

# Tecnologias de ordenação escolar no século XIX

## Currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880)

*Rosa Fátima de Souza\**

Este artigo consiste em um estudo sobre a construção do currículo da escola primária nos Estados Unidos e sobre a adoção do método intuitivo nesse país, no período de 1860 a 1880. Tomando como fontes de pesquisa os primeiros programas de ensino e os principais manuais de lições de coisas em circulação na época, o texto examina a renovação pedagógica norte-americana que serviu de referência para outros países. A configuração curricular e o método intuitivo são analisados considerando suas implicações para a institucionalização da escola primária, particularmente o modelo de escola graduada; eles também são analisados como tecnologias de governo – práticas racionais de controle de professores e alunos e de controle do ensino e da aprendizagem.

*HISTÓRIA DA ESCOLA PRIMÁRIA; HISTÓRIA DO CURRÍCULO; MÉTODO INTUITIVO; CULTURA ESCOLAR; EDUCAÇÃO NORTE-AMERICANA.*

This article consists of a study on the construction of the primary school curriculum in the United States and on the adoption of the object teaching in this country in the period between 1860 and 1880. The bases for the source are the first course of studies elaborated in the country and the mainly manuals of the object lessons in circulation at the time, the text exams the American pedagogical renovation which served as the reference for other countries. The curriculum layout and the object teaching are analyzed taking into account its implications towards the institutionalization of the elementary school, particularly the graded school model; both are also analyzed as government technologies – rational practices of teacher and students control, control of teaching and learning.

*PRIMARY SCHOOL HISTORY; CURRICULUM HISTORY; INTUITIVE METHOD; SCHOOL CULTURE; NORTH-AMERICAN EDUCATION.*

---

\* Doutora em educação, professora do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Araraquara.

A partir da segunda metade do século XIX, selecionar conteúdos e especificar a sua seqüência e como ensinar em cada série passou a constituir-se em uma prática racional de controle do ensino e da aprendizagem nas escolas norte-americanas.

Os primeiros programas de ensino denominados *graded course of instruction* ou *course of study* surgiram em resposta aos problemas organizacionais da escola moderna, isto é, a escola graduada fundamentada na classificação dos alunos mediante exames, que passou a exigir a invenção de um sistemático e progressivo plano de estudos. Além da definição do que ensinar, tornou-se fundamental a prescrição do método de ensino visto pelos profissionais da educação da época como fundamento da renovação pedagógica, base racional do trabalho docente e condição de eficiência do empreendimento educativo. Em relação à escola primária, a seleção e ordenação do conhecimento escolar e a adoção do método intuitivo estiveram intrinsecamente vinculados à concepção de criança e como ela aprende. Por isso, a história do currículo da escola elementar está intimamente relacionada à história da construção da criança no discurso educacional.

Dos primeiros esforços de elaboração dos programas para o ensino primário na década de 1860, aliados às tentativas de adoção do método intuitivo, até os debates sobre currículo na virada do século XIX para o século XX, a criança e o currículo foram reinventados na sociedade norte-americana tornando-se objetos de conhecimento e de intervenção política.

Este artigo consiste em um estudo sobre a construção do currículo da escola primária nos Estados Unidos e sobre a adoção do método intuitivo nesse país no período de 1860 a 1880. Tomando como fontes de pesquisa os primeiros programas de ensino e os principais manuais de lições de coisas em circulação na época, o texto examina a renovação pedagógica norte-americana que serviu de referência para outros países. A configuração curricular e o método intuitivo são analisados considerando suas implicações para a institucionalização da escola elementar, particularmente o modelo de escola graduada; eles também são analisados como tecnologias de governo – práticas racionais de controle de professores e alunos e de controle do ensino e da aprendizagem.

A propósito, convém um esclarecimento conceitual. Os termos tecnologia de governo, alquimia curricular e tecnologias de ordenação escolar utilizados no texto fundamentam-se no pensamento de Michel Foucault sobre a relação entre conhecimento e poder (Foucault, 1986, 2000, 2001, 2002). Particularmente, eles são usados aqui com base nos estudos de Popkewitz sobre currículo. Partindo da concepção produtiva de poder de Foucault, que busca ressaltar como as pessoas produzem conhecimento para intervir nas questões sociais, Popkewitz entende o currículo como uma tecnologia disciplinar, uma vez que direciona como o indivíduo age, sente, fala e vê o mundo e a si mesmo. Decorre, portanto, o entendimento de currículo como prática de governo – prática de direcionamento e controle, pois aprender a ler e escrever, assim como aprender matemática, ciências, história, geografia e outros conteúdos, implica algo mais além da aprendizagem de conhecimentos, implica aprender certas capacidades, disposições e sensibilidades sobre o mundo (Popkewitz, 1998; Popkewitz et al. 2001). O termo *tecnologia* aplica-se, portanto, ao mundo social referindo-se à forma pela qual “idéias e práticas diferentes associam-se para produzir meios que dirigem e moldam a conduta dos indivíduos” (Popkewitz, 2001, p. 31). No âmbito educacional, diferentes idéias e práticas contribuem para a constituição da escola como ela se apresenta em determinado momento histórico. As tecnologias de ordenação escolar envolvem um conjunto de meios organizados com vistas a regular a instituição educativa e aqueles que nela estão envolvidos. Por alquimia curricular, Popkewitz quer indicar “um processo através do qual os campos disciplinares da matemática, da literatura, da arte e das ciências são transformadas em matérias escolares” (idem, p. 105). Essa alquimia envolve uma mistura de práticas reguladoras e de instrução e ocorre em três níveis: a) tendo em vista os conteúdos do currículo, isto é, os fragmentos de informação; b) a ênfase em determinados recursos textuais, especialmente o uso de livros didáticos; e c) a ligação do conhecimento com a subjetividade dos alunos garantida por meio de testes e avaliações. Significa dizer que, na transmissão do conhecimento, se encontra sempre subjacente algo mais que tem a ver com tecnologias de controle social.

Em primeiro lugar, o texto examina o processo de implantação da escola primária nos Estados Unidos considerando a introdução do modelo de escola graduada. Em seguida, analisa a forma pela qual os programas do ensino primário foram concebidos para atender às necessidades de racionalização desse modelo de escola. Por último, focaliza a inovação educacional representada pela adoção do método intuitivo nesse país e como tal inovação articulou-se com a racionalização curricular em voga.

## A institucionalização da escola elementar nos Estados Unidos da América

Os norte-americanos iniciaram a implantação do sistema público de ensino nas primeiras décadas do século XIX. Entre 1830 e 1860, desencadearam o movimento em prol das escolas comuns (*common school system*). Horace Mann, Henry Barnard e John Philbrick são apontados pela historiografia da educação norte-americana como os principais líderes da reforma educacional levada a termo no país nesse período. Eles e outros reformadores defendiam o ensino público e obrigatório, a participação do estado no financiamento da educação, a difusão da escola para todas as crianças, maior uniformidade no ensino e finalidades políticas amplas para a escola pública (Kaestle, 1999). Os líderes da reforma educacional, especialmente Horace Mann e Henry Barnard, buscaram na Europa o modelo a ser seguido. Esses homens entraram em contato com os sistemas públicos de ensino europeus mediante viagens e visitas a escolas de diferentes países e a leitura de obras educacionais – livros, artigos de revistas e relatórios oficiais sobre o ensino. O sistema educacional prussiano foi o que mais atraiu a atenção de Horace Mann na viagem que fez à Europa em 1843. O secretário do Conselho de Educação de Massachusetts surpreendeu-se, especialmente, com a organização das escolas com base na classificação dos alunos e com os métodos de ensino empregados.

Adotar a graduação do ensino nos moldes das escolas prussianas foi um desafio para os educadores norte-americanos e consistiu em um processo lento. Até por volta de 1850, o termo *grade* (série) não se aplicava

a um nível particular dentro da escola, mas sim à prática de coordenar uma série de escolas de diferentes níveis. De acordo com Kaestle, o termo escola graduada (*graded school*) significando escola elementar é de uso posterior. Até então, dizer que uma cidade ou vilarejo possuía escolas graduadas significava dizer que o lugar possuía diferentes níveis educacionais, por exemplo, o jardim de infância, a escola primária, a *grammar school*<sup>1</sup> e as escolas secundárias.

A primeira experiência de instalação de uma escola elementar graduada nos Estados Unidos ocorreu em 1848, na cidade de Boston. Na época, o educador John Philbrick convenceu o Conselho de Educação de Boston de que uma adequada classificação dos alunos requeria um novo tipo de edifício-escola. Em 1848, a nova *Quincy School* foi instalada e Philbrick tornou-se o diretor. O edifício foi construído com quatro andares, um auditório para 700 alunos e 12 salas de aula, cada uma destinada a 56 alunos. Cada professor tinha uma sala de aula separada correspondendo a cada série e cada aluno tinha uma carteira individual. O sistema logo se expandiu pelas grandes cidades do país (Tyack, 2000, pp. 44-45).

A classificação dos alunos, anunciada pelos primeiros reformadores como critério de renovação educacional, tornou-se, nas décadas seguintes, um problema institucional. A escola graduada pressupunha o estabelecimento de critérios de promoção e exames minuciosamente elaborados. Isso, por sua vez, significava a exigência de um plano de estudos, ou seja, a estruturação/sistematização do ensino e da aprendizagem. Essa racionalização pedagógica implicava ativar tecnologias de controle e de administração do conhecimento, dos alunos e professores. A partir da década de 1860, o aparecimento e a multiplicação de um novo tipo de literatura educacional – os manuais didáticos sobre *object teaching* e os programas de ensino – constituem-se em exemplares dessas tecnologias de controle colocadas em operação para a prescrição da prática educativa. No início dessa década, termos como *graded school* e *course of instruction* ainda careciam de explicação e persuasão. Duas décadas depois, já eram de uso comum no vocabulário educacional.

---

1. *Grammar school* refere-se ao segundo ciclo da escola primária nos Estados Unidos.

Isso pode ser verificado na forma como os termos classe, série, escola graduada e sistema graduado de ensino foram definidos na primeira enciclopédia de educação publicada nos Estados Unidos em 1877 (*Cyclopaedia of education: a dictionary of information for the use of teachers, school officers, parents, and others*)<sup>2</sup>. Classe foi definido como “um número de alunos ou estudantes em uma mesma escola ou colégio, com o mesmo grau de conhecimento, recebendo a mesma instrução e fazendo os mesmos estudos” (*Cyclopaedia*, 1877, p. 137). Uma acurada classificação dos alunos era ressaltada como elemento fundamental para o trabalho de instrução.

O termo *grade* (série ou grau) aplicava-se a dois sentidos: o primeiro referia-se aos níveis de ensino (elementar, secundário e superior) e o segundo às divisões dentro de cada nível considerando o conhecimento e a classificação do aluno: “Um curso é dividido em séries para conveniência de classificação, e supõe-se que todos os alunos, em cada classe, tenham o mesmo nível de conhecimento” (idem, p. 375). Série (*grade*) referia-se às divisões do curso de estudos baseado em várias considerações, enquanto classe aplicava-se às divisões da escola com base na uniformidade de desempenho. A escola graduada (*graded school*) pressupunha a classificação dos alunos e a graduação do conhecimento em séries:

Escolas graduadas são usualmente definidas como escolas nas quais os alunos são classificados de acordo com o seu progresso na aprendizagem, sendo comparado o curso dividido em séries, com alunos de mesmo ou similar grau de conhecimento colocados numa mesma classe. Uma escola não graduada, por outro lado, é aquela em que os alunos são ensinados indivi-

---

2. Essa enciclopédia foi editada pelos superintendentes das escolas públicas da cidade de New York, Henry Kiddle e Alexander Jacob Schem. De acordo com os editores, a obra consistia na primeira enciclopédia de educação em língua inglesa e tinha por finalidade oferecer informações valiosas sobre os assuntos educacionais e estimular o estudo da pedagogia. A enciclopédia compreende um único volume com cerca de 900 páginas abrangendo os seguintes tópicos: teoria da educação e instrução (pedagogia e didática), economia escolar, administração de escolas e sistemas escolares, política governamental para a educação, história da educação, estatística, literatura educacional, index analítico. Ver: *Cyclopaedia of education*, 1877.

dualmente, cada um avançando tão rapidamente quanto as circunstâncias permitirem, sem considerar o progresso dos outros alunos [idem, ibidem].

Segundo a descrição de Cuban (1984), por volta de 1890, havia vários tipos de escolas públicas primárias nos Estados Unidos. Nas cidades predominavam as escolas graduadas funcionando nove meses por ano e contando com professores com certo nível de formação para o magistério. Enquanto isso, na zona rural predominava a escola multi-seriada de menor qualidade e poucos recursos, embora as mesmas fossem responsáveis pela matrícula de mais de 70% de todas as crianças atendidas pelo ensino público no país.

Apesar das múltiplas diferenciações – escolas urbanas e rurais, escolas públicas e privadas, confessionais e laicas, escolas para brancos, para negros e para imigrantes – no final do século XIX, a institucionalização da escola elementar de oito anos de duração já havia se consolidado nos Estados Unidos.

## A alquimia da racionalização curricular

A partir da década de 1860, com a implementação das escolas graduadas urbanas, a questão dos programas de ensino foi totalmente redefinida nos Estados Unidos.

Muitos profissionais da educação, especialmente os superintendentes de escolas públicas, passaram a dedicar-se à organização metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola primária. Esse esforço de elaboração de um plano racional de estudos vinculou a seleção/organização de conteúdos às idéias pedagógicas em voga consubstanciadas no método intuitivo ou *object teaching* fundamentado, por sua vez, em uma peculiar concepção sobre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento infantil. Ensinar tornava-se uma atividade mais complexa e difícil que exigia eficiência e controle. Os manuais elaborados a partir da década de 1860 passaram a oferecer não somente orientações sobre a conduta do professor, mas tecnologias de ordenação do conhecimento escolar.

Dessa forma, a concepção de ensino foi redefinida dentro de outra racionalidade, isto é, a da racionalização, organização e administração da escola graduada. O foco da discussão recaiu sobre o programa graduado de ensino e o trabalho do professor reconfigurou-se em função da discussão sobre conteúdo e método. Ensinar passou a envolver novas práticas e a exigir diferentes atividades e capacidades do professor. Tratava-se de saber selecionar conteúdos, graduá-los de acordo com uma seqüência apropriada, usar o método adequado, avaliar e classificar adequadamente os alunos e imprimir eficiência ao ensino.

As expressões em uso – *graded course of instruction* e *course of study* – compreendiam todos os elementos de racionalização implicados no termo currículo utilizado na época apenas no ensino superior. A esse respeito, a definição da *Cyclopaedia of education* é clara:

Programa de instrução (*course of instruction*) consiste em uma série de matérias de instrução ou estudo, organizadas na ordem em que elas devem ser seguidas e agrupadas ou divididas em séries, cada uma a ser completada em certo tempo. Tal organização dos estudos é algumas vezes chamada de curso graduado e, especialmente na instrução superior de curriculum. Quando essas várias matérias são organizadas na forma de uma ordem diária de exercícios mostrando o tempo ou o número de lições a serem dadas a cada matéria, isto constitui o horário escolar [1877, pp. 190-191]<sup>3</sup>.

O manual de W. H. Wells, *The graded school. A graded course of instruction for public schools: with copious practical directions to teachers, and observations on primary schools, school discipline, school records etc.* (1862), exemplifica uma das primeiras tentativas de implantação de um curso graduado de estudos nas escolas primárias norte-americanas.

Entre 1856 a 1864, Wells trabalhou como superintendente das escolas públicas de Chicago. Nesse período buscou implantar as escolas pri-

---

3. Neste texto optamos por traduzir os termos *course of instruction* e *course of study* por programa de ensino cujo sentido era o mesmo empregado no Brasil no século XIX e início do século XX. O termo inglês *school programme* correspondia em português a horário escolar.



márias graduadas na cidade, defendendo uma adequada classificação dos alunos a qual deveria, em sua opinião, vir acompanhada, necessariamente, de um programa uniforme de ensino e de exames padronizados. O programa graduado de estudos proposto por Wells no manual era o mesmo adotado nas escolas públicas de Chicago e seu livro foi amplamente adotado nas cidades do velho nordeste norte-americano como programa oficial de ensino (Tyack, 2000, p. 46).

Porém, na década de 1860, a escola graduada constituía, ainda, uma inovação recente. Esse modelo escolar foi concebido nos Estados Unidos para uma escola elementar compreendendo dois ciclos: a *primary school* e a *grammar school*, na qual se destacavam três princípios fundamentais: a classificação dos alunos, o emprego do tempo e o ensino simultâneo. Não por acaso, nas primeiras páginas do manual *The graded school*, Wells buscou definir o novo modelo escolar: “uma escola graduada é uma escola na qual os alunos são divididos em classes de acordo com seus resultados e na qual todos os alunos de cada classe assistem aos mesmos ramos de estudos ao mesmo tempo” (Wells, 1862, p. 7). Em nota de rodapé o autor esclarecia ainda: “todos os alunos em qualquer classe assistem precisamente às mesmas matérias de estudos e usam os mesmos livros” (idem, *ibidem*).

A propósito, nota-se, por exemplo, uma certa imprecisão a respeito do tempo de duração de cada série e a correspondência entre classe e sala de aula. Wells propunha para a escola elementar um curso graduado abrangendo 10 séries – seis referentes à *primary school* e quatro referentes à *grammar school*<sup>4</sup>. Recomendava ainda que as salas de aula das primeiras séries (9° e 10° graus) fossem divididas em quatro classes; as séries seguintes, 8°, 7°, 6° e 5° graus, em três classes e as salas da *grammar school* em duas classes. O termo classe aplicava-se, portanto, às divisões internas de uma sala de aula e denota a transição do ensino individual para o ensino efetivamente simultâneo:

---

4. Inicialmente, utilizou-se a ordenação invertida, isto é, o 10° grau correspondendo à primeira série do ensino primário e o 1° grau correspondendo à última série da *grammar school*, ou seja, última série do ensino elementar que nos Estados Unidos compreendia os departamentos da *primary* e *grammar school*.

Em cada sala de aula deverá haver uma primeira e segunda classe e é importante que os mesmos alunos que constituem a primeira classe em uma matéria constituam a primeira classe em todas as matérias seguidas pela classe. Por esta organização, enquanto uma classe está recitando, a outra está preparando para a recitação e um processo alternado é mantido durante o dia dando aos alunos amplo tempo para estudarem suas lições e ao professor amplo tempo para instruir cada classe [...] É isto que se quer dizer por escola graduada e classificada [Wells, 1862, p. 7].

O manual de Wells propunha um curso graduado de estudos abrangendo o ensino elementar (*primary e grammar schools*) e o ensino secundário (*high schools*) e constava de inúmeras indicações sobre critérios de classificação e normas para um efetivo ensino simultâneo. Além da indicação dos conteúdos a serem ministrados em cada série, o autor oferecia indicações metodológicas para o ensino de cada matéria e orientações acerca da disciplina dos alunos, aquecimento e ventilação dos edifícios escolares e referências bibliográficas. Dessa forma, *The graded school* é representativo de um novo tipo de literatura pedagógica – os manuais didáticos de orientação propriamente curricular.

A característica principal desses textos consiste na prescrição minuciosa de vários aspectos pertinentes à transmissão dos saberes escolares, associada, quase sempre, às inovações educacionais, isto é, ao pensamento pedagógico de caráter inovador. Dessa forma, esses textos compreendem ao mesmo tempo recursos de normalização e de inovação do ensino. A análise de alguns desses textos produzidos entre as décadas de 1860 e 1890 demonstra como eles constituíram-se em apuradas tecnologias de governo de professores e alunos operando não apenas na indicação de conhecimentos legítimos a ensinar, mas, principalmente, estabelecendo as regras sobre como ensinar, incidindo, portanto, sobre os aspectos meticulosos da conduta de professores e alunos, estabelecendo as finalidades do ensino de cada conteúdo e prescrevendo a aquisição de habilidades, conceitos, atitudes e sensibilidades.

Mas foi na ordenação minuciosa do emprego do tempo que se fundamentou o curso graduado de estudos. Além de estabelecer as séries – arquitetura temporal da graduação escolar – Wells dedicou-se à prescri-

ção das funções e unidades capilares da atividade escolar, fixando a duração das lições e a distribuição dos conteúdos no horário. Não era recomendado, por exemplo, que os alunos estudassem muitos conteúdos ao mesmo tempo: “Não se deve permitir aos alunos estudarem mais do que três ramos de estudo de uma vez, além de leitura, soletração e escrita; e é geralmente melhor ter algumas lições previstas para dias alternados do que ter até seis exercícios num dia” (Wells, 1862, p. 32). Em relação à duração das lições de recitação:

Em relação ao Departamento de Gramática, as recitações devem ser ministradas compreendendo vinte cinco a quarenta minutos de duração, exceto exercícios em soletração os quais podem ser completados, usualmente, em quinze a vinte e cinco minutos; nas 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries o tempo previsto para a recitação deve ser entre vinte e vinte e cinco minutos, nas 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> séries, de quinze a vinte minutos; e na 10<sup>a</sup> série, de dez a quinze minutos [Wells, 1862, p. 33].

Para cada conteúdo, o autor sugeria uma distribuição do número de lições por semana. Por exemplo, nas classes de leitura na 1<sup>a</sup> série, deveriam ser dadas lições duas ou três vezes por semana; na 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries, três ou quatro vezes por semana; na 4<sup>a</sup> série, quatro ou cinco vezes, nas 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries, cinco a oito vezes e nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, oito a dez vezes por semana.

De acordo com Wells, a finalidade do manual não era tolher a individualidade e originalidade do professor, mas auxiliá-lo no esforço de melhorar o padrão de excelência de seus modos de instrução uma vez que havia princípios válidos que deveriam ser seguidos por todos: “Há, entretanto, certos princípios que pertencem a todos os bons sistemas de instrução, e o professor que reivindica o privilégio de rejeitá-los porque pensa que ele pode ensinar melhor de outra forma é um membro que não merece sua profissão” (Wells, 1862, p. 10). Dessa maneira, Wells reafirmava a concepção predominante entre os profissionais do ensino da época, segundo a qual havia princípios válidos e verdadeiros para nortear a educação como atividade sistemática. Tais princípios fundamentavam-se, sobretudo, nas idéias de Pestalozzi e nos seus métodos inovadores de instrução. Wells não se preocupou em apresentar aos professores os princípios do método, mas a indicar os conteúdos e o modo como o professor deveria proceder no ensino de cada um deles.

Em relação à seleção de conteúdos para a escola elementar (*primary e grammar schools*), Wells sugeria um conjunto de atividades mais que matérias propriamente ditas envolvendo instrução oral, repetição de versos e máximas, leitura e soletração, cálculo, desenho e escrita e exercícios físicos. A partir da 5ª série (*primary department*) acrescentava o ensino da geografia mediante o uso de livro texto e exercício oral, além de declamações, recitações e aritmética mental. A gramática era introduzida na 3ª série (*grammar department*) e composição e história na 2ª série.

Nas orientações metodológicas para o ensino das matérias são perceptíveis as novas concepções em voga. Em todas as séries, Wells deu grande ênfase à instrução oral que na época se contrapunha ao uso do livro didático e abarcava as lições sobre as coisas comuns. As lições orais tendo como base as lições de coisas (*object lesson*) deveriam ser ministradas diariamente, em todas as séries, com duração de 15 minutos. A propósito das lições de coisas, o autor alertava em nota de rodapé a ausência de um sistemático e progressivo programa de lições, pois muitos professores conduziam tais exercícios sem terem em vista um objetivo determinado. Nas lições de leitura, recomendava a observância da compreensão. Na soletração, dever-se-ia dar especial atenção à silabação em exercícios orais e escritos. Na escrita, o professor poderia aplicar exercícios simultâneos para toda a classe utilizando o quadro negro. Os exercícios de composição requeriam cuidados dos professores na hora da recitação para desenvolver hábitos de leitura com precisão no uso da linguagem: “Os professores devem ser claros e precisos em suas próprias expressões e enfatizar a importância dos alunos selecionarem, todo o tempo, as melhores palavras e frases, para que assim, possam formar o hábito de usar boa linguagem no início de suas vidas” (Wells, 1862, p. 23).

Para o ensino da moral e maneiras o professor deveria utilizar pequenas histórias e exemplos: “Boa moral está intimamente ligada a boas maneiras e os professores devem aproveitar cada oportunidade para inculcar lições de diligência e cortesia” (idem, *ibidem*)<sup>5</sup>.

---

5. O gênero indicado por Wells era a anedota (*anecdote*) que em língua portuguesa corresponde ao mesmo sentido na língua inglesa, isto é, um relato sucinto de um fato jocoso ou curioso ou particularidade engraçada de figura histórica ou lendária. Ver *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*.

O manual de Wells demonstra como foi possível conciliar o modelo de escola graduada com os princípios do método intuitivo, isto é, com as idéias de renovação pedagógica fundamentada na educação dos sentidos e na criança como centro do processo educacional. Em realidade, Wells incorporou apenas aquilo que era compatível com um programa de ensino baseado na lógica dos conteúdos. No caso, utilizou a instrução oral como espaço curricular para as lições de coisas e acrescentou nas indicações metodológicas os princípios do ensino ativo e concreto.

## O método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas

Nos Estados Unidos, o método intuitivo foi denominado *object teaching*<sup>6</sup>. De acordo com a *Cyclopaedia of education*, o termo compreendia:

[...] um método de instrução no qual os objetos são empregados como meio para desenvolver as faculdades dos jovens alunos com um triplo objetivo: (1) cultivar os sentidos; (2) treinar as faculdades perceptivas de forma que a mente possa armazenar idéias com clareza e nitidez e, (3) simultaneamente com isto, cultivar o poder de expressão pela associação com as idéias formadas pela linguagem apropriada [1877, p. 658].

O verbete da *Cyclopaedia* esclarecia que o mérito pela introdução do *object teaching* como um método especial de instrução elementar podia ser atribuído a Pestalozzi, mas os princípios do método podiam também ser encontrados em outros autores como Comenius, Locke,

---

6. Na Inglaterra, os princípios pedagógicos de Pestalozzi foram vulgarizados pelo termo *object lesson*. Os Estados Unidos utilizaram o termo inglês *object lesson* e difundiram outra expressão, isto é, *object teaching*. Na França, de acordo com Buisson, a expressão *leçon de choses* foi popularizada por Mme Pape-Carpantier a partir da Exposição Universal de 1867, mediante a tradução literal das palavras *object teaching*, *object lessons*, oriundas do senso prático dos norte-americanos. Ver Buisson, 1887.

Rousseau, Basedow, Rochou, entre outros. Afirmava ainda que Pestalozzi, inspirado pela leitura de Emílio de Rousseau no estudo das fases do crescimento mental, chegou à conclusão de que o ensino de seus dias estava totalmente errado, pois violava as leis do desenvolvimento mental. Essas leis, na opinião de Pestalozzi, consistiam em que:

(1) o conhecimento das coisas pudesse preceder o das palavras; (2) para a aquisição desse conhecimento, o único agente efetivo no primeiro estágio de desenvolvimento mental era os sentidos, principalmente a visão, (3) os primeiros objetos a serem estudados pelas crianças deveriam ser aqueles que estivessem no seu entorno e somente em suas formas e relações simples; e (4) tendo esses objetos como centro, a esfera do conhecimento poderia ser alargada de forma gradual mediante a observação de objetos distantes [Cyclopaedia of education, 1877, p. 342].

Nos Estados Unidos, o termo *object teaching* foi empregado em vários sentidos: de forma mais ampla para referir-se aos princípios gerais para a educação formulada por Pestalozzi e outros, isto é, um método geral para o ensino e, em sentido mais restrito, como um conteúdo particular do programa do ensino primário incluído na rubrica instrução oral ou lições de coisas.

Em realidade, nesse país, a difusão das idéias de Pestalozzi iniciou-se nas primeiras décadas do século XIX, mediante a publicação de relatórios oficiais e traduções de artigos e obras do referido educador e de seus discípulos. Os pioneiros em defesa da implantação do sistema público de ensino, nas décadas de 1840 e 1850, utilizaram politicamente os princípios do método intuitivo para reforçar o programa da reforma educacional fundamentado na articulação entre a criação de uma nova escola e o ideal de formação do cidadão republicano para viver numa sociedade em processo de modernização (urbanização/industrialização). Horace Mann, por exemplo, buscou convencer a opinião pública em relação à superioridade do sistema escolar prussiano pelo fato de utilizar os métodos renovados de ensino<sup>7</sup>.

---

7. Ver, por exemplo, Mann, 1844.

Henry Barnard foi outro entusiasta das idéias de Pestalozzi. Nas páginas de sua monumental revista *The American Journal of Education*<sup>8</sup>, dedicou-se à publicação de traduções de obras de Pestalozzi como *Leonard and Gertrudes* e *How Gertrudes teach her children*; e ainda, publicações de biografias desse educador, relatórios de contemporâneos e ex-alunos e debates em relação à aplicação do método nos países europeus e nos Estados Unidos. Boa parte desse material publicado na revista foi posteriormente organizado em três livros editados por Barnard: *Pestalozzi and Pestalozzianism: life, educational principles and methods of John Henry Pestalozzi; with biographical sketches of several of his assistants and disciples* (1862); *Object teaching and oral lessons on social science and common things, with various illustrations of the principles and practices of primary education as adopted in the model and training schools of Great Britain* (1860); *Pestalozzi and his educational system* (1874).

Mas de fato, *object teaching* tornou-se popular nos Estados Unidos entre 1860 e 1880. Nesse período, várias iniciativas de adoção do método foram implementadas como a experiência de Edward Sheldon em Oswego<sup>9</sup>, a introdução das lições de coisas nos programas de ensino das

---

8. De acordo com o próprio editor, a revista destinava-se exclusivamente à história, discussão e estatística de sistemas, instituições e métodos em educação em diferentes países e especialmente às condições do ensino nos Estados Unidos (Prefácio, v. I, 1855).

Os historiadores da educação norte-americana atestam a pequena circulação dessa revista, especialmente, entre os professores, contudo, ressaltam a sua importância na literatura educacional servindo como uma enciclopédia sobre educação. Num minucioso estudo sobre a revista, Thursfield considera os 31 volumes publicados entre 1855 e 1881, o mais ambicioso projeto jornalístico empreendido e sustentado por um norte-americano individualmente no século XIX. Sobre essa revista ver Thursfield, 1945.

9. Nas décadas de 1860 e 1870, Oswego foi considerada a meca da renovação do ensino nos Estados Unidos. A escola normal – Oswego Primary Training School, dirigida por Edward Sheldon – foi responsável pela formação de alunos vindos de diferentes regiões do país e até mesmo do exterior. Além disso, serviu de referência para a criação de outras escolas normais com a mesma organização e currículo fundamentados no *object teaching*. Profissionais da educação norte-americanos vieram em Oswego a consolidação dos seus ideais de renovação do ensino. Norman A. Calkins, superintendente das escolas públicas de New York, em comunicação apresentada na reunião da *National Teachers' Association*, em 1862, sobre a história do

escolas públicas primárias, a publicação de manuais didáticos e a multiplicação de artigos em periódicos educacionais. Ao longo do século XIX, os princípios de Pestalozzi consubstanciados no método intuitivo foram apropriados de forma peculiar para a sua adoção na escola primária graduada. Os manuais de lições de coisas tiveram um papel importante nessa tradução.

## Os manuais de lições de coisas produzidos nos Estados Unidos

Em 1861, Norman Allison Calkins<sup>10</sup> publicou *Primary object lessons, for training the senses and developing the faculties of children. A manual of elementary instruction for parents and teachers*, um dos primeiros e bem-sucedidos manuais de *object lessons* escrito por um educador norte-americano. O manual de Calkins teve uma projeção significativa na época. Em 1870 chegou à 15ª edição e dez anos depois à 40ª edição. A obra foi traduzida em outras línguas, duas versões em espanhol (Montevideo, 1872, 1878), uma em português (Brasil, 1886) e uma versão japonesa (1877), e foi citada em inúmeros manuais didáticos contemporâneos, especialmente, nos programas do ensino primário adotados nas escolas públicas de New York em que Calkins trabalhou como superintendente assistente por mais de três décadas e em programas de outros estados do norte dos Estados Unidos<sup>11</sup>.

---

*object teaching*, ressaltou o sistema de Oswego como o primeiro esforço sistemático de introdução do método nos Estados Unidos e o melhor exemplo da possibilidade de adoção do mesmo (Calkins, 1862, p. 643). Sobre o movimento de Oswego ver Dearborn, 1925 e Barlow, 1977.

10. Norman Allison Calkins (1822-1895) iniciou sua carreira no magistério primário em 1840 em Castile, New York. Foi assistente superintendente das escolas primárias da cidade de New York entre 1862 e 1895. Concomitante a essa atividade atuou como professor de princípios e métodos de educação nas classes de sábado da New York Normal School entre 1864 e 1882. Calkins teve participação ativa na *National Education Association* como presidente do departamento de escolas elementares (1873), presidente do departamento de superintendentes escolares (1873) e tesoureiro (1883-85), presidente (1886) e diretor da mesa curadora (1886-95).
11. Além desse manual, Calkins publicou outras obras, tais como: *How to teach phonics: ear and voice training by means of elementary sounds of language* (1889); *Prang's*



Contudo, na historiografia contemporânea da educação norte-americana, a obra de Calkins tem sido sistematicamente ignorada como, de resto, tudo o que diz respeito a *object teaching* e ao movimento de renovação pedagógica de meados do século XIX.

Quando Calkins publicou *Primary object lessons*, já havia outros manuais de lições de coisas em circulação naquele país, principalmente, os manuais de Elizabeth Mayo: *Lessons on objects: their origin, nature and uses for the school and families* (1831) e *Lesson on shells: as given in a Pestalozzian school at cheam, survey* (1832)<sup>12</sup>.

Em realidade, esses dois trabalhos de Elizabeth Mayo tornaram-se obras muito populares entre os professores primários britânicos e norte-americanos. Nesses manuais, o primeiro voltado para o ensino de crianças entre 6 e 8 anos e o segundo para crianças entre 8 e 10 anos, Elizabeth Mayo desenvolveu uma interpretação própria das idéias de Pestalozzi<sup>13</sup>. A autora buscou a aplicação prática dos princípios educacionais desse educador preservando a idéia, mas mudando a forma como explica Charles Mayo:

Profundamente convencido das verdades das concepções de Pestalozzi e prevenido contra seus erros por meio de longas e atualizadas observações de suas conseqüências, o escritor destas notas introdutórias determinado a tentar intro-

---

*natural history senses for children* (1878); *First reading: from blackboard to books, with directions for teachers; to accompany Calkin's reading cards* (1883); *Teaching colors, notes from lectures delivered before primary teachers at the Saturday session of the New York Manual College* (1877); *How to Teach: a graded course of instruction and manual of methods for the use of teachers* (publicado juntamente com Henry Kiddle e Thomas Harrison em 1873).

12. Várias edições dos manuais de Mayo foram publicadas nos Estados Unidos. *Lessons on Objects* teve uma edição em Boston pela Carter Hendell Bascock em 1831, duas em Philadelphia: uma pela Haswell & Barrington em 1839 e outra pela J. B. Lippincott em 1857, outra em Chicago pela Ivison/ Blackeman em 1863. *Lessons on Shells* foi publicado pela Peter Hill & Co, New York em 1834.
13. Charles Mayo passou três anos na escola de Pestalozzi em Yverdon (1819 a 1822) estudando o seu método. De volta à Inglaterra buscou implantar o método nas escolas de Epsom e Cheam. Mayo contou com a colaboração de sua irmã Elizabeth Mayo que se tornou a principal responsável pela publicação de manuais didáticos e experimentação prática dos princípios de Pestalozzi (Cf. Brown, 1986).

duzir seu método na Inglaterra, preservou religiosamente a idéia, mas adaptou a forma das mesmas às circunstâncias nas quais elas podem ser utilizadas<sup>14</sup>.

Essa aplicação prática consistia em oferecer aos professores lições sobre objetos, apresentados na forma de perguntas e respostas, compreendendo séries graduadas tendo em vista o grau de dificuldade e a progressão gradativa do aluno.

As lições sobre objetos diversos – vidro, couro, açúcar, esponja, água, pão, sementes, leite, arroz, sal, caneta, cadeira, chave, copo, tesoura, maçã, cola, mel, manteiga, ferro, agulha, pimenta, óleo, vinagre, tinta, vela, lã, chumbo, ouro, prata, cobre, entre outros – eram apresentadas aos professores enfatizando a observação e tendo em vista o desenvolvimento da linguagem, número e forma. Cada passo deveria ser iniciado e controlado pelo adulto e muitas lições enfatizavam um aspecto moral. Dessa forma, Elizabeth Mayo oferecia aos professores uma estratégia prática para a adoção do método moderno de ensino. A lição-modelo compreendia, portanto, num instrumental a ser colocado em execução. Isso, por um lado, explica o sucesso dos manuais uma vez que podiam ser tomados como um guia da ação. Por outro lado, a ênfase na orientação e conduta do professor acabou resultando em um formalismo abstrato, em recitações monótonas de lições sobre objetos (Brown, 1986).

Não obstante, à medida que as idéias de renovação do ensino propagavam-se nos Estados Unidos crescia a demanda pelos manuais de lições de coisas motivando a reimpressão e novas edições ampliadas e reescritas dos textos em circulação, além do aparecimento de novos manuais. Os manuais de Elizabeth Mayo e o trabalho desenvolvido pela *Home Colonial Society* foram uma referência importante<sup>15</sup>. No início da década de 1860, vários educadores norte-americanos dedicaram-se a esse empreendimento. Em 1860, Henry Barnard organizou em forma de

---

14. Charles Mayo, no prefácio do livro de Elizabeth Mayo *Lessons on objects*, edição de 1843, p. VI.

15. A *Home and Colonial Infant School Society* iniciou, em 1836, suas atividades destinadas à formação de professores. A atuação de Charles Mayo e James Greeves contribuiu para que a Sociedade se tornasse um centro de referência e de difusão das idéias de Pestalozzi na Inglaterra e suas colônias.

livro vários textos sobre *object teaching* publicados na década anterior na revista *American Journal of Education*. O livro foi intitulado: *Object Teaching and oral lessons on social science and common things, with various illustrations of the principles and practice of primary education as adopted in the model and training schools of great britain*. Em 1861, Norman A. Calkins publicou *Primary object lessons* e em 1862, Edward Sheldon publicou *A manual of elementary instruction, for the use of public and private schools, and normal classes, containing a graduated course of object lessons for training the senses and developing the faculties of children*. Em 1863, Sheldon publicou uma versão ampliada da 14ª edição do manual de Elizabeth Mayo que havia sido publicada em Londres em 1855, intitulada *Lessons on objects, graduated series, designed for children between the ages of six and fourteen years, containing also, information on common objects*.

Na edição norte-americana, Sheldon reordenou as lições e ampliou o manual: “Um número de lições foram omitidas e outras substituídas, muitas informações sobre objetos comuns foram acrescentadas. No trabalho original havia apenas poucas Lições Modelo; nesta, um grande número adicional foi inserido” (Sheldon, 1863, p. 3).

No prefácio da primeira edição de *Primary object lessons*, Calkins inseria sua obra entre os esforços dos educadores da época em transformar princípios filosóficos postulados por Comenius e Pestalozzi em atividades de ensino<sup>16</sup>. Dessa forma, diferenciava princípios de suas formas de aplicação. Enquanto os primeiros eram válidos e imutáveis, as formas de aplicação poderiam ser modificadas. Segundo o autor, a finalidade de seu manual era contribuir para uma radical mudança no sistema de instrução primária dos Estados Unidos, uma mudança que substitua o exercício da memória pelo desenvolvimento dos poderes de observação, da educação artificial para o plano natural. Para a preparação da obra, dizia ter consultado outros trabalhos, tais como o de Wilderspin,

---

16. Para as considerações feitas na sequência do texto utilizamos a 40ª edição revisada do manual de Calkins, *Primary object lessons for training the senses and developing the faculties of children: a manual of elementary instruction for parents and teachers*. Nessa edição encontram-se os prefácios escritos pelo autor para a 1ª, 15ª e 40ª edições.

Stow e Currie na Europa e o praticado pela *Home and Colonial School Society* de Londres, especialmente os manuais de Elizabeth Mayo. Contudo, explicitava em que o seu manual se diferenciava dos demais:

O trabalho difere de outros trabalhos preparados para professores nesta importante característica: ele ilustra como os professores devem proceder em cada passo sucessivo no desenvolvimento da mente das crianças. *Dizendo o que deveria ser feito, procede a mostrar como fazer por meio de exemplos ilustrativos* [Calkins, 1885, grifos do autor].

Assim como outros educadores da época, Calkins acreditava que o método intuitivo consistia em princípios válidos, verdadeiros e apropriados para a educação das crianças. O desejo de controlar a prática educativa fazia parte de um mesmo raciocínio e inteligibilidade, isto é, estabelecida a existência de um método verdadeiro de educação, cabia aos professores aplicar com acuidade os princípios e regras do método. Ensinar e aprender eram vistos como processos racionais passíveis de orientação, direcionamento, regulação e controle: “Quando um professor torna-se familiarizado com um sistema correto de leis da instrução, todas as dificuldades relacionadas a que método deve ser usado em qualquer caso desaparecerão rapidamente” (Calkins, 1885, p. 23).

No entanto, princípios e métodos eram ressaltados como aspectos distintos da ordenação do trabalho docente. De acordo com Calkins: “um princípio de ensino é uma lei baseada nas condições da mente e dos materiais a serem ensinados. Um método de ensino é simplesmente a forma ou modo de apresentar as matérias de instrução” (Calkins, 1885, p. VI). Método de ensino referia-se, portanto, à indicação prática, ao modo de transmissão de conteúdos mais voltados para os procedimentos e atividades de ensino, concepção bastante difundida na época, aplicada aos conteúdos, isto é, métodos de ensino da leitura, da escrita etc. Calkins dizia ter devotado o seu trabalho quase inteiramente aos métodos de ensino desenvolvendo no manual uma série de lições graduadas em diferentes conteúdos objetivando, dessa forma, levar os professores a entenderem os princípios sobre os quais recaíam corretamente os métodos de instrução.

Nas representações dos profissionais do ensino primário norte-americanos na época, o como ensinar compreendia uma questão fundamental. Conhecer as matérias que se vai ensinar era considerado um pressuposto básico do trabalho docente. Porém, a adoção do método correto de ensino era a garantia do sucesso da atividade educativa. E dessa forma, o método transforma-se numa tecnologia de eficiência escolar.

Em 1886, no discurso proferido na sessão de abertura da reunião anual da *National Education Association*, Calkins afirmou mais uma vez a concepção sobre a renovação do ensino predominante nos Estados Unidos na segunda metade do século XIX dando ênfase aos processos de aquisição do conhecimento:

A demanda atual na educação não consiste tanto em reivindicar o domínio de muitas e novas matérias, mas sim o desenvolvimento completo dos poderes da mente e a formação de hábitos de investigação e pesquisa que marcam a grande diferença entre aqueles cujas memórias tornaram-se principalmente depósitos para o que outras pessoas dizem ou escrevem e aqueles que foram ensinados a *observar*, a *pensar*, e a descrever e que aprenderam onde e como obter conhecimento desejado. [...] Hábitos corretos de pensamento, de estudo, de investigação, a possibilidade de obter conhecimento de objetos que estão no meio, junto com a habilidade de aplicar conhecimentos proveitosamente nos afazeres da vida, constitui o modelo para a educação de hoje [Calkins, 1886, p. 75].

Portanto, continuava Calkins, havia duas qualificações necessárias para assegurar o sucesso dos professores: conhecer e conhecer como fazer: “O conhecimento é uma enorme capacidade que todos deveriam empenhar-se em obter; *saber como fazer* é a arte mais elevada que se torna uma garantia permanente para uso de métodos bem sucedidos de ensino, e para a realização dos resultados mais valiosos no treino educacional” (Calkins, 1886, p. 75, grifos do autor). Calkins falava para educadores num contexto social e educacional muito diferente da década de 1860 quando ele escrevera pela primeira vez seu manual *Primary object lessons*. Nas décadas finais do século XIX, o método *object teaching* ainda ecoava no ensino primário norte-ameri-

cano em manuais didáticos e artigos em periódicos. Mas já não exercia a atração de outrora.

No início do século XIX, os manuais de lições de coisas inauguraram um novo tipo de literatura pedagógica, isto é, textos didáticos voltados para a orientação de pais e professores na prática de exercícios para o treino dos sentidos e desenvolvimento das faculdades infantis (Brown, 1986). Pelas suas próprias características, isto é, o de serem instrumentos auxiliares do ensino, portadores de estratégias de orientação da prática educativa, esses manuais tornaram-se um dos principais veículos de difusão do método intuitivo, mesmo que em diferentes enfoques (Valdemarin, 2004).

O deslocamento do foco da transmissão de conhecimentos para os processos de aquisição do conhecimento é revelador da emergência de novas concepções sobre ensinar e aprender vinculadas à novas tecnologias de governo da criança e do professor. O ensino ativo, concreto e racional fundamentava-se em práticas produtivas de governo, em técnicas sutis de disciplina do corpo e da mente. Da observação acurada à formação das idéias claras e distintas pressupunha-se um intrincado processo de regulação do intelecto e dos sentidos. A educação seguindo as leis da natureza punha em funcionamento uma engenharia de minuciosos controles e relações de poder. O discurso educacional de meados do século XIX compreendia, pois, a instituição dessas novas práticas racionalizadas de governo.

Posta a distinção entre princípios e métodos, cada vez mais as lições de coisas foram concebidas como procedimento-atividade restrito às lições sobre os objetos ou lições sobre coisas comuns (*lessons on common things*). Os manuais de lições de coisas ingleses foram os primeiros a associarem *object teaching* às lições orais e ao ensino dos objetos comuns. Por exemplo, o livro publicado por Henry Barnard *Object teaching* (1860), adaptado ao trabalho desenvolvido no *Model and training schools of great Britain* fazia essa associação<sup>17</sup>.

---

17. Nesse livro, consta artigo de Thomas Morrison intitulado *Oral lessons on common Things*. Nele o autor afirma que a instrução oral poderia ser empregada juntamente com todos os ramos ordinários da educação escolar. Tal instrução poderia recair sobre lições orais acidentais sobre história natural e ciência natural.

Muitos educadores norte-americanos passaram a associar essas lições com a instrução oral muito em voga na época. A noção de instrução oral significava a transmissão de conteúdos sem o uso do livro didático:

É um termo técnico em uso nas escolas comuns dos Estados Unidos para referir-se à instrução, sem o uso de livro-texto, sobre a natureza e uso dos objetos comuns, e também sobre os elementos das ciências naturais. Em certo sentido, toda instrução dada pelo professor na sala de aula [...], pode ser declarada como oral. Ela é distinta das lições de coisas porque ela não se restringe a ensinar mediante objetos sensíveis [*Cyclopaedia of education*, 1877, p. 668].

Renovar o ensino pelo uso do método *object teaching* ou *object lesson* significava para o professor primário um enorme esforço de redefinição de suas concepções de educação e de suas práticas de ensino. Os manuais ofereciam modelos de lições ou orientações acerca dos procedimentos, mas cabia aos professores a tarefa de reorganizar as lições de coisas em planos de estudos seguindo a racionalidade da escola graduada. Embora os modelos de lições se restringissem à exploração dos objetos, a configuração das lições pressupõe o ensino em classes graduadas e a simultaneidade das atividades e exercícios. No modelo de lições de coisas, o professor apresenta o objeto para a classe e conduz mediante perguntas a observação e as respostas individualizadas ou coletivas dos alunos. Dessa maneira, as características da escola graduada, indicadas por Wells em 1862, eram mantidas: os alunos são divididos em classe de acordo com o grau de adiantamento, todos os alunos de uma classe assistem à mesma aula, isto é, ao mesmo conteúdo, todos fazem os mesmos exercícios, observam os objetos ou gravuras e respondem as perguntas propostas pelo professor simultaneamente, todos utilizam os mesmos livros<sup>18</sup>.

---

18. Isso pode ser observado claramente no livro *Devoir de Écoliers Américaine*, organizado por Ferdinand Buisson e apresentado ao Ministério da Educação francês como anexo do relatório sobre a Exposição de Filadélfia (1876). O livro reunindo exemplares de trabalhos de alunos exibidos na Exposição Universal de Filadélfia, contém tipos ordinários dos principais gêneros de exercícios de todas as séries e matérias do ensino primário, inclusive de lições de coisas. Ver Buisson, 1881.

Em que pese a relevância dos manuais de lições de coisas para conformação do campo do magistério primário norte-americano, tudo leva a crer que os programas de ensino (*course of studies*) atuaram como dispositivos de normatização mais eficazes para ordenação da escola primária tanto para os professores quanto para os órgãos da administração do ensino. Ao prescreverem o que e como ensinar, os programas estabeleceram uma dada concepção sobre a adoção do método intuitivo nas escolas norte-americanas, isto é, alguns princípios foram incorporados como indicações metodológicas inovadoras para o ensino das matérias e as lições de coisas passaram a figurar como parte do programa, uma rubrica entre os demais conteúdos, como se verá a seguir.

## Os programas de ensino e a consolidação de um modelo de racionalização curricular

Em 1873, Norman A. Calkins juntamente com outros dois superintendentes das escolas públicas de Nova York, Henry Kiddle e Thomas Harrison, publicaram *How to teach. A graded course of instruction and manual of methods for the use of teachers*. Em realidade, como afirmam os autores no prefácio da edição, tal publicação correspondia ao *Manual de instrução e disciplina* elaborado anteriormente por eles para orientar o trabalho dos professores nas *primary* e *grammar schools* da cidade.

A análise desse manual consiste em um interessante exemplo de como os profissionais da educação norte-americanos conciliaram os princípios do *object teaching* com a racionalidade do curso graduado de instrução.

Na década de 1870, o sistema graduado de ensino tornara-se de conhecimento comum e não necessitava mais de esclarecimentos e justificativas acerca de sua funcionalidade e relevância. No entanto, outro problema permanecia, isto é, a necessidade de sistematização do plano de estudos. Por isso, a discussão sobre conteúdo e método estava no centro da discussão do manual *How to teach*. Questões como seleção, distribuição e ordenação (seqüência) dos conteúdos mobilizaram a atenção dos três superintendentes:



O terreno a ser coberto em um completo plano escolar de educação, embora elementar, é bastante extenso, e portanto necessita ser dividido e subdividido de acordo com certos princípios estabelecidos. Dessa maneira a mente do instrutor não desviará do que deve ocupar sua atenção imediata, pela necessidade de considerar e escolher o melhor meio para supri-lo [Kiddle et al., 1873, p. 3].

Para os autores, o sucesso do novo modelo escolar dependia de um plano de estudos e de uma orientação segura para os professores, um *guia*, elaborado por educadores como eles, com grande experiência na prática de ensino. “Este curso, com suas divisões em graus, constitui, entretanto, somente a estrutura para uma série de sugestões práticas destinadas a orientar os professores no desempenho de suas obrigações – ou seja, em certa medida, mostrar a eles *o que ensinar*, da mesma forma que *como ensinar*” (Kiddle et al., 1873, p. 4, grifos dos autores).

Conteúdo e método foram concebidos nesse manual como atividades essenciais do trabalho docente consistindo, também, em questões centrais da formação dos professores. As considerações que os superintendentes fazem na introdução do manual revelam as concepções em voga na época em relação à profissionalização do magistério. De acordo com os autores, todo professor deveria conhecer as leis da mente e seu desenvolvimento. Era importante, pois, que os professores estivessem familiarizados com as idéias gerais da ciência mental. Mas o conhecimento do método não era suficiente, era também preciso que eles estivessem familiarizados com as matérias a serem ensinadas, o que significava o conhecimento das disciplinas (conteúdos) e a forma de ordená-las. A propósito, afirmavam: “a mais importante indagação em relação à maneira correta de apresentar as matérias deve ser dividí-las em tópicos, explicar como esses tópicos devem ser organizados e que ordem devem seguir [...]” (Kiddle et al., 1873, p. 15).

Comparado com o manual de Wells (1862), *How to teach* compreende um texto mais elaborado e sistematizado. O curso graduado de estudos proposto pelos superintendentes da instrução utiliza técnicas ainda mais racionais de ordenação do conhecimento. Como em *The graded school*, o curso graduado para o ensino elementar foi dividido em dez

graus ou séries – cinco para a *primary school* e cinco para a *grammar school*<sup>19</sup>. Nesse manual, o tempo de duração de cada série é variável: para as cinco séries da *primary school* os autores sugeriam cinco meses de duração, para a 5ª e 4ª séries da *grammar school* cinco meses, para a 3ª série de 8 a 10 meses, para a 2ª série 10 meses e para a 1ª, 12 meses. A concepção de ano letivo ainda não estava completamente definida nessa época. Para cada série, é apresentado em primeiro lugar o programa compreendendo o rol de matérias a serem estudadas. Em seguida, uma seção extensa intitulada “Como ensinar” contendo as orientações metodológicas. Para as séries iniciais do ensino primário, o curso de estudos compreendia linguagem envolvendo leitura, fonética e soletração; aritmética, lições de coisas, desenho e escrita. O ensino de geografia era proposto a partir do 7º grau (ou 3ª série) do ensino primário.

Os conteúdos para o ensino elementar são praticamente os mesmos propostos por Wells, abrangendo basicamente os saberes elementares – leitura, escrita e cálculo. No entanto, destaca-se a racionalização do programa pela sua forma esquemática apresentando divisões e subdivisões das matérias. Mais que uma finalidade cultural, o conhecimento escolar é concebido como meio para o desenvolvimento das faculdades mentais. Por isso, os professores deveriam ter em mente que os hábitos eram mais importantes que os fatos: “não é a quantidade de conhecimento adquirido que constitui o critério de avanço mental, mas o modo de emprego das faculdades mentais – o *hábito de pensamento* no qual a mente organiza suas aquisições e as aplica” (Kiddle et al., 1873, p. 15, grifos dos autores).

A educação como estratégia de governo da criança é claramente ressaltada pelos autores: “o controle dos alunos – o treino de suas sensibilidades, suas emoções naturais, seus impulsos – instilando princípios corretos de conduta – tudo isso constitui a maior parte do que pode ser chamado de boa educação, mais que o ensino dos rudimentos dos saberes” (Kiddle et al., 1873, p. 20).

---

19. A ordenação das séries segue a ordem decrescente, isto é, o 10º grau corresponde ao início do ensino primário e o 1º grau à última série da *grammar school*.

Ainda na introdução do manual, os autores buscaram reafirmar os princípios educacionais em voga posicionando-se contra o verbalismo, a memorização e o uso abusivo do livro-didático, prática usual nas escolas norte-americanas e condenada freqüentemente pelos profissionais da educação. A esse respeito, assinalavam o lugar de destaque assumido pelo método intuitivo (*object teaching*) e a instrução oral (*oral instruction*) nos planos racionais de ensino. Ambos os termos excluíaam o uso do livro didático:

Ensinar pelos objetos é meramente treinar a criança a adquirir conhecimento de uma forma sistemática, pela sua própria experiência, isto é, pelo exercício regular de suas faculdades de observação. Isso pressupõe a apresentação do objeto real durante os primeiros estágios do trabalho, de maneira que, as percepções podem passar para a mente e assim as idéias sejam obtidas [Kiddle et al., 1873, p. 19].

Em todos os conteúdos indicados – linguagem, aritmética, lições de coisas, desenho e escrita –, a referência bibliográfica apontada era o manual de Calkins, *New primary object lessons*. Vemos dessa forma, como os três superintendentes das escolas de Nova York, Kiddle, Harrison e Calkins procuraram conciliar os princípios do método *object teaching* com a racionalidade dos programas pela ordenação dos conteúdos. O método intuitivo era um princípio geral para o ensino, mas convinha assegurar nos programas um tempo específico para o treino sistemático dos sentidos, isto é, para as lições de coisas propriamente ditas.

## Dos princípios do método à racionalização dos conteúdos

Uma das portas de entrada para entender a circulação e apropriação do método intuitivo como modelo pedagógico nas escolas primárias norte-americanas é verificar de que forma foi possível conciliar os princípios do método com a racionalização curricular estabelecida nos programas graduados de ensino que passaram a ser adotados amplamente no sistema educacional dos Estados Unidos a partir da década de 1870.

Enquanto os manuais de lições de coisas buscavam normatizar e regular o treino dos sentidos, os programas constituíram-se em instrumentos mais abrangentes de regulação do ensino. Adotados como orientação oficial, esses textos prescritivos eram mais diretivos, tinham uma ordenação mais incisiva e facultavam maior uniformidade e padronização.

Isso pode ser percebido na análise de outros três programas de ensino adotados nas cidades de Buffalo (*A manual of the graded course of instruction for the public schools of Buffalo, with direction and suggestions to teachers*, 1872), Indianópolis (*Manual of instruction to teachers and graded course of study of the public school of Indianópolis*, 1876) e Milwaukee (*Graded course of the Milwaukee public schools. A manual of matter and method*, 1885).

Com exceção do programa de Buffalo (1872) que se restringe à apresentação dos conteúdos por séries seguido de breves indicações metodológicas e bibliográficas, os programas de Indianópolis (1876) e de Milwaukee (1885) seguem o estilo do manual *How to teach*, isto é, trazem indicações sobre os princípios fundamentais da educação e indicações metodológicas detalhadas para o ensino das matérias.

O programa adotado na cidade de Indianópolis, *Manual of instruction to teachers and graded course of study of the public school of Indianópolis* (1876), compreende duas partes: uma dedicada à discussão dos princípios do trabalho escolar considerados fundamentais a todos os graus de ensino e a outra contendo indicações detalhadas dos conteúdos a serem ministrados aos alunos em cada série.

Em relação aos princípios gerais, o programa destaca as características que deveria ter um professor para alcançar bons resultados no ensino: honestidade, justiça, gentileza, simpatia e atitude firme. Algumas sugestões para a condução do trabalho eram oferecidas, por exemplo, a manutenção da limpeza e ordem na sala de aula e no quadro de giz, (cuidado com) aparência pessoal, uso apropriado da linguagem, preparação cuidadosa do trabalho do dia, meticulosidade, eficiência, comportamento moral adequado.

Em relação aos alunos, o programa buscou caracterizar o desenvolvimento infantil concebendo a criança como um ser composto de corpo e mente. Conseqüentemente, os professores deveriam dar atenção aos

exercícios físicos e ao desenvolvimento das faculdades mentais. Essas faculdades ou poderes da mente seguiam uma ordem de desenvolvimento: primeiro as faculdades perceptivas (sensação, atenção, percepção), depois as faculdades de retenção (memória, associação, sugestão) e, por último, as faculdades reflexivas (imaginação, razão, julgamento). O primado da educação do sentido era reafirmado: “A criança adquire o conhecimento primeiramente através dos sentidos” (Manual of instruction – Indianópolis, 1876, p. 8).

O desenvolvimento infantil obedecia a uma ordem: primeiro a percepção ou os poderes de obtenção concreta dos fatos, depois a memória, a imaginação, a razão e o julgamento. As crianças adquiriam as três primeiras faculdades na idade de 5 a 8 anos. Nessa idade, o mais apropriado, portanto, era o ensino da leitura, escrita, soletração, desenho, contagem e combinação de números, uso correto da linguagem, lições sobre formas, cores etc.

A concepção moderna de educação que ressalta a compreensão e o significado pressupõe, não obstante, a auto-disciplina da criança, a apreensão de condutas implícitas, que configuram novos dispositivos de controle da conduta infantil. Por exemplo, no ensino de caligrafia, o programa destaca a relevância da habilidade de escrever para o trabalho no comércio. Não importa como a mão fique, se a 52°, 75° ou 90° do horizontal, importa a legibilidade, a rapidez, a facilidade. Mas a posição para escrever é fundamental:

A real fundamentação deste trabalho reside na posição correta. A posição dá poder para mover a mão e o braço em qualquer direção, no comando da vontade, sem a qual não se pode escrever *com facilidade e graça*. Todos os professores, dos mais baixos e elevados graus, devem ensinar do princípio ao fim *posição* correta, *movimentos* e *forma*. Devem fazer de cada exercício escrito uma lição de escrita [Manual of instruction – Indianópolis, 1876, p. 34, grifos do autor].

Após as orientações gerais sobre o ensino de história, geografia, aritmética, desenho, caligrafia e música, nos quais se ressalta mais a compreensão e o significado que a memorização, o programa traz o rol de conteúdos para cada série.

O programa adotado na cidade de Milwaukee, *Graded course of the Milwaukee public schools. A manual of matter and method* (1885), preocupou-se em oferecer orientações metodológicas detalhadas para cada uma das matérias de cada série. Na introdução da 2ª edição, o superintendente WM. E. Anderson apontava como finalidades do manual discriminar o conteúdo e instruções para cada série desde o *kindergarten* à *high school*; apresentar para cada porção de trabalho referente a cada conteúdo, poucas e resumidas sugestões sobre o método apropriado a cada conteúdo e à idade e capacidade dos alunos, e, por último, divulgar as regras do *school board* sobre classificação e promoção de alunos, conservação de arquivos, de documentos e relatórios de alunos.

Os conteúdos estabelecidos para as escolas elementares de Milwaukee eram os mesmos dos demais programas assinalados anteriormente, ou seja, leitura, soletração, escrita, aritmética, exercícios físicos. A geografia era introduzida na 2ª série e lições orais e *object teaching* é indicado apenas na 1ª série.

Os princípios do *object teaching* são assinalados brevemente e em seguida o programa apresenta um rol de lições progressivas de instrução oral e sobre objetos adaptadas para todas as séries. Mais uma vez, o manual de Calkins *New primary object lessons* é a indicação principal.

A análise dos três programas citados mostra a uniformidade da seleção cultural para as escolas elementares norte-americanas na segunda metade do século XIX. Essa seleção envolvia basicamente os saberes elementares: ler, escrever, contar, além de lições morais, exercícios físicos e noções de geografia nas séries finais do ensino primário. O treino dos sentidos mediante as lições de coisas também se encontra presente em todos os manuais correspondendo à iniciação ao estudo das ciências físicas e naturais. Os princípios do método intuitivo são incorporados nas indicações metodológicas para o ensino das matérias e as lições de coisas adquirem um sentido mais restrito tornando-se mais uma matéria do programa. Em realidade, tais lições aproximam-se muito da concepção de instrução oral, um modo de ensinar que privilegia a exposição oral do professor e o uso de objetos em substituição ao uso do livro didático.

A organização do currículo por disciplinas (matérias) vai se impondo rapidamente no âmbito do ensino elementar e amalgamando práticas de transmissão dos saberes elementares (leitura, escrita e cálculo) com os rudimentos das ciências sociais, físicas e naturais. O aspecto lógico sobrepõe-se ao psicológico. Os programas ratificaram o princípio da divisão e fragmentação do conhecimento e esquadrinharam a ação pedagógica em calendários, horários, séries, unidades, lições. Nesse processo a renovação pedagógica pelo método intuitivo revela-se como mais uma face do processo de racionalização e regulação do ensino primário.

Nas décadas finais do século XIX, o termo *object teaching*, tão proeminente em décadas anteriores caíra em desuso no discurso educacional norte-americano. Substituído por concepções consideradas mais científicas, especialmente pela difusão das idéias de Herbart e a constituição da psicologia como campo de conhecimento, *object teaching* foi relegado ao passado, considerado uma posição ultrapassada na educação norte-americana, vinculada a concepções educacionais românticas postuladas por pensadores como Pestalozzi, Rousseau, Comenius, entre outros.

O pensamento científico emergente negou, de certa forma, sua vinculação com essa tradição romântica e buscou instaurar-se como o novo em educação (*new education*) opondo-se não ao movimento de renovação pedagógica prevalecente em meados do século XIX, no qual *object teaching* fora uma de suas mais importantes expressões, mas à educação memorística e verbalista considerada tradicional. O apagamento da memória foi uma estratégia discursiva amplamente utilizada na disputa pela hegemonia no campo educacional nesse momento. A relação entre a renovação do ensino pelo método intuitivo no século XIX e o movimento do progressivismo (Escola Nova) no século XX, não problematizado pelos educadores norte-americanos na transição do século XIX para o século XX, é questão importante para se compreender as continuidades e descontinuidades no pensamento educacional. A questão é também relevante para a investigação da cultura escolar na discussão sobre apropriação de modelos, instituição e transformação de práticas.

## Referências bibliográficas

ANDERSON, E. W. (1885). "Graded course of the Milwaukee public schools". *A manual of matter and method*. Milwaukee: Burdick & Armitage.

BARLOW, Thomas A. (1977). *Pestalozzi and american education*. University of Colorado Libraries: Est Es Press.

BROWN, J. A. (1986). *British pestalozzianism in the nineteenth century: Pestalozzi and his influence on british education*. Ph.D. Thesis.

BUISSON, F. (1881). *Devoire d'ecoliers americains recuillis a l'exposition the Philadelphie*. Paris: Librairie Hachette et Cie.

\_\_\_\_\_. (1887). *Dictionaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Publié sous la direction de F. Buisson. Paris, Librairie Hachette.

CALKINS, Norman A. (1862). "The history of object teaching". In: *The American Journal of Education*, v. XII, pp. 633-645.

\_\_\_\_\_. (1885). "Primary object lessons for a graduated course of development". *A manual for teachers and parents with lessons for the proper training of the faculties of children*. 40. ed. Nova York: Harper & Brothers.

\_\_\_\_\_. (1886). "Address of the president of the National Education Association". In: *Addresses and Journal of Proceedings of the National Education Association*, pp. 69-76.

CUBAN, Larry (1984). *How teachers taught: constancy and change in american classroom 1890-1980*. Nova York; Londres: Longman.

*CYCLOPAEDIA of education: a dictionary of information for the use of teachers, school officers, parents, and others*. (1877). Editado por Henry Kiddle e Alexander Jacob Schem. Nova York: E. Steiger.

DEARBORN, N. (1925). *The Oswego Movement in american education*. Nova York: Teachers College, Columbia University.

FOUCAULT, Michel. (1986). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.

\_\_\_\_\_. (2000). *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2001). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

\_\_\_\_\_. (2002). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.



HERBST, Jurgen (1989). *And sadly teach: teacher education and professionalization in american culture*. Madison The University of Wisconsin Press, 232p.

KAESTLE, Carl F. (1999). *Pillars of republic: common schools and american society, 1780-1860*. 13. ed. Nova York: Hill and Wang.

KIDDLE, H.; HARRISON, T. & CALKINS, N. A. (1873). *How to teach. A graded course of instruction and manual of methods for the use of teachers*. Nova York: Nan Antwerp Bragg.

MANN, Horace (1844). *Seventh Annual Report covering the year 1843*. Boston: Dutton and Wentworth state printers (Facsimile edition).

*MANUAL of Instruction to Teachers and Graded Course of Study of the Public School of Indianapolis* (1876). Indianapolis: N. B. Burford.

*MANUAL of the Graded Course of Instruction, for the public schools of Buffalo with directions and suggestions to teachers* (1872). Buffalo: Haas & Helley/Printers to the City.

*NOVO DICIONÁRIO Aurélio da Língua Portuguesa* (1986). 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

POPKWITZ, T. S. (org.) (1998). *Foucault's challenge: discourse, knowledge, and power in education*. Nova York: Teachers College Press.

\_\_\_\_\_. (2001). *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas.

POPKWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M. & PEREYRA, M. A. (orgs.) (2001). *Cultural history and education; critical essays on knowledge and schooling*. Nova York; London: Routledge Falmer.

SHELDON, Edward H. (1863). *A manual of elementary instruction, for the use of public and private schools, and normal classes, containing a graduated course of object lessons for training the senses and developing the faculties of children*. Nova York: Charles Scribner.

THURSFIELD, Richard E. (1945). *Henry Barnard's American Journal of Education*. Baltimore: The John Hopkins Press.

TYACK, David B. (2000). *One best system: a history of american urban education*. 15. ed. Cambridge: Harvard University Press (1. ed., 1974).

VALDEMARIN, Vera T. (2004). *Estudando as lições de coisas*. São Paulo: FAPESP/Autores Associados.

WELLS, W. H. (1862). *The graded school. A graded course of instruction for public schools: with copious practical directions to teachers, and observations on primary schools, school discipline, school records etc.* Nova York: A. S. Barnes.

Recebido: 8 de jun. de 2004

Aprovado: 30 de mar. de 2005

Modificado: 17 de abr. de 2005