

Pedagogia moderna no Brasil: primeiras discussões e experiências práticas (final do século XIX – início do XX)

Pedagogía Moderna en Brasil: primeras
discusiones y experiencias prácticas
(finales del siglo XIX–inicios del XX)

Modern Pedagogy in Brazil: Initial
Discussions and Practical Experience
(Late Nineteenth Century to Early
Twentieth Century)

Gladys Mary Ghizoni Teive

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.

gladysteive@gmail.com

Resumo

O presente artigo trata das primeiras discussões e experiências práticas acerca da pedagogia moderna no Brasil. A partir da apresentação de seus dois principais pilares – o método de ensino intuitivo e as chamadas “lições de coisas” –, analisa os debates sobre a supremacia dessa pedagogia em relação à tradicional e as polêmicas sobre o caráter que o novo método e as lições de coisas deveriam assumir na reestruturação do ensino público primário brasileiro. Neste sentido, são destacadas as reformas da instrução pública empreendidas no município da Corte, no Rio de Janeiro, em 1879, e no estado de São Paulo, em 1891, e o papel decisivo que o manual *Primeiras lições de coisas*, de autoria de Norman Calkins, teve como guia prático no preparo das lições intuitivas dos professores das escolas primárias e dos alunos das escolas normais, até a década de 1920.

Palavras-chave: Pedagogia moderna, Método Intuitivo, Lições de Coisas, Brasil.

Resumen

Este artículo aborda las primeras discusiones y experiencias prácticas acerca de la pedagogía moderna en Brasil. A partir de la presentación de sus dos principales pilares: el método de enseñanza intuitiva y las llamadas "lecciones de cosas", analiza los debates sobre la supremacía de esta pedagogía en relación a la tradicional y las polémicas sobre la mejor manera de incorporarla en el currículo de la escuela primaria. En este sentido, destacan las reformas de la instrucción pública en el municipio de la corte en Río de Janeiro en 1879 y en el estado de São Paulo en 1891, y el papel decisivo que el manual *Primeras lecciones de cosas*, escrito por Norman Calkins, tuvo como guía práctico para la preparación de las lecciones intuitivas por los profesores de las escuelas primarias y por los alumnos de las escuelas normales, hasta la década de 1920.

Palabras clave: Pedagogía Moderna, Método Intuitivo, Lecciones de Cosas, Brasil.

Abstract

This article looks at the first discussions and practical experiences of modern pedagogy in Brazil. Beginning with the system's two main pillars: the intuitive teaching method and object lessons, the article analyzes the debates regarding the superiority of this pedagogy over traditional approaches and the controversy over how best to integrate it into the elementary school curriculum. Notable developments in this area include the public education reforms in the jurisdiction of Rio de Janeiro in 1879 and those in São Paulo in 1891, as well as the decisive role played by Norman Calkins' manual Primary Object Lessons as a practical guide to the preparation of intuitive teaching lessons for both primary school teachers and state trainee teachers up until the 1920s.

Keywords: Modern pedagogy, intuitive teaching method, object lessons, Brazil.

Introdução

A Pedagogia moderna –sedimentada nos princípios do método de ensino intuitivo e das lições de coisas– passou a ser o tema central dos debates realizados nos congressos pedagógicos e nas exposições universais, a partir da segunda metade do século XIX, sendo logo transformada no carro-chefe das reformas que embasaram a organização do ensino popular na Europa e nos Estados Unidos. Opondo-se veementemente à pedagogia tradicional, alicerçada no verbalismo, na memorização e em práticas educativas violentas e dogmáticas, defendia a aprendizagem pela observação direta das coisas, do seu manuseio, do ver, sentir e tocar, fundada no pressuposto de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos

sobre o mundo exterior, a partir dos quais seriam produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos, transformadas em matérias-primas das ideias, as quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento (Teive, 2008: 112).

Prometendo quebrar a rotina e o excessivo intelectualismo da Pedagogia Tradicional, A Pedagogia moderna defendia o “ensino ativo”, entendido como uma forma de tornar viva a lição dos professores, mediante o uso de uma parafernália de materiais didáticos e, sobretudo, da prática das lições de coisas. Uma prática que foi considerada pelos escolanovistas como tradicional por ainda permanecer centrada no protagonismo do professor e não no da criança. Por essa e por outras razões, ainda hoje, nos manuais de Didática, os postulados do ensino ativo, do método intuitivo e das lições de coisas ora são apresentados como parte da Pedagogia Tradicional, ora da Escola Nova, omitindo-se o lugar da Pedagogia moderna como intermediária entre as duas pedagogias. De modo a contribuir para colocar a Pedagogia moderna no seu devido lugar, neste estudo, analisaremos as primeiras discussões e experiências práticas acerca de seus principais pilares no Brasil: o método de ensino intuitivo e as lições de coisas.

Método de ensino intuitivo: conhecer é observar, olhar e expressar

Ver, olhar, observar –estas palavras sintetizam o significado do método de ensino intuitivo, defendido pelos pedagogos modernos como o “método do ensino popular”, o qual possibilitaria assegurar às classes populares os conhecimentos práticos e lógicos considerados necessários à sua vida pessoal e profissional–. Por conta disso, os organizadores dos sistemas nacionais de ensino europeus e norte-americanos o encararam como a principal saída para a criação de uma escola primária popular, ancorada nos princípios de gratuidade, obrigatoriedade, secularização, liberdade e higienização, considerados signos do progresso e da modernidade pedagógica.

De acordo com o monumental *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, organizado por Ferdinand Buisson:

Se a intuição é o meio de conhecimento mais natural do qual dispomos, é este, entre todos, que convirá ao ensino e por excelência ao ensino primário. Se, dentro da própria intuição, o que há de mais simples e fácil é a intuição pelos sentidos, é esta que deverá servir melhor a instrução elementar e começar de alguma forma a obra da educação infantil em todas as áreas. Enfim [...] se esta maneira de proceder é inerente ao espírito humano e constitui por sua vez o modo de afirmação mais legítimo e mais

acessível a todos, será então realmente o método do ensino popular (Buisson, 1878).
Tradução minha.

A palavra intuição foi introduzida no vocabulário pedagógico pelos alemães, significando conhecimento sensível, percepção sensível e material. Refere-se à presença das coisas, dos objetos, ante o exame direto dos órgãos dos sentidos. Intuir, nessa perspectiva, é pensar mediante a percepção dos objetos. A matriz epistemológica desse novo método de ensino é encontrada no empirismo clássico, proposto por Francis Bacon (1561–1626), o qual, contrapondo-se às teorias em vigor no século XVII –calcadas no pressuposto da existência de ideias inatas e no dedutivismo aristotélico–, defendia que os sentidos humanos são a origem do conhecimento. “Conhecer é observar”: esta é a premissa que irá inaugurar a chamada modernidade filosófica, instaurando, segundo Bacon, a possibilidade do reino do homem e do seu domínio sobre as coisas, ou seja, a possibilidade da sua intervenção no mundo (Teive, 2008: 112).

A sua obra *Novum Organum*, publicada em 1620, ao propor uma inversão científica, substituindo o papel da lógica dedutiva aristotélica pela lógica indutiva no processo do conhecimento, foi certamente a impulsionadora dos novos caminhos que os estudos pedagógicos tomariam, primeiramente na Alemanha e, posteriormente, em toda a Europa e a América do Norte, fazendo secar em sua raiz o *magister dixit* escolástico, tal como afirmou Rodríguez de Castro (s/d:112–113).

Berço da chamada pedagogia realista, a Alemanha, fortemente marcada pelo protestantismo de Lutero, foi o campo de germinação da nova concepção pedagógica, que adveio das formulações de Francis Bacon e John Locke. Foi lá que surgiram, em meados do século XVIII, as *Realchulen*, escolas do real, onde, pela primeira vez, o ensino da realidade, das coisas e das ciências a elas relativas tomaram o lugar do ensino puramente literário, razão pela qual a Alemanha foi considerada a terra da pedagogia no século XIX (Teive, 2008: 112). Esta inversão curricular só foi possível, disse Durkheim, a partir do momento em que, na sociedade, os interesses econômicos, políticos e administrativos assumiram a mesma importância que os interesses religiosos e morais. Foi só a partir desse momento que a escola pôde, ao lado do bom cristão, buscar também a formação de bons trabalhadores/as e bons cidadãos, ou seja, formar para a vida na terra, conforme os pressupostos do que ficaria conhecido como o realismo pedagógico (Durkheim, 1995: 260–273).

Contrapondo-se ao método tradicional de ensino, baseado na dedução, o método de ensino intuitivo seguia a abordagem indutiva baconiana, sintetizada pela versão científica da pedagogia, segundo a qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das ideias para as palavras. Primeiro as coisas, depois as palavras; primeiro a ideia, depois as palavras, signos representativos das coisas. A perfeita relação estabelecida entre as

palavras e as coisas, entre ideia e signo, sintetiza o pensamento moderno, assentado na concepção do conhecimento como representação das coisas: as coisas se representariam como ideias; as ideias representariam as coisas e as palavras seriam signos das ideias (Teive, 2008: 113).

A mente compararia estas representações, relacionando-as e ordenando-as, elaborando juízos e expressando-os através da linguagem. Pensar implicaria, portanto, operar com as imagens das coisas e expressá-las. Em fina sintonia com esse entendimento, a pedagogia moderna é ancorada no princípio da identidade entre imagem, ideia e signo e, consequentemente, no entendimento de que conhecer é observar, olhar, expressar e de que “pensar é sentir” (Ruiz Berrio, 1997: 477). Nessa perspectiva, o ensino, até então centrado nos livros e na palavra do mestre, na memorização e repetição de palavras e de textos, deveria ceder lugar ao estudo das coisas e dos objetos e somente quando tivesse sido esgotado o contato com os objetos à sua volta é que a criança deveria ser apresentada ao livro, de modo a buscar nele novas fontes de informação.

Os livros, sendo fruto das opiniões e intuições dos homens acerca da natureza e das coisas, eram vistos como véus, cobrindo parcialmente o real, como meio de ver através dos olhos dos outros, impedindo a mente de se aproximar da “fonte da vida”, transformando o aluno em mero recipiente das ideias alheias. Devido a estas suas características, só poderiam contribuir para a formação das crianças quando fossem capazes de ligar às palavras contidas nas suas páginas as ideias figuradas na linguagem escrita (Teive, 2008:113).

Para os chamados pedagogistas modernos, a educação escolar deveria seguir as indicações da natureza. As crianças deveriam ser educadas tal como a natureza educou o gênero humano: intuitivamente, empiricamente, repetindo em suas vidas os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade. A educação escolar deveria constituir-se na “reprodução em pequeno da civilização”, na recapitulação abreviada da evolução da espécie, como propôs Herbert Spencer (1993:110), em sua obra “Educação intelectual, moral e física”, marco para a compreensão da visão evolucionista da história e do progresso.

As lições de coisas: lições pelas coisas, pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto

Propostas por Pestalozzi, as lições de coisas foram popularizadas pela francesa madame Marie Pape-Carpentier (Bastos, 2010) nas conferências que proferiu na Exposição Internacional de Paris de 1867. Tal como o próprio nome sugere, são lições pelos objetos, pelos olhos, pelo espírito. Trata-se, pois, de um procedimento de ensino, de um exercício pensado para despertar e para aguçar o sentido da observação no aluno, assentado no postulado intui-

tivo de que aprender supõe um indivíduo em contato direto com os objetos à sua volta, descobrindo suas propriedades e características através da sua observação, de seu próprio pensamento, de seu próprio esforço. Sua fórmula é bastante simples: parte-se da presença real ou representativa dos objetos/coisas (gravuras, desenhos, ilustrações), combinada com a forma interrogativa, do tipo socrática, inspirada na conversação espontânea entre mãe e filho/a, chamada pelos partidários do método de ensino intuitivo de "ginástica do espírito".

Para que a lição de coisas seja efetivamente "ginástica do espírito", o professor deveria ter um objetivo definido e, a partir daí, fosse qual fosse tal objetivo, deveria partir sempre da presença do objeto, ou de sua representação, para que fosse conhecido da criança e lhe despertasse a curiosidade, o interesse e, dessa forma, a atenção necessária, para avançar em direção aos novos conhecimentos acerca dele, possibilitando-lhe ir, passo a passo, do que vê e conhece ao que não via e desconhecia. Neste sentido, as lições precisam ser organizadas, respeitando-se a idade e as condições intelectuais da criança, a ordem natural da sua evolução mental, como diria Spencer, de modo a não entediá-la com o que não teria condições de assimilar. Essa característica das lições de coisas introduziu na escola primária a necessidade do preparo antecipado das lições pelos professores, do planejamento do trabalho escolar, o que, de acordo com os pedagogos modernos, deveria assegurar-lhes desembaraço e segurança, livrando-os das cansativas repetições ou omissões de coisas importantes, impedindo-os de se desviar dos objetivos propostos, o que lhes asseguraria o controle do processo ensino-aprendizagem (Teive, 2008: 123).

Como forma de auxiliar os professores na prática das lições de coisas, Ferdinand Buisson, na "*Conférence sur l'enseignement intuitif*", proferida por ocasião do encerramento da Exposição Universal de Paris, em 1878, apresentou 13 regras, indispensáveis, em sua opinião, ao ensino intuitivo:

1. Mudar os preceitos e multiplicar os exercícios;
2. Jamais esquecer que o melhor livro para a criança é a palavra do professor;
3. Usar sua memória, de maneira flexível, segura, somente como ponto de apoio, e fazer de maneira que o ensino penetre até a sua inteligência, que só pode ser conservada por impressões fecundas;
4. Levá-lo, com questões bem encadeadas, a *descobrir* aquilo que nós lhe mostramos;
5. Habitua-lo a raciocinar: fazer que descubra, que veja; em uma palavra, ter incessantemente seu raciocínio em movimento, sua inteligência desperta; para isso, não deixar obscuro aquilo que merece explicação, fazer as demonstrações até a figuração material das coisas, todas as vezes que for possível;
6. Retirar de cada matéria os detalhes confusos dos fatos característicos;

7. Buscar aplicações práticas, úteis, morais para todas as coisas: em leitura, por exemplo, tirar da parte lida todas as explicações instrutivas que comporta; em gramática, partir do exemplo para chegar à regra, despojada das suscetibilidades da escolástica gramatical;
8. Extrair os temas dos exercícios, não de relatos fabricados ao prazer para complicar as dificuldades da língua, mas de coisas do cotidiano, de um incidente da classe, das lições do dia;
9. Inventar exemplos sob o olhar dos alunos, para prender sua atenção;
10. Transformar todas as operações de cálculo em exercícios práticos retirados dos usos da vida;
11. Ensinar geografia somente com o mapa, entendendo progressivamente a localização da criança, da rua, do bairro, do bairro à cidade, ao município, ao estado, ao país, ao mundo;
12. Em história, sacrificar sem escrúpulos os detalhes de pura erudição para colocar em relevo as grandes linhas do desenvolvimento da nacionalidade, o progresso das ideias sociais, as conquistas do espírito, que são as verdadeiras conquistas da civilização cristã;
13. Colocar diante dos olhos da criança os homens e as coisas, através de pinturas que aumentem sua imaginação e elevem sua alma: tal deve ser o espírito das lições da escola” (Buisson apud Bastos, 2013:240).

Foi, também, com o intuito de assessorar os professores na utilização do método de ensino intuitivo e das lições de coisas que surgiram, no final do século XIX, os chamados Manuais de lições de coisas.

Os manuais de lições de coisas – operacionalizando a nova forma de ensinar e de aprender

Dadas às dificuldades que os professores encontravam para adaptar as ideias de Pestalozzi às suas práticas de sala de aula, sobretudo no que dizia respeito às lições de coisas, os pedagogos pestalozzianos, a partir do final do oitocentos, passaram a organizar manuais, que rapidamente se transformaram em guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos professores da escola elementar e pelos alunos das escolas normais.

Dividiam-se em manual do professor e do aluno. O do professor, além dos conteúdos a serem ministrados, trazia as prescrições metodológicas a serem por ele seguidas. O manual para os alunos era utilizado como livro de leitura e neles não havia pretensões de sistemati-

zação científica ou de caráter enciclopédico, mas tão somente a preocupação de apresentar coisas, animais, plantas e os avanços tecnológicos como objeto de observação. No final do século XIX e início do século XX, as crianças, em geral, não dispunham de outros meios para visualizar um animal ou uma planta exótica, por exemplo; por essa razão, os manuais recorriam com frequência ao uso de imagens, as quais, na ausência do objeto concreto, desempenhavam a função de ilustrar as lições com detalhes, condição *sine qua non*, segundo os pressupostos do método intuitivo, para a aprendizagem. Com efeito, as ilustrações, acompanhadas de textos muito simples e breves, substituíam os textos extensos, utilizados nos compêndios, concorrendo, segundo seus defensores, para que o/a aluno/a aprendesse sem o esforço da memória, o que tornaria o ensino mais agradável (Teive, 2008:124).

Nesses manuais, as matérias são reduzidas aos seus elementos mais simples, propondo-se lições curtas e atraentes, adequadas à idade e ao ritmo das crianças, cada coisa a seu tempo, proporcionando-lhes só o que elas pudessem receber, na medida de seu desenvolvimento, de suas necessidades, de modo a não cansar o espírito infantil e a manter viva a sua atenção, considerada a base do método intuitivo. Ajustado a uma ordem e a uma graduação fundadas no desenvolvimento das forças da criança, o manual do aluno objetivava auxiliá-lo a passar das intuições confusas às percepções e ideias claras.

Por essa razão, as lições deveriam ser organizadas a partir de coisas e objetos familiares às crianças, progredindo para coisas distantes do seu universo, como animais exóticos, processos industriais, sistemas de comunicação e objetos considerados símbolos da civilização, tais como o avião, o telégrafo, o telefone, o dirigível, etc. O essencial na escolha dos conteúdos de cada lição era que os mesmos possibilitassem a construção do "saber útil", considerado necessário ao indivíduo para se mover no seu cotidiano, saber esse produzido a partir da ação e do trabalho (Teive, 2008: 124).

Em suas páginas, deveriam ser privilegiados os conhecimentos relacionados às ciências da natureza, às ciências aplicadas – como a física, a química, a mecânica e a tecnologia –; mesmo não sendo apresentados de modo sistematizado, concorreriam para elevar o nível científico e cultural das classes populares, que normalmente não atravessariam os umbrais da escola elementar, garantindo-lhes, dessa forma, a constituição de determinado tipo de raciocínio e de pensamento, que dizer, de determinados hábitos mentais, necessários às exigências postas pelo modo de produção capitalista que se consolidava.

Dentre os inúmeros manuais de lições de coisas publicados nos Estados Unidos e na Europa, no período estudado, destacam-se, pelo grande número de edições que tiveram, os de autoria da professora inglesa Elizabeth Mayo, intitulado *Lessons on objects as given in a Pestalozzian school at Cleam, Surrey*, editado pela primeira vez em 1830; dos norte-americanos Edward Austin Sheldon, *Lessons on objects, graduated series designed for children between the ages of six and fourteen years*, publicado pela primeira vez em 1863; o de Norman Alison

Calkins, *Primary Object Lessons*, que teve sua primeira edição em 1861; dos franceses Jules Paroz, *Plan de études et leçons de choses*, publicado em 1875; de Fanny e Michel Delon, *Exercices et travaux pour les infants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et de Froebel*, publicado em 1892, e o do dr. Saffray, publicado em 1908 sob o título de *Lessons de Cosas* (Valdemarin, 2000: 78).

Primeiras discussões sobre a pedagogia moderna no Brasil

No Brasil, as primeiras discussões acerca da supremacia da pedagogia moderna em relação à pedagogia tradicional estiveram atreladas aos debates que marcaram o fim do império, desencadeados, sobretudo, pela chamada “Geração de 1870”, a qual inseriu o País no “banco de ideias novas” que agitavam a Europa e os Estados Unidos. Desejosa de alinhar-se aos padrões e ao ritmo da economia europeia, esta geração, composta por intelectuais de diferentes matizes, tais como novos liberais, liberais republicanos, positivistas, abolicionistas e federalistas positivistas, sonhava com a dissolução das peculiaridades arcaicas do País e com a sua harmonização com o padrão de homogeneidade internacional, sintonizado com os modelos das matrizes do velho mundo (Alonso, 2002, p.21).

Dentre os arcaísmos, era veementemente denunciado o atraso da instrução pública brasileira, seus programas e métodos, bem como o alto índice de analfabetismo da população. Escudados pelas “novas ideias” eles travaram, entre o final do império e a proclamação da República, um forte confronto com os partidários das “velhas ideias”, defendendo o ensino simultâneo de leitura e escrita, ensino sob o ponto de vista leigo, positivo e científico, castigos morais ao invés dos físicos, método de ensino intuitivo, lições de coisas, matérias científicas, laboratórios e museus escolares, jardins de infância, etc. (Carvalho, 2003:336). Tal debate foi impulsionado, sobretudo, pela tradução e publicação dos relatórios do professor francês Célestin Hippeau sobre a instrução pública em diferentes países, tal como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Itália, etc.; pelas conferências de Ferdinand Buisson, proferidas na Exposição Internacional da Filadélfia, em 1876, e na de Paris, em 1878; pela participação de comissões brasileiras designadas pelo governo imperial nas exposições internacionais de 1876 e 1878; pela tradução do manual de lições de coisas do professor norte-americano Norman Alison Calkins, em 1886, e pelos pareceres do deputado Rui Barbosa, de 1882 e 1883, sobre a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, proposta pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, em 1879 (Teive, 2008:110).

A primeira edição do livro *L'Instruction Publique aux États Unis*, de Célestin Hippeau, foi traduzida e publicada pela Tipografia Nacional e pelo Diário Oficial do Império do Brasil, por

ordem do governo imperial, no mesmo ano em que foi publicada na França, 1871. O mesmo aconteceu com *L'Instruction Publique en Angleterre*, dois anos depois de sua primeira publicação na França, em 1872 (Bastos, 2002a: 67). José Carlos de Alambary Luz também publicou vários artigos dessa obra em sua revista Instrução Pública, que circulou entre 1872 e 1876, mas foi certamente Rui Barbosa um dos intelectuais brasileiros que mais o referenciaram. Segundo Maria Helena Câmara Bastos (2002a: 68), somente no seu parecer sobre a reforma do ensino primário foram 73 referências. Em 1883, as obras de Hippeau foram expostas na Exposição do Rio de Janeiro – com a criação do Pedagogium, o primeiro museu pedagógico brasileiro, em 1890 – passaram a fazer parte de seu acervo, juntamente com as obras de Buisson e de outros “pedagogistas modernos” (Bastos, 2002b).

Leitores de Buisson e Hippeau, os partidários das novas ideias no campo da educação escolar brasileira, proclamavam a necessidade de uma nova escola e de um novo mestre, ao qual caberia a tarefa de respeitar, acompanhar e, acima de tudo, “encaminhar suavemente a natureza infantil”, e não contrariá-la sistemática e brutalmente como acontecia com o método até então em vigor nas escolas brasileiras, o qual, segundo Rui Barbosa (1947:33), “inabilitava” a criança para aprender, automatizando mestre e aluno, “reduzidos a duas máquinas de repetição material”. O caminho que vislumbravam para não converter a criança “num títere”, numa “máquina de repetir ideias alheias”, seria o de “ensiná-la a pensar antes de instruí-la, cabendo ao mestre fixar-se na energia individual e na força produtora da criança, fazendo da instrução uma conquista pessoal do aluno” (Barbosa, 1947:124).

Primeiras experiências práticas com o método intuitivo e com as lições de coisas no Brasil

As escolas particulares

As primeiras experiências práticas com a Pedagogia moderna nas escolas brasileiras foram iniciativa das escolas particulares, de propriedade de liberais, positivistas, republicanos, maçons e protestantes norte-americanos, de São Paulo e do Rio de Janeiro, principalmente. Em São Paulo, foram criadas – no período de transição entre o Império e a República – inúmeras escolas particulares organizadas segundo os pressupostos intuitivos. Seus organizadores eram intelectuais de renome, envolvidos com a causa abolicionista e republicana, como, por exemplo, João Kopke, Rangel Pestana, Silva Jardim, Caetano de Campos, etc. João Kopke, juntamente com Antonio Silva Jardim, professor de português da Escola Normal de São Paulo, fundou nessa capital, no ano de 1884, a Escola Primária Neutralidade, organizada

segundo os pressupostos do positivismo. Nesta escola lecionaram, entre outros, Rangel Pestana e Caetano de Campos, que viriam a ser os principais mentores da reforma da instrução pública paulista de 1891, alicerçada nos postulados da pedagogia moderna (Teive, 2008: 111).

A Escola Primária Neutralidade, juntamente com o Colégio Pestana, fundado por Rangel Pestana em 1876, e o Colégio Culto à Ciência, fundado em Campinas no ano de 1874 por um grupo de maçons –entre eles Campos Salles, que, em 1898, seria eleito presidente da República–, impulsionaram no Brasil o ensino sob o ponto de vista leigo, positivo e científico, o qual, acrescido do princípio da gratuidade, foi incorporado à instrução primária pública brasileira através da reforma empreendida por Benjamin Constant. Destaquem-se, ainda, a Escola Americana Presbiteriana, na capital, fundada em 1871; o Colégio Internacional, de Campinas, fundado em 1872; o Instituto do Novo Mundo, inaugurado em 1875; o Colégio Morton, na capital, fundado em 1880, e o Colégio Piracicabano, de Piracicaba, criado em 1881 (Teive, 2008: 111).

No Rio de Janeiro, destacam-se, dentre outros, o Colégio Abílio, fundado em 1871 por Abílio César Borges; o Barão de Macaúbas; o Colégio Menezes Vieira, criado por Joaquim José de Menezes Vieira, no ano de 1875; o Colégio Progresso, uma escola feminina, criada em 1878, pela professora norte-americana Eleanor Leslie; o Colégio Froebel, fundado em 1883 pelo professor Hemetério José dos Santos; o Colégio Andrade, da professora Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, de 1869, nos quais eram colocados em prática os princípios pedagógicos modernos, como o da abolição dos castigos corporais, o do ensino direto das línguas vivas, o das lições de coisas e outras inovações.

Através da organização de exposições de ensino e de conferências pedagógicas sobre a superioridade da pedagogia moderna em relação à tradicional, estas escolas contribuíram para a disseminação da nova pedagogia no final do século XIX e, por ocasião da realização da 1ª Exposição Pedagógica, realizada no Rio de Janeiro, em 1883, muitas delas expuseram mobiliários e materiais didáticos, na maioria importados, dando provas da aplicação do novo método de ensino e dos materiais que suscitava, dando provas enfim de sua “modernidade pedagógica” (Schelbauer, 2008: 10).

Experiências no âmbito da instrução pública e a polêmica: “disciplina” ou “espírito do programa”?

A primeira iniciativa para trazer a novidade para as escolas públicas brasileiras se deu pelo Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, que propôs a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, Rio de Janeiro, e do ensino superior em todo o Império. Tal decreto propunha, dentre outras, a

adoção de métodos mais práticos e intuitivos nas escolas públicas e a inclusão das disciplinas de “Noções de Coisas” no currículo do ensino primário e a de “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas” no currículo da escola normal da capital do Império (Brasil, 1890: 3).

A proposta de inclusão das lições de coisas como disciplina específica do programa pela Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte produziu forte polêmica no que se refere à incorporação da pedagogia moderna na escola pública brasileira. Tal polêmica abrigou, de um lado, os partidários do entendimento do ministro Carlos Leôncio de Carvalho, autor da reforma; do outro, os partidários da interpretação da comissão que analisou tal reforma na Câmara dos Deputados, presidida por Rui Barbosa, que defendia a inclusão das lições de coisas como “espírito do programa da escola primária” e não como disciplina isolada.

A celeuma repetia, em terras brasileiras, as discussões desencadeadas pela *Conference sur l'enseignement intuitif faite aux instituteurs delegués à l'Exposition de Paris*, já citada. Na ocasião, o francês, ao discorrer sobre o método intuitivo, teceu contundentes críticas a alguns manuais de lições de coisas e ao modo como muitos professores das escolas primárias empregavam os exercícios de intuição, banalizando-os e tornando-os estéreis. A raiz da confusão, segundo ele, estaria no entendimento acerca dos três estágios da intuição: o sensível, o intelectual e o moral. As lições de coisas seriam o exercício imaginado para educar os sentidos e para educar pelos sentidos. Seriam, pois, o começo do ensino intuitivo, mas não deveriam parar por aí; deveriam ser aplicadas também aos exercícios da inteligência e aos atos do julgamento. No seu entendimento, seria neste estágio que o ensino deveria ser, sobretudo, intuitivo e era justamente nele que estariam as maiores dificuldades (Buisson apud Bastos, 2013).

Neste sentido, Buisson defendia que os professores deveriam seguir o modelo norte-americano, no qual as lições de coisas se espraiavam por todo o programa e em todas as atividades de ensino dos primeiros anos da escola primária, não se restringindo a uma disciplina do programa. A lição de coisas deveria constituir a “alma de todo o ensino; que entre como o levedo na massa, para animar, transformar, aquecer a pesada e fria massa de estudos técnicos, os quais o ensino primário nunca dispensa” (*Idem*). Assim, defendia que, em todas as idades e em todos os graus de ensino, os alunos fossem colocados na presença das coisas, para vê-las, tocá-las, distingui-las, medi-las, compará-las, nomeá-las, para conhecê-las enfim, e não apenas para ouvir dizer, como acontecia na pedagogia tradicional.

Leitor de Buisson e de Hippeau e como eles, admirador do modelo norte-americano, Rui Barbosa, no parecer “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução”, refutou veementemente o encaminhamento proposto pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho no que se referia ao caráter que as lições de coisas deveriam ter na reforma da instrução pública. Para tal, referenciou Buisson 104 vezes (Bastos, 2002a: 103). No seu entendimento, “nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para a

levar a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino”. E, em tom professoral, advertia:

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma seção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geometria, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar (Barbosa, 1947: 214–215).

O ministro, por sua vez, alegando confusão entre o significado do método intuitivo e das lições de coisas por parte de Rui Barbosa e da comissão que redigiu os pareceres, argumentava, também a partir da leitura de Buisson e de Hippeau, que nem todos os conhecimentos provinham dos sentidos e, desse modo, nem toda a instrução primária deveria ser ministrada através das lições de coisas, da demonstração sensível, do ensino simples e positivo. As teorias, as considerações científicas, as regras gerais da gramática, da aritmética, do cálculo e da geometria, por exemplo, não poderiam ser banidas da escola em favor do ensino simples, prático, utilitário e positivo (Carvalho, 1884: 218).

Em síntese, para Carlos Leôncio de Carvalho, se utilizadas como “espírito do programa,” as lições de coisas concorreriam para simplificar o ensino oferecido às classes populares, pois, no seu afã de ensinar brincando, divertindo e/ou jogando, excluiriam da escola a ideia do esforço, da pressão e do trabalho árduo, indispensáveis à sua vida adulta. Por isso, a sua proposta era no sentido de que as lições de coisas figurassem como um processo especial, um exercício à parte, que deveria ser realizado preferencialmente no final do período escolar, quando as crianças estivessem fatigadas com os exercícios feitos ao longo do dia. Nesses momentos, “uma conversa interessante” ajudaria o professor a despertar e prender a atenção dos alunos (Barbosa, 1947: 220).

Uma década após o início desta polêmica, o estado de São Paulo, o mais rico da Federação, transformaria o modelo norte-americano em referência para todo o País, através da reforma de sua instrução pública. Capitanizada pelo republicano Caetano de Campos – com a assessoria do diretor e de uma professora da Escola Americana Presbiteriana de São Paulo – a reforma modernizadora paulista foi iniciada pela Escola Normal e pela criação da escola-modelo anexa, uma escola primária graduada que, a partir de 1893, começou a ser disseminada no sistema público de ensino paulista, com o nome de grupo escolar, “instituição signo da modernidade pedagógica pretendida” (Carvalho, 2003: 337).

Um ano antes, o Conselho Superior de Instrução Pública já havia incorporado ao programa do concurso para as cadeiras vagas da instrução primária do município da Corte, as lições de coisas e a educação dos órgãos dos sentidos. No mesmo ano, o ministro da Instrução Pública,

Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, propôs, em sua reforma da instrução pública de todos os níveis, também da Corte, a inclusão das disciplinas científicas no currículo escolar, seguindo-se o estágio do desenvolvimento das ciências proposto por August Comte e o estágio de desenvolvimento da criança, além de substituir o método de ensino monitorial/mútuo, então vigente, pelo método de ensino intuitivo ou lições de coisas (Teive, 2008: 111).

A Reforma Benjamin Constant propôs, ainda, a criação de um museu pedagógico, o Pedagogium, inspirado nos museus pedagógicos europeus. Subordinado ao Ministério da Instrução, este órgão deveria constituir referência para toda a nação, impulsionando reformas na educação nacional, oferecendo aos professores, tanto públicos quanto particulares, oportunidade de atualização acerca do que havia de mais moderno no campo do ensino, apresentando-lhes ainda os melhores métodos e os materiais de ensino mais aperfeiçoados (Bastos, 2002b).

Do mesmo modo que os modelos europeus, sua ação não se restringia à exposição de materiais didáticos para o ensino intuitivo e às lições de coisas, espraiando-se por uma série de outras iniciativas que buscavam contribuir para desatar os nós da educação escolar primária no início da Primeira República. O Pedagogium organizava conferências e cursos científicos; possuía laboratórios e gabinetes de física, química e de história natural, preparados para o estudo prático dessas matérias pelos professores, tanto públicos como particulares; mantinha uma escola primária modelo, anexa; ministrava aulas modelo de desenho e oficinas de trabalhos manuais (Brasil, 1890: 3-6). Publicava, ainda, a Revista Pedagógica – o primeiro periódico especializado em questões educacionais, financiado pelo poder público republicano –, voltada à divulgação dos atos oficiais relativos à instrução primária e secundária e das conferências e lições dos cursos ministrados, memórias de pedagogia de autores nacionais e estrangeiros, relatos de viagens de professores brasileiros no exterior e juízos críticos sobre os novos métodos e processos de ensino (Bastos, 2002b).

Dentre os materiais didáticos elaborados sob a direção do Pedagogium, destaca-se a “Coleção Deyrolle abraileirada”, composta de pranchas para o ensino intuitivo e para as lições de coisas de ciências naturais. Este material consistia de uma tradução do *Musée Scolaire Deyrolle*, produzido em Paris desde 1862 pela Maison Deyrolle, realizada pelo primeiro diretor do Pedagogium, o eminente médico e educador Joaquim José de Menezes Vieira (Vidal, 2009). Era constituído de grandes quadros ou pranchas murais cartonadas, classificados por série, como, por exemplo: mamíferos (roedores, paquidermes, carnívoros, ruminantes, cetáceos, etc.); crustáceos e aracnídeos; peixes; insetos (coleóptero, hemíptero), etc. Mais do que mera tradução do *Musée Deyrolle*, Menezes Vieira teria adaptado essas pranchas à realidade brasileira, alterando conteúdos, reordenando as imagens, tornando – como apontaram as pesquisas de Diana Gonçalves Vidal no acervo da Escola Normal Caetano de Campos – “o objeto mais

apropriado ao que concebia como adequado ao uso nas escolas primárias brasileiras”, num processo que a autora chama de “tradução cultural” (Vidal, 2009:10).

Considerados indispensáveis à prática das lições de coisas, estes e outros materiais didáticos, tais como quadros Parker, mapas, coleções de insetos, globo terrestre, abecedários de madeira, esqueletos humanos, caixa de lições de coisas, etc., foram sendo adquiridos pelos governos dos diferentes estados da Federação, por indicação dos professores paulistas que, ao longo da Primeira República, foram sendo contratados, através das chamadas Missões de Professores Paulistas, para reformar a sua instrução pública, modernizando-a segundo os postulados da pedagogia moderna. O chamado “bandeirismo paulista” estava relacionado ao pioneirismo do estado de São Paulo na organização da sua instrução pública, de forma centralizada e hierarquizada, na elaboração de programas e regimentos fixados em lei, na implantação da escola graduada, com seus prédios imponentes, construídos de acordo com as prescrições médico-higienistas e organizados segundo os postulados da pedagogia moderna, leia-se, do método de ensino intuitivo e das lições de coisas (Monarcha, 2010: 12-37; Teive e Dallabrida, 2011: 19).

No seu ímpeto de disseminar, país afora, o novo método de ensino, para os professores “bandeirantes paulistas” foi de grande ajuda os manuais de lições de coisas utilizados como guia para o preparo das lições. Foi nesse contexto que ganhou destaque no Brasil o manual *Primary Object Lessons*, de autoria do professor norte-americano Norman Alisson Calkins, que chegou a ser publicado em fascículos pela Revista Pedagógica, veiculada no Rio de Janeiro entre os 1890 e 1896. Também em *A Escola Publica*, revista que circulou em São Paulo no período de 1893 e 1897, foram divulgados, à exaustão, modelos de lições de coisas (Teive, 2008: 222).

O manual de lições de coisas de Norman Alison Calkins e a disseminação das lições de coisas no Brasil

Vertida da 40ª edição americana, a tradução brasileira do manual de Norman Calkins foi publicada em 1886, no Rio de Janeiro, pela Imprensa Nacional, com o título “Primeiras lições de coisas – Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”. No mesmo ano em que foi publicada, a obra foi aprovada pela Congregação da Escola Normal e Conselho Superior do Ensino da Bahia, pelo Conselho de Instrução do Rio de Janeiro e pela província de São Paulo, que adquiriu 500 exemplares para distribuição às escolas. A partir daí, disseminou-se por todo o País, recomendada até cerca de 1920 como guia para o preparo das

lições pelos/as alunos/as das escolas normais do Brasil e pelos professores dos grupos escolares (Lourenço Filho, 1954: 32).

Talvez a forte penetração que este manual de lições de coisas alcançou ao longo da Primeira República, em detrimento dos manuais franceses, por exemplo, que também foram traduzidos, esteja, em parte, relacionada ao fato de ter sido traduzido e adaptado para a língua portuguesa por Rui Barbosa, um intelectual e figura política de destaque no cenário nacional do novecentos, autor dos famosos pareceres sobre educação. De acordo com Lourenço Filho, autor do prefácio da edição brasileira do manual de 1950, a descoberta da obra de Norman Alison Calkins por Rui Barbosa teria acontecido a partir dos contatos que este manteve com a professora norte-americana Eleanor Leslie, diretora do Colégio Progresso, escola de instrução feminina sediada no Rio de Janeiro, no período em que ele buscava subsídios para os seus pareceres sobre a reforma da instrução pública da Corte. O interesse em traduzi-la teria partido, ainda segundo Lourenço Filho, do elogio feito por Ferdinand Buisson, em seu "Rapport sur l'Instruction Primaire", apresentado na Exposição Internacional da Filadélfia, em 1876, de que o citado manual constituía a "melhor coleção de coisas de que há notícia", informação estrategicamente colocada por Rui como epígrafe no preâmbulo da tradução da primeira edição brasileira, o que também deve ter contribuído para a sua disseminação no País.

Aliada a este fato, encontra-se a forte e decisiva influência da reforma da instrução pública de São Paulo e, indiretamente, da Escola Americana Presbiteriana de São Paulo, como já afirmamos. Influências à parte, o fato é que o manual de Norman Calkins serviu como uma luva aos propósitos de modernização da instrução pública dos estados brasileiros, segundo os princípios do ensino renovado e secularizado, mais condizente com as necessidades identificadas pelo regime republicano brasileiro. Tal como afirmava o próprio autor da obra, o manual objetivava "aparelhar e adestrar" os professores, para que estes não apenas soubessem o que precisava ser ensinado, mas, sobretudo, o como e o quando deveriam ensiná-los (Barbosa, 1956: 79). Por conta disso, para cada conteúdo a ser desenvolvido, apresentavam-se exemplos demonstrativos acerca de como fazê-lo, o que deveria proporcionar aos professores da escola elementar o domínio da mecânica das lições de coisas, sem grandes investimentos teóricos no que dizia respeito ao estudo da pedagogia moderna, das obras de Pestalozzi e de outros.

Desejosos de aparelhar e, principalmente, adestrar rapidamente os professores, os reformadores da instrução apostaram no manual de Calkins, crenças de que garantiria, em pouco tempo e com a aplicação de poucos recursos financeiros, uma nova prática pedagógica, capaz de banir das escolas primárias o método escolástico e suas perniciosas consequências (Teive, 2008: 130).

Destarte, há que se destacar, também, que a utilização do manual de lições de coisas de Norman Calkins no Brasil não esteve isenta de polêmica, visando, sobretudo, o minucioso detalhamento metodológico das lições propostas. Tendo em vista o desconhecimento dos professores brasileiros acerca da pedagogia moderna, havia a preocupação de alguns intelectuais, inclusive do próprio tradutor do manual, de que as lições fossem copiadas na íntegra, sem qualquer adaptação à idade e aos conhecimentos dos alunos e, ainda, de que as lições propostas degenerassem em meras lições de palavras, horror dos pedagogos intuitivos.

Por conta disso, Rui Barbosa (1956), no “preâmbulo do tradutor”, reforçava a advertência do autor no sentido de que os professores não deveriam se contentar em copiar os esboços de lições apresentadas no manual, mas, a partir da sua própria prática e experiência, delinear outros exercícios, de natureza análoga, acerca de objetos diferentes. Reforçava, ainda, que as lições de coisas não deveriam ser resumidas a um molde, a uma lista, em que, para perguntas destituídas de interesse, se apresentassem respostas secas, sem sentido para as crianças, tal como a lição de coisas intitulada “O que é uma régua?”, “A régua é um móvel”, “não tem membros”, “a régua é um prisma” (Teive, 2008: 137). Sob a aparência de lição de coisas, esse tipo de lição, que Rui afirma ter sido extraída do manual de lições de coisas do francês Jules Paroz, seria tão-somente “lição acerca das coisas” e não pelas próprias coisas, o que, no seu entendimento, não constituía estímulo ao pensamento vivo, objetivo maior das lições de coisas, mas mera receita para pensar artificialmente e para produzir “autômatos falantes”, o que deveria ser totalmente rechaçado, por repetir, disfarçada e, portanto, ainda mais perigosamente, o método de ensino antigo, ao qual, ironicamente, chamou de “método de inabilitação para aprender” (Barbosa, 1947: 33).

Advertia, ainda, que a simples observação e descrição dos objetos pela criança não garantiria o seu aprendizado: ela deveria apoderar-se do espírito das coisas, ir além da intuição sensível. E, seguindo Spencer, dizia: “Analiticamente, é discernindo as identidades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca e acerta os primeiros passos na vida.” Para tal, o professor precisaria transformar-se na “encarnação pessoal do método”, de modo a libertar-se dos antigos “hábitos escolásticos” que o haviam convertido em uma “máquina de moer verbos” (Barbosa, 1947: 124). Urgia, portanto, sob a sua ótica, reformar os métodos e os mestres: “Reforma dos métodos e reforma dos mestres: eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas: a rotina pedagógica” (Barbosa, 1947: 113). O estado de São Paulo seguiu à risca esta indicação, reformando a Escola Normal, espalhando por entre suas disciplinas, saberes e práticas, o método de ensino intuitivo, com vistas a produzir a professora moderna, alçada a “guardiã da República” (Teive, 2008: 147).

Considerações finais

As ideias acerca da Pedagogia moderna começaram a circular no Brasil por iniciativa dos intelectuais da chamada Geração de 1870, no seu afã de colocar o país *pari passu* com as nações mais desenvolvidas. O debate que essas ideias desencadearam entre o final do período imperial e o início do republicano foi impulsionado, sobretudo, pela tradução dos relatórios de Célestin Hippeau e pelas conferências proferidas por Ferdinand Buisson nas exposições internacionais, nos quais ambos ressaltavam a supremacia do modelo escolar norte-americano. De modo que, à guisa de conclusão, pode-se afirmar que a Pedagogia moderna entrou no país através da visão de dois professores franceses que defendiam a supremacia do modelo norte-americano em relação ao europeu. Suas ideias, todavia, tiveram apropriações diferenciadas. De um lado, os defensores de que o novo método de ensino e as lições de coisas deveriam ser incluídos no currículo da escola primária por meio de uma disciplina; e de outra parte, os partidários de que o método intuitivo e as lições de coisas deveriam constituir-se no espírito do currículo, transversalizando normas, saberes e práticas escolares.

Efetivamente, foi o Estado de São Paulo com a sua reforma da instrução pública iniciada em 1891, que de certo modo resolveu o impasse acerca de como a questão deveria ser equacionada, mediante a eleição do novo método como guia para a seleção e organização das normas, saberes e práticas da escola formadora de mestres e da escola primária pública. Assessorados pela Escola Americana Presbiteriana, que já vinha desde os anos 1870 colocando em prática os postulados da nova pedagogia, São Paulo, com a sua reforma, transformou-se em vanguarda no campo educacional brasileiro e, ao longo da Primeira República (1889–1930), emprestou seus professores para espargir por todo o país o fermento simbólico da modernização do ensino: o método de ensino intuitivo e as lições de coisas, considerado o método de ensino popular, o qual, dizia-se, vinha em toda a parte transformando o destino das sociedades. Para tal intento, foi de grande ajuda, o manual de lições de coisas do professor norte-americano Norman Alison Calkins, utilizado como guia para o preparo das aulas intuitivas tanto nas escolas normais como nos grupos escolares até os anos 1920, quando começa a ser disseminado no país o discurso renovador da Escola Nova, resignificando aspectos da cultura produzida nas escolas primárias brasileiras.

Referências

- Alonso, Ângela (2002), *Idéias em Movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil Império*, São Paulo, Paz e Terra.
- Barbosa, Rui (1947), *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução, Obras Completas*, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, v. X, Tomo II.

- _____. (1956), *Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, v. XIII, Tomo I.
- Bastos, Maria Helena Câmara. (2002a), "Leituras da ilustração brasileira: Celéstin Hippeau (1803-1883)", *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 3, jan./jun., pp.67-112.
- _____. (2002b), *Pro Pátria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- _____. (2010), "Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpentier (1815-1878)", em: *Revista Conjectura*. Caxias do Sul, v.17, n.3, set/dez. pp.2-33.
- _____. (2013), "Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson", em: *História da Educação*, Santa Maria, vol.17, núm. 39. jan./abr., pp. 231-253.
- Brasil (1890), "Decreto n.980, de 08 de novembro de 1890" - Dá novo regulamento ao *Pedagogium* da Capital Federal, Rio de Janeiro, Senado Federal, 6p.
- Buisson, Ferdinand (dir.) (1878), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de (2003), *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Carvalho, Carlos Leôncio de (1884), "Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro - 1883", *Documentos*, v. 1, Rio de Janeiro, Tipografia Nacional.
- Durkheim, Emile (1995), *A evolução pedagógica na França*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Lourenço Filho, Manoel B. (1954), *A Pedagogia de Rui. Barbosa*, São Paulo, Melhoramentos.
- Monarcha, Carlos (2010). "Notícia documental e bibliográfica sobre as missões dos professores paulistas". In: COSTA, Célio J.; MELO, Joaquim J.P. e FABIANO, Luiz H. (Orgs.). *Fontes e Métodos em História da Educação*, Dourados, Editora da Universidade Federal de Dourados, v.1, pp.12-37.
- Rodriguez de Castro, Federico G., *Realismo Pedagógico*, Madri: Mimeografado, Sem data. 25p.
- Ruiz Berrio, Julio, et al. (Orgs.). (1997), *La recepción de la pedagogia pestalozziana en las sociedades latinas*, Madri, Endymion.
- Schelbauer, Analete Regina (2008). "Em exposição as coleções de objetos para o ensino intuitivo: a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro". In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*, Aracajú, UFS, SBHE, 13p.
- Spencer, Herbert (1983), *Ensayos de Pedagogía*, Madri, Akal Editora.
- Teive Ghizoni, Gladys Mary (2008), "*Uma vez normalista, sempre normalista*" - cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (*Escola Normal Catarinense 1911-1935*), Florianópolis, Editora Insular.
- _____. y Dallabrida, Norberto (2011), *A Escola da República: os grupos escolares e a modernização da escola primária catarinense (1911-1918)*, São Paulo, Mercado de Letras.
- Valdemarin Vera, Teresa (2000). "Lições de Coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade". In: *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 52, pp.74-87.
- Vidal Gonçalves, Diana (2009), "As viagens, os viajantes - tantas espécies deles! Os desafios da pesquisa em história comparada da educação". Disponível em http://www.smmmfloipa.ufsc.br/pesquisa_historia_da_educacao.pdf, atualização: 02/05/2011 (data da consulta: 15/12/2013).

GLADYS MARY GHIZONI TEIVE. Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. Doutora em Educação. Estágio Pós-Doutoral no Centro de Investigación MANES, na Espanha. Linha de investigação: História e Historiografia da Educação. Publicações mais recentes: Teive Ghizoni, Gladys Mary (Org.). *Professor Areão: Experiências de um "bandeirante paulista do ensino*

em Santa Catarina (1912-1950)". Florianópolis: Insular, (2014). Y Teive Ghizoni, Gladys Mary, Scheibe, Leda, Koch, Zenir (Orgs.), *A FAED faz 50 anos*, Florianópolis; UDESC, (2013).

Recibido: 14 de enero de 2014

Aceptado: 11 de marzo de 2014