo” (1930); “A arte como experiência e Uma fé comum” (1934); “Liberalismo e ação social” (1935); “Lógica, a teoria da investigação” (1939); “Teoria da avaliação” (1939); “Liberdade e cultura” (1939). Nos anos 40 publica mais duas obras que finalizam sua carreira: “Problemas de todos” (1946) e “Conhecimento e transação” (1949).

Além dessas obras inéditas, Dewey dedicou-se a escrever sobre algumas premissas filosóficas, dentre as quais podemos destacar: materialismo, metafísica, ética, alma; e a discutir as concepções de alguns autores como: Kant, Locke, Hegel, Baker, Morris, Hume, Hudgson, dentre outros. Utilizava-se em suas discussões as concepções que emergiam em sua época e que se caracterizam por uma renovação nas formas de se conceber a educação, citando com isso, as premissas de: Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori; com os quais demonstrava os avanços, as influências na organização escolar, e os pontos que ainda precisavam ser superados.

Pela sua gama de produções, as obras de Dewey foram divididas em três partes e encontram-se condensadas de acordo com cada período, organizando-se como espécies de coleções, dentre as quais temos: “The Early Works”, correspondentes aos escritos do autor entre 1882-1898; “The Middle Works”, obras que vão de 1899-1924; e “The Later Works”, produções que vão de 1925-1953. Coleções estas que foram organizadas entre 1960 e 1970, por um grupo de educadores norte-americanos da *Southen Illinois University Press*. Infelizmente, nem todas as obras de Dewey foram traduzidas e publicadas na língua portuguesa, podemos citar apenas três, que traduzidas por Anísio Teixeira durante a década de 20-30, tiveram grande veiculação nacional e possibilitaram que mais educadores pudessem conhecer as premissas defendidas pelo autor, dentre as quais: “Vida e Educação” (1939), “Democracia e Educação” (1936) e “Como

pensamos” (1942). Em primeiro de Junho 1952, aos 92 anos, em Nova York, Dewey veio a falecer, mas suas ideias continuam vivas nos debates educacionais internacionais até hoje.

John Dewey destacou-se principalmente, segundo Cambi (1999), pela articulação entre sujeito e natureza, propondo um intercâmbio ativo entre os mesmos, premissa considerada pioneira no período e que permitiu maiores subsídios na consolidação da democracia. Seu pensamento pode ser considerado um riquíssimo intérprete das transformações sociais e cognitivas que ocorreram no século XX especialmente pelo advento da industrialização e difusão das ciências, colocando a educação como libertadora das capacidades intelectivas individuais e colaborativas sociais.

Nas muitas obras em que o autor dedicou-se ao problema educativo, foi aos poucos delineando um plano internacional educativo, engajado às questões da sociedade industrial moderna, por isso é considerado como propulsor de uma pedagogia contemporânea. Em geral, a pedagogia de Dewey caracteriza-se pela defesa de uma educação em que o educando aprenda fazendo, em que a criança possa se adaptar ao meio, ao mesmo tempo em que corrobore para a elevação do mesmo, que seja capaz de investigar o ambiente e possa vivenciar, já durante seu processo educativo, os elementos primordiais da vida em sociedade, formando desse modo, um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberto à colaboração com o meio.

De acordo com Valdemarin (2010), Dewey, em suas obras, ressalta a necessidade do interesse da criança em ser a força que forma e organiza as atividades escolares, bem como a experiência ser assumida como a chave central que impulsiona a cultura democrática. Ou seja, a escola deve ser considerada a partir da criança e, portanto, cabe ao programa escolar adaptar-se ao interesse da mesma como um impulso diferenciado no processo de desenvolvimento humano. Possibilidade curricular essa, que coloca a criança em um estágio significativo.

Na história moderna, entretanto, Dewey é apontado como um dos filósofos mais expressivos de seu tempo e um dos grandes pedagogos contemporâneos. Os impactos de suas obras podem ser, segundo Pinazza (2007), encontrados nos ensaios dos pedagogos contemporâneos, dentre os quais podemos destacar Georg Kerschensteiner. Para Luzuriaga (1961), John Dewey é considerado o fundador teórico de toda educação ativa. John Dewey e Georg Kerschensteiner têm suas idéias unidas intimamente, mesmo por

caminhos distintos, mas que pregam sem dúvida a reflexão teórica em união à ação educativa.

As diversas obras literárias de Dewey podem ser classificadas como uma contribuição para a *renovação dos modelos arcaicos e rotineiros da educação*, como afirma Cunha (2002), porque toda a preocupação deste filósofo se volta para relacionar a vida extra-escolar infantil com a escolar, de modo a promover um ensino que corresponda ao programa escolar, mas que tenha de fundo as experiências e ocupações diárias dos mesmos, com uma atenção ao desenvolvimento individual do sujeito, assim como o despertar do sentimento de colaboração no trabalho em grupo, pois para Dewey, as escolas devem se constituir em “comunidades embrionárias” ou “sociedades em miniatura”, as quais têm a missão de reproduzir, depurar e perfeccionar a vida social extra-escolar.

No Brasil, John Dewey foi difundido principalmente pelo Movimento da Escola Nova, e já no prefácio da obra “Democracia e educação”, (1936) Fernando Azevedo expressa muito bem o compromisso de Dewey com a educação de seu tempo, particularmente pela difusão do ideal democrático, demonstrando a validade do filósofo para educação brasileira e, mais ainda, mundial:

Dewey é, hoje considerado no mundo como o filósofo da democracia. Coube a ele desenvolver em todas as suas possibilidades e conseqüências o ideal democrático, em face das condições modernas da ciência e do mundo. Não se trata de uma exposição acidental e provisória, mas da análise das suas premissas definitivas e da descoberta do método adequado de lidar com os seus problemas e as suas dificuldades. (AZEVEDO, Apresentação de Democracia e Educação, 1936, p.13).

De acordo com Monarcha (2009), Dewey defende a educação como fundamental ao progresso e reforma social, cabendo ao professor ser o servidor social para manter a ordem e o bom crescimento da nação. De sua obra desprende o conceito de educação como processo pelos quais os grupos sociais transmitem suas conquistas e a escola como uma instituição social capaz de concentrar os meios essenciais para que a criança utilize sua capacidade para os fins morais. Para ele o objeto educacional é o homem o qual deve estar apto para viver diante da mudança social permanente e por isso, deve estar orientado pela reconstrução contínua das experiências.

Ainda, segundo o mesmo autor, Dewey apelava para os poderes ativos da criança, defendendo o progresso, liberdade, ciência e democracia. Tais preceitos

levaram-no a ser um ícone no discurso político, tornando-se referência na nação norte-americana por várias décadas. Sua principal clemência estava na modificação da escola de acordo com a civilização industrial que se formara. Sua teoria tornou-se a alma *matter* da renovação educacional e influenciou outros teóricos como: Claparède, Declory, Piaget, Luzuriaga, entre outros.

Portanto, notamos o quão John Dewey pelos seus escritos tornou-se referência na educação mundial contemporânea. Suas ideias são lidas e relidas por muitos estudiosos educacionais. Seja em forma de crítica ou de concordância é consenso entre todos os avanços que esse trouxe para se “pensar” a educação de seu tempo, e que se refletiram nas discussões de educadores do mundo todo, podendo hoje, ainda, depois de mais de cem anos de seu nascimento, encontrarmos os resquícios da influência que o filósofo, pelos seus ideais inovadores e vitalizadores do processo educativo, deixaram nos mais variados países.

Dewey, como se pode perceber, além de tornar referência nos estudos internacionais no que concerne ao campo educativo foi alvo no decorrer dos anos de diversos estudos, seja como referencial teórico para a discussão dos mais variados conceitos, ou para o entendimento das concepções difundidas pelo autor. Pelo levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁵, podemos exemplificar essa forma de apropriação e estudo feito em relação a John Dewey no território brasileiro. Através da consulta realizada, constatou-se o número de 163 trabalhos acadêmicos com o descritor “John Dewey”, sendo que a maioria 22% refere-se às concepções deste autor à formação de professores, como demonstra o Gráfico 1, abaixo:

⁴⁵ Dentre as pesquisas encontradas pode-se citar: “*Ética e educação em Dewey: Princípios Morais e a escola Laboratório*” (doutorado) de Adriano C. da Silva Pontes (2001); “*Introdução ao pensamento de Anísio Teixeira: uma perspectiva democrática em educação*” (mestrado) de Anita Adas Gallo (2001); “*Hermeneutica, historicismo e a Pedagogia de John Dewey*” (mestrado) de Antonio Valter Kuntz (2004); “*Entre o indivíduo e a sociedade: Um estudo da Filosofia da Educação de John Dewey*” (doutorado) de Carlos Otávio Fiúza Moreira (2001); “*Dewey: Arte, Educação e Experiência Democrática*” (mestrado) de Cecília Maria Siqueira Silva (1999); “*Reflexões sobre Educação e Democracia em John Dewey: a escola como formadora do sentimento democrático*” (mestrado) de Claudemir Galiani (2003); “*A dimensão do pensar na educação escolar – o pensamento reflexivo como princípio educativo em John Dewey*” (mestrado) de Darcisio N. Muraro (1998); “*Progressão Continuada: um estudo a partir dos conceitos de crescimento e experiência educativa em Dewey*” (mestrado) de Eliezer Pedroso da Rocha (2006); “*A tematização da prática educativa: um estudo de registro reflexivo feitos por professores durante o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores/PROFA*” (mestrado) de Jacirene Lima Pires dos Santos (2005); entre outros.

TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

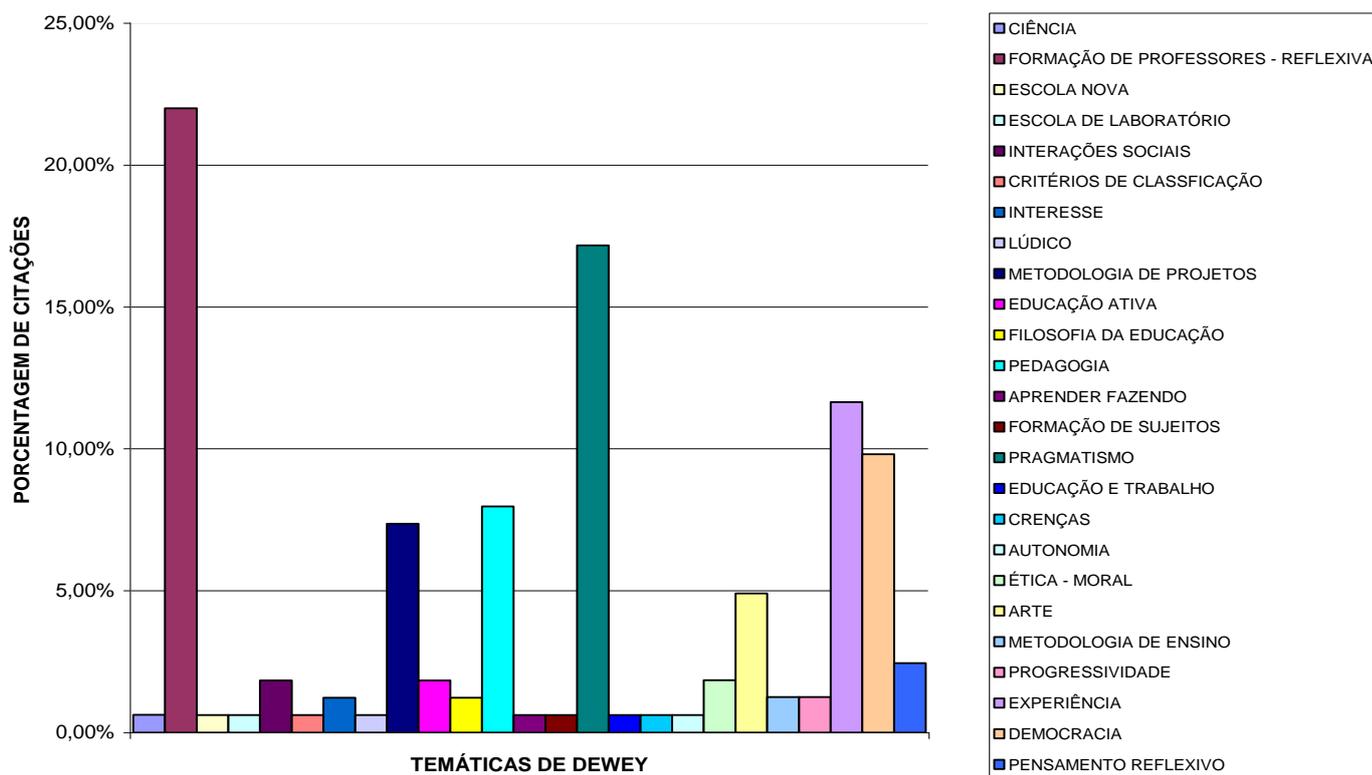


Gráfico 2: Citações referentes às concepções de John Dewey nas teses e dissertações da CAPES

Pela cronologia destes trabalhos notamos que o estudo sobre John Dewey perdura, ainda no século XXI, sendo o autor - com as concepções e teoria educacional que veiculou- referência aos mais variados estudos.

Outro aspecto que merece destaque sobre a apropriação de suas concepções pode ser encontrado no Ensino Normal, já no início do século XX, educadores voltaram-se às discussões que culminavam no período pela divulgação das obras de Dewey e se apropriavam dessa, como forma de se pensar uma nova educação ao Brasil, mais condizente com o contexto econômico, político e social da época. Como exemplo destas questões, podemos citar a Escola Normal de São Carlos – SP, a qual demonstra em seu periódico já do início do século XX, a apropriação dos conceitos de Dewey pelos lentes da instituição, dentre os quais destacam-se: João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira. Antes, porém, de adentrarmos nas discussões veiculadas pelos lentes são-carlenses sobre as ideias de John Dewey, faremos a seguir, uma breve explanação das concepções do autor expressas em suas primeiras publicações, que encontram-se

condensadas nas coleções “The Early Works (1882-1898)” e “The Middle Works (1899-1924).

3.2 PRIMEIRAS DISCUSSÕES DE JOHN DEWEY: UMA BREVE APRESENTAÇÃO DAS CONCEPÇÕES CONTIDAS NAS COLEÇÕES “THE EARLY WORKS (1892-1898)” E “THE MIDDLE WORKS (1899-1924)”

Após uma breve explanação sobre a vida e obra de John Dewey, bem como de alguns trabalhos de cunho nacional que se tem dedicado a estudar as concepções do autor, voltamo-nos, neste momento, para uma explicação concisa sobre as concepções iniciais difundidas pelo mesmo. Pelo levantamento realizado, Dewey, no início de seus estudos, dedicou-se a produções reduzidas, as quais podem ser consideradas como artigos, que eram difundidos em Revistas/ Jornais voltados à Educação em seu país, ou até mesmo textos discutidos em palestras que o autor proferia. Concomitante a esses artigos, nota-se também a produção de algumas obras completas como, por exemplo, o estudo que o filósofo faz sobre a Psicologia.

As primeiras publicações de John Dewey, que datam o final do século XIX e início do século XX, ainda encontram-se na língua materna do autor, algumas foram traduzidas para o português, mas isto ocorreu apenas a partir do final de 1920, pelo escolanovista Anísio Teixeira, data esta posterior às publicações da Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923), na qual encontramos na figura de João Augusto de Toledo, lente da 12ª cadeira e Carlos da Silveira, lente da 11ª, ambas com a mesma denominação: Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica; os quais já demonstram em seus escritos a presença das concepções de John Dewey.

Dessa forma, pela cronologia das publicações desse periódico, voltamos nosso estudo às primeiras publicações de John Dewey, ainda em sua língua materna, já que pelas datas das primeiras traduções de suas obras, nota-se que possivelmente os lentes que dedicaram-se ao estudo do autor, ainda o fizeram nas publicações em língua inglesa. Por isso, foram selecionadas as duas primeiras coleções feitas sobre os trabalhos e obras de John Dewey: “The Early Works (1892-1898)” e “The Middle Works (1899-1924)”. Coleções estas que foram organizadas a partir de 1960, por estudiosos de Dewey, os quais reuniram os trabalhos dispersos do filósofo. Vale

ressaltar que, muitos dos trabalhos que compõem ambas as coleções, não se encontram em língua portuguesa.

Dewey em suas obras iniciais faz a retomada dos conceitos que tiveram grande veiculação, como por exemplo: Platão, Aristóteles, Bacon, Kant, Locke, Spencer, entre outros; isso sem contar os propagadores do Cristianismo, do qual ele não cita nenhum nome especificamente. Para a construção de seus ideais, portanto, Dewey desconstrói as teorias anteriores, destacando seus avanços e pontos frágeis, demonstrando os elementos que precisam ser superados e o que pode ser apropriado para se encaixar nos ditames atuais da sociedade em que se encontra, caracterizada, principalmente, pelas mudanças contínuas geradas pela eclosão da industrialização. Apropria-se também, dos avanços educacionais protagonizados por: Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, citando-os e demonstrando a influência dos mesmos para se pensar uma nova educação, bem como os pontos que ainda considera delicados em suas teorias.

A partir dessas primeiras considerações, procuraremos, então, centrarmos nas concepções de John Dewey difundidas nessas duas coleções, para tal explanação dividimos em duas categorias que são enfatizadas e que centram as discussões do autor nesse início de seu trabalho: Psicologia e Educação.

3.2.1 SOBRE A PSICOLOGIA

“Experience is realistic, not abstract. Psychical life is the fullest, deepest, and richest manifestation of this experience. The New Psychology is content to get its logic from this experience, and not do violence to the sanctity and integrity of the latter by forcing it to conform to certain preconceived abstract ideas. It wants the logic of fact, of process, of life.” (DEWEY, 2008a, p.59-60).

Dewey (2008a) inicia seus escritos sobre Psicologia afirmando que a cada momento esta vai se desenvolvendo trazendo novas contribuições para a compreensão do ser humano. Destaca que, no momento (1884), o que de melhor se sabe sobre esse desenvolvimento é que o homem é mais que um caprichoso encaixe físico cuja mente seria o resultado de compartimentos isolados; sua existência inicia-se na vida em sociedade, em que a educação, tradição e a hereditariedade proporcionam o contato com o passado deste meio, levando-o a conhecê-lo em toda sua riqueza. Desse modo, conclui que o homem é formado pelo mundo físico e psíquico, envolvendo muitas complexidades que estão ligadas com a vida individual e histórica de cada um.

Para então, demonstrar essas novas proposições que englobam a Psicologia, Dewey (2008a) faz uma breve retomada dos conceitos que estiveram presentes desde sua origem. Segundo o autor, a Psicologia se voltou por muito tempo para explicação do espaço e do tempo sob a ótica da consciência, como se tudo acontecesse a partir desta. Os psicólogos, com isso, se preocupavam em demonstrar o que os sujeitos são e a partir disso, delimitar como deveriam ser.

Dewey (2008a), entretanto, afirma que as primeiras descobertas psicológicas permitiram encontrar novos aspectos do desenvolvimento humano, como por exemplo, os trabalhos de Bacon, que podem ser considerados os precursores de uma psicologia do passado, preocupados com a unidade e simplicidade da mente o que ecoa suas exemplificações em “acasos”. Esses primeiros trabalhos, entretanto, se apoiaram na definição e relação necessária entre as condições científicas e o tempo de suas descobertas.

Atualmente, no entanto, a atenção voltou-se à experiência, diz o autor, como uma questão importante para referenciar o estudo e encontrar infinitas orientações que permitem a consideração das relações de vários elementos na formação do sujeito, o que se pode chamar de uma “Nova Psicologia”.

O que essa Nova Psicologia tem trazido é um novo método, o qual consiste em descobrir a variação e condições que envolvem o sujeito, por meio da experimentação. Insere-se, contudo, na conexão do desenvolvimento mental de acordo com as formas encontradas ao longo do contato com o meio social. Pauta-se na união entre ciência e fisiologia, unindo a ideia à existência humana. A Nova Psicologia visa por meio da experiência, todavia, dar uma coerência aos fatos, processos e para a vida, encontrando a lógica do desenvolvimento do sujeito pelo contato com essa. Assim, segundo Dewey (2008a, p. 60): “We can conclude only by saying that, following the logic of life, it attempts to comprehend life”.

Desta forma, pode-se notar que Dewey (2008a) posiciona-se contra um método referenciado nas ideias e puramente transcendental ao espírito. O que se torna ainda mais evidente quando o autor apropria-se das ideias de Hodgson para exemplificar os limites encontrados para a Psicologia tomada a partir do ponto de vista transcendental. Para o autor, Hodgson faz uma interpretação individual, trazendo significados absolutamente subjetivos, por meio de projeções da memória sobre o meio opostos, assim, a universalidade.

Consoante Dewey (2008a), o trabalho de Hodgson consiste em uma concepção transcendental incompleta que coloca a Psicologia em um campo surreal, reservado à metafísica. Ao afirmar que a consciência é uma condição da individualidade, ele está sugerindo que a lógica é uma abstração individual. Esta premissa torna-se algo incompleto, pois supõe que um assunto é sabido apenas por um indivíduo. Essa posição assumida por Hodgson, coloca à Psicologia a seguinte afirmação: “Here is a consciousness which interests me, but about which I can say nothing.”(DEWEY, 2008a, p. 175).

Diante dessas proposições, Dewey (2008a) destaca o teórico Ladd, considerado por ele um grande marco na Psicologia norte-americana, o qual pela sua obra traz um novo método de significação importante para o estudo psicológico no país. Ladd, segundo Dewey (2008a), defende como objeto da percepção a construção mental, feita através da visão e do toque do mesmo. A sensação, neste sentido, torna-se um estado mental em que se projetam sensações diante de um elemento, como por exemplo, a espessura, cor, que ajudam na diferenciação dos objetos, colocando o tato e a visão como fundamentais nesse processo. Toda sensação, com isso, afeta/estimula algumas partes do organismo que delimitam a elaboração do objeto pela sua impressão. Dessa maneira, a atividade mental responde aos estímulos pelas sensações, combinando-as em um sintético e construtivo caminho.

Conforme Dewey (2008a), portanto, a consciência é determinada pelo contato/pela experiência do sujeito com a natureza, o que forma tanto o subjetivo quanto a função objetiva. Não há nenhuma distinção que coloca a consciência como puramente universal ou puramente individual, porém os eventos são a base para a natureza individual ser desvelada. Desta forma, a Psicologia tem o papel de demonstrar a relação existente entre a natureza e o indivíduo.

O contato, assim, da criança com os objetos, sua experiência com eles, desperta sensações, as quais são responsáveis pela formação de sua consciência. Isso significa que a sensação é a reação do organismo diante de algum estímulo do meio, que pode não só formar a consciência de um indivíduo, como também, de todo um grupo, como uma espécie de consciência universal. O que Dewey (2008a) defende é que a origem do pensamento humano ocorre a partir de uma experiência consciente com o meio, o que dá início ao seu desenvolvimento.

O trabalho da Psicologia, neste sentido, é determinar a concretude das relações entre sujeito e objeto, que delimitam a formação da consciência e, conseqüentemente, o

desenvolvimento do indivíduo tanto subjetivamente quanto objetivamente. Assim, o autor procurou demonstrar como a Psicologia deve ser encarada, como uma ciência da consciência, que visa determinar a natureza da realidade e a variedade dos elementos ou fatores que englobam a experiência em sua totalidade.

Psicologia, segundo Dewey (1967), portanto, aponta para uma sistemática investigação, classificação e explanação dos fatos que formam a consciência. Mas não podemos afirmar que a Psicologia é capaz de compreender o sujeito como um todo, e sim, apenas alguns aspectos que o formam, como o cognitivo – que permite compreender o conhecimento e informação apreciada diante de fatos internos e externos – a emotiva – encontram-se a existência de estágios subjetivos – e a vontade – pela qual se encontra a finalidade de alguma ação. E os aspectos que fazem parte da constituição da vida social, como a moral e a ética. Sobre esses aspectos discutiremos nos tópicos que seguem.

3.2.1.1 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA: O CONHECIMENTO

Segundo Dewey (1967), o conhecimento está preocupado com um mundo de objetos que se arranjam no tempo e no espaço, com certa permanência e que se apresentam a mente. Distingue-se de um mero sentimento ou sensação, porém se volta às relações que os objetos considerados membros de um mesmo sistema conectam com os fenômenos universais. No entanto, as relações não se constituem como meros eventos, mas como permanentes conexões dos objetos com os eventos que são absorvidos pela existência individual.

Além de conhecer o mundo, o conhecer a si, faz parte desse processo de conhecimento. As sensações, relações e ideais são responsáveis por transformar o *self*⁴⁶. Por isso, um adulto é mais que uma criança, não somente pelas mudanças fisiológicas, mas também, pelo fato do grau de desenvolvimento de seu *self*, proporcionado pelas inúmeras relações e experiências que ele travou ao longo de sua existência.

⁴⁶ A característica fundamental do *self* é a consciência. Pois, para Dewey (1967) não adianta somente o *self* existir, é preciso saber de sua existência. Isto significa que os fatos não existem por si só – isso até mesmo em relação aos fenômenos físicos – eles para terem uma existência real precisam passar pelo processo de experiência, para que o sujeito possa adquirir consciência sobre os mesmos. Fator este que distingue a psicologia das demais ciências, a qual está ligada aos fatos conscientes. A partir destas questões, Dewey (1967) destaca que o *self* pelas suas características peculiares ligadas ao consciente implica ainda, mais longe, em considera-lo como individual, já que todos os fatos do *self* referem-se ao indivíduo. Por exemplo, um fato de física ou química não existe por ele mesmo, mas existirá para todos os corpos que desejem absorvê-los. Por isso, a Psicologia está diretamente ligada com as experiências do *self*, com a consciência que será criada por esse.

A partir destes aspectos, Dewey (1967, p.75) afirma ser a sensação um elemento primordial na formação do conhecimento, entretanto, adverte não estar falando sobre um sentido apenas físico ou passivo, em outras palavras, “[...] knowing does not consist in having feelings of heat, of contact, of color, and of sound. The world which is known is not disorderly, passing assemblage of these feelings.” O autor afirma, desta forma, que a sensação é um elemento que ajuda o sujeito no conhecimento do mundo. Isso quer dizer que a sensação despertada pelo objeto ou elemento, transmite ao cérebro informações pelas quais o mesmo cria consciência daquilo e forma seu próprio conceito a respeito do mesmo. Sensação esta, originada através das experiências do corpo com o meio, tanto pelas necessidades orgânicas do mesmo quanto o contato com os demais elementos.

O desenvolvimento, nesta via, segundo o autor, ocorre do emocional para o intelectual, ou seja, a sensação que origina pelo emocional, amplia-se pelo intelectual através das conexões que a afeição desperta no cérebro. Isto significa que o primeiro contato com os elementos, ainda, o sujeito não é capaz de compreendê-lo, mas pelas conexões e consequentes comparações que o cérebro permite é possível discriminá-lo e formar um conceito sobre o mesmo.

A formação do conhecimento, entretanto, além da sensação está ligada a um processo vida inteligente e experiências compreensíveis, este processo de investigação da inteligência em relação às atividades permite compreender o processo de significado e entendimento que o elemento trouxe ao sujeito. Essa reação da mente diante do contato material, segundo Dewey (1967), refere-se ao aspecto denominado de apercepção. Ou seja, apercepção é aquela atividade em que os significados dos eventos mentais são adquiridos através das relações conscientes que os envolve. É a apropriação do valor da experiência, que pode ser reconhecido em três estágios: associação (conexão dos elementos), dissociação (ênfase em alguns elementos em predominância a outros) e atenção (significa a conexão entre o que se conhece e o que é conhecido). No entanto, vale destacar que estes não são três faces da apercepção, porém os degraus do desenvolvimento da atividade aperceptível, que designam todo um processo de combinação entre as sensações e as atividades que se relacionam e garantem o crescimento intelectual.

Após a explanação sobre os materiais e processos de conhecimento, Dewey (1967) adentra-se, neste momento, ao resultado desse processo sobre o material. De acordo com o autor, o indivíduo não nasce com o *self* realizado, pelo seu processo de

existência psíquica é que ocorre seu processo de realização, o que possibilita a compreensão de vários estágios de inteligência – denominados de faculdades do conhecimento⁴⁷ -, os quais marcam o desenvolvimento do sujeito, dentre os quais se destacam: percepção – tem a função de discriminar e diferenciar os elementos a partir do presente -; memória – é o reconhecimento das experiências passadas que foram absorvidas pela mente e que são evidenciadas diante de uma nova situação -; imaginação – pode ser definida como uma ideia própria que o sujeito forma sobre um evento, fornecendo mais elementos a memória -; reflexão – é o esforço em descobrir os significados dos fatos de maneira universal, com base na relação do mesmo no meio -; e, por fim, a intuição – estágio inicial de pensamento sobre o meio.

Em seguida da discussão desses elementos que Dewey (1967) afirma formarem os estágios do conhecimento, o autor atenta que o conhecimento é universal, isto é, comum para todas as consciências, somente, entretanto, a forma de percebê-lo e senti-lo é que varia para cada sujeito. Todavia, a forma de conectar o conhecimento universal e formar o individual depende da vontade, a qual pode tanto tomar um conhecimento individual e transformá-lo em universal, quanto fazer a via inversa. Quer dizer, a vontade conecta o conhecimento (objetivo) com o sentimento (subjetivo) formando a consciência. Sobre esse elemento de formação da consciência humana, discutiremos a seguir:

3.2.1.2 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA: A VONTADE

Dewey (1967) afirma que a vontade sempre une o sujeito a realidade, visando transformar um elemento interno do sujeito em uma realidade objetiva, com isso, conecta o conteúdo do conhecimento com o sentimento individual. A vontade, por sua vez, apresenta um conteúdo real próprio, o qual é fornecido pelo sentido de impulso. Impulso é a base da vontade, significa uma energia de tendência ou pressão diante de um estímulo físico, como por exemplo, o fechar os olhos diante de uma luminosidade; é um movimento conduzido pelo cérebro que resulta no estado de consciência diante da sensação da luz.

Desse modo, o autor afirma que toda sensação que engloba a reação do organismo diante de um estímulo, como um fato concreto, é um impulso. Sua regulação

⁴⁷ Maiores informações e explicações sobre esses estágios pode ser encontrado em: DEWEY, John. Part one: Knowledge. In: **Psychology**. Collection: The Early Works (1892-1898). Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc, 1967. p. 75-212.

recorre às tendências de apropriação do material externo para o organismo, podendo tanto estar ligados à percepção que o sujeito adquire, quanto à imitação de algum fato diante de uma situação semelhante já vivida, ou de um ideal; como também, pode se relacionar com o instinto do sujeito.

No entanto, para o alcance da finalidade é necessário que o sujeito controle seus impulsos para determinar com mais ênfase a resolução e curso de sua ação. Dewey (1967), assim, destaca três tipos de controles⁴⁸ dos impulsos do sujeito, que afirma serem fundamentais para uma melhor conclusão dos objetivos almejados: 1- Controle Físico (controle dos movimentos através da regulação das sensações); 2- Controle Prudente (seleção dos atos com referência na finalidade almejada); e 3- Controle Moral (escolha diante dos desejos despertados mais condizentes ao objetivo traçado).

Dewey (1967), com este tópico, finaliza seu estudo sobre os vários fatores que envolvem o *self*. Segundo o autor, a vontade nada mais é do que o “*self falando*”, enquanto que o conhecimento exprime a essência do processo de realização de uma consciência de maneira universal.

Após essa explanação sobre a formação da consciência humana, destacando o conhecimento e a vontade como elementos centrais nesse processo, faz-se necessário destacar outros dois pontos fundamentais que estão interligados na formação da consciência do sujeito, as premissas de moral e ética.

3.2.1.3 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA: MORAL E ÉTICA

Dewey (2008b) inicia suas considerações a respeito da moral, afirmando que esta ao ser deixada apenas na base filosófica sem consideração de sua atividade, designa-se apenas a um campo prescritivo. Quando, na verdade, para o autor, não há a possibilidade de se falar em teoria sem consideração da prática. Ambas mantêm uma relação intrínseca, e talvez, por essa falta de conexão gere a forma errônea com que se tem concebido a teoria.

Assim, para explicar melhor suas ideias, Dewey (2008b, p. 94) suscita a seguinte questão: “What, then, is moral theory?”. Para o autor, a teoria moral é a percepção analítica das condições e relações em um dado ato; é a ação em forma de ideia; é a construção do ato no pensamento, por isso torna-se inviável separá-la da prática. Como

⁴⁸ Maiores informações e explicações sobre esses estágios pode ser encontrado em: DEWEY, John. Part three: The Will. In: **Psychology**. Collection: The Early Works (1892-1898). Southern Illinois University Press Feffer & Simons, Inc, 1967. p. 299-361.

por exemplo, uma criança pode não entender o mecanismo de locomoção, mas ela pode ter tido alguma vez, uma experiência que a ajudou a formar a teoria da caminhada.

A formação da consciência do sujeito, dessa forma, dependerá da conduta adotada. A inteligência, nesta via, torna-se o movimento daquilo que deve ser, do destino da atividade do fato presente. Neste sentido, a teoria é o que dá o estado da ação em ordem para saber a conduta devida e a prática, é a realização da ideia, é a teoria em ação.

Com isso, Dewey (2008b) adentra aos elementos que englobam a ética. Segundo o autor, o termo *ética* é derivado de uma palavra grega que significa: maneiras, costumes, hábitos. O que demonstra uma ciência que designa-se ao estudo da ação humana. Deste modo, o motivo do ato é o fim apontado para o desempenho do agente na ação, em outras palavras, é identificado como elemento ideal da ação, por exemplo, o motivo de a pessoa ir ao colégio é o conhecimento que a prepara para uma profissão.

Assim como o motivo, os sentimentos ajudam nesse processo de movimento do ato do sujeito; são também, responsáveis por impelir a força necessária a ação, o que determina a disposição do indivíduo, o qual pela direção da ação, do valor que ela traz, é o que vai definir a conduta do sujeito.

O hábito de conceber a ação moral como uma espécie de ação se liga realmente ao tipo de ação desejada, a algo que deve ser, como a escolha consciente do indivíduo. Consoante Dewey (2008b), a moral é a realidade que se deseja, dada a um indivíduo pelas relações que este trava; é a postura que ele deve adotar no mundo físico. Assim, é que se forma moral do indivíduo pela reprodução e apropriação do mundo real, o que é feito pela prática no mundo.

Ainda com relação a moral, o autor afirma ser a obrigação ou dever, aspectos que o bem ou a finalidade moral assumem e é concebida ao sujeito da forma com que se deveria realizar, é assim, a capacidade de ação que compreende não só a individualidade, mas suas relações sociais. Isto significa que a obrigação consiste no exercício com o social e nos seus efeitos ao indivíduo. O meio social precisa de controle, leis, autoridades; e o sujeito não pode manifestar seus desejos sem considerar as relações com o meio.

Essas leis, por sua vez, ligam-se a vida humana de forma a buscarem um melhor relacionamento entre os sujeitos e o que está ligado a sua atividade. Os membros de uma mesma sociedade produzem atos que visam à instauração de um bem comum. A

comunidade, portanto, é o conhecimento dos relacionamentos da moral e do meio, da consciência e capacidade de favorecer todos e não apenas um sujeito isolado.

Assim, a lei da sociedade de que o sujeito é membro é a que irá orientar suas ações. É o que garante a justiça e a possibilidade de relacionamento harmonioso entre os sujeitos, caso contrário, não poderia ser uma sociedade. Porém isso é definido, segundo o autor, de acordo com os atos e seus resultados, o que também será conhecido pelo sujeito a partir de seu contato com o mundo.

A ética no mundo, em vista disso, implica na expressão das forças sociais atuais em movimento, que demandam um tipo de conduta ao sujeito. A teoria da moralidade, conforme Dewey (2008b), reconhece a realização do sujeito no exercício de uma função. Respondendo as demandas do meio moral, o sujeito unifica o serviço social com a liberdade individual. Esta finalidade prática da unificação entre desejo e dever é o que move os interesses morais e, por isso, os desejos são socializados a partir da reflexão das necessidades do meio.

Após essa breve introdução sobre a concepção de Dewey em relação à Psicologia e os elementos que dela fazem parte, destacando suas concepções, principalmente, sobre os aspectos interligados na formação da consciência humana e, conseqüentemente de sua conduta, adentraremos, neste momento, com base nesses princípios de formação humana, nos preceitos discutidos, pelo autor, sobre a educação, trazendo à tona, suas primeiras discussões a respeito do processo educativo.

3.2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO

“I believe that all education proceeds by the participation of individual in the social consciousness of the race. (...) I believe that the only true education comes through the stimulation of the child's powers by the demands of the social situations in which he finds himself.” (DEWEY, 2008c, p. 84)

Este tópico tem por objetivo discutir as concepções de John Dewey referentes à educação, de modo a explicar, a partir de suas primeiras publicações, como o autor concebia o fenômeno educativo e suas facetas com a formação de uma sociedade industrial. Para tanto, serão tomados como referências centrais para sua construção cinco trabalhos do autor, dentre os quais destacamos: “My pedagogic creed” (1897); “The Psychological aspect of the school curriculum” (1897); “The School and Society” (1900); “The Educational Situation”(1901); “Schools of To-Morrow”(1915).

Dewey (1976) afirma que estamos acostumados a olhar a escola de um ponto de vista muito individualista, como se somente existisse a relação entre professor e aluno, ou professor e pais. Para o autor, além do foco voltado ao progresso feito individualmente pela criança, seja no seu desenvolvimento físico; nas suas habilidades de ler e escrever; seu crescimento no conhecimento de história, geografia; seja no aperfeiçoamento dos hábitos de prontidão, ordem e tarefas industriais; há a necessidade de se ampliar a visão sobre o papel da escola na vida do sujeito.

Segundo o autor, o que os pais almejam para seus filhos, é o mesmo que a comunidade quer para todas as crianças. Isto significa que toda sociedade vê a escola como uma agência que forma seus membros, de acordo com os valores almejados para se apresentar um novo futuro. Assim, Dewey (1976) destaca a necessidade de um novo movimento educacional que considere a vida social para que por meio de inovações educacionais se possam trazer novas condições à sociedade.

Essa nova forma de se conceber o processo educacional está na articulação entre a esfera psicológica e sociológica e, para Dewey (2008c), está nas iniciativas independentes ao professor, mas o qual, ao mesmo tempo, tem a função primordial de trazer atividades ao sujeito para seu desenvolvimento. Por isso, o conhecimento das condições sociais torna-se necessário para ordenar a criança em seus instintos e tendências, para que esta, assim, possa intervir e concretizar-se no meio em que vive. Em outras palavras, a educação tem o papel de desenvolvimento psíquico, ao mesmo tempo em que a criança saiba *em que e para que* aprenderá cada fato. Por isso, alerta o autor, que educação é a compreensão das capacidades, interesses e hábitos da criança, tendo como foco seu desenvolvimento a serviço do social.

Neste sentido, a educação volta-se à observação da experiência da criança sobre o mundo, seus interesses e atividades que expressam suas manifestações e permitem o uso de sua mente. Conhecer o mundo da criança, impulsioná-la para descobri-lo e aprimorar suas funções deve ser o foco do trabalho do professor.

Além desse aspecto, Dewey (2008c) destaca a necessidade de interpretação dos interesses inerentes à criança. O interesse, segundo o autor, é um dos sintomas que ajudam no desenvolvimento da criança, porque pelo que a mesma faz é possível descobrir sua conexão com o mundo. No entanto, a criança apenas irá descobrir-se a partir do contato com os objetos e pela energia devotada a estes. Isso significa que somente na experiência real com os instrumentos que a criança irá descobrir-se, por isso, o papel do professor está em ler essas manifestações e aprimorá-las.

Com isso, a escola deve ser vista, segundo o autor, como uma instituição social, como forma de vida em comunidade em que todos os agentes contratados concorrem para utilização dos poderes da criança para finalidade social. Em vista disso, é que o autor afirma que a educação é um processo de *estar vivendo* e não de preparação para vida futura. A escola, nesta via, representa a vida presente, real e vital para criança, que ela reflete em sua casa, na vizinhança ou na brincadeira.

A escola como instituição, para Dewey (2008c), deveria simplificar a vida social, de modo a reduzi-la em sua forma embrionária. Nesta concepção defendida pelo autor, o professor não pode ser um *impositor* de ideias ou formador de hábitos, porém um membro dessa comunidade que seleciona as influências e acerte as respostas das crianças diante dessas, alargando as experiências, de tal forma que a ajude em seu disciplinamento.

As mudanças no método e currículo escolar são os primeiros pontos que devem ser levados em consideração, como produto das mudanças das situações sociais e esforços que são encontrados na nova sociedade em eclosão, devido à consolidação da indústria e comércio. São nesses princípios que uma “Nova Educação”, deve fundar-se, com base no movimento moderno, deixando os manuais passivos que englobam a educação e se enquadrando com as novas condições que aparecem na sociedade. (DEWEY, 1976).

Com relação à definição do método, Dewey (2008c) afirma ser essa importante para o desenvolvimento da criança e de seus interesses. A forma com que o material é apresentado, por sua vez, se torna uma lei implícita com que a criança se relacionará com o meio, determinando tanto seu espírito quanto o espírito da educação. Por isso, deve estar calcado em atividades que proporcionem o desenvolvimento da natureza da criança, como: seus músculos, sensações, impressões, motor, consciência, etc. Neste sentido, a utilização de símbolos torna-se fundamental, porque através da visualização da imagem e do manuseio do objeto, a criança consegue formular mais facilmente seus conceitos sobre os mesmos, ajudando no crescimento de sua compreensão sobre o mundo.

Consoante Dewey (2008c), portanto, a educação é o método fundamental para o progresso e reforma social, mas para isso é necessário que o processo educativo organize-se com base nos fatores que englobam a vida social. A compreensão do trabalho industrial, o desenvolvimento da responsabilidade, da obrigação; são premissas fundamentais nesse processo, pois por meio delas, de acordo com o autor, as crianças

são levadas a produzir algo que eleve o mundo. No entanto, a premissa de cooperação e lealdade entre as crianças no processo educativo deve vir acompanhada do conhecimento da natureza, do contato com a realidade, pela manipulação real dos objetos e o conhecimento de suas necessidades e utilizações sociais.

Dewey (1976) afirma que o conhecimento formal vinculado a lições e meras informações deve ser substituído pelas **ocupações diárias** que a criança tem desde o seio de sua família. Tais ocupações se tornam grandes objetos de aprendizagem para as crianças, porque através delas, as mesmas podem aprender o conhecimento científico de acordo com as necessidades que encontre em seus afazeres. Sem contar que a criança já adquire os valores fundamentais para vida social, encontrando sua função e desenvolvendo-se de forma significativa, ou seja, o conhecimento que ela adquirirá terá para ela um sentido em sua vida. Desta forma, a criança será capaz de interpretar as situações sociais e adaptar-se para conviver com diferentes personalidades, bem como entrará em contato com as atividades que envolvem o meio.

Para então, que essa forma de educação se concretize, Dewey (1976) defende a organização escolar em **household**⁴⁹, no qual cada criança desempenhará as funções diárias como: lavar, cozinhar, fabricar objetos, comercializar, buscar seu alimento, etc. Esta forma de organização escolar exprime um trabalho vital feito pelas crianças, que além de introduzi-las de uma forma mais significativa na vida, possibilita a consciência de seus atos e do conhecimento necessário a ser apropriado e desenvolvido. Consiste também, em um excelente meio para despertar o interesse espontâneo e a atenção da criança. Assim, esta estará exposta a diversos trabalhos, desde os com madeira ou metal, até o tecer, costurar, cozinhar; são esses os métodos de vida e de aprendizagem e não estudos distintos de sua vida.

A introdução, nesta direção, de ocupações sociais em suas várias formas na escola, irá contribuir para a renovação de todo o espírito escolar; essa, para Dewey (1976), é a chance da criança desde sua mais tenra idade associar-se à vida, desenvolver seus hábitos, ao invés de sua existência estar fundada apenas em possibilidades de uma vida abstrata, com referências remotas ao que poderá ser feito no futuro. Essa é a grande faceta da *comunidade em miniatura*, de uma *sociedade embrionária*, a qual possibilita o curso ordenado, contínuo e fundamental da instrução, isto é, “(...) it is this liberation

⁴⁹ Palavra que de acordo com o dicionário de Inglês-Português (<http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/outils/p-7550-TraducteurAlexandria.htm?sl=en&terme=household&tl=pt&ok.x=0&ok.y=0>) é traduzida como: “agregado familiar, domicílio, família, grupo domiciliar”.

from narrow utilities, this openness to the possibilities of the human spirit that makes these practical activities in the school allies of art and centres of science and history.” (DEWEY, 1976, p. 13).

Isso não significa que a criança desenvolverá apenas as ocupações sem que estas estejam relacionadas ao conhecimento científico, pelo contrário, a cada desempenho de um ato os fatores que o formam, bem como sua composição, manipulação, história farão parte dos estudos da criança para que ela possa melhor compreendê-los. O professor, neste processo, para o autor, é essencial, pois será ele que fornecerá os subsídios necessários para que a criança possa desempenhar determinadas funções. Seja com sugestões ou novas questões, cabe ao educador incitar novas descobertas na criança.

Desta forma, nota-se que a introdução das ocupações no interior escolar, bem como da natureza do estudo elementar das ciências, de artes, de história, relegarão mudanças essenciais no interior da educação, na relação entre aluno-professor, na disciplina, introduzindo mais atividade e expressividade; elementos que são fundamentais para evolução social. Para isso, é preciso fazer de cada escola uma sociedade embrionária, ativa e com diferentes tipos de ocupações que reflitam na ampla vida social, e que estejam permeadas do espírito das ciências, artes e história. Quando a escola introduz e treina cada criança como membro de uma pequena comunidade, segundo Dewey (1976), inunda-o com o espírito do serviço, e providencia-o os instrumentos efetivos para direcionar-se; tem-se a intensa e melhor garantia de uma larga sociedade digna, amável e harmoniosa.

O experimento e os materiais necessários para sua realização permitem a difusão de diversos estudos pela criança, como por exemplo: o cozinhar, por meio desta ocupação a criança poderá aprender: a classificação dos alimentos, suas características, os locais em que se encontram, suas formas de cultivo, o cuidado com os mesmos, a forma de preparo, os tipos de sabores, etc. Para ser mais enfático, Dewey (1976) utiliza o exemplo de uma criança ao cozinhar um ovo; além de estudar as características desse alimento, como os animais provenientes do mesmo, os diversos tipos que existem; a criança poderá aprender os estados físicos da água, a temperatura necessária para que esta cozinhe o ovo, o que também a levará a estudar a temperatura, seus diversos graus, etc.; quer dizer, seu trabalho é cozinhar o ovo, porém seu entendimento estará nos fatores que envolvem esse ato. Dewey (1976) afirma que apenas o desejo de cozinhar o ovo não é educativo, mas, o reconhecimento dos fatos, materiais e condições

envolvidas, que regulam os impulsos da criança, o é. No entanto, a criança mesmo despertando esse interesse não será capaz de desenvolvê-lo sem a participação e direção do adulto, o qual deverá ajudá-la a reconhecer os elementos que envolvem sua atividade.

Isto significa que o desenvolvimento da criança resulta de atividades pessoais, em ocupações, expressões, conversações, construções e experimentações; é que desenvolverá sua individualidade, sua moral e intelectualidade. Sem contar que o ensino calcado nas atividades, nas ocupações, nas observações científicas, nas experimentações, são oportunidades e ocasiões que necessariamente exigem leitura, escrita, cálculo. De acordo com Dewey (1976), a vitalidade e significado que estes estudos asseguram possibilitam uma aprendizagem mais inteligente, menos mecânica, mais ativa e mais receptiva.

O trabalho com ocupações, neste sentido, segundo Dewey (1976), significa um modo de atividade em que a criança reproduz algum trabalho proveniente da vida social. Seu desenvolvimento requer o máximo de consciência posto no trabalho a ser realizado, não está entrelaçada a treinos e seguimento de manuais, mas ao resultado almejado que a criança deve chegar. Está entrelaçada com o experimento e o desenvolvimento histórico, porque além de estar atrelada as propriedades dos materiais trabalhados, liga-se as sugestões e enriquecimentos valorosos da vida.

Esse tipo de trabalho escolar calcado, portanto, nas ocupações opera, de acordo com o autor, no interesse da criança pelo trabalho escolar; a criança desenvolve seu interesse pela escola e pelo trabalho nela desenvolvido através da correlação que pode fazer entre essa com sua vida e percebe a necessidade de desvendá-la. Pois, os interesses da criança não são barrados dentro da escola, mas aprofundados em seu trabalho, despertando novos interesses em desvendar o meio.

Com isso, a organização e estrutura escolar em forma de compartimentos isolados, não cabem mais a essa concepção de uma educação pautada em uma comunidade embrionária, segundo Dewey (1976), a criança ao desenvolver no interior da escola atividades relativas à vida e ampliá-las, exige uma instituição caracterizada pela organicidade, estando intimamente ligada com a vida social, visando ampliá-la e desenvolver a criança em seu contato e relação com a mesma, na figura 18 abaixo, pode-se visualizar os diagramas de uma escola organizada, conforme a proposta do autor:

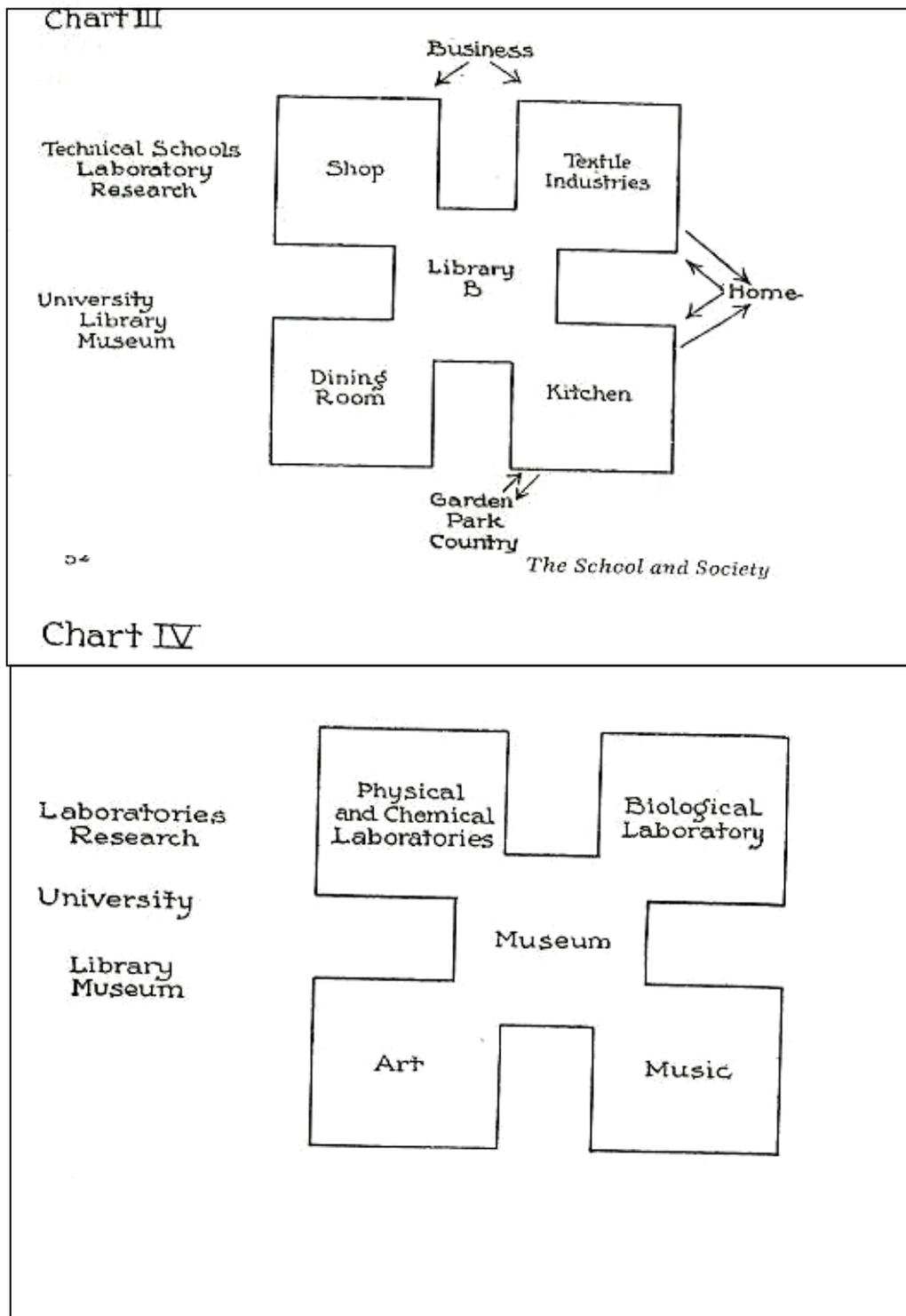


Figura 18: Diagramas sobre a organização e estrutura escolar, propostas por Dewey (1976) em sua obra: "School and Society".

Dewey (1976) afirma que o mundo em que vivemos tem todas as faces que o constitui caminhando conjuntamente, em um comum acordo, por isso o estudo deve manter correlação na mente da criança, pois caso contrário, ela não será capaz de compreender o meio em que vive. Em outras palavras,

I am talking about a future school, the one we hope, some time, to have. The basal fact in that room is that it is a workshop, doing actual things in sewing, spinning, and weaving. The children come into immediate connection with materials, with various fabrics of silk, cotton, linen and wool. Information at once appears in connection with these materials; their origin, history, their adaptation to particular uses, and the machines of various kinds by which the raw materials are utilized. Discipline arises in dealing with the problem involved, both theoretical and practical. (DEWEY, 1976, p. 53)

Desta forma, é que Dewey (1976) defende a conexão da escola com a vida, com a experiência da criança, desde sua relação com o ambiente familiar, porque o que a criança aprende em casa é levado para a escola e ampliado, fazendo com que essa retorne e amplie em sua vida diária. A experiência não está isolada dos conhecimentos, ela liga-se a geografia, a arte, a literatura, às ciências, a história; todos os estudos estão ligados à vida em uma forma concisa e não separadamente como fora feito.

O educador assim, para o autor, não é separado por disciplinas, mas correlaciona os conteúdos. É aquele que trabalha com a unidade, vendo a escola como um sistema organizado e relacionado intimamente com a vida. Com isso, Dewey (1976) visa mostrar a escola como uma unidade que integra com a vida e demonstra as possibilidades e necessidades de organização conectadas com essa.

Nesta perspectiva, cabe ao professor estudar os mecanismos que acarretaram em sucesso na instrução da criança, ou seja, o mesmo deve estudar seu aluno compreendendo os fatores que envolvem seu pensamento, seus interesses, para com novos elementos dar mais significado a sua vida intelectual e moral. O educador, neste sentido, é fundamental, pois é dele que partirá o reconhecimento dos elementos necessários para a preparação de novos sujeitos, isso significa que ele não deverá apenas focar-se sobre *o que é*, mas sobre *como é* conhecido, ele é o que trará novas formas de experiência à criança, será aquele que impulsionará o crescimento pessoal.

Com base nessas concepções o autor destaca que algumas escolas já têm adotado os princípios que regem uma “Nova Educação” baseada na experiência e na atividade da criança. Conforme Dewey (1979), essas escolas caracterizam-se por embasar seu trabalho nos preceitos difundidos por: Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori; destacando alguns métodos elucidados por esses teóricos na organização de sua unidade escolar. Com isso, o autor procura destacar que a escola pode seguir uma via inversa do

que a encontrada na sociedade de sua época, em que as crianças aprendem sobre mapas ao invés do mundo, em que o símbolo foi colocado como prioridade sobre a realidade. O que a criança precisa é encontrar a si mesmo, em outras palavras “To find out how to make knowledge when it is needed is the true end of the acquisition of information in school, not information itself.” (DEWEY, 1979, p. 221).

“Aprender fazendo” é o slogan que o autor afirma ser fundamental para o trabalho escolar, porque a criança só aprende pela prática, a qual fornece maior facilidade para essa desenvolver e compreender os estudos que englobam o conhecimento. Os estudos, assim, representam a possibilidade de desenvolvimento da criança pelas experiências que fazem parte de seus dias, a única diferença é que a escola organiza essas experiências de forma que possibilite a criança encontrar os conhecimentos de história, geografia, ciências, aritmética, dentro das mesmas. Uma educação que ignora o processo vital se torna algo abstrato à criança, e conseqüentemente, reprime os impulsos e ações dela.

Dewey (1979) atenta que: “(...) learning by doing does not, of course, mean substitution of manual occupations or handwork for text-book studying. At the same time, allowing the pupils to do handwork whenever there is opportunity for it, is a great aid in holding the child’s attention an interest.” (DEWEY, 1979, p. 255). Com isso, o autor destaca que as propostas educacionais que se embasaram em um trabalho conectado com os princípios industriais, tiveram como resultado o desenvolvimento mais inteligente das crianças, pelo fato de utilizarem suas capacidades em prol do treino material, bem como a oportunidade de compreenderem os materiais e o trabalho com os mesmos.

O trabalho escolar, deste modo, consiste em um treino para as escolhas da criança diante da sociedade, de acordo com seus interesses e aptidões, no entanto, o conhecimento desse tipo de trabalho ajuda a criança a compreender a forma com que a sociedade se organiza, e apropriar-se do conhecimento de uma maneira mais interessante e significativa. Ou seja,

The aim of the work for girl, just as it is for the boy, is to help her find her life work, to fit herself for it mentally and morally, and to give her an intelligent attitude toward her profession and her community, using the shop experience not as an end in itself but a means to these larger ends. (DEWEY, 1979, p. 387).

Dewey (1976), desta forma, admite que seu desejo é de que a escola seja um lugar onde a criança realmente viva, que viva em experiência e que assim, possa encontrar o significado dos fatores que a rodeia. A vida da criança é tão importante quanto à de um adulto, por isso é preciso considerar sua relevância e as possibilidades de seu desenvolvimento na vida presente, e não focar-se apenas nos fatores que poderão formá-la quando adultos. Quando se apela para as ocupações e suas formas de utilização dos materiais, instantaneamente volta-se para o trabalho com a mente da criança, com a cultura social, com o conhecimento acumulado, com a ciência em todas as suas formas, o que enriquece e ordena a vida infantil. Portanto, para o autor, somente quando natureza e sociedade puderem viver em uma sala de aula, quando as formas e brinquedos de aprendizagem forem subordinados a substância da experiência, então existirá a oportunidade de identificação e de cultura, os quais são a senha para a democracia. Algumas exemplificações dessa discussão podem ser observadas nas experiências abaixo, as quais retratam o trabalho escolar proposto por Dewey e que foram concretizadas em algumas instituições norte-americanas e demonstradas pelo autor em sua obra “Schools of To-Morrow” (1915). Desta forma, destacamos algumas das várias figuras que se encontram nesta obra, as quais podem ser visualizadas abaixo:

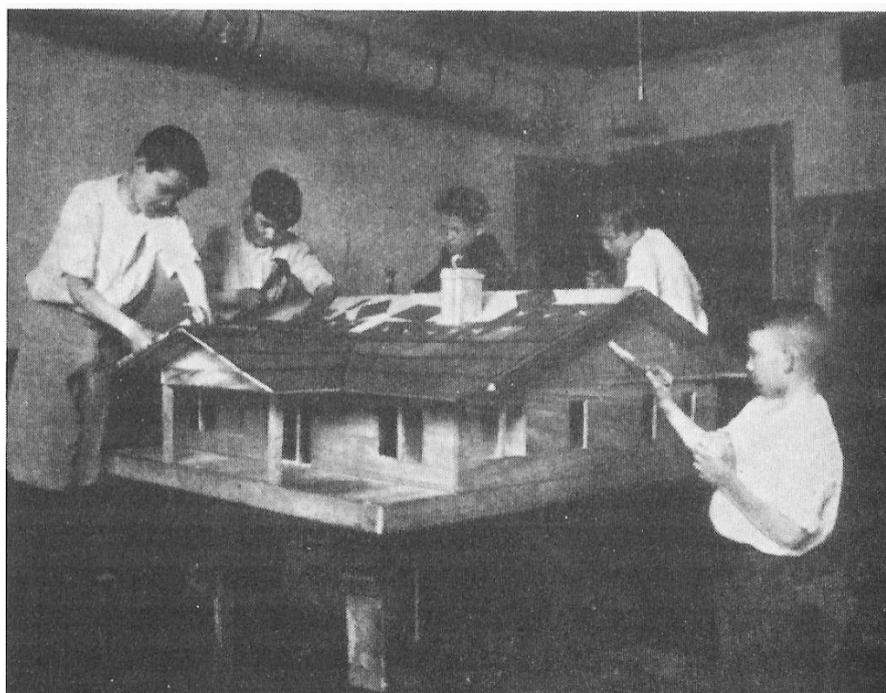


Figura 19: The basis of the year's work. (Indianapolis)

Fonte: Dewey, John. Schools of To-Morrow. In: The Middle Works (1899-1924). Vol. 8 (1915). Southern Illinois University Press, 1979. p.246

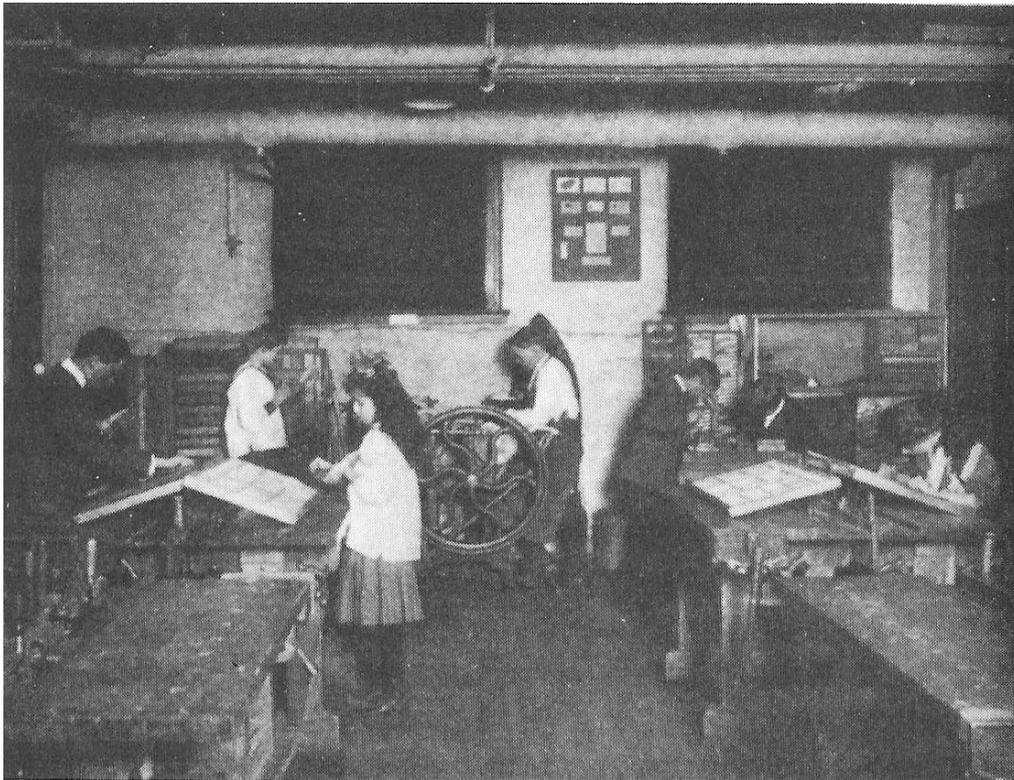


Figura 20: Printing teaches English (Francis Parker School, Chicago)
Fonte: Dewey, John. Schools of To-Morrow. In: The Middle Works (1899-1924). Vol. 8 (1915). Southern Illinois University Press, 1979. p.246

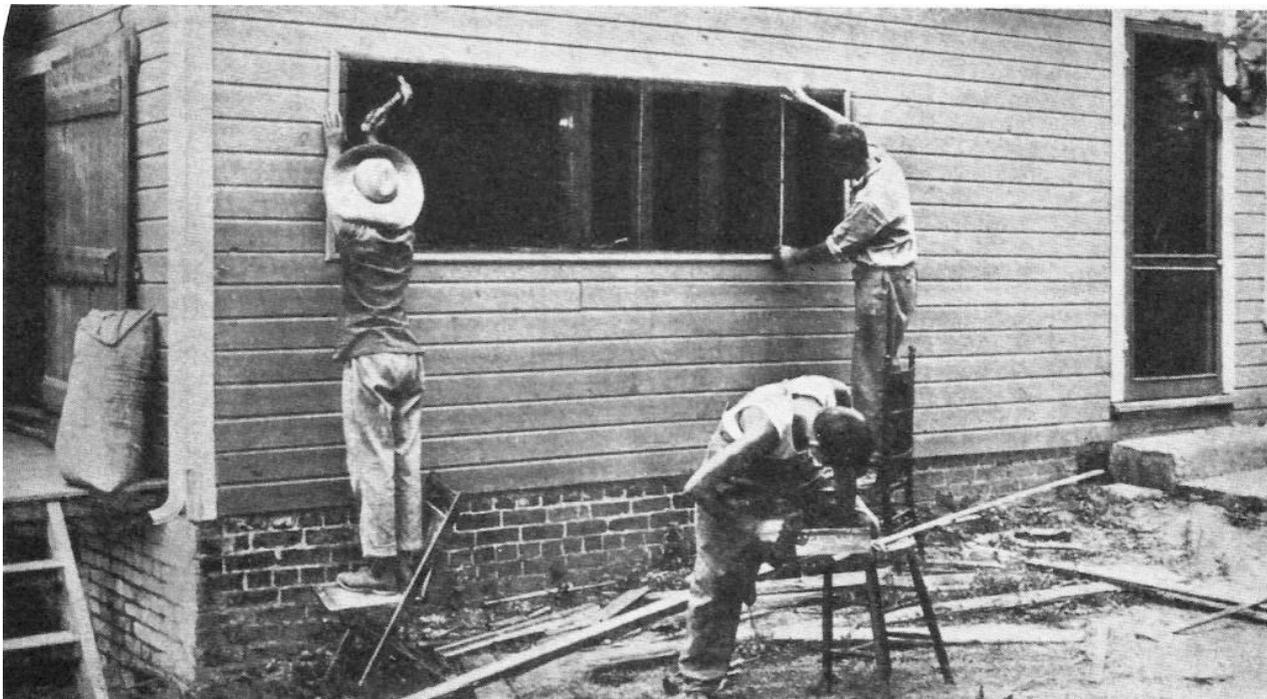


Figura 21: The pupils build the schoolhouses. (Interlaken School, Ind.)
Fonte: Dewey, John. Schools of To-Morrow. In: The Middle Works (1899-1924). Vol. 8 (1915). Southern Illinois University Press, 1979. p.264



Figura 22: Real gardens for city nature study (Public School 45, Indianapolis)
Fonte: Dewey, John. Schools of To-Morrow. In: The Middle Works (1899-1924). Vol. 8 (1915). Southern Illinois University Press, 1979. p.270

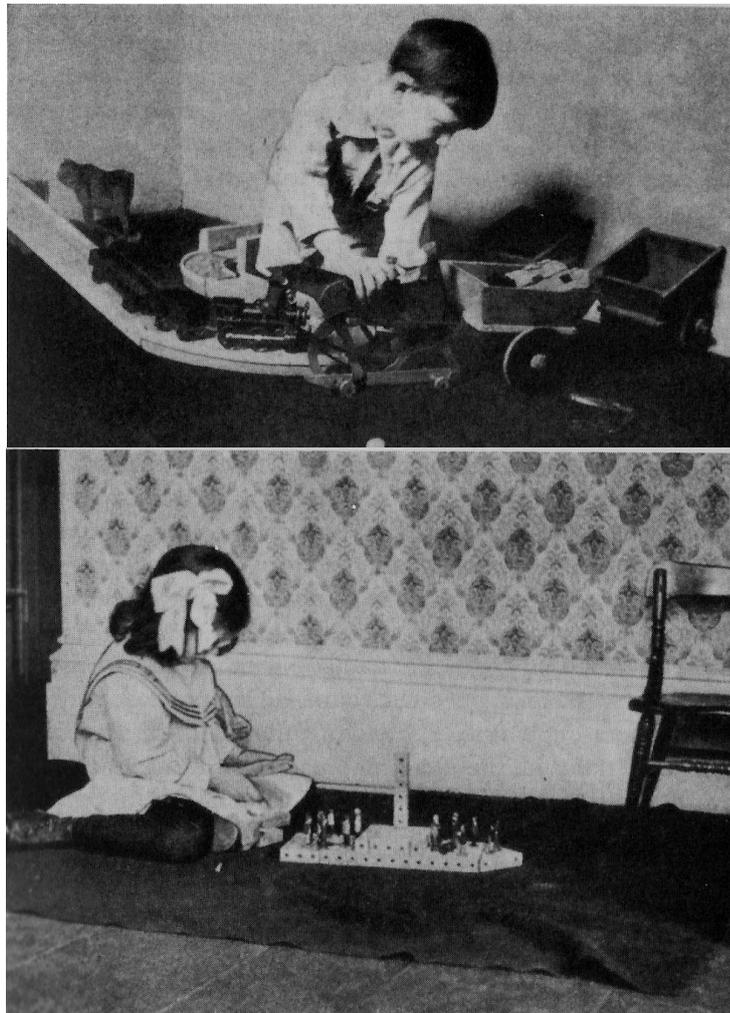


Figura 23: Constructing in miniature the things they see around them (Play School, New York City).

Fonte: Dewey, John. Schools of To-Morrow. In: The Middle Works (1899-1924). Vol. 8 (1915). Southern Illinois University Press, 1979. p.285

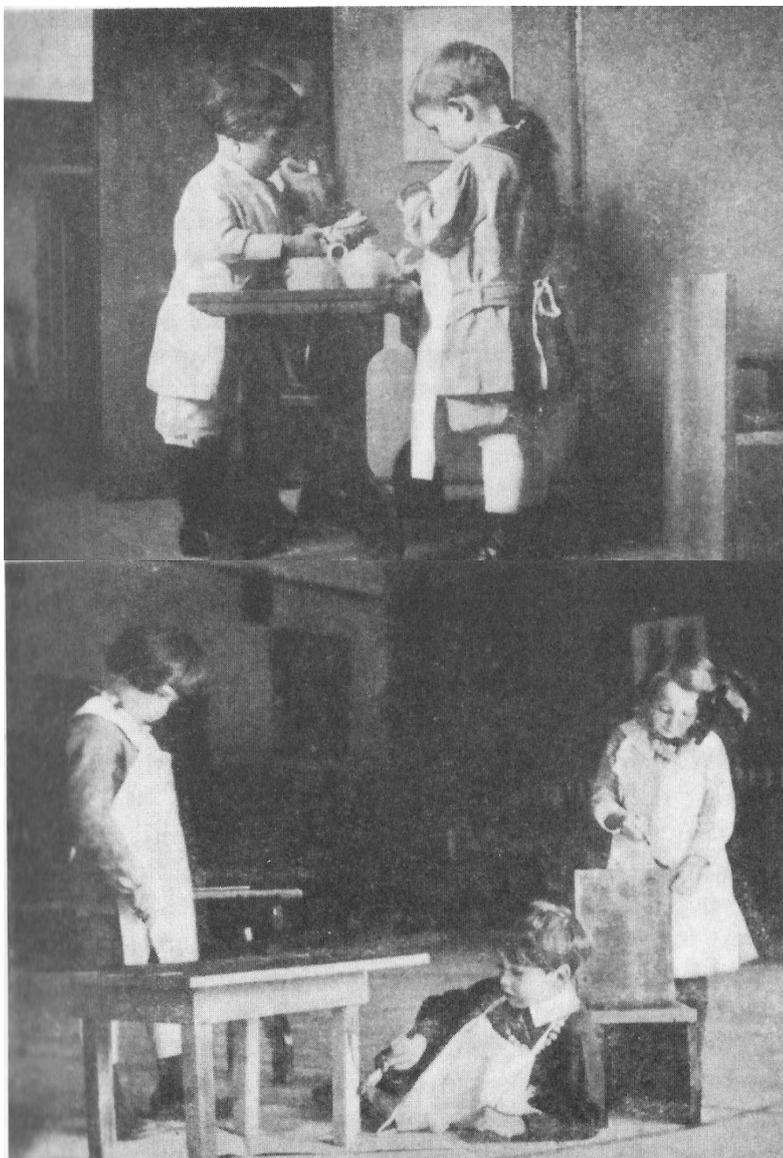


Figura 24: Learning to live through situations that are typical of social life (Teachers College, N.Y. City)

Fonte: Dewey, John. Schools of To-Morrow. In: The Middle Works (1899-1924). Vol. 8 (1915). Southern Illinois University Press, 1979. p.299



Figura 25: Real work in a real shop begins in the fifth grade. (Gary, Ind)

Fonte: Dewey, John. Schools of To-Morrow. In: The Middle Works (1899-1924). Vol. 8 (1915). Southern Illinois University Press, 1979. p.377

3.3- MAIS ALGUMAS PALAVRAS...

Neste capítulo sobre a vida e obra, e sobre as concepções que permearam os primeiros escritos de John Dewey, pudemos notar os fatores que estiveram imersos na vida do autor e que, conseqüentemente, influenciaram em suas produções. O contato com a teoria Darwinista apresenta-se como um elemento fundamental em suas teorizações, a qual passa a guiar seus escritos, na defesa de que a sociedade também constitui-se como o organismo humano. Outro fator que merece destaque são as experiências que foram proporcionadas ao mesmo em seu trabalho na Universidade de Chicago, na qual teve a possibilidade de aplicar suas ideias referentes a uma educação ligada ao meio, organizando a escola como uma comunidade embrionária ou sociedade em miniatura.

Os preceitos defendidos por Dewey na organização escolar e na formação do sujeito, logo no início de suas produções, principalmente pela sua maior ênfase na psicologia e filosofia, podem ser considerados a raiz da qual emergirá e conduzirá as demais concepções do autor no que refere-se ao campo educativo. A consideração da criança em seus interesses e aptidões torna-se o centro da proposta educativa do autor, para isso, propõe um ensino imerso na vida, tendo nesta referência para o desenvolvimento dos conteúdos necessários. Isto significa que, para Dewey, o foco da educação está em proporcionar à criança o contato com os elementos que formam a vida humana, a qual, pela experiência com os elementos, será capaz de ampliar e difundir ainda mais seus estudos, compreendendo de maneira significativa os conhecimentos acumulados pela humanidade. Neste processo, o autor destaca o papel fundamental do professor, não como um “transmissor”, mas como um guia, que deve conhecer as especificidades de cada um de seus alunos, e assim, trazer maiores subsídios que permitam a ampliação de suas experiências e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento.

Aprender fazendo; cooperação; ocupações manuais ou trabalhos manuais; sociedade em miniatura ou comunidade embrionária; experiência; interesse; ensino ativo; educação ligada ao meio social; consideração das aptidões do sujeito; formação da moral; são premissas que acabam se tornando jargões para se pensar uma nova educação, e que já aparecem defendidas e argumentadas pelo autor em seus escritos. Essas premissas se tornaram fundamentais em nosso estudo, pois além de serem o centro das obras do autor, aparecem nos escritos e discussões dos lentes da Escola

Normal Secundária de São Carlos. João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira, lentes da instituição, são os educadores que destacam-se por apresentarem em seus artigos a defesa dessas concepções, afirmando ser o ensino o caminho central na promoção do progresso ao país.

Com isso, pela análise dos artigos que compõem a Revista da Escola Normal de São Carlos, pode-se constatar que os educadores brasileiros não estiveram alheios às novas propostas educacionais que emergiam, pelo contrário, mantiveram-se atentos e, apropriaram essas concepções em suas discussões em cunho nacional, visando propagar novas formas para se pensar a educação brasileira. Processo esse que ocorreu já no início do século XX, antes mesmo das primeiras traduções das obras de John Dewey, realizadas por Anísio Teixeira e antes mesmo da eclosão do Movimento da Educação Nova no país, fatores que datam a década de 20-30.

A partir da leitura e análise das obras de John Dewey produzidas e disseminadas no final do século XIX e início do século XX, podemos aproximá-las dos escritos dos professores João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira, demonstrando a apropriação feita pelos mesmos em relação às concepções de Dewey, seja de forma indireta ou nas citações e exaltações que os mesmos fazem ao autor norte-americano. Sobre as discussões trazidas por esses lentes e suas conexões com a teoria deweyana, destacaremos no capítulo que segue.



Figura 26: Biblioteca da Escola Normal Secundária de São Carlos em 1940.

“(...) o professor não ensina, guia a criança que aprende por si mesma, realizando experiências e exercitando acções semelhantes ás que terá de realizar e exercitar no seio da sociedade.”⁵⁰

⁵⁰ Revista da Escola Normal de São Carlos, Anno III, número 6, junho de 1919. Aritgo: **Aprendizado activo**, escrito por João Toledo. p.47.

CAPÍTULO 4: AS IDEIAS PEDAGÓGICAS EM MOVIMENTO: APROPRIAÇÕES DA TEORIA EDUCACIONAL DE JOHN DEWEY NO INTERIOR DA ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO CARLOS-SP

“A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando servirem às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino tão horrível em educação, como em religião. Além disso, não se ensina impondo à criança externamente um assunto. Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente. De sorte que, literalmente, devemos partir da criança e por ela nos dirigirmos. A quantidade e a qualidade do ensino, ela é que as determina e não a disciplina a estudar. Nenhum método tem valor a não ser o método que dirige o espírito para sua crescente evolução e progressivo enriquecimento. A matéria em estudo não é mais do que o alimento espiritual. E, como alimento, não se digere a si mesmo, nem por si mesmo se transforma em ossos, músculos e sangue.” (DEWEY, 1959, p. 55-56).

No capítulo anterior, nos concentramos na vida e obra de John Dewey, como um fator de grande relevância para a compreensão da importância, influência e difusão do autor no território mundial. Demonstramos além de sua trajetória de vida, experiências pessoais e profissionais, alguns dos elementos que foram determinantes para a constituição de suas concepções, principalmente no que se refere ao campo educacional. Desta forma, focamos em suas primeiras produções bibliográficas, as quais datam o final do século XIX e início do século XX, devido à cronologia das publicações de nossa fonte de estudo: a Revista da Escola Normal Secundária de São Carlos (1916-1923). Organizadas em três coleções: “The Early Works (1882-1898)”; “The Middle Works (1899-1924)” e “The Later Works (1925-1953)”; as obras de John Dewey que se tornaram referências em nossos escritos foram aquelas que fazem parte das duas primeiras coleções, devido a compatibilidade com as publicações do periódico, dentre as quais foram selecionadas as produções do autor referentes à Psicologia e Educação.

Neste capítulo, dando continuidade às discussões e análises do material da Escola Normal de São Carlos, procura-se apreender o movimento das ideias

pedagógicas, referentes à teoria educacional de John Dewey, no interior dessa instituição, percebendo como as mesmas foram divulgadas à sociedade. Desse modo, subdividimos este capítulo em duas partes: a primeira dedica-se a uma apresentação geral dos conceitos de John Dewey encontrados nos escritos e discussões apresentadas na Revista da Escola Normal de São Carlos, de forma a demonstrar os conceitos que foram apropriados pelos lentes e, conseqüentemente, os normalistas da instituição, como também faz-se o destaque aos lentes que dedicaram-se a esse estudo, fazendo uma breve contextualização de cada um destes; a segunda parte consiste na descrição de cada um dos artigos que trazem os ideais deweyanos disseminados em seu interior, de modo a explicar a forma com que foram organizados e os conceitos difundidos por John Dewey que foram apropriados.

4.1- A PRESENÇA DE JOHN DEWEY NA ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA DE SÃO CARLOS: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Após o estudo da Escola Normal Secundária de São Carlos, sua organização, estruturação e contribuições às discussões educacionais do início do século XX, por meio da divulgação de trabalhos em dois periódicos: Revista Excelsior (1911-1916) e Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923), bem como as provas consideradas sinônimos de perfeição da instituição transcritas no Livro de Ouro (1911-1945); pôde-se apreender os preceitos educacionais circundantes que influenciaram na formação do normalista e, conseqüentemente, interferiram no ensino primário brasileiro.

Dessa forma, o intuito deste item é focar-se especificamente na teoria educacional de John Dewey, teria essa interferido na formação do normalista? Sua apropriação ocorreu? Se sim, quais conceitos foram incorporados e discutidos pelos lentes e normalistas da Escola Normal Secundária de São Carlos? Responder estas questões permite uma ampla compreensão do movimento das ideias pedagógicas deweyanas, possibilita lançar luzes sobre a interferência desse educador no território brasileiro, antes mesmo de sua exaltação contínua pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A partir da leitura e análise do material divulgador das discussões dos lentes e normalistas da Escola Normal de São Carlos, um aspecto que dificultou um pouco foi a falta de referências diretas nos escritos, seus artigos e provas trabalham com temas

gerais, e são poucos os que citam diretamente o autor ou corrente que embasam-se em seus escritos. Desta forma, focamo-nos apenas nos trabalhos que citam diretamente Dewey, tomando-o como referência na constituição das discussões. Pela leitura e análise dos periódicos e avaliações da instituição, apenas a Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923) apresenta artigos que citam diretamente John Dewey em suas publicações, destacando-se, no entanto, nos escritos de apenas dois lentes: João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira. Com isso, iniciamos uma apresentação geral das concepções de John Dewey presentes nessas publicações, para então, adentrarmos mais especificamente nas discussões que os referidos lentes fazem com base nas concepções do autor.

Com base no levantamento realizado na Revista da Escola Normal de São Carlos, pode-se constatar que muitos de seus artigos trabalham em um mesmo título com diversos conceitos de John Dewey, dentre ao quais podemos citar: aprender fazendo; cooperação; ocupações manuais ou trabalhos manuais; sociedade em miniatura ou comunidade embrionária; experiência; interesse; ensino ativo; educação ligada ao meio social; consideração das aptidões do sujeito; formação da moral. Conceitos estes, que aparecem difundidos nos artigos dos dois lentes, como demonstra a tabela abaixo:

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	ANO/ NÚMERO	DATA	PÁGINAS
<i>“A Escola Brasileira”</i>	<i>João Toledo</i>	<i>Ano II/ Número 3</i>	<i>11/12/1917</i>	<i>77-83</i>
<i>“Hereditariedade e Educação”</i>	<i>João Toledo</i>	<i>Ano III/ Número 4</i>	<i>Junho de 1918</i>	<i>12-24</i>
<i>“Aprendizado Activo”</i>	<i>João Toledo</i>	<i>Ano IV/ Número 6</i>	<i>Junho de 1919</i>	<i>37-54</i>
<i>“Aprendizado Activo II”</i>	<i>João Toledo</i>	<i>Ano IV/ Número 7</i>	<i>Dezembro de 1919</i>	<i>30-48</i>
<i>“Os ideaes nacionaes e as escolas elementares”</i>	<i>João Toledo</i>	<i>Ano V/ Número 8</i>	<i>Junho de 1920</i>	<i>3-20</i>
<i>“Questões de Ensino Normal”</i>	<i>Carlos da Silveira</i>	<i>Ano V/ Número 8</i>	<i>Junho de 1920</i>	<i>32-57</i>
<i>“Bases para a elaboração e execução de um programma de história em nossas escolas primárias e normais”</i>	<i>João Toledo</i>	<i>Ano V/ Número 9</i>	<i>Novembro de 1920</i>	<i>33-49</i>
<i>“Assumptos Escolares (cultura cívica- sugestões)”</i>	<i>Carlos da Silveira</i>	<i>Ano VI/ Número 10</i>	<i>Junho de 1921</i>	<i>34-46</i>
<i>“Introdução aos programmas de psychologia, pedagogia e methodologia das Escolas Normaes Paulista”</i>	<i>João Toledo</i>	<i>Ano VI/ Número 11</i>	<i>Dezembro de 1921</i>	<i>64-70</i>

Tabela 3: Artigos da Revista da Escola Normal de São Carlos que discutem os conceitos de John Dewey.

Dentre os conceitos de John Dewey citados e defendidos pelos lentes, podemos notar uma exaltação a uma nova forma de se conceber o ensino, assumindo uma postura adversa a todas as concepções anteriores a esta, como um ensino centralizado no professor, como se esse fosse o detentor de todo saber; aprendizagem apenas pela observação, sem que a criança participe manuseando os objetos; o estudo calcado em livros apenas; o foco na memorização; são alguns dos conceitos que encontramos fortemente condenados por Toledo e Silveira em seus escritos nesse periódico, vistos como mecânicos, desinteressantes e que não proporcionam uma aprendizagem efetiva por parte da criança. Em virtude disso, notamos a forte presença de Dewey, um dos grandes críticos da pedagogia tradicional⁵¹, como portador de ideais renovadores que priorizam um novo tipo de educação, visto como mais eficaz e abrangente das necessidades da criança.

Assim, pela análise e levantamento do material encontrado na Revista da Escola Normal de São Carlos, destacamos estes artigos, que discutem e demonstram a teoria educacional de John Dewey. Com isso, podemos perceber um maior aprofundamento e conhecimento dos conceitos de Dewey, utilizando-se de vários deles em um mesmo artigo, talvez como forma de argumentar e defender uma nova proposta de ensino nas instituições. Isso demonstra, também, que a veiculação de John Dewey ocorreu mais fortemente após 1916 na instituição, evidenciando a importância dos conceitos do mesmo. O que podemos perceber é que a presença do filósofo não ocorreu no território brasileiro apenas após a eclosão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e sim, que esse movimento consiste em uma consolidação dos ideais inovadores no Brasil, porém os mesmos já circulavam nos escritos e discussões dos intelectuais nacionais, o que fica perceptível pelo levantamento que acabamos de realizar.

A partir dessa apresentação geral referente ao levantamento das concepções de John Dewey presentes nos materiais difundidos pela Escola Normal Secundária de São Carlos, podemos perceber a incidência dos conceitos do mesmo, pelos debates e escritos de seus intelectuais. João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira são dois nomes que se destacam, nesse levantamento, pela incidência de John Dewey em seus escritos e, principalmente pela defesa de uma educação nacional calcada nas propostas trazidas pelo autor. Mas quem foram esses dois lentes? Qual a trajetória e importância dos

⁵¹ Entendida como todos os preceitos pedagógicos anteriores aos estudos denominados de Escola Nova.

mesmos para a educação brasileira? Assim, cabe, neste momento, uma breve apresentação sobre o contexto da trajetória de cada um dos educadores, para então adentrarmos na descrição de cada um dos artigos publicados por esses no periódico da Escola Normal Secundária de São Carlos, e que trazem no bojo de suas discussões as concepções de John Dewey:

4.1.1 – CARLOS DA SILVEIRA

*“Cultivemos pois, com todo desvêlo a língua nacional, não só para apressarmos o advento da antiga colônia como metrópole da língua portuguesa, assim como para obtermos pela unidade do idioma em toda a vastidão do Paiz, mais um forte elemento de unidade e grandeza do Brazil”.*⁵²

Antes de iniciar a discussão sobre os aspectos que fizeram parte da formação e produção do Professor Carlos da Silveira, faz-se necessário destacar a escassez de trabalhos e informações sobre o respectivo educador. Desta forma, as informações contidas nesse tópico foram encontradas no: “Dicionário de Autores Paulistas”, escrito por Luis Correa de Melo, em 1954; e nos Livros de Registros da Escola Normal Secundária de São Carlos.

Nascido em 21 de junho de 1883, em Silveiras, Carlos da Silveira, ainda quando adolescente, mudou-se para Queluz. De 1900 a 1903 se diplomou na Escola Normal da Praça, e em 1904 iniciou o magistério na Escola Isolada da Freguesia do O’. Em 1907, torna-se diretor das Escolas Reunidas da Avenida Paulista, na qual permanece até 1909, ano em que além de se tornar diretor do Grupo Escolar da Avenida Paulista, conclui a graduação em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo. Tais experiências o levam a lecionar na comissão do Estado de Sergipe em 1911.

Pelo levantamento feito na documentação da Escola Normal Secundária de São Carlos, em 1912, Carlos da Silveira aparece como Secretário da instituição, como se pode observar nas figuras abaixo:

⁵² Silveira, Carlos da. **A língua pátria e a unidade nacional**. In: Revista da Escola Normal de São Carlos, ano II, número 3. De 11 de dezembro de 1917. p.76.

CARGOS	PESSOAL ADMINISTRATIVO
Auxiliar do Director . . .	Amibal Fran. Calleg
Secretario	Dr. Carlos da Silveira
Official	W. Calleg

Figura 27: Assinatura do Professor Carlos da Silveira no Livro Ponto da Escola Normal Secundária de São Carlos, 1912.

J. Baptista

Compromisso de feitura de Dr.
Carlos da Silveira, para o cargo
de Secretario desta Escola

Em nome de Ferruccio de mil
novecentos e doze, nesta secre-
taria da Escola Normal de
São Carlos, perante o Director
Sen. professor Jurmal Pentecado,
acompanhado o cidadão doutor
Luiz, digno, doutor Carlos da
Silveira, nomeado Secretario
desta Escola por decreto de
6 de corrente, conforme o
título de nomeação que di-
ctum, e as mesmas, pelo seu Di-
rector, foi de feitura o compo-
nimento na forma da lei, de-
bem e fielmente desempenhar
as funções inherentes a
quelle cargo. Para constar,
eu, J. Baptista, offi-
cial Secretario de Secretario,
lavrei este termo.

Jurmal Pentecado
Carlos da Silveira

Figura 28: Termo de Admissão de Carlos da Silveira como Secretário da Escola Normal Secundária de São Carlos, em 09 de Fevereiro de 1912.

Função na qual permaneceu até 06 de Fevereiro de 1913, pois no dia 10 do mesmo mês e ano, encontra-se sua primeira assinatura como docente da Escola Normal Secundária de São Carlos, à frente da cadeira de Pedagogia e Educação Cívica, assumindo seu lugar na secretaria Waldomiro Caleiro. O que pode ser visualizado abaixo:

<i>Phychologia Experimental</i>	
<i>Pedagogia e Educ. civica</i>	<i>Carlos da Silveira</i>
<i>Methodologia</i>	
<i>Musica</i>	<i>Lizandro P. Lemos</i>

Figura 29: Assinatura do Professor Carlos da Silveira como lente da cadeira de Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Secundária de São Carlos, em 1913.

CARGOS	PESSOAL ADMINISTRATIVO
<i>Auxiliar do Director</i>	<i>Amibal Fran. ^{es} baldar</i>
<i>Secretario</i>	<i>W. Caleiro</i>
<i>Official</i>	<i>Osceu Rodrigues</i>
<i>Bibliothecario</i>	<i>José de Almeida</i>

Figura 30: Assinatura de Waldomiro Caleiro como Secretário da Escola Normal Secundária de São Carlos, após Carlos da Silveira tornar-se lente da instituição, em 1913.

Em 14 de fevereiro do mesmo ano o Professor João Augusto de Toledo assume as aulas de Psicologia Experimental⁵³. No entanto, a partir de 1914 as cadeiras de Psicologia Experimental e Pedagogia e Educação Cívica sofrem algumas alterações em sua nomenclatura, que mesmo não sendo impressas no Livro Ponto da instituição, os professores a fazem com rasuras. Nota-se também uma inversão entre o Professor Carlos da Silveira e João Toledo, como se pode observar:

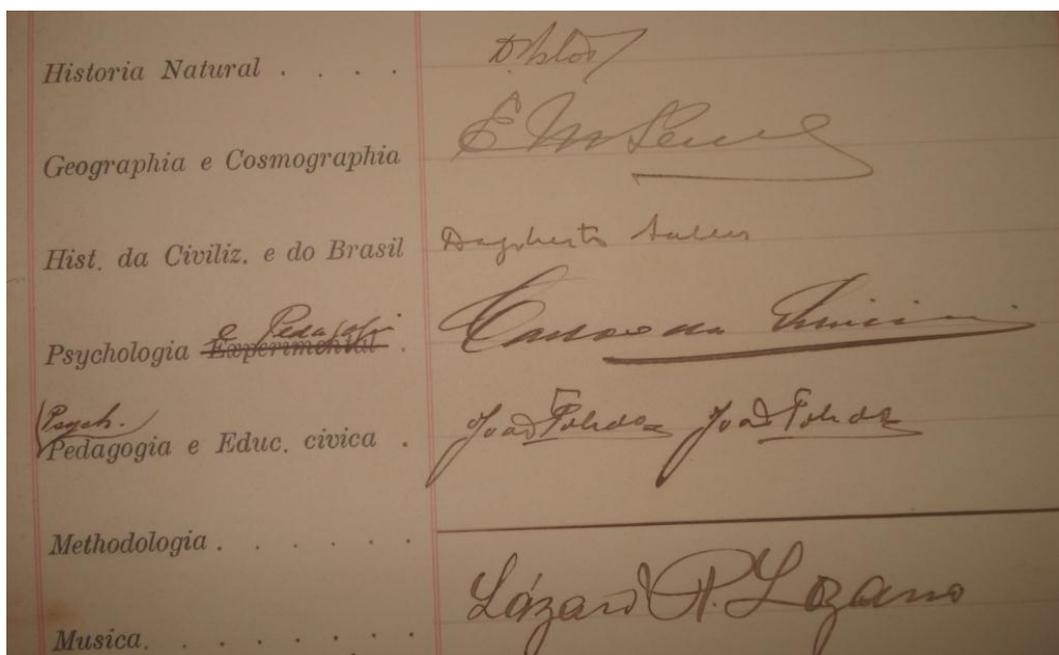


Figura 31: Mudança nas cadeiras em 1914 e inversão entre Carlos da Silveira e João Toledo.

Momento este que marca a consolidação da cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica⁵⁴, a qual se ramifica em duas, ficando uma sob a

⁵³ A cadeira de Psicologia Experimental e Pedagogia e Educação Cívica, na verdade constituem-se pela mesma cadeira. A entrada das mesmas é marcada pela reforma do ensino normal no Estado durante 1912, o que procura concretizar a psicologia na formação dos professores. No entanto, a referida cadeira se desmembra na Escola Normal Secundária de São Carlos, ficando Psicologia Experimental para os alunos do primeiro e segundo ano; e Pedagogia e Educação Cívica, para os alunos do terceiro e quarto ano, de acordo com Pinheiro (2009). Desta forma, a contratação tanto de Carlos da Silveira quanto de João Augusto de Toledo se deu para a cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, mesmo que a princípio, desmembradas, mas que se unem em sua denominação a partir de 1915.

⁵⁴ Tal cadeira de Psicologia Experimental, segundo Monarcha (1999) vem em decorrência da influência do comtismo e no clima da *belle époque* que se instaurara no país, época na qual as ideias de Darwin e Spencer se tornam as bases estruturantes do processo educativo. Desta forma, busca-se integrar a Pedagogia aos campos dos conhecimentos em expansão: psicologia fisiológica, antropologia e antropométrica; bem como a integração das mesmas à reforma política proposta pelo governo Republicano. Com a reforma das escolas normais secundárias em 1912, foi constituído um núcleo pedagógico com a entrada de três cadeiras: 11ª e 12ª denominadas de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica; e a 13ª de Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios do Ensino; cadeiras estas formadas pelos princípios que emergiram a partir das propostas de medição da inteligência veiculadas por Ugo Pizzoli, e concretizadas por Clemente Quaglio, na Escola Normal da Praça. Embasada no método analítico, as referidas cadeiras tinham por intuito guinar-se para a orientação analítica e experimental, com isso reúne uma diversidade de conhecimentos em torno do homem em formação,

responsabilidade de Carlos da Silveira e outra com João Augusto de Toledo⁵⁵. Esta cadeira perpetua na Escola Normal Secundária de São Carlos de 1915 a 1920, assim a configuração do quadro de cadeiras da instituição e seus respectivos docentes organiza-se da seguinte maneira:

CORPO DOCENTE		CURSO NORMAL	FALT	
			Alunos	Justi
Portuguez		<i>H. Pizzi Toledo</i>		
Latin e Litt. Portuguesa		<i>Delastri Porto</i>		
Françez	1.º periodo			
	2.º periodo			
Ingléz		<i>Antonio de Barros</i>		
Arithmetica e Algebra				
Geometria e Trigonometria				
Physica e Chimica		<i>Delastri Porto</i>		
Historia Natural				
Geographia e Cosmographia		<i>E. M. P.</i>		
Hist. da Civilt. e do Brasil				
Psychol. Pedag. e Ed. civica		<i>Carlos da Silveira</i>		
Psychol. Pedag. e Ed. civica		<i>João Augusto de Toledo</i>		
Methodologia		<i>Antonio Pizzi Toledo</i>		
Musica		<i>Leopoldo P. Lopes</i>		
Escrituração Mercantil		<i>João Campos</i>		
Calligr. e Desenho	1.º periodo			
	2.º periodo	<i>Ruprecht Kuhn</i>		
Gymnastica	1.º periodo	<i>Guilherme Pille</i>		
	2.º periodo	<i>Guilherme Pille</i>		
Trabalhos manuaes		<i>Jorge Barbato</i>		
Prof. Inspectora	1.º periodo	<i>Luella Campes de Camargo</i>		
	2.º periodo	<i>Luella Pizzoli de Camargo</i>		

Figura 32: Livro Ponto de 1916, mudanças das cadeiras da Escola Normal Secundária de São Carlos

buscando investigar as massas humanas por meio de testes, os quais permitem decompor, classificar e medir o indivíduo em suas particularidades, destacando o que é normal e o que não é. Assim, culmina-se na classificação pedagógica, instaurando uma época calcada nas medições e remodelações do indivíduo.

⁵⁵ Ambos os lentes tiveram a oportunidade de aprofundar seus estudos sobre a Pedagogia Científica proposta por essas cadeiras em um curso ministrado por Ugo Pizzoli, na Escola Normal da Praça, no ano de 1914 e, assim, puderam trazer as ideias veiculadas pela mesma para a Escola Normal de São Carlos.

A partir de 1921 não se encontra mais o nome do Professor Carlos da Silveira na Escola Normal Secundária de São Carlos, apenas na Revista da Escola Normal da instituição, na qual o lente publica até 1923, data que finaliza as edições da mesma. Segundo Melo (1954), em 1921, o professor assume como lente substituto a cadeira de Psicologia e Pedagogia, diretor em comissão e professor de didática na Escola Normal do Braz; e em 1925 torna-se professor interino de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal da Praça e professor de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Campinas, na qual permanece até 1928, quando dirige-se ao cargo de inspetor da Escola Normal Livre do Colégio de Santa Inês. Em 1930, já como redator-chefe da Revista Educação, concilia esse trabalho com o ensino de Pedagogia e Psicologia no Curso Normal do Instituto Pedagógico, e em 1933, torna-se lente catedrático de História da Civilização do Instituto de Educação, última titulação e cargo que Carlos da Silveira exerce.

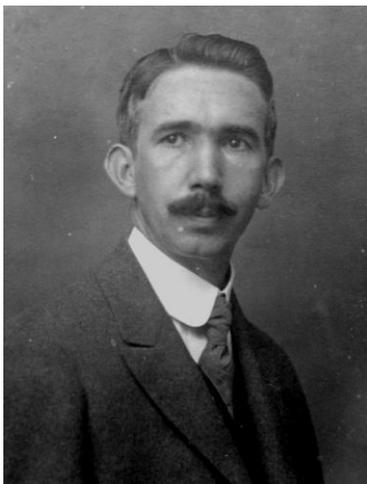
Além dos cargos e funções assumidas pelo lente, pode-se notar que o mesmo foi um educador ativo do Estado de São Paulo, que ampliou seus estudos e veiculações de suas ideias pelo país, não só pelas contribuições que deixou nos artigos que dedicou-se a escrever para a Revista da Escola Normal de São Carlos, mas também, pelos amplos trabalhos que, de acordo com Melo (1954), o lente dedicou-se a debater. Na Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923), encontram-se os seguintes artigos escritos pelo lente:

TÍTULO DO ARTIGO	DATA DE PUBLICAÇÃO	PÁGINAS
<i>As Escolas Normas no Estado de S. Paulo</i>	<i>Novembro de 1916</i>	<i>01 - 13</i>
<i>A língua patria e a unidade nacional</i>	<i>Dezembro de 1917</i>	<i>62 - 76</i>
<i>História da Instrução e da Educação no Brasil I</i>	<i>Junho de 1918</i>	<i>03 - 11</i>
<i>História da Instrução e da Educação no Brasil II</i>	<i>Dezembro de 1918</i>	<i>03 - 30</i>
<i>História da Instrução e da Educação no Brasil (conclusão)</i>	<i>Junho de 1919</i>	<i>13 - 32</i>
<i>Culto Cívico</i>	<i>Dezembro de 1919</i>	<i>03 - 21</i>
<i>Questões de Ensino Normal</i>	<i>Junho de 1920</i>	<i>32 - 57</i>
<i>Luiz Alves de Lima e Silva</i>	<i>Novembro de 1920</i>	<i>07 - 32</i>
<i>Assumptos Escolares (cultura cívica – sugestões)</i>	<i>Junho de 1921</i>	<i>34 - 46</i>
<i>Do papel educativo da Escola Primária I</i>	<i>Dezembro de 1921</i>	<i>07 - 21</i>
<i>Do papel Educativo da Escola Primária II</i>	<i>Dezembro de 1922</i>	<i>34 - 52</i>
<i>Discurso</i>	<i>Dezembro de 1923</i>	<i>03 - 15</i>

Tabela 4: Artigos do lente Carlos da Silveira publicados na Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923)

Ainda segundo este autor, o lente Carlos da Silveira durante sua trajetória teve a participação em: comissões examinadoras para o provimento do cargo de professores e inspetores nas Escolas Normais; representante do Estado de São Paulo na: III Conferência Nacional de Educação, na Reunião da Federação das Sociedades de Educação realizada no Rio de Janeiro e, na VI Conferência Nacional de Educação que aconteceu no Ceará. Como escritor teve seus trabalhos publicados: na Revista “O Início” do Liceu de Artes e Ofícios; “Névoas” do Centro Normalista; “O País” do Rio de Janeiro; “Revista do Ensino” e Revista “Educação”; e nos jornais: “Estado de São Paulo”, “Jornal do Comércio”, “Diário de São Paulo”, “Diário da Noite”, “Correio Paulistano”. Revistas e jornais nos quais publicou seus estudos sobre genealogia, história, pedagogia, psicologia, ensaios e até mesmo biografias.

4.1.2 – JOÃO AUGUSTO DE TOLEDO



“Quando nos educamos, além dos benefícios directos que desse facto decorrem para nós e para a sociedade, ha de considerar-se o impulso que recebe o povo a que pertencemos e que ha de fazer a grandeza de nosso paiz.”⁵⁶

Figura 33: Foto de João Augusto de Toledo⁵⁷

João Augusto de Toledo⁵⁸ nasceu em 12 de maio de 1879, em Tietê, São Paulo. Formou-se em 1900, na Escola Complementar de Itapetininga, momento em que, segundo Monarcha (2001), o triunfo inicial estava na aquisição do diploma de professor primário. No ano seguinte, o então professor preliminar, recebe o título de professor-

⁵⁶ TOLEDO, João Augusto de. **Hereditariedade e Educação**. In: Revista da Escola Normal de São Carlos, ano III, número 04, de junho de 1918. p.22.

⁵⁷ Esta foto foi retirada da Tese de: Maria de Lourdes Pinheiro (2009), cujo título é: *Trajatória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939): a permanência dos modelos de lição*.

⁵⁸ As informações contidas neste tópico foram retiradas dos seguintes trabalhos: Pinheiro, Maria de Lourdes. **Trajatória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939): a permanência dos modelos de lição**. Tese de Doutorado. Unicamp: 2009. MONARCHA, Carlos. Professor João Augusto de Toledo na *Revista da Escola Normal* de São Carlos: temas e motivos. In: ARCE, Alessandra; NERY, Ana Clara Bortoletto.(orgs). **Ideias Pedagógicas em Movimento: Produção de saberes na Escola Normal de São Carlos**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

adjunto do grupo escolar de Serra Negra, tornando-se diretor da instituição no mesmo ano, um cargo que, de acordo com Pinheiro (2009), marcara a distinção e honra, como um representante legítimo do governo. Em 1908, João Toledo foi transferido para o Grupo Escolar “Coronel Joaquim Augusto de Salles”, localizado em Rio Claro. No qual permaneceu até 14 de fevereiro de 1913, data que marca a assinatura do educador no Livro de Compromisso da Escola Normal Secundária de São Carlos, como lente da 12^a cadeira: Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica.

Inicialmente, a cadeira assumida por João Toledo recebe a denominação nos Livros Pontos da Escola Normal Secundária de São Carlos de Psicologia Experimental, destinada aos alunos do primeiro ano, como se pode visualizar pela figura abaixo:

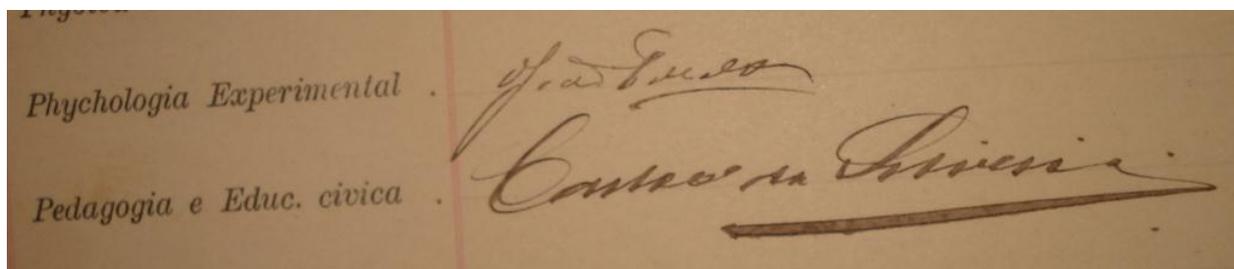


Figura 34: Assinatura do Professor João Augusto de Toledo no Livro Ponto da Escola Normal Secundária de São Carlos, em 1913.

No entanto, no mesmo ano, mais especificamente a partir de 06 de novembro, o nome do lente João Augusto de Toledo encontra-se também escrito algumas vezes a frente da cadeira de Francês, o que pode presumir-se que seja pela falta de algum docente, pois não encontra-se nenhum registro do educador no Livro de Compromisso da Instituição, como contratado e responsável pela mesma, ou seja, acredita-se que ele a tenha assumido por algumas vezes em caráter de substituto. Interessante destacar ainda, que nos dias em que a assinatura do lente aparece à frente da cadeira de Francês, não aparece na cadeira de Psicologia Experimental, fator este que nos leva a crer que no seus dias “livres” dessas aulas, o educador tenha ajudado com as aulas de francês. Como podemos observar na figura abaixo:

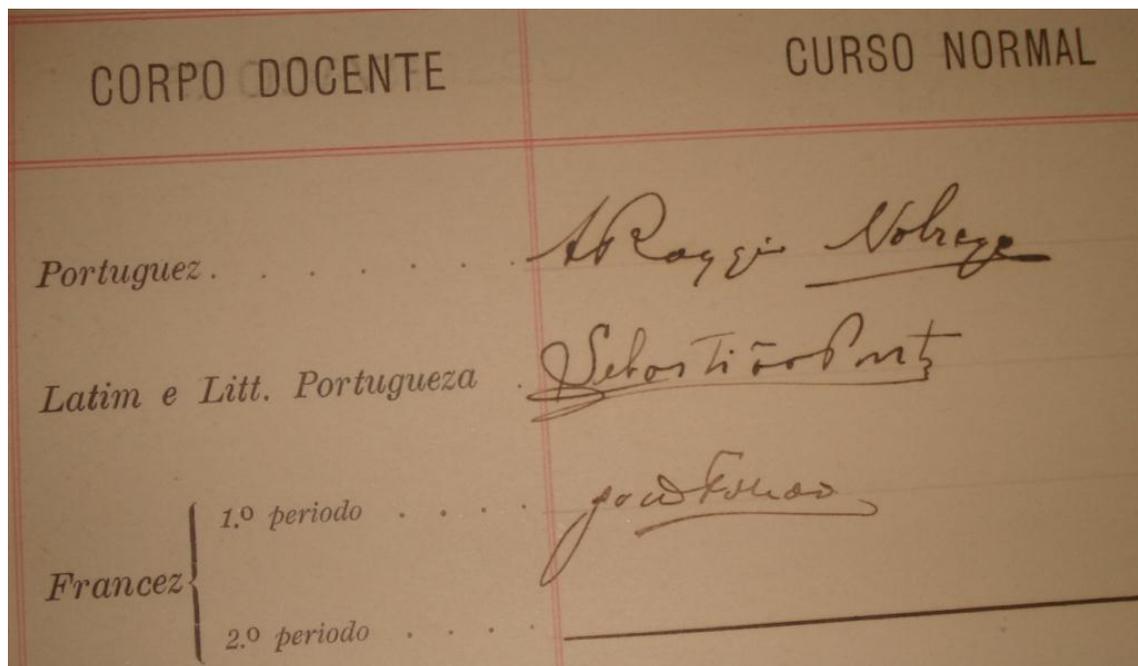


Figura 35: Assinatura do lente João Augusto de Toledo à frente da cadeira de Francês

Com as mudanças da nomenclatura das disciplinas em 1914 no Livro Ponto da instituição, João Toledo aparece à frente da 12ª cadeira, de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, como se pode notar:

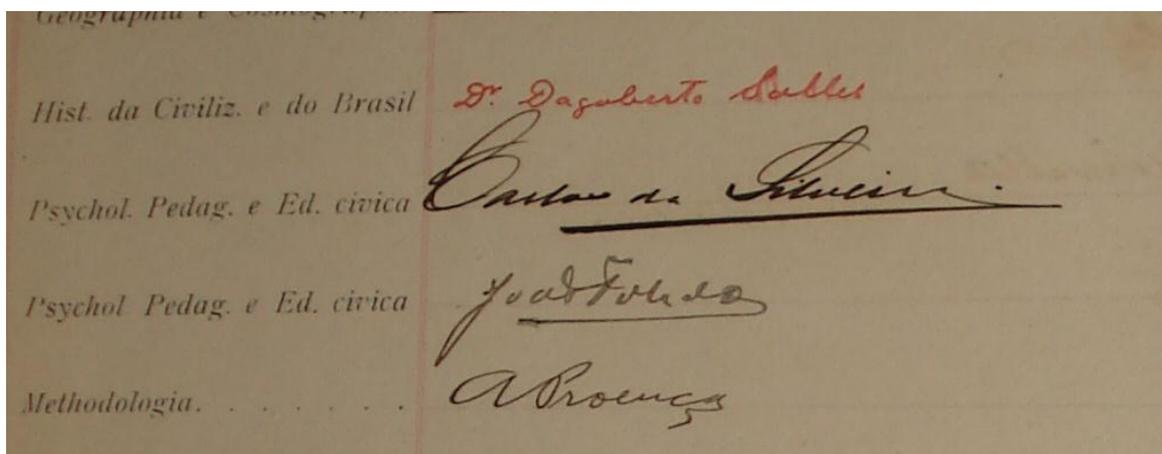


Figura 36: Assinatura do lente João Augusto de Toledo no Livro Ponto da Escola Normal Secundária de São Carlos, em 1914.

Cadeira esta, na qual permanece até 1921⁵⁹, quando é removido para a Escola Normal de Campinas, para reger a cadeira de Psicologia e Pedagogia desta instituição.

⁵⁹ Tal data marca um período de mudanças na sociedade paulista. O comportamento suscitado pela *belle époque* é substituído pela encarnação das máquinas e do modelo industrial norte-americano, ou seja, cria-se uma mentalidade de expansão fazendo apologia a tudo aquilo que exprima o moderno em sua forma mais arrojada como: máquinas, aviões, cinema, locomotiva, motor, automóveis; como afirma Monarcha (1999). Assumindo, neste período, o gabinete de Psicologia Experimental na Escola Normal da Praça, Lourenço Filho, o qual se dedica à defesa de uma concepção crítico-naturalista, em que a psicologia devia ser a explicação para os fatos sociais. Com isso, desenvolve uma série de testes psicométricos aplicados

Entretanto, no mesmo ano foi designado a cadeira de Prática Pedagógica, ficando a de Psicologia e Pedagogia para Sylvio de Moraes Sales. Essa instituição é a última em que o educador leciona, assumindo na mesma o cargo de Diretor, e em 1939, já aposentado, João Toledo, vem a falecer.

Um educador ativo nos debates e estudos de sua época, veiculando suas ideias em diversas revistas dentre as quais destacam-se: *Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923)*; *Revista de Ensino*; e a *Revista de Educação*. Mesmo deixando de lecionar na Escola Normal de São Carlos em 1921, continua publicando artigos no periódico da instituição, totalizando uma gama de trabalhos, como podemos visualizar:

TÍTULO DO ARTIGO	DATA	PÁGINAS
<i>Linguagem: apontamentos para meus alumnos</i>	<i>Novembro de 1916</i>	<i>28-30</i>
<i>A Escola Brasileira</i>	<i>Dezembro de 1917</i>	<i>77-83</i>
<i>Hereditariedade e Educação</i>	<i>Junho 1918</i>	<i>12-24</i>
<i>Nossa Gente</i>	<i>Dezembro de 1918</i>	<i>31-42</i>
<i>Aprendizado Activo I</i>	<i>Junho de 1919</i>	<i>37-54</i>
<i>Aprendizado Activo II</i>	<i>Dezembro de 1919</i>	<i>30-48</i>
<i>Os ideaes nacionais e as escolas elementares</i>	<i>Junho de 1920</i>	<i>3-20</i>
<i>Bases para elaboração e execução de um programa de história em nossas escolas primárias e normaes</i>	<i>Novembro de 1920</i>	<i>33-49</i>
<i>D. Pedro II através do sentimento</i>	<i>Junho de 1921</i>	<i>3-12</i>
<i>Introdução aos programas de psychologia, pedagogia e methodologia das Escolas Normaes Paulistas</i>	<i>Dezembro de 1921</i>	<i>64-70</i>
<i>Sugestões e programma para o ensino de francês nas escolas complementares e normaes</i>	<i>Dezembro de 1922</i>	<i>23-33</i>

Tabela 5: Artigos do lente João Augusto de Toledo publicados na Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923)

Além da publicação de artigos no periódico da Escola Normal de São Carlos, João Toledo, de acordo com Pinheiro (2009, p.257), destaca-se pela publicação dos seguintes artigos:

ao desenvolvimento mental da criança; estudos estes que tinham como objetivo disseminar para a opinião pública e às autoridades a evolução da técnica de uma sociedade de massas e de que como esta pode ser utilizada para melhoria do convívio e desenvolvimento social.

“TOLEDO, João. A escola brasileira. **Revista de Ensino**, SP, anno XVI, vol. 10, n.3-4, p.26-34, dez./1917 a mar./1918.

_____. Nossa gente - Notas pedagógicas para meus alunos. **Revista da Escola Normal de S. Carlos**, SP, anno 3, n.5, p.31-42, dez./1918.

_____. O ensino do desenho nas escolas normais. **Revista de Educação**, Piracicaba, SP, v.1,n.1, p.123-127, mai./1921b.

_____. Caetano de Campos (o educador). **Educação**, SP, vol. VIII, n.1, p.03-10, jul./1929.

_____. A educação popular. **Educação**, SP, vol. VII, p.03-10, abr./maio 1932b.”

E ainda, pela publicação de livros, os quais intitulam-se:

“TOLEDO, João. **Sombras que vivem**. Campinas: Linotypia da Casa Genoud, 1923.

_____. **Escola brasileira**. Desenvolvimento do programma de pedagogia em vigor nas escolas normaes. São Paulo: Imprensa Methodista, 1925a.

_____. **O crescimento mental**. Exposição analytica da psycopedagogia para uso dos alunos das escolas normaes e dos professores do curso primário. São Paulo: Imprensa Methodista, 1925b.

_____. **Didáctica** (nas escolas primárias). 2. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.

_____. **O crescimento mental**. Exposição analytica da psycopedagogia para uso dos alunos das escolas normaes e dos professores do curso primário. 3. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1931.

_____. **Escola brasileira**. Desenvolvimento do programma de pedagogia em vigor nas escolas normaes. 3. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1932c.

_____. **Planos de lição**. Noções communs. São Paulo: Livraria Liberdade, 1934.

_____. **São Paulo**. Variações sobre motivos da história paulista. São Paulo: Imprensa Methodista, 1939.” (PINHEIRO, 2009, p. 257-258).

João Toledo pode ser exaltado como uma figura de grande nome na educação paulista, passando por todos os graus do magistério, difundiu suas ideias e participou ativamente dos degraus de transformação do ensino normal, baseado na Psicologia para melhor compreensão da criança. Suas obras desenvolvem essas ideias e permitem,

segundo Monarcha (2011), aprofundar nas ideias que se movimentaram no início do século XX na educação brasileira.

Assim, a partir da breve contextualização sobre a trajetória educacional de Carlos da Silveira e João Augusto de Toledo, podemos notar a importância dos mesmos na Educação brasileira. Ativos nos debates, publicações e disseminação de concepções no início do século XX, ambos os educadores a frente da cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, na antiga Escola Normal Secundária de São Carlos destacam-se pela apropriação e veiculação de ideias que se fizeram presentes em sua época e nos permitem compreender a forma de incorporação das mesmas no bojo da formação de professores. Desse modo, procura-se no próximo item deste capítulo descrever os artigos desses lentes que trabalham diretamente com as concepções educacionais de John Dewey, visando demonstrar a forma de apropriação das mesmas:

4.2 AS IDEIAS DE JOHN DEWEY EM MOVIMENTO: ANÁLISE DOS CONCEITOS DO AUTOR COM BASE NA REVISTA DA ESCOLA NORMAL DE SÃO CARLOS

“Perturba o ensino de nossas escolas uma contínua multiplicação de estudos, cada qual com sua própria multiplicação de materiais didáticos e de princípios. Nossos professores defrontam uma tarefa que se tornou muito mais árdua, por terem de preocupar-se individualmente com os discípulos e, não, de considerá-los apenas coletivamente. [...] De fato, a atitude inata e espontânea da infância, caracterizada por uma curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental, está próxima, muito próxima, da atitude do espírito científico.” (DEWEY, 1979, p. 85)

No item anterior, no qual procuramos destacar a presença de John Dewey no periódico da Escola Normal de São Carlos, dois lentes destacaram-se pela citação direta do autor e de suas concepções educacionais em suas publicações na revista da instituição. Dessa forma, pudemos notar pela trajetória dos mesmos, a atividade dos lentes no Estado de São Paulo e até mesmo em cunho nacional, não só pelos debates veiculados pela Revista da Escola Normal de São Carlos, mas principalmente, pela participação de conferências, publicação em outras Revistas, publicação de livros; que demonstram a importância intelectual dos mesmos para se pensar a formação de professores no início do século XX e, conseqüentemente das crianças primárias. Neste item, entretanto, procuramos fazer uma descrição de cada um dos artigos que abarcam

os ideais deweyanos, demonstrando a forma com que esses foram apropriados e, de modo consequente, refletiram na formação dos professores são-carlenses, o que nos permitirá lançar luzes para sua apreensão em escala nacional.

Nas primeiras edições da Revista da Escola Normal, encontramos uma gama de artigos que dedicam-se à crítica das concepções educativas que estavam impregnadas na sociedade até o momento. Desse modo, o ensino centralizado no professor como o possuidor de todo o saber, a utilização de livros apenas, o processo de memorização; são aspectos fortemente condenados, vistos como aniquiladores do processo educativo da criança, destacados como mecânicos, desinteressantes e que em nada ajudavam na interação significativa da criança, não a ajudavam a pensar, simplesmente forneciam tudo pronto e mastigado para que ela ingerisse sem questionar. Já nesta questão notamos a forte presença de Dewey, um dos grandes críticos da pedagogia tradicional, principalmente nos aspectos acima destacados.

No entanto, as ideias de educador aparecem com maior incidência e até mesmo citadas diretamente nos artigos do Professor João Augusto de Toledo e em alguns do Professor Carlos da Silveira, como podemos notar pelas descrições abaixo:

O primeiro artigo de *João Toledo*⁶⁰, que começa a trabalhar com os preceitos educacionais de John Dewey, encontra-se na segunda edição da Revista da Escola Normal de São Carlos⁶¹, denominado de “**A Escola Brasileira**”⁶², o referido trabalho destaca a importância e finalidade do processo educativo para além da ideia de transmissão de conteúdos, e sim, com base no contato direto com a vida. Conforme o autor, a educação deve fazer com que o sujeito alcance a sua moralidade a qual é responsável pela liberdade de vida, consequente da obediência a todos os preceitos legais e bons costumes que garantem a paz. A finalidade do processo educativo, como afirma o educador, não é outra senão melhorar as condições de humanidade, tal como a criação de aptidões especiais que habilitem o indivíduo a tirar do meio, proveitos para si e para sua coletividade; aspectos estes que precisam compor a educação brasileira.

Para o lente, o homem tem a necessidade de ser educado para o meio em que vive tendo contato com os avanços para que propulsione o progresso. Porém, a posição de “leaders” sociais será conquistada apenas por um pequeno grupo de privilegiados pela natureza. Isto é, assim como uma nação tem um fim e o mesmo é ditado pelas

⁶⁰ Lente da 12ª cadeira.

⁶¹ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 2 – Número 3 , 11 de Dezembro de 1917.

⁶² Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 2 – Número 3 , 11 de Dezembro de 1917. P.77-83

condições do solo, clima, raça, língua; para o indivíduo funciona da mesma forma; por exemplo, se somos um povo agrícola, não nos cabe focar nos aspectos industriais e comerciais, não que eles devam ser excluídos, mas os caracteres agrícolas devem penetrar e predominar sobre todas as outras na sociedade. Desse modo, o professor primário cumpre a tarefa de interessar seus alunos pelas coisas do campo, que constitui a nação e a gente brasileira.

Ressalta que o sonho dos pais é que seus filhos sejam bem sucedidos, todavia é imprescindível ocorrer uma preparação da criança para que os preceitos morais se realizem em sua vida; preparação esta que se inicia no lar, cabendo aos pais cumprir o papel de promover uma primeira educação, porque o tempo escolar é muito escasso para se fazer essa primeira preparação para a vida. Por isso, é fundamental que a instrução se inicie no lar e seja completada na escola primária, quer dizer, “ahi mesmo as qualidades práticas começam a desenvolver-se quando a escola conhece e executa o axioma do **“APRENDER A FAZER, FAZENDO”**”. (TOLEDO, 1917, p. 78).

Toledo (1917) continua sua argumentação em cima deste princípio exaltando a necessidade de ocupações manuais, as quais apresentam uma aplicação mais proveitosa; assim como, a vida escolar deve organizar-se em consonância com a social para que não haja nenhuma transição brusca. As escolas, neste sentido, são o instrumento de preparação de cada nação para o exercício da atividade que os cabe; e como cada atividade exercida varia, segue-se a educação que melhor se encaixe a mesma. Por conseguinte é que em cada país as escolas têm características que lhes são propícias e são estas que demonstram as necessidades de cada região.

Em relação aos conteúdos escolares que englobem esta lógica educativa relatada pelo lente, os conteúdos de: Matemática, física, química; podem predominar no plano de qualquer escola, mas geografia, história e, principalmente, a língua, são características de cada povo e devem ser tirados do meio que a criança vive dando mais exemplos e difundindo nestas seus valores, pois exprimem o primeiro passo de nacionalização e solidariedade. Contudo, um país de imigrantes como o Brasil deve cuidar para o desenvolvimento da nacionalidade, desenvolvendo a língua como única, mesmo diante da resistência dos povos que se fecham em núcleos predominando sua nacionalidade; aspectos esses que se não combatidos podem levar as “desnacionalização” brasileira. O patriotismo só será uma realidade, entretanto, quando o Brasil for bem conhecido, e então, poder-se-á falar em heróis. Dessa forma, é preciso

instalar esse amor a nação por meio de cada criança com base na história e geografia de seu país.

Com base nestas duas disciplinas – História e Geografia – Toledo (1917) descreve como deve ser composta: cada um desses conteúdos e a metodologia de ensino às crianças. O autor abomina qualquer tipo de estudo que se foque no “decorar nomenclaturas” e afirma que a compreensão da organização do território, o despertar de sentimentos e criticidade são essenciais, porém só ocorrem por meio de uma educação que coloque os fatos à altura dos pequeninos, que ao serem transmitidos com entusiasmo, a obra educativa se funde ao coração. Essa forma de instrução é fundamentada pelas biografias de heróis brasileiros que ao se simplificarem de acordo com a idade dos alunos permitem que a imaginação flua ao movimento das histórias o que tem grande auxílio nas figuras, fotos, quadros.

A tarefa da educação elementar, com isso, é cuidar para que o povo participe de sua nação construindo uma democracia nacional, em que toda a população fique mais unida. Logo, esta é a finalidade da educação que tem ficado a margem pelas questões corriqueiras da leitura, escrita e cálculo. De acordo com Toledo (1917), as unidades de ensino seguem modelos estrangeiros e, assim, organiza-se como uma colcha de retalhos. O lente finaliza seu artigo ressaltando a necessidade de publicações nacionais que orientem as escolas, por isso, é o dever dos professores trabalharem com amor pela felicidade das crianças e para que a educação brasileira se baste, não precisando emprestar teorias.

Na edição de junho de 1918⁶³, encontramos artigos mais centrados ao desenvolvimento da criança, destacando a hereditariedade e o papel da educação como centrais na constituição de um novo ser. O artigo **“Hereditariedade e Educação”**⁶⁴, escrita em maio de 1918, *por João Toledo*⁶⁵, refere-se ao processo de hereditariedade e sua importância na educação, isto é, como esse processo interfere na aprendizagem do pequeno aluno, elucidando as melhores maneiras de utilização pelo educador visando o maior aproveitamento da criança.

De acordo com Toledo (1918a), há duas formas de conceber o indivíduo: uma em que o ser assemelha-se a seus progenitores, porque provém de uma combinação de células desses, as quais possuem características destes organismos; outra que parte do

⁶³ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 3 – Número 4, Junho de 1918. (1918a)

⁶⁴ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 3 – Número 4, Junho de 1918. P. 12 – 24 (1918a)

⁶⁵ Lente da 12ª cadeira

princípio que as características adquiridas não são hereditárias. Por conseguinte, alguns estudos, para o lente, afirmam que a criança é como uma “tabula rasa”: sem nenhuma pré-disposição a nada, concepção esta que remete ao empirismo. Já a concepção nativa destaca que a criança traz consigo um germe daquilo que será no futuro, competindo à educação desenvolvê-los, não criar novos e nem modificá-los. O autor atenta que são duas concepções distintas que utilizadas ao seu extremo pode levar a um fatalismo no processo educativo.

Dessa maneira, cabe ao educador o estudo das leis de transmissão dos caracteres entre pais e filhos para reconhecer e compreender a parte inata que forma cada um dos alunos, calcando o ensino sobre essa; ou seja, que cada mestre exija de seu aluno aquilo que ele pode oferecer, além de ajudar na melhor maneira de lidar com as crianças, porque “querer tratar todos com iguais maneiras é absurdo como o é querer calçar a todos pela mesma fôrma” (TOLEDO, 1918a, p. 14).

Com isso, o autor afirma que esse tipo de organização do ensino ajudará o professor a tirar de cada um de seus alunos o que é melhor e mais favorável ao interesse dessas gerações, destacando o estudo de Ribot e Darwin para uma melhor compreensão destes conceitos.

Após esta explanação, o lente posiciona-se em relação à formação hereditária da criança, destacando como enxerga a mesma e quais teorias ajudam na interferência educativa nestes elementos. A transmissão dos caracteres, para Toledo (1918a), nem sempre é o resultado de uma média de seus genitores, alguns predominam sobre os outros, fazendo com que o filho se assemelhe mais a um do que a outro. Assim, como o alcoolismo e doenças sexuais influenciam na formação do genitor. Entretanto, mesmo com essa diferença de preponderância, o filho tem algo herdado do pai e algo da mãe.

O autor destaca a leitura de Claparède como fundamental para entender a formação hereditária da criança, por meio de quatro métodos: cytólico (ver os fenômenos íntimos da fecundação); experimental (cruzando raças e espécies diferentes, notar como ocorre a mistura dos caracteres dos pais); genealógico (seguir por meio de gerações sucessivas, em uma mesma família); estatístico (porcentagem de filhos com um mesmo caractere predominante).

O conhecimento das leis da hereditariedade abre os olhos para a compreensão de muitos fenômenos na vida do homem. Foi à evolução de uma forma lenta que preparou o sujeito para a vida moderna, pois em estado selvagem ele jamais compreenderia esses mecanismos de vida, de acordo com Toledo (1918a, p. 22)

Quando nos educamos, além dos benefícios directos que desse facto decorrem para nós e para a sociedade, ha de considerar-se o impulso que recebe o povo a que pertencemos e que ha de fazer grandeza de nosso paiz.

Na escola, finaliza o lente, o fato de exigir que as crianças sejam tratadas com igualdade é um equívoco, porque um mesmo ser não é o mesmo no decorrer dos dias, por isso “desiguais como são, devem ser tratadas desigualmente” (p.23). Assim, tanto os métodos de aprendizagem quanto as disciplinas devem variar, porém isso só se conseguirá a partir do momento em que se compreendam todos os processos hereditários que formaram aquele ser.

A edição de junho de 1919⁶⁶ traz o primeiro artigo mediante a todos que foram publicados nas Revistas da Instituição⁶⁷, que cita diretamente John Dewey, exaltando as concepções do autor. “**Aprendizado Activo**”⁶⁸, de *João Toledo*⁶⁹, apresenta-se como uma discussão riquíssima no que se refere aos ideais ativos da educação fundamentados nas figuras de seus grandes elucidadores. Neste artigo, encontramos uma grande “aula” sobre: Pestalozzi, Froebel, Claparède, Dewey, James; traduzida ao longo de suas páginas, as quais priorizam demonstrar a validade desses autores e suas concepções como importantes e necessárias para o ensino brasileiro.

Conforme Toledo (1919a), o processo natural da educação se traduz no receber e memorizar, não agir e apenas silenciar. Essas escolas elementares têm como objetivo modelar os caracteres e afeiçoar as aptidões das crianças. A ideia do autor não é criticar essa forma de ensino, até então ministrada, porém aperfeiçoar a instrução educativa, disseminá-la e tornar esse ensino mais eficaz pela reforma dos métodos utilizados; já que, para o lente, o ensino calcado no verbal, acaba sendo algo esquecido, isto é, a criança saberá apenas repetir as palavras, todavia não aprenderam verdadeiramente.

Isso é o que caracteriza um aprendizado mnemônico desligado da questão objetiva e de sua aplicação, o que faz com que as crianças não saibam nada do que foi ensinado. Através disso, nota-se que o ensino não foi perdurado na alma do pequeno aluno, não a desenvolveu, não melhorou sua conduta, quer dizer, de acordo com Toledo (1919a), o ensino de nada serviu, por conseguinte é preciso abandonar esse tipo de

⁶⁶ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 3 – Número 6 , Junho de 1919. (1919a)

⁶⁷ Revista Excelsior (1911-1916) e Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923)

⁶⁸ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 3 – Número 6 , Junho de 1919. (1919a). P. 37-54

⁶⁹ Lente da 12ª cadeira

ensino e educar com métodos que instruem de verdade, porque a instrução educativa jamais falhará se tiver como base o aprendizado ativo, definido pelo lente como

(...) aquelle que põe a criança e, acção, movendo-se no meio de objetos, tocando-os, examinando-os, manusiando-os e, ao mesmo tempo, pensando, induzindo, apenas guiada pelo mestre e nunca ensinada por ele (TOLEDO, 1919a, p. 42).

O autor destaca, após este trecho, a figura de Comenius, o qual afirma que a criança só aprende por meio de uma obra realizada por si. Consequentemente, cabe a escola exercitar as atividades naturais dos estudantes, colocando em primeiro lugar a aquisição por meio de experiências; com base nesta ideia, destaca-se a figura de Pestalozzi, o qual afirma que a criança aprende a pensar com as coisas e não com as palavras apenas; ou seja, “já nos vamos hoje convencendo de que, em todas as atividades que reclamam aprendizado, só se aprende a fazer, fazendo” (TOLEDO, 1919a, p. 43).

Nesse sentido, recomenda que os princípios de Payot sejam seguidos, isto é, que substituam-se os métodos passivos herdados dos jesuítas, por métodos que provoquem a atividade dos alunos, que desenvolvam a observação, o juízo e o raciocínio, o que só é possível por meio de um programa escolar pautado na realização de experiências; pois “o professor não ensina, guia a criança que aprende por si mesma, realizando experiências e exercitando acções semelhantes ás que terá de realizar e exercitar no seio da sociedade” (TOLEDO, 1919a, p. 47).

Os jogos infantis, de acordo com o lente, são grandes transformadores de energia que reconhecem na criança seu dinamismo inato e adapta-as as condições do momento, o que, segundo ele, foi preconizado por Pestalozzi, quando o mesmo destacou que a atividade é uma lei da meninice, sem a qual o crescimento prejudica-se. As atividades das crianças, desse modo, exercitam-se em virtude das necessidades reais, “o mesmo facto se dá com o pensamento normal, ensina DEWEY (School and Society)” (TOLEDO, 1919a, p. 48). Conforme o autor, o pensamento surge da necessidade de refletir sobre o meio de dominar uma dificuldade, conduz o indivíduo a fazer planos, projetar resultados e decidir sobre seus passos.

Com base também nos ideais de John Dewey, destacados por Toledo (1919a), baseados nos preceitos de Froebel,

(...) a primeira raiz de todos os esforços educativos está nas atitudes e actividades impulsivas e instintivas da criança, e não na apresentação e aplicação de material externo, através de ideias de outrem ou através dos sentidos; e deste modo, suas numerosas actividades espontâneas, brinquedos, jogos, esforços mímicos, até os movimentos aparentemente insignificativos dos pequenitos, (manifestações outr’ora desprezadas como triviais, fúteis e até condenadas como positivamente más) são aproveitadas na educação, mais que isso – são os alicerces no método educativo. (...) Estas tendências e actividades são organizadas e dirigidas através dos usos que dellas se fazem, mantendo a vida de cooperação; tirando-se vantagem dellas para reproduzir, em nível infantil, os feitos e as ocupações da sociedade mais larga e amadurecida, na qual finalmente a criança aparecerá, e é através da produtividade e da acção creadora que o conhecimento valioso é adquirido e conservado. (TOLEDO, 1919a, p. 49)

Estes ensinamentos demonstram que a educação vem de dentro para fora, só que necessitam que o professor estimule, desperte a curiosidade, guie, corrija e respeite a espontaneidade da criança. Segundo o lente, a vida deste ser humano contrasta com os animais e precisa que ocorra o difícil aprendizado da vida em sociedade, na qual o indivíduo deve usar com racionalidade suas forças naturais. Com isso, Toledo (1919a) cita W. James (*Talks to teacher*), no qual o autor explicita que a mente só aparece a fim de adaptar os movimentos do sujeito às impressões que este recebe do mundo externo para assegurar a existência da espécie.

Nesse sentido, de acordo com Dewey, para o autor “as sensações normaes operam como guias, como auxílios, como estímulos, dirigindo a actividade naquillo que tem de ser feito” (TOLEDO, 1919a, p. 50). James, de acordo com o lente, expõe as mesmas ideias encarando-as do ponto de vista da sociedade, afirmando que as sensações, a memória, pensamentos e os sentidos regulam e aparecem tendendo a prosperar e dilatar os dias na terra.

É por isso que é indispensável que a mente acompanhe todos os movimentos. Desta forma, o lente afirma que Dewey define o jogo, que sintetiza as actividades infantis,

(...) não deve ser identificado a coisa alguma que a criança realiza externamente. Designa antes de sua atitude mental, em sua natureza, como uma unidade. É a liberdade de acção a inter-influência de todos os poderes, pensamentos e movimentos phisicos da creança, corporizando em forma satisfatória suas próprias imagens e interesses.” E ainda acrescenta, “o supremo fim da creança é a plenitude do crescimento, a realização completa da florescência de seus poderes, facto que continuamente a conduz de um plano a outro superior. (TOLEDO, 1919a, p. 50)

Segundo o lente, já que a educação é o resultado do trabalho manual com a mente, quer dizer, educar-se é se preparar para resolver de modo racional as dificuldades encontradas na vida. Por conseguinte, mesmo realizando qualquer experiência “a criança deve pôr o máximo de sua atenção no que está fazendo” (TOLEDO, 1919a, p. 51). O ponto fundamental, desta discussão, está em equilibrar o prático com o intelectual, para que a inteligência acompanhe os movimentos executados na experiência.

E finaliza seu artigo afirmando que se passou a época do aprendizado passivo, o melhor meio de compreender é fazer, é pela experiência, concepção esta que teve como principais precursores: *Pestalozzi, Froebel e Comenius*. Esse processo permite que as aptidões possam ser aproveitadas nos cursos e no desenvolvimento da sociedade, ao colocar cada um no encargo a que remete o que trará glória a comunidade. Portanto, para o lente, as escolas são boas, mas precisam corrigir esses graves erros em que os educadores ensinam demais sem deixar tempo para que as crianças aprendam por seus esforços; a excelência social do indivíduo só será alcançada por um aprendizado ativo.

A próxima edição, em dezembro de 1919⁷⁰, traz uma compilação de artigos voltados aos conteúdos das disciplinas escolares, demonstrando o quão estes se ligam as necessidades patrióticas do momento. Todavia, um único artigo merece destaque, artigo este que se organiza como uma continuação da discussão apresentada na edição anterior sobre aprendizado ativo; é o “**Aprendizado activo II**”⁷¹, de *João Toledo*⁷². O referido trabalho visa continuar a discutir a necessidade e importância do aprendizado ativo, como meio fundamental para o desenvolvimento da criança, utilizando-se para isso das concepções pedagógicas emergentes no período que vão à contramão de uma visão passiva e mecânica da educação. O autor foca-se, principalmente, no método, demonstrando a necessidade de modificá-lo como forma de garantia no aprimoramento do processo de aprendizagem da criança, porque

(...) o aprendizado é tanto mais eficiente quanto melhor o método seguido attende ás condições dos alumnos. Nem só a ordem psychológica do desenvolvimento do espírito deve ser considerada: a compleição physica das crianças, suas inclinações manifestas, os conhecimentos que já possuem, usos, costumes e recursos dos paes, e

⁷⁰ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 4 – Número 7, Dezembro de 1919. (1919b).

⁷¹ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 4 – Número 7, Dezembro de 1919. (1919b).P. 30-48. Continuação do trabalho publicado no número 6 desta revista.

⁷² Lente da 12ª cadeira.

os materiais do ensino devem pesar na elaboração das lições. (TOLEDO, 1919b, p. 30).

A questão essencial da pedagogia, consoante Toledo (1919b, p. 31), é considerar a criança em sua alma e corpo, e não como um *adulto em miniatura*, para que os métodos de ensino possam desenvolvê-la adequadamente; dessa forma, o autor cita Spencer, fazendo como que uma explicação de suas concepções,

(...) é opinião já bastante aceita, diz Spencer, que o aparecimento do desejo de aprender qualquer gênero de conhecimento implica a aptidão de espírito para a sua aquisição e necessita della para o seu progresso; e que, por outro lado, a repugnância, sentida por um gênero qualquer de informação é sinal de que este lhe foi prematuramente apresentado, sob uma forma imprópria.

Desse modo, os fundamentos do ato de ensinar resultam de um estudo aprofundado da evolução bio-psicológica da criança e dos fins sociais que deverá preencher. Isto é, “a arte de educar não pode ser sinão um método de intervenção descrita, com o fim de provocar a actividade regular e contínua das funções que distinguem a personalidade social da individualidade animal” (TOLEDO, 1919b, p. 31).

A necessidade do professor no preparo de suas atividades, para o lente, depende da cultura pedagógica que está. Por isso, cabe ao educador planejar sua aula de acordo com os pensamentos da idade, despertando um mundo material, dando liberdade a ação da criança; ideias que instiguem a iniciativa e aprimorem os sentimentos morais por meio de fatos e narrações; sendo respeitado e amado pela forma com que executa seus trabalhos.

Atenção e interesse são fundamentais ao aprendizado e, conforme Toledo (1919b), representam a condição pela qual o pequeno ser humano torna-se capaz de receber um novo conhecimento, por conseguinte, cabe a escola como papel primordial acompanhar a criança de acordo com suas idades e interesses, levando sua evolução. Nesse sentido, o lente cita Claparède, afirmando que para este estudioso o interesse é sintoma de uma necessidade, na criança esta é o crescimento de seu espírito e corpo.

No entanto, um objeto só desperta o interesse e a atenção do aprendiz a partir do momento em que for ligado a um elemento que já faz parte do conhecimento ou preencher alguma lacuna do círculo de conhecimentos do próprio. Ou seja, algo só interessa à medida que corresponder a uma necessidade física ou moral. Através disso, nota-se a necessidade como fundamental neste processo, já que o objeto em si não é possuidor de interesse, e “nas crianças, os contínuos movimentos que executam e sua

constante curiosidade procuram satisfazer exigências do corpo e da mente, no sentido do crescimento.” (TOLEDO, 1919b, p. 32-33).

A unidade de ensino deve, portanto, agir de acordo com essas necessidades e procurar sistematizá-las de forma a abreviar o processo natural de educação, ao mesmo tempo em que as crianças tornem-se conscientes de seus objetos e inclinações. Para isso, é fundamental que o professor dê liberdade de ação a elas, pois assim conhecerá as particularidades de cada um.

Conforme o lente, Claparède traz uma grande contribuição para a compreensão do desenvolvimento humano ao afirmar que este se assemelha ao desenvolvimento da sociedade, isto é, a criança pode ser considerada uma selvagem, “uma sociedade primitiva”, a qual possui instintos vitais, inatos que estão além do processo de imitação. Assim, pode-se constatar que as crianças estão presas em suas aptidões inatas e é em torno destas que gira seus interesses, somente com sua entrada na escola, por meio da vida coletiva, poderá estudar as inclinações das mesmas, ajudando-as ao seu desenvolvimento para o progresso da vida social. Ainda com base no mesmo autor, o educador destaca que somente a partir dos sete anos que a criança começará a objetivar sua ação, interessando-se pelo sucesso da mesma.

Concomitante a esta discussão, Toledo (1919b, p. 35) utiliza-se de James para trazer mais argumentos à questão do interesse e atenção na criança, segundo ele

(...) a atenção se volta a cousas que vivem, a cousas que se movem, a cousas que sabem a perigo e a sangue; e a objectos novos para serem vistos, novos sons para serem ouvidos, especialmente quando envolvem um espetáculo de ação de alguma forma violenta.

Com isso, pode-se concluir que um objeto só desperta, de acordo com o lente, atenção a partir do momento em que for ligado a outro objeto já conhecido ou preencher alguma lacuna do círculo de conhecimentos da criança. Em vista disso, é que deve atuar o professor, criando novos interesses por desdobramentos anteriores, porque a educação é construída a partir das representações que o aluno já tem e de suas tendências inatas. É preciso na escola fortalecê-los e contar com eles para continuar a obra começada, ampliando os saberes, entretanto é fundamental que haja uma similaridade entre o velho e o novo para que a atenção seja excitada, assim como é essencial um tempo para a reflexão do espírito. Quer dizer, a lição estando de acordo com os interesses próprios de cada idade, fará com que a atenção da criança seja despertada e ela aprenderá.

Desta forma, o aprendizado deve ocorrer, de acordo com Toledo (1919b):

- do fácil para o difícil;
- do concreto para o abstrato;
- do próximo para o remoto;
- do todo para as partes;
- do particular para o geral.

Com base, em todas estas discussões, o autor chama atenção para os momentos que o ensino deve estruturar-se, elencando 4 passos fundamentais para sua organização na formação de uma instrução educativa ativa que desperte o interesse e a atenção da criança, os quais podem ser destacados:

1º PASSO: Preparação e apresentação – visa concretizar com figuras, objetos, o assunto estudado. Conversando com a classe e a partir dos conhecimentos que já possuem sobre o tema, cabe ao educador ampliar o tema, de modo a preencher as lacunas.

2º PASSO: Novo conhecimento – consiste na descrição do objeto com o auxílio do material, exercitando com o maior número de questões a curiosidade da sala. Conforme as crianças são expostas aos objetos, conseguem sozinhas chegarem ao novo conhecimento.

3º PASSO: Leis - é o momento em que as crianças conseguem formar leis para objetos semelhantes, “note-se, com atenção, ser de grande conveniência no aprendizado activo, que as crianças encaminhadas, auxiliadas pelos mestres, cheguem ás conclusões, como si houvessem descoberto por si, sem perceber que a elles devem 2/3 da vitória.” (TOLEDO, 1919b, p. 45). Esta é a fase indutiva do pensamento.

4º PASSO: Explicação – é o momento em que esses pequenos seres humanos, sozinhos, são capazes de aplicar este conhecimento.

Dessa forma, nota-se que cabe ao educador dar apenas à diretriz e deixar a criança em liberdade. Diante deste conceito, o lente baseia-se nas palavras de Dewey, e afirma que

Nem é outra cousa o que nos ensina DEWEY quando, estudando o valor educativo dos jogos diz: ‘o professor deve ser absolutamente livre de buscar sugestões em qualquer ou em todas as fontes, reclamando, porém, estas duas condições. O modo proposto do jogo aplicar-se á creança, com si elle fosse o seu próprio modo? É alguma cousa da qual Ella tenha as raízes instictivas em si mesma e que faça amadurecerem as capacidades que estão lutando nella para manifestar-se? Ainda mais – a actividade proposta dá esses impulsos a natureza de expressão que conduzirá a creança a um plano mais elevado de consciência e de acção, em vez de meramente excitá-la e depois

abandoná-la, como antes, e como a carga a mais de um cansaço nervoso e apetite para mais excitação no futuro?” (...)

A marcha aqui proposta tem suas raízes instictivas na alma da criança, e conduz os pequenos a um plano superior de consciência e de acção, fazendo amadurecerem as capacidades que nelles lutam por manifestar-se; logo satisfaz ás condições exigidas. (TOLEDO, 1919b, p. 47).

O ensino, desse modo, deve ser útil, deve ser aplicado em benefício do indivíduo e da sociedade. Esta questão deve começar, para o lente, na escola desde as primeiras noções recebidas, pois “a criança está em constante procura de expressão para suas sensações e por isso a face senso-motora da mente deve ser cultivada como face senso intelectual.” Em virtude disso, consoante Toledo (1919b, p. 47-48), a vida escolar deve ser parte da vida presente do sujeito,

A escola deverá ser a sociedade em miniatura, pois assim a transição entre ambas será mínima a passagem será quasi imperceptível. Aparentemos nossas escolas de accôrdo com estas ideias e ‘ellas coordenarão os poderes sensoriaes e motores que, ligados a uma educação intellectual bem sólida e concreta levarão as crianças, para fora da escola, como de uma outra phase da vida, sadias e vigorosas de corpo, claras de pensamento e promptas na acção.

João Toledo finaliza este artigo atentando para o fato de que o aprendizado ativo ainda não foi bem compreendido e sua aplicação é urgente às necessidades que clamam as escolas brasileiras, principalmente no que se refere ao grave problema da educação popular. E conclui que todo conhecimento adquirido deve, logo, ser aplicado como um instrumento valioso pela vida em sociedade.

O número 8, da Revista da Escola Normal de São Carlos⁷³, traz o artigo, também de *João Toledo*⁷⁴; que procura elucidar e argumentar sobre a importância e necessidade de mudanças no ensino nacional, assim como, contribui para a compreensão da circularidade dos princípios pedagógicos e apropriação dos mesmos no território brasileiro. Denominado de “**Os ideaes nacionaes e as escolas elementares**”⁷⁵, o autor destaca a necessidade de renovação da escola primária com base nos ideais pedagógicos modernos circundantes no momento. Afirma que o professor, além de ensinar leitura, escrita, cálculo, noções de geografia, de história e de ciências; precisa melhorá-lo enquanto entidade social e como produtor para que a criança possa por si só aplicar os conhecimentos adquiridos, cabendo à escola ligar-se a esta participação na vida social,

⁷³ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 4 – Número 8, Junho de 1920. (1920a).

⁷⁴ Lente da 12ª cadeira.

⁷⁵ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 4 – Número 8, Junho de 1920. (1920a). P. 3-20

“pois não se educa um indivíduo para si mesmo, mas para viver em comunhão com os outros; para exercer, em certo meio, suas actividades, sem attritos com a actividade alheia”. (TOLEDO, 1920a, p. 05).

E continua sua discussão, destacando que de acordo com Dewey,

(...) afirmar-se que a educação é o desenvolvimento harmônico de todos os poderes do indivíduo. Não ha referencia apparente á vida social ou á cooperação della resultante, entretanto, tem-se esta como uma definição adequada e precisa dos fins da educação. Mas, si ella fôr tomada independentemente das relações sociaes, nós não teremos nem medida, nem critério para dizer o que significam os seus termos. Não sabemos o que seja poder, o que seja desenvolvimento, o que seja harmonia; um poder é um poder em relação ao uso que delle se faz, á funcção que preenche. Nada ha, na formação do ser humano, considerado isoladamente que forneça fins directores e sirva para designar poderes. Si abandonarmos o ideao decorrente da vida social, nada mais teremos sinão a vellha ‘facilidade psychologica’ para dizer-nos o que são poderes específicos e poder em geral. Ficariamos reduzidos a innumerar uma serie de faculdades, como percepção, memória, raciocínio, e afirmar que cada um destes poderes deve ser desenvolvido. Mas esta é uma afirmação estéril e formal. Reduz o treino a uma gymnástica vasia. Assim pensa Dewey. (TOLEDO, 1920a, p. 05)

O rumo da educação moderna, segundo o lente, deve ser mudado para além de disciplinas como a educação clássica, porque é preciso que o povo se sinta parte da nação ordenando seu trabalho em prol do desenvolvimento e progresso desta, fazendo com que a população “conduzido, como é, deve elle aprender a obedecer, para que a existência e o trabalho sejam ordenados e productivos” (TOLEDO, 1920a, p. 06).

Dessa maneira, a infância deve ser vista como a fase da vida mais apropriada para a formação de hábitos e criação de ideias, de modo que o aprendizado primário seja o mais adequado e eficiente para o treino das crianças. Já que

Ao abrir a cartilha, não é uma táboa rasa a alma infantil. Ahi estão os elementos essenciais da personalidade, implantados pela herança e alimentados por sete annos de vida em família. De posse desse legado, o mestre impulsiona as força naturaes em actividade na mente e no corpo da criança, no sentido de desenvolver favoravelmente as que beneficiam a vida e de annular, quanto possível, aquellas que a constrariam. É um longo trabalho de adaptação. E si a vida escolar é, em tudo, semelhante á vida em sociedade, de modo a não ter impressão de mudança radical ao passar da escola para a lufa-lufa do mundo, o indivíduo recebe, no convívio da classe, a melhor iniciação para existência ulterior. (TOLEDO, 1920a, p. 6-7)

Por isso atenta que é fundamental que os alunos da Escola Normal tenham em mente a preparação para a vida. O mestre João Toledo deixa claro que faz isto com seus alunos do primeiro até o quarto ano, visando à melhora do povo e da conduta profissional, pois é somente mudando os rumos escolares que a nação pode prosperar.

Outro fator que o lente enfatiza é a necessidade de focar-se nas unidades de ensino de crianças para começar a germinar um novo país desenvolvendo nelas princípios de nacionalidade, para que nenhuma influência estrangeira possa anular os costumes e cultura do povo. No entanto, esse ensino organizado apenas pelo trabalho com ideias abstratas é um equívoco, é necessário que o educador utilize os aspectos da afetividade e com a criação que são os únicos agentes eficazes na elaboração de ideais.

Um dos meios, destacados pelo educador, como mais indicados para esse tipo de formação, está na utilização da “literatura didática”, isto é, a utilização de livros na classe que despertem as tendências imaginativas da criança. É importante, que nestes contos, tenham cenas boas e más, conduzindo o estudante a apropriar-se daquilo que for melhor e distinguir o que é mau. Por conseguinte, cabe ao educador trabalhar por meio de uma linguagem evocativa, com um brilho maior no progresso. Com festas, danças, gravuras, hinos, que exaltem figuras heróicas da pátria, para que as crianças possam vê-los como modelos a serem seguidos; isto faz com que as observações sejam sentidas, desejadas e pouco a pouco se corporifiquem na personalidade.

Desse modo, Toledo (1920a) finaliza ressaltando a necessidade de Escolas Normais harmonizadas com o mesmo intuito educacional, lendo, estudando cada vez mais para ajudar nas possíveis mudanças necessárias para se pensar a educação dos pequenos. Principalmente, no que se refere a considerar a vitalidade da alma infantil e esperar frutos desta, e não considerá-la como algo vazio a ser preenchido.

O artigo de *Carlos da Silveira*⁷⁶, denominado “**Questões de Ensino Normal**”⁷⁷, vem corroborar com essa discussão e afirma que é necessária para se atingir uma mudança no ensino uma reforma no ensino normal. Reforma esta que deve proporcionar ao normalista o conhecimento prévio da importância das referidas aulas, para que compreenda a finalidade do estudo de cada uma das disciplinas e possa utilizá-las para a melhoria de sua prática educativa. Ou seja, as Escolas Normais têm que compreender os princípios circundantes organizando-se cuidadosamente na formação de profissionais pedagógicos que utilizem o valor de cada disciplina que tiveram no enriquecimento de

⁷⁶ Lente da 11ª cadeira.

⁷⁷ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 4 – Número 8, Junho de 1920. (1920a).P. 32-57.

seu trabalho cotidiano. Dessa forma, Silveira (1920a) destaca cada uma das disciplinas que compõe o currículo das Escolas Normais, demonstrando como estas podem ser utilizadas no trabalho pedagógico do futuro educador, ilustrando esses preceitos com base nos ideais circundantes quanto a proposição de um novo método de ensino:

- **MÚSICA:** conforme o autor, ela é essencial para a criança, já que, ao cantar, esta renova o ar, acalma-se, assim como ajuda no processo psicológico e físico diante de uma tarefa. Não é preciso que o pequeno ser humano cante como um adulto; Silveira (1920a, p. 43) atenta para o absurdo desta concepção, e demonstra a forma pela qual o ensino deve se organizar as crianças:

(...) jardim de crianças chamou Froebel as escolas infantis, porque alli o ensino devia conservar e augmentar os estimulantes psychicos que o gênio de Montessori tão bem condensou nas suas “casi dei Bambini”. Conservemos a santa algua de nossas crianças para que dellas se forma uma mocidade sadia e bem disposta e compenetremo-nos do adágio popular tão repetido e tão pouco praticado: ‘quem canta seus males espanta’.

- **“ESCRITURACÃO MERCANTIL”:** forma de fazer com que o mestre aprenda a lutar e argumentar em favor de seu salário;

- **CALIGRAFIA E DESENHO:** Silveira (1920a, p. 44) inicia sobre esta disciplina afirmando que “a actividade é uma lei da meninice: ensinaí os meninos a fazer; educai a mão”. Dessa forma, reporta-se a este ideal que, segundo ele, foi tão bem assinalado por Pestalozzi, já que o desenho por si só estimula a caligrafia, não é necessária a caligrafia. A escrita de cada um deve ser respeitada, porque exprime a personalidade da criança;

- **GINÁSTICA:** só é educativa, para o lente, na medida em que prepare o aluno-mestre a praticar de modo eficiente essa disciplina por meio dos trabalhos manuais.

- **TRABALHOS MANUAIS:** que têm sido, segundo o lente, objeto de grande estudo e importância aos norte americanos, que vêm nesta disciplina o desenvolvimento da liberdade e da iniciativa nos educandos. Dentre os nomes que se dedicam a esta pesquisa, o autor destaca: Quincy, o qual utiliza-se do sistema de Sloyd, que corresponde a uma educação pela ação; Della-vos – condiz a um sistema técnico; e afirma que “o sistema social, cuja frente acha-se o nome respeitável do insigne pedagogo **JOHN DEWEY**, assas conhecido.” (SILVEIRA, 1920a, p. 49). Com isso, o autor continua,

(...) é de observação corrente no nosso professorado, que a creança brasileira é viva, esperta, inquieta. É também de observação vulgar que ‘a actividade sem juízo é mais ruinosa que a preguiça’. Pois ahi está: provoque-se a alliança da vivacidade brasileira com a prática do trabalho manual educativo, aquelle que ‘conduz a creança, como pela mão, da educação do systema muscular á do systema nervoso e dos sentidos, a dos sentidos ás noções, das noções ás ideas, das ideas á moralidade.’ Ninguém negará superior belleza deste ideal a attingir. (SILVEIRA, 1920a, p. 56)

Após esta discussão, o autor conclui seu artigo ressaltando que a criança brasileira é viva, ativa; e necessita, dessa maneira, de um ensino que a conduza na educação de todo seu sistema muscular, nervoso, sentidos, noções, ideias e a moralidade.

A próxima Revista, data sua publicação em novembro de 1920⁷⁸, traz um artigo de *João Toledo*⁷⁹, que pelo seu empenho em discutir os ideais de John Dewey, mesmo neste artigo, não fazendo isso de forma direta, sua forma de organização e ideais disseminados assemelham-se muito ao item “The aim of History in elementary education” de John Dewey, o qual se encontra na obra “School and Society (1900)” do mesmo autor; importante destacá-lo, já que pelo que foi percebido o lente embasou muitas de suas discussões e defesas nas concepções do educador norte-americano. **“Bases para a elaboração e execução de um programma de história em nossas escolas primárias e normais”**⁸⁰, é o título do artigo do mestre, no qual ele retrata que

As lições de história, a serem ministradas no curso primário e no das escolas normais, devem attender ás condições do meio em que cada estabelecimento funciona e á idade dos alumnos, portanto, aos seus interesses dominantes e á sua capacidade de compreensão. (TOLEDO, 1920b, p. 33)

Com este comentário é que o autor inicia seu artigo, ressaltando que a disciplina focada nestes princípios permite a objetivação dos assuntos de acordo com as condições do meio, possibilitando a variação da matéria em quantidade e qualidade. Através disso, Toledo (1920b) discorre sobre cinco passos fundamentais para o ensino de história, nos quais notamos a percepção metodológica, tais como as concepções pedagógicas nas quais se embasou para a construção desses passos, os quais são:

⁷⁸ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 5 – Número 9, Novembro de 1920. (1920b)

⁷⁹ Lente da 12ª cadeira

⁸⁰ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 5 – Número 9, Novembro de 1920. (1920b).P. 33-49.

1º Passo: Escolha de fatos ligados a pátria que destaquem elementos da vida, para que o interesse seja despertado. A preocupação em decorar datas, segundo o lente, dará lugar as emoções. Neste sentido, o ensino deverá ter como base os costumes, conquistas, lutas, vitórias; a fim de que os alunos relacionem com os objetos de seu aprendizado diário. As lições devem ser apenas sentidas pelas crianças, por isso, é essencial o trabalho com contos que despertem ideais e sentimentos;

2º Passo: Estudo de biografias dos grandes nomes, pessoas estas que imprimiram conquistas políticas, econômicas e científicas à nação. Sem utilizar fantasias, mas com o intuito de mostrar quanto esses homens se assemelham aos da época, ajudará, de acordo com Toledo (1920b), a despertar emoções e ideais que contribuirão na formação do caráter do sujeito; além de favorecer o conhecimento do progresso nacional, com o intuito de compreender os grandes feitos;

3º Passo: Dedicar-se ao aprendizado dos fatos, de forma que se divida a história da pátria em diversas épocas e estude os acontecimentos sucessivamente, demonstrando a ideia de conjunto da vida nacional. E procura-se colocar a geografia, segundo o autor, em conjunto para que elas se completem e possam auxiliar na compreensão das crianças;

4º Passo: Corresponde ao estudo analítico da história da pátria, direcionada aos alunos de 13 e 14 anos. Consoante Toledo (1920b), o foco deve estar em demonstrar a interdependência dos fatos e acontecimentos, dando destaque as causas e efeitos dos mesmos. A aula se baseará na colaboração do aluno com o professor, por meio do auxílio de mapas, gravuras, de modo a possibilitar a compreensão e julgamento dos fatos pelos sentimentos de um cidadão;

5º Passo: Enunciado cronológico dos fatos, os quais ajudam na animação do sujeito na luta pelo progresso. O estudo das populações, conforme o lente, ajuda na compreensão da influência do meio no homem, de forma, a possibilitar que o aluno explore o passado e o presente; a interferência do homem na sociedade; e o progresso humano.

Toda essa aprendizagem, destacada por Toledo (1920b), é a base para a nova construção da população brasileira, embasada na história da nação vazada na alma de cada um, despertando um sentimento de pátria.

O número 10 da Revista⁸¹, publicada em junho de 1921, apresenta uma compilação de artigos que continuam a discutir os conceitos essenciais para as mudanças no ensino brasileiro visando abarcar toda a população. Remete-nos, também, as percepções dos grandes nomes da pedagogia contemporânea. Dentre os artigos que a compõe, é imprescindível destacar “**Assumptos Escolares (cultura cívica-sugestões)**”⁸², de *Carlos da Silveira*⁸³ cujo apresenta uma pequena introdução na qual discute a importância da mudança de concepções no plano educativo. Segundo o autor, a escola de que o Brasil precisa não é aquela que se dedique apenas a instruir, porém aquela que forme hábitos novos no espírito, para que este chegue à perfeição. No entanto, essa mudança nas unidades de ensino preliminares depende das Escolas Normais que devem exercitar seus candidatos ao magistério, de forma que eles sejam guias da infância; embasados nas obras de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Gerard e Montessori, terão os conceitos mais elevados sobre a regeneração humana e, em virtude disso, poderão proporcionar um aprendizado ativo, cívico, que fora preconizado em grande escala pelos norte-americanos, destacado na figura de John Dewey. Através desta pequena introdução, o autor conduz seu artigo destacando os ideais de Dewey, suas concepções e como estas podem e devem ser apropriadas pela educação brasileira, exaltando o amor à pátria.

Com base nestes princípios, o autor apresenta 12 formas e disciplinas que devem compor a educação brasileira e a maneira pela qual devem organizar-se, destacando concepções destes grandes teóricos educacionais. Dessa maneira, a educação, para Silveira (1921a), assentada no civismo, deve seguir:

- 1- **Vida da Escola**: pelo trabalho, pelo amor, pela conquista do futuro. O ambiente escolar deve estar disposto com inteligência para que nele se respire o amor pela Pátria;
- 2- **Música**: alegre a alma, é um meio belo para a educação cívica, calcada em cantos populares;
- 3- **Desenho**: ensina-se muito patriotismo aquele que souber ilustrar as lições, tradições nas imagens da Pátria;
- 4- **Ginástica**: coreografia calcada nas questões nacionais, inspirada nos elementos folclóricos;

⁸¹ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 6 – Número 10, Junho de 1921. (1921a).

⁸² Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 6 – Número 10, Junho de 1921. (1921a). P. 34-46.

⁸³ Lente de Psychologia e Pedagogia

5- **Trabalhos manuais:** deve calcar-se na concepção norte-americana, que de acordo com

(...) o espírito esclarecido de JOHN DEWEY que promove um systema de trabalho manual (systema social) (...) a evolução da creança, sob a influencia da educação, passa pelas phases de formação que teem caracterizado a evolução da humanidade e especialmente a raça aryana atravez das idades. Os instinctos do homem primitivo se encontram na creança, cujo interesse é vivamente excitado pela vista dos factos e pela manipulação das coisas do meio das quais viveu o avorengo primitivo. As occupações judiciosamente escolhidas despertam os instinctos das creanças, e os dirigem para as vistas modernas, fazendo-os passar pelas phases de consciência que uma raça superior atravessou para chegar ao estado civilizado: tal é o alvo e o methodo da educação pela escola, segundo formula o professor DEWEY. (SILVEIRA, 1921a, p. 41).

O lente continua sua discussão, sobre os trabalhos manuais, ressaltando ainda a figura de John Dewey, e, afirma que as noções primitivas que se fixam na mente do homem são nutrição e vestuário, noções estas que na escola são a base do estudo das crianças, que evoluem do agrícola até o industrial, e destaca que

O Sr. DEWEY, seus sucessores, seus discípulos, determinaram primeiro, após estudos e ensaios muito interessantes, que noções a escola deve pedir á história, ás condições sociaes, ás sciencias, ás artes, para assegurar o pleno desenvolvimento ou, antes, a evolução completa das faculdades e das aptidões da creança. Em seguida esboçaram os meios de execução, isto é a forma manipulatoria e classica apropriada para levar estas noções ao espírito das creanças. (SILVEIRA, 1921a, p. 41).

6- **Língua Nacional:** é preciso o despertar do amor pelo idioma natal;

7 e 8- **Geografia da pátria e História Nacional:** o que implica no conhecimento de seu país para amá-lo;

9- **República escolar:** criada por Sampaio Doria, o lente a destaca como um movimento em prol da cultura cívica, ensinando as crianças pela prática diária, de modo que “o aprender, fazendo, é o verdadeiro modo de aprendizagem, já estão fartos de saber todos os que reflectem sobre coisas de ensino.” (SILVEIRA, 1921a, p. 42). Esta é uma verdade corriqueira no norte da América, onde o ensino chegou a seu mais alto grau de eficiência, e penetrou na Europa pelas vozes de Gustavo Le Bon e Omer Buyse. Forma esta, que está ligada às bases da Constituição Federal, para que na prática diária formem-se hábitos favoráveis, uma reforma que preze pelo interesse coletivo;

10- Festas propriamente escolares: abertura e encerramento das aulas, que com um trabalho harmônico elevem a grandeza da escola e de seus alunos;

11- Festas cívicas: é a partir delas que se deposita nas crianças a consciência que mais tarde a guiará. Por conseguinte, é preciso que os adultos percam esse preconceito aos interesses infantis; neste aspecto, o lente cita Claparède, segundo o qual deve-se investir no auxílio e na construção da escola, porque “a escola prepara para a vida e não para a escola” (SILVEIRA, 1921 a, p. 44)

12- O Escotismo: é uma escola de altas virtudes morais e cívicas que por meio da prática diária desses preceitos, forma costumes adequados e reflexos úteis à coletividade, e ainda, a grande regra da educação, neste ensino é: “aprender a fazer, FAZENDO; ao que eu acrescentarei – e para FAZER”. (SILVEIRA, 1921 a, p. 45);

Após discutir todas estas questões, o autor faz um breve destaque aos EUA, no qual um grande físico pedagogo criou o sistema de trabalho manual a que se deu o nome de “social, certo ele tinha em vista construir dessas coisas todas verdadeiros centros de interesse, humanos e nacionais. Ele, sem dúvida, é do número dos que crêem que não é possível chegar ao amor da humanidade sem passar pela escala natural do amor da Pátria.” (SILVEIRA, 1921 a, p. 46). E, em vista disso, o lente finaliza seu artigo, destacando que estes preceitos ajudam em uma mudança na prática escolar, vinculada a um aprendizado ativo, em que o professor atue apenas como um guia da infância, levando-a a experimentar os valores cívicos e patrióticos da vida em sociedade.

Concomitante a esta discussão, o artigo de *João Toledo*⁸⁴, “**Introdução aos programmas de psychologia, pedagogia e methodologia das Escolas Normaes Paulistas**”⁸⁵, publicado no número 11 da Revista⁸⁶, corresponde a um trabalho apresentado na Reunião dos diretores de ensino no Estado de São Paulo. A referida obra destaca os conceitos de psicologia, pedagogia e metodologia bem como sua importância para o ensino e a forma de aplicação.

A Psicologia, consoante Toledo (1921b), corresponde a experiências afastadas, focada em proporcionar o conhecimento seguro ao educando; preocupa-se com a forma pela qual a criança recebe e elabora o saber. Consequentemente, o educador em

⁸⁴ Diretor da Escola Normal de Campinas - SP

⁸⁵ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 6 – Número 11, Dezembro de 1921. (1921b). P. 64-70.

⁸⁶ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 6 – Número 11, Dezembro de 1921. (1921b).

formação deve ter o estudo da psicologia e de sua história como base para o desenvolvimento de todo seu trabalho.

Em relação a Pedagogia, o diretor afirma que a indicação dos ideais nacionais, os quais devem pautar toda a educação, são a base desse programa, o qual deve cuidar de toda a formação: biológica, física, mental, moral, executando o conhecimento em todas as esferas da vida e em todas suas partes.

E por fim, a Metodologia é, conforme o autor, a alma da lição, dela depende o sucesso educativo. Todavia, necessita-se de uma reforma nos métodos, de forma que os professores procurem espalhar a feição prática e a utilidade do ensino às crianças. Quer dizer, tudo deve se voltar ao desenvolvimento infantil, procurando evitarem-se memorizações inconscientes e ocas; e proporcionando uma atividade em classe que prepare para todas as atividades exercidas na família e na sociedade.

Desse modo, encerram-se os artigos publicados na Revista da Escola Normal de São Carlos que dedicaram-se a trabalhar com conceitos de John Dewey, citando em alguns dos mesmos, o nome diretamente do autor, ou até mesmo o exaltando como uma personalidade da educação que trouxe grandes contribuições ao ensino, e que, portanto, deve ser apropriado na formação de uma nova educação que corresponda às mudanças que a nação brasileira vem passando no início do século XX.

4.3 – À GUIA DA CONCLUSÃO

Neste capítulo pudemos perceber a presença da teoria educacional de John Dewey no interior da Escola Normal de São Carlos, bem como a divulgação das mesmas pelos lentes da instituição na defesa de uma nova educação, vista como uma forma mais eficaz na formação do cidadão republicano. Percebeu-se, também, a incidência dos conceitos defendidos e teorizados por Dewey como: aprender fazendo; cooperação; ocupações manuais ou trabalhos manuais; sociedade em miniatura ou comunidade embrionária; experiência; interesse; ensino ativo; educação ligada ao meio social; consideração das aptidões do sujeito; formação da moral.

Dois lentes destacaram-se pela apropriação e difusão dos preceitos educacionais de John Dewey em suas discussões. João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira apresentam em seus artigos descrições e até mesmo, por alguns momentos, exaltação a figura de John Dewey como o propositor de uma nova educação, que se delinea de

acordo com o meio social e que deva ter em sua base uma aprendizagem ativa, em que a criança “aprenda fazendo”, por isso o destaque que os mesmos fazem a incorporação de “trabalhos manuais” na educação elementar, sem desconsiderar as demais disciplinas, porém sempre voltadas a um ensino ativo e às aptidões de cada criança.

Logo, podemos afirmar que os ideais educacionais de John Dewey se fizeram presentes nas discussões, embates e divulgações dos educadores na Escola Normal de São Carlos, mesmo antes da eclosão do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual pode ser considerado o ápice das discussões e disseminação da teoria educacional de John Dewey no território brasileiro, principalmente pela figura de Anísio Teixeira.



Figura 37: Movimento dos Alunos do Instituto Álvaro Guião pela vinda da Universidade Federal em 1961

*“A alma de uma nação é a própria consciência dessa nacionalidade. E a consciência de uma nacionalidade só se forma, através de muitas gerações, na sedimentação profunda, sucessiva, dos costumes, das idéas, dos sentimentos”.*⁸⁷

⁸⁷ Revista da Escola Normal de São Carlos, ano II, número 3, de 11 de dezembro de 1917. Artigo: **Typos brasileiros: a alma nacional**; escrito por Waldomiro Caleiro (secretario da Escola).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“I believe, finally, that the teacher is engaged, not simply in the training of individuals, but in the formation of the proper social life.”
(DEWEY, 2008b, p. 95)

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo: apreender e analisar como as ideias de John Dewey influenciaram ou até mesmo tornaram-se guias teórico-metodológicos para a formação de professores no interior de uma instituição educacional paulista. Utilizando-se das categorias infância, educação e papel do professor de acordo com a teoria educacional do autor.

Os resultados que obtivemos em nossa investigação permitem estabelecer algumas considerações, que nos ajudam a ensaiar respostas para algumas das questões iniciais que nos foram suscitadas: existiu no corpo docente da escola, um estudioso e divulgador das ideias educacionais de John Dewey? Que concepções e preceitos teóricos do autor foram estudados pelos docentes de forma mais amíúde? O periódico - Revista da Escola Normal de São Carlos - nos desvelaria, por meio de seus artigos, pistas e rastros da presença de Dewey e de seus estudos na formação dos normalistas? Dewey estaria presente na escola mesmo antes de sua divulgação intencional e, continua por meio dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil?

Gostaríamos de ressaltar que esta pesquisa tomou como guias teórico-metodológicos os explicitados no início desse estudo, pertencentes ao campo de pesquisa da História das Ideias Pedagógicas, tal como definido por Saviani (2007). Conseqüentemente, procuramos captar a totalidade do objeto investigado; para isto, relacionamos os aspectos macros e a circularidade da cultura da época de vigência do objeto investigado. Com base nessas premissas, é que se organizou a referida pesquisa, tendo como base a reconstrução do objeto, de modo a contemplar os elementos que o cercam, compreendendo-o a partir de sua prática social e desvelando as relações que o engendram.

Assim, primeiramente, destacou-se o contexto de fundação da Escola Normal Secundária de São Carlos – SP, procurando desvelar os fatores determinantes na organização e formação da mesma. Nesse sentido, concomitante com a história da cidade de São Carlos, procuramos relacioná-la ao contexto brasileiro mais amplo do

período delimitado e, com isso, adentramos na Proclamação da República Brasileira, o que este novo regime representou e suas interfaces com o processo educativo. Pudemos perceber que a mudança das concepções políticas e econômicas do país levou a necessidade de uma nova organização no campo educacional e cultural que condissesse com as demandas deste novo governo, visando sua manutenção.

A criação dos grupos escolares e ênfase no ensino normal, por sua vez, representam esse movimento. Fundados nos princípios de amor a pátria, difusão do nacionalismo e educação moral, visavam (con)formar o povo brasileiro aos ditames do novo regime, bem como acreditavam na via educacional como uma forma de trazer o progresso ao país.

Com isso, foi possível a percepção das interfaces do mesmo com a cidade de São Carlos, a qual se demonstrou ativa na “republicanização” do país, tornando-se um dos focos econômicos brasileiros. Com o desenvolvimento de sua economia cafeeira, São Carlos recebeu o título de “Princesa do Oeste” e “Atenas Paulista”; assim, consagrou-se como uma das maiores propulsoras da economia cafeeira do Estado de São Paulo, concretizando seu desenvolvimento urbano e cultural, possibilitando grandes investimentos e progresso ao município. Um elemento que representou o ápice de seu desenvolvimento educacional foi à instalação em 1911 da Escola Normal Secundária, a qual contou com a vinda e formação de grandes intelectuais, que inseriram a cidade no rol das grandes discussões pedagógicas do período e contribuíram com a divulgação de suas discussões por meio da veiculação de dois periódicos: A Revista Excelsior (escrita pelos normalistas: 1911-1916) e a Revista da Escola Normal de São Carlos (composta pelos escritos dos lentes e pessoal administrativo da instituição: 1916-1923).

Gratuitos e inéditos, estes periódicos foram veiculados, demonstrando as novas concepções educacionais que emergiam visando à formação de um cidadão condizente aos moldes republicanos. Tais considerações ficaram visíveis pela leitura e análise dessas revistas, as quais demonstram as concepções que deveriam nortear o trabalho no ensino primário⁸⁸, e que estavam presentes nas discussões dos lentes e normalistas da Escola Normal Secundária de São Carlos relativas à formação do professor, desta forma foram defendidas e argumentadas por esses como essenciais na constituição da nação brasileira, como por exemplo a exaltação do governo republicano como o mais elaborado e melhor governo já existente no país.

⁸⁸ O que ficou perceptível quando estudamos a forma de organização do ensino primário, pelos trabalhos de Souza (1998), Souza (2008) e Monarcha (1999).

Pela leitura e análise desses periódicos foi possível focar melhor nossa pesquisa. Mesmo que ainda incipientes as ideias de John Dewey aparecem na Revista *Excelsior* (1911-1916), no entanto, pela falta de referência ao nome do autor, procuramos direcionar melhor nosso trabalho, e centramo-nos apenas nos trabalhos que citam diretamente as concepções de John Dewey, por isso, a versão final de nossa pesquisa optou por trabalhar somente com os artigos publicados na Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923), pautando-se por aqueles que fazem referência direta ao autor.

Desse modo, para melhor compreensão de nosso estudo, construímos um capítulo no qual se destacou a vida, obra e algumas das primeiras concepções veiculadas por John Dewey. Para constituição do mesmo, entretanto, focamos nos primeiros trabalhos publicados pelo autor, que datam o final do século XIX e início do século XX, tal consideração se fez levando em conta a cronologia das publicações da Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923). As obras elencadas fazem parte das três coleções organizadas na década de 1960 por um grupo de educadores norte-americanos da *Sourthen Illinois University*, as quais contemplam todas as produções de Dewey, dentre estas se destacam: “The Early Works (1882-1898)”; “The Middle Works (1899-1924)”; e “The Later Works (1925-1953)”. Todavia, para o referido estudo nos concentramos nas duas primeiras coleções, pela cronologia ser compatível às publicações do periódico estudado. Obras que, em sua maioria, ainda não se encontram traduzidas para língua portuguesa, dificultando o acesso de muitos educadores.

Constatamos, pela leitura e análise dessas coleções, que as ideias de John Dewey estiveram imersas nas propostas por uma nova configuração educativa. O foco no desenvolvimento social fez com que esse educador veiculasse em seus trabalhos e experiências a organização da escola com base nas atividades que constituem o meio social, por isso defende a organização escolar em uma “sociedade em miniatura”, na qual a criança, desde a mais tenra idade, poderá vivenciar os preceitos que englobam a vida mais ampla, levando-a a compreender de maneira mais significativa os conhecimentos acumulados pela humanidade e, assim, contribuir para o desenvolvimento da mesma. Vale destacar o papel de “guia” assumido pelo professor, o qual deverá a partir das especificidades de cada uma das crianças, fornecer mais subsídios para ampliar suas experiências e desenvolvê-las.

Aprender fazendo; cooperação; ocupações manuais ou trabalhos manuais; sociedade em miniatura ou comunidade embrionária; experiência; interesse; ensino ativo; educação ligada ao meio social; consideração das aptidões do sujeito; formação

da moral; são premissas que acabam tornando-se recorrentes nas discussões do autor. Argumentados em cada um dos seus escritos, Dewey demonstra a defesa através desses preceitos, de uma nova educação que tenha a atividade da criança como centro em todo o processo educativo.

Com relação às ideias pedagógicas de John Dewey divulgadas no interior da Escola Normal Secundária de São Carlos, a Revista da Escola Normal de São Carlos (1916-1923) destacou-se pela veiculação das ideias de John Dewey, nas produções de dois lentes: Carlos da Silveira e João Augusto de Toledo. Intelectuais ativos nos debates de sua época destacaram-se não só pelos artigos publicados no periódico da Escola Normal Secundária de São Carlos, mas principalmente, por estarem imersos na divulgação das novas concepções educativas que emergiam, seja pela participação em conferências nacionais, seja pelos trabalhos publicados em revistas e jornais de renome nacional, como a “Revista Educação” ou o jornal “Diário de São Paulo”; ou até mesmo pela publicação de livros, como o caso do professor João Augusto de Toledo que publicou oito títulos voltados à educação.

Responsáveis pelas 11^a e 12^a cadeiras, ambas com a mesma denominação: Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica; voltada para o estudo do homem em formação, como destaca Monarcha (1999), os lentes João Toledo⁸⁹ e Carlos da Silveira, pareceu-nos demonstrar uma interlocução entre as obras de Dewey e seus conceitos com as obras de outros autores que também eram estudados como: Pestalozzi, Froebel, Claparède, Montessori, Herbart, Payot, Declory, Darwin, Hall, entre outros. Isso nos mostra a interferência das novas concepções educativas no interior de uma instituição paulista, demonstrando, antes mesmo, de sua divulgação em cunho nacional, como fora possibilitada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, a presença, defesa e embasamento feito pelos lentes em suas produções no início do século XX.

Notamos também a inferência dos mesmos preceitos defendidos por Dewey em suas primeiras obras nos trabalhos desses lentes. Enquanto o professor Carlos da Silveira parece se debruçar mais sobre a ideia da inserção de “ocupações ou trabalhos manuais” no interior da escola, afirmando que:

⁸⁹ Como o lente assinava a maioria de seus trabalhos.

(...) o espírito esclarecido de JOHN DEWEY que promove um systema de trabalho manual (systema social) (...) As ocupações judiciosamente escolhidas despertam os instintos das creanças, e os dirigem para as vistas modernas, fazendo-os passar pelas phases de consciência que uma raça superior atravessou para chegar ao estado civilizado: tal é o alvo e o methodo da educação pela escola, segundo formula o professor DEWEY. (SILVEIRA, 1921a, p. 41).

E ainda, destaca a figura de Dewey como promotor de uma nova forma de conceber o ensino, e vê na promoção de trabalhos manuais a oportunidade da criança desenvolver-se plenamente, afirmando que o autor, como seus sucessores, “esboçaram os meios de execução, isto é a forma manipulatória e classica apropriada para levar estas noções ao espírito das creanças.” (SILVEIRA, 1921a, p. 41).

A premissa do “aprender fazendo” ou “*learning by doing*” como afirma Dewey; torna-se recorrente tanto em seus trabalhos quanto nos do professor João Toledo. Silveira a destaca como “(...) o verdadeiro modo de aprendizagem, já estão fartos de saber todos os que reflectem sobre coisas de ensino.” (SILVEIRA, 1921a, p. 42). E ainda, acrescenta que a grande regra que deve permear o ensino é: “aprender a fazer, FAZENDO; ao que eu acrescentarei – e para FAZER”. (SILVEIRA, 1921 a, p. 45). Já João Toledo afirma que as “(...) qualidades práticas começam a desenvolver-se quando a escola conhece e executa o axioma do “**APRENDER A FAZER, FAZENDO**””. (TOLEDO, 1917, p. 78); e ainda a destaca como fundante da prática educativa: “(...) já nos vamos hoje convencendo de que, em todas as actividades que reclamam aprendizado, só se aprende a fazer, fazendo” (TOLEDO, 1919a, p. 43).

Da mesma forma com que esses preceitos são defendidos pelos lentes, “experiência; ensino ativo; educação ligada ao meio; desenvolvimento das aptidões; interesse; moral; cooperação; e sociedade em miniatura”; são discutidas e apropriadas pelos educadores. Toledo afirma que o professor deve ser um guia da criança para que essa “(...) realizando experiências e exercitando acções semelhantes ás que terá de realizar e exercitar no seio da sociedade” (TOLEDO, 1919a, p. 47). E ainda, exalta a necessidade da escola organizar-se como uma “(...) sociedade em miniatura, pois assim a transição entre ambas será mínima a passagem será quasi imperceptível.” (TOLEDO, 1919b, p. 47-48). Já que o papel da escola é preparar “(...) para a vida e não para a escola” (SILVEIRA, 1921 a, p. 44).

Considerar as especificidades da criança, seus interesses é algo assumido e defendido por João Toledo: “querer tratar todos com iguais maneiras é absurdo como o

é querer calçar a todos pela mesma fôrma” (TOLEDO, 1918a, p. 14); ou ainda, que “(...) o aparecimento do desejo de aprender qualquer gênero de conhecimento implica a aptidão de espírito para a sua aquisição e necessita della para o seu progresso.” (TOLEDO, 1919b, p. 31).

As proximidades entre as discussões de João Toledo com base nos preceitos de Dewey são ainda intensificadas quando nos deparamos com o artigo “**Bases para a elaboração e execução de um programma de história em nossas escolas primárias e normais**”⁹⁰, no qual aquele apresenta pontos semelhantes às discussões feitas por John Dewey em um dos tópicos de sua obra “*The School and Society*” escrita por ele em 1900. O item “*The aim of history in elementary education*”, apresenta os pontos fundamentais para o ensino de história às crianças. Consoante Dewey (1976), a história deve ser demonstrada a criança como um processo formador da vida social, de modo a centrar-se principalmente, nos modos de vida e organização. Simplificada e desligada de “nomenclaturas”, Dewey defende o ensino de história com base na dinâmica das vivências do sujeito e das práticas que estiveram imersas em seu cotidiano, de modo que a permita identificar-se com a sua vida social. Dessa maneira,

If biography is presented as a dramatic summary of social needs and achievements, if the child’s imagination pictures the social defects and problems that clamored for the man and the ways in which the individual met the emergency, then the biography is an organ of social study. (DEWEY, 1976, p. 106).

Tal concepção assemelha-se muito com o discutido e defendido por João Toledo. Assim como Dewey, o professor destaca a necessidade de um ensino que se embasa nas: conquistas, fracassos, lutas, vitórias; para que a criança possa relacionar com sua vida diária, ao mesmo tempo em que defende o estudo das biografias para que a compreensão dos grandes feitos por seres semelhantes à criança estimulem seu desenvolvimento e a necessidade de proporcionar “grandes feitos à sociedade”. Fatores estes, que o lente destaca como fundamentais para o despertar do sentimento de pátria. Ou como Dewey destaca promover a preparação da criança para a vida, procurando identificar-se e trazer inovações.

As constatações feitas por meio dessa pesquisa, portanto, nos permitem concluir que o filósofo John Dewey esteve presente nos debates e discussões promovidas no

⁹⁰ Revista da Escola Normal de São Carlos – SP. Anno 5 – Número 9, Novembro de 1920. (1920b).P. 33-49.

interior da Escola Normal Secundária de São Carlos – SP. Mesmo que ainda na figura de apenas dois educadores – Carlos da Silveira e João Augusto de Toledo – a apropriação de suas ideias se deu de forma ativa nas argumentações e proposições para uma nova forma de ensino às crianças, respeitando-as e demonstrando uma apropriação bem próxima das ideias elucidadas por Dewey em seus primeiros trabalhos. Desta forma, podemos afirmar que John Dewey, na primeira metade do século XX, já tinha suas discussões apropriadas e refletidas na formação e proposições educativas da Escola Normal Secundária de São Carlos, o que demonstra que suas ideias já se faziam presentes no território brasileiro, antes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, momento em que suas concepções se intensificaram e tiveram maior difusão pela figura de Anísio Teixeira.

No entanto, não é nossa intenção com esse trabalho esgotar as discussões a respeito da apropriação das ideias de John Dewey no território brasileiro, porém apontar para a necessidade de estudos que busquem compreender a difusão das ideias pedagógicas no Brasil, visando apreender a forma com que foram assimiladas e difundidas por nossos educadores e, conseqüentemente os impactos que implicaram à nossa educação.

Portanto, com essa dissertação pudemos notar a complexidade com que as ideias são apropriadas e refletidas pelos educadores de uma mesma instituição. Movimento este que corrobora e valida a discussão feita por Saviani (2007, p. 150) sobre ideias pedagógicas, entendidas como: “(...) as ideias educacionais consideradas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa.” Assim, podemos afirmar que esse conceito de ideias pedagógicas se aplica com plena adequação às concepções difundidas pelos lentes da Escola Normal Secundária de São Carlos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almanach-Album de São Carlos 1916-1917. São Carlos: Edufscar, 2007.

ARCE, Alessandra. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”:** uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Yara Frateschi Vieira (trad). São Paulo: Hucitec, 2008.

BALDAN, Merilin. **O ato de ensinar: continuidade e rupturas da concepção de Ensino na Pedagogia Tradicional, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.** MESTRADO. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNIVERSIDADE ESTADUAL “Julio de Mesquita Filho” - UNESP – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara, 2010. Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Arce

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de 1889 a 1930.** São Paulo: Editora Alfa-Omega LTDA, 1981.

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

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CERTEAU, Michel De. Primeira Parte – As Produções do Lugar. In: **A Escrita da História.** 2ª Ed. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária, 2008.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey, Uma filosofia para educadores em sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Dewey: A valoração das ciências humanas.** Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

_____. **Vida e Educação.** 5ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

_____. **Como Pensamos.** 4ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Coleção Atualidades Pedagógicas).

_____. Early Essays and Leibniz's new essays concerning the human understanding. In: DEWEY, John. **The Early Works, 1882-1898**. 2a Ed. Volume 01: 1882-1888. Southern Illinois University Press, 2008a.

_____. Psychology. In: DEWEY, John. **The Early Works, 1882-1898**. Volume 02: 1887. Southern Illinois University Press, 1967.

_____. Early Essays and Outlines of a critical theory of Ethics. In: DEWEY, John. **The Early Works, 1882-1898**. 2ª Ed. Volume 03: 1889-1892. Southern Illinois University Press, 2008b.

_____. Early Essays. In: DEWEY, John. **The Early Works, 1882-1898**. 2ª Ed. Volume 05: 1895-1898. Southern Illinois University Press, 2008c.

_____. The School and Society. In: DEWEY, John. **The Middle Works, 1899-1924**. Volume 01: 1899-1901. Southern Illinois University Press, 1976. p.01-109.

_____. The Educational Situation. In: DEWEY, John. **The Middle Works, 1899-1924**. Volume 01: 1899-1901. Southern Illinois University Press, 1976. p.257-313.

_____. Schools of To-Morrow. In: DEWEY, John. **The Middle Works, 1899-1924**. Volume 08: 1915. Southern Illinois University Press, 1979. p.205-413.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ENGELS, Friedrich. Objeto e Método. In: ENGELS, Friedrich; **Anti-Duhring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O Cotidiano e as Idéias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição**. Tradução de Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes. São Paulo/SP:Companhia das Letras, 2006.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **A Era dos Impérios: 1875-1914**. Tradução de Siene Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

_____. **A Era dos Extremos – O breve século XX: 1914 a 1991**. Tradução de Marcos Satarríta. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre a educação e ensino na obra de Marx e Engels**. LIVRE-DOCÊNCIA. Universidade de Campinas – UNICAMP. Faculdade de Educação. Campinas, 2010.

LUZURIAGA, L. **La Educación Nueva**. 6ª Ed. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1961.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 2ª Ed. Vol I. Livro I. Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MELO, Luis Correia de. **Dicionário de Autores Paulistas**. São Paulo: Gráfica Irmãos Andriole, 1954. (Comissão do IV Centenário da cidade de São Paulo).

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

_____. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

_____. Professor João Augusto de Toledo na Revista da Escola Normal de São Carlos: temas e motivos. In: ARCE, Alessandra; NERY, Ana Clara Bortoletto (Orgs). **Ideias Pedagógicas em Movimento: Produção de saberes na Escola Normal de São Carlos**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EdUSP, 2009.

NETTO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Orgs); **História e História da Educação**. 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

NEVES, Ary Pinto das. **São Carlos na esteira do tempo**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

NÓVOA, Antônio. Por que a História da Educação? In: BASTOS, Maria Helena Camara e STEPHANOU, Maria. (Orgs) **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, Vol. II, século XIX. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO; Tizuko Mochida; e PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007. p.65-94.

PINHEIRO, Maria de Lourdes. **Trajetória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939): a permanência dos modelos de lição**. DOUTORADO. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – UNICAMP – Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas, 2009. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Menezes.

REIS, José Carlos. *Os Annales*: a Renovação Teórico-Methodológica e “Utópica” da História pela Reconstrução do Tempo Histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Orgs); **História e História da Educação**,

3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Orgs); **História e História da Educação**. 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (*ensino primário e secundário no Brasil*). São Paulo: Cortez, 2008.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C.; SANFELICE, José L. (Orgs); **História e História da Educação**. 3ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados e HistedBr, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)**. DOUTORADO. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2001. Orientadora: Profa. Dra. Marta Maria Chagas de Carvalho.

TRUZZI, Oswaldo. **Café e Indústria - São Carlos: 1850-1950**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

VAINFAS, Ronaldo. **Os Protagonistas Anônimos da História: Micro-História**. Rio de Janeiro/RJ: Campus, 2002.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; e VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

REVISTAS:

Revista Excelsior, ano I, número I de 15 de novembro de 1911.

Revista Excelsior, ano II, número V de 15 de novembro de 1913.

Revista Excelsior, ano III, número IV de setembro de 1914.

Revista Excelsior, número VII de 07 de setembro de 1916.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano I, número 1, de 12 novembro de 1916.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano II, número 3, de 11 dezembro de 1917.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano III, número 4, de junho de 1918.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano III, número 5, de dezembro de 1918.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano IV, número 6, de junho de 1919.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano IV, número 7, de dezembro de 1919.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano V, número 8, de junho de 1920.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano V, número 9, de novembro de 1920

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano VI, número 10, de junho de 1921.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano VI, número 11, de dezembro de 1921.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano VII, número 12, de dezembro de 1922.

Revista da Escola Normal de São Carlos, ano VIII, número 13 de dezembro de 1923.