

## BREVE ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO PELOS SENTIDOS: O MÉTODO INTUITIVO

*Dr<sup>a</sup>. Ellen Lucas Rozante<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este artigo apresenta a relação entre a Educação dos Sentidos e o Método Intuitivo para a formação da civilidade ao final do século XIX na província de São Paulo, no intuito de compreender a ideia de modelagem de alunos civilizados. As questões que nortearam o estudo foram: se havia uma educação dos sentidos, organizada por um “método” e este “método” era amparado pela “intuição”, o que significaria, dentro dos ideais de modelamento de cidadãos, ter um método apropriado para tanto? Se o “método” levaria à ideia de organização e controle, qual é a sua relação com a “intuição” que, parece ser ligada a uma essência primitiva dos sujeitos, o contrário da ideia de civilidade? A pesquisa tem como alicerce teórico Norbert Elias e Freud na compreensão do processo civilizatório. As fontes utilizadas foram: o “Preâmbulo” em Lições de Coisas de Calkins, A Reforma do Ensino primário, e várias instituições complementares da Instrução Pública, Tomos I e II, todos de Rui Barbosa; o Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D’instruction primaire de Ferdinand Buisson. Foi possível observar que o método intuitivo foi o elemento essencial da escola republicana para a formação de cidadãos. Tratava-se de um método, cuja natureza, fonte de todas as verdades, deveria ter um elemento controlador, dado pela escola, representante do Estado na educação republicana. No período, a adoção de um método para a educação era proeminente para inserir os conceitos de civilidade e moral, muito além da moral religiosa, mas uma moral científica, que explicava os valores do trabalho, as diferenças sociais e econômicas presentes na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Método Intuitivo, Educação dos Sentidos, Civilidade.

### A BRIEF HISTORY ON THE EDUCATION OF THE BODY THROUGH SENSES: THE INTUITIVE METHOD

**ABSTRACT:** This paper presents the relationship between the Education of the Senses and the Intuitive Method for the formation of civility in the late nineteenth century in the province of São Paulo, in order to understand the moulding idea of civilized students. The questions that guided the study were: if there were an education of the senses, organized by a "method" and the "method" were supported by the "intuition",

<sup>1</sup> Faccamp-SP - Prefeitura Municipal de Jundiaí. E-mail: elrozante@gmail.com

what would it mean, within optimal moulding of citizens, to have a proper method for so? If the "method" would take the idea of organization and control, what is its relationship with the "intuition" that appears to be linked to a primitive essence of the subject, the opposite of the civility idea? The research has as theoretical foundation Norbert Elias and Freud for the understanding of the civilizing process. The sources used were: the "Preamble" in Calkins Things Lessons, The Reform of the Elementary School, and a number of complementary public schools, Tomos I and II, all of Rui Barbosa's; the Nouveau Dictionnaire Pédagogie et d'instruction primaire from Ferdinand Buisson. It was possible to observe that the intuitive method was the essential element of the republican school for the formation of citizens. It was a method, whose nature, source of all truth, should have a controller element, given by the school, a State representative in the Republican education. During the period, the adoption of a method for education was prominent to insert the concepts of civility and morality, far beyond religious morality, but a scientific morality, which explained the values of work, social and economic differences in society.

**KEYWORDS:** Intuitive Method, Education of the Senses, Civility

## INTRODUÇÃO

Entende-se que a educação dos sentidos, por meio do método intuitivo, buscava dar forma e definição à formação de um cidadão harmônico, em consonância com a República então nascente. Mas, se havia uma educação dos sentidos, organizada por um "método" e que este "método" era amparado pela "intuição", o que significaria, dentro dos ideais de modelamento de cidadãos, ter um método apropriado para tanto? E se o "método" nos levaria à ideia de organização e controle, qual é a sua relação com a "intuição" que, parece ser, ao contrário, ligada a uma essência primitiva dos sujeitos, o contrário da ideia de civilidade? O presente artigo tratará de apresentar o método intuitivo como elemento essencial da escola republicana, ao final do século XIX, para a formação de cidadãos, pelo entendimento do que significariam os termos "método" e "método intuitivo" dentro da documentação que pregava a sua eficiência para isso.

O período foi marcado por grandes transformações políticas no Brasil, sendo importante ressaltar que a República adquire características próprias, como o sufrágio universal, a liberdade de cultos, a organização federativa dos estados e o presidencialismo (Reis Filho, 1981).

Nesse contexto, foi possível notar a importância da província de São Paulo que, a partir da segunda metade do século XIX, crescia vertiginosamente com a produção de café. Sua sociedade estava marcada pelos grandes fazendeiros, principalmente os barões do café cuja atitude empresarial dava um caráter industrial à atividade cafeeira (Antunha, 1976). Por isso, a Proclamação da República, baseada na organização federativa, deu uma maior autonomia a São Paulo e fez com este fosse o cenário propício para a afirmação do seu predomínio político e econômico na comunhão nacional.

Segundo Antunha (1976), nessa “atmosfera de progresso” é que se criou o sistema paulista de educação pública, pois, para os paulistas republicano-democratas, a instrução primária era vital e indispensável, porém era necessário reformá-la. A organização escolar então implantada em São Paulo marcou, segundo Reis Filho (1981), a evolução do ensino brasileiro pela influência que exerceu.

Há uma ampla abordagem da historiografia afirmando que a escola é o *berço da civilização moderna* e que costumes e cultura são inculcados na escola (Julia, 2001), só isso já dá a impressão de que essa discussão estaria exaurida<sup>2</sup>. Ainda que as pesquisas afirmem que a escola conforma o homem, pouco se fala sobre como a educação dos sentidos colaborou para isso. Pensar em civilização é pensar em cultura, em crenças, em costumes. Mas como transformar esses costumes, essa cultura em um todo homogêneo que um dia foi chamado de “civilização”?

Elias (1990), em *O processo civilizador – Uma história dos Costumes*, discute a evolução dos costumes na sociedade e demonstra que esse processo não é natural. O processo civilizador é condicionado e adestrado

A ‘civilização’ que estamos acostumados a considerar com uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento. (Elias, 1990, p. 73).

Diante do aspecto de que a civilização é parte de um processo em que estamos envolvidos, e que, conforme a citação acima, não nos chega como algo pronto e

---

<sup>2</sup> Importantes estudos sobre o assunto são Carvalho, 1989, 1998.

acabado, pergunta-se como foi que a escola participou desse processo de condicionamento e adestramento dos costumes por meio dos sentidos? Se estivermos envolvidos nisso, segundo Elias, e o autor atesta uma existência particular das relações humanas, convém considerar que a escola exerce um papel tão importante quanto à família em tal processo, já que foi um ambiente formador de grandes públicos. Portanto, qual é o papel da educação dos sentidos no método intuitivo para que isso efetivamente acontecesse? E ainda, se a experiência acontece quando o sujeito apreende o mundo por meio dos sentidos, que isso se dá a partir da reflexão diante dessa percepção e conforme a cultura em que está inserido, então, pode-se conjecturar que a educação também é instituída e instituinte dessas relações. Assim, o método intuitivo e, por estar intimamente ligada a este método, a própria educação dos sentidos contribuíram para o que entendemos como processo civilizatório no período.

## **1 - Civilização e civilidade**

Os termos “civilização” e “civilidade” foram compreendidos a partir dos escritos de Elias (1990), sendo assim o termo “civilização” pode referir-se a vários fatos, sendo que tudo o que é feito pela sociedade pode-se categorizar como “civilizado” e “incivilizado”. A tecnologia, as maneiras, desenvolvimento do conhecimento científico, costumes, hábitos, religião, a maneira como homens e mulheres vivem juntos, as diferentes formas de punição determinada pelo Estado, entre outros tantos que, por mais que se tentasse relacioná-los, provavelmente algum fato seria esquecido, o que torna difícil estabelecer um conceito fechado sobre civilização<sup>3</sup>.

No entanto, discorrendo sobre o processo civilizatório, Elias (1990) encontra dois termos, “cortesia” e “civilidade” que, entre os séculos XVI e XVIII, se amalgamaram e, posteriormente, o conceito de civilidade se sobrepôs ao conceito de cortesia, caindo este em desuso. Cortesia, durante a Idade Média, se referia “(...) às formas de comportamento que se desenvolveram nas cortes” (Elias, 1990, p. 111), assim regras de conduta, vestimentas, comportamentos, eram vinculadas a sociedade de

---

<sup>3</sup> Não será tratado aqui sobre o conceito de Kultur (Elias,1990), o qual seria o correlato de civilização para os alemães. A acepção para esta pesquisa será o conceito de civilização entre os franceses e ingleses, por compreender que as ideias que aportaram no Brasil no século XIX tiveram suas raízes entre esses povos.

corde. Com a ascensão da burguesia, porém, o termo civilidade vai se sobrepondo lentamente ao de cortesia e passou a ser cortês aquele que tinha mais civilidade. De tal modo, civilidade veio a designar o comportamento a ser copiado, observado “(...) as pessoas se moldavam às outras (...) forçadas a viver de uma nova maneira em sociedade, as pessoas tornam-se mais sensíveis às pressões das outras.” (Elias, 1990, p.91).

Durante o século XIX, o próprio conceito de civilidade acaba sendo absorvido pelo conceito de civilização. “Cortesia, civilidade e civilização assinalam três estágios de desenvolvimento social” (Elias, 1990, p. 113), dessa maneira, no século XIX, esse desenvolvimento que desemboca no processo de civilização torna-se o ideal de formação que as classes mais altas desejam para sua sociedade e, também, para difundir em outras nações. O ideal de “conviver junto” estava condicionando ao controle das pulsões, dos instintos, das vontades, quanto mais o indivíduo se permitisse saciar suas necessidades pessoais imediatas, mais ‘incivilizado’ ele era.

Não obstante, o maior controle se fez necessário entre as massas, uma vez que, conforme evidenciado por Elias (1990), os estágios de desenvolvimento social sempre acompanharam aqueles que pertenciam à classe dominante, seja a aristocracia ou a burguesia, ou ainda nas palavras de Freud:

As massas são indolentes e insensatas, não gostam de renunciar aos impulsos, não podem ser persuadidas com argumentos da inevitabilidade dessa denúncia e seus indivíduos se fortalecem mutuamente na tolerância aos desregramentos que praticam. Apenas através da influência de indivíduos exemplares que as massas reconheçam como seus líderes é que elas podem ser movidas ao trabalho e às renúncias de que depende a continuidade da cultura (Freud, 2010, p. 40).

Essa necessidade de organização social exemplar, que pedia a renúncia de pulsões e uma progressiva observação do que era socialmente aceitável aparece como um elemento passível de ser ensinado, pensando que haviam grupos mais distintos e culturalmente mais civilizados que outros.

A importância da educação para a conformação dessa ideia de educar de “alto para baixo”, nas ideias educacionais que aportaram no Brasil na segunda metade do

século XIX, estava atrelada à relevância do *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* e de seu autor, Ferdinand Buisson<sup>4</sup>, nesse mesmo período.

Os cargos ocupados por Buisson e os relatórios produzidos nesse período, fez com que ele (assim como sua obra) tivesse credibilidade perante a intelectualidade brasileira, principalmente porque durante o século XIX esse grupo considerava a França como o ideal de nação a ser alcançado.

No Brasil, os costumes franceses como a moda, o comportamento e a própria língua francesa eram expressões do refinamento e da civilidade do indivíduo e destacavam a elite. A absorção dessa cultura afrancesada pela elite brasileira foi significativa, seja por meio da moda, dos costumes, da política e, como foi percebido, por meio da educação com escolas francesas, ou ainda pela tradução de muitos autores franceses pela elite intelectual brasileira. É nesse “caldo” franco-brasileiro em que o conceito de civilização e civilidade, assim como a própria educação brasileira, ao final do século XIX, deve ser considerado.

Segundo o dicionário de Buisson, entende-se por civilidade:

A civilidade é o conjunto de convenções que regem as relações dos homens entre si, em outras palavras, como devem se comportar frente aos seus superiores, seus pares e seus subordinados. Um acordo tácito que tem força de lei, determinado, quase todos os casos possíveis nas relações sociais, uma regra de conduta que não pode violar ou ignorar sem ser uma pessoa grosseira, sem alienar aqueles com quem vivemos, sem perder o benefício do material e das relações intelectuais. Daí a óbvia necessidade de ensinar as crianças sobre os ditames da civilidade, elas têm muita vontade de fazer o que querem, para dizer o que quer que venha em sua cabeça, se não forem ensinadas na mais tenra idade a obedecer, na medida do necessário, suas ações e palavras para usos, será mais difícil depois, e elas terão de suportar esse tipo de desvantagem que atribui ao homem sem educação e que pode levá-las a reprovação social<sup>21</sup> (Buisson, 1911, verbete civilité).

Como se pode perceber, Buisson (1911), em seu dicionário, acreditava que as crianças deveriam ser ensinadas a obedecer e se comportar, ou seja, a ter civilidade e

<sup>4</sup> Ferdinand Édouard Buisson nasceu em Paris, França, em 1841, tornou-se pastor, professor e político. Dirigiu a publicação do *Dictionnaire de Pédagogie*; ensinou filosofia e literatura na Academia de Neuchâtel na Suíça; ocupou a Cadeira de Pedagogia em Sorbonne; foi secretário da Comissão da Estatística do Ensino Primário. Com este cargo, representou a França na Exposição de Viena em 1873, com o *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Vienne*, e depois na de Filadélfia em 1876, com o *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition Universelle de Philadelphie*. Foi ainda Inspetor Geral da Instrução Pública na França em 1878, ano em que participou e escreveu a *Conférence sur l'enseignement intuitif, faite aux Instituteurs délégués à l'Exposition Universelle*; Diretor do Ensino Primário em 1879, cargo que ocupou por 17 anos, e redator da *Revue Pédagogique*. Participou ativamente das reformas do Ministro da Educação Jules Ferry de 1880, 1881 e 1882, que modernizou o ensino primário francês, estabelecendo uma escola pública, obrigatória, laica. Foi também deputado pelos radicais-socialistas em 1902; em 1927 recebe o prêmio Nobel da Paz e afasta-se da vida pública. Veio a falecer em Paris, em 1932 aos 91 anos.

educadas segundo as regras de uma sociedade hierarquizada, tais regras, mesmo que não sejam imanentes do Estado, deveriam ter força de lei. Em suas argumentações, Buisson (1911) descreveu ainda que as regras de civilidade se modificam conforme a nação, mas todas têm como base a moral e os costumes do lugar. Dessa forma, a educação deveria proteger a capacidade intelectual da criança, mas sem que o aluno, futuro cidadão, perdesse a noção de seu lugar na sociedade. Essas regras de conduta eram as condições para que o sujeito fosse aceito socialmente e reconhecido como ‘civilizado’.

Ao mesmo tempo, uma das regras da civilização era estar ciente da graduação social, em outras palavras, devia-se perceber como um sujeito deve agir mediante a sua disposição perante os superiores, que, no caso do Brasil, ao final do século XIX, traduzia-se em fazendeiros e doutores, demonstrando tanto um modelo de adequação social, como uma forma organizada de ser e de estar diante do mundo. As crianças deveriam aprender a não desperdiçar palavras, agindo de forma adequada e falando o necessário, em busca de uma medida equilibrada de comunicação.

Nesse momento, cabe ressaltar a ação de um importante intelectual brasileiro no período: Rui Barbosa (1849-1923); jurista e parlamentar que esteve presente nas principais discussões e ações daquele momento: a causa abolicionista, a reforma eleitoral, reforma da Instrução Pública, projeto da Constituição de 1891, fundação da Academia Brasileira de Letras, discussão do Código Civil, imigração, entre outras.

Sua circulação entre os meios políticos e acadêmicos por si só já o referendaria como intelectual no momento. Seu interesse e atuação na educação trouxeram grandes contribuições ao período, sendo considerado, também, um intelectual da educação pela historiografia. Não se pode, por isso, perder a visão de que Rui Barbosa foi um homem de seu tempo, voltado para uma elite ilustrada e econômica em uma época de intensa transformação (Machado, 2002).

As mudanças propostas por Barbosa eram dirigidas a uma sociedade idealizada, um modelo importado, no qual a educação tinha um importante papel para a transformação da sociedade ao lado das reformas econômicas (Machado, 2002). As transformações pretendidas não pressupunham rupturas, mas sim, a manutenção de uma sociedade elitizada que deveria se inserir entre as sociedades mais modernas no período, como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos. A escola, agente do progresso



nacional, tornaria o país civilizado no sentido mais amplo: em comportamento, no uso da tecnologia e no conhecimento produzido.

Nos pareceres de Rui Barbosa, as preocupações com a formação e a civilização estavam evidentes, pois para o pensador, o país estava muito atrasado frente a outros países da América e Europa; no Brasil “o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada” (Barbosa, 1947, p. 8). As vitalidades da ordem e do progresso e das instituições dependiam essencialmente da educação do povo, assim a instrução adquiria caráter de “utilidade social”. Afirmava que esta era “o primeiro elemento de ordem, a mais decisiva condição de superioridade militar e a maior de todas as forças produtoras” (Barbosa, 1947, pp. 142- 143). Dessa forma, a educação era extremamente necessária para se erguer a nação e torná-la ordeira e, por ficar em consonância com o progresso econômico, civilizada.

No entanto, o próprio Rui Barbosa afirmou que a instrução elementar não tinha propriedades mágicas e não conseguia eliminar “diretamente a imoralidade de cada espírito” (1947, p. 195), mas a “submissão as amargas necessidades da vida”, era inspirada pela noção das leis que regem o universo e a sociedade, com isso, o ensino:

(...) desentranha, em cada um dos indivíduos cuja inteligência desenvolve, forças de produção, elementos de riqueza, energias morais e aptidões práticas de invenção e aplicação, que o revestem de meios para a luta da existência, o endurecem contra as dificuldades, e lhe preparam probabilidades mais seguras contra a má fortuna. O homem cheio de precisões e destituído de recursos vai já a meio caminho do mal; e os delitos mais comuns são menos vezes fruto de predisposições perversas do que da ausência dessa confiança robusta no trabalho, que só a consciência do merecimento, adquirido pela educação, sabe inspirar entre as provações de cada dia (Barbosa, 1947, p.195).

Não deve passar despercebida aqui a palavra ‘desentranha’. É como se o indivíduo tivesse naturalmente dentro de si, nas suas entranhas ou nos profundos sentimentos, todos os elementos necessários para a vida em sociedade, como a moral, confiança e o discernimento de que o merecimento vem com o trabalho. Bastava ao ensino despertar o desenvolvimento dessa inteligência, para então o indivíduo se conformar com o lugar que ocupava e, por conseguinte, se submeter aos problemas que pudesse vir a ter em sua vida.



Todavia, Barbosa (1981) também acreditava que a educação não fazia milagres. O pensador lembrou o caráter de prevenção desta contra o desrespeito à legalidade e a conformação à situação do homem na sociedade. Houve assim, no discurso, um relacionamento direto com o trabalho, que seria fortalecido por meio da consciência dada pela educação. A escola era apresentada como o ambiente propício para o desenvolvimento de aptidões, criatividade inventiva, para os momentos de dificuldades, como se essas capacidades fossem um conjunto de ações suficientes para burlar a má sorte, a má fortuna.

Não é por acaso que a escola era apresentada como o local ideal para as modelações que se faziam necessárias; também, não é por acaso que a instrução elementar deveria ser obrigatória e controlada pelo Estado, estar obrigatoriamente na escola era a melhor maneira de garantir o controle das “predisposições perversas”, daqueles que não tinham recursos, com o fim de manter uma sociedade hierarquizada e “normal”, em que os membros pudessem “preencher as suas funções rudimentares” (Barbosa, 1981, p.20). A experiência que a escola promoveria, deveria ser aquela em que fizesse os indivíduos acreditarem que a realidade, imposta pelas forças da civilidade, fosse imutável, dado aceito e não questionável, e que as emoções resultantes dessa experiência, a sensibilidade, fossem voltadas às práticas socialmente aceitas e condicionadas.

Porém, seria injusto afirmar que Rui Barbosa não acreditasse na liberdade e que apoiasse um Estado impositivo, “preferimos todos os inconvenientes da liberdade, usufruída, sem obstáculo legal, por todas as seitas, à suserania do Estado sobre as consciências” (Barbosa, 1981, p. 15), ao contrário, o Estado deveria garantir a liberdade de pensamento e de expressão, esta era a garantia de um governo livre em que os homens veriam a inutilidade de maus sentimentos, como a cólera, em suas relações sociais. Assim, o Estado, não sendo o “senhor das consciências”, era, no mínimo, visto como um pai bastante austero e carismático, “o grande representante da inteligência contra o obscurantismo; é o inimigo armado das trevas; é o irradiador vitorioso da luz” (Barbosa, 1981, p. 12). Esse discurso evidenciava a relação entre Estado e liberdade, presente nos ideias dos intelectuais brasileiros: a noção de Estado e de liberdade estava tensionada entre a conformação de conceitos morais e civis, próprios da organização do

Estado, e a liberdade intelectual como aniquiladora de todas as diferenças advindas do pensamento burguês.

Outro defensor da instrução obrigatória foi Buisson que, em seu *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, mais especificamente no verbete instrução pública, afirma que a democracia moderna tornou-se consciente de si mesma, e sua pedra angular era a organização da instrução pública incluindo a escola primária nacional. Buisson (1911) afirmava que a instrução pública era a base da nação, sobre a qual se deveria construir todo edifício humano, nada mais ‘natural’ que ela fosse obrigatória, pública e laica, oferecida pelo Estado. Dessa forma, a obrigatoriedade era algo posto e, somente por meio dela, se podia garantir o princípio republicano de acessibilidade de todos ao ensino primário.

Portanto, a instrução estava intimamente ligada ao Estado, aos ideais republicanos, à civilização. No Brasil, Barbosa acreditava que os homens deveriam ter liberdade, mas esta devia ser para perceberem que seus perversos sentimentos são inúteis e que deveriam agir conforme foram tratados, com “brandura” (Barbosa, 1981, p. 15). A educação se dava pela imitação, pela observação das atitudes socialmente aceitas.

É dado pela historiografia que a instrução primária tinha plena ligação com a ideia de civilização dos corpos. Mas a questão aqui é compreender que tal ideia determinava uma forma de sentir e que, nesses termos, haveria mesmo um controle social das sensações e das formas de observação do mundo. Dentro da ideia de “civilidade” tais condições estariam vinculadas a uma ordem social hierarquizada, já que havia quem pudesse determinar um modelo de bons modos e comportamentos. No caso, pensar em educação dos sentidos é pensar que um grupo possuía mais sensibilidade, dado o poder que tinha para instruir massas ignoras.

## **2 - A importância de um novo método e o método intuitivo**

A organização escolar, implantada no estado de São Paulo em 1893, consistia em uma nova modalidade de escola primária, denominada então de “grupo escolar”<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Para Rosa Fátima de Souza, “Escola primária graduada, compreendendo a classificação homogênea dos alunos, várias salas de aula e vários professores (...) tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais

Entretanto, para que esta nova modalidade de ensino desse certo, era necessária a preparação técnica dos professores. Essa preparação dar-se-ia na Escola Normal, com programa de estudos e preparo prático para os alunos.

Dessa forma, iniciou-se a reforma da instrução pública pela reforma da Escola Normal, com a adoção de novos processos de ensino, particularmente, o método de ensino intuitivo (Souza, 2006). Tal método era percebido como imprescindível para a renovação da educação, as discussões sobre ele foram muito mais intensas do que a própria instalação da escola graduada, haja vista que os pareceres de Rui Barbosa não citam essa forma de organização escolar (Souza, 1998). Portanto, a reforma concebeu a escola graduada, para a formação popular e para preparar a infância para a então nascente República. Contudo, para se conceberem as modernizações no período faz-se necessário, também, compreender a própria questão do ‘método’: o que era ter método? Novamente quem responde é Buisson, em *seu Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*,

Este termo, formado a partir de uma palavra grega cuja raiz significa caminho, refere-se a todas as formas que adotam uma forma explícita e cuidadosa para realizar qualquer trabalho, para realizar um bom empreendimento. I. - A partir desta definição segue-se que agir com o método adequado é ser racional, é o homem fazer metodicamente o que o animal faz por instinto, e de todas as obras do homem, a educação é a mais séria, e que também requer um método mais eficaz, e que não deve ser abandonada ao acaso. (...) Ter um método, ou seja, saber exatamente aonde se quer chegar e, conscientemente, escolher o caminho certo, o professor estará cuidando de suas crianças, do país e dele próprio (Buisson, 1911, verbete methode).

Método, então, era compreendido como a ação racional do homem com o intuito de atingir algum objetivo, no caso da educação, era primordial essa questão. Vale ainda notar que o cuidado com a educação se dava necessariamente por esta ser compreendida como a que ensina a viver em sociedade, ‘escolher o caminho certo’, disse Buisson, mas qual caminho é este? É aquele que zela pela formação das crianças, para o bem do país.

Essa compreensão sobre o método em Buisson é evidenciada no decorrer de suas explicações sobre método, para ele este não era apenas uma forma de ensinar, um caminho a seguir, mas também educava a criança moralmente, para ela ter gosto pela disciplina, pelas regras, assim, como Buisson já afirmou anteriormente, o professor, ao

---

racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular” (Souza,2006, p. 35).

seguir um método, estava educando para o país e para si mesmo. Aquele que não tem o gosto pela ordem, pelo método, não foi educado corretamente, pois educação não é apenas o cultivo da mente, mas se refere ao processo de formação do indivíduo, desde o nascimento, partindo de hábitos morais e físicos. Dois elementos são bastante importantes para a compreensão da necessidade de um método frente à educação dos sentidos: o primeiro, está ligado à associação entre a educação e os instintos animais; o segundo, diz respeito à ideia de libertação, frente ao regramento das metas e objetivos de um método (Buisson, 1911).

Buisson explicou que a concepção do método deveria partir de um propósito, de um objetivo, e, em educação, esse objetivo seria a perfeição humana. Mas o que seria essa perfeição humana? Buisson, ao considerar apenas a educação geral, afirmou:

Essencialmente pureza moral e capacidade intelectual, mas também vigor físico sem o qual o pensamento não se desenvolve em seu pleno potencial. Como a moralidade consiste de dois componentes, nomeadamente a boa vontade e conduta adequada, cultura moral compreende tanto a formação do coração e da vontade, que tem a criança o desejo de fazer bem, como a formação de bons hábitos, que pode ser a boa consciência a preparar o caminho, o único que, em qualquer caso, assegura o seu triunfo. Da mesma forma, por um lado, a perfeição intelectual compreende a segurança e amplitude de conhecimento, e por outro a precisão e força de espírito, desta forma a cultura intelectual tem o duplo objetivo de proporcionar o espírito de conhecimento e, mil vezes mais importante, proporcionar o espírito de fazer tudo corretamente, limpo, firme e libre (Buisson, 1911, *verbete methode*).

Nessa citação, é possível observar que o método, para Buisson, era o caminho que o professor deveria seguir com o propósito final de uma educação integral, no sentido da formação plena do ser humano, uma educação que, dizia o educador, livre, mas que condicionava o sujeito a uma vida regrada e civilizada. Percebe-se que o método criaria possibilidades de planejamento com resultados sucessivos que não permitiriam um descontrole inútil de tempo de vida. Precisão, firmeza, limpeza seriam ferramentas importantes para que uma vida condicionada por um método fosse levada a cabo. Fica aqui explícita a ideia de controle dos movimentos e organização dos sentidos, pois se trata de aprender os movimentos corretos e a apresentação distintiva de uns diante de outros. Para o autor, também faziam parte dessa educação integral,

Educação estética, no entanto, faz parte da educação geral, tanto como meio e como fim, o gosto é um dos atributos superiores de nossa natureza, e nada é mais apropriado do que uma sociedade limpa e justa para elevar o espírito de nossos sentimentos e nossos pensamentos. A cultura do sentimento religioso é também às vezes, meio e fim; mas a pedagogia moderna é relutante em aceitar, especialmente desde Immanuel Kant, para apresentar de forma simples, ou até mesmo como uma finalidade específica, que é diferente do sentido da perfeição, o pleno desenvolvimento do senso moral. Sobre a educação cívica, esta tem seu lugar especial. Não é verdade, como diz Rousseau, que está em contradição com o ensino geral, que se deve "escolher entre fazer um homem ou um cidadão" pode ser o contrário, ser um bom cidadão pode ser o melhor meio, talvez o único de fazer um homem, mas a formação de espírito cívico é um fim relativamente particular, que se justifica por razões especiais, de maneira histórica e temporal (Buisson, 1911, *verbete methode*).

A educação estética foi apresentada como o desenvolvimento do bom gosto, do bom hábito da convivência, meio e fim que leva o indivíduo a ser sociável. Já a educação cívica era necessária, pois era o único caminho possível para o homem, no sentido de que não haveria "um homem", sem que houvesse "um cidadão". Não havia outra maneira de viver se não fosse em sociedade, exercendo seu papel de cidadão. No entanto, a educação religiosa, no sentido de uma moral condicionada pela vontade de Deus, para Buisson, era rechaçada pela moderna pedagogia. A então "moderna" pedagogia se traduzia em "educação moral", a perfeição do indivíduo então se tornaria sua moralidade, que era, basicamente, a retidão da vontade. Portanto, se a forma de ensinar, na educação religiosa, era pela disciplina vexatória, pela vergonha e pecado, essa atitude não formava o homem, apenas o reprimia por meios externos, e podia levá-lo ao ódio e à violência, uma vez que as regras não eram fundamentadas: tratava-se de uma educação pelo medo do pecado.

Na "educação moral", o meio de formação se dava pela disposição ordenada de hábitos, ou seja, por uma formação internalizada, de ordem e dignidade; pela imitação dos professores, ser que na sala é hierarquicamente superior; pela observação do ambiente social requintado. Em tese, a criança vai adquirindo iniciativa e responsabilidade para se autogovernar, o que resultaria em uma educação moral muito mais "firme", porque viraria um hábito.

Diante da explicação de Buisson sobre o método de ensino, é possível concluir que o método, como um procedimento para o regramento do caráter, era fundamental na formação do homem. Este deveria conduzir a uma educação integral e moderna; não

bastava formar o cidadão, mas conformar de uma determinada forma. A interiorização daria créditos à percepção do que acontecia ao redor: gestos, movimentos, sons e mensagens visuais seriam itens de composição de tal educação. A transmutação do homem se dava interiormente, portanto era mais eficaz.

Após explicar o significado de método, Buisson (1911) apresentou o seguinte conceito para intuição:

Em geral se entende por intuição um ato da inteligência humana, o mais natural, mais espontâneo de todos, por que a mente capta a realidade, observa um fenômeno, visto como uma espécie de olhar algo que existe nele ou fora dele. Ele não vê, porque se aplica a algo, mas porque ele não pode deixar de vê-lo, esta visão não custa esforço ou reflexão, ela não hesita, porque age fácil e naturalmente (Buisson, 1911, verbete intuition et méthode intuitive).

Está claro nesta citação de Buisson que a intuição é um ato primitivo da mente humana, é uma espécie de lampejo que se faz sem o menor esforço do indivíduo. Essa primeira condição, captada pelos sentidos, é o “motor de arranque” do pensamento e ele é o ponto chave para ser entendido no processo pedagógico.

Pode-se inferir, portanto, que a intuição é o primeiro contato do sujeito, da consciência humana, com o mundo. A nossa mente, não chegam imagens prontas, na realidade, o nosso cérebro completa as imagens que recebe com as informações que já tem sobre o objeto. Apreende-se o mundo pelos sentidos, naturalmente, pelo que se vê, ouve, cheira, degusta e toca. Em contrapartida, a partir dessa experiência primeira, os sentidos ordenam e educam o sujeito para maneira como deve perceber o mundo.

A citação de Buisson também evidencia a importância da intuição no aprendizado, aliás, o aprendizado ocorre por meio da intuição, pois é ela que, segundo a teoria, estabelece o contato primordial com o mundo, que faz o indivíduo ter uma percepção de como o mundo se apresenta, por meio de informações sensíveis.

Para evitar confusão e permanecer nos limites exatos do assunto, aqui consideraremos a intuição apenas como uma operação intelectual. (...) Assim, em resumo, reconhecemos como os vários atos da mente intuitiva julgam e afirmam, sem dúvida, como a única evidência dos sentidos, da consciência ou da razão. Há intuição na mente quando existem provas no objeto que ela considera; e temos por nós, como igualmente legítimo, as diferentes formas de intuição, apesar de suas diferenças, nos parece igualmente válidos os vários modos de evidência direta pelo qual a realidade ou verdade vem à mente (Buisson, 1911, verbete intuition et méthode intuitive).

O trecho acima revela que a captação de informações sensíveis era, para Buisson, considerada como uma operação intelectual. A intuição era uma evidência da operação que dá o sentido da consciência e da razão no momento de observação do objeto, este que limita em si, o que a mente nos traz como informação. O sujeito ao se relacionar com objeto, consegue mobilizar diferentes movimentos cognitivos, de modo a tirar constatações objetivas do objeto a partir do seu contato por meio dos sentidos. Segundo o autor, esse caminho da intuição é variado, pode-se dizer até randômico e aleatório, pois nossos sentidos captam os fenômenos sem percebermos e a todo tempo está processando as informações, do mesmo modo que acontece no momento em que destacamos algo da realidade objetiva. E para que essa operação intelectual seja aproveitada para a educação, temos o método intuitivo.

O método intuitivo é a capacidade excitatória do pensamento, ou nas palavras de Buisson (1911), “ele gerencia o pensamento da criança (...)”, pois sugere que está andando com os próprios passos. Com este argumento é possível inferir sobre a importância do método intuitivo e, por consequência, da educação dos sentidos pelo método intuitivo. A ideia de ação é própria do método intuitivo. A compreensão dessa ação passa pelo despertar dos sentidos de forma a torná-los verdadeiros motores para a operação intelectual.

Como operação intelectual, pensa-se mesmo numa ação interna à alma, que concebe e julga, atizando o poder e a capacidade intelectual por meio do olhar, do ouvir que são “gerenciados” para que a mente capte exatamente o que se pretendia formar. Há o adestramento do pensamento da criança com sugestões de como ela deveria agir, pensar, se portar.

Diante do exposto, é importante destacar que, para Buisson (1911), o método intuitivo não se limitava à educação dos sentidos - é claro que era onde tudo começava - mas ele deveria ir generalizando cada vez mais. Tais generalizações deveriam ser progressivas, mas com o cuidado de que o ensino não se tornasse novamente dogmático, fundamentado apenas nas capacidades intelectuais. Buisson criticou os estudos de Pestalozzi (Buisson, 1911) e seus seguidores por não ter aprofundado em seus estudos o que seriam, talvez, os exercícios intuitivos. Ao se falar em um método, perguntava-se



sobre quais seriam os procedimentos, as atividades didáticas para que tal método tivesse eficácia. Inclusive, pensava-se naquele tipo de atividade que não deveriam necessariamente passar pelos sentidos, mas que ainda se utilizassem da capacidade intuitiva para fomentar a criatividade, a reflexão. Houve a constatação de que não há um método mecânico, uma receita a ser aplicada na educação, e que tudo deveria ser aproveitado para instigar o pensamento. De todo modo, pensando no método, os educadores passaram a se ocupar com atividades que instigassem essa educação intuitiva e sensorial, de maneira que a própria intuição, sem uma apresentação de um panorama planejado, poderia se tornar uma ação descontrolada.

Se Rui Barbosa pensava da mesma forma que Buisson, não foi encontrado nenhum escrito explicitando tal ideia. Todavia, pode-se inferir que o pensador brasileiro coadunava com esses propósitos, primeiro porque a leitura do *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* era o que havia de mais moderno à disposição, no período, e circulava inclusive como material da Escola Normal. Mas também é possível perceber essa concordância no fato das críticas que Barbosa fazia ao ensino nas escolas. Segundo o autor, o que faziam nelas, até então, não podia ser considerado como ensino. O autor escreveu no *Preâmbulo da Tradução do livro Primeiras Lições de Coisas* de N. A. Calkins, dizendo que na escola não se ensinava as crianças a pensar “(...) Tudo nellas é mechanico e estéril (...)”. Portanto, na interpretação de Rui Barbosa, a educação dos alunos não deveria estar amparada em memorização, posto que, por meio dessa prática, o conhecimento acabaria se transformando em esquecimento. E conhecer para Rui Barbosa era “possuir a noção completa e o sentimento perfeito da lei no mundo moral, como na criação material” (Barbosa, 1981, p.366). A educação, assim posta nas escolas, era responsável por atrofiar as faculdades humanas (Barbosa, 1981, p. 199), e não as desenvolvia. A escola era mecânica, renovar o método, ou melhor, criar o método era essencial para Rui Barbosa. Para o autor, o ensino era morto, abstrato e em vão, além de inabilitar o aprendizado (1981, p. 33), era como retirar uma flor da luz e privá-la do sol (1981, p.34). Dessa forma, Barbosa pensava que o professor acabava se esquecendo de que o aluno tem um corpo com ‘imperiosas necessidades’ se “ignora que a educação não atua sobre elementos impalpáveis, que a sua influência se exerce contínua e diretamente sobre a saúde do organismo” (1981, p.34). O problema era que a escola,

segundo o mesmo autor, por meio de seus mestres, cultuava a memorização e não se instigava a curiosidade da criança.

Por outro lado, a escolha sobre o método intuitivo se daria também por ser, naquele período, o método mais propagado nos meios científicos internacionais (Schelbauer, 2003). Sua certificação de excelência se justificava nas ideias surgidas e propagadas na pedagogia norte-americana.

A consonância entre o método e as aspirações do período eram intensas, havia, portanto, estreita relação entre a formação para civilização e o método intuitivo. A sociedade brasileira, segundo esses escritos, necessitava ser civilizada e educada para a modernidade. Dessa forma, o método intuitivo vinha coroar toda estas necessidades: educar os sentidos; educar o comportamento; ensinar o lugar do homem na sociedade; criar hábitos saudáveis.

Cabe ressaltar ainda que, para Rui Barbosa, lição de coisas e método intuitivo tinham o mesmo significado: "a lição de coisas, portanto, segundo a reforma, não acrescenta ao plano escolar um estudo adicional; impõe-lhe a aplicação ampla, completa, radical de um novo método: o método por intuição, o método intuitivo" (Barbosa, 1981, p. 215,). Para Leôncio de Carvalho<sup>6</sup>, Rui Barbosa confundia lição de coisas com método intuitivo (Valdemarin, 2004), para aquele a lição de coisas é uma parte do método intuitivo. Assim, poderia ser aplicada ao final da tarde quando os alunos estivessem cansados (Atas e Pareceres do Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, 1884).<sup>7</sup>

Todavia, segundo Schelbauer (2003), Buisson afirmava que as lições de coisas poderiam ser aplicada de duas formas: como exercício à parte, tendo um momento dentro do programa ou inserida em todo o programa de ensino. Mas, o autor ressaltava que o melhor seria que as lições de coisas fossem inseridas em todo o programa.

Para Rui Barbosa, podia-se ensinar tudo pela intuição, desde o desenho como a geografia; o cálculo como a gramática; as ciências da natureza como o uso da palavra. "O próprio ensino moral cabe naturalmente na sua esfera" (Barbosa, 1981, vol. X p.216). A intuição, tanto para Buisson quanto para Rui Barbosa, era o fundamento de

---

<sup>6</sup> Carlos Leôncio de Carvalho foi deputado, Senador e Ministro. Em 1879 reformou a instrução pública primária e secundária do Município da Corte por meio do decreto de 19 de abril de 1878.

<sup>7</sup> Não se trata de efetivamente eleger uma definição para o termo método intuitivo, mas de perceber polêmicas que se travaram na época. (Schelbauer, 2005).

todo conhecimento. Todavia, ao que parece, para Rui Barbosa, lições de coisas não eram apenas exercícios, mas o próprio cerne do método intuitivo.

Por fim, Rui Barbosa entende que o método intuitivo fundamentava-se na teoria pedagógica de Pestalozzi e Fröbel, na qual a cultura do gênero humano está na familiarização do espírito com a natureza (Barbosa, vol X, 1981, p. 204).

Tal método corou a formação almejada, com base na lição de coisas e por meio dos sentidos, da intuição, buscava alcançar também um ideal científico, libertador e civilizador que comporia o gene da República. Formar o novo homem republicano, ideal tão propagado, estudado e repetido pela historiografia, significava educá-lo dentro dos ideais iluministas da cientificidade, positivista, burguês, alimentador das diferenças sociais e econômicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNHA, Heladio. A instrução Pública no Estado de São Paulo. A reforma de 1920. FEUSP, São Paulo, 1976.

BASTOS, M. H. C. Ferdinand Buisson no Brasil – Pistas, vestígios e sinais de suas ideias

pedagógicas (1870-1900). Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, nº 8,

PP.79-109, set. 2000. Capturado em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30140/pdf>.

BARBOSA, Rui. Preâmbulo do Traductor. In.: CALKINS, N. A. *Primeiras Lições de Coisas*.

*Manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. pp. V-XV, 1886.

\_\_\_\_\_. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública. Tomo I. Vol. X. 1883..In: *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1947.

\_\_\_\_\_. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública. Tomo II. Vol. X. 1883. In: *Obras completas de Rui Barbosa*. Ed. Fac-similar comemorativa do 1º Centenário dos Pareceres apresentados na Câmara do Império em 1882. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa; Salvador, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981.

CALKINS, N. A. Primeiras Lições de Coisas. *Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. 1886.

CARVALHO, M.M.C. de. A escola e a República. São Paulo: Brasiliense, 1989.

\_\_\_\_\_. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, M. & CATANI, D. Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. *II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. São Paulo: Escrituras, 1998.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, v. 1, pp. 9-43, jan./jun, 2001.

MACHADO, Maria C. G. Rui Barbosa: Pensamento e ação. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2002.

REIS FILHO, Casimiro dos. A educação e a ilusão liberal. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SCHELBAUER, Analete R. A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889). Tese – Doutorado em Educação – Universidade de São Paulo. SP, 2003

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da civilização: origens dos Grupos escolares no Brasil. *In*: SAVIANI, Demerval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.