

**A Estética dos Castelos de Areia Tecnológicos:
Processos históricos da (des)valorização
educacional brasileira**

**The Aesthetics of Technological Sandcastles:
Historical processes of Brazilian educational
(de)valorization**

Fernanda Pereira da Cunha*

*Doutora pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP); Professora Associada da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG), Goiânia, GO, Brasil; Endereço: Campus Samambaia Avenida Esperança, s/n, Campus Universitário Goiânia/GO, Cep 74690-900; fernanda.pcunha@hotmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7196-194X>

Resumo |

Neste ensaio, analiso memórias de minha pesquisa de mestrado realizada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo/ECA-USP, sob a orientação e olhar cuidadoso da professora Ana Mae Barbosa, que me impulsiona à busca do entendimento atual sobre as tecnologias na Arte e seu ensino. O processo investigativo, agora no tempo da maturidade da pesquisa, compreende que a história perpassa vínculo intrínseco entre o ontem, o hoje e o amanhã. Sigo pelas pegadas do passado, quando ouço Ana Mae dizer: “Olho para trás para compreender o agora”, e (re)visito fontes documentais primárias históricas, em torno dos pressupostos filosóficos e pedagógicos nos contextos de fins do século XIX e início do século XX. Ao enaltecer a intercontextualização de fatos históricos desse tempo recortado, acabo no enunciar da herança colonialista na República Velha como fator de recidiva, diante da debilitada educação brasileira de hoje.

Palavras-chave: Educação pelo olhar. Ensino intuitivo. 1º Congresso da Instrução do Brasil. Tecnologia como cultura. Exposição Pedagógica de 1883.

Abstract |

In this essay, I analyze memories of my master's research carried out at the School of Communications and Arts of the University of São Paulo/ECA-USP, under the guidance and careful look of Professor Ana Mae Barbosa, which drives me to seek the current understanding of technologies in Art and its teaching. The investigative process, now at the time of research maturity, understands that history pervades the intrinsic link between yesterday, today and tomorrow. I follow in the footsteps of the past, when I hear Ana Mae say, “I look back to understand the now”; and (re) visit historical primary documentary sources around philosophical and pedagogical assumptions in late nineteenth and early twentieth-century contexts. XX. By extolling the intercontextualization of historical facts of this cut-off time, I end by stating the colonialist heritage in the

Old Republic as a factor of recurrence in the face of weak Brazilian education of nowadays.

Keywords: Education by the eye. Intuitive teaching. 1st Brazilian Congress of Instruction. Technology as culture. Pedagogical Exhibition of 1883.

1. Apresentação

A proposição deste ensaio parte de um olhar inquieto, que espreita mais uma vez as memórias dos registros investigativos do trajeto de minha dissertação de mestrado, no tocante ao seu eixo investigativo motriz, sobre a tecnologia como cultura no contexto da história da arte e seu ensino. Os fatos aqui expostos estão vinculados, pois, aos documentos apresentados na pesquisa de mestrado que resultou na dissertação *Educação pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo e da Informática na Arte/Educação* (2004).

Estudar sobre tecnologia como intermediadora no processo de ensino-aprendizagem sempre aguçou meu interesse, mas uma fala da professora Ana Mae Barbosa me levou à necessidade de um olhar cuidadoso para a história: “Olho para trás para compreender o agora”, ela disse. Esta afirmativa da professora Ana Mae disparou o sentido da imersão histórica, em uma pesquisa sistematizada pelas veias documentais do passado.

O processo investigativo, no tempo da maturidade da pesquisa, compreende que a história perpassa vínculo intrínseco entre o ontem, o hoje e o amanhã. Este artigo é tecido, portanto, revisitando a história dos pressupostos filosóficos e pedagógicos de fins do século XIX e início do século XX, presentes na dissertação de mestrado acima mencionada. A preocupação com a intercontextualização de fatos históricos encontrou na herança da República velha, por fim, fatores de recorrência da fragilidade educacional no Brasil de hoje.

Aqui, a sistemática é revisitada, impulsionada pelo convite a uma palestra que realizei no Seminário Histórias da Arte/Educação:

diálogos com Ana Mae Barbosa, em agosto de 2016. Foi um evento rico em debates e reflexões sobre pesquisas científicas no âmbito da História da Arte/Educação. O evento contou com a participação especial da professora Ana Mae, que provocou inquietações constantes e significativas reflexões no processo de (re)visitação das histórias e memórias da arte e seu ensino.

Participar de um evento dessa natureza culmina no desafio seguinte, sobre o qual discorro neste ensaio, de (re)analisar aspectos históricos da dissertação de mestrado, os quais apontam a (des)igualdade educativa brasileira sob a estética da (des)valorização educacional e seus imbricamentos, no tocante ao (des)monte da cultura material, que lembram “apagamentos”, como castelos de areia. Esta análise busca promover uma compreensão crítica acerca do construto da mente colonialista brasileira, enquanto herança genético-social contida no DNA desses castelos de areia: sendo transmitida de castelo em castelo ao longo dos tempos, essa herança perpetua certa maldição histórica, por entre castelos que se desmancham, enquanto outros surgem para o desmonte à nova ventania.

São castelos de areia que acabam por se caracterizar como fardos para o processo – parco e truncado - do desenvolvimento educacional brasileiro. Esse prisma sobre o império-capital é tecido nas vertentes históricas da qualidade estético-tecnológica, que demarcam o (des)monte educacional e, por conseguinte, o desmanche da autoestima que vive pela sobrevida; uma vez que ações têm consequências e consequências têm desdobramentos. A ação do humano, vale lembrar, não é despercebida no social, pois há consequências.

Assim, a tecnologia e, por conseguinte, a técnica são de suma importância para essa reflexão, uma vez que a análise perpassa a cultura material no tocante ao papel das tecnologias em seus contextos históricos educacionais. Os processos sócio-culturais não surgem em consequência de transformações tecnológicas. Tecnologia e sociedade,

entretanto, compõem um sistema interativo, em que a tecnologia é a sociedade e a sociedade só pode ser entendida por meio de seus aparatos tecnológicos. Não podemos, portanto, compreender o que é técnica, se nos afastarmos do contexto social em que está inserida, pois se trata de ambiente cujo elemento é determinante de seu conceito e aplicação.

Ademais, a técnica também se ressignifica em si mesma. Embora relacionada à estabilidade e aos seus estágios evolutivos, também interage com as inovações tecnológicas, preservando procedimentos antiquíssimos e outros decorrentes de descobertas tecnológicas recentes. Nasce, envelhece e morre. Poderíamos citar Nietzsche (2008), e exclamar: “Humano, demasiadamente humano!!!”

2. A desigualdade educacional no Império brasileiro: O flagelo da educação popular *versus* o Colégio Pedro II

Se a sociedade se baliza pelo transplante cultural bem como por manobras políticas para atender interesses pessoais, fragiliza-se a organicidade interativa – diria visceral – no constructo cultural, e por isto tecnológico, para os procedimentos históricos e sociológicos para a edificação da técnica. A técnica e/ou a tecnologia transplantadas em uma sociedade, acabam por romper bruscamente com hábitos, valores e costumes socioculturais. Procedimentos dessa natureza fragilizam os processos de desenvolvimento educacionais e socioculturais.

As conjunturas “tecno-sócioeducacionais” do Brasil, na passagem do Império para a República, foram marcadas pela miséria. Período este em que o analfabetismo da população beirava altos índices. Mais precisamente, em 1886, o analfabetismo era “[...] de 77% em relação à população total e de 71% em relação à população de seis anos e mais” (REIS FILHO, 1995, p.132). Esse índice demonstra a precariedade que se encontrava o ensino. Professores ensinavam sem

infraestrutura adequada, o que inviabilizava as condições plenas para o aprendizado.

O índice do analfabetismo no Brasil em 1886, acima apresentado, antecedeu em três anos a Proclamação da República, que veio a correr em 1889. Ou seja, nesse período, a política brasileira se encontrava em fase de mudança de regime, bem como em intensa articulação política para quem viria a ser o presidente do Brasil, com a entrada do regime republicano (agitação que já era um movimento nessa direção, uma vez que, inclusive o imperador Pedro II pleiteava o cargo). Assim, era acirrada a disputa política entre a ala favorável e os não favoráveis ao imperador.

Nesse período, temos de um lado o Colégio Pedro II, que era a escola em que os filhos do Imperador e a elite da corte estudavam, com excelente infraestrutura educacional, e do outro lado a quase totalidade da população pobre, escravizada, sem acesso à instrução pública, à deriva das mazelas do abandono no qual se encontrava a educação, restrita ao aprendizado rudimentar (ler, escrever e contar).

3. O 1º Congresso da Instrução do Brasil em 1883 - cancelado -, às vésperas de sua abertura

A educação é importante pilar do regime republicano, uma vez que o desenvolvimento capital do país está vinculado ao seu desenvolvimento educacional. Assim, sob o ideário republicano do Brasil Império, em 1883, poder-se-ia facultar processos educativos em prol do desenvolvimento da nação, caso que viria a ser o 1º Congresso da Instrução, conforme denominado na época. Este Congresso da Instrução, previsto para ocorrer no Rio de Janeiro, seria o primeiro congresso brasileiro sobre educação, que viria a tratar sobre a Instauração da Reforma do Ensino Público. Junto ao Congresso da Instrução, ocorreria a Primeira Exposição Pedagógica. Assim, ambos os eventos se completavam.

Entretanto, dois meses antes de sua abertura, o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro foi cancelado, mantendo-se apenas a Exposição Pedagógica, de acordo com a Ata da Sessão Extraordinária de 29 de maio de 1883, convocada por D. Pedro II (ACTAS..., 1884, p. 41-42). A Exposição Pedagógica, entretanto, foi mantida; pelo fato de muitos dos materiais a serem expostos, vindos de outros países, já se encontravam no Brasil, estando ainda outros a caminho. Os membros organizadores do Congresso cancelado também foram mantidos na mesma função, em relação à Exposição Pedagógica.

O cancelamento do Congresso da Instrução se deu por manobras políticas. O conluio inviabilizou discussões sobre as grandes fendas educacionais brasileiras, coibindo a reflexão sobre questões essenciais que circundavam a necessidade intrínseca entre sociedade, cultura e educação do Brasil para se proceder com a implantação de um sistema que viesse a atender efetivamente os processos educativos necessários ao povo brasileiro. O congresso seria um contraponto em relação às responsabilidades sociopolíticas e educacionais dos dirigentes no tocante ao descaso e abandono em que o ensino público se encontrava. Seu cancelamento foi mais um capítulo que se escreve em nossa história de abandono e descaso em relação à educação, por interesses de ordem estritamente política, como explica Collichio (2001):

[...] a verdade é que não só divergências políticas no próprio Partido Liberal, ao qual pertenciam o ministro Leão Veloso e seu substituto Maciel, mas também a propaganda republicana – que visou sobretudo o genro do imperador no seu "treino de liderança" e "seus exercícios práticos da arte de reinar" (como afirmava o editor da *Província de São Paulo* de 29 de julho de 1883) – condenavam um evento, que teria sido nossa primeira conferência nacional na educação, ao malogro e ao esquecimento (COLLICHIO, 2001, p. 149-194).

Apesar dos percalços com o cancelamento do Congresso, que poderia ter sido a primeira conferência nacional de educação, é importante ressaltar que a Exposição Pedagógica, e mesmo o evento malogrado, trouxeram questões como o ensino primário obrigatório, higiene escolar, métodos e programas de ensino nas escolas primárias e secundárias, adoção de livros, educação dos cegos e surdos, educação de adultos e adultas, ensino secundário para o sexo feminino, organização dos jardins de infância, organização das bibliotecas e dos museus escolares pedagógicos, entre outros aspectos que farão parte do ideário republicano.

O Congresso da Instrução cancelado gerou dezenove atas, datadas a partir de 28 de dezembro de 1882 até 29 de maio de 1883, e noventa e sete pareceres, que respondem a quarenta e cinco questões que seriam explanadas no Congresso. Estas quarenta e cinco questões dividem-se em duas sessões: uma sobre a instrução primária, secundária e profissional, que contém sessenta e cinco pareceres, e a outra sobre Instrução Superior, com trinta e dois pareceres. Estes pareceres possibilitam vislumbrar a presença do ideal republicano ainda em 1883, bem como as mazelas em que o ensino público se encontrava.

A realização do referido Congresso era necessária e urgente, pois as vinte e oito questões da 1ª Sessão, que tratariam sobre a instrução primária, secundária e profissional, poderiam ampliar os horizontes de nossos dirigentes políticos, podendo suscitar e acelerar significativa reforma do ensino público brasileiro, absolutamente indispensável.

Um congresso dessa grandeza, diante da mazela que se encontrava a educação no Brasil, ser cancelado por manobras para atender aos interesses políticos, sem levar em conta a necessidade e a precariedade que se faziam presentes, demonstra a latente desvalorização da educação popular. O que poderia ser o primeiro Congresso da Instrução se encontra no esquecimento de nossa história,

que busca tecer um país sem memória. Mas, não há um país sem memória. A educação fragilizada é que acaba por promover um povo desmemoriado.

4. Exposição Pedagógica de 1883, com visitação estudantil a passos de ganso

O jornalista Carl von Koseritz, no seu livro *Imagens do Brasil* (1980), relata sua visita à Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, salientando que foi uma grande exposição e ocorreu no edifício da Imprensa Nacional, um “admirável palácio”, que entre os grandes edifícios do Rio ocupa um “lugar de honra”.

Carl von Koseritz nasceu na Alemanha em 1830 e veio para o Brasil aos vinte e um anos. Transformou-se na principal personalidade da colônia alemã, e um jornalista e político que desfrutava de grande prestígio. Trata-se, portanto, de uma importante fonte para ilustrarmos a referida exposição. A professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), Terezinha Alves Ferreira Collichio, refere-se a Koseritz como sendo a referência que a instigou à investigação sobre esta Exposição e sobre o Congresso da Instrução cancelado, os quais relata no artigo "Primeira Exposição Pedagógica realizada no Rio de Janeiro em 1883 e um importante Congresso da Instrução cancelado. Resultados de uma pesquisa" (2001).

Collichio enaltece que “A exposição alcançou visitação incomum de escolares, elementos da sociedade, do ensino e do Governo” (COLLICHIO, 1987, p. 8). Os alunos brasileiros, desprovidos da vivência de escolarização com infraestrutura adequada, passeavam pela exposição com passos de gansos, assim como os professores da instrução pública, que reagiram à exposição de modo apático, como Koseritz (1980) descreve, na sua segunda visita à Exposição, em 25 de agosto de 1883:

Para as escolas do governo e os respectivos professores não haverá seguramente nenhuma utilidade. Estes senhores e senhoras se apresentam ali com seus alunos e alunas que atravessam a sala em fila dupla e a passo de ganso, de olhos baixos e sem parada, sem nada observar. Os professores também não vêem nada, eles acompanham seus alunos no passeio e as coisas expostas não lhes provocam o menor interesse (KOSERITZ, 1980, p. 171).

Não é difícil entender a apatia destes alunos e alunas, com passos de gansos, olhos baixos sem se aterem a nada, bem como professores que pouco viam, acompanhados de seus alunos neste “passeio” sem que nada, nada lhes trouxesse a centelha do interesse. Isso, porque enquanto o Colégio Pedro II já utilizava muitos dos sofisticados recursos pedagógicos ali presentes, antes mesmo da realização da Exposição Pedagógica, o ensino ao povo se restringia aos rudimentos e à palmatória¹ (e, mesmo sem esta, não lhe faltariam os castigos).

Uma ilustração da precariedade do ensino é uma anotação em um livro de reminiscências de um aluno, João L. Rodrigues, da última década do Império, que descreve:

A leitura estava em primeiro plano. Começava pela leitura manuscrita, mas a partir das cartas de fora, a letra de forma vinha alternar com a letra de mão. Entravam os livros escolares. O primeiro que me caiu nas mãos foi um silabário português. [...] Após o silabário, veio a cartilha de Doutrina Cristã, [...] o professor mandava aprender de cor os capítulos relativos à Doutrina Cristã (RODRIGUES apud REIS FILHO, 1995, p. 133).

¹ A palmatória é um instrumento de madeira usado para castigo, com o qual aplicam-se golpes sobre a palma da mão, cujas ventosas - cinco orifícios no centro da parte superior do objeto -, em contato com a pele, no ato do golpe, sugam a carne, aumentando a intensidade da lesão.

Ressalte-se que nos dias em que o aluno era sabatinado, se lhe faltassem as respostas, esta dificuldade lhe acarretaria, inevitavelmente, “bolos” de palmatória. Constata-se, como relatado no livro de lembranças de João L. Rodrigues, a ênfase que se dava à leitura, que se estende aos dias de hoje, dada nossa herança do sistema educacional jesuítico. Podemos notar a influência do ensino jesuítico na ênfase à literatura, na análise de Barbosa:

[...] colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela sua natureza de seus instrumento (BARBOSA, 1999, p. 21).

As atividades manuais eram rejeitadas, por serem consideradas próprias “[...] dos trabalhos de escravos que, vindos da África, foram explorados no Brasil durante três séculos.” (BARBOSA, 1999, p. 22). Dessa maneira, as escolas dos homens livres recusavam este tipo de atividade. Assim, além dos “bolos” que as crianças recebiam por não ter as lições na “ponta da língua”, não se realizava nenhum tipo de atividade artística.

A precariedade era tal, que lhes faltavam mesas e cadeiras, pois a sala de aula dessas crianças era composta por “[...] longos bancos em que se enfileiravam sentadas [...]” e “[...] apoiavam suas ardósias ou cadernos nos joelhos [...]” para fazerem suas tarefas. Pode-se levar quase ao pé da letra a afirmação de que, de fato, a escola “era o professor” (REIS FILHO, 1995, p. 80).

A carência no ensino público generalizava-se, portanto, em todos os aspectos, pois além de seu caráter básico, encontrava-se em condições de penúria, como expressa Januário dos Santos Sabino, ao elaborar seu parecer acerca do material escolar da época: “[...] a nossa

pobreza toca à miséria; sem casas apropriadas, sem mobília conveniente, sem utensis, isto é, sem organização material, a regularidade do ensino é um milagre do zelo do professor” (SABINO,1884 , p. 6).

Se a 1ª Questão do Congresso, contida nas *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro*, no Regulamento do Congresso da Instrução que versa sobre o “[...] Estado do ensino primário, secundário e profissional. Vícios e lacunas de sua organização. Providências e reformas necessárias” (ACTAS..., 1884, p. 5), e que está listada no Programa das Questões sobre o qual deveriam versar as conferências do Congresso, contivesse os respectivos pareceres (enquanto todas as outras questões receberam, na sua maioria, mais de um parecer), poderíamos ter dados mais aprofundados acerca do relato do então presidente da Província, Rodrigues Alves. Sabe-se que Alves destacou, em 1887:

Há muitos anos os administradores da província, admirando a sua notável prosperidade material, assinalam com tristeza o contraste vivo entre esse florescimento e os resultados acanhados que, a despeito dos esforços feitos, se tem conseguido para alcançar o desenvolvimento da instrução pública (REIS FILHO, 1995, p. 132).

O estado deplorável do ensino público é atestado, ainda, pelo presidente da Comissão Estatística para o ano de 1886, enaltecendo que “[...] a grande massa de escravos e libertos existentes na província, a qual, por sua condição social presente ou passada, vive e por muito tempo viverá fora do convívio da civilização” (REIS FILHO, 1995, p.132).

Ciente dessa precariedade do ensino público primário, a comissão organizadora do Congresso da Instrução sabia da necessidade dos dois eventos acontecerem simultaneamente. Como os próprios membros da

Comissão Organizadora da Exposição Pedagógica declararam, o “Congresso de Instrução e Exposição Pedagógica, funcionando ao mesmo tempo e no mesmo edifício, eram duas instituições que reciprocamente se completariam” (CONFERÊNCIAS, 1884, p. 13). Assim, com o cancelamento do Congresso, a Exposição perdeu importante função contextualizadora, ilustrativa e exemplificativa dos métodos e questões que seriam debatidos. Então, restringiu-se a interpretação desta exposição aos visitantes que não fossem detentores de tais conhecimentos, apesar de ter havido uma série de conferências nesta Exposição, como está registrado nas Atas das *Conferências efetuadas na Exposição Pedagógica (1884)*.

Esta situação era, de fato, bem diversa no Colégio Pedro II, onde os filhos do Imperador estudavam. O Colégio era quase que semanalmente visitado pelo Imperador, que presidia as bancas examinadoras dos concursos aos candidatos a lecionarem no estabelecimento, além de participar das sessões da Congregação. Diz Koseritz (1980) que ele empregava “[...] o maior esforço, em dinheiro e tempo, no levantamento da instrução e ampliação da cultura geral” (KOSERITZ, 1980, p. 112). No que tange ao ensino do Colégio Pedro II, portanto, a precariedade na qual a instrução pública primária se encontrava em nosso país era uma realidade distante. Koseritz (1980) descreve, em 19 de junho de 1883, as instalações do Colégio e da liberdade de seus alunos:

É um grande edifício, formando um imenso quadrado, sólido, e construído com gosto. [...] Em torno ao pátio do externato se acham as diferentes classes.

No pátio existe um espaço, coberto com elegante cúpula, no qual permanecem os alunos nos recreios e nas suas horas vagas, e eu os vi ali circular na mais livre e elegante atitude, sem traço de fingimento, o que causava muito boa impressão e era excelente ilustração contra o sistema adotado nos outros colégios, que faz as crianças fingidas e hipócritas (KOSERITZ, 1980, p 171).

Ainda de acordo com o jornalista alemão, o Imperador tinha consciência de que a “[...] liberdade não vai de mãos dadas com a ignorância [...]”; e concluiu que “[...] o problema capital do Brasil era a difusão da cultura pela instrução e educação literária” (KOSERITZ, 1980, p. 112). Koseritz expressa, neste mesmo relato, o desejo do Imperador de que se realizasse o Congresso:

O maior esforço do Imperador se orienta, assim, para a melhoria da instrução e o alargamento da cultura geral. Por isto protege todas as sociedades e ligas pedagógicas e científicas; por isto deseja ele a reunião de um congresso pedagógico, unido a uma exposição da mesma natureza (KOSERITZ, 1980, p. 122).

Eis um paradoxo, relatado por Koseritz, em relação às intenções de D. Pedro II, pois como vimos, até então não tinha havido nenhum empenho significativo para a melhoria do ensino público, de maneira que saísse do estado em que se encontrava, com o intuito de ampliar os saberes do aluno para além do restrito aprendizado de ler, escrever e contar. Curioso é o interesse que D. Pedro II demonstrava pelo ensino público, a ponto de ter, inclusive, realizado a Primeira Exposição Pedagógica do Brasil – ainda assim, paradoxalmente, o Império não deixa significativas melhorias para o ensino brasileiro. Cabe registrar que a Primeira Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro foi pioneiramente destinada de forma única ao ensino primário (PRIMEIRA..., 1884, p. 30), uma vez que os objetos escolares nunca haviam sido matéria exclusiva de uma exposição, fato que era de conhecimento da comissão organizadora deste evento.

A Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro, presidida pelo conde D’Eu, foi inaugurada duas vezes. Primeiro, em 29 de julho de 1883, data do aniversário da Princesa Isabel, contando com a presença de “Suas Majestades e de Suas Altezas Imperiais, compareceram os membros do Ministério, do corpo diplomático, representantes das duas casas do

parlamento e da imprensa e grande número de senhoras e cidadãos brasileiros e estrangeiros” (PRIMEIRA..., 1884, p.33). A segunda inauguração ocorreu no dia 15 de agosto, com a mesma solenidade, pois algumas salas da Exposição não haviam sido abertas antes, uma vez que os objetos não tinham chegado a tempo para a abertura da primeira. O Conde D’Eu fez questão de que a data da abertura coincidissem com o aniversário da Princesa Isabel; ademais, o transporte dos materiais expostos também foram doados, viajando gratuitamente pelas companhias marítimas.

O intrigante é o fato de ter havido a criação de um Museu Pedagógico Nacional oriundo da doação dos expositores da Exposição, e não se ter vestígios dele atualmente; mais um castelo esmorecido à ventania: uma suntuosa exposição, que culmina em um imponente Museu Pedagógico, mas que desaparece nos endereços do vento. Vento silencioso, que cala o paradeiro deste mobiliário histórico-educacional... Simplesmente, sumiu!

4.1 Museu Pedagógico Nacional

O Projeto nº 82, de 1883, que originou o Museu Escolar Nacional, na Capital do então Império Brasileiro, se originou da Exposição, em virtude das doações dos vários países expositores para o Brasil, dentre os quais Bélgica, Espanha e Inglaterra (PRIMEIRA..., 1884, p. 31). Estes donativos constituem, portanto, um importante núcleo para o estabelecimento do Museu.

De acordo com relato do conselheiro e segundo-secretário, Franklin Doria, determinou-se que o Museu Escolar ficaria, provisoriamente, nas salas de frente do pavimento superior do Edifício da Tipografia Nacional, que se encontravam desocupadas (estavam ocupadas, naquele momento, pela Exposição Pedagógica), até que se conseguisse um edifício para esse fim.

O conselheiro Correia, vice-presidente, concordando com as determinações, observou que não se deveria, “[...] constituído o Museu, parar, mas sempre prosseguir na aquisição dos livros e mais objetos que forem aparecendo” (PRIMEIRA..., 1884, p. 32). E, em vista da falta de verba para adquirir os referidos materiais pedagógicos, aconselhava que “[...] se trate da formação de uma associação com caráter literário, a exemplo do que se tem praticado n’outros países adiantados, a qual tomaria a seu cargo a manutenção do Museu” (PRIMEIRA..., 1884, p. 32). Por fim, propunha-se que a inauguração deste Museu ocorresse logo após o término da Exposição.

Na sessão de 3 de agosto de 1883, foi apresentado aos deputados o projeto de criação do Museu Escolar Nacional, obtendo-se como resposta que não haveria tempo hábil para a votação do projeto, uma vez que faltavam poucos dias para a conclusão dos trabalhos anuais da Assembléia Geral Legislativa, apesar de se reconhecer a necessária urgência. Dessa maneira, a comissão organizadora da Exposição decidiu oferecer ao Imperador seus trabalhos para a instalação provisória do Museu. Compreendia ser necessário a criação de um Museu não somente pela doação realizada pelos expositores estrangeiros, mencionados acima, mas também porque traria resultados vantajosos para a instrução pública.

Em 23 de agosto, o Imperador aceitou que a comissão da exposição cuidasse do Museu, confiando-lhe os objetos doados, até a definitiva deliberação do Poder Legislativo. Em 31 de agosto de 1883, o ministro dos Negócios da Fazenda disponibilizou as salas solicitadas do pavimento superior do Edifício da Tipografia Nacional para a instalação provisória do Museu Escolar, logo que terminasse a exposição; e em 24 de setembro de 1883, o Imperador declarava “[...] a fundação do Museu Escolar, podendo a comissão desde já tomar providências para, encerrada a Exposição, se levar a efeito esta utilíssima instituição” (PRIMEIRA..., 1884, p. 31). Naquela mesma

sessão, apresentava-se a doação de uma valiosa coleção de livros da casa francesa Guillard, Ailaud & Cia., bem como de um exemplar dos quadros de ensino físico de Karl Iansky, além da coleção completa de dezoito quadros, para o mesmo destino.

No dia do encerramento da Primeira Exposição Pedagógica, em 30 de setembro de 1883, a Ata da Sessão de Encerramento registrava:

Com os elementos já existentes se fundará, desde o momento do encerramento da Exposição, o Museu Pedagógico Nacional do Rio de Janeiro; o que será um serviço a que a posteridade irá dando cada vez mais valor. Os melhoramentos do material do ensino operam-se agora de um dia para outro. O que hoje representa o melhor, amanhã será posto de lado. A associação terá de ir coligindo sucessivamente o que se for ganhando em melhoramento do material de ensino (PRIMEIRA..., 1884, p. 31).

Resta-nos saber, entretanto, onde estaria o referido Museu, cujo destino é incerto. A professora Collichio pesquisou sobre o assunto, com o apoio da Fapesp; supondo estar no Ministério da Educação, ou no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Ela relata: “Minhas insistentes iniciativas para localizá-lo despertaram o interesse de muitos funcionários, mas não houve êxito.” (COLLICHIO, 2001, p. 153)

Certamente, a falta de referencial teórico, bem como de vestígios históricos, dá-se pela carência de conscientização da importância da cultura acumulada com o passar do tempo. Assim como até o presente não se tem vestígios desse Museu - pela ausência de uma política de preservação efetiva -, deparamo-nos com o acervo do antigo Museu Pedagógico da Escola Caetano de Campos, que reúne mais de cem anos da história da educação pública paulista, quase que totalmente dilapidado e com os objetos expositivos cobertos de fezes de pombos.

Foi por meio dos vestígios ainda presentes, contudo, que durante nossa pesquisa de mestrado buscamos redescobrir o uso destes

aparatos tecnológicos que um dia já foram de ponta. Por isso, a documentação da Primeira Exposição Pedagógica do Brasil é um importante referencial para esta empreitada. Os instrumentos apresentados naquela exposição foram também utilizados na Escola Caetano de Campos, e alguns deles ainda se encontram no acervo do antigo museu pedagógico da Escola. Por sua vez, a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (em 1883), em que o ensino pelos sentidos teve espaço privilegiado, pode ser conferida nas exigências presentes na Reforma do Ensino Público do Estado (1890), que instituiu o ensino intuitivo como o método por excelência para toda a rede pública estadual, após a Proclamação da República.

5. A relevância da Educação pelo Olhar na Reforma do Ensino Público (1890) para a industrialização do Brasil

A Exposição Internacional Centennial Exhibition of Philadelphia, de 1876, referida na Relação de Exposições Pedagógicas Internacionais no séc. XIX, mencionada no breve relato da comissão da exposição pedagógica, foi “[...] que intensificou no Brasil o interesse pela Arte Industrial. Nesta exposição, os EUA demonstraram não só a sua possibilidade de competir com os mais bem desenhados produtos europeus, como também sua superioridade nos desenhos das máquinas” (BARBOSA, 1999, p. 39). Assim, o relatório positivo sobre a Exposição da Filadélfia de M. Bouisson, observador francês, ecoou de maneira significativa entre os brasileiros, “embebidos até então numa francofilia acentuada” (BARBOSA, 1999, p. 39).

Vale ressaltar que o grandioso desenvolvimento industrial dos Estados Unidos fora benéfico para a “[...] precoce iniciação da juventude americana no estudo do Desenho e à boa organização naquele país do ensino da Arte aplicada à Indústria” (BARBOSA, 1999, p. 39). A respeito do assunto, Efland (1990) comenta o

desenvolvimento das novas instituições na Europa e nos Estados Unidos, as quais refletiram um grande aumento (e avanço) de técnicas diversificadas (*polytechnic*), mostrando como são reflexos das necessidades específicas da sociedade industrial. Assim, o ensino do desenho tinha se tornado uma arte essencial, e entrou no currículo das escolas (EFLAND, 1990).

No Brasil, o “primeiro surto industrial” ocorre entre 1885 e 1895, e vem reforçar o “[...] ideal da educação para o progresso da Nação” (BARBOSA, 1999, p. 38); ideário este que será responsável por toda a reestruturação educacional do país. No que se refere ao ensino público paulista, a Escola Caetano de Campos passa a ser a Escola-Modelo, com o intuito de multiplicar educadores aptos a ensinar por meio do novo método, o método intuitivo. O método intuitivo, ou seja, o aprendizado pelos sentidos, foi eixo norteador para o aprendizado da época, tendo Pestalozzi, Froebel e Rui Barbosa como educadores-referência. Este exigirá um volumoso investimento público na educação, a qual estará alicerçada, sobretudo, no modelo de ensino americano. Nesse contexto, passam a ser inseridos inúmeros e variados tipos de novas tecnologias, que serão a partir de então utilizadas como aparato no processo de ensino/aprendizagem.

5.1 A Reforma do Ensino Público (1890)

Com a instauração da República, os novos líderes políticos desejavam fundar uma sociedade e um Estado democráticos, este último baseado na ilusão liberal:

[...] importada dos Estados Unidos. Resultou da ideologia liberal da chamada Revolução Americana que deu a Independência dos Estados Unidos. Consiste na crença de fundar a organização política – Democracia Representativa – na livre escolha, fazendo do eleitor – o cidadão, titular de todos os

direitos políticos e, portanto, de todo o Poder que periodicamente é delegado a representantes e dirigentes através de eleições. Os eleitos representam o conjunto de cidadania e em seu nome governam. É a Democracia liberal ou Democrática (REIS FILHO, 1995, p. 1).

Os republicanos, portanto, basearam-se no modelo norte-americano para a elaboração da Constituição e da nova escola pública, que deveria ser “[...] universal e gratuita em todos os níveis e tipos para formar o cidadão capaz de livres escolhas e permitido de autodirigir-se” (REIS FILHO, 1995, p. 1), com importantes características resultantes de transplante do modelo estrangeiro para o Brasil. Neste viés, que toma o ensino como o elemento mais forte e eficaz para o progresso, promulga-se um modelo de escola pública, como está descrito no Decreto nº 27, de 12 de março de 1890 é decretada a Reforma da Escola Normal e convertidas em escolas-modelo as escolas anexas.

O referido Decreto determinou que o ensino da Escola Normal deveria preparar professores públicos primários nos modernos processos pedagógicos - ensino intuitivo e cientificista, convertendo as escolas anexas em escolas-modelo para a prática do “mestre-aprendiz”. As aulas seriam ministradas por professores e professoras brasileiros ou estrangeiros, contratados pelo governador mediante proposta do diretor da escola. Estabeleceu, ainda, que a Escola Normal da capital, bem como as escolas-modelo anexas, serviriam de paradigma para as demais escolas do Estado de São Paulo, e que o ensino deveria ser gratuito e para ambos os sexos. Deveria, ainda, o curso para as mulheres ser separado do dos homens, podendo ter um programa mais restrito.

As escolas-modelo, destinadas ao ensino primário, por sua vez, seriam anexas à Escola Normal e funcionariam separadamente, uma para cada sexo. O objetivo dessas escolas era oferecer aos alunos do 3º

ano da Escola Normal a possibilidade de prática do magistério, obrigatória e desenvolvida pela disciplina Exercícios práticos nas escolas-modelo.

A Escola Caetano de Campos foi a primeira escola-modelo de São Paulo, tendo seu Regulamento decretado em 14 de julho de 1890, quatro meses após o Decreto nº 27. O Regulamento da Instituição segue o referido Decreto na íntegra. Em conformidade com o Artigo 25 do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, as disciplinas propostas para o ensino normal e para as escolas anexas deveriam ser ensinadas de modo mais prático do que teórico, devendo o professor “transmitir” aos alunos “[...] noções claras e exatas [...]”, “[...] provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades” (SÃO PAULO (Estado), 1890, p.33).

Assim, para colocar em prática o programa de ensino promulgado pelo Decreto, fazia-se necessário um edifício que comportasse as atividades propostas nesta reforma da instrução pública. Caso contrário, a escola estaria desobrigada de práticas que não se pudesse exercer plenamente pela falta de espaço apropriado. Esta não obrigatoriedade dava-se em virtude da ausência de estrutura adequada para atender a este novo paradigma de ensino, instituído com a reforma da instrução pública de 1890, pois a pobreza educacional, herdada desde o período colonial, ainda era presente na Escola Normal da capital.

Em 13 de outubro de 1890, foi sancionado o Decreto nº 91, que ordenava a construção de um edifício para a Escola Normal, com parte do dinheiro da Loteria Federal, que seria até então destinado à construção de uma igreja. Antônio Francisco de Paula Souza, arquiteto e diretor da Escola Politécnica na época, foi o encarregado pela realização do projeto original de um edifício que comportaria plenamente as estruturas necessárias para o êxito no processo de ensino/aprendizagem, em cumprimento ao Decreto nº 91, enquanto o

arquiteto Francisco de Paula Ramos Azevedo foi quem detalhou e construiu esse projeto.

Ramos de Azevedo, professor da Escola Politécnica e do Liceu de Artes e Ofícios, foi o responsável por importantes intervenções monumentais nas primeiras décadas do século XX na cidade de São Paulo, das quais pode-se citar a “[...] Escola Politécnica, localizada no Bairro da Luz; o Palácio das Indústrias, no Parque Dom Pedro II, e o Teatro Municipal, situado na Praça que leva seu nome” (REIS, 1994, p. 33). Construiu-se, assim, um suntuoso edifício para a Escola Normal e as escolas anexas na Praça Ramos de Azevedo, com arquitetura típica do academicismo dos projetistas da segunda metade do século XIX:

[...] aspecto palaciano e monumental originalmente implantado em meio a vasta área verde e rodeado por obras escultóricas, cujo edifício buscava refletir a postura e importância que o novo governo dispensava à Educação e à formação dos ‘cidadãos’ [...] (REIS, 1994, p. 33).

Ainda, com particular atenção para a aplicação das normas de vigilância, controle e higiene nas dependências da escola.

O edifício da Escola Normal Caetano de Campos foi inaugurado em agosto de 1894, o que foi considerado um importante evento, sendo destaque de primeira página do *Correio Paulistano*. A construção do edifício ocorreu em local na época refinado - no Centro Novo de São Paulo -, com a fachada principal voltada para a Praça da República.

A infraestrutura do edifício, bem como o mobiliário concebido pelos republicanos com a Reforma do Ensino público, em 1890, transcrevia o ideário no qual a República se fundamentava. Fazia-se da arquitetura escolar um cartão-postal do novo modelo político, cuja imagem expressava a importância que os dirigentes atribuíam à educação popular, que servira de mola propulsora para o progresso nacional.

Esse modelo arquitetônico, bem como a infraestrutura concebida na Escola Normal da capital com o nome de Escola Caetano de Campos – que atendia rigorosamente às normas de vigilância, controle e higiene contidas no Código Sanitário, promulgado através do Decreto nº 233, de 2 de março de 1894 –, foi baseado nas escolas dos países então ditos “cultos”; modelos exibidos na Exposição Pedagógica de 1883 do Rio de Janeiro, e muitos dos quais transplantados pelos republicanos em São Paulo.

Esses dirigentes não economizaram esforços e verbas para a obtenção do que deveria ser um modelo de instrução pública para as demais escolas que seriam constituídas em todo o Estado de São Paulo, nos moldes dos modernos conceitos e métodos da época, que satisfizessem o pleno desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, do progresso industrial.

Assim, com ênfase no ensino cientificista de Augusto Comte, defendido e disseminado por Benjamin Constant, foi instituído o método intuitivo, ou seja, a educação pelo olhar como paradigma do ensino público no Estado de São Paulo.

5.2 Método intuitivo: a educação pelo olhar

A Exposição Pedagógica apresentou diferentes modalidades de arranjo escolar, bem como suas disposições, estilos e funções, através das mostras de ilustrações, de fotos, desenhos e outros documentos oficiais. Esse conjunto compunha o universo ideológico, político e econômico do desenvolvimento industrial, o qual moldava a estrutura sistêmica escolar da época.

As escolas normais primárias, por exemplo, deveriam ser constituídas de requintada infraestrutura, com biblioteca, anfiteatros, pátios, jardins, ginásio, laboratórios de química, gabinete de física, bem

como instrumentos específicos, os quais deveriam dinamizar, em aulas teórico/práticas, parte da noção que busca viabilizar o ensino por meio da percepção do aluno: o método intuitivo.

A Comissão Julgadora das coleções de objetos para o ensino intuitivo da Exposição Pedagógica salientava que o método intuitivo tinha como eixo central “[...] desenvolver, por meio de observações exatas e rigorosas das coisas, todas as faculdades da criança” (CONFERÊNCIAS, 1884, p. 121), através do aprendizado por meio dos sentidos. A referida Comissão Julgadora do ensino intuitivo (13º Grupo) ressaltou que “[...] sentiu-se a princípio um pouco embaraçada para discriminar da imensa variedade de objetos ali expostos [...]” (CONFERÊNCIAS, 1884, p. 121), visto que praticamente toda a Exposição Pedagógica era composta por espécimes deste método.

Ao percorrer a exposição, essa Comissão Julgadora dos objetos do ensino intuitivo notava que praticamente toda a exposição estava contida nesse grupo, pois o universo escolar estava imbuído do conceito do aprendizado por meio dos sentidos.

O ensino intuitivo, adotado como método por excelência nas instruções escolares dos países “cultos”, gerou a necessidade de inúmeros aparatos tecnológicos, bem como infraestrutura adequada para sua utilização no ensino. A lousa e o giz não bastavam mais para a intermediação e para possibilitar o processo de ensino/aprendizagem.

Percebe-se que a infraestrutura abordada no parecer conclusivo da Comissão Julgadora dos planos e arquitetura dos edifícios escolares da Exposição Pedagógica de 1883, bem como muitos dos aparatos tecnológicos intermediadores do processo de ensino/aprendizagem também mostrados nesta exposição, estavam presentes na Escola Caetano de Campos – a primeira escola-modelo de São Paulo.

O “método intuitivo” foi o adotado por excelência com a Reforma do Ensino Público no Estado de São Paulo, iniciada pela Lei nº 27 de 12

de março de 1890, a qual decretou a reforma da Escola Normal de São Paulo e converteu em escolas-modelo as antigas escolas anexas, como já vimos. O Decreto nº 88, de 8 de setembro de 1892, ampliou a reforma do Decreto de 1890 para todo o ensino público. Esse Decreto expressa claramente a utilização do método intuitivo, que deveria ser aplicado em todas as disciplinas do programa, conforme descrito no parágrafo único do Artigo 5º da Lei (SÃO PAULO (Estado), 1892, p. 57). Essa norma legal foi alterada pela Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893, a qual instituiu o método intuitivo em toda a instrução pública. Estes documentos, somados ao Regulamento da Instrução Pública de 27 de novembro de 1893, estabeleceram a “organização sistemática de todo o aparelho escolar de nível primário e secundário, inclusive o da Escola Normal” (REIS FILHO, 1995, p. 46).

5.3 Visualidades iconográficas do ensino pela Lição de Coisas

O método intuitivo foi defendido e difundido em São Paulo pela figura de Rui Barbosa, que traduziu o livro *Primary object lessons*, do norte-americano Norman Allisson Calkins, conhecido pelo nome de *Lição de coisas*. Rui Barbosa se baseou em “[...] Froebel, Pestalozzi, Rabelais, Fenelon, Lutero, Bacon e Comenius”, os quais “[...] formaram o embasamento necessário para sua defesa das ‘Lições de Coisas’ (Object Lessons)” (REIS FILHO, 1995, p. 57).

A Lição de Coisas começou a ser utilizada “nas escolas públicas pelo aviso de 10 de fevereiro de 1882” (SÃO PAULO (Estado), 1929, p. 311) e foi aplicada até pelo menos 1941, data dos documentos oficiais que registram esta ocorrência no ensino público de São Paulo.

Os pareceristas advertem que os defensores da “[...] lição de coisas sustentam que, provindo dos sentidos todos os nossos

conhecimentos, a instrução por estes deve ser ministrada, e invocam Locke, Condillac, Rousseau, Pestalozzi, Bosedow, Campe, Froebel, Disterwog etc.” (PRIMEIRA..., 1884, p. 219), pois todos estes “[...] reconheceram ser o ensino que se faz por meio da demonstração sensível, visível, palpável, o mais conveniente à escola popular, a qual além disso apresentará um aspecto mais alegre, mais agradável, dando ao ensino o caráter prático” (PRIMEIRA..., 1884, p. 219) calcado no industrialismo.

Dessa maneira, o ensino deveria ser mais prático e não exclusivamente teórico, e dando ênfase à experimentação empírica do aprendiz. Os livros deveriam ter papel auxiliar neste processo, e não serem fonte exclusiva do conhecimento, como está descrito no Artigo 63 do Capítulo VI – Do ensino público primário, do Decreto 4.600, de 30 de maio de 1929, ensino público primário, do Decreto 4.600, de 30 de maio de 1929, Tomos XIV e XXXIX (SÃO PAULO (Estado), 1929, p. 311).

Por exemplo, indicava-se no programa de ensino da referida disciplina que as primeiras noções de ciências físicas e naturais deveriam ser ministradas sob a forma de pequenas lições de coisas. Deveria, “[...] portanto, esse ensino ser feito sempre perto do objeto à vista, e nas mãos das crianças, ou, na impossibilidade de obtê-lo, à vista da estampa que o represente” (SÃO PAULO, Programa de ensino para as escolas primárias, 1941, p. 17).

Nesse viés, a disciplina de ciências físicas e naturais – higiene, contida no Programa de Ensino dos grupos escolares e das escolas-modelo de 1904, Decreto nº 1.217, de 29 de abril de 1904, Tomo XIV (SÃO PAULO (Estado), 1904, p. 68-71), visava ao conhecimento geral da zoologia, botânica, geologia, fenomenologia e suas aplicações, bem como as relações de higiene humana com o meio. Pretendia mais ensinar a observar, a experimentar, a classificar, do que propriamente reproduzir o programa de ensino, pois era melhor que o aluno

conhecesse um objeto, embora desconhecesse a sua denominação, segundo o Decreto nº 1.217, de 29 de abril de 1904, Tomo XIV, “do que saber-lhe o nome e dele não ter outro conhecimento” (SÃO PAULO (Estado), 1904, p. 68).

Para tanto, as aulas no primeiro ano seriam ministradas por meio de exercício de observação; no segundo ano, além da observação, acrescentava-se a leitura para o enriquecimento do vocabulário; no terceiro, quarto e quinto anos, somavam-se experiências de determinados fenômenos físico-químicos e, em último caso, tais fenômenos seriam apresentados por meio de desenho na lousa. Assim, o programa de ensino salientava as experimentações, bem como suas aplicações.

No que concerne à aquisição do conhecimento por meio de observações, nesta disciplina, pode-se constatar na foto intitulada "Gabinete de Ciências Naturais", do *Álbum Fotográfico da Escola Normal de 1895* um ambiente composto por móveis como a mesa, cadeira e armários, bem como uma série de quadros nas paredes, os quais contêm coleções de gravuras e espécimes na área de zoologia, botânica e geologia.

Já na foto "Sala para aula de ciências naturais," que registra a sala para aula de ciências naturais, presente no mesmo *Álbum Fotográfico da Escola Normal de 1895*, há tanto no gabinete como na sala de ciências naturais, uma quantidade exacerbada de gravuras num só ambiente; um conjunto de imagens pintam as paredes destas salas, que salienta “[...] a obsessão enciclopédica, a profusão de objetos oferecidos ao olhar” (OLIVEIRA, 2002, p. 60).

As experimentações acerca dos fenômenos físico-químicos poderiam acontecer no Laboratório de Física. Na foto "Museu Pedagógico – vitrines de zoologia, fósseis, espécies de mineralogia e aparelhagem para o ensino de anatomia", do referido *Álbum*

Photográfico, que registra o Museu Pedagógico, pode-se conferir as vitrines de zoologia, fósseis, espécies de mineralogia e aparelhagem para o ensino de anatomia. Ainda dispunha de equipamentos para as aulas práticas, contando ainda com uma máquina fotográfica, que poderia ser utilizada para o registro dos episódios experimentais.

Na Escola Caetano de Campos, havia o museu pedagógico para que a lição de coisas pudesse ser dada “[...] por meio de coisas sensíveis, de objetos colocados sob a vista dos alunos, que dest’arte serão obrigados a refletir” (PRIMEIRA..., 1884, p. 219), como recomendava a Comissão da Exposição Pedagógica: tratava-se de "uma necessidade" do ensino perceptivo. O museu pedagógico estava, pois, intimamente ligado aos novos métodos de ensino, ou seja, com o ensino intuitivo, cujos objetivos eram, nos termos de Prestes:

Para o emprego e conhecimento dos modernos processos de ensino haverá além disso em cada Escola Normal um museu pedagógico reduzido, um gabinete de física e um laboratório de química. Na Escola Normal Superior haverá um museu completo (PRESTES, s/d, p. 58-9).

Assim, havia uma estreita relação entre, de um lado, o gabinete de física e o de ciências naturais e, de outro, a sala de aula dessa disciplina e o museu pedagógico: esses ambientes e seus aparatos tecnológicos eram utilizados como intermediadores no processo intuitivo de ensino/aprendizagem da disciplina de ciências físicas e naturais – higiene.

O museu pedagógico da Escola Caetano de Campos continha vitrines que expunham diversas coleções de objetos naturais ou industriais, como se pode verificar na foto “Sala para aula de ciências naturais” bem como na foto “Gabinete de física”, também do *Álbum Photográfico da Escola Normal de 1895*. Por meio delas, se poderiam

observar as etapas de industrialização, seja pelos objetos expostos, ou por modelos e desenhos que o representassem.

Esse museu escolar servia para dar assistência ao professor nas disciplinas ministradas. Sua constituição seguia um padrão, como explica Manoel José Pereira Frazão, em seu parecer acerca dos museus escolares, emitido para o Congresso da Instrução (cancelado):

[...] uma reunião metódica de coleções de objetos comuns e usuais, destinados a auxiliar o professor no ensino de diversas matérias do programa escolar. Os objetos devem ser naturais, quer em estado bruto, quer fabricados, e devem ser representados em todos os estados por que fizer passar a indústria. Os que não puderem ser representados em realidade, sê-lo-ão por desenhos e por modelos (FRAZÃO, 1884, p. 5).

Estas vitrines possibilitavam o máximo de visibilidade, expondo objetos que dinamizavam a pedagogia do “olhar” e favorecendo o ensino prático por meio destes espécimes de zoologia e de mineralogia, fósseis e instrumentos para o ensino de anatomia.

O objetivo do museu pedagógico era, segundo Frazão (1884) afirma na 14a. Questão de seu parecer:

[...] auxiliar por meio dos sentidos os esforços do mestre nas suas explicações diárias. Note-se que os museus não são só destinados às lições de cousas, e sim a qualquer lição, em que se ofereça ocasião de tornar clara qualquer noção. Vai-se ao museu, como se vai ao dicionário (FRAZÃO, 1884, p. 5).

Ou seja, o museu pedagógico contextualizaria os conteúdos teóricos na prática, devendo o aluno aprender pelas “coisas” dispostas no local. Os objetos expostos denunciam, sob os critérios da nova pedagogia do olhar, segundo Oliveira (2002):

[...] o entendimento das ciências naturais como disciplina do *locus* do entendimento moderno do real e detentora da construção de um saber positivo sobre o homem e a natureza, os museus cristalizam os novos procedimentos de estudo do real (OLIVEIRA, 2002, p. 69).

O museu pedagógico e a biblioteca deveriam ser considerados uma única instituição, devendo, assim, complementar um ao outro, como assinala Manoel José Pereira Frazão: “É uma instituição mista que não podemos hoje dispensar” (FRAZÃO, 1884, p. 3). A Biblioteca da Escola Caetano de Campos estava dividida em três seções - Científica, Literária e Diversos -, contando, já em 1895, com 2.700 volumes, como se pode conferir na foto "Biblioteca que continha três seções: Científica, Literária e Diversos" (ÁLBUM FOTOGRÁFICO..., 1895). Pode ser aí verificado o valor atribuído ao saber enciclopédico da época, dividindo espaço com globos e outros objetos portadores de informações mais visuais que textuais.

O notório valor atribuído ao ensino científicista à época, sob os preceitos de Augusto Comte (figurado em nosso país na pessoa de Benjamin Constant), tinha como base o aprendizado através da percepção e do ensino prático, necessitando da meticulosa infraestrutura montada na Escola Caetano de Campos para o ensino/aprendizado. A educação empírica tornava-se, portanto, importante meio para o conhecimento, revisando o conceito de educação como mero transmissor de informações. A educação deveria ser real (visual) e prática, sem, entretanto, abandonar as informações, ou seja, a educação plena deveria ser aquela que unificasse a informação teórica com a aplicada.

5.4 O Ensino Intuitivo pelo Desenho

Rui Barbosa se baseia no modelo americano para avaliar o ensino da arte no Brasil, tendo como referência a pessoa de Walter Smith, aluno do Instituto South-Kensington, na Inglaterra e posteriormente “[...] chamado pelo governo de Massachusetts para organizar naquele Estado o ensino do Desenho, seguindo depois para os outros Estados o seu exemplo” (CONFERÊNCIAS, 1884, p.56).

Walter Smith, pela pena de Rui Barbosa, fundamenta a importância da educação prática, sob a premissa do desenvolvimento industrial. Assim, fica evidenciado que o ensino do desenho passou a ter importância a partir das grandes exposições internacionais, com a Revolução Industrial, pois os desenhos dos produtos expostos ganharam destaque e simpatia no cenário comercial. Estas exposições internacionais eram vultosas exibições industriais. Com o movimento da arte aplicada à indústria, o ensino do desenho entra nas pretensões dos dirigentes políticos a fim de “[...] abrir à população, em geral, ampla, fácil e eficaz iniciação profissional [...]” (BARBOSA, 1999, p. 43), deixando de ser uma atividade apenas recreativa.

No Brasil, especificamente em São Paulo, o ensino da educação artística, com ênfase no desenho geométrico, passou a ser defendido por Rui Barbosa, principalmente com o grande sucesso dos desenhos dos produtos americanos, expostos na Centennial Exhibition. Esse sucesso foi alcançado após a introdução do ensino do desenho geométrico nas escolas públicas norte-americanas.

Neste viés, o desenho era compreendido “[...] como um instrumento essencial para o cultivo das faculdades mentais e mais especialmente como um poderoso agente de fecundação do trabalho e consequente fonte de riqueza para os Estados” (CONFERÊNCIAS, 1884, p. 55). Conforme adverte Rui Barbosa (apud BARBOSA, 1999):

O ensino de desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal

motor da prosperidade do trabalho em todos os países já mencionados na imensa liça, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália (RUI BARBOSA apud BARBOSA, 1999, p. 43).

O ensino da Arte se engaja como utilidade/aplicabilidade técnica no cotidiano, concebida como de utilidade real e elevada à eminência de um elemento essencial em toda a educação. Rui Barbosa avalia a educação artística enquanto fundamento da educação popular em nosso país. Nesse viés, o desenho torna-se um “[...] instrumento de transformação de uma pedagogia meramente retórica e verbalista, num processo de desenvolvimento intelectual do uso dos sentidos, da percepção e transcrição dos objetos” (BARBOSA, 1999, p. 57).

O eixo norteador deste método, que é a percepção, deveria educar a maneira exata de observar o mundo, com rigor, para desenvolver todas as faculdades da criança. A Arte, por meio do ensino do desenho e suas aplicações, ganha um papel indispensável neste processo, pois recebe a incumbência de "educar a visão perceptiva" com minuciosa exatidão. É requisito indispensável ao aprendizado efetivo que o olhar, a visão, registre o que se vê do modo mais preciso possível, pois olhar está intrinsecamente vinculado a descobrir, instruir, educar e aprender – descobrindo-se sozinho tanto quanto for possível. "Olhar é aprender". A “precisão” da observação (descoberta) está intimamente ligada com o grau efetivo do aprendizado. Dessa maneira, o desenho era inserido no currículo como linguagem, devendo servir como instrumento e não como diversão, com o “objetivo de educar a visão”.

O ensino de desenho, de acordo com o programa de ensino para os grupos escolares e escolas-modelo, contido no Decreto nº 1.217, de 29 de abril de 1904, deveria ser dividido em três partes: desenho linear; desenho de cópia do natural; composição livre. Aconselhava-se relacionar o “[...] mesmo objeto às diversas lições do dia (lições de

cousas, a de linguagem, a de moral, a de desenho etc.), de modo que a unidade de impressão dessas diversas formas de ensino deixe um traço mais duradouro no espírito das crianças [...]” (SÃO PAULO, 1941 p. 18). Para que este processo de ensino/aprendizagem fosse avaliado como efetivo e significativo, era fundamental que o aprendiz soubesse tanto descrever o “objeto” verbalmente como representá-lo graficamente.

5.5 Os Trabalhos manuais e a educação pelo olhar

Considerando a exatidão tanto do olhar que observa (aprende) quanto da construção do desenho que registra (e também aprende), na disciplina de trabalhos manuais as atividades deveriam ser executadas com perfeição, bem como ter um fim útil. Aconselhava-se a utilização de materiais baratos, e que as atividades fossem realizadas na escola, em ambiente apropriado, como indicam as fotos "Oficina de modelagem" e "Oficina de madeira para aulas de marcenaria", ambas do Álbum de Fotografia das Escolas Normal e Anexas de São Paulo – 1908, da escola Caetano de Campos.

Assim, os trabalhos manuais, em hipótese alguma, eram feitos em casa. As alunas estavam excluídas da modelagem e da marcenaria, praticavam atividades de costura em sala de aula como se registra na foto *Aula de costura* do Álbum de Fotografia das Escolas Normal e Anexas de São Paulo – 1908. Não era permitido que usassem máquinas de costura: todas deveriam ser realizadas à mão.

6. O arrocho salarial aos professores: A decadência do ensino público no final da República Velha (1930)

No início do século XX, a tentativa das oligarquias cafeeiras de revalorizar o seu produto principal com a ajuda de dinheiro do Estado acarretou a deterioração e decadência do ensino público, processo que

culminou no final da República Velha (1930), pois faltaram verbas para manter e difundir a estrutura escolar que os republicanos organizaram em prol do desenvolvimento nacional.

Os cafeicultores, sem mudar a constituição e as leis, fizeram arrochar a política salarial dos professores, resultando na saída de profissionais qualificados e na substituição destes por outros, de baixa qualificação. Essa situação ocasionou aumento no índice de reprovação e evasão escolar, e "[...] a escola deteriorada não mais habilita para a cidadania; reduzida à alfabetização a Escola perdeu sua função política" (REIS FILHO, 1995, p.2). E acrescenta Reis Filho (1995):

O ideal democrático sempre teve na Escola pública a habilitação do cidadão para a livre escolha de seus representantes. Encontrou um obstáculo intransponível que foi a política salarial dos reacionários, que ao manterem os baixos salários tornou impossível a Escola pública de boa qualidade. (REIS FILHO, 1995, p.2)

Ainda hoje, a política do arrocho salarial impera em nossas escolas públicas, o que, conseqüentemente, reflete-se nas privadas. Com o declínio da oligarquia do café, em 1930, ascende ao governo uma burguesia urbana, surgindo uma nova aristocracia no Estado de São Paulo sem nenhum programa educacional. Nesse viés, os decretos-lei, bem como as determinações desses, que deveriam ser rigorosamente cumpridas, ficaram "esquecidos". As escolas-modelo não proliferaram nos moldes previstos, e as vultosas verbas dirigidas a essa infraestrutura bem como os aparatos tecnológicos que os métodos demandavam tornaram-se um capítulo utópico em nossa história.

Em areia se desmancha o castelo da educação de qualidade, alicerçando tal desmonte pela canetada do arrocho salarial e a inviabilidade do ensino público de qualidade.

Referências

ACTAS, 1884.

Álbum Photográfico da Escola Normal, 1895.

Álbum de Photográfico das Escolas Normal e Anexas de São Paulo – 1908. Escola Caetano de Campos, São Paulo, 1908.

ATAS e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro. Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

COLLICHIO, Terezinha A. Ferreira. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: A Exposição Pedagógica de 1883 e as Conferências populares da Freguesia da Glória. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 13, p 4-14, 1987.

_____.Primeira Exposição Pedagógica realizada no Rio de Janeiro em 1883 e um importante Congresso da Instrução cancelado. **Cadernos de História & Filosofia da Educação**. São Paulo, v. IV, nº 6, p. 149-194, 2001.

CONFERÊNCIAS efetuadas na Exposição Pedagógica. **Exposição Pedagógica**, Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

EFLAND, Arthur D. **A history of art education**. New York: Teachers College Press, 1990.

FRAZÃO, José Pereira, 1884 , 14^a Questão, *In*: ACTAS, 1884.

KOSERITZ, Carl von. **Imagens do Brasil**. Universidade de São Paulo, 1980.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. [1886] Trad.: Paulo César Lima de Souza, São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

OLIVEIRA, Mirtes Cristina Martins de. **Palimpsestos: Fotografias da Escola Normal da Praça (1889–1910)**. 2002. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

PRESTES, Gabriel. A reforma do ensino público. **Jornal O Estado de São Paulo**, São Paulo, s/d. p. 58-59.

PRIMEIRA Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro. Documentos. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

REIS FILHO, Casemiro dos. **Índice básico da legislação do ensino paulista 1890 – 1945**. São José do Rio Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1964.

_____. **A educação e a ilusão liberal**. Origens da escola pública paulista. São Paulo: Autores Associados, 1995.

REIS, Maria Cândida Delgado (org.). **“Caetano de Campos”: fragmentos da história da instrução pública em São Paulo**. São Paulo: s.d., 1994.

SABINO, Januário dos Santos. 5ª Questão, *In*: ACTAS, 1884.

SÃO PAULO (Estado). **Coleção das Leis e Decretos de 1890 a 1945**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, Tomo I a Tomo LV.

SÃO PAULO (Estado), 1929, Decreto 4.600, de 30 de maio de 1929.

SÃO PAULO (Estado), 1904, Decreto nº 1.217, de 29 de abril de 1904.

SÃO PAULO. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública – Departamento de Educação. **Programa de ensino para as escolas primárias**. São Paulo: Serviço Técnico de publicidade, 1941.

Data de submissão: 22/10/2019

Data de aceite: 23/12/2019

Data da publicação: 29/12/2019