UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RUBENS BATISTA DA ROCHA

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O EDUCADOR PAULISTA JOÃO AUGUSTO DE TOLEDO (1901-1939)

CAMPO GRANDE/MS
2017

Dados Internacionais Catalográficos na (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grade, MS, Brasil).

ROCHA, Rubens Batista da.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O EDUCADOR PAULISTA JOÃO AUGUSTO DE TOLEDO (1901-1939). ROCHA, Rubens B. da – Campo Grande, 2016. 157 f.; 30 cm.

Orientador: Silvia Helena Andrade de Brito.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
De Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação.
1. João Augusto de Toledo. 2. Escolas Normais e Complementares. 3. Escola Tradicional. 4. Escola Nova. 5. Geografia Elementar

RUBENS BATISTA DA ROCHA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Profª. Drª Silvia Helena de Andrade de Brito / UFMS

_____

Profª. Drª Samira Saad Pulchério Lancillotti / UEMS

_____

Profª. Drª Margarita Victória Rodríguez / UFMS

Campo Grande, MS, 15 de setembro de 2017

RUBENS BATISTA DA ROCHA

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O EDUCADOR PAULISTA JOÃO AUGUSTO DE TOLEDO (1901-1939)

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção parcial do título de Mestre.

Orientadora: Profª. Drª. Silvia Helena Andrade de Brito

CAMPO GRANDE/MS
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado forças para conseguir realizar um trabalho que me amadureceu como pesquisador, um trabalho árduo que agora se consolida, e torna-se uma contribuição para a história da educação e para a Geografia de nosso país.

Quero, especialmente, mencionar os meus sinceros agradecimentos a minha orientadora a professora Doutora Silvia Helena de Andrade Brito, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que aceitou o meu projeto proposto na seleção de mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação dessa renomada instituição de ensino superior do nosso estado, importante centro de formação de profissionais e pesquisadores em educação.

Pela paciência da minha orientadora diante de minha inexperiência em trabalhos de natureza científica, mas, que com entendimento me conduziu para que o trabalho chegasse a sua consolidação, tornando-se uma pesquisa que contribuirá tanto para a universidade quanto para a sociedade de maneira geral.

Gostaria de agradecer aos meus professores da Educação Infantil, no Pré-Escolar "Caracol" do Serviço Social da Indústria (SESI) em Dourados-MS, que contribuíram na minha formação inicial na educação básica, assim como os demais professores dos outros níveis de educação desta etapa de ensino, na Escola Estadual Vilmar Vieira Matos.

E não poderia deixar de mencionar aos meus professores da graduação em Geografia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, da unidade universitária de Campo Grande-MS, que foram fundamentais para minha formação como profissional licenciado na ciência do espaço, que me incentivaram para pesquisa, tão importante na formação de acadêmicos das instituições de ensino superior.

Ao meu ex-orientador o professor Doutor José Barreto dos Santos (O ZECA), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul na graduação, o qual foi muito importante para que esse trabalho pudesse ser realizado, através do incentivo para continuar no universo acadêmico, sobretudo como iniciante na pesquisa do Ensino Superior em nível de Mestrado.

Ao professor Mestre Paulo Edyr da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelo empréstimo de alguns exemplares de compêndios do professor João Augusto de Toledo, que foram fundamentais para que essa pesquisa pudesse ser relizada.

A professora doutora Margarita Victória Rodriguez da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo incentivo no momento que antecedeu a minha inscrição no processo seletivo de mestrado, pelo carinho e paciência nas disciplinas que cursei tanto na pós-

graduação quanto na graduação, e hoje está como membro da banca de avaliação deste trabalho.

A professora Doutora Samira Saad Pulchério Lancillotti, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que aceitou compor a banca examinadora, como membro externo, que com certeza, contribuiu através da leitura criteriosa e sugestiva no exame de qualificação, que me levaram a redirecionar o trabalho.

Também não posso deixar de agradecer a professora Doutora Mara Lúcia Falconi da Hora Bernadelli, que foi minha docente no curso de Geografia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a qual sempre me apoiou no sentido de me aventurar pelo mundo da pesquisa, nunca me esqueci de suas aulas sobre a produção do espaço urbano, da geografia urbana de suas reflexões de como a sociedade capitalista produz a cidade e o campo, em suas contradições.

E a professora Mestre Célia Pirolo, docente também na minha graduação, nas disciplinas da área física da Geografia, e orientadora de estágio curricular supervisionado, pelo apoio e confiança em me dedicar a pesquisa, na pós-graduação. Obrigado professora, com certeza você de alguma forma contribuiu para realização desse trabalho.

Quero agradecer também a minha esposa Paula, pela compreensão dos momentos de ausência, pois, o trabalho acadêmico exigiu momentos de reflexão e escrita importantes para confecção desta redação.

Aos meus pais que com esforço cuidaram de minha formação na educação básica, mas, em especial ao meu pai que comprava o material escolar numa época em que o poder público ainda não ofertava, que ele com muito carinho buscava cumprir toda lista de materiais, conseguindo isso através do fruto de seu trabalho. Ele é meu orgulho, um homem que veio do campo para cidade, numa tentativa de uma vida melhor, e assim conseguiu nos sustentar e garantir que eu e meus irmãos permanecemos na escola.

Aos meus colegas de mestrado da linha de pesquisa História, Educação e Política, a Rizeti, a Jorysmari, ao Felipe e a Caroline, com quem pude trocar ideias, durante os intervalos quando tomávamos café nas lanchonetes do corredor central da UFMS. Eram momentos formidáveis em que não conseguíamos nos desligar dos assuntos de nossas aulas. Além disso, agradeço a Alessandra e o Marcelo do Doutorado, colegas que também me ajudaram com apoio moral e sugestões.

RESUMO

Este trabalho, pertencente à Linha de Pesquisa "História, Políticas e Educação" do Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED/UFMS, possui como objeto salientar as propostas do educador paulista João Augusto de Toledo (1879-1941) para a organização do trabalho didático. O objetivo geral desta dissertação é analisar como esse educador pensava sobre a organização do trabalho didático. Para tal, serão examinadas a atuação profissional e as obras de João Augusto de Toledo, Didáctica (Nas Escolas Primárias) de 1934, Escola Brasileira de 1930 e Planos de Lição de 1934 no período compreendido entre 1901 e 1939, no estado de São Paulo, quando foi diretor dos Grupos Escolares de Serra Negra e Rio Claro, lente das Escolas Normais de São Carlos, Campinas e Inspetor Escolar, assistente do Instituto de Educação de São Paulo; além de autor de artigos em revistas educacionais especializadas, e principalmente autor de compêndios a serem utilizados pelos professores normalistas e do ensino primário, materializando assim sua proposta para educação no período de transição da chamada Escola Tradicional para a Escola Nova. Para a realização da pesquisa utilizamos como método as contribuições de Marx e Engels, além da categoria, a organização do trabalho didático, de Gilberto Luís Alves. Ao longo da realização deste trabalho, ficou notório que o autor investigado, diante do ideal escolanovista, se posicionou assim: primeiro, que seria possível realizar a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova, todavia, seria necessário o apoio estatal, por conta da precariedade das instalações físicas dos prédios e dos recursos pedagógicos existentes ao momento histórico; segundo, a Geografia era a ciência e disciplina com as características fundamentais para a aplicação da Escola Nova; e por fim, que o método intuitivo era o mais evidente e pertinente para ensino de Geografia, conforme, ficou perceptível nas análises dos compêndios do autor investigado.

Palavras-chave: 1. João Augusto de Toledo; 2. Organização do trabalho didático; 3. Escola Nova; 4. Geografia Elementar.

ABSTRACT

This work, belonging to the Research Line "History, Policies and Education" of the Post-Graduation Program in Education / FAED / UFMS, aims to highlight the proposals of the São Paulo educator João Augusto de Toledo (1879-1941) for the organization of Didactic work. The general objective of this dissertation is to analyze how this educator thinks about the organization of didactic work. For that, the professional performance and works of João Augusto de Toledo, in the period between 1901 and 1939, in the state of São Paulo, when he was director of the School Groups of Serra Negra and Rio Claro, lens of the Normal Schools of São Carlos, Campinas and Inspector School, assistant of the Institute of Education of São Paulo; as well as author of articles in specialized educational journals, and especially author of compendiums to be used by the teachers normalists and of primary education, thus materializing its proposal for education in the period of transition of the call Traditional School for the New School. For the realization of the research we use as from the contributions of Marx and Engels, besides the category, the organization of didactic work, by Gilberto Luís Alves. During the course of this work, it was evident that the author investigated, faced with the Escolanovista ideal, was positioned: first, that it would be possible to make the transition from the Traditional School to the New School, however, state support would be necessary, due to the Precariousness of the physical facilities of the buildings and the pedagogical resources existing at the historical moment; Second, Geography was the science and discipline with the fundamental characteristics for the application of the New School; And finally, that the intuitive method was the most obvious and pertinent to Geography teaching, as was evident in the compendia of the investigated author.

Keywords: 1. João Augusto de Toledo; 2. Organization of didactic work; 3. New School; 4. Elementary Geography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotos de João Augusto de Toledo em dois momentos.....15
Figura 2 – Antigo Grupo Escolar “Joaquim Salles” e atual Escola Estadual “Coronel Joaquim Salles”.....101
Figura 3 – Antiga Escola Normal de São Carlos atual Escola Estadual “Álvaro Guião”.....111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos completos sobre o educador João Augusto de Toledo (2005-2012).....18
Quadro 2 – Artigos sobre João Augusto de Toledo – 2011-2014.....19
Quadro 3 – Relação dos primeiros professores da Escola Normal de São Paulo.....64
Quadro 4 – Distribuição das Disciplinas e Cargas Horárias do 1º Ano.....68
Quadro 5 - Distribuição das Disciplinas e Cargas Horárias do 2º Ano.....68
Quadro 6 - Distribuição das Disciplinas e Cargas Horárias do 3º Ano.....69
Quadro 7 - Distribuição das Disciplinas e Cargas Horárias do 4º Ano.....69
Quadro 8 - Escolas Complementares instaladas no interior do Estado de São Paulo.....76
Quadro 9 - Currículo das Escolas Normais secundárias paulistas – 1911.....113

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13

1. Mas quem foi João Toledo.....15

2. O estado do conhecimento sobre João Toledo.....17

3. A questão teórico-metodológica: as categorias de análise.....23

4. As partes do trabalho.....29

CAPÍTULO I - DA AGROEXPORTAÇÃO CAFEEIRA AO ESTADO INTERVENCIONISTA.....30

1.1 O café como base econômica do Estado agroexportador e as relações de trabalho servil e livre.....31

1.2 A economia brasileira na transição do Império à República.....38

1.3 Os primórdios da indústria nacional.....48

1.4 A crise de 1929 e suas consequências para o processo de industrialização do país.....54

1.5 O Estado e a educação na década de 1930, espaço e tempo de João Augusto de Toledo.....57

CAPÍTULO II – ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: AS ESCOLAS NORMAIS, AS ESCOLAS COMPLEMENTARES, AS ESCOLAS PRELIMINARES E O GRUPO ESCOLAR.....62

2.1 As Escolas Normais como instituição de formação de professores, no Brasil e em São Paulo.....62

2.2 As Escolas Complementares como instituições de formação para professores no interior de São Paulo.....73

2.3 As Escolas Preliminares e os Grupos Escolares no estado de São Paulo.....82

CAPITULO III - A PROPOSTA DE JOÃO AUGUSTO DE TOLEDO PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO.....90

3.1 A trajetória de João Augusto de Toledo como professor, diretor e servidor administrativo.....90

3.2 A nomeação para a direção do Grupo Escolar de Rio Claro.....101

3.3 A transferência para a Escola Normal de São Carlos.....111

3.4 A questão da organização do trabalho didático nos compêndios de João Augusto de Toledo.....122

3.5 A Geografia Elementar e as influências da Escola Nova na proposta de João Augusto de Toledo.....133

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....151

REFERÊNCIAS.....154

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto as propostas para a organização do trabalho didático à luz do olhar do professor João Augusto de Toledo, importante educador paulista, o qual, dentre os seus trabalhos ligados à educação, no período de 1901 a 1939, foi diretor de grupos escolares, professor e diretor de duas escolas normais, inspetor escolar do estado e, finalmente, Diretor da Instrução Pública de São Paulo, além de escritor de compêndios utilizados nas escolas primárias e cursos normais.

O objetivo geral foi delimitado na perspectiva de analisar as propostas do professor João Augusto de Toledo para a organização do trabalho didático, destacando as obras e a atuação dele frente à rede pública de educação em São Paulo, principalmente, entre 1901 e 1939.

Dessa forma, o professor João Augusto de Toledo, nos seus compêndios para às escolas primárias, delineou como aplicação da categoria organização do trabalho didático a utilização do método intuitivo e assim como para o estudo da Geografia a ciência utilizada como exemplo da materialização do ideário escolanovista.

Quanto aos objetivos específicos aqui tratados, foram pensados de forma dar o suporte para a compreensão da proposição e trajetória vivida por Toledo:

1. Mostrar as condições em que se desenvolvia o capitalismo no Brasil e em São Paulo, no final do século XIX e início do século XX, quando viveu João Toledo.

2. Compreender a escola pública (escolas normais, complementares e grupos escolares), no momento histórico vivido por João Toledo.

3. Analisar a organização do trabalho didático proposto por João Toledo, materializada na sua trajetória profissional e nos compêndios do autor para o ensino de professorandos das Escolas Normais e alunos do ensino primário. Para tal, será considerado em exemplo o ensino de Geografia na escola primária, tratando principalmente da influência da Escola Nova na proposta de João Augusto de Toledo para o ensino dessa ciência.

As categorias de análise utilizadas, neste texto, foram trabalho didático e organização do trabalho didático, tendo como base analítica a categoria de trabalho frisada por Marx e Engels, sendo que nesta, o trabalho é o fundamento para se compreender a formação do homem como ser humano; enquanto que naquelas, o trabalho é o fundamento de compreensão em todas as formas educacionais historicamente constituídas e nas distintas sociedades ao longo da história. Isso inclui a escola moderna, enquanto forma hegemônica de expressão da

educação no capitalismo, pensada desde as origens da escola pública, ainda no período manufatureiro.

Essa dissertação pretende contribuir para o estudo da educação paulista no início do século XX, por meio da análise do pensamento do educador João Augusto de Toledo, considerando que este foi um momento histórico de grandes transformações na sociedade brasileira. Sociedade esta que era predominantemente agrária, e que nesse período também passou a se industrializar, a produzir bens os quais substituíram os produtos industrializados antes produzidos fora do país, o que consequentemente transformou a base produtiva do Brasil, e, sobretudo o estado de São Paulo que se tornou, a partir de uma indústria incipiente, o grande produtor de bens manufaturados e industrializados.

A educação acompanhou e teve o seu papel na escolarização da população e no combate ao analfabetismo, numa sociedade que necessitava de homens e mulheres que soubessem o mínimo possível para trabalharem na indústria que se instalava no país. Consequentemente, foi mudada a visão do ensino, que terá de atender cada vez mais um maior número de crianças e jovens.

Assim, sem dúvidas, a segunda metade do século XIX e o início do século XX foi um momento no qual ocorreram mudanças significativas na educação de São Paulo, com a instalação de suas escolas normais, escolas complementares e grupos escolares, que se tornaram o lugar de investimento na força de trabalho que o capital necessitava, para o novo homem fundamentado na ideologia republicana e do progresso como grande objetivo.

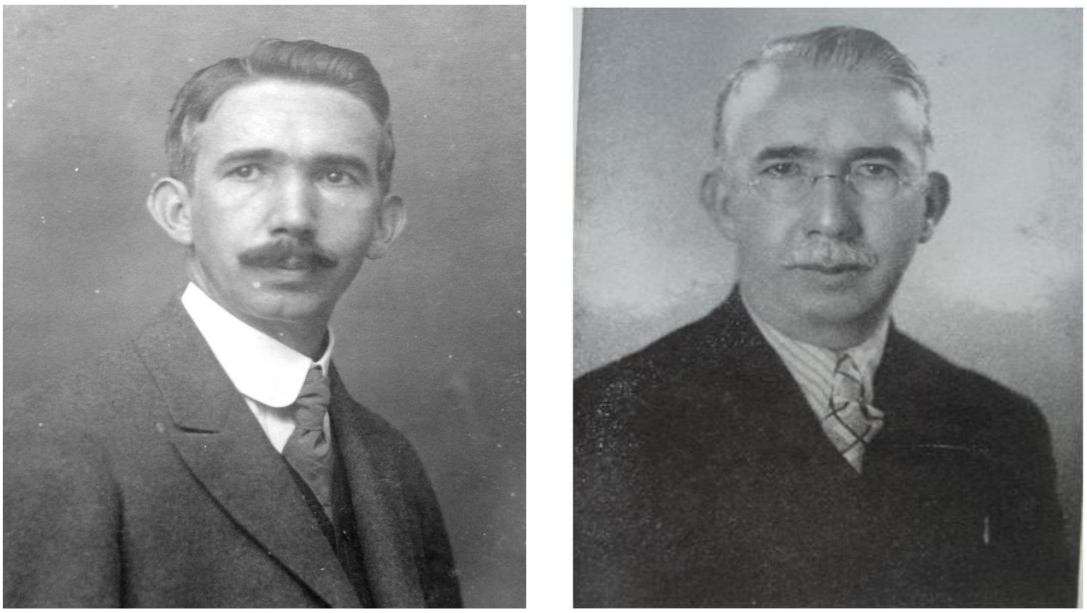
Nesse contexto de transformações na educação paulista, foi que viveu o educador João Augusto de Toledo, nascido no último quartel do século XIX e que, entre 1901 e 1939, trabalhou ativamente na docência e gestão de escolas no interior e na capital do estado de São Paulo. Mas ainda teve tempo para ser um escritor de compêndios didáticos a fim de serem utilizados nas escolas primárias e normais do estado de São Paulo, mas, esses livros chegaram noutras regiões do país. Diante disso, a proposta de João Toledo para o ensino da Geografia, instruída em seus compêndios, foi ressaltada e observada num momento que surgiu uma nova proposta de educação, a Escola Nova.

Em meio a uma série de fatores econômicos e sociais, como dito anteriormente, a educação estava em transformação, com a introdução da concepção pedagógica da Escola Nova, o que levou João Toledo a realizar suas propostas no sentido de atender a nova teoria. Para Toledo, o trabalho pedagógico do professor primário se organizaria a partir desses princípios. Por conseguinte, o autor utilizou seus compêndios como meio de divulgação do ideal escolanovista.

Para Toledo, a Geografia seria a ciência ideal para se aplicar a nova proposta, por se relacionar com a totalidade dos fenômenos, e ainda por ser possível realizar, com base nela, um trabalho em que o professor podia utilizar aulas práticas com os alunos que, segundo a nova visão de educação, seria o centro do processo de ensino. Assim, de acordo com Toledo (1930, p. 317), "[...] dos meios de cultura accommodaveis à infância, nenhum apresenta caracteres de adaptabilidade superiores aos da geographia". No entendimento do autor, a Geografia por trabalhar em seu objeto com os elementos do mundo prático da criança, seria a área do conhecimento com possibilidades de dar exemplos concretos aos alunos, através do espaço vivido por estes sujeitos.

Mas Quem foi João Augusto de Toledo

Figura 1: João Toledo em dois momentos



As fotografias são, provavelmente, de meados da década de 1910 e do final da década de 1930).
Fonte: Imagens pertencentes ao acervo de D. Maria Cecília. Retiradas da Tese de Pinheiro (2009)

O professor João Augusto de Toledo nasceu no dia 12 de maio de 1879, na cidade de Tietê, Estado de São Paulo. Foi um dos nove filhos do casal Augusto Corrêa de Toledo e Maria de Almeida Lima. Em 1904, na cidade de Serra Negra, casou-se com Carmélia Lombardi, professora do grupo escolar daquela localidade, sendo que dessa união nasceram cinco filhos: Aimée, Ruy, Laís, Wanda e Renato. Aliás, Aimée Toledo, também professora normalista, foi a responsável pelas ilustrações do livro *Planos de Lição*, de autoria de seu pai, cuja primeira edição é de 1934. Os filhos Ruy Toledo e Renato Toledo formaram-se em

Medicina. O primeiro residiu por muitos anos na cidade de Araraquara, interior de São Paulo e o segundo radicou-se em São Paulo (CAMARGO, 2007).

Os estudos elementares de João Augusto de Toledo foram realizados no Colégio Ferraz (de propriedade do professor João Ferraz de Oliveira Lima), a partir de 1891, na cidade de Tietê-SP, e em 1894 terminou os estudos primários, quando seus pais mudaram-se para Itapetininga-SP, para a realização dos estudos secundários (PINHEIRO, 2009).

Em sua carreira escolar, João Augusto de Toledo foi aluno da Escola Complementar de Itapetininga, no período de 1897 a 1900. Após sua formação, foi nomeado para trabalhar no Grupo Escolar de Serra Negra-SP, atual Escola "Estadual Lourenço Franco de Oliveira", como professor adjunto e logo em seguida nomeado diretor desta instituição de ensino, em 18 de maio de 1900. João Toledo foi nomeado diretor em substituição ao Major Francisco Pedro do Canto, que assumiu a Inspetoria da Instrução Pública do estado. Permaneceu como diretor do Grupo Escolar de Serra Negra de 1900 até 1908, quando foi transferido para a mesma função no Grupo Escolar de Rio Claro (PINHEIRO, 2009).

Trabalhou como diretor em Rio Claro-SP até 13 de fevereiro de 1913, quando foi nomeado lente da 12ª cadeira da disciplina de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, da Escola Normal Secundária de São Carlos-SP, atual Escola Estadual Dr. Álvaro Guião, por Decreto de 05 de fevereiro de 1913. João Augusto permaneceu em São Carlos até 1921, quando foi transferido para a Escola Normal e Complementar de Campinas-SP. Segundo Pinheiro (2009, p. 196), "Junto à direção da Escola Normal de Campinas e Escola Complementar anexa, João Toledo também foi nomeado para regência da cadeira de Prática Pedagógica, para o segundo e terceiro anos do curso normal".

Permaneceu atuando nestas funções até 1925, quando foi nomeado Inspetor-Geral do Ensino em São Paulo. Camargo (2007, p. 2) nos esclarece que o "[...] papel do inspetor limitava-se exclusivamente a função de mero fiscalizador, isto é, um burocrata a serviço do estado e preocupado apenas em cuidar dos direitos e, principalmente, dos deveres dos professores das escolas primárias". A partir desse momento, o professor João Toledo deixou de exercer a docência, passando a trabalhar mais em assuntos administrativos relacionados à educação da época, embora que na função de inspetor ele orientava o professorado quanto às práticas pedagógicas e divulgava os métodos de ensino.

De 1930 a 1932, passou a ocupar o cargo de Assistente Técnico do Ensino Normal do estado de São Paulo. Posteriormente, no mesmo ano, segundo Camargo (2007, p. 2) "[...] a sua carreira de educador atinge o auge com a sua nomeação para Diretor-Geral do Ensino em

São Paulo". Toledo, contudo, ficou apenas neste cargo por sete meses, devido a Revolução Constitucionalista de 1932.

No ano de 1933, segundo Pinheiro (2009), Toledo, por indicação de Fernando de Azevedo, passou a exercer a função de assistente da 9ª cadeira do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. A esse respeito, sabe-se que João Toledo foi nomeado, em comissão, por decreto de 21 de fevereiro de 1933, para assistente da quinta seção (Prática de Ensino) da Escola de Professores do Instituto de Educação, juntamente com Antônio D'Avila, Lucila Vasconcelos Camargo e Zuleika de Barros Ferreira. A quinta seção era de responsabilidade do professor-chefe Antônio Firmino de Proença.

Como já citado, durante as décadas de 1920 e 1930, o professor João Toledo escreveu seis compêndios: *Sombras que vivem*, de 1923, pela livraria Francisco Alves do Rio de Janeiro; *Escola Brasileira: Desenvolvimento do Programa de Pedagogia em vigor nas Escolas Normais*, de 1925, pela Imprensa Methodista de São Paulo; *Crescimento Mental*: *Exposição Analytica da Psico-Pedagogia para uso dos alunos das Escolas Normais e dos professores do curso primário*, de 1925, pela Livraria Liberdade de São Paulo; *Didática Nas Escolas Primárias*, pela livraria Liberdade de São Paulo; *Planos de Lição (Noções Comuns)*, de 1934, Livraria Liberdade, de São Paulo e, por fim, *São Paulo: Variações sobre motivos da história paulista*, publicado pela Livraria Methodista de São Paulo. Além desses, publicou vários artigos para periódicos educacionais e jornais da época, versando sobre educação.

Em 1939, João Augusto de Toledo aposentou-se, quando morava na capital paulista, e faleceu no dia 21 de dezembro de 1941, aos sessenta e dois anos.

1. O estado do conhecimento sobre João Augusto de Toledo

Ao estudar o objeto deste trabalho, a organização do trabalho didático para João Augusto de Toledo, houve a necessidade de realizar um estudo sobre o estado do conhecimento, trabalhos realizados por outros autores, que tiveram o mesmo autor como objeto de suas respectivas pesquisas. O autor não é tão conhecido no meio acadêmico e na educação, não figurando entre os principais nomes da educação, no início do século XX, todavia, foi um elemento de mediação entre os órgãos superiores de educação e a atividade fim realizada na escola. Por isso, teve sua importância, como educador nas escolas primárias e normais do estado de São Paulo.

Logo abaixo segue a relação dos trabalhos pesquisados, nos sites Google Acadêmico e banco de teses e dissertações da CAPES. Estes trabalhos nos servem como referências bibliográficas para nossa pesquisa.

Quadro 1: Trabalhos completos sobre o educador João Augusto de Toledo – 2005-2012

TESE			
Autor	Título	Instituição	no
Maria de Lourdes Pinheiro	Trajetória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939): a permanência dos modelos de lição	UNICAMP	2009
DISSERTAÇÕES			
Autor	Título	Instituição	no
Fátima A. dos Santos	A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária de São Paulo no início do século XX	PUC-SP	2005
Michele Varotto	As apropriações das Ideias educacionais de John Dewey na antiga escola normal de São Carlos-SP	UFSCAR-SP	2012

A primeira tese de doutorado está disponível no banco de teses e dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O caminho percorrido até chegar este importante material de pesquisa foi, primeiramente, o site de pesquisas Google, e, posteriormente, o site da UNICAMP.

Na tese de Doutorado de Maria de Lourdes intitulado como **Trajetória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939): a permanência dos modelos de lição**, a autora realizou um trabalho investigativo que traz com riqueza de detalhes a vida profissional do autor investigado, sendo esse o principal trabalho pertinente a Toledo. A autora demonstra ao longo de seu trabalho uma pesquisa que é uma referência para futuras pesquisas para quem se interessar pela obra de João Augusto de Toledo, materializada em seus compêndios. O trabalho desenvolvido por Pinheiro (2009) nos forneceu dados importantes sobre a atuação profissional de João Augusto de Toledo, em sua trajetória profissional no interior paulista.

A dissertação de Fátima A. dos Santos foi encontrada usando a palavra-chave João Toledo no banco de teses e dissertações da CAPES. Esta dissertação intitulada como **A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária de São Paulo no início do século XX,** foi defendida na Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo. É um trabalho que tratou de examinar as prescrições para o ensino de Geografia, tendo como fonte de pesquisas as obras dos principais autores que escreveram sobre o ensino dessa disciplina no início do século XX, os quais são Carlos Delgado de Carvalho, Antônio Firmino Proença e João Augusto de Toledo. Os três viveram no mesmo momento histórico e realizaram trabalhos que se materializam em compêndios, cujo assunto era o mesmo: a necessidade de ensinar Geografia a partir da concepção escolanovista. O trabalho de Santos (2005) contribuiu para o entendimento de que a Geografia foi uma ciência utilizada como exemplo da aplicação do ideário escolanovista, por meio de sua permeabilidade de tratar de assuntos de maneira que possa se exemplificar com experiências práticas.

A dissertação de Michele Varotto, cujo título é **As apropriações das Ideias educacionais de John Dewey na antiga Escola Normal de São Carlos-SP,** defendida na Universidade Federal de São Carlos, SP, teve o objetivo de realizar um trabalho sobre as influências do educador norte-americano Jonh Dewey, nos professores ou lentes, como eram chamados, os professores das disciplinas mais importantes da Escola Normal de São Carlos/SP. Isso inclui a 11ª Cadeira de "Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica", de responsabilidade Carlos da Silveira e a 12ª Cadeira, de "Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica", sob a responsabilidade de João Augusto de Toledo. Curiosamente, as duas cadeiras tinham o mesmo nome, e segundo a autora, estes dois professores realizaram, durante o tempo de permanência na função de docentes das disciplinas que ministraram um trabalho em que ficou evidenciada a influência da teoria de Dewey, incluindo-se aí os artigos que escreveram para a Revista da Escola Normal de São Carlos, SP. Este trabalho de mestrado defendido por Varotto (2012) contribuiu também para pudessemos compreender que João Augusto de Toledo, estava envolvido de maneira prática na Escola Normal de São Carlos,SP com a introdução da Escola Nova.

Todos os trabalhos são de grande relevância, pois, evidenciaram o movimento educacional escolanovista nas obras de João Augusto de Toledo, bem como de seus colegas contemporâneos de profissão, o que evidencia como a Escola Nova estava se disseminando pelo estado de São Paulo.

Quadro 2: Artigos sobre João Augusto de Toledo – 2011-2014

ARTIGOS			
Autor	Título	Periódico	Ano
Maria de Lourdes Pinheiro	Práticas de psicologia experimental e pedagogia	**Revista HISTEDBR On**	2013

	científica na Escola Normal Secundária de São Carlos: A concepção do educador paulista João Toledo.	**Line**, Unicamp, v. 13, n. 53.	
Maria de Lourdes Pinheiro	A trajetória e as interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939).	**Revista Funec – Multidisciplinar ,** Funec, v.2, n.3	2012
Paulo Edyr Bueno de Camargo	Conciliação e Ecletismo no Trabalho Didático do Educador João Toledo (1879-1941).	**Anais, VII Jornada do HISTEDBR**, Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007, p. 1-21.	
Carla Zandavali	A influência paulista e o escolanovismo na Escola Normal no sul de Mato Grosso.	**Revista Intermeio**, UFMS, V. 11, n. 21	2005
Carlos R. Monarcha	Notas biográficas de João Augusto de Toledo.	**Boletim da Academia Paulista de Psicologia** V. 1 n. 80	2011
Michele Varotto Alessandra Arce Hai	Vestígios da presença das ideias educacionais de John Dewey em uma escola normal paulista nas décadas de 10 e 20 do século XX.	**Revista HISTEDBR On Line**, Unicamp, V. 13 n. 51	2013
Enéias Borges Dias	Formar o homem e o cidadão: a importância do ensino da Língua nacional e das matérias Geografia e História nas páginas da *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916-1923)	**Revista HISTEDBR On Line**, Unesp – Araraquara/SP , V.12, n. 47.	2012
Marcia de Oliveira Mello	Os manuais de ensino de Geografia produzidos no primeiro terço do século XX: fontes e objetos de estudo	**Revista Brasileira de Educação em Geografia,** UNICAMP, V.4. n.8.	2014

Os artigos dispostos na web foram encontrados no site de buscas Google Acadêmico, com as palavras João Augusto de Toledo e manuais didáticos, totalizando 12 artigos. Destes, cinco são relevantes e estão na tabela acima, os sete demais descartamos, pois não traziam relação com o objeto pesquisado.

O artigo de Maria de Lourdes Pinheiro, de título **A trajetória e as interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939),** explica a carreira de João Augusto de Toledo como profissional da educação em seu momento histórico. Nele, a autora esclarece que o referido professor não é um nome de grande relevância para a história da educação, mas, segundo ela, ele pode ter sido ofuscado pelos educadores mais lembrados serem os católicos e liberais, no período em que Toledo foi educador. Todavia, entende que o trabalho de João Augusto de Toledo é importante, principalmente, os seus compêndios, pois, foram referências para o ensino de Pedagogia nas escolas normais e primárias.

A mesma autora noutro artigo intitulado **Práticas de Psicologia Experimental e Pedagogia Científica na Escola Normal Secundária de São Carlos: A concepção do educador paulista João Toledo,** Pinheiro (2013) retrata a realidade do professor João Augusto de Toledo frente aos trabalhos no qual estava imbuído de ensinar aos alunos da Escola Normal de São Carlos, atuando como educador nesse estabelecimento de formação de professores normalistas.

No artigo de Paulo Edyr Bueno, o qual recebeu o título de **Conciliação e Ecletismo no Trabalho Didático do Educador João Toledo (1879-1941),** o autor verifica que o professor João Augusto de Toledo, por ocasião do que vinha acontecendo tanto no meio educacional quanto ao movimento escolanovista, optou pela conciliação entre a Escola Tradicional e a Escola Nova, uma vez que Toledo entendeu não ser fácil a materialização da nova concepção diante das condições concretas, físicas e financeiras da escola paulista, naquele momento histórico.

O artigo de Carla Zandavali, intitulado **A influência paulista e o escolanovismo na Escola Normal no sul de Mato Grosso,** comprova a influência paulista na Escola Joaquim Murtinho de Campo Grande-MS na década de 1930. Nela, o livro de João Augusto de Toledo de nome *Didáctica: Nas Escolas Primárias* fazia parte da lista de compêndios utilizados naquela instituição de ensino.

Carlos R. Monarcha, no artigo nomeado como **Notas biográficas de João Augusto de Toledo**, investigou o trabalho do professor João Augusto de Toledo, deixando evidente que Toledo foi excelente profissional, mesmo sendo de formação modesta para a época, tendo atingido todos os cargos da carreira do magistério. Mostra também que Toledo foi influenciado pelo movimento escolanovista, principalmente pelas disciplinas que ministrou na Escola Normal de São Carlos, SP, para as quais se preparou, afastando-se por um período para realização de um curso na Psicologia na capital de São Paulo. Com essas informações,

Monarcha mostra que Toledo realizou várias atividades em sua profissão que comprovaram o se envolvimento com a Escola Nova.

Michele Varotto e Alessandra Arce Hai escreveram o artigo de título **Vestígios da presença das ideias educacionais de John Dewey em uma escola normal paulista nas décadas de 10 e 20 do século XX,** explicando ao leitor o quanto os professores que trabalhavam as disciplinas pedagógicas na Escola Normal de São Carlos, SP, como João Augusto de Toledo e Carlos da Silveira, estavam orientados no ideário proposto por John Dewey.

Já Enéias Borges Dias, em seu artigo intitulado **Formar o homem e o cidadão: a importância do ensino da Língua nacional e das matérias geografia e história nas páginas da *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916-1923),** teve como fonte documental para a realização da pesquisa a Revista de Educação da Escola Normal Secundária de São Carlos, SP. Suas reflexões foram sobre os artigos publicados pelos professores da referida escola, e teve como foco principal analisar o ensino da língua materna brasileira, a história e a geografia, como elementos de identidade nacional. Neste trabalho podemos encontrar o posicionamento de João Augusto de Toledo, quanto à língua.

Assim, conforme Toledo (1917) *apud* Dias (2012, p. 60): "A língua falada pelo povo é o primeiro de sua escola. É o primeiro e mais importante, porque é fator enérgico de nacionalização e um laço estreito de solidariedade. Os que falam a mesma língua comungam os mesmos sentimentos e têm os mesmos ideais e as mesmas tradições".

O professor João Augusto de Toledo, nessa breve reflexão, enxergava a língua como primordial para a unidade nacional do povo brasileiro, ou seja, a língua é um dos elementos que ajudam a constituir o território como lugar de soberania de um povo. Daí a importância de se estudar a língua materna, ela cria laços entre os povos sem que sejam necessariamente físicos, e isso era importante para um momento histórico onde os republicanos estavam no poder, e tinham uma preocupação com a questão nacional.

O artigo de Márcia de Oliveira Mello (2014), pesquisadora da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP-OURINHOS-SP), cujo título é **Os manuais de ensino de geografia produzidos no primeiro terço do século XX: fontes e objetos de estudo**, tem como origem uma pesquisa nos principais manuais de geografia nas três primeiras décadas do século XX. Assim, em suas análises destacou o livro de João Augusto de Toledo, cujo título é *Didáctica: Nas Escolas Primárias*, compêndio onde o autor propõe o ensino de Geografia tendo como concepção a Escola Nova. A autora destaca ainda os trabalhos de Carlos Delgado de Carvalho no livro *Methodologia do Ensino de Geographia* e de Antônio Firmino Proença (1925),

intitulado *Como Se Ensina Geografia*. Ressalta ainda que os três autores estavam envolvidos com o ideário escolanovista, como concepção teórica a ser adotada neste momento histórico.

Podemos observar que os trabalhos pesquisados são todos bem recentes, o que leva a pensar que o autor não foi objeto de muitas pesquisas no campo da educação e da Geografia. O que aumenta a relevância de pesquisar as obras de João Augusto de Toledo, seja ao ensino de Geografia, seja pela sua contribuição para educação brasileira no período de sua vida como profissional da educação.

2. A questão teórico-metodológica: as categorias de análise

O referencial adotado, neste trabalho, como modelo teórico foi *"a ciência da História"*, elaborada pelos pensadores alemães Karl Marx e Friedriech Engels (2007), a partir do qual foram produzidas como analíticas de trabalho as seguintes categorias: o trabalho didático e a organização do trabalho didático que foram cunhadas pelo pesquisador Gilberto Luiz Alves (2005; 2012).

Em Alves (2005; 2012) temos os elementos de compreensão da escola pública atual forjada por Comenius no século XVII, que nos deram o aporte teórico para o entendimento do trabalho didático desenvolvido nas escolas primárias e normais em que atuou o professor João Augusto de Toledo.

Na categoria trabalho podemos ter a visão de Karl Marx e Friedrich Engels sobre o processo de produção dos meios de subsistência material do homem, como algo vital à manutenção da vida. Em Alves (2005; 2012), julgamos pertinentes as categorias expostas pelo pesquisador no que diz respeito às origens da escola pública contemporânea, e a realização do trabalho didático, como meio de entendermos a produção dos compêndios de João Augusto de Toledo, assim como a própria escola normal e complementarista.

Dessa maneira, pode-se refletir sobre a formação docente do autor pesquisado e sua maneira de propor o trabalho do professor. Noutras palavras, a categoria analítica trabalho é de vital importância para compreendermos o trabalho didático e a organização do trabalho didático.

O trabalho no pensamento marxista é a realização das atividades humanas, de forma consciente e objetivada, com a finalidade de garantir a vida em seus aspectos naturais e sociais, ou seja, em Marx o homem só realizou o trabalho quando começou a fazê-lo no sentido de garantir a sua sobrevivência, e sempre o realiza em determinado contexto social e histórico dados. No entanto, para Marx, o que diferencia o homem dos animais, é a

capacidade que o ser humano tem de realizar o trabalho de forma consciente. Marx explica que os animais realizam suas atividades de forma instintiva, não há conscientização em suas ações, o que eles fazem, farão sempre da mesma maneira, até o fim de suas existências (MARX e ENGELS, 2007).

Para Marx (2008), outra importante categoria relacionada à questão do trabalho, é a divisão do trabalho, que levou às especializações, onde cada homem passou a ter uma função determinada no processo de trabalho. Em Marx e Engels (2007), a divisão do trabalho foi o rompimento do homem com os laços naturais e de sua relação com a natureza, por conta das necessidades relacionadas ao trabalho, como observam:

> E, finalmente, a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto não há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. (MARX e ENGELS, 2007, p. 37).

Neste momento da história dos homens, o trabalho não se dá de forma autônoma, na verdade, eles estão sob o jugo de suas necessidades materiais. Mas, isso ocorre de forma não consciente, o sujeito realiza suas ações sem ter plena consciência de sua dependência em relação ao trabalho.

Ademais, nesse primeiro momento da história da humanidade o trabalho para o homem é algo realizado de forma habitual, não estando ligado à acumulação de riqueza para outros, embora, seja o trabalho que irá produzir o necessário à sobrevivência da humanidade, como foi o trabalho coletivo nas comunidades primitivas. Nestas, os homens viviam em grupos que havia a necessidade de caçar e pescar, e coletar alimentos nos campos, para garantir a subsistência da espécie.

Tal processo se modificou com o surgimento da sociedade de classes, quando o trabalho de muitos passou a ser explorado para produzir a riqueza de poucos: assim se deu na antiguidade, por meio da exploração do trabalho escravo; posteriormente na sociedade feudal, por meio da exploração dos camponeses ou servos; e finalmente no capitalismo, com a exploração do trabalho assalariado (MARX e ENGELS, 2007).

Em que pese seu caráter de trabalho explorado nas sociedades de classe, foi pelo trabalho que o homem transformou a natureza, bem como passou a realizar as atividades educacionais, necessárias à transmissão e assimilação que a atividade de trabalho exigia. Assim, não há como falar em educação sem considerarmos que ela é social e historicamente

produzida, por meio do trabalho. Dessa forma, quando pensamos em trabalho didático estamos nos referindo a um processo que está, necessariamente, subsumido à atividade de trabalho em geral realizada pelos homens, base para a produção de toda vida humana (ALVES, 2005).

Portanto, a organização do trabalho didático e trabalho didático serão, a partir de agora, como bases teóricas para entender como surgiu a escola moderna e a importância dos instrumentos de trabalho na prática educativa do professor moderno. Nesse sentido, temos de esclarecer o que vem a ser a organização do trabalho didático, que existiu nas distintas sociedades humanas, acompanhando a realização da prática educativa. Para esclarecer isso, é preciso dizer o que vem a ser a organização do trabalho didático em si, como categoria analítica.

Os três elementos constitutivos da organização do trabalho didático em qualquer sociedade, de acordo com Alves (2005, p. (10, grifos do autor), são:

> Dadas as informações preliminares necessárias ao entendimento da relevância dos estudos de organização do trabalho didático, é indispensável expressar o conteúdo da acepção que lhe é conferida. No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de *organização do trabalho didático* envolve, sistematicamente, três aspectos:
> a) ela é sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, e uma *forma histórica de educando (s),* de outro;
> b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento,
> c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre.

Dessa forma, a organização do trabalho didático implica uma dada relação educativa; os elementos presentes que tem a função de mediação na referida relação entre educador/educando (currículos, programas de ensino, instrumentos de trabalho, políticas educacionais, gestão e administração escolar e de sistemas, entre outros) e o espaço físico onde o processo educacional se realiza. Podemos afirmar, portanto, que a forma como se materializa a educação em dada sociedade é determinada pela forma/conteúdo da organização do trabalho didático na mesma.

Segundo Alves (2005, p. 17), desde "[...] o surgimento dos primeiros estabelecimentos de educação sistemática, vigorou dentro deles alguma forma de organização do trabalho didático". A relação educativa em todas as épocas anteriores à sociedade capitalista sempre fora de maneira individualizada. Dessa forma, "enquanto se realizava a

educação de um jovem, a relação que se estabelecia entre ele e seu preceptor na sociedade escravista e na sociedade feudal eram, sobretudo, de natureza individual" (ALVES, 2005, p. 18).

Na época feudal, o trabalho didático foi marcado pelo trabalho do mestre preceptor que dominava todo conhecimento a ser transmitido, de maneira semelhante ao mestre artesão, no trabalho artesanal:

> Na sociedade feudal, o mestre artesão foi celebrado como um trabalhador que tinha o domínio pleno, tanto no âmbito teórico quanto no plano prático, da atividade à qual se dedicava. Ele era o senhor dos *segredos* de seu ofício. De forma correspondente, o mestre ou preceptor dominava todas as etapas e operações da atividade de ensino (ALVES, 2005, p. 18).

Dessa forma, o trabalho didático no período feudal era dependente da vontade do preceptor para ser realizado, ao contrário do que ocorrerá no capitalismo.

Por isso, para tratar do trabalho didático e da organização do trabalho didático na sociedade capitalista, começamos pela discussão do que seria a escola moderna, cujo projeto foi apresentado pelo bispo protestante João Amós Comenius no século XVII. Comenius projetou que a escola moderna seria organizada em similaridade à manufatura do período de transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista, e desta forma:

> Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*; foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as *artes*. Note-se que *artes*, segundo acepção dominante à época em que viveu Comenius, abrangiam também as manufaturas. (ALVES, 2006, p. 71. Grifos do autor.).

Além disso, devemos lembrar que "[...] a manufatura, depois de ter-se apropriado da base técnica do artesanato, representava a sua superação, pois, através da divisão do trabalho havia decomposto o todo do ofício medieval em suas operações constitutivas [...]" (ALVES, 2006, p. 72). Assim podemos entender que a divisão do trabalho no interior da oficina manufatureira levou à especialização do trabalhador, o que contribuiu para objetivar o processo de trabalho na manufatura.

Quanto à educação, era ensinada no período feudal em similaridade à produção artesanal, o preceptor detinha todo o conhecimento humano das várias áreas do saber, como dito anteriormente. O ensino era levado a poucos que, pela sua condição de classe, dispusessem de condições e tempo. Como forma de inovação e adequação aos novos tempos, quando seria necessário que todo homem tivesse acesso direto aos textos sagrados, Comenius

vai propor a escolarização para todos. Daí a necessidade de que a escola fosse modelada conforme a manufatura:

> [...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. (ALVES, 2006, p. 73).

Ora, a economia de "tempo, fadiga e recursos" era uma condição para a expansão do ensino. Nesse sentido, Alves esclarece que Comenius está idealizando uma escola onde o novo educador – o professor – que irá realizar o trabalho didático, executá-lo-á em similaridade à manufatura. Dessa forma, o preceptor sai de cena e entra o profissional da educação, que faz um trabalho especializado em apenas uma área do conhecimento. Mas também fazia-se necessário ter uma nova ferramenta que se adequasse a realidade dessa nova escola:

> O manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e assimilação da criança e do jovem. Especializou-se, também, em função dos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos de trabalho, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam às configurações mais adequadas as operações que se realizavam. (ALVES, 2006, p. 76).

O novo instrumento de trabalho propiciou ao professor uma melhor forma de realizar o trabalho didático na instituição de ensino, e assim pode-se adequar à escola em níveis de ensino que levassem em conta a idade e o amadurecimento intelectual da criança ou jovem.

Além disso, levou à objetivação do trabalho didático, pois, com a nova tecnologia forjada por Comenius, o novo profissional da educação tornou-se dependente do manual didático para realizar o seu trabalho. Na verdade, o que temos com a nova forma de educação implantada por Comenius é um barateamento do trabalho didático, visto que sua intenção era que qualquer homem, com o mínimo conhecimento, poderia realizar o trabalho didático: "Para Comenius, tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático de tal forma que, qualquer homem mediano pudesse ensinar" (ALVES, 2006, p. 78), pois, os preceptores eram de difícil formação, o que demandava muito tempo e um grande investimento financeiro.

Os manuais didáticos seriam, assim, os guias para a realização do trabalho didático na escola moderna. É preciso dizer que isso não ocorreu imediatamente, visto que a consolidação

dos sistemas nacionais de ensino ocorreu apenas nos finais do século XIX, em países como Inglaterra, França e Alemanha, e em meados do século XX, em países como o Brasil. E foi somente quando a escola efetivamente chegou a todos que os manuais didáticos se tornaram os principais instrumentos para a realização do trabalho didático, tornando-se cada vez mais numerosos, e ainda resguardando a função fundamental de modelar o trabalho didático.

No primeiro capítulo, apresenta um estudo sobre a base material no momento histórico que antecedeu e durante o período vivido por João Augusto de Toledo, como meio de compreender as atividades econômica produtivas, desenvolvidas pela sociedade brasileira para, assim termos a dimensão do que era o trabalho realizado pela população brasileira como forma de garantir a produção de gêneros agroesportáveis e o início da industrialização que teve seus primeiros passos ainda na fase imperial, isto é, se aprofundando no período da primeira república. E finalmente se ampliando no programa de substituição das importações no início da era Vargas, no período pós crise de 1929. Assim, podemos realizar a junção do que determina o tipo de educação para a sociedade, nestes distintos períodos.

No segundo capítulo, aborda os espaços escolares existentes no estado de São Paulo, no período que compreende da segunda metade do século XIX, ao período republicano, á fim de ter a compreensão de como era a educação ofertada no momento histórico, vivido por João Augusto de Toledo, para assim ter o entendimento de como foi a formação escolar elementar do autor estudado. E, por conseguinte, entender como o autor realizava a sua proposta de ensino tendo como parâmetro o que fora ensinado, em sua formação também secundária na Escola Complementar de Itapetininga-SP.

Por fim, o terceiro capítulo, retrata um estudo sobre a trajetória profissional de João Augusto de Toledo, com a finalidade de compreender sua atividade docente, de administração e de escritor de compêndios, que foram utilizados nas escolas primárias e normais do estado de São Paulo. Logo, entende-se de que o autor tomou um posicionamento de ecletismo frente à proposta da concepção teórica educacional denominada Escola Nova, diante da Escola Tradicional, como podemos constatar em seus compêndios. Em suma, finalizando, o capítulo apresenta uma análise para o ensino de Geografia, diante do ideal escolanovista, e a utilização do método intuitivo, como meio de realização do trabalho didático pelos professores desse momento histórico.

4. Partes que forma o todo no trabalho

O trabalho foi organizado metodologicamente da seguinte forma: no primeiro capítulo procurou-se destacar a base economica da produção material no período vivído por João Augusto de Toledo, para que se pudesse conhecer os determinantes econômicos que influenciaram a vida dos homens em cada momento histórico do processo produtivo brasileiro. Por conta da delimitação no período de vida de João Augusto de Toledo ser concomitante com a da produção cafeeira e a genêse da indústria nacional ainda que incipiente, de acordo Ianni (1991), esta base econômica influênciou o tipo de educação ofertada à população ao longo do século XIX e início do século XX, conforme as transformações tanto no mundo intelectual como no processo produtivo que desenvolvia no Brasil quanto na Europa, principal berço da educação, de onde partia a maior parte das teorias educacionais aplicadas no país e em outras partes do mundo.

Na segunda parte, a enfâse foi dada aos espaços de formação e de trabalho do professor primário no estado de São Paulo, que eram as Escolas Normais, Complementares como locais de formação da força de trabalho que iria atuar no setor educacional do período republicano. Nas Escolas Preliminares e nos Grupos Escolares os professores formados nas instituições anteriormente citadas exerceriam de fato a docência conforme as determinações legais que norteavam a educação primária do período estudado. Dessa forma, pode-se compreender como era de fato a realidade vivida por João Augusto de Toledo, tanto nos aspectos de formação de professores nas Escolas Noramais e Complementares, como nas escolas primárias do período de exercício profissional do autor estudado.

Na última parte, foi dada ênfase aos elementos que norteam a organização do trabalho didático na obra de João Augusto de Toledo, que se materializaram em seus compêndios e eram utilizados tanto nas Escolas Normais e Primárias do estado de São Paulo, como de outros estados do país, onde se constatou a forte influência em seu trabalho do movimento denominado como Escola Nova. O autor através de seus compêndios ofereceu uma proposta de trabalho aos professores a partir dessa nova concepção teórica, para que se pudesse mudar a educação até então ofertada a Escola Tradicional.

Neste último capítulo se pode compreender que foi colocada a Geografia prescrita nas obras de João Augusto de Toledo, como exemplo de aplicação do movimento escolanovista, pelos professores que utilizássem dos recursos didáticos, chamados de "compêndos". Além disso, destacou-se a aplicação do método intuítivo ou "lição de coisas", que eram utilizados

para melhor a assimilação dos alunos através de aulas que utilizavam os objetos concretos, para exemplificar os assuntos abordados nas aulas de Geografia do ensino primário da época.

CAPÍTULO I

DA AGROEXPORTAÇÃO CAFEEIRA AO ESTADO INTERVENCIONISTA

O presente capítulo tem como questão principal a compreensão do movimento histórico quanto a base material do período que vai de meados do século XIX até há primeiras décadas do século XX. Possui a finalidade de compreeender a base material do período em que João Augusto de Toledo viveu, no sentido de apropriar-se do conhecimento sobre a economia, nesse momento histórico, elemento fundamental para se pensar a política, assim como a educação no período histórico estudado.

1.1 O café como base econômica do Estado agroexportador as relações de trabalho servil e livre

As origens da base material, tendo o café como produto primário para a agroexportação, foi introduzida ainda na época do Brasil colonial e se estendeu pelo período imperial, adentrando pelo Estado oligárquico dos governos civis até ao golpe de Getúlio Vargas, em 1930. O Brasil viveu, desde a sua colonização, no século XVI, numa economia fundamentada nas exportações de produtos primários agrícolas: foi assim com a cana de açúcar, carne e couro, atendendo ao mercado local e nacional, oriundas principalmente do nordeste e sul do país. Um período de exportações minerais com o ouro, no final do século XVII e em todo século XVIII também foi de grande importância, e novamente na área de produtos agrícolas, o ciclo econômico do café. Em relação a essa questão, destacamos:

> Foram os capitais acumulados com a intermediação comercial com a zona mineradora, que financiaram o surgimento da atividade econômica que se transformou na marca registrada do Império do Brasil: a plantation escravista cafeeira. O café brasileiro nasceu da combinação comercial acumulado no Rio de Janeiro, que foi capaz de financiar os produtores durante os cinco anos necessários para que a plantação começasse a produzir, aliado ao trabalho escravo disponível com a decadência das minas e a disponibilidade de terras florestadas nas vizinhanças do Rio de Janeiro, excelentes para produção cafeeira. (BECKER e EGLER, 2006, p.107).

Destaca-se que as origens do capital inicial necessário aos investimentos nas lavouras de café esteve na fase da mineração, pois, um produto que demanda tempo e dinheiro para de fato iniciar a dar lucros, objetivo da economia capitalista, teria de angariar fundos de algum lugar. Esse local foi à acumulação de capital proporcionada pela extração de ouro no país, ou

seja, o finaciamento para plantio, manutenção e pagamentos dos custos de produção foram financiados pelos detentores do capital proporcionado pela exploração mineral.

Um dos grandes eventos que proporcionou a dinaminazação da economia brasileira foi a vinda da família real portuguesa à colônia, devido à ocupação do território português pelas tropas francesas de Napoleão Bonaparte. A vinda ao Brasil da família real portuguesa beneficiou a colônia no sentido de que houve a quebra da exclusividade de se negociar apenas com a metrópole, sendo que a abertura dos portos foi determinante para que se pudessem colocar os produtos brasileiros nos mais diversos países do mundo, beneficiando a colônia. Assim, o principal produto nas exportações, que deu a sustentação econômica principalmente ao império e pós-independência, entrou de vez no mercado internacional. Segundo Mello (1975, p. 56), "[...] nas três primeiras décadas do século XIX, o café deixou de ser produto colonial, uma vez que seu consumo se generalizou. Para que isto pudesse ocorrer, os preços internacionais baixaram, em grande parte devido ao crescimento da oferta brasileira".

A partir daí, houve a expansão desse produto:

> Iniciando as plantações nos maciços costeiros do Recôncavo da Guanabara, o café rapidamente ganhou o Vale do Paraíba, um *grabeni* tectônico entre as Serras do Mar e da Mantiqueira, verdadeiro corredor de passagem entre o Rio de Janeiro e São Paulo, percorrido há muito pelas tropas de muares que abasteciam as minas. A ferrovia foi a alternativa que permitiu baratear o custo dos transportes na região cafeeira, como também nas outras regiões mercantis, aumentando a mobilidade e o volume dos produtos para a exportação. (BECKER e EGLER, 2006, p. 107).

O outro elemento de desenvolvimento econômico foi a introdução da ferrovia como meio de transporte do café e demais produtos, pois o trem veio proporcionar a diminuição dos custos de transportes, antes dependentes das mulas, e de um grande volume de força de trabalho, para o escoamento da produção. Essa técnica que foi aplicada nos transportes brasileiros, teve como base financeira em grande parte o acúmulo de capital, originado no café e investido na ferrovia.

Segundo Becker e Egler (2006, p. 107-108), "em nenhuma outra zona produtora brasileira, a ferrovia teve a importância que representou para a economia cafeeira: ligando as fazendas ao Rio de Janeiro, abrindo novas plantações, liberando escravos para os trabalhos agrícolas e trazendo modernização ao interior".

Assim podemos entender, segundo os autores, a importância da ferrovia para o desenvolvimento econômico do Rio de Janeiro e São Paulo, juntamente com o produto transportado, o café. As ferrovias, principalmente no estado de São Paulo, foram fator

determinante na criação de pequenas e médias cidades no entorno das estações ferroviárias, pelo interior do estado.

Não se pode deixar de enfatizar que a ferrovia como meio de transporte até aos portos das cidades do Rio de Janeiro e Santos. Ela foi fundamental também na "implantação de uma força produtiva gestada e desenvolvida sob relações assalariadas de produção, se mostrou incompátivel com o trabalho escravo" (BECKER e EGLER, 2006, p. 108). No que diz respeito aos escravos, os autores dizem que a ferrovia e a maquinaria coontribuiram para o fim da escravidão:

> A velocidade do trem, como também das máquinas de beneficiamento de café, que lentamente foram incorporadas às fazendas como forma de substituição a 'falta de braços para lavoura', conforme discurso da época, acentuou a crise do escravismo e abriu caminho para o assalariamento da mão-de-obra. (BECKER e EGLER, 2006, p. 108).

Não se pode afirmar definitivamente que só a ferrovia e a maquinaria foram os principais motivos do fim da escravidão no país, todavia, pode enfatizar que ajudaram na libertação dos escravos, pois, o capital necessitava neste momento histórico dos benefícios do assalariamento da força de trabalho como potenciais consumidores de produtos, necessários a subsistência de qualquer pessoa.

Outro elemento que existiu neste momento histórico foi a questão da indústria manufatureira, ainda que incipiente já dava os seus primeiros passos no sentido de se utilizar do trabalho assalariado:

> Outra circunstância que pela mesma época acentua e precisa os caracteres negativos da escravidão, é o início da indústria manufatureira no país. Nela não se empregarão trabalhadores servis, a não ser para tarefas secundárias e acessórias; a sua ineficiência para os serviços mais delicados e complexos de manufaturas será logo percebida; sem contar a vantagem financeira maior que representa na indústria o pagamento de salários em vez de preço de escravos. Testemunho contemporâneo desta opinião encontra-se no relatório da seção de artes liberais e mecânicas da primeira Exposição Nacional realizada em 1861, onde o atraso das manufaturas no Brasil é expressamente atríbuido ao emprego do trabalho escravo no país. (PRADO JR., 1976, p. 175).

Para substituir o trabalho escravo, o país já vinha buscando imigrantes para atuarem no trabalho agrícola, sobretudo europeus, para a grande lavoura cafeeira. Assim, de acordo com Prado Jr. (1976, p. 175), "A corrente imigratória se intensifica depois de 1850; e veremos coexistir, nas lavouras de café, trabalhadores escravos e europeus livres". Essa forma de

juntar força de trabalho servil com a força de trabalho livre não deu certo, é o que aponta o autor ele disse que:

> A estranha combinação não surtirá efeito e logo se verificará sua impraticidade, terminando num fracasso primeira tentativa de preencher com colonos europeus os vácuos deixados pela carência de escravos. Somente mais tarde e em outras condições, que serão oportundamente analisadas, renovar-se-ão as correntes imigratórias da Europa, resolvendo-se então com elas o probelma do trabalho na agricultura do café. Mas ter-se-á confirmado pela experiência a incompatíbilidade das duas formas de trabalho; e este será um dos mais importante crescente descrédito da escravidão (PRADO Jr. 1976).

As análises de Prado Jr.(1976), são relevantes para compreensão da introdução do trabalho assalariado em substituição ao escravo do momento histórico estudado, isto é, a imigração com intenção de substituição dos escravos quanto ao trabalho nos cafezais somente irá se realizar em um momento oportuno. Todavia, a experiência de dualidade do trabalho livre com servil, serviram de bases argumentativas em busca pela libertação dos escravos.

Assim, diante da conjuntura de expansão em que se encontrava a lavoura de café do Brasil, a partir sobretudo de 1840, havia a necessidade emergencial de ter uma força de trabalho substituta para atuar na produção dos cafezais.

A solução encontrada foi novamente o estímulo para que trabalhadores europeus imigrassem para o país, pois existia um forte risco de se comprometer a riqueza nacional pela falta de força de trabalho necessária ao sistema produtivo agrário brasileiro. Mas, a substituição da força de trabalho escrava não foi algo que se resolveu de imediato, para que se pudesse fazer com que os imigrantes viessem ao Brasil, era preciso observar que existiam fatores que impediam a possível e necessária imigração ao território brasileiro como nos explica Prado Jr.(1976):

> Aliás o problema da imigração européia para o Brasil oferecia grandes dificuldades. Contra ela atuavam vários fatores: o clima tropical desfavorável a colonos europeus (considerado como tal, pelo menos); a organização social e econômica pouco atraente do país oferecia; o regime político vigente, em que, embora sob a capa de instituições parlamentares, a liberdade mesmo civil era inexistente para a massa da população, mesmo com exclusão dos escravos. Havia ainda as restrições de ordem religiosa que punham sério embaraço à imigração dos países protestantes da Europa, que eram justamente aqueles que forneciam então os mairoes contigentes emigratórios. A Alemanha em particular. (PRADO Jr., 1976, p. 186).

Como podemos observar, de acordo com Prado Jr., havia sérios empecilhos para realizar em definitivo a substituição do trabalho servil para o livre assalariado. Os problemas eram desde as condições climáticas de um país tropical, que são extremamentes opostas ao

clima temperado europeu, além do lado econômico e político brasileiro, que ainda eram arcaícos, tendo em vista que o Brasil não dava a liberdade necessária ao homem europeu que já vivia há um bom tempo sob regimes republicanos e até certo ponto democráticos. Ademais, nesse contexto, destaca a questão de ordem religiosa, pois a maioria dos países possíveis fornecedores de força de trabalho tinham forte influência protestante, o contrário ocorria no Brasil que era país considerado católico.

Foi preciso oferecer algo de atrativo para os trabalhadores europeus:

> Reativa-se a política de povoamento, e a par das colônias oficiais ou mesmo particulares, mas organizadas segundo o sistema tradicional que consistia em distribuir aos colonos lotes de terra agrupados em núcleos autônomos, aparece um novo tipo de colonização: fixação dos colonos nas próprias fazendas e grandes lavouras, trabalhando como subordinados e num regime de colonização de pequenos proprietários e camponeses independentes, para aquele que se adotará mais tarde quase exclusivamente: a colonização por assalariados puros. E corresponde a um período em que começa a se manifestar a premência do problema imediato de mão-de-obra: convinha mais encaminhar os imigrantes diretamente para as grandes lavouras necessitadas de braços. (PRADO Jr., 1976, p. 186-187).

Diante da exposição acima, é pertinente enfatizar que a proposta para imigração dos trabalhadores europeus ao Brasil eram bem oportunas, pois, a possibilidade de ser proprietário de uma pequena porção terra já era uma maneira melhor de trabalho. Dessa maneira, começou-se a suprir a falta de força de trabalho para a grande lavoura cafeeira. O sujeito que idealizou essa maneira de colonização, segundo Prado Jr., (1976, p. 187) “[...] será um grande proprietário de São Paulo, lavrador de café e figura prestigiosa na política do país: o Senador Nicolau de Campos Vergueiro”. Esse importante Político introduziu em sua fazenda de Ibicaba, entre 1847 e 1857, 177 famílias de alemães, suíços, portugueses e belgas.

Esta forma de exploração da força de trabalho foi seguida por outros fazendeiros e, após vários ajustes, nos anos 1870, de uma situação de imigração quase nula em 1875, passou-se em 1876 para 7.000 indivíduos e quase dobrou em 1877, algo em torno de 13.000 pessoas. Após uma queda da imigração portuguesa, os italianos assumiram a dianteira no que diz respeito à imigração e tornaram-se a principal força de trabalho para a grande lavoura de café no Brasil.

A vinda dos italianos para trabalharem nas fazendas paulistas de café foi um marco importante nas relações de trabalho entre o capital agrário e a força de trabalho empregada nessa atividade:

> Nesta fase que ora se inicia, a imigração no Brasil tomará um novo rumo. Abandona-se o sistema de parceria adotado anteriormente, e os trabalhadores serão fixados nas fazendas como simples assalariados; isto é, a sua remuneração deixará de ser feita com a divisão do produto, passando a realizar-se com o pagamento de salários. Obviavam-se com isto alguns dos principais inconvenientes do sistema anterior, fazendo desaparecer as dúvidas que sempre surgiam por ocasião da fixação das quotas que cabiam respectivamente ao empregador e ao empregado. Além disto, em vez de preceder à vinda do imigrante com contratos já assinados na Europa, o governo tomará o assunto a seu cargo limitando-se a fazer a propaganda nos países emigratórios e pagando o transporte dos imigrantes até o Brasil. Chegando aqui eles eram distribuídos pelas diferentes fazendas de acordo com as necessidades delas e os pedidos feitos. (PRADO Jr., 1976, p. 189).

A partir desse momento histórico, a principal mudança nas relações de trabalho foi introdução do pagamento de salário fixo, eliminando-se as parcerias que traziam grandes conflitos trabalhistas. Outro importante elemento foi que o Estado assumiu a frente na realização de contratos que eram feitos em território europeu. A partir de então, o governo realizava a divulgação, para sensibilizar os trabalhadores a virem ao Brasil, pagando para isso as despesas de viagem; e esses, ao desembarcarem no país de destino, eram enviados as fazendas de acordo com pedidos previamente realizados. Assim, houve melhoria sensível na organização da imigração. A nova forma de realizar a imigração, pode-se denominá-la de "imigração subvencionada", reservando-se o nome de "colonização" ao primitivo sistema de localização dos imigrantes em pequenas propriedades, agrupadas em núcleos (PRADO Jr., 1976).

Então, diante das condições materiais determinadas pela vinda dos imigrantes, eles tiveram de se sujeitar ao trabalho nas grandes lavouras de café com a relação na qual tinham de vender sua força de trabalho por um salário, confirmando assim no território brasileiro aquilo Marx e Engels (2011, p. 39) disseram: "Por proletariado, a classe de trabalhadores assalariados modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver". Os italianos ao virem ao Brasil não traziam consigo mais que as roupas do corpo e as suas proles, vendo-se obrigados a se sujeitarem às condições de trabalho preestabelecidas ainda em sua pátria.

Diante do exposto acima, pode-se observar que a relação de trabalho no país já era titpicamente capitalista, de um lado um trabalhador que tem como mercadoria sua força de trabalho, e outro um capitalista agrário que detém os meios de produção, ao qual necessita comprar tal força de trabalho, para produção da riqueza através do trabalho. E não se pode deixar de mencionar a situação do oeste paulista que se encontra com excassez de trabalhadores escravos, o que estimulará a procura por força de trabalho assalariada.

Assim, gradativamente as fazendas foram substituindo a força de trabalho escrava pela livre. “A maior parte das fazendas de café instaladas depois de 1880, contará, sobretudo e quase unicamente com trabalhadores livres. Desaparece assim mais uma circunstância geradora de dificuldades para o trabalho livre [...]” (PRADO JR., 1976, p. 190).

Diante das condições de trabalho que levaram ao emprego cada vez maior da classe trabalhadora livre, empregada nas grandes lavouras de café, a imigração para o Brasil atingiu números significativos:

> O progresso da imigração no último quartel do século será rápido. Ela começa a crescer depois de 1871, atingindo em 1886 pouco mais de 30.000 indivíduos. No ano seguinte, quando a abolição do regime servil se mostrava já iminente, salta bruscamente para 55.000; e no próprio ano da abolição (decretada como vimos em maio de 1888) sobre para mais do dobro deste número (133.000). Daí por diante, e até o fim do século, a imigração conservar-se-á sempre num nível médio anual largamente superior a 100.000. (PRADO Jr., 1976, p. 190-191).

Como podemos observar diante dos números demonstrados por Prado Jr., o processo de imigração para o Brasil, no momento da abolição, atingiu grandes proporções ano a ano, até ao fim do século XIX. Numa demonstração clara que a imigração para o país esteve ligada a extinção da exploração da força de trabalho servil, o que trouxe ao Brasil uma forma de relação de trabalho em que se empregou nas fazendas o trabalho assalariado, em decorrência de uma nova realidade que se apresentou aos grandes proprietários de cafezais, sobretudo no estado de São Paulo.

O café foi, assim, um dos ciclos econômicos que mais alterou o modo de vida e a produção da sociedade brasileira, a ponto de ser o principal produto de exportação. Houve uma mudança inclusive na forma de exploração da força de trabalho a ser empregada no trabalho de cultivo, colheita, transporte. Nesse ciclo econômico surgiram as primeiras fábricas nacionais, evidentemente voltadas a atenderem os insumos necessários à produção cafeeira, como fábricas de sacos, máquinas a serem utilizadas nas fazendas, e surgiram os primeiros bancos comerciais.

O café foi importante para economia brasileria em seu período como ciclo econômico, mas não se pode afirmar categoricamente que foi o elemento único na industrialização brasileira, ou que tenha sido o elemento que determinou a industrialização por si só. A bem da verdade, a industrialização brasileira já ocorria desde do século XIX, desde 1860 já se tinha indústrias de transformação no território nacional. Embora o nosso capitalismo do tipo industrial burguês tenha se completado apenas no século XX, a industrialização começou no século XIX.

1.2 A economia brasileira na transição do Império à República

A industrialização brasileira ocorreu inicialmente no meio do século XIX, na fase ainda do sistema político de governo imperial. Mas era uma indústria modesta, que não atendia a todas as necessidades da população de maneira geral:

> O país entra bruscamente num período de franca prosperidade e larga ativação de sua vida econômica. No decênio posterior a 1850 observam-se índices dos mais sintomáticos disto: fundam-se no curso dele 62 empresas industriais, 14 bancos, 3 caixas econômicas, 20 companhias de navegação a vapor, 23 de seguros, 4 de colonização, 8 de mineração, 3 de transporte urbano, 2 de gás, e finalmente 8 estradas de ferro. Boa parte destes emprendimentos e outros semelhantes que aparecem pela mesma época não representa mais que especulação estimulada pela súbita libertação dos capitais dantes invertidos no tráfico africano, bem como pela inflação do crédito e emissões de papel-moeda que não se verificam. E como também foi notado, esta especulação terminará no grave desastre das crises financeiras de 1857 a 1864. (PRADO JR., 1976, p. 192).

Então se pode notar um relativo progresso material na industrialização do país, assim como a expansão do setor de serviços, bancos, empresas de transporte, exploração mineral, expansão da malha ferroviária, etc. Todavia como bem lembrado por Prado Jr., houve forte especulação ocasionada pela sobra de capital, antes investidos no tráfico de escravos; e como sempre ocorre no capitalismo, a especulação sem lastro econômico acaba culminando em crise finaceira, como a que aconteceu no período de 1857 a 1864.

Mas se formos analisar sobre a acumulação capitalista que se desenvolveu no período mencionado anteriormente evidenciou-se que o lastro econômico foi proporcionado pela produção agrícola. De acordo com Prado Jr., (1976):

> Esta acumulação capitalista provém sobretudo da agricultura, cuja prosperidade é notável e oferece larga margem de proveitos. Além disto, a substituição dos escravos por trabalhadores livres (que neste período, como vimos, começa a se intensificar) mobiliza os capitais que dantes se invertiam e imobilizavam naquela propriedade huamana. Os grandes lavradores já não precisarão, como no passado, inverter a maior parte dos seus recursos em escravos, recorrendo para isto muitas vezes a créditos onerosos; e grandes disponibilidades de capital até então fixos, se tornam cirulantes e desembaraçados para outras aplicações além do pagamento agrícola. (PRADO JR, 1976, p. 194).

A acumulação de capitais provenientes do setor agrícola forneceu a capitalização necessária aos investimentos nos demais setores econômicos. A substituição da força de trabalho servil pela livre proporcionou, reservas de capital que puderam ser aplicadas em

outras atividades e não somente na agricultura. A importância da libertação dos escravos foi um dos elementos que condicionaram ao grande proprietário rural alargar seus investimentos, pois, ao longo do tempo os custos de compra de escravos estavam altos, está modalidade de utilização de força de trabalho era onerosa.

Tal situação proporcionou o progresso econômico do país e foram fatores relevantes para que pudesse haver uma acumulação capitalista no Brasil. Assim, a situação do Brasil havia mudado de uma colônia em um passado não muito distante, para um país que de fato estava adquirindo nova feição, com uma praça financeira, que então passou a fazer parte da rotina dos fazendeiros, industriais, no setor de comércio e serviços como suporte para as atividades desenvolvidas nesses segmentos econômicos da sociedade brasileira. Podemos entender que o Brasil de fato estava se integrando de forma diferenciada à economia mundial, e se ambientando no mundo das relações capitalistas.

Existe um elemento importante na avaliação das condições de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que ora se vinha se estabelendo, cujo papel é importante: era o Estado, embora conservador e na maioria das vezes sempre tentando manter o *status quo*, acaba participando dos investimentos no setor econômico e infraestrutural do país:

> Com iniciativas privadas colabora o Estado, arrastado no movimento; e sobretudo o capital estrangeiro (o inglês em particular), ávido de captar em seu benefício as atividades de uma jovem nação em pleno florescimento. Os grandes empreendimentos industriais (estradas de ferro, aparelhamento portuário, obras urbanas, etc), embora indispensáveis e condição essencial de qualquer realização posterior, estavam ainda, na maior parte, além das possibilidades do capital privado indígena que apena ensaiava seus primeiros passos. O capital estrangeiro e o Estado tomam-nos a seu cargo. Este último, aliás, no mais das vezes, não servirá senão de empresário, levando empréstimos no exterior para realizar os empredimentos. Em outros casos, como se deu na maior parte das estradas de ferro, intervirá apenas estimulando o capital estrangeiro com a concessão de garantia de juros. (PRADO Jr., 1976, p. 195).

O papel do Estado nessa empreitada de investimentos foi juntamento com o capital estrangeiro, sobretudo e especificamente o inglês, ao assumir a frente no setor de investimentos, embora quem assuma a execução das atividades pertinentes ao financiamento da infraestrutura necessária ao funcionamento do setor produtivo do país foi o capital estrangeiro. Se pode afirmar que o capital estrangeiro inglês era o mais desenvolvido para o momento histórico, já que até os anos 1870 o capitalismo concorrencial era hegemônico, em que pese o fato de já que se iniciava a fase monopólica do capitalismo.

Os investimentos infraestruturais construídos durante o império podem até não terem sido muitos, mas deram a base para o período republicano que se iniciou em 1889 pudesse dar continuidade para um desenvolvimento econômico que melhorasse as condições do país, frente às realidades impostas pelo capitalismo mundial:

> Tudo isto resultará numa completa remodelação material do Brasil. O Império, quando em 1889 se extingue e é substituído pela República, terá coberto uma larga e importante etapa da evolução econômica do país. Vejamos alguns indíces ilustrativos do nível atingido. A população crescera para 14 milhões de habitantes; nas categorias mais elevadas desta população vamos encontrar riqueza e bem-estar que de certa forma se emparelham com suas correspondentes do velho continente, o que não observamos em nenhum outro momento do passado. Há fortunas de certo vulto, e não são excepcionais; e um nível de vida elevado a que não falta nenhum requinte contemporâneo da abastança. (PRADO Jr., 1976, p. 195).

O desenvolvimento atingido pelo país em sua fase imperial no momento em que assumiram os republicanos foi de prosperidade material para determinados seguimentos da sociedade brasileira: sobretudo os detentores de capital agrário conseguirama atingir níveis de qualidade de vida e lastro financeiro comparável ao dos europeus, em paises de capitalismo mais adiantado, dadas as condições materiais que lhes foram proporcionadas pelo acúmulo de capital propiciado pelas atividades econômicas ligadas a grande agricultura, e capital investido nos setores de suporte ao setor produtivo agricola do país.

No tocante a industrialização, houve o fomento para as instalações de uma modesta planta industrial para atendimento principalmente do segmento textil do país:

> Realizara-se também um relativo progresso industrial; das manufaturas têxteis em particular, de que se contam no fim do Império cerca de cem estabelecimentos de certo vulto. A localização dos centros têxteis obedecerá a dois critérios que naturalmente são fundamentais: densidade demográfica (donde facilidade de mão-de-obra e mercados próximos) e vizinhança das fontes de produção da matéria-prima e (quase só algodão). A questão da energia destas indústrias relativamente pequenas era ainda sedundária. Concentra-se assim a indústria têxtil no Rio de Janeiro (capital e algumas cidades maiores próximas); em Minas Gerais, particularmente Juiz de Fora, cidade que surge depois da Independência e se tornará a principal da província; centros do Nordeste (de população densa e larga produção algodeira); Pernambuco e Bahia, sobretudo. Finalmente, no Maranhão, precisamente em Caxias, centro importante de produção algodoeira. São Paulo que será no século atual, e com imensa vantangem, o grande núcleo industrial do Brasil, ainda figura em segundo plano. (PRADO Jr., 1976, pp. 197-198).

A principal indústria instalada neste momento histórico foi a textil, isso foi posto em atendimento a grande lavoura cafeeira, pois este tipo de cultura tem a necessidade de sacarias.

Além disso se necessitava de roupas mais simples, para a classe trabalhadora da época, dentre outros tipos de acessórios, como chapéus e bolsas. A localização das industrias também era pensada e implantada segundo critérios de se estar nas capitais e principais cidades, e ter uma proximidade com as fontes de matérias primas, o que facilitava a logística da empresa.

Outro elemento importante diante de todo esse movimento embrionário da industrialização brasileira foi a questão da força de trabalho que seria utilizada no processo de produção da fábrica, quem seriam esses sujetos que iriam atuar. A origem do proletariado nacional, como nos esclarece Prado Jr., (1976) foi encontrada da população marginalizada da sociedade da época, pois, estes sujeitos de vida incerta ao qual não possuiam a propriedade da terra, e nem tão pouco eram escravos, estavam desajustados do organismo econômico vigente neste período. A força de trabalho escrava não atendeu as necessidades do capital emergente, este foi encontrar a solução para exploração do trabalho na população marginalizada como meio de garantir as atividades indústriais da época a um baixo custo ecoconômico.

O desenvolvimento industrial brasileiro neste período ainda era incipiente, mas, estes são os primeiros passos da indústria nacional, que estava por se fortalecer no século XX. Pode-se notar o quanto a nascente indústria nacional estava envolvida em uma situação onde as limitações impostas pela sociedade escravista impunha ao processo produtivo fabril, pois está sociedade pautava-se no trabalho escravo para produção das grandes lavouras, voltada para exportação. Não havia interesse ainda em substituir os produtos importados por produtos nacionais e a forma de exploração da força de trabalho, ainda escrava, não poderia ser utilizada de maneira efizaz nas fábricas.

O interesse maior da produção nacional era o setor agrícola, os incentivos políticos e econômicos estavam centrados nesse setor da economia, marginalizando os demais. Por isso Prado Jr. (1976, p. 198) disse “continuava assim a não sobrar margem apreciável para outras atividades; sem contar que em particular as manufaturas dependeciam de condições e habilitações técnicas que a rudimentar e primitiva comunidade escravocrata brasileira não estava em condições de proporcionar”. Era uma situação difícil da incipiente indústria brasileira, pois o trabalho produtivo necessitava de força de trabalho especializada, algo raro de se encontrar numa sociedade que vivia da exploração da força de trabalho escrava.

Além de tudo ainda, tinha-se a falta de um mercado de consumidores para comprarem os produtos, oriundos das unidades fabris. Quanto a isso, de acordo com Prado Jr., (1976, p. 199), “Faltava sobretudo o que a moderna indústria fabril e mecanizada exige como condição essencial de vida: um mercado amplo e em contínua expansão, o que as condições sociais e econômicas da grande massa da população brasileira não podiam oferecer”. Diante das

condições materiais determinadas as fábricas nacionais, eram fracas operacionalmente em relação às suas concorrentes situadas no velho continente, cujo desenvolvimento já havia alcançado níveis mais elevados de capacidade técnica produtiva, e um mercado consumidor mais consolidado.

A economia brasileira estava subjugada a ser por um longo período dependente da agroexportação, sem maiores incentivos para a produção fábril, elemento gerador das maiores riquezas do sistema capitalista:

> A economia brasileira estava assim num círculo vicioso de que somente transformações futuras de vulto a poderiam livrar: ela se fundava e hauria suas forças precisamente naquilo que constituia sua fraqueza orgânica, a grande lavoura produtora de gêneros de exportação. Se era nesta que se baseavam a riqueza e a produtividade nacionais, era ela também, em última análise, a responsável pelas acanhadas perspectivas do país. Disfarçava-se momentaneamente esta profunda contradição graças ao virtual monopólio, de que gozava o Brasil, da produção de um gênero cuja, procura nos mercados internacionais não cessava de se expandir: o café. (PRADO Jr., 1976, p. 199).

A contradição da dependência econômica dos produtos agrícolas era a marca da produção econômica do Brasil, ao mesmo tempo em que era a causa do fraco desenvolvimento industrial e também a maior fonte de riqueza, pelo amplo mercado internacional da produção agrícola nacional, principalmente o café. O que ocultava a situação frágil do país na economia era o fato de manter ainda e crescentemente o monopólio, no mercado internacional, de seu principal produto de exportações.

Para além do café, contudo, os demais produtos agrícolas não tinham a mesma importância econômica para o país, embora tivessem pequena relevância, como era o caso do algodão e do açúcar. Ainda tinhamos, além desses produtos, a borracha, que graças aos automóveis e seus pneumáticos estava destinada a se tornar importante, e que, nativa do vale amazônico, daria momentaneamente ao Brasil o monopólio de uma mercadoria de grande consumo internacional; o cacau, também nativo da Amazônia e que se cultivava sobretudo no sul da Bahia, em Ilhéus (PRADO Jr., 1976).

Assim, a industrialização da nascente república teve como lastro econômico a produção de mercadorias de origem agrícola, em especial o café. As demandas pelas *commodities* brasileiras se davam sobretudo na Europa e América do Norte, regiões do globo terrestre que já haviam alcançado níveis de desenvolvimento econômico industrial bastante elevado, porém, necessitavam dos produtos brasileiros para atenderem suas necessidades por matéria prima. De acordo com Prado Jr., (1976):

> Os anos que se seguem e o primeiro decênio do século atual [século XX] assinalam o apogeu desta economia voltada para a produção e em larga escala, de matérias-primas e gêneros tropicais destinados à exportação, e que vimos em pleno crescimento no período anterior. Em nenhum momento ou fase do passado o país tivera diante de si, neste sentido, perspectivas mais amplas, Para isto concorrem ao mesmo tempo, estimulando-se reciprocamente, fatores externos e internos. Entre aqueles encontramos o grande incremento adquirido pelo comércio internacional; para o fruto do considerável desenvolvimento da população européia e norte-americana em particular, da ascensão do seu nível de vida, da industrialização, e finalmente, do aperfeiçoamento técnico, tanto material – os sistemas de transportes – como da organização do tráfico mercantil e financeiro. [...] Como resultado disto, alargavam-se os mercados para as matérias-primas e gêneros alimentares tropicais de países como o Brasil. (PRADO Jr., 1976, p. 207).

O desenvolvimento econômico atingido pelos países onde se realizou a Revolução Industrial proporcionou o progresso de vários setores da vida econômica como um todo, isto levou a evolução dos sistemas de transportes, fluxos de mercadorias e capitais financeiros, além de uma crescente taxa de urbanização, com a transferência das pessoas do campo para as cidades. Diante disso, o liberalismo econômico proporcionou a livre concorrência (que é um dos seus fundamentos) e as oportunidades de se realizar trocas comerciais, o que causou a demanda por produtos de originários dos países de clima tropical, cuja produção de genêros alimentares tornou-se necessária para suprir as demandas das nações mais desenvolvidas do planeta, localizadas em regiões de clima temperado.

O progresso das técnicas desenvolvidas foi fundamental para os transportes, tanto de pessoas e principalmente de mercadorias: as invenções como os grandes navios a vapor e as locomotivas e obviamente suas necessárias ferrovias deram as condições para os fluxos de mercadorias, isso favorecendo aos fluxos migratórios para homens que buscavam novas oportunidades em outras terras. De acordo com Prado Jr., (1976):

> O entrelaçamento de causas e efeitos é neste caso, como sempre, completo. É, aliás em boa parte o progresso da técnica moderna que permitirá aquele acentuado desenvolvimento da produção brasileira, pondo a seu serviço não somente a maquinaria indispensável (sem os aperfeiçoados processos de prepraçaõ do café não teria sido possível a larga expansão da sua cultura) e a energia necessária para acioná-la (a eletricidade), como também os transportes ferroviários e marítimos indispensáveis para a movimentação através de grandes distâncias, dos volumes imensos da produção agrícola do país. (PRADO Jr., 1976, p. 208).

Assim, compreende-se que a grandiosidade da produção cafeeira brasileira esteve diretamente ligada ao progresso das técnicas, sendo este um fator primordial para a expansão de toda a cadeia produtiva da grande lavoura de café. De acordo com Santos (1996, p. 112),

“O papel que as técnicas alcançaram, através da máquina, na produção mundial, a partir da revolução industrial, faz desse momento um marco definitivo. É, também, um momento de grande aceleração, ponto de partida para transformações consideráveis”.

O autor mencionado chama atenção para um elemento, extremamente importante, que é o desenvolvimento das técnicas a partir da Revolução Industrial, que possibilitou a otimização da produtividade no setor fabril. Todavia, não se pode deixar de conectar este progresso com os demais setores da economia mundial, que também atingiu por um lado positivo todo sistema produtivo, inclusive de produtos *in natura*, como o café brasileiro. Os produtores se beneficiaram do desenvolvimento das técnicas de escoamento da produção, com a implantação de ferrovias, expansão da navegação, a energia elétrica e também manufaturas têxteis para a produção de sacarias.

Diante do que foi mencionado, o momento político vivido com o golpe militar que iniciou a fase da república no Brasil, não trouxe grandes alardes para os trabalhadores de maneira geral, a não ser para a classe dominante, os que estavam diretamente interessados para que isso ocorresse:

> A par destes fatores imediatos, concorre nesta fase para o estímulo das atividades econômicas brasileiras a convulsão ocasionada pelo advento da República. Não que esta tivesse profundezas políticas ou sociais; a mudança de regime não passou efetivamente de um golpe militar, com o concurso apenas de reduzidos grupos civis e sem nenhuma participação popular. O povo, no dizer de um dos fundadores da República, assistira “bestializado” ao golpe, e sem consciência alguma do que se passava. Mas a República agiu como bisturi num tumor já maduro; rompeu bruscamente um articial equilibrio conservador que o Império até então sustentara, e que dentro de fórmulas políticas e sociais já gastas e vazias de sentido, mantinha em respeito as tendências e os impulsos mais fortes e extremados que por isso se conservavam latentes (PRADO Jr., 1976, p. 208).

Assim, a proclamação da República foi indiferente aos verdadeiros interessados neste primeiro momento, pois, os militares assumiram o governo do país, e alguns civis, políticos e a burguesia agrária. A bem da verdade, o Império já demonstrava sinais de cansaço e de um regime que estava vivendo apenas de aparências, apesar de alguns poucos reacionários que pouco puderam fazer para manter o regime imperial conservador.

O setor econômico encontrou na República melhores oportunidades para a expansão de seus negócios, maiores chances de prosperidade material individual, o que não era tão relevante para o sistema de governo monárquico. De acordo com Prado Jr. (1976, p. 208):

> No terreno econômico observaremos a eclosão de um espírito que se não era novo, se mantivera no entanto na sombra e em plano secundário: a ânsia de

> enriquecimento, de prosperidade material. Isto, na monarquia, nunca se tivera como um ideal legítimo e plenamente reconhecido. O novo regime o consagrará. O constraste destas duas fases, anterior e posterior ao advento republicano, se pode avaliar entre outros sinais, pela posição respectiva do homem de negócios, isto é, do indivíduo inteiramente voltado com suas atividades e atenções para o objetivo de enriquecer. No Império ele não representa senão figura de segundo plano, malvista aliás e de pequena consideração.

O homem republicano será um sujeito em que o empreendedorismo fará parte de seu perfil e projetos, as individualidades e a vontade de acumular capital como riqueza não encontrará mais as dificuldades que se tinha no sistema político anterior, onde esse sujeito era mal visto, e relegado a um papel secundário na sociedade imperial.

A fase republicana, diante deste novo comportamento econômico e do setor produtivo do país estimulou a entrada efetiva de grandes empresas atuantes no mercado financeiro. O país passou a ter muito mais bancos, buscando oferecer empréstimos na busca incessante por obterem lucros cada vezes maiores através da oferta de capital, o que levou a subjugarem as empresas nacionais aos interesses internacionais. O capital financeiro internacional entrou em definitivo no país, seus recursos fomentaram várias atividades econômicas, todavia não poderia deixar de explorar a principal fonte da riqueza nacional, nesse momento histórico, as grandes plantações de café, que tiveram maiores oportunidades de aumentarem a produção com a injeção de capitais invertidos na melhoria do setor cafeeiro nacional. Nesse sentido Prado Jr., (1976):

> O largo incremento da lavoura cafeeira, por exemplo, não teria sido possível sem os capitais e créditos fornecidos pela finança internacional. Boa parte dos fundos necessários ao estabelecimento das plantações e custeio da produção provém de bancos ingleses e franceses, ou então de casas exportadoras do produto ou outros intermediários, muitos deles firmas estrangeiras com capitais estrangeiros. (PRADO Jr., 1976, p. 210).

Os investimentos proporcionados pelos bancos internacionais, assim como as casas exportadoras e as firmas estrangeiras, elevaram a produção nacional do café, garantindo uma maior lucratividade aos intermediários no ramo produtivo da economia nacional. O grande propósito dos bancos eram de captar seus lucros por meio dos empréstimos oferecidos aos seus clientes, e nada melhor do que investirem no setor cafeeiro, que tinha um mercado consumidor internacional até então seguro e expansivo.

O país encontrava-se em uma situação econômica favorável, como nunca havia alcançado. O conjunto das exportações brasileiras operava em ritmo crescente, tanto que levou o Brasil a ser um dos maiores exportadores de produtos tropicais do mundo. Todavia,

existia um elemento desfavorável, decorrente da concentração de todos os esforços produtivos na agroexportação: não se produzia gêneros alimentícios de primeira necessidade, havendo a necessidade de importar vários produtos para esta finalidade, sem contudo alterar o saldo positivo da balança comercial brasileira, tamanha eram as exportações, dada a demanda pelo produtos agrícolas de origem brasileira no mercado internacional.

O papel que o capitalismo determinou, naquele momento histórico, aos países do hemisfério sul foi o de agroexportador. Por isso, não houve por parte do capital externo a intenção de se buscar o lucro com empresas atuando dentro dos territórios destes paises, conforme definido pela divisão internacional do trabalho.

A República, com sua organização do Estado, diferente da fase monárquica, possibilitou a autonomia aos estados (entes federados), que a partir de então puderam realizar atividades ativas, ou seja, a contração de empréstimos no mercado financeiro internacional:

> Para atender a estes compromissos, e em reforço dos saldos comerciais, concorrem às inversões de capitais estrangeiros, e em particular os empréstimos públicos. Agora não é mais apenas o governo central que recorre ao crédito estrangeiro; os Estados, tornados autônomos pela República, dele se utilizam largamente; e as simples municipalidades seguem o exemplo. A dívida externa do Brasil cresce menos de 30 milhões de libras por ocasião da proclamação da República, para quase 90 milhões em 1910. E 1930 alcançará a cifra espantosa de mais de 250 milhões. As inverções em atividades privadas também são consideráveis, embora difícieis de computar. É graças a este concurso que as finanças externas do país conseguem se equibilibrar, saldando-se normalmente durante certo prazo a sua balança de contas com o estrangeiro. Isto se refletirá no câmbio externo, que depois de 1900 e passada a crise do primeiro decênio da República, estabilizar-se-á com forte tendência para a alta; tão forte que se sentirá a necessidade de limitar suas oscilações artificialmente a taxa. Normalizou-se assim, durante algum tempo, o sistema monetário. (PRADO Jr, 1976, p. 211).

Diante da nova realidade de autonomia proporcionada pelo novo regime político do país, estados e muncípio puderam captar recursos no exterior, não se restrigindo apenas ao governo federal. Essa realidade beneficiou também o setor privado, que com certeza teve um bom estimúlo para ampliação dos seus negócios, mas simultaneamente deu ao país um grande aumento de sua dívida externa, como mostrado acima.

Se as finanças estavam indo bem no momento, isso não quer dizer que não existisse falhas no sistema econômico adotado no país, pois tinha-se outro lado que era o risco de se depender economicamente apenas das agroexportações. Essa dependência tornava nossa economia frágil, pois sempre havia o risco de uma crise que poderia levar a quebra de centenas de produtores rurais.

Pode-se compreender que a economia brasileira estava fundamentada em uma base de extrema fragilidade, porquanto os seus principais produtos agroexportáveis começaram a enfrentar, logo no primeiro decênio do século XX, os primeiros sintomas do que poderia ocorrer no futuro. O seu principal produto, o café, já havia perdido valor diante da superprodução, a borracha brasileira enfrentou a concorrência forte do Oriente, que a desbancou no mercado internacional, além disso, o cacau também já tinha provado do mesmo remédio amargo.

O sistema produtivo nacional, além disso, possuía um sério problema com força de trabalho explorada nas lavouras, e demais setores da extração vegetal. Conforme Prado Jr., (1976, p. 112):

> Não é aliás apenas esta contradição máxima do sistema econômico brasileiro que lhe comprometerá a estabilidade. Outras ainda decorrem de sua própria estrutura, e vamos encontrá-las nos mesmos fatores que sob outros aspectos vistos acima, o favorecem e impulsionam. Assim no trabalho livre, em particular do imigrante europeu. Se de um lado a transformação do regime de trabalho assegurou o progresso do sistema produtivo do país, doutro ela se revelará básica daquele sistema: a grande propriedade agrária. A adaptação do trabalhador livre ao regime da grande lavoura não se mostrará fácil, Em primeiro lugar, porque introduz um novo elemento desfávoravel e desconhecido sob o regime anterior da escravidão: a instabilidade da mão-de-obra. O trabalhador livre não estará, como o escravo, preso a seu empregador e obrigado, por isso, a sofrer passivametne todas as vicissitudes da exploração do seu trabalho. Logo às primeiras dificuldades o abandonará em busca de situação mais favorável. (PRADO Jr., 1976, p. 212).

A introdução do trabalho livre em regime de trabalho pago por um salário tinha outro lado, não apenas de uma relação que desse maior possibilidades de lucros por parte dos capitalistas detentores dos meios de produção. Havia um elemento contraditário e real a efetiva alternativa dos trabalhadores livres poderem buscar oportunidades de trabalho entre outros setores ou mesmo outras propriedades rurais. Esses são os principais problemas de exploração de força de trabalho livre, além do mais tal profissional era mais esclarecido quanto aos seus direitos, algo diferente dos trabalhadores escravos, pois estes praticamente não tinham direito algum.

A economia nacional, naquele momento histórico, tendo como base de produção apenas agrícola desde a colônia, foi a principal característica brasileira, todavia, já existia uma indústria incipiente voltada a atender as atividades ligadas ao setor da agroprodução.

1.3 Os primórdios da indústria nacional

A indústria brasileira desenvolveu-se efetivamente a partir do advento da República, época em que os entraves conservadores foram superados, o que propiciou maior oportunidade de se realizar uma produção que, em um primeiro momento, pudesse atender as demandas das lavouras de café, assim como os demais setores ligados ao setor agrário do país.

As condições para implantação das modernas indústrias capitalistas, no território brasileiro, eram diferentes das fábricas instaladas na Europa já há um bom tempo. Neste país, não se tinha acesso as principais fontes de matérias primas, a densidade demográfica era baixa, o que significava um mercado consumidor limitado, e ainda o sistema viário de transportes era limitado. Segundo Prado Jr. (1976, p. 258):

> Mas, o que sobretudo dificultava o estabelecimento da indústria moderna no Brasil era a deficiência dos mercados consumidores, cuja amplitude na produção em larga escala que caracteriza a maquinofatura, uma condição essencial que nada pode suprir. A situação brasileira, neste particular, era a mais inconveniente. O nível demográfico e econômico do país e o padrão de vida da sua população era ínfimos. Isto ainda se agrava pela estrutura compartimentada das diferentes regiões brasileiras, largamente separadas umas das outras e desarticuladas pela falta de transportes. A orientação da economia brasileira, organizada em produções regionais que se voltam para o exterior, impedira a efetiva unificação do país e o estabelecimento de uma estreita rede de comuniações internas que as condições naturais já tornavam por si muito difíceis. Os poucos milhões de habitantes espalhavam-se ao longo de um litoral de quase 6.000 Km de extensão, e sobre uma área superior a 8 milhões de Km^2; agrupam-se por isso em pequenos núcleos largamente apartados uns dos outros, e sem contactos apreciáveis.

As condições naturais do país, em especial o relevo, que dificultava tanto a construção de estradas pavimentadas para o escoamento da produção quanto as demais atividades ligadas ao sistema produtivo industrial, como a proximidade de fontes de matérias primas, a situação econômica da maioria da população, que no Império era composta por escravos ou de pessoas livres, porém sem ocupação definida, eram elementos para dificultar a criação de um mercado consumidor em termos capitalistas.

Outrossim, existia uma desconexão regional que tornava impossíveis as trocas comerciais internas no país, e as regiões produtoras de gêneros alimentares naturais negociavam diretamente com o exterior, como no caso do café. O que havia era o monopólio da produção agroexportadora, que concentrava todas as atividades para este setor, não sobrando margem para investimentos em outros setores como o industrial.

Entretanto, a indústria nacional encontrou um elemento favorável a sua instalação: o país tinha dificuldades em pagar as mercadorias manufuturadas do exterior, por conta da

situação econômica desfavorável no Brasil, por isso, tornou necessário o incentivo de produzir algumas mercadorias no território brasileiro.

Ademais, as dificuldades financeiras do país em saldar débitos com produtos manufaturados e a queda da taxa de câmbio foram os fatores para o incentivo de instalações de fábricas no país. Vale salientar que houve a necessidade de atender a demanda interna por produtos manufaturados, porquanto, o país não conseguia equilibrar as contas, mantendo um saldo positivo na sua balança comercial. Diante de tais situações, o país se viu obrigado a incentivar a produção nacional naquele momento histórico, como a alta das tarifas alfandegárias, que também atingiu em certa medida outros setores da economia nacional.

A indústria brasileira teve o seu embrião na produção textil, haja vista que além de suprir o setor produtivo agrícola do café com sacarias, era preciso produzir outros tipos de tecidos, para a classe trabalhadora, como dito anteriormente. Tem-se assim a nascente indústria brasileira, que inicialmente destinada suas atividades ao setor textil, buscando atender as demandas do setor agrícola.

Um elemento relevante para produção industrial foi a disponibilidade de força de trabalho a ser utilizado no processo produtivo da fábrica: o que não faltava no Brasil era gente disponível para o trabalho. De acordo com Prado Jr., (1976, p. 259):

> Finalmente, uma última cirscunstância favorável ao estabelecimento de indústria será a disponibilidade de mão-de-obra e seu baixo preço. Numa economia agrária e escravista como a nossa, e onde a grande lavoura teve um papel absorvente e monopolizador das atividades rurais, a grande massa dos homens livres fica à margem. É o que se verifica efetivamente, e sintoma disto será a desocupação e a vadiagem que representaram sempre o estado normal de uma grande parte da população da colônia. Aí a indústria nascente encontrará um amplo abastecimento de mão-de-obra; deficiente, é verdade, e muitas vezes precária e incerta. Mas compensando-se com seu ínfimo preço. (PRADO Jr., 1976, p. 259).

A população desprovida de recursos necessários à manutenção da vida foi a fonte de de suporte da força de trabalho durante a gênese indústria brasileira. O proletariado brasileiro originou-se numa sociedade onde as classes eram definidas em proprietários de terras, grandes produtores de agroexportáveis, escravos explorados como força de trabalho, e um outro elemento que não estava nem em uma classe ou outra, o homem livre, porém, desprovido de qualquer meio de produção, foi o sujeito utilizado como força de trabalho nas fábricas nacionais, em seu início.

Apesar de a indústria nacional ser acanhada em praticamente toda a fase imperial, nos últimos anos da monarquia teve um aumento significativo do número de estabelecimentos. De acordo com Prado Jr. (1976, p 259):

> Depois de seus modestos princípios, a indústria brasileira terá seu primeiro surto apreciável no último decênio do Império (1880-1889), coindindo com esta fase já assinalada de geral recrudecimento das atividades do país. O número de estabelecimentos industriais, de pouco mais de 200 em 1881, ascende no último ano da monarquia para mais de 600. O capital invertido sobe então a 400.000 contos (cerca de 25 milhões de libras), sendo 60% na indústria textil, 15% na alimentação, 10% na de produtos químicos e análogos, 4% na indústria de madeira, 3 ½% na de vestuário e objetos de toucador, 3% na metalurgia.

Como podemos notar, nos últimos dez anos do regime imperial brasileiro, ocorreu a elevação dos números de fábricas no Brasil. Observou-se um aumento de 150% das unidades fabris, sendo que o setor textil teve o maior aumento (60%) o que demonstra a estreita ligação deste segmento com a cafeicultura, na produção de artigos para esta atividade agrícola; e sem seguida o ramo alimentício, com 15% de aumento, um número significativo para o momento econômico nacional, e 10% num outro setor importante para outros ramos industriais, o químico.

O capital acumulado durante a fase imperial deu o impulso inicial para que na fase republicana se pudesse ampliar ainda mais o parque industrial do país, no entanto, sem ser este o interesse principal da burguesia hegemônica, a agroexportadora, que a partir deste momento histórico passou a dominar o governo federal.

Quanto ao progresso da indústria nacional, de acordo com Prado Jr., (1976) "[...] esta fase industrial prolongar-se-á na República, correspondendo à febre de iniciativas dos primeiros anos do novo regime." Como discutido anteriormente neste trabalho, houve uma melhora na economia do país, no início do período republicano, graças ao grande volume das exportações agrícolas, sobretudo a do café, borracha e cacau, o que também favoreceu em certa medida o setor industrial do Brasil.

O período de cinco anos logo após a proclamação da República foi expressivo para a indústria nacional, pois, neste breve lapso temporal foram fundadas 425 fábricas, com vultuosos investimentos financeiros no setor. E um fato marcante foi a expansão do setor produtivo industrial no estado de São Paulo, que deteve em pouco tempo a marca de 40% dos estabelecimentos industriais do país, em seu território. De acordo com Prado Jr., (1976):

> Esta concentração industrial de São Paulo se explica pelo número de circunstâncias favoráveis que aí se reunia. A principal delas é o progresso

> geral do Estado graças ao desenvolvimento sem paralelo de sua lavoura cafeeira, o que lhe trouxera riqueza e população. A imigração concorrerá com a habilitação técnica do trabalhador europeu, muito superior ao nacional recém-egresso da escravidão ou estados similares. Finalmente, mas não de menor importância, será a abundância de energia hidráulica, já agora aproveitável sob a forma de eletrecidade, nas proximidades justamente dos setores mais povoados do Estado; em particular, de sua capital. A primeira usina elétrica paulista (empresa internacional com capitais ingleses, belgas e franceses, e sede em Toronto, Canadá) começa a funcionar em 1901, com um potencial de 8.000 HP. (PRADO Jr., 1976, p. 260).

O estado de São Paulo assumiu dentro de pouco tempo a dianteira do número de estabelecimentos industriais no país, sobretudo por conta dos capitais acumulados pelas grandes lavouras de café. Outro elemento que contribuiu foi a imigração de trabalhadores europeus que já tinham experiência no trabalho produtivo industrial, além de se construir próximo a capital paulista a primeira usina hidrelétrica do Brasil, o que beneficiou certamente as fábricas já instaladas e a instalarem-se naquele espaço, que se tornou a principal concentração industrial da América do Sul.

A concentração industrial brasileira, no início do século XX, não se diferenciou muito do século anterior, nem houveram grandes diversificações de segmentos produtivos no setor secundário, naquele momento histórico. As indústrias nacionais ainda mantiveram as características, que tinham anteriormente. Uma mudança significativa só ocorreu em outro período, durante a I Guerra Mundial.

Deassa forma, o grande salto da indústria brasileira ocorreu de fato por conta da I Grande Guerra Mundial, uma vez que os países industrializados do continente europeu, envolvidos no conflito, concentraram todas a sua produção para fins bélicos. A exportação para países como o Brasil, de atividades econômicas predominantemente agrária, foi diminuída ou até mesmo cancelada. O governo brasileiro, mais uma vez, usou da prática de redução cambial e protecionismo alfandegário para favorecer a indústria nacional. Diante disso, no censo de 1920, Prado Jr. (1976) aponta que o país passou, durante a guerra, a ter 13.336 indústrias e um capital de 1.815.156 contos de capital e 275.512 operários empregados. Isso veio a confirmar que durante a fase entre 1915-1919 foi o momento, até então, de maior expansão de atividades do setor secundário da economia brasileira.

A ampliação das atividades produtivas do setor industrial brasileiro, contudo, não levou a heterogeneidade da produção de artigos destinados a atenderem as demandas locais. Segundo Prado Jr. (1976, p. 261-262):

> Quanto ao caráter desta indústria recenseada em 1920, ela se conserva mais ou menos idêntica à de 1907, tanto no que diz respeito à sua dispersão como

> à distribuição percentual da produção. A modificação mais sensível será a transferência para o primeiro lugar das indústrias de alimentação, que passam de 26,7% em 1907, para 40,2% em 1920. Isto se deve ao aparecimento de uma nova indústria que tomara durante a guerra grande vulto: a congelação de carnes. Estimulara-a o consumo crescente dos países beligerantes, e a exportação brasileira de carnes, nula antes do conflito, sobe em 1918 para 60.509 toneladas anuais. Esta indústria localiza-se no Rio Grande do Sul, o principal centro pecuário do país desde o século XVIII, e em São Paulo que conta não somente com seus rebanhos, mas com os do Triângulo Mineiro, Mato Grosso e também Goiás.

O censo realizado em 1920 revelou que não houve grandes diversificações no setor industrial país, mas, que por uma necessidade material dos países envolvidos no conflito bélico mundial houve um grande aumento das exportações brasileiras a estes países, sobretudo de carne. Assim, notou-se um maior intercâmbio de mercadorias das regiões brasileiras, algo pouco realizável em períodos históricos anteriores.

A economia nacional encontrava-se em um patamar de desenvolvimento significativo, pois, anteriormente não havia atingido tal ponto, e a indústria nacional encontrava-se em franca expansão. A indústria brasileira, neste momento histórico, já estava em um bom nível de expansão e produzia boa parte dos artigos necessários ao consumo interno do mercado local, quebrando com a dependência externa quanto aos bens de consumo.

Nessa conjuntura econômica, o país agora possuía mais uma fonte de geração de riqueza e a indústria possibilitou ao país o equilíbrio de suas contas externas. Daí em diante, apesar de altas e baixas na economia, sempre aparecerá a indústria como um importante setor econômico, tanto na geração de empregos, como riqueza para o país, além de uma fonte segura de captação de impostos.

Por conta das determinações materiais, contudo, a indústria brasileira nesse momento histórico era de um nível bem inferior a dos países industrializados na Europa. Não se investia no progresso técnico, o país ainda não possuía nenhuma universidade para desenvolver pesquisas para atenderem as demandas sociais e mercadológicas. Diante desse quadro, nossa produção industrial era de baixa qualidade, comparando-se aos centros mais desenvolvidos do planeta, e " a maior parte da indústria brasileira continuará como dantes: largamente dispersa em unidades insignificantes, de rendimento reduzido e produzindo exclusivamente para estreitos mercados locais" (PRADO Jr., 1976, p. 263). Tudo isso estava atrelado a uma economia concentradora da riqueza em poucas mãos, que eram a dos cafeicultores e atravessadores, nas casas de exportações do café.

Nesse quadro, as empresas que atuavam no ramo indutrial no Brasil só evoluiram e entraram em definitivo no mercado nacional após 1930, quando por conta da grande crise

mundial, o país teve de planejar a produção nacional e investir pesado na indústria de base, como suporte à indústria de bens de consumo, num programa de substituição das importações, até então praticamente predominante em vários setores da vida nacional.

1.4 A crise de 1929 e suas consequências para o processo de industrialização do país

Não se pode dizer que a grande depressão mundial foi o elemento principal do processo de industrialização brasileira, todavia, foi um fator importante na aceleração da industrialização do país, bem como do capitalismo tardio de nosso país. Conforme destacou Ianni (1986), o Brasil já possuía uma indústria incipiente, desde meados do século XIX, cujas fábricas designava à produção de tecidos de algodão, voltadas principalmente à fabricação de sacos, tecidos grossos, utilizados na grande lavoura de café, como ficou demonstrado nos itens anteriores, deste capítulo. Segundo Mello (1975):

> O período que se estende de 1888 a 1933 marca, portanto, o momento de nascimento e consolidação do capital industrial. Mais que isto, o intenso desenvolvimento do capital cafeeiro gestou as condições de sua negação, ao engendrar os pré-requisitos fundamentais para que a economia brasileira pudesse responder criativamente à "Crise de 29". De um lado, constituem-se uma agricultura mercantil de alimentos e uma indústria de bens de consumo assalariado capazes de, ao se expadirem, reproduzir amplamente a massa de força de trabalho oferecida ao mercado de trabalho, que já possuía dimensões significativas; de outro, forma-se um núcleo de indústrias leves de produção (pequena indústria de aço, cimento, etc) e, também, uma agricultura mercantil de matérias-primas que, ao crescerem, ensejaram a reprodução ampliada de fração do capital constante, sem apelo às importações. (MELLO, 1975, p. 109).

Portanto, anteriormente à crise do capitalismo em 1929, a indústria nacional não atendia plenamente a demanda por produtos de bens de consumo para ao mercado interno, e com a crise do capital internacional adotou uma medida de política econômica que visou a sustituição de produtos importados.

Segundo Mello (1975), ainda podemos destacar que a própria administração do café originou a negação da cafeicultura e a dependência desse produto agrícola como principal elemento da pauta das exportações brasileiras. A introdução do trabalho assalariado foi um fato importante e consequentemente sua expansão, diante da necessidade por força de trabalho das novas fábricas, que se instalaram no país.

Além do mais, para crescer, a indústria nacional necessitava de capital constante, e a ampliação de investimento nesse setor foi significativa, pretendendo o atendimento da demanda industrial de bens de consumo do país. Dessa forma,

> A recuperação da economia, promovida objetivamente pela política econômica do Estado, fez com que a capacidade ociosa criada pelo desfalecimento da demanda e mesmo, em certos casos, a anterior à crise, fossem preenchidas. Com isto, a lucratividade corrente das empresas foi recomposta ou, naqueles casos, aumentada. Por outro lado, a taxa de lucro esperada da indústria leve de bens de produção foi favorecida pelo forte protecionismo da capacidade para importar, enquanto o investimento nas indústrias de bens de consumo assalariado foi bloqueado pela proibição de novos equipamentos, vigente de 1931 a 1937. (MELLO, 1975, p. 109).

A economia recuperou-se com a política de desenvolvimento promovida pelo Estado capitalista, já no contexto da Era Vargas, e, segundo Mello (1975), mesmo os problemas econômicos anteriores à crise foram sanados com a política intervencionista, que favoreceu a indústria de bens de produção leve, como medidas protecionistas a este setor econômico.

Como já afirmado, não podemos dizer que a industrialização do país, sobretudo no estado de São Paulo, só ocorreu após a crise de 1929, porque já havia uma indústria incipiente no estado, visando atender as demandas da produção cafeeira, no entando a crise que atingiu o mundo capitalista obrigou o país a tomar medidas de intervenção na economia, como meio de conter os efeitos da crise, medidas que incentivaram o processo de industrialização.Assim, o desenvolvimento industrial paulista e brasileiro se deu pelo processo de substituição das importações, no período pré Segunda Guerra Mundial.

Para Furtado (1963), a industrialização anterior aos anos 1930 foi sustentada pelas agroexportações características do período. Já a industrialização pós década de 1930 foi implementada pela necessidade de substituir as importações dos bens de consumo, até então parcialmente importados pelo país. Outro fato relevante foi que no período entre guerras, os países centrais estavam em fase de reconstrução de suas economias afetadas pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, posteriormente, no início da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as indústrias dos países envolvidos no conflito estavam atendendo as demandas militares, ou seja, produzindo armas, alimentos, fardas, e todo tipo de material necessário ao conflito bélico.

O fato é que esse processo de industrialização brasileira já se deu no contexto em que o capitalismo financeiro estava dominando o mundo capitalista, com o capitalismo monopolista.

Alves (2006, p. 177) enfatiza que "[...] a livre competição foi superada. Tal mudança de qualidade apresenta uma outra especificidade, ainda, que se expressa na instauração do domínio resultado da fusão do capital industrial e do capital bancário. A fase monopolista do capitalismo passa a ser a fase de domínio do imperialismo [...]."

Portanto, no entendimento de Alves (2006), com base nas palavras de Lênin, a fase do imperialismo foi o momento de expansão do capital financeiro na economia mundial e, consequentemente, em se tratando de Brasil, a expansão da industrialização implantada tardiamente, inicou-se na dependência do capital financeiro internacional. Nesse entendimento, o Brasil necessitou do capital financeiro internacional, o que causou a dependência econômica de capitais internacionais.

Além disso, a financeirização da economia, segundo Alves (2006), levou o capitalismo a dominar os diversos ramos econômicos. Outro elemento que se tornou mais presente foi a regulação estatal do mercado, que até então não sofria intervenções diretas do Estado, o que nesse momento histórico tornou-se necessário.

O contexto da industrialização brasileira, portanto, se deu na fase monopolista do capital. Nos países centrais, onde o capitalismo industrial desenvolveu-se inicialmente, sua forma de produção foi inicialmente concorrencial, ou seja, o mercado era livre, com intervenção miníma do Estado. No caso brasileiro, em um primeiro momento, ainda na fase imperial e depois na Primeira República, a industrialização deu-se com capitais privados nacionais. Posteriormente, quando do processo de substituição de importações, a partir de 1930, se deu com a utilização de investimentos públicos e privados internacionais, e usando o planejamento estatal.

Tendo em vista que a fase monopolista do capital, diferentemente da concorrencial, teve a necessidade de um controle da atuação das empresas, esse papel coube aos Estados nacionais. E este ator principal, o Estado, passou a planejar e organizar toda ação de suporte ao capital privado, no sentido de que as políticas de desenvolvimento econômico garantissem a gestão e orientação da produção e do trabalho. Se na fase anterior do capitalismo, o Estado se colocava fora do mercado, e o mercado funcionava por conta própria, sem nenhuma forma de controle, no capitalismo monopolista:

> É evidente que o Estado, na fase monopolista da sociedade burguesa, submeteu-se a uma transformação profunda para refuncionalizar-se e assumir, entre outras, essa nova atribuição que lhe foi conferida. Ao se transformar, tornou-se muito distinto se considerado em relação às caraterísticas de seu correspondente. Assim, para administrar as crises econômidas cíclicas, tornadas cada vez mais regulares em prazos menores de

> tempo, o Estado capitalista assumiu, cada vez mais claramente, uma política de intervenção direta sobre a economia. (ALVES, 2006, p. 178).

Assim, de acordo com Alves (2006), o Estado teve sua função de interventor nos rumos da economia do país, como forma de preservar a estabilidade econômica, garantindo a saúde do mercado interno e externo, bem como controlando de certa forma a manutenção dos empregos. Cabe ressaltar que a ideologia de Estado intervencionista está fundamentada nos estudos do economista inglês John Keynes[1], um dos responsáveis por pensar a restruturação do sistema capitalista, durante a grande crise do capital, em 1929.

A crise tornou necessária a atuação do Estado como interventor e planejador, através de políticas econômicas de combate às manifestações do baixo consumo de mercadorias.

> Essa função reguladora da sociedade burguesa, inexistente em sua fase competitiva, foi assumida pelo Estado a partir do último terço do século XIX, e sua expansão levou à emergência e ao amadurecimento, mais tarde, do denominado *Estado do bem-estar social*. Basicamente, a atuação do Estado, no que se refere à produção, passou a orientar-se no sentido de financiá-la por meio de fundos públicos voltados para a acumulação do capital. (ALVES, 2006, p. 179-180).

O Estado, neste momento histórico, também passou a ser um gerador de empregos, com investimentos tanto no setor privado, assim como no setor público. Assim,

> Em busca da superação do desemprego, o Estado pelo menos o atenuou ao criar demandas para o emprego de parte da força de trabalho mediante a expansão escolar e dos serviços de saúde pública, do crescimento do funcionalismo público em geral, da ampliação dos contigentes das forças armadas, bem como do incremento às obras públicas. Por meio de alguns desses recursos, também liberou em parte o trabalhador dos custos de reprodução da força de trabalho. Foi o que decorreu, por exemplo, da gratuidade dos serviços médicos e educacionais públicos. (ALVES, 2006, p. 180).

A atuação do Estado como provedor de empregos foi uma característica do período em que o mesmo passou a exercer sua função intervencionista, com a geração de empregos nos mais diversos setores. Tal alternativa foi importante e eficaz na geração de empregos, além de induzir a produção de mercadorias, quando o Estado investe na construção dos prédios, na compra do material de construção, na contratação de empreiteiras para realização de obras públicas, o que faz girar um grande número de capitais.

---

[1] Segundo Alves (2006), o mentor teórico dessa forma histórica assumida pelo Estado burguês foi Keynes, cujos escritos, dentro da perspectiva em referência, começaram a ser publicados em fins da década de 1920. Uma discussão resumida e precisa sobre as ideias desse pensador e sobre as características do *Estado do bem-estar social* pode ser encontrada em Oliveira, 1997, p. 144-160.

Essa atitude beneficiou uma rede de serviços e empregos, sendo que estes foram alguns dos efeitos positivos da economia agregada e do desenvolvimento econômico propiciado pela intervenção estatal. Portanto, um dos setores que foi alvo da atuação do Estado intervencionista, em 1930, no Brasil se inicia em 1930, é a educação escolar.

1.5 O Estado e a educação na década de 1930, espaço e tempo de João Augusto de Toledo

A educação escolar também teve suas configurações modificadas durante a fase monopolística do capital. Assim, as transformações da própria sociedade capitalista provocaram mudanças no pensamento de escola pública para todos, sobretudo na década de 1930, marco na história da educação brasileira. Esse foi um período que, iniciado ainda nos anos 1920, foi marcado por constantes debates em torno de mudanças no ensino existente até então, chamado de "tradicional", em contraposição aos escolanovistas.

Nesse momento histórico, a presença de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e João Augusto de Toledo, entre outros, foi fundamental para dar bases ao ideal de um novo projeto de escola, que atendesse as necessidades da sociedade capitalista, sobretudo em sua fase monopolista.

> Desde que se iniciou a civilização democratica e industrial dos nossos tempos, os indices de alphabetização foram-se tornando extraordinariametne significativos do estado de progresso de um povo, por isso que a generalização da leitura e escripta se tornou indispensável à generalização de modos de vida e de trabalho. Pois bem. Como não somos muito por aquelles indices, facilmente nos convencemos de que o necessário é conquista-los de qualquer geito, para nos tornarmos de prompto civilizados. Ora, é bem outra. Precisamos é daquella civilização, para que os indíces, de logo, surjam por si mesmos. (TEIXEIRA, 1931-1934, p. 15-16 *apud* ALVES, 2006, p. 188).

Em sua reflexão sobre a industrialização, Anisío Teixeira atrelou-a à alfabetização. Dessa maneira, conforme o desenvolvimento do capitalismo industrial ocorreu, a leitura e a escrita tornaram-se fundamentais para se medir os índices de desenvolvimento do país. Mas, Teixeira enfatiza que o discurso é falacioso e não condiz com a realidade educacional do período, para ele se faz necessário avanços civilizatórios.

Nesse contexto de alargamento das funções do Estado, a luta de educadores como os pioneiros Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, João Augusto de Toledo, dentre outros, levou a educação brasileira a ter verbas arrecadadas através da tributação nas diversas esferas do Estado, como as constitucionais e por meio de outras fontes que já existiam na legislação brasileira. O apoio dado à educação por estes recursos, segundo Alves

(2006), é tratado no discurso oficial sob a ênfase da *democratização do ensino*, da disseminação da cultura e da formação do cidadão, e pensada como elemento importante para a industrialização do país.

No Brasil, na década de 1930, a medida política de intervenção estatal tinha, conforme discutido, como principal objetivo o planejamento da economia e da organização social, como prevenção de se evitar um possível colapso econômico, como o ocorrido na Grande Depressão.

Nesse momento histórico, de acordo com Hobsbawm (1995, p. 176-177): "Os governos capitalistas estavam convencidos de que só o intervencionismo econômico podia impedir um retorno às catástrofes econômicas do entre guerras e evitar os perigos políticos de pessoas radicalizadas a ponto de preferirem o comunismo [...]". Para Hobsbawm, além de garantir o desenvolvimento econômico dos Estados-nações para os governos alinhados com o sistema capitalista, era preciso evitar uma possível mudança no modo de produção, com a ameaça do comunismo, que nesse período estava a todo vapor na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, e alcançava o sucesso econômico com os planos quinquenais de Stálin.

O que podemos entender desse novo quadro político e econômico é que a tomada de uma nova postura adotada pelo Estado, que passa definitivamente a se comportar como Estado que intervêm diretamente no crescimento capitalista, nas suas relações sociais, traz novas formas de tratamento entre capital e trabalho:

> Antes da Revolução já se aprofundara bastante o debate sobre vários dentre os problemas com os quais deveria defrontar-se o governo, após a deposição do Presidente Washington Luís, em outubro de 1930. Haviam-se examinado e debatido problemas tais como os seguintes: democratização do sistema político em geral, particularmente o processo eleitoral e o exercício efetivo dos poderes; protecionismo alfandegário e defesa da incipiente indústria brasileira; reforma e ampliação do sistema nacional de ensino, em seus níveis elementar, médio e superior; formalização das relações de trabalho e das atividades sindicais; as funções do poder público, na proteção e incentivo às atividades econômicas instaladas e a instalar-se; a importância e necessidade de uma política governamental de defesa e aproveitamento das riquezas minerais. (IANNI, 1986, p. 27).

Com essas novas medidas tomadas e já partindo de discussões anteriores ainda na Primeira República, o Estado intervencionista foi implantado, visando reformas nos mais diversos setores da vida social. O país foi gradativamente tomando um novo formato, pois houve a nova fase da industrialização que caracterizou as relações de produção e a consequente urbanização do país. Entre vários marcos importantes, podemos destacar alguns como: o incentivo a instalação de fábricas para produção de mercadorias em substituição às

importadas, reformas educacionais, incentivos a expansão das fronteiras agrícolas, a denominada Marcha Para o Oeste, entre outros.

O Estado intervencionista foi marcado pelo planejamento em todas as esferas administrativas, visando garantir o desenvolvimento econômico do país, por meio de políticas públicas que orientassem os vários ramos da administração pública, com objetivos claros de proteger a economia do país. Nesse sentido o Estado, tornou-se interventor econômico, caracterizando-se por evitar o livre mercado sem qualquer interferência estatal, a fim de garantir o bem-estar social e das empresas, ideologia cujas bases estão na doutrina keynesiana.

O país passou a cada vez mais se tornar urbano industrial, a ponto do domínio político das oligarquias rurais, perderem a hegemonia política e econômica surgindo outra classe que passou a dominar estes setores da vida pública da população brasileira. Assim de acordo com Saviani (2013) citando Fausto (1981):

> [...] marcado por crescente urbanização e industrialização sob impulso da acumulação capitalista gerada pela cafeicultura, alarga-se o espectro das chamadas 'classes médias' que encontram expressão no movimento tenentista, o qual obtém expressivo apoio popular, ainda que não se possa inferir, daí, uma relação direta entre o tenentismo e a denominada pequena burguesia: o apoio difuso aos tenentes deriva sobretudo de sua aparente identificação com as dissidências civis (FAUSTO, 1981, p. 83 *apud* SAVIANI, 2013, p. 190).

Portanto, existia um movimento político dentro da classe burguesa nacional que se identificava com os interesses dos jovens tenentes do Exército Brasileiro, ambos os grupos passaram a formar a classe média do país, que buscava o atendimento de seus interesses isso foi favorecido pela urbanização e a industrialização que concentrou esses setores da sociedade na cidade, o que levou a formação de outra a classe que mais adiante irá assumir o poder econômico e político do Brasil.

Neste sentido ainda em Minas Gerais houve o primeiro rompimento com a classe agrária, por parte dos dominantes políticos deste estado. Segundo Saviani (2013):

> As bases sociais do domínio da oligarquia cafeeira começavam a ruir. De hegemônica, passa a ser isolada pela cisão das demais oligarquias, a começar pela classe dominante mineira, que se afasta dos interesses cafeeiros, aderindo à aliança liberal, cujo fulcro era dado pelas áreas desvinculadas dos barões do café, representada pelos estados do Rio Grande do Sul e Paraíba. Esse núcleo completado pela adesão de parcela ponderável das Forças Armadas, contando com o apoio das forças sociais das regiões dissidentes e angariando o respaldo das classes médias urbanas às quais se juntou o movimento dos trabalhadores, seja pela sua organização no Bloco Operário-Camponês (BOC), seja pela presença difusa da massa operária, tornou-se vitorioso em 1930. (SAVIANI, 2013, pp. 190-191).

Houve uma junção de forças políticas que juntaram a nova classe econômica que ascendia a burguesa industrial nacional, que conseguiram por fim aos governos hegemônicos

de até então, e derrubaram o último governo que representava os interesses agrários, surgindo uma nova época no país que tornou-se cada vez mais urbano e industrializado, sem no entanto na área econômico o setor produtivo agrícola deixar de ter sua grande expressão.

Outro ponto fundamental que podemos destacar são as relações trabalhistas, aos quais mudaram no Estado intervencionista, uma vez que os núcleos urbanos caracterizaram-se por aglomerar o proletariado em bairros próximos às fábricas, e estes, como trabalhadores fabris, têm de vender a sua força de trabalho aos detentores dos meios de produção, a fração industrial da classe burguesa. Diante das transformações na base produtiva do país, que passou a ser cada vez mais urbano-industrial, os conflitos trabalhistas começaram a surgir, o que levou o Estado a ter de forjar uma legislação trabalhista que visava garantir a ordem social, e manter a paz entre vendedores e compradores de força de trabalho.

Pode-se compreender pelo acima exposto que o governo de Vargas, diante das modificações ocorridas no período de 1930-1945, teve de ir implantando legislações, no sentido de garantir direitos e deveres das classes antagônicas, que surgiram com a industrialização nacional e consequente urbanização brasileira (IANNI, 1991). Assim, podemos compreender que as legislações promulgadas na era Vargas foram uma necessidade surgida diante das transformações nas relações produtivas materiais da sociedade brasileira dos anos 1930-1945, o que não significa que todas as garantias trabalhistas foram conquistas desse período, mas temos aí gênese e a base de toda legislação trabalhista atual.

Foi a partir destes marcos, onde esteve presente o êxodo dos trabalhadores rurais e sua realocação nas cidades, onde houve profundas transformações sociais, e consequentemente nas relações de trabalho urbano, que se fez presente a necessidade de reformas educacionais. Assim, quanto à educação tivemos marcos importantes, nesse período do Estado intervencionista no Brasil em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o que com certeza foi uma das causas das grandes transformações do setor educativo no país. O primeiro ministro deste importante órgão foi Francisco Campos, idealizador da Faculdade de Ciências e Letras em 1931 e do Estatuto das Universidades. Assim, conforme Saviani (2008, p. 24), “Essa nova unidade universitária teria como papel primordial a preparação sistemática de professores para o exercício do magistério no ensino secundário e normal”. Podemos perceber como a educação de nosso país vai sofrendo modificações importantes, pois até então a formação de professores no país era realizada nas escolas normais. Em São Paulo as escolas normais foram criadas em 1846, sendo estas instituições as principais formadoras de professores até a implantação da Universidade de São Paulo, em 1934.

Assim, neste movimento causado pelas transformações econômicas, políticas e sociais, ocasionadas em virtude da implantação do Estado intervencionista, o estado de São Paulo com sua força econômica, mesmo abalada pela grande crise do café em 1929, ainda possuía o acúmulo de capital necessário para implantação das primeiras indústrias para substituição das importações.

Sendo São Paulo o principal estado a ser industrializado no Brasil, em decorrência da infraestrutura implantada neste espaço geográfico, e da ação do governo federal como planejador das ações do processo de industrialização, para ali se voltam várias medidas tomadas pelo novo governo. E ainda, segundo Hilsdorf (2003) esclareceu, o governo provisório de Getúlio Vargas promoveu o capital industrial apoiado nas Forças Armadas, nos trabalhadores cooptados por conta do sindicalismo patronal e na burguesia nacional, mas simultaneamente no interior do país a burguesia rural ainda se mantém forte.

Podemos compreender, concluindo, que as mudanças na ordem econômica e política do país tinham como objetivo transformar a sociedade no Brasil, no sentido de protegê-la contra colapsos econômicos e até mesmo políticos. A educação, em seus diferentes níveis, também não pode ignorar essas mudanças, pois é o reflexo da sociedade em que está inserida, e determinada pelo momento histórico a ela inerente.

Assim foi determinada pelas transformações sofridas pelo Brasil, que a partir desse momento foi gradativamente deixando de ser apenas um país agrário, fundamentado numa economia agroexportadora, que importava os mais diversos produtos para abastecimento da população, para se tornar um país industrial e urbano, especialmente em São Paulo.

A educação do país neste momento histórico pode ter um ligeiro desenvolvimento acompanhado das condições materiais econômicas, que estavam se modificando o país estava gradativamente deixando de ter uma base material fundamentada apenas na agroexportação, e se industrializando, sobretudo nos principais centros econômicos. Essas transformações surtiram efeitos na educação que teve como grande fomento a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, que além de cursos ofertados em níveis de bacharéis importantes para o campo da pesquisa, também se teve a inclusão dos cursos de formação de professores nas diversas especializações oferecidos pela nova instituição de ensino superior do país.

As escolas normais como espaço de formação de professores foram durante o século XIX e durante o século XX as principais instituições de formação de professores do país. Dessa maneira, no capítulo seguinte iremos discorrer sobre os diversos espaços de educação no nível primário e secundário do estado de São Paulo, para entendermos a formação e o trabalho do professor João Augusto de Toledo.

CAPÍTULO II

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: AS ESCOLAS NORMAIS, AS ESCOLAS COMPLEMENTARES, AS ESCOLAS PRELIMINARES E O GRUPO ESCOLAR

As principais mudanças ocorridas na educação brasileira no século XIX e início do século XX foram impulsionadas, diante de movimentos de reformas econômicas, políticas e educacionais, visando à melhoria da educação nos diversos níveis de ensino do país. Neste capítulo, para entender esse movimento, vamos tratar das instituições escolares existentes em meados do século XIX e início do século XX, para compressão do pensamento de João Toledo em sua formação e atuação profissional.

Este capítulo tem o objetivo de estudar a forma de organização do trabalho e como eram as escolas de formação de professores em meados do século XIX e início do século XX, a fim de ter elementos que esclareçam a forma de pensar a educação e o trabalho docente neste período, considerando que os professores ali formados iriam atuar nas instituições destinadas ao ensino primário do país.

2.1 As Escolas Normais como instituição de formação de professores, no Brasil e em São Paulo

As escolas normais tiveram sua origem ainda no século XIX, sendo a primeira Escola Normal inaugurada em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro, escola esta que teve sua fundação respaldada pelo Ato Adicional de 1834, "[...] que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais" (SAVIANI, 2008, p. 14). Então, houve uma transferência de responsabilidade no século XIX, do governo imperial para as províncias. Pode-se notar a importância dada aos modelos de Escolas Normais europeias, que foram influentes no sistema educacional brasileiro.

Estas escolas eram dirigidas por um diretor que acumulava a função de professor e os currículos das instituições foram praticamente iguais aos utilizados nas escolas elementares do período. Conforme a Lei Provincial, Ato n. 10, de 04 de abril de 1835:

> A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano[2], cujos princípios doutrinais e práticos explicarão; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e religião oficial e gramática nacional. (VILLELA *apud* SAVIANI, 2008, p.15).

O programa curricular das escolas normais era composto por um conteúdo simples que tinha o propósito de formar professores para atuarem apenas nas escolas elementares da província. A preocupação era que o professor normalista tivesse o domínio dos conteúdos a serem ensinados aos alunos das escolas elementares, por isso, os conteúdos do programa das escolas normais eram idênticos ao das escolas primárias.

As escolas normais sofreram algumas perdas significativas com a reforma educacional de Couto Ferraz, que foi presidente da província do Rio de Janeiro em 1849 e neste ano fechou a Escola Normal, pois "[...] considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois muito pequeno era o número de alunos formados" (SAVIANI, 2008, p. 16). Couto Ferraz fechou as escolas normais por medida de contenção de gastos, e por considerar que não atendia as necessidades educacionais de seu tempo. Saviani (2008) esclareceu que em 1849 ele fechou a Escola Normal de Niterói. Como alternativa determinou que os professores fossem formados nas próprias escolas elementares, por meio da atuação como professores adjuntos, durante a prática pedagógica. E por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de escolas normais, regime que foi adotado em 1854, quando Couto Ferraz exerceu o cargo de Ministro do Império.

Este modo de formar os professores não prosperou, voltando a Escola Normal de Niterói a funcionar em 1859, e em 1879 outra reforma educacional veio dar o amparo legal às escolas normais, quando "[...] Leôncio de Carvalho, por sua vez irá reabilitar a Escola Normal" (SAVIANI, 2008, p. 16). O artigo 9º da reforma por ele instituída, em 1879, regulamentou o funcionamento das escolas normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários. Assim teve-se a volta das Escolas Normais, neste primeiro momento no Rio de Janeiro e posteriormente nas demais províncias do império.

---

[2] Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/metodo-lancasteriano>. Acesso em: 09 jul. 2017.

Saviani (2008) nos afirma que foi necessária a reforma educacional, para solucionar as disparidades educacionais da época:

> Na Reforma Leôncio de Carvalho[3], baixada pelo Decreto n. 7. 247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior no munícipio da Corte, a questão pedagógica é equacionada sinalizando para a adoção do método intuitivo. É o que se evidencia no enunciado da disciplina prática de ensino intuitivo ou lições das coisas' (Art. 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente disciplinar 'noções de coisas' (Art. 4º) do currículo da escola primária (SAVIANI, 2008, p.16-17)

O método intuitivo[4] foi o modelo teórico adotado nessas instituições por determinação da instância superior, e durou por anos nas instituições de formação de professores, assim como nas escolas primárias e secundárias, onde os professores com formação normalista realizavam o trabalho didático.

Com base nessas determinações, o estado de São Paulo também realizou sua reforma na instrução pública em 1890[5], para organização e funcionamento das escolas normais do estado. De acordo com Saviani (2008), citando a reforma da instrução pública de São Paulo de 1890, "Segundo os reformadores, 'sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz (SÃO PAULO, 1890)".

---

[3] Carlos Leôncio de Carvalho, segundo Lira (1949), nasceu em 18 de junho de 1847, na cidade de Iguaçu, na Província do Rio de Janeiro, era filho do Dr. Carlos Antônio de Carvalho. Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo, tendo concluído seus estudos em 1868. Prestou concurso, em 1871, para professor nesta Faculdade e nele foi aprovado, sendo nomeado membro catedrático em 1881. Foi convidado para ocupar a pasta dos Negócios do Império no gabinete de 15 de janeiro de 1878, tendo sido eleito deputado pela província de São Paulo neste mesmo ano, permaneceu na Câmara até 1881. Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Nesse Decreto autorizava o governo a criar ou auxiliar, nas províncias, cursos para o ensino primário, permitindo que os escravos frequentassem as escolas. Buscava também estimular a alfabetização dos adultos, exigindo a leitura e escrita, dando preferência para obtenção de empregos nas oficinas do Estado aos indivíduos que cursaram a instrução primária.

[4] O método intuitivo colocava a intuição como fundamento de todo o conhecimento e pressupunha que sua aquisição decorreria dos sentidos e da observação. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/teoriaspedagogicas/teoriaspestalozzi.htm>. Acesso em: 09 jul. 2017.

[5] Com a Proclamação da República, Rangel Pestana, (jornalista que havia fundado o jornal 'A Província de São Paulo'), juntamente com Prudente de Moraes e Joaquim de Souza Murra tornaram-se governadores da província (triunvirato) e nomearam Caetano de Campos diretor da Escola Normal, tendo como missão desenvolver uma escola de acordo com as novas ideias republicanas e reformas do ensino público. Caetano de Campos não só realizou a reforma no ensino, como criou a Escola Modelo, com a ajuda de Miss Browne, numa época em que as crianças para estudarem tinham que frequentar a casa de professores, se quisessem ter o ensino básico. Assume então a direção do que seria uma das maiores instituições educacionais do país, mas achava que haveria a necessidade de se construir uma sede própria, mais adequada para representar os ideais republicanos. Para isso, uma verba correspondente àquela destinada à construção de uma catedral foi dirigida para o que seria o modelo de escola republicana: a Escola Normal e em anexo a Escola Modelo a ser construída na Praça da República. Parte do terreno foi cedido pela prefeitura e o restante adquirido de Fortunato Martins de Carvalho e Joaquim Mateus. Lançou a pedra fundamental, porém não conseguiu ver a obra terminada. Disponível em: <http://www.memoriall.com.br/0044A>. Acesso em: 09 jul. 2017.

E mestres assim qualificados “só poderão sair de escolas normais organizadas em condições de prepará-los” (REIS FILHO, 1995, p. 44 *apud* SAVIANI, 2008, p. 17).

Assim, segundo os reformadores, as Escolas Normais até então não estavam atendendo as necessidades básicas na formação de professores, e, consequentemente, não estavam enviando os profissionais com domínio dos conteúdos necessários ao ensino dos alunos das escolas primárias, justificando essa nova reforma.

Para que tal preparação obtivesse êxito, Saviani (2008, p. 17) enfatiza que “a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma”.

Essa inovação na formação pedagógica do professor normalista que foi a Escola-Modelo oferecia de local para a prática de ensino do professor, daí entender-se que essa escola era importante para enviar professores com uma preparação pedagógica de qualidade melhor que o modelo anterior.

> Entre a Reforma proposta por Caetano de Campos (1890) e o ano de 1920, “a arte de ensinar” passou por diferentes configurações. Caetano de Campos, em suas orientações, especificava que, na Escola-Modelo, os futuros professores aprendiam vendo como as crianças eram convenientemente “manejadas e instruídas”. A Escola-Modelo, lugar de aprendizagem, demonstração pedagógica, difusão de novos métodos de ensino, possibilitaria ao futuro professor compreender, para depois praticar a arte de ensinar. (GUEDES, 2012, p. 2348).

A reforma proposta e introduzida por Caetano de Campos veio dar um novo formato na preparação dos professores normalistas, através da prática de ensino, onde se completava o preparo para o futuro professor, através da observação da lida diária dos professores experientes com seus alunos. O professor em formação tinha a oportunidade de compreender os métodos de ensino, para posteriormente aplicá-los em sua prática pedagógica como profissional.

Para se compreender melhor a reforma, vamos apresentar a estrutura do curso daquela escola modelo em termos de ensino normal, a Escola Normal de São Paulo, que estava assim constituído:

Quadro 3: Relação dos primeiros professores da Escola Normal de São Paulo

1ª cadeira	Português – lente Doutor Carlos Reis;
2ª cadeira	Aritmética e geometria – lente Professor Joaquim José de Azevedo Soares;
3ª cadeira	Geografia e história – lente Doutor José Estácio Correia de Sá e Benevides;

4ª cadeira	Pedagogia, metodologia e religião – lente Padre Camilo Passalacqua;
5ª cadeira	Física e química – lente professor José Eduardo de Macedo Soares;
6ª cadeira	Francês – lente Doutor Carlos Lessa – exonerado em novembro de 1888;
7ª cadeira	Caligrafia e desenho – Doutor Tomás Ribeiro de Lima;
8ª cadeira	Caligrafia e desenho – Dona Felicidade Perpétua de Macedo.

Fonte: Relatório do Diretor da Instrução Pública do Estado Arquivo do Estado, Regência do Curso Preparatório Anexo: Doutor Antônio Militão de Souza Aimberé e Dona Catarina Amélia do Prado Alvim, *apud* (REIS FILHO, 1995, p. 154).

Um primeiro elemento é que com a reforma Caetano de Campos, segundo Reis Filho (1995), desapareceu o curso preparatório anexo à Escola Normal. A admissão ao curso normal exigia preparo adequado nas disciplinas do ensino elementar, verificado por meio de exame de suficiência ou admissão nas seguintes matérias: caligrafia e ortografia; leitura e interpretação de trecho lido em português, aritmética elementar (quatro operações de inteiros e sistema legal de pesos e medidas); geografia descritiva elementar, noções de cosmografia, leitura e tradução do francês, manifestando prática da língua.

Nessa nova fase política brasileira, ou seja, no período republicano, a Escola Normal sofreu as seguintes alterações, de acordo com Reis Filho (1995):

> A Escola Normal reformada pelo Decreto 27 de março de 1890 sofreu modificações a partir de 1893, com a entrada em vigor, do regulamento da Instrução Pública de 30 de dezembro de 1892. Este, por sua vez, será modificado pelo novo Regulamento da Instrução Pública de 27 de novembro de 1893. Desse modo, a organização do ensino em 1893 foi especialíssima, e para atender essa situação a congregação da Escola Normal propôs e obteve do Governo um regime de adaptação para os alunos. O relatório de 1893, do Diretor da escola descreve a solução encontrada: o ensino na Escola Normal era de três anos. A Lei 88 dividiu o curso em Preliminar e Complementar, sendo Preliminar de dois anos com um 3º ano dedicado à habilitação Complementar. (REIS FILHO, 1995, p. 155).

A alteração contida no regulamento da Instrução Pública alterou a reforma Caetano de Campos, (1893) modificando novamente a formação do professorado normalista e trouxe como principal novidade a divisão do curso em uma primeira fase, que recebeu a denominação de Preliminar, sendo que este durava dois anos; e o Complementar, de um ano. Só que a estrutura/formato do curso da Escola Normal não vigorou por muito tempo, segundo Reis Filho (1995, p. 156):

> As principais inovações referem-se ao desdobramento do curso normal:
> Curso Preliminar com duração de dois anos destinados à formação de professores das escolas preliminares ou dos adjuntos das escolas complementares.

> Curso de três anos para habilitar os candidatos que desejassem ser professores das escolas complementares. Outra novidade é a divisão de cada ano escolar do curso em duas séries, uma em cada semestre. Por outro lado, acentuava-se o enciclopedismo do curso, pela associação do ensino de línguas e disciplinas científicas. Aparecia a disciplina Psicologia e Moral que seria extinta no ano seguinte.

Então, segundo Reis Filho (1995), as principais inovações na nova proposta de Escola Normal foi a introdução do Curso Preliminar, destinado à formação de professores que fossem atuar nas escolas preliminares ou como professores adjuntos das escolas complementares. Destacou ainda o curso de três anos para habilitar os professorandos a atuarem como docentes das escolas complementares, e ainda criticou o enciclopedismo das disciplinas do curso, inclusive a disciplina de Psicologia e Moral com uma breve duração foi algo relevante de ser observado.

Nesse regime de adaptação estiveram matriculados, em 1893, no 1º ano: 74 alunos e no 2º ano: 47. No final do ano foram aprovados no 1º ano: 45 alunos e no 2º ano: 42 alunos. Desses, apenas 19 alunos receberam diplomas de professores de escola preliminar, pois a maioria não conseguiu aprovação nos exames vagos das disciplinas que faltavam para habilitar-se (REIS FILHO, 1995).

No ano seguinte, 1894, houve outra alteração na proposta educativa para a Escola Normal. Assim, entrou em vigor o Regulamento da Instrução Pública aprovado em 27 de novembro de 1893, que estabelecia em seu artigo 260:

> O Estado de São Paulo manterá quatro escolas normais de ensino secundário profissional, uma das quais terá sede na capital e as outras em cidades que o governo designar, com prévia audiência do Congresso Superior. No artigo seguinte definia-se o objetivo desse tipo de ensino: Esses estabelecimentos terão por fim ministrar a educação teórica e prática, necessária àqueles que se destinam à carreira do magistério primário como professores preliminares, complementares ou adjuntos destes. (REIS FILHO, 1995, p. 156).

Dessa forma, o ensino das escolas normais tinha como função a formação de professores, de maneira que os professorandos estariam habilitados a ministrarem aulas nas escolas preliminares, complementares ou adjuntos destas e "o Curso Normal voltava a ser unificado e destinado a formar o pessoal do magistério primário, com o nome de curso secundário profissional das Escolas Normais" (REIS FILHO, 1995, p. 156).

Nesse regulamento, o curso normal ganha o *status* de curso de formação profissional secundária, ainda aberto a ambos os sexos, embora separado em seção masculina e seção feminina. O curso continua a ser gratuito e passava a ter duração de quatro anos. Ampliava-se

ainda mais seu plano de ensino, constituído agora de dezessete cadeiras e cinco aulas (REIS FILHO, 1995).

Era notória a dificuldade em se formar professores nesse período, pois de acordo com Reis Filho (1995, p. 157) "O ano letivo de 1894 ainda foi de adaptação e a matrícula ficou assim distribuída: 1º ano, 61 alunos matriculados; 2º ano, 15 alunos; 3º ano, 43; 4º ano: 11 alunos". Com apenas 11 alunos matriculados no quarto ano, era uma turma bem pequena diante da demanda por professores para atuarem no nível elementar nas escolas do estado e da capital.

Mas havia uma diminuição do número de alunos matriculados na Escola Normal, o que segundo Reis Filho (1995):

> O Diretor da Escola Normal, Gabriel Prestes, observava que a matrícula vinha diminuindo desde 1888. Atribuía o fato às dificuldades na Capital, principalmente ao aumento do custo de vida (os preços dobraram desde 1890). Apontava também como obstáculo a exigência de dezesseis anos de idade mínima para a matrícula na Escola Normal. Até então, o acesso ao Curso Normal era imediatamente após a Escola Preliminar de quatro anos, apenas com exame de admissão como barreira. De fato, a exigência de dezesseis anos de idade não se justificava principalmente depois que o curso passou a ter quatros anos de duração. (REIS FILHO, 1995, p. 157).

De fato, o Diretor da Escola Normal, Gabriel Prestes, atribuiu a diminuição das matrículas como consequência da crise econômica que estava assolando o país, outro problema apontado foi a exigência da idade mínima de dezesseis anos para se ingressar na Escola Normal. Os alunos então formados no Curso Preliminar permaneciam uns tempos ociosos, o que se pode deduzir como determinante para o desestímulo em continuar os estudos.

Reis Filho (1995, p. 157) destaca que "[...] em 9 de outubro de 1896, o Decreto 397[6] modificou o regimento interno da Escola Normal de São Paulo. Era eliminada a divisão de séries semestrais em cada ano, e as matérias com as respectivas cargas horárias foram redistribuídas". Além disso o autor ilustra, com os quadros abaixo como era determinados as disciplinas da Escola Normal, por conta da alteração promovida pelo Decreto nº 397, com a distribuição das disciplinas e cargas horárias, eliminadas as séries semestrais, Regulamentado da Escola Normal:

Quadro 4: Distribuição das Disciplinas e Cargas Horárias do 1º Ano

[6] Decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896, *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo,* Tomo IV, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Retirado de Filho (1995, p. 223).

Seção Masculina	Nº de Aulas	Seção Feminina	Nº de Aulas
PRIMEIRO ANO			
Português	3	Português	3
Francês	3	Francês	3
Aritmética e álgebra	5	Aritmética e álgebra	5
Escrituração mercantil	2	Geografia do Brasil	1
Geografia do Brasil	1	História do Brasil	2
História do Brasil	2	Caligrafia e desenho	3
Caligrafia	3	Trabalhos manuais	3
Trabalhos manuais	3	Música	2
Música	2		
Total	24		22

Fonte: Decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896, Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1896, Tomo IV, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, *apud* (REIS FILHO, 1995, p. 223).

Quadro 5: Distribuição das Disciplinas e Cargas Horárias do 2º Ano

Seção Masculina	Nº de Aulas	Seção Feminina	Nº de Aulas
SEGUNDO ANO			
Português	3	Português	3
Francês (conclusão)	3	Francês (conclusão)	3
Latim	3	Latim	3
Geometria, trigonometria e agrimensura (aplicações)	4	Geometria e trigonometria	3
Geografia geral	3	Geografia Geral	3
Desenho (conclusão)	3	Desenho (conclusão)	3
Música (conclusão)	3	Música (conclusão)	3
		Economia doméstica	3
Total	22		24

Fonte: Decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896, Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1896, Tomo IV, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, *apud* (REIS FILHO, 1995, p. 224).

Quadro 6: Distribuição das Disciplinas e Cargas Horárias do 3º Ano

Seção Masculina	Nº de Aulas	Seção Feminina	Nº de Aulas
TERCEIRO ANO			

Português (história da língua)	1	Português (história da língua)	1
Latim (conclusão)	3	Latim (conclusão)	3
Inglês	3	Inglês	3
Física e Química	5	Física e Química	5
Astronomia e Mecânica	4	Astronomia e Mecânica	4
Exercícios militares e ginástica	3	Ginástica	3
Exercícios de ensino (Escola-Modelo)	5	Exercício de ensino (Escola-Modelo)	5
Total	24		24

Fonte: Decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896, Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1896, Tomo IV, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, *apud* (REIS FILHO, 1995, p. 224).

Quadro 7: Distribuição das Disciplinas e Cargas Horárias do 4º Ano

Seção Masculina	Nº de Aulas	Seção Feminina	Nº de Aulas
QUARTO ANO			
Inglês (conclusão)	3	Inglês (conclusão)	3
História Natural	3	História Natural	3
Anatomia e fisiologia	3	Anatomia e fisiologia	3
Pedagogia e direção de escolas	3	Pedagogia e direção de escolas	3
História universal	2	História universal	2
Exercícios de ensino (Escola-Modelo)	6	Exercícios de ensino (Escola-Modelo)	6
Música (conclusão)	3	Música (conclusão)	3
		Economia doméstica	3
Total	22		24

Fonte: Decreto nº 397, de 9 de outubro de 1896, Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, 1896, Tomo IV, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, *apud* (REIS FILHO, 1995, p. 225).

Pela exposição do quadro de disciplinas da Escola Normal, se pode notar um grande avanço em relação à primeira escola implantada em São Paulo, com a finalidade de formar professores. Ainda se podem destacar as diferenças dos conteúdos ensinados por sexo, aspectos do país arcaico que o Brasil ainda era nesse momento histórico, mas não se pode deixar de enfatizar o caráter científico das disciplinas ensinadas aos normalistas.

As disciplinas do curso normal ao longo do processo histórico foram sendo acrescentadas gradativamente, de maneira tal que houve o predomínio das científicas sobre as pedagógicas que quase não existiam, de acordo com Reis Filho (1995, p. 158):

> Desde 1880, com pequena variação de nomes, é mantida a cadeira de Pedagogia e Direção de escolas. As disciplinas de caráter artístico, incluída na Reforma Caetano de Campos, mantêm-se as mesmas até 1896: música, desenho e trabalhos manuais. O mesmo ocorre com a educação física, pela inclusão de ginástica para ambos os sexos e exercícios militares para os homens. As línguas adquirem amplitude 1892, permanecendo, além de vernáculo, francês, latim e inglês, nos planos de estudos subsequentes. O quadro de disciplinas científicas passa a formar o núcleo do plano, pelo desdobramento das cadeiras.

Pode-se dizer que a Reforma Caetano de Campos foi o marco na história da Escola Normal paulista no decorrer do século XIX, pois trouxe uma profunda mudança no currículo da Escola Normal. Com Caetano de Campos a visão da República assume a proposta de progresso e era preciso materializá-la através da educação, por isso as inovações curriculares no plano de ensino da Escola Normal de São Paulo.

Desse modo, à fundamentação pedagógica, preferiu-se uma base científica propedêutica e deixou-se a cargo dos exercícios de ensino, na Escola-Modelo, o preparo prático do professor primário. O resultado foi que o curso normal, efetivamente, tornou-se cada vez mais um curso geral de ciências e línguas, talvez um excelente curso de humanidades modernas (REIS FILHO, 1995).

A formação dada ao normalista tinha um caráter científico nesse momento histórico. O professor formado saía com uma bagagem teórica que lhe dava o domínio dos conteúdos a serem aplicados em sala de aula nas escolas elementares, complementares e grupos escolares, todavia, a prática pedagógica ficava a cargo da Escola-Modelo, onde os alunos eram orientados quanto ao ensinar, em estudos realizados num período de dois anos.

Além disso, Guedes (2012) afirma que na perspectiva da Reforma Caetano de Campos, a função do ensino de Psicologia não estava definido. Essa é uma diferença quanto ao pensamento implantando na Escola Normal com a presença de Oscar Thompson[7], a partir do início do século XX, quando as orientações voltaram-se para a importância da Psicologia na formação dos professores, como conhecimento necessário para atuarem na educação.

[7] Guedes (2012) afirma que entre os anos de 1901 e 1920, Thompson foi diretor da Escola Normal de São Paulo e, por duas vezes nesse período, afastou-se da Direção da Escola Normal para assumir o cargo de Diretor da Inspetoria Geral da Instrução Pública (1909-1911; 1917-1920). Dessa forma, podemos constatar que a presença desse educador na Escola Normal e na condução da educação pública paulista, durante um tempo longo, influenciou a formação do professor primário até a década de 20 do século XX, especialmente, em São Paulo. Quanto a isso recomenda ler: Monarcha (1999); Gonçalves e Warde (2002).

Tal fato se deu a partir do ano de 1912, segundo Guedes (2012, p. 2349), "[...] com a criação do gabinete de Psicologia na Escola Normal e [depois] do Laboratório de Pedagogia Experimental em 1914". Introduziu-se a Psicologia como conteúdo importante na formação do professor, e a partir daí o educador poderia ter os elementos para a compreensão das diferentes etapas do desenvolvimento infantil, e possuir a compreensão de como o aluno aprende nas diferentes idades.

Além disso, as reformas educacionais ocorridas nesse momento histórico foram todas objetivadas no sentido de diminuir o analfabetismo, também se investindo na formação do professor. A educação, nesse período, ainda não atendia de maneira efetiva as demandas sociais por alfabetização, tinham-se números gigantescos de pessoas analfabetas. Era preciso ter medidas eficazes para reduzir os números de analfabetos, pois a escola brasileira estava atendendo uma pequena parcela da sociedade. De acordo com Saviani (2014, p. 32):

> Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715 em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, houve, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos.

Conforme citado acima, as taxas de analfabetismo eram enormes. O Brasil ainda era um país com a maioria da população analfabeta, o que obrigou a educação brasileira a passar por várias reformas, que abrangeram suas instituições de ensino responsáveis pela formação de professores: as escolas normais e escolas complementares.

Na seção seguinte, iremos tratar das instituições complementaristas, onde se formou o Professor João Augusto de Toledo, além de ter atuado nestes estabelecimentos como docente e diretor, tendo em vista que as escolas complementares foram forjadas para atenderem, além do ensino secundário, também a formação de professores, diante das dificuldades de se instalar escolas normais no interior.

Diante de uma realidade econômica que não permitia a implantação de novas Escolas Normais, no estado de São Paulo, além da situação política de um país que recentemente havia passado a ser republicano, os investimentos em educação ainda eram poucos, portanto os responsáveis pela instrução pública no estado colocaram em prática a ideia de se instalar Escolas Complementares no interior paulista para atender a demanda por formação de professores.

2.2 As escolas complementares como instituições de formação para professores no interior de São Paulo

Se fez necessário estudar as Escolas Complementares para compreensão de como foi a formação de João Augusto de Toledo, tendo em vista que o autor fora forma na Escola Complementar de Itapetininga,SP no período de 1897 à 1900, portanto vivenciou a realidade concreta do tipo de formação oferecida neste estabelecimento de ensino.

As escolas complementares foram criadas em um primeiro momento para atenderem a segunda etapa do ensino preliminar, sendo que na primeira fase do ensino preliminar os estudantes permaneciam por 04 (quatro) anos, posteriormente eram enviados para a escola complementar onde estudavam por mais 04 (quatro) anos.

> O ensino primário compreendia, além do curso preliminar o curso complementar. Escola destinada aos alunos habilitados no ensino preliminar, as escolares complementares também deveriam ter a duração de quatro anos. Entretanto, seguindo a metodologia da reforma, iniciada por Caetano de Campos, só em 31 de dezembro de 1894, o Decreto nº 275 criava a Escola Complementar-Modelo, anexa à Escola Normal da capital. Previa-se o funcionamento de seu primeiro ano em 1895 e deveria seguir o artigo 222 do regulamento de 27 de novembro de 1893. (REIS FILHO, 1995, p. 144-145).

A escola complementar, que anteriormente fora criada para formação de nível secundário, conforme a legislação de 1890 e 1891, diante das necessidades de se formar mais docentes passou a habilitar seus estudantes, depois de formados, para serem professores adjuntos em escolas preliminares. Dessa forma, a primeira Escola Complementar a ser implantada em 1895, a da capital, atendia a formação de professores dotada apenas de disciplinas não pedagógicas em sua matriz curricular.

Para que a escola complementar assumisse esse papel, foi preciso reformular a lei, por meio da Lei n.º 88, de 1892, quando ficou estabelecido que a Escola Complementar seria utilizada para prática de ensino a partir do 5º ano de estudo. Interessante se observar que eram dois professores que trabalhavam com as turmas e as disciplinas ministradas confirmam o caráter científico e não pedagógico da escola complementar: português, francês, aritmética, geografia do Brasil, caligrafia, desenho e exercícios ginásticos (REIS FILHO, 1995). Como a escola complementar passou a ser pensada para a formação de professores, esta acabou modificando sua configuração para cumprir este papel, ainda no ano de sua implantação:

> Em 3 de setembro de 1895, a Lei nº 374 fazia modificações as escolas complementares: Art 1º: O ensino de matérias das escolas complementares, dividido em quatro anos fica confiado a quatro professores, um para cada ano. Parágrafo único: Os alunos que concluírem o curso complementar e tiverem um ano de prática de ensino, cursado nas escolas-modelo do Estado,

> poderão na forma da lei ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Escola Normal. (REIS FILHO, 1995, p. 145).

Nesse momento, tivemos uma mudança de postura na formação dos complementaristas, que através dessa nova lei, a 374 de 03 de setembro de 1895, passou a garantir aos estudantes a possibilidade de serem habilitados ao exercício da docência preliminar com as garantias e prerrogativas concedidas aos normalistas. Além do que, diferentemente da situação em que eram apenas dois professores, passou a ter-se um professor para cada ano do curso de formação, portanto quatro profissionais.

Nesse sentido, Reis Filho (1995, p. 15) afirmou que "[...] com o acréscimo de um ano de prática de ensino, a escola complementar começou a transformar-se, pelo privilégio profissional que dá em escola de formação de professores primários".

Isso levou à elaboração de um Decreto que deu o embasamento legal para formação de professores nesses estabelecimentos de ensino, o Regulamento da Escola Normal de São Paulo, aprovado pelo Decreto nº 397 de 09 de outubro de 1896, que estabelecia no Artigo 138: "A Escola-Modelo complementar, anexa à Escola Normal da Capital, é destinada a ampliar e completar o ensino primário de modo a facilitar a formação de professores preliminares, mediante a necessária prática didática na escola-preliminar 'Caetano de Campos'".

O curso, segundo Reis Filho (1995), continuou sendo de quatro anos, porém tornou-se um curso de destinação profissional, contrariando o que Caetano de Campos havia pensado para ele originalmente, como curso de cultura geral secundário, ao se iniciar o processo de reforma da instrução pública em São Paulo.

A escola complementar, desde a sua fundação como anexa a Escola Normal de São Paulo, sempre foi uma escola normal primária. E o mesmo autor comprova isso mostrando que sucessivas reformas do seu plano de estudo, além dos já citadas, serão feitas para lhe imprimir esse caráter (REIS FILHO, 1995). Assim, no já citado Regulamento da Escola Normal de São Paulo, de 09 de outubro de 1896, no qual se estabeleceu seu plano de estudo, o ensino prescrito direcionava toda a aprendizagem dos alunos complementaristas nessa direção:

> O regulamento determinava que, além das disciplinas de cada ano, os professores eram obrigados ao ensino de música e cantos escolares. O ensino de todas as disciplinas deveria ser encaminhado de modo que, juntamente com a aquisição de conhecimentos, os alunos assimilassem o método que mais deveriam empregar, quando professores. Há uma preocupação de garantir a formação pedagógica pela metodologia empregada na Escola

> Complementar, associada aos exercícios de ensino na Escola Preliminar, "Caetano de Campos" (anexa), destinada a tais exercícios para alunos de 3º e 4º anos. (REIS FILHO, 1995, p. 159).

De acordo com Reis Filho (1995) ficou evidenciada a importância do método de ensino utilizado na prática de ensino da Escola Complementar, pois o futuro professor deveria usar desse saber em sua lida diária como docente do ensino primário. A relevância dos exercícios práticos na Escola Preliminar Caetano de Campos era ideal para o futuro professor receber a capacitação no que chamamos atualmente de estágio supervisionado, assim como os exercícios práticos eram acompanhados por um professor experiente.

Além dessas recomendações didáticas que estavam previstas no regulamento, Reis Filho (1995) destaca as seguintes:

> c) Fazer, por meio de perguntas bem dirigidas e concatenadas, com que o aluno descubra por si, bem compreendida ou o princípio ou a regra que quiser transmitir-lhe, evitando o ensino direto daquilo que o puder descobrir.
> d) Utilizar-se sempre que possa de objetos materiais, ou pelo menos de sua imagem e representação gráfica, todas as vezes que tiver de ministrar noções novas.
> e) Dirigir os exercícios de modo compatível com a idade, condições físicas e grau de inteligência dos alunos, tendendo sempre a desenvolver-lhes o bom senso pelo exercício do raciocínio, e o senso moral pela cultura dos bons sentimentos, de tal arte que as lições não instruam como também os eduquem, formando-lhes o caráter. (REGULAMENTO DA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, ART. 162 *apud* REIS FILHO, 1995, pp. 159-160).

As orientações dadas aos complementaristas eram no primeiro item no sentido de que os alunos fossem estimulados a desenvolverem o conhecimento, por eles mesmos isso nos leva refletir sobre as influências de Rousseau e Pestalozzi já neste momento histórico. No segundo item ficou evidenciado, o uso dos materiais didáticos, ou objetos no dizer da época das lições das coisas, era recomendável buscar exemplos concretos para a realização da prática pedagógica, segundo o recomendado pelo método intuitivo. E finalizando, no último item percebemos a influência da Psicologia para a realização dos exercícios, quando se colocava em consideração as condições físicas e psíquicas do aluno, assim como a moral na formação do caráter humano, também já se percebe a introdução da concepção pedagógica da Escola Nova na metodologia de ensino.

A forma de admissão nas escolas complementares se dava, segundo Reis Filho (1995), pela exigência do certificado de aprovação na Escola Preliminar ou exame oral de suficiência, e ainda esclareceu que:

> Para difundir o novo tipo de escola, o Conselho Superior de Instrução Pública elaborou o Regimento Interno das Escolas Complementares que foi aprovado pelo Presidente do Estado, M. Ferraz de Campos Sales e pelo Secretário do Interior Dino Bueno, pelo Decreto nº 400, de 06 de novembro de 1896. O plano de estudo é o mesmo da Escola-Modelo Complementar anexa à Escola Normal de São Paulo, prevista no Regimento Interno daquela escola. [...] Coloquem-se de preferência no primeiro período as lições e exercícios que reclamem maior esforço de atenção. Nenhuma lição poderá exceder à duração de 30 a 40 minutos. Os exercícios escolares devem ser distribuídos de modo a variar sempre o modo de aplicação dos alunos, não se sucedendo, por exemplo, entre si aulas puramente orais ou exercícios de pura aplicação. (REIS FILHO, 1995, p. 160).

Esse foi o momento do início da expansão das Escolas Complementares para o interior paulista. Também são divulgadas as instruções de como proceder didaticamente nas aulas, bem como a divisão dos horários das aulas diárias. O tempo das atividades de ensino é bem determinado, o que o faz lembrar-se das recomendações de Comenius no século XVII, em sua famosa *Didática Magna*. A divisão do trabalho está muito bem delimitada, são as influências da manufatura na forma de organização da escola moderna (ALVES, 2005).

A direção dessas escolas ficava a cargo de um diretor o qual, segundo Reis Filho (1995), eram nomeados pelo governo, junto com um auxiliar de diretor. As escolas complementares poderiam ser independentes ou anexas a cursos normais. Nestas últimas, os alunos exercitavam nos dois últimos anos do curso a prática de ensino nas aulas da Escola-Modelo, sob a inspeção direta dos diretores do estabelecimento.

Além disso, os alunos das escolas complementares independentes que desejassem o diploma de professores, ficavam sujeitos a realizar um ano de prática de ensino em qualquer das escolas-modelo anexas aos cursos normais. Para admissão a essa prática deveriam os candidatos exibir certidão de habilitação da escola complementar em que fizeram seus estudos. Aos habilitados na escola complementar, que tivessem realizado a prática de ensino, os diretores das escolas normais conferiam o diploma de habilitação para o magistério (REIS FILHO, 1995).

Assim, o Regimento Interno das Escolas Complementares veio dar o embasamento legal para a expansão desse tipo de instituição para a formação de professores no interior paulista, conforme nos explica Reis Filho (1995):

> Desse modo, o Regimento Interno das Escolas Complementares do Estado criava as condições legais para a difusão de um tipo de ensino normal, simplificado e reduzido a uma formação propedêutica, posterior ao primário de quatro anos, associado à prática do ensino, concomitante aos dois últimos anos do curso, ou de um ano, posterior ao curso. Já em 1899, foram instaladas mais três escolas desse tipo, além da que já funcionava desde

> 1895, anexa à Escola Normal da capital; duas no interior: Itapetininga e Piracicaba, e mais uma na Capital anexa à Escola-Modelo "Prudente de Moraes". (REIS FILHO, 1995, 161).

O surgimento dessa forma mais simples de formar professores veio dar a resposta necessária para a demanda por professores atuarem nas escolas primárias de então. Logo, a expansão das Escolas Complementares, segundo Reis Filho (1995), além de atender a demanda por professores também aumentou as oportunidades de empregos para as camadas médias urbanas, indo ao encontro das reflexões de Alves (2006), quando ele aponta que as escolas públicas têm a importante função de alocação de parte da força de trabalho que não é absorvida pelo setor produtivo do capital. Mas a simplificação da formação de professores complementaristas, fundamentada no aprofundamento dos estudos elementares da época, acabou por dar origem à cultura da formação superficial dos profissionais da docência, outro traço marcante desta formação no Brasil.

Um elemento importante que podemos destacar é que no estado de São Paulo, no período mencionado, existiam poucas escolas normais, pois os custos para implantação de escolas com a finalidade de formar professores normalistas eram elevados e, para contornar essa questão, os governantes acharam por bem ampliar as funções das Escolas Complementares.

E ainda para mostrar a expansão das Escolas Complementares, pode-se destacar que segundo Honorato (2013, p. 66), no quadro abaixo:

Quadro 8 - Escolas Complementares instaladas no interior do Estado de São Paulo.

Ano	Estabelecimento	Instalação	1º Diretor
1897	Escola Complementar de Itapetininga	29.03.1897	Antônio Augusto da Fonseca
1897	Escola Complementar de Piracicaba	21.04.1897	Antônio Alves Aranha
1903	Escola Complementar de Guaratinguetá	18.04.1903	João Lourenço Rodrigues
1903	Escola Complementar de Campinas	13.05.1903	Antônio Alves Aranha

Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo (1907-1908) retirado do artigo A Escola Complementar Paulista para Formação de Professores (1890-1911) retirado do artigo de Tony Honorato, A Escola Complementar Paulista (1890-1911).

Houve, assim, uma política de ampliação do número de escolas complementares pelo interior paulista, para atender a demanda por professores para atuarem nas Escolas Preliminares, nos municípios do interior paulista.

João Augusto de Toledo foi um professor de formação complementarista. Além disso, segundo Camargo (2007), João Toledo formou-se professor em 1900, na antiga Escola Complementar de Itapetininga, criada em 1897, e que constituía um anexo da Escola-Modelo, por sua vez, utilizada para os exercícios de ensino dos alunos complementaristas.

Os alunos complementaristas, para terem o diploma que lhes desse a habilitação para o exercício da docência, tinham de realizar um período de prática pedagógica (PINHEIRO, 2009, p. 106):

> Mas, o Decreto n. 739, de 16 de fevereiro de 1900, dispôs que, dada a habilitação na escola complementar e tendo o aluno concluído a prática de ensino de um ano, após o término dos estudos, em qualquer escola modelo, o próprio diretor da escola complementar poderia conferir o diploma de habilitação para o magistério.

Assim podemos compreender como era a regulamentação das Escolas Complementares quanto à habilitação para o exercício do magistério, e consequentemente se entende a formação complementarista de João Augusto de Toledo, através da legislação da época que trata da formação e habilitação do aluno complementarista para o exercício da docência.

Em se tratando de formação de professores, não poderíamos deixar de destacar o programa de disciplinas ofertadas nas escolas complementares, visando habilitar o aluno tanto no conteúdo da escola preliminar, como na prática da docência, preenchendo assim a lacuna entre os ensinos preliminar e secundário. Assim, o currículo (DECRETO n. 218, de 17 de novembro de 1893, p. 48 *apud* HONORATO, 2013, p. 61) incluía as seguintes disciplinas:

> Moral e Educação Cívica, Português e Francês; Noções de História, Geografia Universal, História e Geografia do Brasil, Aritmética elementar e elementos de álgebra, até equações do 2º grau, inclusive; Geometria plana e no espaço; Cosmografia; Noções de Trigonometria e Mecânica; Noções de Física e Química Experimental e História Natural, especialmente em suas aplicações mais importantes à indústria e a agricultura; Noções de Higiene; Escrituração Mercantil; Noções de Economia Política, para os homens, e Economia Doméstica, para as mulheres; Desenho a mão livre; Caligrafia; Exercícios militares, ginásticas e manuais apropriados à idade e ao sexo.

Era um currículo muito abrangente, de caráter científico, bem diferente dos currículos das primeiras Escolas Normais, implantadas ainda no século XIX, na cidade de Niterói, na Província do Rio de Janeiro. Como já mencionado neste capítulo, o programa tinha características que retratavam a sociedade da época, como por exemplo, a preocupação com a formação científica, numa sociedade em vias de industrialização. Para tal, podemos destacar as noções de Física, Química Experimental e História Natural, com atenção especial a

aplicação na indústria e agricultura. Já as noções de Economia Política, estavam voltadas para os homens e a Economia Doméstica para as mulheres, ficando claras as funções sociais diferenciadas por gênero.

E posteriormente, segundo Honorato (2013), como a uniformização do ensino e racionalização pedagógica eram bandeiras do governo republicano paulista, os conteúdos propedêuticos deveriam ser os mesmos nas escolas complementares ao longo de quatro anos:

> Primeiro Ano – 1ª Português; 2ª Francês; 3ª Aritmética; 4ª Geografia do Brasil; 5ª História do Brasil; 6ª Caligrafia, desenho e exercícios ginásticos.
> Segundo Ano – 1ª Português; 2ª Francês; 3ª Álgebra, até equações do 2º Grau, inclusive, e Escrituração mercantil; 4ª Geometria plana e no espaço; 5ª Moral e Educação Cívica; 6ª Desenho e Exercícios Militares.
> Terceiro Ano – 1ª Português; 2ª Elementos de Trigonometria e Mecânica; 3ª Cosmografia, 4ª Geografia e História Geral; 5ª Física; 6ª Trabalhos Manuais apropriados à idade e ao sexo, e Exercícios Ginásticos.
> Quarto Ano – 1ª Complemento de Física; 2ª Química; 3ª História Natural; 4ª Noções de Higiene; 5ª Economia Política e Doméstica; Exercícios Ginásticos. (DECRETO n. 218, de 27 de novembro de 1893, p. 49 *apud* HONORATO, 2013, p. 61-62).

A distribuição das disciplinas nos quatros anos se dava de forma articulada, de maneira que os conteúdos se complementavam. Oferecendo esta formação, "[...] as Escolas Complementares funcionaram até 1911, quando, pela Reforma 'Oscar Thompson', estas foram transformadas dependendo de cada localidade, em Normais Primárias ou Secundárias" (HONORATO, 2013, p. 68). Portanto, tiveram um período de contribuição para a formação de professores, que foi iniciado em 1895, com a implantação da primeira escola complementar, ainda durante a reforma Caetano de Campos, e findando em 1911 na reforma de Oscar Thompson, totalizando seis anos.

Nesse sentido, já vimos que João Toledo, após sua formação em 1900 numa escola complementar, foi nomeado para trabalhar no Grupo Escolar de Serra Negra-SP, atual Escola "Estadual Lourenço Franco de Oliveira", dando início as suas atividades docentes em 1901, na função de professor adjunto e logo em seguida nomeado diretor desta instituição de ensino, neste mesmo ano (PINHEIRO, 2009 p. 108).

João Augusto de Toledo permaneceu como diretor do Grupo Escolar de Serra Negra-SP até ao ano de 1908, quando foi transferido para o Grupo Escolar de Rio Claro-SP, sendo nomeado diretor em 13 de abril.

Trabalhou como diretor em Rio Claro-SP até 13 de fevereiro de 1913, quando foi nomeado lente da 12ª cadeira da disciplina de Pscicologia Experimental, Pedagogia e

Educação Cívica, da Escola Normal Secundária de São Carlos-SP, atual Escola Estadual Dr. Álvaro Guião, por decreto de 05 de fevereiro de 1913.

Assim, o professor João Augusto de Toledo estava vivenciando neste período as transformações ocorridas na educação, pois era professor neste momento histórico. Dessa forma podemos observar a sua função de lente da disciplina Psicologia Experimental, quando foi ao encontro das mudanças introduzidas por Oscar Thompson, quando a Psicologia ganhou importância na formação dos alunos. Podemos ainda enfatizar que João Augusto de Toledo, ao ser transferido para Escola Normal de São Carlos, fez parte do primeiro corpo docente desta instituição de ensino da cidade. Ali, segundo Jambersi e Arce (2009, p. 136):

> Os mestres dispunham de um perfil acadêmico fundamentados no saber humanístico e propedêutico. Eram nomeados lentes aqueles que lecionavam em matérias nobres, ciências, letras e línguas, enquanto eram chamados apenas de professores os que ensinavam matérias auxiliares, desenho, música, ginásticas e trabalhos manuais.

Portanto, pertencer a um corpo docente como este, pode ter sido motivo de orgulho para João Toledo, tendo em vista que o mesmo era de formação complementarista, considerada inferior a tida pelos normalistas. Segundo Camargo (2007, p. 2), "Para um aluno oriundo da antiga escola complementar, pertencer a esse corpo docente demonstra inegavelmente os seus dotes intelectuais". João Toledo, todavia, desde a sua primeira nomeação como professor adjunto e logo em seguida diretor do Grupo Escolar de Serra Negra-SP, já havia contrariado a prática da época, pois, sendo um complementarista, foi nomeado como professor e diretor de um Grupo Escolar, sendo que normalmente seriam normalistas os nomeados para estes estabelecimentos de ensino:

> [...] a questão de escolha e contratação dos professores: para os grupos escolares exigia-se para a admissão de professores a formação pautada em vasto conteúdo de caráter enciclopédico, bem como preparação e conhecimento do método intuitivo, formação esta que só era encontrada nas escolas normais (destinadas as filhas da elite brasileira); já para as escolas isoladas aceitava-se para a contratação professores formados pelas Escolas Complementares, que em termos qualitativos não complementava uma formação tão rigorosa quanto a ministrada nas Escolas Normais e Escolas Modelos Anexas as Escolas Normais. (JAMBERSI e ARCE, 2009, p. 130).

Portanto, João Augusto de Toledo mais uma vez contrariou a lógica dos fatos de sua época, sendo escolhido para trabalhar na Escola Normal de São Carlos, onde pôde ser indicado para realizar um curso, conforme Pinheiro (2009, p. 133) "[...] de Pedagogia Científica, oferecido pelo médico italiano Ugo Pizzoli na Escola Normal Secundária de São Paulo, em 1914", e logo em seguida deu início a publicação de artigos na *Revista da Escola*

Normal de S. Carlos, o que segundo a autora deu visibilidade a João Toledo, tornando-o um educador de prestígio no meio educacional (PINHEIRO, 2009).

João Augusto de Toledo permaneceu em São Carlos até 1921, quando foi transferido para a Escola Normal e Complementar de Campinas-SP, e "Junto à direção da Escola Normal de Campinas e Escola Complementar anexa, João Toledo também foi nomeado para regência da cadeira de Prática Pedagógica, para o segundo e terceiro anos do curso normal" (PINHEIRO, 2009, p. 196).

Permaneceu atuando nessas funções até 1925, quando foi nomeado Inspetor-Geral do Ensino em São Paulo. A partir desse momento, o professor João Toledo deixou de exercer a docência, passando a trabalhar mais em assuntos administrativos relacionados à educação da época. No cargo de inspetor ele orientava o professorado quanto às práticas pedagógicas e divulgava os métodos de ensino.

No exercício dessas funções no qual desempenhou João Augusto de Toledo, houve a divulgação do movimento denominado Escola Nova. O escolanovismo visava uma transformação da escola tradicional até então vigente, na qual se pautava na educação tendo o professor como centro do processo de ensino, nas memorizações de textos, atividades pedagógicas realizadas através de planos de lições, e principalmente na passividade do aluno, tudo isto era o que escolanovistas pretendiam acabar e adotar uma escola que desse ao aluno a oportunidade ser um sujeito ativo.

O movimento escolanovista tinha como pressuposto a mudança do centro da atividade educacional que se deslocava do professor para o aluno, e este passando a ser sujeito ativo no processo de ensino, tendo em vista as mudanças sociais e educacionais. Podemos entender, contudo, que nesta sociedade em transformação, como vimos no capítulo 1, e que se transformava como um todo, "a escola é o retrato da sociedade a que serve. A escola tradicional representava a sociedade que está em vias de desaparecer nesse sentido corrobora" (TEIXEIRA, 1971, p. 370).

Sendo assim, as influências ocasionadas pela Escola Nova no trabalho João Augusto de Toledo serão significativas, e se manifestarão em seus compêndios, que eram utilizados nas Escolas Normais e Complementares, voltadas para a formação do professor dos grupos escolares e escolas preliminares, nesse momento histórico. É este lugar de atuação do professor primário que veremos a seguir.

2.3 As escolas preliminares e o Grupo Escolar no estado de São Paulo

O professor, formado tanto nas Escolas Normais quanto nas Escolas Complementares até 1911, quando Oscar Thompson extinguiu as Complementares, transformando-as em Escolas Normais primárias ou secundárias, dependendo do caso e do lugar onde estivesse localizada a escola, iria trabalhar nas escolas isoladas, preliminares ou nos Grupos Escolares, localizados nos mais diversos munícipios do estado de São Paulo.

A educação, no estado de São Paulo, sobretudo no período republicano, estava dividida conforme as necessidades dos municípios. As Escolas Preliminares possuíam instalações próprias e funcionavam assim:

> São as regidas por professores normalistas ou professores habilitados, em concurso, perante a Congregação da Escola Normal da Capital. Cada escola preliminar, além de uma casa bastante espaçosa para recreios e exercícios físicos, deveria ter uma sala apropriada para os trabalhos manuais, assim como os objetos e aparelhos necessários ao ensino intuitivo da geografia, do sistema métrico e aos exercícios ginásticos. A mobília escolar, determinada pelo Conselho Superior, deveria ser de modelo que facilitasse a vigilância do professor, responsabilidade individual dos alunos e atendesse aos preceitos de higiene. (REIS FILHO, 1995, p. 136).

As Escolas Preliminares foram instituições de ensino destinadas a formação primária dos alunos, onde os professores normalistas devidamente habilitados exerciam o trabalho didático. As instalações das escolas deveriam ser adequadas às necessidades do trabalho do professor. Isso significava, no caso do ensino de Geografia, cuja ciência tomaremos para análise, o oferecimento de recursos pedagógicos: os objetos para exemplificação do conteúdo proposto, porque tal metodologia exige o uso de instrumentos, assim como se fazia necessário um espaço físico avantajado.

Os materiais didáticos utilizados nas Escolas Preliminares eram, de acordo com Reis Filho (1995, p. 136), "distribuídos às escolas pela Diretoria Geral da Instrução Pública. Não se permitiam outros livros senão os aprovados pelo Conselho Superior". Os livros e objetos estavam a cargo da instância superior de educação, que tinha a responsabilidade de atender as escolas em suas demandas por manuais didáticos e objetos usados na realização do trabalho do professor.

Num estado onde as condições materiais da população eram de dificuldades econômicas e nem todos podiam adquirir os manuais didáticos, o Estado proveria aos alunos menos favorecidos o empréstimo de livros, além de que existiria uma biblioteca em cada escola com manuais didáticos.

Nota-se também a valorização, por parte do gestor educacional, da relação do processo produtivo, tanto industrial como agrícola, com a formação inicial dos alunos, já voltada para a formação de força de trabalho para o capital. Além do mais, o início da disseminação dos manuais didáticos, como guias dos professores e alunos, causou a dependência do educador em relação a esse instrumento, para a realização do trabalho didático (ALVES, 2006). E como imaginou Comenius, outros recursos poderiam faltar, mas que não faltasse aquele que, de fato, sustentaria a organização do trabalho didático: o manual didático, seja para o aluno, seja para o professor.

As Escolas Preliminares assim como as Normais, faziam separação das turmas de acordo com o sexo dos alunos, o que era próprio desse momento histórico, segundo Reis Filho (1995, P. 136) "As escolas preliminares eram exclusivas para cada sexo, só excepcionalmente poderiam ser mistas. Aos professores só era permitido reger escolas do sexo masculino, cabendo a regência das escolas para o sexo feminino e as mistas às professoras". Ademais, foi notório que além das turmas estarem separadas conforme o sexo, os professores só atuariam na educação dos meninos e as professoras com meninas.

Além disso, a função do professor estava prescrita no programa da Escola Preliminar:

> O principal fim das funções dos professores era educar física, moral e intelectualmente os alunos que se matriculassem nas escolas a seu cargo, de acordo com o programa do curso preliminar. Deviam esforçar-se por transmitir aos seus discípulos noções claras das matérias que lecionavam, provocando o desenvolvimento gradual de suas faculdades por meio de lições mais empíricas do que teóricas e pela divisão deles em classes, conforme o grau de instrução que recebiam. (REIS FILHO, 1995, p. 136).

O professor tinha a missão de cumprir o ato de ensinar e educar previamente munido das orientações previstas no programa da escola preliminar. A transmissão do conhecimento deveria ser pautada fundamentalmente no empirismo, não devendo prender-se por muito tempo às teorias. Quanto a divisão das turmas em classes, estava condicionada à evolução dos conhecimentos que alunos adquiriam, portanto, deveriam ser classes homogêneas nessa perspectiva. Encontra-se aqui, mais uma vez, a expressão da organização da escola moderna, tal como preconizada por Comenius e mostrada por Alves (2006).

O currículo da Escola Preliminar era composto por disciplinas que visavam a formação de um homem republicano, que deveria ter o conhecimento ao menos elementar das modernas ciências que estavam aflorando nos países desenvolvidos. Assim, de acordo com Reis Filho (1995):

> O curso preliminar, de quatro anos, compreendia as seguintes matérias: Leitura e Dedução de princípios de gramática; Escrita e Caligrafia; Cálculo aritmético sobre números inteiros e frações; Geometria prática (taximetria) com as noções necessárias para suas aplicações à medição de superfície e volumes; Sistemas métrico e decimal; Desenho à mão livre; Moral prática; Educação cívica; Noções gerais de Geografia Geral; Cosmografia; Geografia do Brasil, especialmente a do Estado de São Paulo; Noções de física, química e história natural, nas suas mais simples aplicações à higiene; História do Brasil e Leitura sobre a vida dos grandes homens; Leitura de Música e Canto; Exercícios ginásticos e militares, trabalhos manuais apropriados a idade e ao sexo. (REIS FILHO, 1995, p. 136).

O programa de disciplinas estava voltado a formar um sujeito que deveria, após a formação preliminar, estar apto aos desafios da vida prática dos homens. Os conteúdos das disciplinas eram para ser utilizados de maneira concreta, não ficando presos ao mundo dos livros. O estado de São Paulo estava se industrializando e os alunos já estavam sendo formados para o trabalho industrial urbano e não apenas o agrícola, como antes.

Os elementos da organização do trabalho didático estavam evidenciados no curso preliminar, como a relação educativa entre os professores e os alunos destas instituições de ensino primário, que tinham um currículo bem desenvolvido para que o professor pudesse realizar o trabalho didático. As instalações físicas dessas instituições eram na maioria das vezes condizentes a realidade financeira e econômica do estado, a mediação do ensino era por meio de compêndios, e da efetiva prática de se ter um programa de disciplinas para atender a formação do sujeito republicano.

O método de ensino era importante e considerava a capacidade de aprendizagem da criança assim "[...] o ensino das matérias tinha em vista o desenvolvimento gradual e harmonioso das faculdades infantis. Principalmente, desenvolver a faculdade de observação pelo emprego dos processos intuitivos" (REIS FILHO, 1995, p. 136). O processo de ensino fundamentado no método intuitivo proporcionava ao aluno a reflexão sobre o objeto observado, através do seu contato direto com os mesmos, mediado pelos sentidos, ao ver, tocar, ouvir, etc., este mesmo objeto.

Por fim, os exames finais eram uma atividade muito séria que não ficava somente a cargos dos professores, como explica Reis Filho (1995):

> Em 1º de dezembro de cada ano, começavam os exames finais nas escolas públicas, todos presididos pelos inspetores de distritos. Além dos alunos das escolas públicas, prestavam exame as crianças que recebiam ensino em suas próprias casas. As comissões examinadoras eram compostas do inspetor como presidente; de dois examinadores por ele nomeados e do respectivo professor. Os exames eram públicos e efetuavam-se em cada escola. No trabalho dos exames os professores, antes da prova oral, procediam a um

> exame geral das matérias lecionadas em suas escolas, cabendo depois aos examinadores particularizarem o exame relativo a cada matéria. O exame versava sobre todas as matérias do programa, de acordo com a série em que o aluno estava. Terminando o exame, o presidente declarava em ata os alunos habilitados a passarem de um para outro ano ou para a escola complementar. No quarto ano preliminar, as comissões examinadoras forneciam atestado de habilitação no curso. (REIS FILHO, 1995, p. 137).

O exame final era uma atividade de extrema seriedade, sendo que para isso tinha-se uma comissão composta para essa finalidade, sendo presidida pelo inspetor de ensino, que tinha sua função determinada pelos gestores da Instrução Pública do estado de São Paulo, assim como os demais examinadores, a exceção do professor que pertencia a instituição de ensino do aluno. Este exame era público, previa-se a participação de público externo à escola, ou seja, quem quisesse poderia assisti-lo.

Aqui se percebe que já neste momento a organização do trabalho didático, como indicado por Alves (2012) já passou a exigir uma maior divisão do trabalho, estendendo-se para além da sala de aula: se ao professor cabia seguir os programas e manuais didáticos, a outros cabia organizar e planejar as atividades do sistema, que incluíam várias atividades didáticas, como o processo de avaliação da atividade realizada pelo professor, por meio do exame de seus alunos.

Além das Escolas Preliminares havia os Grupos Escolares. É importante lembrarmos, inicialmente, que o Grupo Escolar nasceu com Reforma da Instrução Pública proposta por Caetano de Campos, com a intenção de melhorar o ensino no estado de São Paulo, o que segundo Reis Filho (1995):

> O ‘Grupo Escolar’ foi a criação, do período de reforma, que melhor atendeu às necessidades do ensino primário. Sua organização decorreu da experiência da Escola-Modelo, criada por Caetano de Campos, e estava ajustada às novas condições urbanas de concentração da população. A teoria educacional da época, fundada na graduação do ensino, impunha uma melhor divisão do trabalho escolar, pela formação de classes em nível da aprendizagem semelhante. A homogeneização do ensino, a partir do grau de desenvolvimento cultural do aluno, possibilitou o rendimento escolar (REIS FILHO, 1995, p. 138).

A relação da instrução ofertada no Grupo Escolar visava o atendimento de uma população que estava se urbanizando. Tinha como parâmetro a Escola-Modelo para a aplicação da metodologia de ensino, na qual a divisão do trabalho didático estava fundamentada na formação de classes compostas por alunos com nível de conhecimento próximo um do outro. Fato importante observado por nós é que a Escola-Modelo da capital que era a exemplar pedagógica para realização do trabalho didático tanto na formação de

professores, como na orientação a ser seguida nas escolas de ensino elementar do estado de São Paulo.

Esta organização do trabalho didático, que materializou da melhor forma a proposta comeniana, elevou o rendimento escolar, simplificou o trabalho do professor (ALVES, 2006), mas também teve seus problemas. A contradição tornou-se evidente quando observamos que as seleções de alunos têm outra face: a da reprovação nas primeiras séries do curso preliminar, ofertadas no Grupo Escolar.

Dessa forma, os Grupos Escolares eram instituições voltadas para atender a demanda por educação dos alunos de várias escolas que eram inseridos em um único estabelecimento de ensino:

> Esses estabelecimentos de ensino foram criados para reunir em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar de (2 km para o sexo masculino e 1 km para feminino, distante da escola). Essa reunião de escolas era feita a critério do Conselho Superior. Em cada Grupo Escolar existia um diretor e tantos professores quantas fossem as escolas (classes, como mais tarde serão chamadas) reunidas. Além desses funcionários existiam também os adjuntos, professores auxiliares, em número variável de acordo com as necessidades. A critério do diretor do Grupo Escolar. (REIS FILHO, 1995, p. 137).

Os Grupos Escolares foram criados para atenderem a demanda por escolas que visassem oferecer o ensino obrigatório elementar em São Paulo, conforme o autor era um estabelecimento que congregava alunos de várias escolas num único prédio, provavelmente como uma forma de barateamento dos custos de manutenção e instalação de várias escolas. Tal organização do trabalho didático atendia uma demanda por força de trabalho que necessitava ser alocada no trabalho didático da instituição escolar, sendo empregados professores, professores adjuntos, e demais funcionários necessários ao funcionamento do Grupo Escolar.

Quanto à organização das turmas de alunos, para as atividades pedagógicas do Grupo Escolar, os educando ficavam agrupados em classes distintas, por série e sexo. Noutras palavras, a maneira como estava organizada a distribuição das turmas, sempre com a separação por gênero, foi marca da educação tanto no período imperial quanto no republicano.

No sentido do aprofundamento da divisão do trabalho na organização do trabalho didático, tornou-se importante e central a figura do diretor (ALVES, 2012). De acordo com Reis Filho, normalmente era um professor normalista, nomeado pelo governo, com as seguintes atribuições:

> Representar a escola em todas as relações externas; fiscalizar todas as classes durante o seu funcionamento, imprimindo-lhes a direção que julgar mais conveniente ao ensino; imprimir nos Grupos Escolares o tipo de organização e método de ensino das escolas-modelo do Estado; proceder à matrícula, eliminação e primeira classificação dos alunos; submeter os alunos de cada classe a exames mensais para ulteriores classificações; elaborar e representar os mapas mensais e semestrais de que trata o regulamento de 27 de novembro de 1893, bem como ministrar todos os esclarecimentos que lhe forem exigidos; cumprir todas as disposições legais a respeito de estatística, recenseamento e "caixas econômicas escolares" afeta presentemente a cada um dos professores, em geral todas as disposições legais; velar pela boa guarda do edifício, bibliotecas, oficinas, gabinetes, móveis e objetos escolares; notar as faltas diárias dos professores; organizar mensalmente a folha de pagamento dos mesmos e de todos os empregados do estabelecimento; propor ao Conselho Superior a adoção das medidas que julgar de conveniência à boa direção da escola. (REGIMENTO INTERNO DAS ESCOLAS, ART. 84, p. 184 *apud* REIS FILHO, 1995, p. 139).

As funções do Diretor do Grupo Escolar eram muitas, como citado acima, proposta no Regulamento Interno das Escolas em seu Art. 84, mas podemos destacar a importância dada ao método pedagógico ter como parâmetro o das Escolas-Modelo do estado de São Paulo, pois, assim se pode enfatizar a relevância dessas instituições na instrução dos alunos normalistas, estendendo isso às demais instituições de ensino atendidas por estes futuros professores.

O Diretor era um gestor, que com grandes responsabilidades cuidava do acompanhamento pedagógico do Grupo Escolar, da verificação das ausências de professores e demais funcionários, além da folha de pagamento. Podemos compreender as dificuldades dos jovens Diretores ao assumirem a direção dos Grupos Escolares do estado de São Paulo, como no caso de João Augusto de Toledo, ao se depararem com essas tarefas.

A educação no estado de São Paulo, no período estudado, tinha uma rede de escolas estabelecidas que visavam atender as demandas por ensino nos níveis primários, secundários e ainda modestamente o superior. As cidades paulistas ainda não eram plenamente atendidas quanto aos aspectos educacionais, mas, o governo do estado buscou melhorar a oferta de escolas de formação de professores com a introdução das Escolas Complementares independentes em similaridades às Escolas-Modelos anexas às Escolas Normais.

O ensino primário estava a cargo dos Grupos Escolares, mas, existiram as Escolas Intermédias que eram regidas por professores não-normalistas, dos quais foram conhecidos como palacianos, pois prestavam exames no Palácio do Governo, e, além disso, não precisavam ministrar aulas sobre matérias que não haviam realizado o exame. O salário desses profissionais também era mais baixo, o que era de se esperar, outra curiosidade era que o plano de ensino dessas instituições era o mesmo das Escolas Preliminares, o que gerava

certa contradição, diante da habilitação dos professores que atuavam nesses estabelecimentos de ensino (REIS FILHO, 1995, grifos do autor).

Existiram também às Escolas Provisórias que eram regidas por professores interinos habilitados por concurso perante os inspetores de distrito, de acordo com o Regulamento de 27 de novembro de 1893. Curiosamente, essas escolas poderiam se tornar preliminar desde que tivesse professor diplomado. A principal característica dessas instituições de ensino primário era sua precariedade e um plano de ensino menor que as demais escolas do período, o programa de disciplinas se limitava em: leitura, escrita, princípios de cálculo, geografia geral e do Brasil, princípios básicos das Constituições da República e do Estado. (REIS FILHO, 1995).

Houve, ainda, as Escolas Ambulantes que eram criadas conforme as circunstâncias exigissem. No estado de São Paulo tinha apenas três professores para trabalhar nessas localidades, que normalmente eram regidas por professores homens e em caso de necessidade se tornariam mistas com a contratação de uma professora. Conforme Reis Filhos (1995):

> "[...] do remédio legal da ambulância [...], como meio de aproveitar os esforços de um só professor em diferentes pontos de população disseminada e por isso o Estado apenas conta com três professores com esse encargo, um que percorre os bairros de Perus e das Caieiras, nesta Capital, outro os de Santana, Guapira e Barro Branco (...), e outro nos bairros de Bom Sucesso e Santo Antônio, em São José do Rio Pardo. O percurso é feito em dias alternados." (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, ART. 120 *apud* REIS FILHOS, 1995, p. 140)

Evidenciou-se que apesar de São Paulo ser o estado onde as condições econômicas eram as mais favoráveis, as condições da educação não eram plenamente atendidas a precariedade na oferta de educação. Era uma realidade principalmente nos bairros da capital paulista, como podemos perceber a educação não atendida a todas as demandas da população paulistana.

São Paulo forneceu ainda Escolas Noturnas no intuito de atender aos trabalhadores, mas com a intenção de lhes dar uma educação profissionalizante, elas foram estabelecidas tanto na capital quanto no interior do estado. Conforme Reis Filho (1995):

> Criadas pela Lei n.º 88, de setembro de 1892, as escolas noturnas eram gratuitas e criadas em todo lugar onde houvesse frequência de trinta alunos. Pelo Regulamento Interno das Escolas públicas de 26 de julho 1894, essas escolas destinavam-se a fornecer os conhecimentos indispensáveis às pessoas do sexo masculino, maiores de dezesseis anos, que não pudessem frequentar outras escolas. Regidas por professores das escolas preliminares, que recebiam para isso uma gratificação, as escolas noturnas funcionavam das 18 às 21 horas. Escola destinada à educação de adultos, os professores

> ampliavam o estudo da geometria, fazendo a explicação dos processos de desenho empregados nos diversos ofícios. (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, CIT, CAP. XI *apud* REIS FILHO, 1995, p. 140).

Pode-se notar a preocupação do capital e dar o mínimo de instrução à classe operária paulista com a intenção de melhorar a qualidade da força de trabalho empregada no setor produtivo secundário que estava se formando em São Paulo. As Escolas Noturnas tinham o papel de oferecer a educação para o trabalho, na capital e no interior paulista. Apesar de não ter recursos financeiros suficientes elas foram criadas para atender a demanda por instrução da classe trabalhadora.

Assim, "[...] nos relatórios do Diretor Geral, verificou-se que, ainda em 1893, não havia verbas consignadas para as escolas noturnas. Mas, no Relatório do ano seguinte, registrava-se a criação de vinte cursos noturnos, principalmente no interior, cinco apenas na capital" (REIS FILHO, 1995, p. 140). O Senhor Cesário Mota Júnior, responsável por essa iniciativa, argumentou que tal medida era necessária por ser urgente a oferta de educação aos trabalhadores.

A situação da educação o estado de São Paulo, local de vivência de João Augusto de Toledo, era uma das mais evoluídas do momento histórico do país. O autor investigado, apesar de algumas limitações financeiras e físicas das instalações prediais, teve condições de exercer relativamente o trabalho didático no interior do estado de São Paulo.

Pode-se também constatar como eram as instituições de ensino destinadas à formação de professores em São Paulo, as quais eram as Escolas Normais e Complementares, sendo que estas tinham a particularidade de serem inicialmente destinadas ao ensino secundário e com um de estudos na Escola-Modelo habilitava o formando para o exercício do magistério.

Em virtude do que exposto, neste capítulo, conclui-se que pode compreender a educação e os estabelecimentos de ensino do estado de São Paulo e que João Augusto de Toledo formou-se em uma dessas instituições, a "Escola Complementar de Itapetininga", como destacamos; e, posteriormente, exerceu suas atividades como docente e diretor entre atividades ligadas a educação. No capítulo seguinte, abordar-se-á da trajetória, trabalho e proposta de João Augusto de Toledo.

CAPÍTULO III
A PROPOSTA DE JOÃO AUGUSTO DE TOLEDO PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO

Neste capítulo, disserta-se a carreira profissional de João Augusto de Toledo, e observa proposta dele no que diz respeito à organização do trabalho didático, no momento de transição da chamada escola tradicional para a Escola Nova. Dessa forma, o propósito essencial, deste teor é analisar a objetivação de seu pensamento para educação através de seus compêndios para utilização nas escolas primárias e normais de São Paulo, em particular para o ensino de Geografia.

Primeiramente, optou-se por realizar um estudo sobre a trajetória profissional de João Augusto de Toledo, desde sua formação primária em Tietê, a sua ida para Itapetininga onde se formou complementarista no qual se habilitou para o exercício do magistério e sua vida profissional nos Grupos Escolares, de Serra Negra e Rio Claro, e na Escola Normal de São Carlos. Por fim, destacar a organização do trabalho didático em seus compêndios os quais foram utilizados nas Escolas Normais e primárias, onde encontrasse a materialização de sua proposta de trabalho aos professores diante da proposta da Escola Nova.

3.1 A trajetória de João Augusto de Toledo como professor, diretor e servidor administrativo

Como dito anteriormente, o objetivo desta parte do capítulo é mostrar como se articulam a trajetória de formação e profissional de João Augusto de Toledo, com as influências aí recebidas, e o que vai propor, bem como sua atuação na organização do trabalho didático. A formação primária dele ocorreu na cidade de Tietê-SP, e diante das dificuldades em continuar os estudos dos filhos, seus pais mudaram-se com a família para a cidade de Itapetininga-SP, onde João Toledo realizou o curso complementar, de acordo com Pinheiro (2009):

> [...] João Toledo, fez os seus primeiros estudos por volta do ano de 1891, no Colégio Ferraz em Tietê (interior do Estado de São Paulo), de propriedade do professor João Ferraz de Oliveira, mais conhecido como João Ferraz. Este professor, formado pela turma de 1876 da Escola Normal de São Paulo, iniciou sua carreira na escola isolada masculina da cidade Pereiras, de onde foi removido em 1884, para uma cadeira de primeiras letras recém-criada em Tietê, que buscava apresentar como grupo escolar, pois já antevia, como imprescindível, essa nova organização, que ele preconiza como

> vantajosíssima ao bom êxito do ensino. Após deixar a carreira pública, por volta de 1891, João Ferraz passou para o ensino particular e fundou o colégio que ficou conhecido como 'Colégio Ferraz' ou 'Colégio Tieteense'. Quando o colégio foi fechado em 1894, Ferraz voltou ao ensino público em uma escola isolada na cidade de Conchas (local em que veio a falecer em 1897, aos 45 anos de idade). (PINHEIRO, 2009, p. 98).

Conforme a citação acima, percebe-se que esse colégio era particular, pois pertencia ao professor João Ferraz[8], que o fechou em 1894. Ainda não podemos deixar de observar que o contexto educacional está situado entre os períodos imperial e republicano, e o formato das instituições escolares é típico do período: na região de Tietê e Pereiras, interior de São Paulo, temos a presença de escolas isoladas.

O momento histórico vivido por Ferraz, o da transição do Império para a República, o levou a tomar um posicionamento político que, segundo os autores, se declarava conservador e monarquista, mas, isso não o impediu de contribuir com a educação republicana. Esses fatos observados são relevantes, porque o professor Ferraz tinha uma escola e isso com certeza influenciou os alunos deles. Ele enfatizou-se de forma atuante na educação, como o Laboratório de Física e Química, o que mostra claramente uma preocupação com o ensino dessas importantes ciências para o desenvolvimento humano. Ademais, se posicionava quanto a uma proposta de renovação do ensino, porquanto queria que o ensino fosse dividido em graus, também nos liceus.

Com o fechamento da escola de João Ferraz na cidade de Tietê em 1894, segundo Pinheiro (2009, p. 98) "[...] a família de João Augusto de Toledo se viu sem recursos para dar continuidade aos estudos dele e de seu irmão, Erasto, também havia feito os estudos primários com João Ferraz". A autora informou que diante desse fato a família mudou-se para a cidade de Itapetininga, onde matriculou os filhos na Escola Complementar de Itapetininga.

A Escola Complementar de Itapetininga havia sido criada como escola normal pelo Decreto n. 245, de 20 de julho de 1894; e sua criação estava inserida no projeto republicano de criar escolas para a formação de professores, em conformidade com ideário educacional da época (PINHEIRO, 2009).

---

[8]A informação consta da autobiografia do tieteense Julio dos Reis, conforme o texto "Cem anos de ensino em Pereiras", de Paulo Fraletti (1974). Fraletti informa que (segundo Julio dos Reis) D. Pedro II chegou a visitar a escola pública em que João Ferraz lecionava e teria ficado bem impressionado com a forma como o professor conduzia o ensino e os alunos. João Ferraz era casado com D. Philomena Florisbela de Almeida Lima; quando Ferraz foi nomeado para a escola isolada masculina de Pereiras, sua esposa veio com ele, nomeada para a escola isolada feminina. Ambos foram removidos para Tietê em 1884 para as cadeiras de primeiras letras criadas naquele município (ele ficando com a cadeira masculina e ela com a cadeira feminina). Em sua homenagem, a biblioteca municipal de Tietê recebeu o nome de "Biblioteca Prof. João Ferraz de Oliveira Lima", em 1946. (PINHEIRO, 2009, p. 98).

No entanto a Escola Normal de Itapetininga não chegou a funcionar nesse período conforme Pinheiro (2009) diz:

> Porém, Rodrigues (1930) informa que, devido à falta de um prédio apropriado que abrigasse a escola e de outras dificuldades (que ele não menciona), apenas a Escola Modelo de Itapetininga teve início em meados de janeiro de 1895, em um prédio alugado pela Câmara Municipal. A pedra fundamental do edifício destinado à Escola Normal chegou a ser lançada em de 1896, mas a instalação das Escolas Complementares era menos dispendiosa, além do que lhes era permitido formar professores para atuar nas escolas preliminares com o diploma de complementaristas. (PINHEIRO, 2009 p. 99).

As condições econômicas para construção e instalação de Escolas Normais estavam comprometidas, e diante de tal situação era mais viável a implantação de Escolas Complementares, onde havia uma aligeiramento para se formar professores para o ensino preliminar nessas instituições, conforme a Legislação da época. Por isso, ficou decidida a criação de uma Escola Complementar (a mesma em que João Augusto de Toledo se formou em 1900), o que se efetivou com o Decreto n. 428, de 06 de fevereiro de 1897.

Em 09 de março do mesmo ano, foi instalada a escola em prédio também alugado. Quanto ao prédio próprio, este só foi concluído em 1899. A Escola Modelo, que já funcionava, ficou destinada aos exercícios práticos do ensino do curso complementar. Diplomando professores, a Escola Complementar de Itapetininga "parecia dispensar a instalação da Escola Normal, já creada" (RODRIGUES, 1930, p. 116 *apud* PINHEIRO, 2009). Outrossim, a autora esclarece que a só a partir de 20 de fevereiro de 1911 a Escola Normal de Itapetininga passou a funcionar.

Antes disso, também como dito anteriormente, as Escolas Complementares foram alvo de várias críticas pela sua maneira de formar professores, inclusive por João Toledo:

> O próprio João Toledo fez uma crítica a sua formação complementar no que se refere à formação profissional, pois as escolas complementares não forneciam um ensino técnico, de forma que o professor primário não alcançava o preparo pedagógico necessário, segundo a sua concepção: "e não alcançámos porque as antigas escolas complementares, de onde eu sahi, não ministravam ensino technico – todos sabem que seus fins primitivos eram completar a educação recebida no curso primário, e que, mudando de destino, não mudaram de organização" (TOLEDO, 1921a, p. 361 *apud* PINHEIRO, 2009, p.103).

Os debates sobre a qualidade do ensino ministrado nas Escolas Complementares foram tantos a ponto de João Augusto de Toledo realizar sua crítica, citando a falta do preparo

técnico-pedagógico especializado, para que o professor tivesse o embasamento teórico e didático que lhe desse suporte para a realização do trabalho didático.

Enquanto professor e diretor de Grupos Escolares, João Augusto de Toledo assumiu no ano de 1901 o cargo de professor adjunto do Grupo Escolar de Serra Negra-SP, e posteriormente o cargo de diretor do Grupo por decreto de 15 de maio de 1901:

> Prof. João Augusto de Toledo acaba de ser nomeado pelo governo para exercer o distincto e horoso cargo de diretor do grupo escolar de Serra negra o ilustre professor, cujo nome encima estas linhas. Acertadamente andou o governo nomeando o professor João de Toledo para aquelle cargo, pois reúne todos os requisitos para bem desempenhar-se dessa incumbência, aliando um talento vigoroso a uma alta intuição do dever. Ao prof. João de Toledo enviamos as nossas prolfaças, que estendemos à população de Serra negra (s./d). (PINHEIRO, 2009, p. 108).

A nomeação de João Augusto de Toledo como diretor do Grupo Escolar de Serra, rendeu-lhe um bom prestigio, tendo em vista, que a preferência era dada aos professores de formação normalista, no entanto Pinheiro (2009, p. 109) nos esclarece que:

> Quando João Toledo foi nomeado diretor do Grupo Escolar de Serra negra, o regulamento que dispunha sobre a organização e funcionamento dos grupos escolares era o Decreto n. 5, de 11 de janeiro de 1898, assinado pelo vice-presidente do Estado, Francisco Peixoto Gomide, e pelo secretário de Estado dos Negócios do Interior, João Baptista de Mello Peixoto. Por este decreto, os diretores dos grupos escolares seriam nomeados pelo governo, entre os professores diplomados na escola normal; na falta destes, o nomeado seria um professor diplomado na escola complementar, que tivesse feito a prática de ensino exigida[9].

Portanto, fica esclarecido porque João Toledo, sendo de formação complementarista, assumiu o cargo de diretor do Grupo Escolar de Serra Negra, então diante da legislação havia o amparo legal para a nomeação do professor. O momento histórico vivido por Toledo, e, sobretudo no interior do estado de São Paulo, era de falta de professores formados, pois, existia apenas a Escola Normal da capital que não conseguia suprir a demanda por professores do estado inteiro.

O cargo de diretor escolar na época era tido como de extrema importância, pois era uma pessoa investida de uma autoridade dada pelo estado, como citamos abaixo:

[9] O Decreto n. 518 aprovava a Lei n. 520, de agosto de 1897, que suprimia o Conselho Superior de Instrução Pública e autorizava novo regulamento para o ensino. Posteriormente, outro decreto regulamentou o funcionamento dos grupos escolares (Decreto n. 1.253, de novembro de 1904); pelo novo decreto, o diretor do grupo escolar seria nomeado pelo governo, e deveria ser um professor diplomado pela Escola Normal; na falta deste poderia ser um professor diplomado pela escola complementar, desde que contasse com dois anos de exercício efetivo em grupo escolar ou outro estabelecimento equiparado.

> A autoridade do cargo legitimava, por sua vez, a proposta competência dos diretores a respeito das questões administrativas e pedagógicas do ensino. Não por acaso, eram os diretores e articulistas em revistas e jornais e a quem o Secretário dos Negócios do Interior e o Diretor Geral pediam opinião judiciosa sobre as questões do ensino público. O diretor, expoente máximo da autoridade do ensino em muitas cidades [...], fazia parte da plêiade de pessoas ilustres da localidade juntamente com o presidente da Câmara, o vigário, o juiz, o delegado. Em nome dessa autoridade legítima, o diretor realizava não apenas os exames e as festas escolares de grande visibilidade pública, mas difundia sua ação educadora por meio de conferências públicas. (SOUZA, 1998, p. 78-79 *apud* PINHEIRO, 2009, p. 109).

Diante das funções impostas pelo cargo e a autoridade inerente ao trabalho do diretor, este sujeito representava o governo do estado a nível local. Era, portanto, uma pessoa com grande responsabilidade e por meio disso se pode compreender a notoriedade das obras escritas por João Augusto de Toledo, além de que era também através desse trabalho um divulgador dos métodos e orientações pedagógicas aos professores da época. De fato, João Toledo atuou como elemento de mediação entre as proposições mais conhecidas nesse momento histórico, sintetizadas pelos autores mais famosos da Escola Nova, e o professorado paulista, junto ao qual atuava diretamente.

As atividades educacionais no Grupo Escolar eram realizadas tendo como modelo teórico o utilizado na Escola Modelo da capital do estado; nesse sentido, as lições deveriam ser mais empíricas do que teóricas e abstratas, e encaminhadas de modo que as faculdades infantis fossem provocadas a um desenvolvimento gradual e harmonioso. Os professores do grupo deveriam ter como objetivo desenvolver nas crianças a faculdade observação, empregando para isso os processos intuitivos, de maneira a despertar-lhes o interesse e evitando, sempre que possível, o modo individual e a aprendizagem puramente de memória.

Para auxiliar os professores nesse trabalho, um dos primeiros livros que o Grupo Escolar de Serra Negra recebeu foi justamente, "Primeiras lições de coisas"[10], de Normam Allison Calkins; o livro, traduzido por Rui Barbosa com a intenção de vê-lo adotado nas escolas públicas brasileiras, foi publicado no Brasil, em 1896. Considerado como manual de orientação do método intuitivo para professores, foi amplamente difundido nas escolas normais e primárias do final do século XIX e início do século XX (PINHEIRO, 2009).

[10] Em ofício de 05 de julho de 1901, encaminhado ao Secretário do Interior, o diretor João Augusto de Toledo informa que recebeu dez exemplares deste livro, que saiu publicado com o seguinte título: "Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores". O livro, difundido no Brasil por Rui Barbosa, apresentava as ideias de Pestalozzi, Froebel e Herbart. Como palavras de justificativa, Barbosa dizia que as lições de coisas (ou o ensino pelo aspecto, pela realidade, pela intuição, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação) estava destinado a substituir com êxito aos processos verbalistas e ao formalista absurdo das antigas (PINHEIRO, 2009)

Pela exposição acima podemos observar a influência dos manuais didáticos já bem marcada, nessa época, nesse sentido concordamos com Alves (2015) que diz:

> Comenius fundou-a [a escola moderna] no instrumento de trabalho e, além de celebrar o manual didático como a garantia da transmissão do conhecimento, conferiu-lhe uma função excludente. Ao reconhecer que ele bastava ao trabalho didático, fixou seu caráter especializado e tornou possível banir de dentro da sala de aula todas as outras modalidades (ALVES, 2015, p. 8).

Foi exatamente essa determinação idealizada e materializada posteriormente pelos responsáveis pela educação, que estava presente nas determinações dos educadores de São Paulo, no momento em que João Augusto de Toledo era diretor do Grupo Escolar de Serra Negra. O trabalho didático estava predeterminado nos manuais didáticos, ofertado à escola pela Diretoria da Instrução Pública.

O ensino estava proposto nos manuais didáticos e um dos mais utilizados era o Calkins, o qual foi traduzido para o português por Ruy Barbosa no século XIX, e foi utilizado na educação primária do estado de São Paulo. À vista disso,

> Um livro que correspondesse às necessidades do magistério, oferecendo-lhe um systema natural, singelo e philosophico de educação primaria, tão claro e *circunstanciado*, que a todo e qualquer preceptor facultasse não só compreender-lhe os princípios, mas o aplicá-los, entre os *variados incidentes* que na execução se lhe possam deparar. (CALKINS, 1886, p. XIX, *apud* FERNANDES, 2014 p. 50).

Para Calkins, o papel do livro era o de dar os subsídios necessários ao professor na realização de seu trabalho docente, para isso era preciso que o manual fosse de fácil compreensão ao educador e de fácil aplicação para com os alunos durante as aulas.

Os livros de Calkins no entendimento de Fernandes (2014) era compreendido de maneira que pudesse dar ao professor o apoio necessário para realização do trabalho didático. Assim, conforme Fernandes (2014)

> Calkins sugere que o seu manual seja para o professor um instrumento tão detalhado, com instruções tão pormenorizadas, que ao professor bastaria incorporar os princípios do método e reproduzir a lição do manual. O professor secundariza-se diante do manual de Calkins, o livro supriria 'entre variados incidentes' quaisquer situações de desafio com os quais ele pudesse se deparar. É essa a característica desse instrumento: orientar o trabalho didático objetivamente e evidenciar na técnica a eficiência do professor. O livro didático, instaurado na escola moderna na condição de manual mediador do trabalho docente, contém, *a priori*, função essencialmente econômica e técnica. Os conteúdos nele objetivados são simplificados, tendo em vista a sua natureza, já que em sua origem foi pensado para superar as

> questões de ordem social, no campo material e subjetivo. (FERNANDES, 2014, p 51).

Num momento histórico em que a formação dos professores paulistas se dava de forma aligeirada, nada melhor do que oferecer ao profissional um livro de fácil assimilação, como os de Calkins, essa era a realidade dos professores do Grupo Escolar de Serra Negra.

De acordo com Fernandes (2014), o papel fundamental do manual era mediar o trabalho do professor de maneira simplificada, cuja gênese é fundamentada na proposta comeniana de educação para todos, onde se teve a introdução do professor em substituição ao mestre que sintetiza em si todos os conhecimentos humanos, o novo profissional um especialista teve como apoio o manual que facilitou o trabalho didático.

Nesse mesmo sentido, Pinheiro (2009) destacou o papel dos manuais didáticos utilizados no Grupo Escolar de Serra Negra. Conforme Pinheiro (2009):

> Além do livro de Calkins, foram produzidos inúmeros manuais destinados a alunos e professores coma pretensão de constituírem o método de ensino intuitivo como base para uma moderna forma de ensinar. Os manuais traziam exemplos de procedimentos e conteúdos de ensino tidos como capazes de concretizar as inovações desejadas, pois neles estava explicitados os princípios sobre o conhecimento nos quais o método estava fundamentado, tais como: o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior; a partir de tais operações são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das ideias; as ideias, assim adquiridas, são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, produzindo-se o julgamento (VALDEMARIN, 2000 *apud* PINHEIRO, 2009, p. 110).

O que se pode enfatizar nesta citação é o caráter do manual didático como meio de instruir o professor a como realizar o trabalho didático, em seu dia a dia, e era principalmente este o material didático onde o professor se apropriava de conhecimento do método intuitivo. Valdemarim lembra ainda que exemplos eram dados no manual didático para que se pudesse utilizar nas aulas práticas, com os alunos das escolas primárias, seguindo fielmente os modelos prescritos nesse sentido. Vale à pena enfatizarmos o que Alves (2015) afirma:

> Eis a evidência de que os “livros-roteiros” se tornavam os instrumentos dos professores. O discurso é revelador; ainda, o caráter especializado dessas modalidades de testos escolares que passaram a sustentar o trabalho didático. A emergência deles reproduziu, na escola moderna, o mesmo movimento geral da produção capitalista que determinava, de forma generalizada, a especialização dos trabalhadores e dos instrumentos de trabalho nas manufaturas. (ALVES, 2015, p. 9).

Com os esclarecimentos prestados por Alves (2015), subentende-se que os manuais didáticos remontam a Comenius no que tange o tratado de ensinar tudo a todos, portanto, são

históricas as condições de dependência do professor em relação ao manual didático, como guia do trabalho didático.

Cabe lembrar outra particularidade deste momento histórico. Os livros a serem utilizados pelos alunos eram distribuídos pela Inspetoria Geral da Instrução Pública, o que não significa que eram gratuitos para todos os estudantes, como nos explica Pinheiro (2009, p.110): "[...] eram distribuídos aos grupos escolares pela Inspetoria da Instrução Pública, que os enviava pelo inspetor do distrito, na proporção designada pelo Conselho Superior; os livros destinavam-se aos alunos, cujos pais ou responsáveis não pudessem adquirir as obras adotadas para o ensino". Então, diante disso, entende-se que os livros distribuídos pela Inspetoria Geral da Instrução Pública aos Grupos Escolares eram gratuitos apenas para os que não tinham condições financeiras para adquirir os referidos livros.

Todavia, para os professores, também como já citado, haveria uma biblioteca escolar em cada escola preliminar, para a qual seriam enviados "[...] manuais de modernos processos de ensino e vulgarização das principaes aplicações da sciencia e à indústria" (DECRETO, n. 248, de 6 de julho de 1894, art. 23). Porém, no relatório anual de 1903, João Toledo solicitava que fossem enviados mais livros para consulta dos professores, tendo em vista que a biblioteca do grupo era muito "resumida".

Dos títulos presentes na biblioteca, além do livro "Primeiras lições de coisas" (Calkins), constavam exemplares de: "Lições de Cousas" (Saffray), "Diccionario" (Simões Fonseca), "Zoologia", "Physica" e "Chimica" (os três de Savedra), "Bothanica" e "Astronomia" (ambos de Jansen), "História Natural" (Langlebert), "Sciencias" (Carrigues) e "Cantos Uteis" (Boichat) (PINHEIRO, 2009).

O trabalho de diretor do Grupo Escolar era diversificado, não se restringindo apenas ao pedagógico. Dessa forma,

> Ao diretor do grupo escolar eram atribuídas competências que se estendiam dos aspectos administrativos aos pedagógicos. Dessa forma, ele se tornava responsável pela implantação do método de ensino no grupo sob sua direção, e de organizá-lo tal como era empregado nas escolas modelo do Estado. Além disso, tinha como atribuições: fiscalizar as classes durante as aulas; elaborar horários; apresentar propostas de nomeação e dispensa de professores, porteiros e serventes; proceder à matrícula, classificação e eliminação de alunos, submetendo-os a exames mensais e finais, ao término do ano letivo; elaborar e enviar mapas mensais e semestrais de movimento de todos os funcionários (inclusive do próprio diretor). (PINHEIRO, 2009, p. 112).

O trabalho destinado ao diretor do Grupo Escolar era árduo, uma vez que estava imbuído de transmitir as orientações e fiscalizar o trabalho de ensino dos professores aos

alunos sendo, pois, o responsável pela implantação do método de ensino na escola preliminar, tendo de seguir à risca as orientações da escola modelo da capital. Além disso, tinha de responder pelos assuntos e trabalhos pertinentes as mais diversas funções executadas pelos servidores do Grupo Escolar, inclusive enviando anualmente relatórios dos trabalhos desenvolvidos periodicamente.

Os trabalhos de introdução do método eram alvo de questionamentos dos superiores de João Augusto de Toledo, sendo que esteve obrigado a enviar relatórios para que pudessem verificar como andava o ensino no Grupo Escolar de Serra Negra:

> Empregámos, no ensino, o methodo intuitivo e socrático, fazendo que os alunos chegassem às conclusões, de descoberta em descoberta. Com isto desenvolvemos gradativamente a inteligência infantil, sem cançar as creanças e sem aborrecer. Os vezos que tinham adquiridos no meio inculto em que vivem, pois que é grande aqui a porcentagem dos analfabetos, vão desaparecendo dia a dia, e assim todos os costumes das creanças lentamente se modificam (TOLEDO, 1901, folha 15, verso *apud* PINHEIRO, 2009, p. 113).

A forma de trabalho didático realizado no Grupo Escolar administrado por João Augusto de Toledo é pertinente ao momento histórico. Nesse sentido, no método socrático era fundamental a arguição dos alunos para que os alunos, ao serem questionados, fossem realizando as descobertas do conhecimento da matéria proposta pelo professor. Havia a preocupação ainda, segundo Toledo, de amenizar os efeitos do analfabetismo e conforme as crianças iam sendo alfabetizadas elas se modificavam, melhoravam o entendimento de mundo.

Essa forma de trabalho didático, que é pertinente ao período republicano, corrobora com a afirmação de Alves (2005, p. 11) "[...] uma forma histórica de organização do trabalho didático é o próprio pressuposto consciente da relação educativa correspondente ao seu tempo. Esclarecendo melhor, cada época, concretamente, produz a relação educativa que lhe é peculiar". Portanto, para este momento histórico, a forma de trabalho didático pertinente era o uso dos métodos intuitivo e socrático, ou seja, essa era a maneira de se ensinar as crianças nos Grupos Escolares do estado de São Paulo.

Nos relatórios do professor João Toledo também havia informações das festividades ocorridas no interior do Grupo Escolar:

> Os relatórios também trazem o tema das festas escolares que aconteciam durante o ano letivo, por exemplo, a festa do dia 07 de setembro, do dia 15 de novembro e a festa de encerramento, que acontecia geralmente ao final do mês de novembro, com a presença do inspetor municipal e diversas famílias.

> Nessas ocasiões, acontecia a parada do batalhão escolar[11], a apresentação de exercícios ginásticos coletivos com bastões e alteres, e a apresentação de sessão literária (discursos, diálogos, monólogos, poesias). João Toledo enfatizava o empenho com que os alunos participavam e destacava a grande concorrência do povo às festas. (PINHEIRO, 2009, p. 115).

A rotina do Grupo Escolar não estava restrita apenas às aulas em sala, havia as festividades tão importantes aos republicanos como as datas comemorativas alusivas a Independência e a Proclamação da República, e ainda se destaca a participação das famílias dos alunos e do inspetor municipal nessas comemorações. Fato marcante eram as apresentações dos alunos por meio do batalhão escolar, que realizavam os exercícios ginásticos coletivos com bastões e alteres, além das sessões literárias. Segundo Pinheiro (2009) todos esses momentos eram grande significado para a escola e a sociedade no entorno do Grupo Escolar.

A parada do batalhão escolar era uma prática de intuito patriótico, cívico-militar, que sobressaiu no ensino primário, no início do século XX, como desdobramento das aulas de exercícios ginásticos e militares, previstas no programa de ensino dos grupos escolares. A importância delas está ligada à consolidação da proposta político-ideológica de construção de uma identidade nacional. Posteriormente, os batalhões infantis foram regulamentados pelo Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Modelo, por meio do Decreto n. 1212, de 27 de abril de 1904.

O programa de ensino era aplicado de forma militar – por se considerar que este era o meio mais eficaz de se garantir a disciplina – e incluía marchas, formaturas em filas e fileiras, evolução da companhia e, além do fardamento, utilização dos demais ornamentos necessários, tais como tambores, cornetas etc; além disso, "[...] nas representações de alguns educadores da época, a educação militar possuía finalidades que incluíam o sentimento de patriotismo, o desenvolvimento das virtudes cívicas, a eugenia e a disciplina corporal" (SOUZA, 2000, p. 108-109 *apud* PINHEIRO, 2009, p. 115-116).

Além disso, naquela época, as condições das instalações do Grupo Escolar de Serra Negra eram de péssima qualidade, havia uma carência de infraestrutura para que o trabalho didático fosse realizado pelos professores e administradores das instituições:

> Apesar da adaptação, o prédio precisava constantemente de melhoramentos e reparos, sobretudo relacionados à questão da higiene, que, a julgar pelas constantes reclamações do diretor, não eram muito adequadas. Por diversas vezes, João Toledo encaminhou ofícios à própria Câmara Municipal e à

[11] A prática do batalhão escolar e dos exercícios militares foi substituída gradativamente pela prática do escotismo após a Primeira Guerra Mundial. (PINHEIRO, 2009, p. 115).

> Secretaria do Interior, reclamando das condições precárias do edifício. No relatório de 1902, ele reclamava que cacos de telha caíam dentro das salas de aulas "ao menor vento", correndo o risco de algum aluno ficar seriamente machucado. As "Latrinas" também eram objeto de constante reclamação; o diretor pediu, por várias vezes, que fossem retiradas de dentro do edifício e construídas pelo lado de fora. (PINHEIRO, 2009, p.116).

Assim, se pode notar que as solicitações por manutenção e reformas do prédio eram constantes e o Estado não vinha atendendo as solicitações de João Toledo. As condições sanitárias do Grupo Escolar não eram das melhores, e ainda as próprias salas de aulas estavam deterioradas, a ponto de quase ocorrer acidentes com professores e alunos. Portanto, as condições de realização do trabalho nas salas aulas de aulas eram precárias:

> Porém, em agosto de 1906, o diretor encaminhou novo ofício ao secretário do Interior em que relatava as condições do prédio, no qual funcionavam dez salas de aulas desde 1902: na seção masculina, havia duas salas grandes e cinco "bem pequenas"; na secção feminina havia um salão dividido por tabiques em que funcionavam três salas (para o 2º, 3º e 4º anos), de forma que, quando as três professoras explicavam lições ao mesmo tempo, ou davam aulas de canto ou ginástica, perturbavam umas às outras (essa reclamação ele fez também no relatório de 1902); havia mais uma sala na seção feminina dividida em duas (uma para aula e outra para o gabinete da diretoria); das dez salas disponíveis, apenas três eram espaçosas o suficiente para acomodar bem os alunos matriculados (para o ano de 1906, o diretor informava a matrícula de 352 alunos); por não ter espaço coberto para o recreio, durante este período as crianças eram obrigadas a ficar dentro da sala de aula, devido ao inconveniente do sol forte ou da chuva (também essa reclamação já havia sido feita várias vezes em momentos anteriores). João Toledo encerrou o ofício dizendo ao secretario que aguardava uma ação que atendesse à boa acomodação, disciplina e progresso da infância escolar, satisfazendo as questões do horário, programa e higiene. (PINHEIRO, 2009, p. 118).

Era uma situação de precariedade a dos Grupos Escolares, poucas salas de aulas e ainda por cima uma clientela de alunos que não parava de aumentar. As condições concretas de realização do trabalho didático estavam comprometidas, apesar de que neste período o projeto arquitetônico dos Grupos Escolares deveria ter características próprias, adequadas a legislação, como nos descreve Pinheiro (2009, p. 118):

> Um edifício escolar era concebido e construído, nesse momento, para incorporar em seu espaço as demandas pedagógicas e higienistas que vigoravam. As edificações caracterizavam-se, sobretudo, pela simetria da planta, cujo fator preponderante era a rígida separação entre as seções masculina e feminina, exigida pelo regimento dos grupos escolares, e que obrigava a existência de alas distintas para cada sexo. A separação por sexos, cumprindo a prescrição legal da época, era uma exigência da natureza moral e social e condicionou toda disposição arquitetônica das escolas; assim, as

> plantas demarcavam uma ala para meninos e uma ala para meninas e apresentavam, muitas vezes, entradas também independentes.

Os Grupos Escolares tinham como características principais, assim, a simetria entre as plantas e as separações das salas de aulas em alas masculinas e femininas, marca do período da Primeira República e do Imperial. Fato esse que se observava também nas Escolas Normais e Complementares do momento histórico, mas há um elemento contraditório: nesse período, apesar dos Grupos Escolares terem uma determinação legal de serem construídos tendo como modelo uma planta arquitetônica comum a todos, nem sempre o Estado conseguia proporcionar as instalações adequadas, como observado pelas constantes solicitações que Toledo fazia aos responsáveis pela manutenção e construção de escolas no estado de São Paulo.

Havia, no centro da ideologia republicana, a necessidade de ter instituições escolares que representassem a prosperidade e o progresso material dessa visão política e a escola pública era um dos lugares de divulgação do pensamento positivista inerente aos republicanos, e, em virtude disso, eram edificações imponentes e com destaque nas cidades onde estavam localizadas. Tal proposta, contudo, esbarrou nas possibilidades materiais do Estado, principalmente para as escolas situadas fora dos grandes centros urbanos.

Quanto ao Grupo Escolar de Serra Negra, depois de anos de solicitações para que se tomasse alguma medida para melhorar o atendimento dado aos alunos e professores dessa instituição, apenas com projeto de autoria de Hercules Beccari e a contratação de José Longo, é que teve início a construção do prédio próprio, num terreno doado pela Câmara Municipal de Serra Negra. João Toledo não chegou a ver nem a construção e nem a transferência do Grupo Escolar de Serra Negra para o novo edifício, fato que aconteceu em 07 de agosto de 1914, pois ele próprio foi transferido por decreto de 13 de abril de 1908 para a direção do Grupo Escolar de Rio Claro, em seu lugar foi nomeado diretor seu irmão Erasto de Toledo. (PINHEIRO, 2009).

3.2 A nomeação para a direção do Grupo Escolar de Rio Claro (1908-1913)

O Grupo Escolar de Rio Claro, próxima instituição onde trabalhou João Toledo, foi criado pelo Decreto de 17 março de 1900 e inaugurado em junho do mesmo ano, com a presença do presidente do Estado de São Paulo, Francisco de Paula Rodrigues Alves, conforme registra o livro de atas da escola, que foi organizado pelo diretor em comissão João Von Atzingen. A criação deveu-se com o apoio do Coronel Joaquim Augusto de Salles,

Deputado naquela época, que foi o grande incentivador da construção do Grupo Escolar e, em sua homenagem, recebeu o nome de Grupo Escolar Cel. Joaquim Salles. Inicialmente, a escola funcionou em dois prédios separados e, somente em 1902, foi reunida num mesmo edifício, também alugado. O prédio próprio, com capacidade para funcionarem dez salas de aula, ficou pronto em abril de 1904, sendo inaugurado em maio desse mesmo ano, com 171 alunos matriculados na seção masculina e 157 alunas matriculas na seção feminina (PINHEIRO, 2009).

Figura 2: Antigo Grupo Escolar "Joaquim Salles" e atual Escola Estadual "Coronel Joaquim Salles".

Fonte: http://www.visiterioclaro.com.br/interna.php?idm=10&coract=1&matt=291

Conforme consta na página oficial disposta na web do Centro de Referência em Educação Mario Covas, o Grupo Escolar começou a funcionar da seguinte forma: Inicialmente, as classes masculinas e femininas funcionavam separadas – as meninas em prédio estadual, na Rua 2, nº. 9, e os meninos na Praça da Liberdade, nº. 59, em prédio particular. Em 26 de janeiro foram reunidas em uma só unidade, no prédio da Avenida 1, nº. 10. Mais tarde, em 22 de abril de 1904, terminadas as obras do edifício próprio, na Rua 7, e marcada a inauguração solene para o dia 3 de maio, as classes foram transferidas para o novo prédio, com capacidade para acomodar 10 classes. Esse imóvel fez parte de um conjunto de

projetos de autoria de José Van Humbeeck, em que as salas de aula destinadas aos 1º e 2º anos eram maiores do que as demais, devido à evasão escolar existente após as primeiras séries.

É interessante descrever que houve a inclusão de uma biblioteca, local que não existia nos projetos de edifícios construídos para grupos escolares. Juntamente com outras 122 escolas públicas da capital e do interior, esse edifício foi tombado pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), dado seu alto valor histórico na evolução educacional do Estado de São Paulo, conforme publicação do Diário Oficial do Estado de São Paulo, do dia 07 de agosto de 2002, páginas 1 e 52. Para maiores informações o leitor pode acessar em http://www.crmariocovas.sp.gov.br do Centro de Referência em Educação Mario Covas do estado de São Paulo.

O professor João Toledo foi removido de Serra Negra para Rio Claro por Decreto de 13 de abril de 1908, e iniciou suas atividades na função de diretor em 20 de abril, conforme ele mesmo registrou no livro de ponto do pessoal docente e administrativo pertencente ao arquivo da escola (PINHEIRO, 2009).

O trabalho desenvolvido por João Toledo no Grupo Escolar de Rio Claro não se diferenciou muito em relação ao de Serra Negra, sua rotina de trabalho era praticamente a mesma, evidentemente por estar submetido às mesmas regras e normas que preconizavam as orientações de como se realizar a atividade de direção dos estabelecimentos de ensino primário do estado de São Paulo. Inclusive mostrando como os elementos relacionados com a execução da organização do trabalho didático, conforme faz notar Alves (2012), para a escola primária, já eram bastante prescritivos.

Nessa direção, as orientações em muitos casos eram determinadas via ofício, como observa Pinheiro (2009). E a rotina de eventos nos quais os Grupos Escolares estavam previamente obrigados a participar fazia parte dos trabalhos da escola e os professores e alunos deveriam participar deles produzir apresentações nas datas comemorativas, o que também era uma forma de ensino, pois os alunos ao realizarem as atividades estavam aprendendo o porquê se realizava as comemorações nas respectivas datas.

Esses eventos comemorativos eram o momento para se realizar atividades de apresentações nos Grupos Escolares ocorriam periodicamente como meio também de divulgar o aprendizado dos alunos, assim “[...] eram acontecimentos de grande destaque, neste período, pois procurava mostrar o avanço conquistado pelos educandos no ambiente escolar, o que

reforçava a ideia de desenvolvimento social por meio da escolarização" (PINHEIRO, 2009, p. 121).

Sobre o caráter prescritivo destas comemorações e sua presença no calendário escolar, lembramos que a festa da Bandeira foi instituída nas escolas públicas do estado de São Paulo por João Lourenço Rodrigues em 1907, quando era inspetor geral da Instrução Pública, sendo comemorada no dia 19 de novembro, data do decreto que instituiu a bandeira republicana, símbolo maior do ideário republicano. Sobre isso, o próprio João Toledo vai enfatizar esta celebridade dos símbolos nacionais e sua importância no calendário:

> [...] o diretor apresentava com ênfase as festas escolares promovidas durante o ano letivo, tal como o fizera em Serra Negra. No relatório anual de 1910, João Toledo fez menção à festa da Bandeira: "fizemo-la com todo o esmero e tivemos no grupo uma grande affluencia de pais e alunos e outras pessoas interessadas no progresso do ensino" (PINHEIRO, 2009, p. 123).

Outras festas, como a Festa da Árvore e a Festa das Aves, celebravam a natureza e estavam associadas à ideia de pátria brasileira. Ademais, havia as festas de encerramentos de anos letivos, era um momento de euforia com a presença das autoridades local e vários membros da sociedade: (PINHEIRO, 2009).

> As cerimônias de 1910 e 1911 tiveram início com uma inspeção geral das classes em presença de autoridades como o presidente da Câmara, o prefeito municipal, o inspetor municipal, o juiz de direito, o promotor público, o juiz de paz, outras pessoas da comunidade e familiares. O período da manhã era reservado às explanações dos professores das respectivas classes sobre as disciplinas lecionadas aos convidados presentes, e o período da tarde, à sessão solene de entrega dos certificados aos alunos que concluíram o curso primário. João Toledo definia estes acontecimentos como momentos de grande concorrência do povo, e, tanto o comportamento e a ordem irrepreensível dos alunos, quanto a casa cuidadosamente ornamentada e de aspecto agradável, eram motivo de orgulho. (TOLEDO, 1910, folha 04, *apud* PINHEIRO, 2009, p. 125).

Pelo exposto acima, percebe a importância da cerimônia de encerramento do ano letivo no Grupo Escolar de Rio Claro, pois a participação dos membros, principalmente representando o poder constituído da sociedade rio-clarense era maciça, com a presença das mais altas autoridades do judiciário, membros do ministério público, autoridades educacionais, como o inspetor municipal, além da família dos formandos, participavam da solenidade.

Assim, se pode observar que o ensino das crianças tinha, além do formato convencional das aulas em sala com atividade pedagógica e exercícios de assimilação do

conhecimento, as solenidades comemorativas como o dia da bandeira, como meio de ensinar os alunos através das comemorações.

Além disso, nos relatórios que João Augusto de Toledo produziu também havia informações sobre os textos escolares que eram utilizados no Grupo Escolar de Rio Claro, cujos livros, de acordo Pinheiro (2009, p. 125) são:

> No primeiro ano: Meu livro (de Theodoro de Moraes), Cartilha das mães (de Arnaldo de Oliveira Barreto) e Leitura preparatória (de Francisco Vianna);
> No segundo ano: "Primeiro Livro" (de Francisco Vianna) e "Minha Pátria" (de João Pinto e Silva);
> Terceiro ano: Leituras Moraes (de Arnaldo de Oliveira Barreto) e Minha Pátria de (de João Pinto e Silva);
> Quarto ano: Livro das escolas de Tancredo Amaral e Educação moral e cívica (de H. Coelho).

Eles foram utilizados no Grupo Escolar de Rio Claro no período no qual João Augusto de Toledo foi diretor, e havia entre o diretor e Oscar Thompson, então Diretor da Instrução Pública de São Paulo, constantes trocas de informações através de circulares e memorandos, de como se proceder na utilização desse material didático, funcionando como o guia do professor, da seguinte maneira:

> Na circular, a orientação sobre como utilizar os livros também estava expressa: em todas as classes deveriam ser destinadas duas aulas diárias para leitura, sendo que, no primeiro e no segundo ano, as aulas seriam de leitura corrente; no terceiro e no quarto ano. Leitura corrente ou expressiva, ou ainda suplementar (devendo, para tanto, observar a ordem da relação constante na circular). Além da leitura, outras atividades deveriam ser ter lugar: exercícios de caligrafia, linguagem, música, desenho e cartografia em cadernos-blocos. Em relação à caligrafia, a orientação era no sentido de ser utilizado o sistema vertical, cujos modelos eram os cadernos do professor Theodoro de Moraes ou os do professor Francisco Vianna. Em relação ao ensino de desenho, Oscar Thompson chamava a atenção para uma publicação feita sob os auspícios da Escola Normal – A natureza é a verdadeira mestra do desenho – cuja excelente orientação deveis adoptar no ensino dessa disciplina (CIRCULAR, 1910 *apud* PINHEIRO, 2009, p. 126).

As recomendações de como se realizar o trabalho didático e proceder na utilização do material didático estavam bem nítidas na circular de Thompson, para que o diretor João Augusto de Toledo orientasse o professorado que estava sob sua responsabilidade no Grupo Escolar de Rio Claro.

A preocupação com a prática de leitura estava presente nas recomendações de Thompson, minuciosamente detalhadas, especificando como deveriam ser seguidas as orientações por ele determinadas. A forma de trabalho estava fundamentada nos manuais

didáticos, todo o processo de ensino deveria ter como parâmetro estes modelos pedagógicos, que seriam os guias para que os professores realizassem o trabalho didático no Grupo Escolar.

O assunto aqui abordado nos remete as investigações de Alves (2015) quando o autor nos comprova que os manuais didáticos eram de dois tipos, uns eram os próprios manuais e os outros os guias para realização das atividades em sala de aula. Assim de acordo com Alves (2015)

> Também merece ser ressaltada a distinção comeniana de dois gêneros de manuais didáticos: os "livros de texto para os alunos" e os "livros-roteiros (*iformatorii)* para os professores, para que aprendam a servir-se bem daqueles" (idem, p. 460). Eis a evidência de que os "livros-roteiros" se tornavam os instrutores dos professores. O discurso é revelador, ainda, do caráter especializado dessas modalidades de textos escolares que passaram a sustentar o trabalho didático. A emergência deles reproduziu, na escola moderna, o mesmo movimento geral da produção capitalista que determinava, de forma generalizada, a especialização dos trabalhadores e dos instrumentos de trabalho nas manufaturas. (ALVES, 2015, p. 09).

Vejamos que os manuais didáticos eram distintos em livros de textos para os alunos e os livros roteiros para os professores, que eram os guias para realização do trabalho didático, no qual Alves (2015) enfatiza que os livros eram os instrutores dos professores, sem este recurso didático praticamente não se realiza aulas eles assumiram o protagonismo na educação, comprovando-se através dessa análise investigativa de Alves (2015) as recomendações de Oscar Thompson a João Augusto de Toledo através da circular de 1910 em que o diretor da instrução pública recomendava o uso dos manuais didáticos das diversas especializações do conhecimento humano como orientação aos professores na realização de suas atividades pedagógicas. Além dessas finalidades, os manuais didáticos objetivaram o ensino, assumindo a centralidade do processo de trabalho didático dos professores, em similaridade as máquinas e ferramentas na oficina manufatureira.

Na circular de 01 de fevereiro de 1910, o diretor da instrução pública Oscar Thompson fez as seguintes observações, sobre os livros recomendados por ele. Assim conforme Pinheiro (2009):

> Uma das causas que mais tem dificultado a definitiva organização dos grupos escolares do Estado é, sem duvida, a dispersão dos esforços de seus diretores, que tem procurado dar aos respectivos grupos cunho especial de sua orientação própria. No sentido de estabelecer para esses institutos de ensino de typo escolar, torna-se indispensável que todos eles se encaminhem, em seu funcionamento techinico na mesma direção e sujeitos a um espírito de convergência que elimine a causa essencialmente perturbadora.

> Ora, a uniformidade techinica, - a uniformidade sob o ponto de vista da methodologia e da processologia, - necessária para criar o typo escolar único e relativamente perfeito que desejamos, deve ter como preliminar indispensável a **uniformidade do material didactico.**
> A adopção do mesmo material didactico por todos os grupos escolares, além desta vantagem pedagógica de uniformização, - por si mesma de tão capital importância – traria para o aluno a vantagem de menor despesa, o que se deve ter em consideração, dadas as condições actuaes da nossa vida econômica (CIRCULAR, 1910, *apud* PINHEIRO 2009, p. 126).

Ao refletir sobre as orientações contidas na circular de 01 de fevereiro de 1910, a preocupação era garantir a uniformidade do trabalho didático a ser realizado nos Grupos Escolares do estado de São Paulo, mas, Thompson garantia que essa igualdade só seria alcançada com a adoção de um material didático que fosse utilizado de maneira uniforme por todas as instituições de ensino primário do estado, uma vez que permitiria a economia de recursos financeiros para os cofres públicos, pois, a aquição seria mais fácil e a compra em maior quantidade garantiria um menor preço, ainda mais naquela época em que as crises eram cíclicas e volta e meia retornavam ao país e ao mundo.

Quanto à cartografia, segundo Pinheiro (2009), Thompson recomendava que os mapas feitos pelos os alunos deveriam consistir essencialmente em trabalhos simultâneos às lições orais do mestre e como auxiliares ao estudo da geografia, "[...] não em mapas appratosos preparados em casa ou na classe com prejuízo para as outras disciplinas do programma" (CIRCULAR, 1910, *apud* PINHEIRO, 2009).

As recomendações emanadas pelo diretor da instrução pública visavam sempre o ensino uniforme dos conteúdos das disciplinas constantes no programa dos Grupos Escolares, por isso, o ensino da cartografia, disciplina acessória da Geografia, deveria ser ensinada concomitantemente com aulas orais dos professores servindo como base para o ensino de Geografia.

E o diretor João Augusto de Toledo, em seus relatórios, informava ao Diretor da Instrução Pública de São Paulo como ocorria o uso dos manuais didáticos adotados no Grupo Escolar de Rio Claro, conforme Pinheiro (2009):

> Para a leitura do primeiro ano, procurou orientar o trabalho do grupo escolar com base no método analítico recomendado, a partir da "historieta" (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de conexões lógicas), mas lembrou o fato de que, até 1909, havia sido utilizado o processo da

> silabação[12]. Ao comentar os resultados obtidos, positivos ou negativos, o diretor afirmava estar convencido de que os novos métodos e processo de ensino estavam na dependência absoluta dos professores, pois como se explicava o fato de alguns professores conseguirem resultados positivos e outros não, estando os alunos entregues a um professor e a outro "em rigorosa igualdade de condições, estudando ao mesmo tempo", mas que, no fim do ano, se colocavam em polos opostos em relação ao aproveitamento. (PINHEIRO, 2009, p. 127-128).

A preocupação com o método de alfabetização era evidenciada por Toledo, mas quanto aos resultados do trabalho didático este implicava a responsabilidade do docente e não o aluno ou o método de alfabetização. No entanto, conforme enfatizado anteriormente, o sucesso da alfabetização e de toda a escolarização estava centrado, de fato, na boa utilização que se fazia dos materiais e manuais distribuídos pela Diretoria da Instrução Pública do estado de São Paulo. Assim, era nestes instrumentos do trabalho didático, utilizados por um bom professor – aquele que sabia aproveitar e bem utilizar os referidos instrumentos – que estava depositada a possibilidade de se obter bons resultados no trabalho didático.

Quanto à linguagem[13] escrita era, para o diretor o seu "cavalo de batalha". Assim, buscou adotar junto aos professores os cadernos de caligrafia vertical, de Vianna, abolindo as cópias ao máximo possível. Com essa medida, João Augusto de Toledo informava que todos os alunos, do primeiro ao quarto ano, de acordo com o adiantamento, escreviam palavras, formavam sentenças, faziam pequenas descrições e composições, escreviam bilhetes, cartas, ofícios e requerimentos. O ditado havia sido reduzido, pois "nem siquer satisfaz e pretensão de ensinar ortografia" (TOLEDO, 1910, FOLHA 05, VERSO *apud* PINHEIRO, 2009). O diretor dizia que nenhum trabalho ficava sem ser lido pelo professor nos cadernos, sendo sublinhados os erros para que a criança corrigisse.

Ademais, a matemática não poderia ser deixada de lado, e sendo uma disciplina tão importante no programa do Grupo Escolar de Rio Claro, nota-se pelas observações de João Toledo, que ela estava sujeita a mesma dinâmica do ensino da língua portuguesa:

---

[12] Os processos de silabação (emissão de sons), fônico (partindo dos sons correspondentes às letras) e de soletração (alfabético) faziam parte do método sintético, que correspondia ao ensino das "partes" para o "todo". Por esse método, o ensino da leitura deveria ser iniciado com a apresentação das letras e seus nomes (soletração), ou de seus sons (fônico), ou das famílias silábicas (silabação), de acordo com uma ordem de dificuldade crescente. Posteriormente, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas (MORTATTI, 2000).

[13] Até então, pelo método sintético, a escrita restringia-se ao acréscimo da caligrafia (vertical ou horizontal) e da ortografia, com treinos por meio de cópias, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. A discussão sobre qual o método apropriado incidia da leitura, mas, gradativamente, a discussão passou a incluir também a escrita, de forma que, ao final da década de 1910, utilizava-se já o termo "alfabetização" como referência ao ensino inicial da leitura e da escrita, e tratado como uma questão didática subordinada à natureza psicológica da criança (MORTATTI, 2006).

> A aritmética havia recebido uma feição prática, pois no grupo escolar de Rio Claro não ensinavam de forma mecânica, mas de forma educativa. Do primeiro ao quarto ano, eram utilizados problemas concretos – com a elevação gradativa do nível de dificuldades, cujo objetivo era prender a atenção dos alunos e desenvolver o seu gosto pela ciência. Também com o cálculo mental, o grau de dificuldade deveria ser proporcional à série que o aluno frequentava. Por fim no relatório, o diretor dizia que a cartografia tinha sido utilizada como auxiliar do ensino de geografia; e no ensino do desenho havia sido enfatizada a utilização do natural como cópia. Em todas as demais disciplinas, João Toledo relatou que procurava, junto aos professores "bem entender e bem aplicar" as instruções recebidas da Inspetoria Geral da Instrução Pública, com o auxílio dos inspetores escolares que visitaram a escola durante o ano. (PINHEIRO, 2009, p. 128).

Percebe-se a importância da lição das coisas no ensino da matemática, partindo no ensino do concreto, dos objetos reais para que o aluno chegasse à compreensão da abstração, quando apresentada nos manuais do Grupo Escolar. O ensino gradual em nível de dificuldade no cálculo era bem evidente, pois os exercícios propostos ficam aos poucos mais complexos, de maneira que o aluno iria aprendendo do mais simples ao mais difícil.

O método intuitivo estava presente na conexão do ensino de cartografia com a disciplina de Geografia, bem como na orientação de treinar o desenho através cópias de paisagens naturais. João Toledo, também, salientou as orientações da Diretoria da Instrução Pública, que se concretizava nas inspeções periódicas feitas aos grupos escolares e no exame da documentação, sobre como vinha se realizando o trabalho didático, garantiam o "bem entender e o bem aplicar" do método intuitivo, logo, os bons resultados alcançados na escolarização.

Todavia, quanto aos métodos de ensino, quando Oscar Thompson assumiu, entre 1909-1911 a Inspetoria Geral da Instrução Pública oficializou o método analítico para o ensino da leitura "[...] em estreita correspondência com um momento histórico que [alardeava] a superioridade da orientação analítica e experimental e a necessidade de incorporá-la no âmbito das ciências do homem" (MONARCHA, 1999, p. 246 *apud* PINHEIRO, 2009, p.129). Essa metodologia era compreendida como o mais eficaz ao ensino da leitura por ser rápida a assimilação, ao se utilizar os processos de palavração (ensino da leitura pela palavra) ou de sentenciação (ensino da leitura pela sentença), caracterizando-se por partir do global para o particular.

Além dessa mudança, no período em que Thompson era inspetor geral, ocorreu a reorganização da Inspetoria Geral da Instrução Pública (Decreto n. 1.883, de 06 de junho de 1910), que passou a ser denominada Diretoria-Geral da Instrução Pública e a dedicar-se aos assuntos relativos à pedagogia geral, às questões concernentes, à higiene, à estatística escolar,

à publicação de revistas e aos manuais didáticos. Já os assuntos relacionados à administração (nomeações, permutas, remoções e demissões) ficaram a cargo da Secretaria do Interior, reorganizada pelo Decreto nº 1.884, de 07 de junho de 1910.

A partir deste momento histórico as políticas educacionais vão cada vez mais assumindo a vanguarda na organização do trabalho didático, e os manuais didáticos foram sempre a principal ferramenta para instrumentalização do ensino em sala de aula.

É primordial ressaltar que as principais reformas ocorridas no período de vida profissional de João Augusto de Toledo foram a Caetano de Campos em 1891, quando se adotou o método intuitivo para realização do trabalho didático nas escolas do estado, além da criação das Escolas-Modelos anexas as Escolas Normais e a criação dos jardins de infância, e a Reforma de Oscar Thompson em 1911 que reformulou o ensino normal e extinguiu as Escolas Complementares do estado, transformado-as em normal primária ou secundária conforme o caso da especificidade local. Os manuais didáticos como já mencionado assumiram um papel fundamental nas políticas educacionais e expadiram-se até se tornarem mercadoria atendendo aos interesses do capital[14].

Com a reforma de Caetano de Campos os livros de Calkins que foram traduzidos por Ruy Barbosa tiveram um papel fundamental no trabalho didático dos professores desse momento históricos, pois, estes manuais traziam a aplicação do método intuitivo ou lição de coisas, considerado de extrema importância para Caetano de Campos, como método de ensino a ser utilizado nas escolas primárias do estado de São Paulo.

Apesar do bom trabalho que vinha desenvolvendo no Grupo Escolar "Joaquim Salles" de Rio Claro, João Toledo foi transferido para São Carlos, quando foi nomeado lente da 12ª cadeira (Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica) da Escola Normal Secundária, pelo decreto de 05 de fevereiro de 1913. Com isso, iniciou sua trajetória profissional em outra modalidade de escola, aquela destinada à formação de professores, saindo do ensino primário e se dirigindo para o ensino secundário.

[14] Para aprofundar a leitura sobre a mercantilização dos manuais didáticos a partir desse momento histórico e posteriormente sugerimos a Tese de Doutorado de Enilda Fernandes, intitulada "Métodos e Coteúdos de alfabetização em Manuais Didáticos nos Séculos XIX e XX: de Calkins a Lourenço Filho. Campo Grande, 2014 E a Tese de Doutorado de Iara Augusta da Silva, cujo título é O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM) e o mercado editorial : 2003-2011, Campo Grande 2013. Ambas defendidas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Além das obras de Gilberto Luís Alves A Produção da Escola Pública Contemporânea. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Textos Escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos. Gilberto Luís Alves (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

3.3 A transferência para a Escola Normal de São Carlos (1913-1921)

Figura 3: Antiga Escola Normal de São Carlos atual Escola Estadual "Álvaro Guião".

Fonte - Foi produzida pelo autor deste trabalho.

A Escola Normal de São Carlos foi construída para atender a demanda por educação em nível secundário da sociedade são-carlense da época, sendo uma escola que estruturalmente apresentava uma arquitetura imponente, marca do período da grande produção do café. Assim, a riqueza proporcionada pelo grão fez com que o acúmulo de capitais desse as condições materiais para que se pudesse construir um prédio palaciano, que representasse o glamour do período republicano.

> [...] A Escola Normal Secundária de São Carlos foi, portanto a terceira do estado. Para se ter uma ideia mais abrangente das instituições de ensino públicas, no estado de São Paulo existiam três ginásios (São Paulo, Campinas e Ribeirão Preto), três Escolas Complementares (Piracicaba, Campinas e Guaratinguetá). Na cidade de São Carlos existia um grupo escolar (Paulino Carlos, 1904); a Sociedade Espanhola Beneficente e Instrutiva de São Carlos (1896); a Sociedade Italiana Dante Alighieri (1902); a escola de contabilidade de Estanislau Kruszynsky (trazida pelo Conde do Pinhal para atender necessidades permanentes); e o Collegio São Carlos (1905), e este destinado a elite local. (NOSELLA e BUFFA, 1996, p. 32-33 *apud* MORILA, 2005, p. 49-50).

A Escola Normal de São Carlos foi um importante marco na educação do interior paulista, fruto da luta da sociedade são-carlense, que colocou a cidade no seleto grupo das cidades paulistas que possuíam uma instituição para formação de professores normalistas, com uma grande estrutura física e pedagógica.

> Até o ano de 1916, a escola funcionou no edifício anteriormente destinado à Escola Complementar "Conde do Pinhal", edifício logo dado por inadequado para tal finalidade. Em 18 de setembro de 1913 foi iniciada a construção de um grande edifício no qual funcionaria a Escola Normal de São Carlos. A inauguração desse novo prédio ocorreu três anos depois, em 18 de novembro de 1916, ano em que a referida Escola Normal passou a funcionar em um prédio majestoso. Em março de 1912, foi criada a Escola Modelo Anexa com o objetivo de ser um local de treinamento para os normalistas. No ano de 1918, entrou em funcionamento a Escola Complementar Anexa, um curso intermediário entre o primário e o normal, com duração inicial de 2 e, depois de 3 anos. (OZELIN, 2010, p. 47).

O amparo legal para se construir a escola, segundo Pinheiro (2009), foi a Lei Orçamentária n. 1.245, de 30 de dezembro de 1910. O artigo 45 dispunha: "É creada a Eschola Normal em S. Carlos, ficando o governo auctorizado a abrir o necessário credito para a sua instalação e funcionamento, no prédio que ali possue o Estado". O "crédito necessário" estava previsto nessa mesma lei, consolidada pelo Decreto n. 1.998, de fevereiro de 1911.

Para se ter uma ideia da importância deste edifício, na sua construção foram utilizados pisos de cerâmica francesa, lustres de cristal de Baccarat, mámore italiano, mobiliários inglês e austríaco, atestando a monumentalidade do mesmo, "para ver e ser visto" (MORILA, 2005, p. 51). As instalações estavam divididas da seguinte forma: salas de aulas, salas para a biblioteca, secretaria, diretoria, sala dos professores, anfiteatro, pátio, porão, banheiros e vestuários, laboratórios para aulas de física, química, história natural, psicologia experimental, geografia, desenho e trabalhos manuais e sala para exercícios de ginástica; todas estas salas eram equipadas com materiais importados. O prédio em estilo eclético, com elementos neoclássicos e de *artnouveau*[15].

O programa de disciplinas a serem ofertadas pela Escola Normal de São Carlos era o mesmo da Escola Normal Secundária da capital do estado, conforme o decreto nº 1998, de 04 de fevereiro de 1911. Para tanto, o programa era distribuído em quatro séries anuais e os professores tinham autonomia para elaborar/detalhar seus currículos além de elaborar seus materiais didáticos, que posteriormente eram submetidos à Congregação, assim como se fazia na Escola Normal de São Paulo. Por decreto do dia anterior (03 de fevereiro) foram nomeados João Chrysostomo Bueno dos Reis Júnior (diretor), João Augusto Pereira Junior (lente de Português, Latim e História da Língua), Juvenal Penteado (lente de Francês e Inglês) e João Lourenço Rodrigues (lente de Aritmética e Álgebra).

[15] Dada sua importância, o prédio foi tombado pelo CONDEPHAAT, pelo Decreto de 07 de novembro de 1985. Disponível em: http://www.visiterioclaro.com.br/interna.php?idm=10&coract=1&matt=634 acesso em 07 jul. 2016.

Nesse tipo de instituição de ensino (Escola Normal Secundária) a organização do trabalho didático se dava de maneira diferente das escolas primárias, porquanto, o objetivo desses locais de ensino era o de formar professores, isto é, os profissionais que atuavam como docentes tinham atribuições diferentes das de seus colegas do ensino primário.

Toda a estrutura física da Escola Normal era feita para atender a formação de professores, em seu espaço predial possuía laboratórios, bibliotecas com acervos mais abrangentes para dar suporte aos professorandos. As salas de aulas eram maiores, com maior capacidade de atender aos docentes e educandos estes eram em menor quantidade do que as escolas primárias, o que facilitava o trabalho dos professores.

As Escolas Normais se organizavam em cadeiras e aulas, as cadeiras eram ocupadas por lentes os quais eram professores que prestaram concurso público para exercerem a docência nesses estabelecimentos de ensino. Percebe-se a estrutura organizacional era distinta das escolas primárias no aspecto da realização do trabalho didático, os professores tinham liberdade para produzir seu material didático para realização das aulas.

A organização do trabalho didático quanto aos manuais didáticos, distinguia-se das escolas primárias porque os professores tinham uma relativa autonomia para ministrarem suas aulas, atendendo aos interesses das disciplinas que lecionavam e poderiam produzir os seus materiais e em certos casos como de João Augusto de Toledo, Antonio Proença e Carlos da Silveira de compêndios de autoria desses autores.

Nesse sentido, é pertinente dizer que destacou

> [...] entre essas obras, os manuais didáticos dirigidos às escolas secundária e normal. Esses manuais, ao discutir os programas desenvolvidos nas escolas e ao tratar das recomendações pedagógicas que acompanhariam seu ensino, acabam levantando questões importantes quanto à organização do trabalho didático para a disciplina Sociologia no período. (Meucci (2000) *apud*, BRITO, 2010, p.60).

Constatou-se o quanto os compêndios estavam presentes nas escolas secundárias e normais do Brasil e eram fundamentais para a realização do ensino as educacionais do país. Eles tinham a missão de subsidiar o professor para que esse profissional tivesse o apoio à realização do trabalho didático atendendo as orientações contidas nos programas dos estabelecimentos educacionais. Portanto os livros usados nas escolas normais e secundárias eram específicos para essas instituições de educação, todavia, eram produzidos em boa parte pelos membros do corpo docente das próprias escolas.

Os livros-texto retomam o período comeniano de proposta para educação, eles foram pensados para dar o suporte ao professor no trabalho didático da escola ainda em sua gênese. Assim,

> No plano teórico, portanto, a produção do manual didático, nas origens da escola moderna, originou o texto escolar estrito. Ela representou o surgimento de um novo tipo de instrumento do trabalho docente, agora especializado, pois sua razão de ser vinculava-se especificamente à simplificação e à divisão do trabalho didático. Seu uso na escola realizou incursão a fim de impor o domínio do instrumento de trabalho sobre o professor (ALVES, 2015, p. 9).

Diante dessa citação, conclui-se que a escola moderna determinou a origem do manual didático, para que o professor pudesse tê-lo como principal instrumento para realização do trabalho didático, no entanto, essa ferramenta didática tornou o elemento principal deixado o professor em segundo plano.

Ocorre que, de acordo com o Decreto nº 2025, de 29 de março de 1911, em seu artigo 1º, houve a transformação das Escolas Complementares em Escolas Normais Primárias e das Normais em Secundárias. Além disso, também em 16 de dezembro de 1912 foi promulgada a Lei nº 1341, pelo Presidente do Estado de São Paulo, Francisco de Paula Rodrigues Alves, a qual previa, no seu artigo 1º, que as escolas normais secundárias teriam seu curso definido em quatro anos. Nesse período constariam do currículo 13 cadeiras e 10 aulas[16], assim distribuídas:

Quadro 9: Currículo das Escolas Normais secundárias paulistas – 1911

CADEIRAS	1ª e 2ª – Português, Noções de Latim e Literatura Portuguesa
	3ª – Francês
	4ª – Inglês
	5ª e 6ª – Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria e Trionometria)
	7ª – Física e Química
	8ª – História Natural, Noções de Higiene, Zootecnia e Agricultura
	9ª – Geografia, Corografia do Brasil e Cosmografia
	10ª – História da Civilização e do Brasil
	11ª e 12ª – Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica
	13ª – Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino

[16] Os professores que ocupavam as cadeiras eram providos por concurso público e recebiam a denominação de lentes, já os que ocupavam das funções de aulas não foram submetidos a concurso público e tinham percebiam remuneração inferior. (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 27 nov. 1893, COLEÇÃO DE LEIS E DECRETOS, CIT TOMO III, 1893 *Apud* REIS FILHO, 1995, p. 176)

AULAS	1ª – Música
	2ª Escrituração Mercantil
	3ª e 4ª – Caligrafia e Desenho
	5ª e 6ª – Ginástica Educativa
	7ª e 8ª – Trabalhos Manuais
	9ª – Datilografia e Taquigrafia
	10ª – Arte e Culinária

Em relação ao programa prescrito pelo Decreto nº 397, de 09 de outubro de 1896, a reforma de Thompson em 1911 veio trazer como principal inovação as disciplinas pedagógicas de caráter profissional, as quais estavam dispostas em três cadeiras (duas Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica e uma de Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino), sendo que elas teriam o conteúdo necessário para o futuro professor possuir a base necessária para atuar como profissional.

Com base no Decreto de 1911, as cadeiras e aulas da Escola Normal de São Carlos estavam organizadas da seguinte maneira, e tinham a frente os seguintes lentes e professores (PIROLLA, 1988, p. 09-10 *apud* OZELIN, 2010, p. 48):

a) Cadeiras e respectivos lentes:

1.ª cadeira – Português, Latim. História da Língua: Dr. Atugasmim Medici, catedrático da disciplina na Escola Normal Secundária de Itapetininga. Bacharel em Direito.

2ª cadeira – Português, Latim e Literatura: Arthur Raggio Nóbrega. Filólogo. Ficou famoso no Brasil e em Portugal com sua obra o *O Problema da Crase.*

3ª cadeira – Francês e Inglês: Juvenal de Azevedo Penteado, que foi Diretor da Escola Normal de São Carlos.

4ª cadeira – Inglês: Dr. Theodorico Leite de Camargo, advogado e estudioso da língua inglesa. Foi o introdutor dessa disciplina no currículo da Escola. Nasceu em São Carlos e publicou no Almanaque Álbum de 1915 um trabalho histórico e geográfico sobre a cidade.

5ª cadeira – Aritmética e Álgebra: Dr. Mário Natividade. Engenheiro, advogado, poeta e professor. Prestou concurso público para preenchimento da vaga do Professor João Lourenço Rodrigues.

6ª cadeira – Geometria e Trigonometria: Francisco Zoelo de Oliveira Penteado. Engenheiro.

7ª cadeira – Física e Química: Sebastião Paulo de Toledo Pontes.

8ª cadeira – História Natural, Noções de Higiene, de Zoologia e de Agricultura: Dr. Astor Dias de Andrade. Médico e professor.

9ª cadeira – Geografia e Astronomia: Ezequiel de Moraes Leme. Prestou concurso para preenchimento da vaga do professor Jerônimo Rodrigues de Moraes.

10ª cadeira – História da Civilização e do Brasil: Dr. Dagoberto Salles. Promotor Público da Comarca exonerou-se do cargo para ser Lente da Escola Normal. Político, eleito Deputado Estadual, logo deixou a Escola.

11ª cadeira – Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica: Dr. Carlos da Silveira. Bacharel em Direito, mas nunca exerceu a profissão dedicando-se ao magistério. Foi Presidente do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e da Associação dos Cavaleiros de São Paulo, era membro da Liga Nacionalista. Fez parte da comissão que reorganizou o ensino em diversos estados. Deixou trabalhos importantes sobre Genealogia, bem como um Tratado de Educação Cívica.

12ª cadeira – Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica: João Augusto de Toledo. Foi nomeado Diretor da Escola Normal de Campinas, passou a Inspetor Geral do Ensino, Assistente Técnico do Ensino Normal em São Paulo e Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo.

13ª cadeira – Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino: Antônio Firmino de Proença. Exerceu o cargo de Diretor da Escola e foi nomeado para direção da Escola Normal da Praça, até então o mais alto estabelecimento de ensino no gênero.

b) aulas e respectivos professores

1ª aula – Música: Maestro Lázaro Lozano

2ª aula – Escrituração Mercantil, Datilografia e Estenografia: João de Campos

3ª e 4ª aulas – Caligrafia e Desenho: Raphael Falco. Conhecido em todo o Brasil após a emissão das cédulas de 5 mil cruzeiros que trazem no verso um quadro histórico de sua autoria, representando o sacrifício de Tiradentes.

5ª e 6ª aulas – Ginástica Educativa: Guilherme Thiele.

7ª aula – Trabalhos Manuais (seção masculina): Jorge Barbato.

8ª aula – Trabalhos Manuais (seção feminina): Lucila Pompeo de Camargo,

Era um corpo docente renomado para a época, embora, poucos professores tinham a formação normalista ou complementarista. Havia a presença marcante de bacharéis,

advogados, promotores públicos, médicos e engenheiros, algo comum para época da Primeira República, em razão da falta de professores de formação própria para o trabalho educativo. No entanto, João Toledo estava encarregado de ministrar as disciplinas Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, ou seja, parte do conjunto de disciplinas pedagógicas.

Estas últimas, juntamente com as disciplinas de Métodos e Processos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino, a cargo do professor Antônio Firmino de Proença[17]; além de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, cuja lente era Dr. Carlos da Silveira, eram as que iriam dar aos alunos normalistas as fundamentações teóricas para exercerem a docência. Destes três professores, os dois primeiros, João Augusto de Toledo e Antonio Firmino de Proença, tinham formação específica, o primeiro como complementarista e o segundo como normalista.

Além disso, tratando sobre o currículo, Ozelin (2010) enfatiza que:

> A Escola Normal Secundária de São Carlos possuía um currículo encarregado de formar um profissional competente e imbuído dos valores republicanos e que se destinava a compor os quadros das lideranças educacionais do Estado. Sendo assim, a maior parte das disciplinas do currículo voltava-se à cultura geral, às letras e às ciências modernas. Como pode ser observado, a formação pedagógica era assegurada por algumas disciplinas como Psicologia, Didática e estágio na Escola Modelo Anexa. (OZELIN, 2010, p. 50).

[17] Antônio Firmino de Proença, filho de Francisco de Proença e de Francisca Amélia de Proença, nasceu na cidade paulista de Sorocaba, em 26 de julho de 1880. Estudou na Escola Normal de São Paulo de 1901 a 1904, e foi considerado por seus amigos excelente aluno e brilhante autodidata. Proença iniciou no magistério em 13 de fevereiro de 1905 e exerceu cargos em várias escolas públicas paulistas, dentre elas a Escola Normal Complementar de Guaratinguetá e a Escola Normal Complementar de Piracicaba, tendo sido professor na Escola Normal Primária de Piracicaba e diretor na Escola Normal de Pirassununga e no Ginásio do Estado de Campinas. Ocupou a 13ª cadeira da Escola Normal Secundária de São Carlos, tendo sido diretor nessa escola entre os anos de 1916 a 1927, alternando na direção com o professor Mariano de Oliveira; exonerou-se desse cargo, em 1927, para exercer o cargo de Inspetor Geral do Ensino Secundário, na cidade de São Paulo. Em 1939, após 35 anos de atuação no magistério público paulista, Proença se aposentou e ajudou a fundar o Ginásio Caetano de Campos, onde foi professor e diretor. Ao longo de sua atuação profissional, Proença escreveu vários textos escolares, incluindo manuais didáticos para o ensino primário, em particular uma cartilha, *Cartilha Proença* (1926), e cinco livros de leitura, que compõem a *Série de Leitura Proença*: *Leitura do principiante* (1926); *1º Livro de leitura* (1926); *2º Livro de leitura* (1927); *3º Livro de leitura* (1928); e *4º Livro de leitura* (1928). Escreveu ainda compêndio sobre geografia, dirigido a professores, intitulado *Como se ensina Geographia* (1928), que integra a Coleção Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho em 1927, editado pela Companhia Melhoramentos. Dois textos de sua autoria, também dirigidos a professores, foram publicados por outras editoras: *Escreva certo!* (1939?), pela Atena Editora; e *Palestras pedagógicas* (1930), pela Diretoria Geral da Instrução Publica do Estado de São Paulo. Além disso, os artigos de Proença foram publicados em quatro revistas educacionais: na *Revista da Escola Normal de São Carlos*; na revista *Excelsior!*; na *Revista Educação*; e na *Revista do Professor*. Nesses artigos, aborda temas variados, tais como: metodologia do ensino de geografia, matemática, ciências e língua portuguesa, homenagens a outros educadores, dentre outros (GAZOLI, s/d, p.2), disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/437.pdf Acesso em 05 set. 2016.

A formação do futuro professor estava fundamentada numa preparação para o exercício da docência e o preparo para uma possível ocupação de cargos administrativos da educação do estado de São Paulo. Outra importante observação é que a base econômica nesse período no estado e na cidade de São Carlos é a grande lavoura de café.

Assim, a importância econômica da região dava ao município condições de disputar, na organização pública da educação paulista, pelos recursos necessários aos investimentos na infraestrutura da escola, assim como as condições financeiras para manter a escola normal, incluindo-se aí o pagamento de funcionários e professores. Cabe lembrarmos, contudo, que isso não se constituía como regra, mas exceção nesse momento histórico.

A maioria das Escolas Normais eram primárias, pois, com a reforma da educação paulista em 1911, as escola complementares foram transformadas em normais, só que ocorre que:

> Os currículos permaneceram inalterados até 1911, quando as Escolas Normais passaram a se denominar "Secundárias" e as Complementares, "Escolas Normais Primárias". O Decreto nº 2.025, de 29 de março de 1911, que converteu as "Escolas Complementares" em "Escolas Normais Primárias" [...]. (ALMEIDA, 1995, p. 682).

As Escolas Normais primárias foram criadas diante da conversão das antigas Escolas Complementares, e as antigas normais foram denominadas em Normal Secundária. Os currículos eram diferentes e o ensino ministrado nas secundárias era mais propedêutico e visavam a atuação do profissional além de atuarem no futuro em nível de ensino primário também no secundário.

Com a reforma de Sampaio Dóri, na década de 1920, houve novamente a readequação do ensino normal em São Paulo, conforme o publicado o Diário Oficial de 08 de dezembro de 1920, em ato do presidente do estado Washigton Luís Pereira de Sousa.

> De acordo com a lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reformou a Instrução Pública do Estado, inspirada pelo seu Diretor Geral, Dr. Antonio Sampaio Dória, as escolas Normal, Normal Primária e Secundária da Praça da República foram fundidas em uma só, com o nome de Escola Normal de São Paulo. (LEI 1.750 DE 08 DE DEZEMRO DE 1920).

Voltou-se ao formato anterior as Escolas Normais não mais se dividindo em duas, por conta da unificação das mesmas conforme publicado o diário oficial acima mencionado, a reforma deu uma maior uniformidade do ensino e formação de professores oferecido o estado de São Paulo este momento.

Portanto, ao entrar em exercício na Escola Normal de São Carlos, João Toledo encontrou um programa de disciplinas bem estruturado com um ambiente de trabalho completamente diferente das suas experiências profissionais anteriores.

Mas, a indagação que mais importante foi entender o porquê João Augusto de Toledo, sendo professor de formação complementar, pode ser professor no ensino normal. Pinheiro (2009, p. 140-141) lembra que "[...] para ser professor das escolas normais ou dos ginásios, era necessário fazer o curso superior de dois anos na Escola Normal de São Paulo, além de prestar concurso". Complementando, autora esclarece que o curso superior dividia em duas seções: uma científica e outra literária. Para corroborar, é primordial citar a Lei nº 1341, que reordenou o ensino das escolas normais secundárias, no seguinte teor:

> § 1º Independera de concurso a primeira nomeação para as cadeiras 12ª (psycologia experimental, pedagogia e educação cívica) e 13ª (methodos e processos de ensino, crítica pedagógica e exercícios de ensino).
> § 2º Os professores assim nomeados só depois de dois anos de exercício de suas funções poderão ser considerados vitalícios por acto do governo, e no caso de supressão de qualquer das novas cadeiras ou da escola, serão na vigência dos dois anos nomeados ou removidos para outras cadeiras. (LEI Nº 1341, de 16 de dezembro de 1912)

Embora o Decreto nº 2.225, de 16 de abril de 1912, já havia tratado desse assunto no capítulo **VII Dos concursos para provimento das cadeiras**, prescrevendo em seu Artigo 445 que "As cadeiras das escolas normaes serão providas mediante concurso (Decr. n. 397, art. 72)" o mesmo decreto, no artigo 473, declarava: "As primeiras nomeações de lentes para as escolas normaes de Itapetininga e São Carlos poderão ser feitas independentes de concurso". Então, entendemos que a nomeação de João Augusto de Toledo para ocupar a 12ª cadeira (Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica) teve amparo legal. Esta lei como outras deste momento histórico estão todas disponíveis digitalizadas na integra no site: <http://al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1912/decreto-2225-16.04.1912.html> da Assembleia Legislativa do estado de São Paulo.

Com isso, o professor João Toledo participou de um momento de transformações no ensino normal, que se concretizou na Escola Normal Secundária de São Carlos, quando a formação pedagógica passou a ganhar destaque na formação de professores. Assim, na condição de titular da 12ª cadeira, seu trabalho se tornou relevante para esta instituição escolar. Além disso,

> As alterações administrativas e pedagógicas de 1911, entretanto, refletem o amadurecimento de uma nova mentalidade educacional, com a ampliação dos estudos pedagógicos sendo entendida, por parte dos agentes oficiais,

> como condição fundamental para a formação do professor. Dessa forma, além das disciplinas acima citadas, as escolas normais secundárias ganharam, cada uma, um Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental para servirem aos professores da 11ª e 12ª cadeiras e para a realização de exames psico-antropométricos (PINHEIRO, 2009, p. 140).

Essas modificações deram o suporte necessário para o momento histórico, de maneira que os professores das 11ª e 12ª cadeiras tiveram a estrutura do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, como possibilidade de melhorar a formação dos professores normalistas. Essa nova maneira de formar os alunos com apoio da Psicologia foi um marco na educação paulista, assim conforme (TAVARES, 1996 *apud* PINHEIRO, 2009, p. 140:

> Os gabinetes inauguraram a prática científica paulista no campo da Psicologia da Educação, pois, antes desse período, a pequena produção psicológica que havia, embora rica, era de cunho especulativo, influenciada por diversas correntes filosóficas, sobretudo do século XIX, ou manifestavam opiniões pessoais de seus autores, sem especialização nos temas que se referiam ao ensino ou à aprendizagem.

Esses gabinetes (ou laboratórios, como às vezes eram chamados tiveram o grande mérito de serem usados para os primeiros estudos experimentais sobre os diversos aspectos psicológicos (memória, atenção, discriminação visual, tátil, entre outros temas), difundindo para os professores e para o público leigo as novas possibilidades de compreensão do indivíduo abertas pela Psicologia Científica (TAVARES, 1996 *apud* PINHEIRO, 2009).

As disciplinas Psicologia Experimental e Pedagogia Cientifica previstas no programa da Escola Normal de São Carlos eram ofertadas, de acordo com Pinheiro (2009), da seguinte maneira: a primeira no primeiro e segundo ano (três aulas por semana cada seção), as aulas da segunda aconteciam no terceiro e quarto ano (também três aulas por semana cada seção).

> Das treze cadeiras que compunham o currículo da Escola Normal, as três últimas [...] referiam-se especificamente à formação profissional. A ciência básica dessa formação era a Psicologia, única disciplina "profissionalizante" nos dois primeiros anos do curso. Trata-se de uma concepção de psicologia científica, experimental, que se contrapões à filosofia especulativa. Na verdade, trata-se de uma psicologia decorrente de estudos biológicos do organismo humano. Assim, o programa inclui, por exemplo, o estudo do sistema nervoso, do cérebro, do cerebelo, dos cinco sentidos, da memória, dos hábitos (NOSELLA e BUFFA, 2002, pp. 90-92).

As disciplinas pedagógicas, a partir desse momento, tornaram-se importantes para a formação dos estudantes normalista, assim entendemos que o professor João Augusto de Toledo tinha sob sua responsabilidade a preparação, dos futuros professores. Era o momento

de introdução da psicologia na educação, assim entende-se o nível de importância da Escola Normal de São Carlos.

Essas disciplinas, a Psicologia Experimental e Pedagogia Científica, se tornaram tão relevantes no ensino dos normalistas, que os professores tiveram de passar por uma preparação específica, providenciada pela própria escola normal, com o professor Pizzoli[18]. De acordo com Pinheiro (2009), Pizzoli ofereceu formação para 145 professores, inspetores e diretores escolares, entre eles João Toledo.

Durante o curso ministrado pelo professor Pizzoli, os cursistas tiveram contato com indivíduos portadores de doenças psiquiátricas, como relatado durante o curso, fazendo visitas ao Instituto Disciplinar e ao Hospício de Alienados do Juqueri, situado na capital do estado, São Paulo. A justificativa dele para tais visitas era o fato de poder estudar, sob o ponto de vista pedagógico, alguns indivíduos que apresentassem marcas de anormalidade, de forma a poder distinguir o "normal" do "anormal", bem como perceber se eram anomalias simples ou mais graves e profundas. Tal oportunidade era justificada por Pizzoli como exemplos de esclarecimentos em relação ao tema da "deficiência moral", tratada durante as lições (PINHEIRO, 2009).

No encerramento deste curso Toledo apresentou-se perante banca examinadora, para os exames de conclusão,

> [...] nos dias 13 e 14 de julho de 1914, perante a mesa composta por João Chrystomo, então diretor geral da Instrução Pública; Franco da Rocha, diretor do Hospício de Alienados; Oscar Thompson, diretor da Escola Normal Secundária de São Paulo; e de Carlos Gomes Cardim, auxiliar de Thompson. Pizzoli ressaltava que o exame prático havia provado a habilidade adquirida pelos frequentadores do curso na técnica antropométrica e na aplicação dos mental-tests. Em sua opinião, o resultado fora brilhante, pois, de vinte e oito examinandos (não cita quais), dois tinham obtido o máximo de pontos e os demais obtiveram notas, "nunca inferior a 8. O professor italiano, ao agradecer a Altino Arantes, João Chrysostomo e Oscar Tomphson pela iniciativa do curso, assim concluía o relatório: o modesto germem ora confiado ao solo, em breve germinará e se transformará em uma instituição didactica permanente, de elevada cultura pedagógica, que venha coroar a obra magistral, presentemente desempenhada de um modo cabal pela Escola Normal Secundária da Capital. (O LABORATÓRIO, 1914, p. 143 *apud* PINHEIRO, 2009, p. 153).

[18] Ugo Pizzoli foi um médico que orientou parte de sua vida à relação da medicina com a educação. Até sua vinda a São Paulo, em 1914, onde ficou por exatos seis meses, não se fez conhecer pelos historiadores da psicologia na Itália (Centofanti, 2002), que ao tempo dele já era uma ciência consolidada e tinha suas figuras de expressão. Pizzoli era livre-docente em Psicologia Experimental pela Universidade de Modena. (CENTOFANTI, 2006, p.3).

Mediante a referida citação, nota-se a importância do curso frequentado por Toledo e Silveira, em 1914, que segundo Pizzoli estavam bem capacitados, bem como seus colegas de turma, para ministrarem as disciplinas de psicologia experimental e pedagogia científica, o que marcou como sendo uma grande inovação na educação paulista. Além do mais, é notório que as principais autoridades da educação no estado de São Paulo estavam presentes no encerramento do curso, o a importância de se introduzir a psicologia da aprendizagem na educação.

A principal característica das Escolas Normais Secundárias de São Paulo é que elas eram os estabelecimentos de ensino que davam ao professor formado nestas instituições a capacidade de reproduzirem o conteúdo que lhes foram adquiridos e assimilados no processo de formação. Assim como terem os elementos necessários para que numa situação real aplicarem estes conhecimentos durante a realização do trabalho didático.

3.4 A questão da organização do trabalho didático nos compêndios de João Augusto de Toledo

O professor João Augusto de Toledo, em sua vida profissional, materializou o seu trabalho em textos escolares para a formação de professores normalistas e para atuarem nas escolas primárias de seu momento histórico. Nessa parte do capítulo, discute-se e analisa-se os compêndios de João Augusto de Toledo[19], os quais são Escola Brasileira de 1930, Didáctica nas escolas primárias de 1934 e Planos de Lição de 1934.

Retomando o que foi mencionado anteriormente, a matriz teórica elaborada pelo professor Gilberto Luís Alves esclarece que existem três elementos que constituem a organização do trabalho didático, em qualquer sociedade: a relação educativa, que no caso do capitalismo, inclui professor e um coletivo de alunos; os materiais didáticos, que são os elementos utilizados pelo professor no processo ensino-aprendizagem, incluindo os textos escolares, os currículos, os programas das disciplinas, as bibliotecas, entre outros; e o espaço físico onde a relação educativa se realiza.

[19] A título de esclarecimentos, segundo Alves (2011) citado por Brito (2015) O termo *compêndio* deriva da palavra latina *compedium*, que significa "resumo, síntese", como também inclui o sentido de "livro texto para escolas" "ou manual". Lembra ainda esse autor a importância de se ter claro o significado do vergo *compediar*, que remete à ação de organizar ou sintetizar determinado conjunto de textos ou documentos. Porém compêndio difere de manual didático de professor que são guias para a realização do trabalho didático.

Noutras palavras, cada época produz uma forma histórica de educador e uma forma histórica de estudante; e que produz, igualmente, os recursos didáticos e espaço físico que lhe particularizam, vistos como necessárias à sua realização (ALVES, 2005).

Tomando o primeiro elemento, a **relação educativa**, enfatizamos que João Toledo chama a atenção, a todo o momento, para a importância do professor nesta relação. Assim, tratando sobre isso no compêndio *Escola Brasileira* de 1930 o professor João Augusto de Toledo prestou alguns esclarecimentos sobre a utilização de recursos didáticos pelos professores, no momento de transmissão dos conhecimentos pedagógicos aos educandos.

Segundo Toledo (1930, p. 138): "Ainda que a influencia pessoal do mestre, no correr de todo o curso escolar, tenha muito maior valor que 'os auxílios mecânicos das livrarias, dos laboratórios e das oficinas', não deixemos de ter em alta conta a valia destes materiaes, que fazem o aprendizado muito mais eficiente".

Dessa forma, o autor, em suas orientações aos professores, deixa evidenciado, por um lado, a preocupação com a utilização dos recursos didáticos, tratando inclusive daqueles que serão destacados pelo escolanovismo, como os laboratórios e oficinas; mas por outro, não deixa de destacar a influência do professor no processo de ensino, tendo os materiais didáticos como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

O mesmo aspecto aparece no compêndio *Didáctica* (1934). Assim, segundo Toledo (1934b):

> Ao mestre cabe, onde a natureza falhar, suprí-la com sua arte; onde a iniciativa não aparecer, estimulá-la com seu exemplo; onde as dificuldades avultarem, aplainá-las e reduzí-las à medida da capacidade infantil; onde a inexperiência dos pequeninos puzer em perigo os resultados de suas tentativas, orientá-la a guiá-la pelas vias mais acertadas; e onde, finalmente, a fadiga e o desagrado aparecerem, levantar os ânimos com o seu entusiasmo e com a sua dedicação. Assim, elle não ensina: ampara e auxilia os que aprendem. (TOLEDO, 1934b, p. 13).

Assim, Toledo recomenda que a intervenção do professor seria no sentido de que. quando estivessem esgotados os limites intelectuais e cognitivos da criança, o professor deveria agir, conduzindo o aluno pelo caminho correto de maneira. Enfatiza, contudo, que o professor não estava ensinando e sim auxiliando os estudantes. Tinha, contudo, papel ativo no processo ensino-aprendizagem.

É interessante assinalarmos que, na perspectiva de simplificar e objetivar o trabalho didático, os compêndios de Toledo vão perseguir o maior detalhamento possível das questões ali tratadas, considerando o passo a passo da intervenção do professor na relação educativa.

Vamos apresentar esse aspecto apresentando a discussão do autor sobre o método analítico, base para se ensinar utilizando a percepção da criança.

Toledo tinha a preocupação de que o professor, para realizar o trabalho didático, necessitava de algum método de ensino para se tornar eficiente a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, defendia o método intuitivo, reconhecendo que este seria o procedimento pertinente ao conhecimento, ou seja, usando a intuição, partindo do concreto para o abstrato, do particular para o geral. E para explicar isso, e detalhar esses elementos para o professor, Toledo declara:

> Não é preciso mais para justificar os processos objetivos o ensino primário resta somente não esquecer que a marcha do espírito é lenta e que, portanto, só em lentamente poder-se-á entrar pelo caminho da abstracções. O princípio - **do todo para as partes** - é o fundamento do método analytico, de que tanto se fala em nossas escolas. Com efeito, a primeira impressão que recebemos de uma cousa é uma impressão de conjunto, produzida por seus caracteres mais salientes, é uma impressão syncrética (TOLEDO, 1930, p. 199).

A utilização do método analítico, assim, era recomendável para se ensinar os alunos com doses gradativas do conhecimento, partindo-se do todo para as partes. Todavia, não deixou de salientar a importância de se entender que a primeira impressão das coisas, que é de conjunto, produzida por características mais diretamente observáveis.

Para exemplificar como se deveria proceder, Toledo mostra aos professores como usar os recursos próximos dos alunos e educadores, para que assim pudessem assimilar com mais facilidade a proposta de ensino, utilizando-se do método analítico. Segundo Toledo (1930):

> Em um pomar depará-se-nos uma árvore desconhecida o tamanho, a forma, a cor, o aspecto do tronco reúnem-se em uma única imagem, mal definida, que nos impressiona. Só depois deste momento, o espírito desce a examinar particularmente as folhas, a flor, o fruto, a maneira, recebendo cada uma destas partes uma impressão mais pormenorizada, que a análise vai decompondo até as minúcias. Terminando este movimento, conhecidas todas as partes, o espírito, em movimento contrário, em synthese rápida, reúne todas partes estudas reconstrói a árvore. (TOLEDO, 1930, p. 199).

Esse exemplo, mostrando como funciona a percepção, partindo das partes para o todo, demonstra, objetivamente, como o conteúdo escolar deve ser ensinado pelos professores aos alunos. De maneira análoga, mostra a maneira de se atingir o objetivo da aprendizagem de determinado conteúdo.

Portanto, para que se pudesse atingir o nível de ensino esperado, Toledo (1930, p. 200) diz que “Na escola, si há conveniência neste estudo completo, os alunos, conduzidos pelo

mestre, procederão à anályse, descrevendo verbalmente ou por escripto, a cousa a ser estudada, e, quando possível, desenhando-a para melhor gravar". Parafraseando e interpretando esse exemplo dado aos professores, percebe a preocupação do autor com o detalhamento das noções a serem transmitidas ao professor, visando facilitar sua atuação em sala de aula.

Para a aplicação do método analítico com os alunos, o professor João Augusto de Toledo recomendava dar exemplos óbvios e claros aos estudantes, para se pudesse transmitir o ensino de determinado conteúdo de maneira mais eficaz, conforme descreve o trecho abaixo:

> A fórmula **do particular para o geral** é melhor compreendida quando enunciada estes termos: 'Primeiro os factos, depois as leis'. E' de observação comum que, antes da expressão genérica **chapéu**, nós conhecemos **um chapéu**; antes do nome **gato** significar, para nós, todos os animaes assim denominados, lembra elle **um só gato**, aquele que primeiro conhecemos. A passagem do primeiro objeto conhecido a uma imagem genérica que lembra todos os da mesma espécie, faz-se por via inductiva e, em regra, sem que nós disso nos apercebamos. (TOLEDO, 1930, p. 203).

Mais uma vez a preocupação do autor é simplificar o entendimento de como proceder para a utilização do método analítico, em sala de aula.

Em relação aos **elementos de mediação** na organização do trabalho didático, o professor João Augusto de Toledo demonstra sua preocupação com as condições materiais da escola primária. Exemplificamos essa preocupação com a seguinte fala de Toledo:

> Quando o museu do grupo é ainda muito pobre, e é difícil obter fora dele o material necessário ao ensino de uns tantos assuntos, o giz de várias cores, na mão hábil de uma mestra dedicada ao serviço de sua inteligência clara, faz prodígios educativos nos auxílios prestados à assimilação e fixação das questões explicadas. Bem pesadas todas as condições actuaes de nossa instalação escolar, de nossas aptidões methológicas, e das concepções de nossa gente, relativas à finalidade educativa, as ilustrações, feitas pelo mestre no quadro-negro, são o recurso mais prompto, mais conveniente, mais aconselhável, como meio de transição entre o ensino verbal, puro, e o prático e utilitário, em contacto directo com as cousas. (TOLEDO, 1930, p. 224).

Diante de uma realidade de carência de recursos didáticos necessários para realização das atividades pedagógicas, inclusive do museu que deveria existir junto a cada escola primária, a orientação ofertada pelo autor é de que se utilizassem das habilidades dos mestres, e que simplesmente se fizesse uso dos recursos didáticos elementares, como giz de cores sortidas, para que enfatizassem os assuntos no quadro negro, bem como desenhos bem feitos na lousa para que se possa facilitar a aprendizagem dos alunos.

Então não se tratava de trabalhar com os alunos usando apenas do recurso verbalizado, era necessário ter em mão a utilização de materiais didáticos, que dessem suporte ao mestre, na realização das aulas.

Da mesma forma, as possibilidades de se realizar dentro do museu da escola atividades de iniciação científica na escola já estavam contidas no livro *Escola Brasileira*, para isso era fundamental a participação dos alunos e mestres.

> Não se cogita de transformar a sala de aula em laboratório reclama-se apenas que, além do museu organizado pelo mestre com auxílio das crianças, haja ahi um aparelhamento simples e acessível a todas as bolsas-algumas caixinhas com terra, três ou quatro lentes, alguns vidros de boca larga, um copo graduado, uma lâmpada de álcool tubos finos de vidro, limalha de ferro e de cobre, phósforo, papel de tornassol, alguns ácidos e pouquíssimas cousas mais. (TOLEDO, 1930, p. 231-232).

Como podemos observar as atividades propostas a serem realizadas nos museus dos grupos escolares, para os estudos de química e física ficavam bem explicitadas, os alunos neste local da escola teriam acesso aos materiais concretos, que levariam o conhecimento dos conteúdos propostos nos manuais didáticos de maneira real. O importante é que o aluno não ficaria apenas no material bibliográfico, poderiam eles mesmos, com o auxílio do professor realizar as experiências, comprovando o que se aprendia teoricamente.

Outro elemento de mediação na organização do trabalho didático tratado pelas propostas de João Augusto de Toledo, contidas no livro *Planos de Lição Noções Communs* diz respeito ao programa. Toledo começa dizendo o que é o programa.

> [...] o programma é méra delimitação do círculo mínimo de aprendizado, que [...] [deve] realizar o currículo, com distribuição de matéria, quantitativa e aproximada por etapas desse currículo; [...] elle indica atitudes mentaes e moraes, que devam ser effectivadas; habilidades práticas que devam ser adquiridas; coisas, factos e fenômenos, que devam ser conhecidos; problemas da vida, ordinária em que os alunos devam ser iniciados; e [...] elle sugere o estudo, para cada zona do estado ou paiz [...] (TOLEDO, 1934, p. 8).

Nessa primeira parte do livro o autor enfatiza as propostas contidas nos programas de disciplinas que compõe o currículo escolar. Na verdade, o programa contém um currículo que é materializado na escola, como orientação pedagógica a ser seguida pelos professores. E Toledo (1934) declara ainda que o currículo deve incluir elementos para que os alunos possam adquirir o conhecimento dos fenômenos e fatos pertinentes a sociedade brasileira e a natureza de cada região.

O autor investigado prestou orientações quanto às funções do programa, que serviriam como parâmetros para a realização do trabalho didático. Os professores tinham no grupo escolar de atuação o apoio para que pudessem exercer suas atividades pedagógicas, tendo uma referência que de que atendessem as demandas educativas do momento histórico. Assim de acordo com Toledo:

> Subordinado a este conceito, são funções do programma primário: quanto a finalidade – a) orientar o gênero de preparo que a escola prossegue accommondo-o à esfera cósmica e social em que elle terá de desenvolver-se quanto ao material. b) indicar as aptidões e conhecimentos básicos da educação desejável e as linhas mestras do seu treino, deixando, à livre atividade do professor, os pormenores de sua formação integral; c) selecionar objetos de atividade escolar, habilidades e noções, que formem e preencham um todo educativo harmônico, todo que é a finalidade procurada. (TOLEDO, 1934, p. 8).

O programa, dentro de suas funções no ensino primário, deveria contemplar atividades pedagógicas que ensinassem os alunos, com a intervenção dos professores, sobre o meio natural em sua totalidade e sua relação com a sociedade. As atividades deveriam levar em conta as aptidões e à aquisição de conhecimentos elementares em educação, deixando aos professores os detalhes a serem ensinados de maneira autônoma por estes profissionais da educação. Os professores também poderiam selecionar ainda objetos de atividades em sua totalidade educacional formando um todo harmônico o que seria preferencial.

Um terceiro elemento de mediação tratado pelo autor é a organização do tempo de atividades previstas, expresso no horário, que deveria estar presente no programa. O horário, para Toledo (1930), tinha como função oferecer ao professor a oportunidade de adequar as atividades escolares, mediante as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, para isso deveriam comparar as matérias do programa e escolher a melhor maneira de utilizá-las durante o ano. Sobretudo o professor deve ser um gestor do horário, para que possa melhor aproveitá-lo em seu trabalho didático, lançando mão de todos os elementos que são pertinentes a atividade docente como a escolha do horário para realização de atividades de pesquisas no laboratório do museu da escola, o momento certo de realizar atividades de leituras na biblioteca etc.

O horário do programa deveria ser flexível, ou seja, funcionaria de acordo com as necessidades locais da escola, cabendo ao professor a gestão de suas atividades conforme as intercorrências acontecidas durante a realização de seu trabalho didático. Toledo lembra ainda a especificidade do horário escolar:

> O horário, obediente a estes preceitos, é diverso dos horários de estradas de ferro e das tabelas de rações de gêneros alimentícios, em época de calamidade pública: naqueles, á chegada e à partida, os passageiros se apressam, que o comboio não espera; nestas, quantidades não se proporcionam às exigências dos estômagos, mas determinam-se pelo número de necessitados e possibilidades de armazém. O horário escolar é elástico – uma vez que o tacto didáctico do mestre sente, na classe, esta ou aquella conveniência, alonga ou encurta o tempo, dá mais ou menos matéria. E' um guia móvel, dir-se-ia inteligente, que se adapta sem violência e nunca se mutila, porque a lição, que hoje se prejudicou de minutos, beneficia-se amanhã com tempo igual, o horário das escolas primárias é últil, é necessário, é indispensável. (TOLEDO, p. 1930, p. 10).

As justificativas encontradas pelo o autor para explicar o horário das aulas, partem de exemplos corriqueiros da vida dos homens, o que se quer é mostrar que o professor tem as possibilidades de adaptar as aulas conforme as necessidades surgidas durante a realização das mesmas, sem que os alunos fossem prejudicados, algo inevitável em outras atividades feitas pela humanidade.

A análise de Toledo (1930) sobre a divisão do tempo para atividades escolares vão ao encontro das reflexões de Comenius sobre a organização da escola moderna ainda o século XVII.

> A arte de ensinar nada mais exige [...] que uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método. Se conseguirmos estabelecer com exactidão, não será mais difícil ensinar tudo à juventude escolar, por mais numerosa que ela seja que imprimir, com letra elegantíssima, em máquinas tipográficas, mil folhas por dia, ou remover, com a máquina de Arquimedes, casas, torres ou qualquer outra espécie de pesos, ou atravessar num navio o oceano e atingir o novo mundo (COMENIUS, 1976, p. 186 *Apud* ALVES, 2006, p. 73).

Podemos assim entender a origem da divisão do tempo para as atividades escolares, para Comenius (1976) a de ensinar não seria tão complexa bastava que se organizassem os conteúdos a serem ensinados, que se tivesse um método e tempo bem delimitado para realização da aula. Mas seria preciso ter em mente que os recursos tecnológicos do momento histórico deveriam ser utilizados, para que se pudesse alcançar o objetivo de ensinar tudo a todos. De acordo com Alves (2006),

> Logo, o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se tivessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e recursos (ALVES, 2006, p. 73).

A similaridade com o processo produtivo manufatureiro é a essência da proposta comeniana de educação, seus fundamentos teóricos se dão na organização do trabalho didático que deveria ser como a divisão do trabalho no interior da oficina, que havia superado o modo feudal de produção. Para que o sucesso do ato de ensinar tivesse sucesso era preciso que a escola funcionasse como a oficina manufatureira, onde existia o planejamento de todas as atividades, de maneira que a gestão do tempo diminuía o cansaço e assegurava um melhor aproveitamento dos materiais utilizados. Era a situação em que João Augusto de Toledo estava vivendo no século XX, sobretudo nas três primeiras décadas do século mencionado. Seus compêndios orientavam para o melhor aproveitamento do tempo, para que o trabalho didático fosse realizado de maneira eficaz.

O professor João Augusto de Toledo não poupou críticas a gestão do horário escolar realizado tradicionalmente, especialmente quanto ao seu fracionamento exagerado para se realizar o trabalho didático. Assim, de acordo com Toledo (1934, p. 12), "Os horários tradicionais eram, pródigos em consignação de tempo especial, e férteis em divisões e subdivisões do conhecimento". O autor nos induz a refletir de que sua proposta estava inovando a organização do horário, para torná-lo mais racional.

Para Toledo (1934), seria necessário readequá-lo, pois a forma tradicional já havia comprovado que ele não condizia a realidade vivida pelos alunos:

> O horário que isola noções coisas autónomas e independentes, pressupõe a possibilidade, por parte do educando, de aplicar, em tempo oportuno e com justeza, na solução de casos ocorrentes, os conhecimentos acumulados durante o currículo. A experiência de todos os mestres que essa suposição não se traduz em realidade: falham na prática os elementos que foram adquiridos fora della. Eu me esquecí... eu sabia, mas não me ocorreu..., em apuros, de nada me lembrei... e o curso dos acontecimentos não sofre assim o controle do preparo prévio que a escola orientou em longos anos de estudo. E' que os alunos ficam sabendo leis de fysica e de química, regras de moral e de civismo, sem que essas regras interfiram com fenómenos e factos que se lhes defrontam na vida ordinária. Ficaram sabendo, mas não foram ellas repetinamente aplicadas pelos educandos no esclarecimento de situações em que se acharam, na resolução de problemas que circunstâncias várias lhes propuseram (TOLEDO, 1934, p. 13).

Os conteúdos ensinados pelos professores aos alunos não estavam há muito tempo condizendo com a realidade da vida prática dos sujeitos quando egressavam da escola, a resposta aos problemas, cujo conhecimento já havia sido aprendido no ambiente escolar normalmente tinha-se esquecido rapidamente pelo ex-aluno recém-saído dos bancos escolares. E dizia ainda Toledo (1934, p.13) "A isto conduz, é bem claro, um arranjo de aulas que se sucedem sem obedecer ao senso de continuidade de uma vida em desdobramento,

senso originado em contatos com factos sociaes da natureza". E assim era a formação dos estudantes, a escola não respondia as demandas sociais do conjunto dos homens frente a vida moderna que estava em constante transformação, e para isso a educação deveria formar pessoas para o trabalho em suas múltiplas dimensões.

No que diz respeito ainda aos recursos pedagógicos, o autor também emitiu sua opinião Assim, de acordo com Toledo (1934, p. 22), "Os livros de leitura dos alunos, como os compêndios de uso particular do professor, serão subsídios excelentes, se obedecerem às mesmas preocupações que directarem a elaboração do programa". Quanto aos textos escolares, numa concepção comeniana, que retrata o processo de dependência do professor em relação ao manual, mostra como Toledo defendeu a existência do livro do aluno, simultaneamente acompanhado pelo compêndio do professor, sendo que este último já vem sendo pensado como uma ferramenta para detalhar, precisar, o que o professor deve fazer.

No entanto, devemos enfatizar ainda que, como comenta Alves:

> O surgimento de amplas redes escolares tornou necessária a emergência de instâncias que subtraíram do professor a função de programação do trabalho didático. São exemplos os colegiados superiores que ganharam formas variadas de composição. [...] Esses colegiados superiores passaram a decidir sobre direções doutrinárias e teóricas do trabalho didático, sobre matérias integrantes dos planos de estudos, sobre a amplitude dos conteúdos escolares, sobre manuais e técnicas didáticas adotados e sobre formação de educadores. (ALVES, 2012, p. 176).

Esses elementos de programação da organização do trabalho didático são pontuados por João Toledo. De fato, João Toledo foi, durante parte de sua trajetória profissional, um elemento relacionado a esta esfera da organização do trabalho didático. Nesse sentido, a organização dos programas, bem como de outros elementos da organização do trabalho didático que, segundo Alves e Centeno (2009) já fora de inteira responsabilidade do professor, agora era competência dos gestores, nos órgãos centrais, como a Diretoria de Instrução Pública, ou nas escolas.

Quanto ao plano de ensino contido no programa e o papel dos gestores, Toledo (1934, p. 11) afirmava que a administração deveria ser consciente e inteligente o bastante para mensurar os resultados a serem alcançados: "Um plano de programma, de segura exequibilidade, para escolas comuns, destinadas ao povo, é trabalho que se impõe às administrações conscienciosas e inteligentes". E ainda ressaltou que um bom plano teria de levar em consideração as realidades do estado, país e ainda as possibilidades dos professores.

Evidentemente que não poderia deixar de se mencionar os itens do programa de disciplinas a serem ministradas pelos professores, para que assim se pudesse transmitir os conhecimentos escolares dos vários ramos das ciências.

> Selecionadas, pelo programma, na seara imensa das atividades humanas as ‘noções que a ninguém é licito ignorar, e que alicerção, no indivíduo, as suas atividades práticas, emocionaes e cognitivas, em treino e desenvolvimento, essas noções devem figurar horário do dia; sob as seguintes rubricas especiaes: - leitura, escripta, cáculo, história, geografia, noções comuns. (TOLEDO, 1930, p. 11).

Ora, a quem cabia a seleção? Aos administradores, sendo que a execução caberia ao professor, e as atividades pedagógicas que deveriam ser conduzidas conforme as necessidades de formação dos educandos. Assim os alunos, ao adquirirem os conhecimentos de maneira prática, poderiam ter a materialização das disciplinas escolares como leitura, escrita, cálculo, história, geografia e noções comuns, essenciais a formação humana e ao mundo do trabalho.

Se o programa era tarefa dos gestores, o mesmo se daria com o horário: “O horário é o complemento do programa; também a sua elaboração exige conhecimentos técnicos. A partilha do tempo anual deve nelle manter todas as matérias do processo acquisitivo e dos interesses locaes legítimos” (TOLEDO, 1934, p. 9). O trabalho seria organizado de maneira coerente, através da distribuição do tempo previsto no calendário escolar da época, levando sempre em consideração as demandas locais, pela equipe gestora da escola.

Conforme Toledo (1934, p. 10. Os grifos são nossos.):

> A luz destes conceitos, *o organizador de horário para classe primária* – a) compara, entre todas as matérias do programma, a utilidade prática de cada uma, as dificuldades que seu domínio apresenta às crianças, afim de dispô-las em ordem crescente ou decrescente dos valores, encontrados: distribue-lhes, em seguida, proporcionalmente a estes valores, o tempo total com que póde contar em todo o anno.

Na mesma direção, não deixou de demonstrar a importância do auxílio dos órgãos de educação ao qual a escola estava subordinada, no apoio de possibilitar a aquisição de recursos didáticos:

> A direção do ensino pode vir em auxílio da escola, fornecendo-lhe e dando-lhe o devido apoio. São recursos que ella pode prover: a) A formação de uma biblioteca destinada ao professor primário, que condense o material exigido pelo programma de suas escolas. b) A impressão, em formato grande, bem nítida e bem artística, e distribuição abundante de gravuras que objectivem os assumptos de interesse mais palpitante. c) A reunião mensal obrigatória dos professores de cada município para leitura e comentário de instruções sobre o encaminhamento do ensino, organizadas pela Directoria

> Geral e tendentes à realização dos ideaes colimados. d) Cursos de férias em que um número limitado de theses, bem práticas, bem simples, sejam estudadas, e, em seguida, enfeixadas em volume amplamente distribuídas entre os professores. (TOLEDO, 1930, p. 139-140).

Evidentemente que a escola só por si mesma não poderia dar conta de oferecer os materiais didáticos, por isso era de fundamental relevância o apoio da direção de ensino instância superior de orientação. O professor João Augusto de Toledo não deixou de chamar a atenção para a importância de se realizar reuniões pedagógicas mensalmente para se discutir coletivamente sobre as orientações contidas nos documentos quanto ao ensino dos conteúdos escolares propostos pela Diretoria Geral. Ademais, a realização de cursos de férias era uma prática recorrente e necessária na formação dos professores, para que assim se pudesse, com materiais simples, buscar a melhoria do ensino.

Assim, os exemplos da fala de João Toledo mostram em que medida a organização do trabalho didático, para o ensino primário, já contava com uma esfera de programação, para além da sala de aula.

O Estado como planejador das políticas educacionais para a realização do trabalho didático foi para o momento histórico vivido por João Augusto de Toledo, a principal instituição responsável pela a elaboração das normas e regulamentos sobre a organização do sistema educacional paulista, assim como as propostas de realização da atividade fim que estava a cargo dos professores nas escolas primárias da época. O professor João Augusto de Toledo foi a maior parte de sua vida profissional um elemento de mediação entre o Estado e os professores, a exceção de quando ocupou a cadeira de Psicologia Experimental, Pedagogia e Educação Cívica, na Escola Normal Secundária de São Carlos, mas, este foi um cargo de professor que tinha atribuições diferentes de seus colegas atuantes nas escolas primárias, pois suas atribuições se pautavam na formação de professores.

O professor João Augusto de Toledo, em suas sugestões para realização do trabalho didático, preocupava-se em fornecer os elementos para que o fizesse de maneira simples adequado as possibilidades e realidades dos professores, em suas escolas, cidades enfim nos locais onde estavam inseridos atendendo as especificidades do lugar.

Um fato importante de se destacar é que a formação dos professores quando João Augusto de Toledo foi trabalhar na Escola Normal de São Carlos, é que a ciência encontrava-se em um estágio bem mais avançado do que no período de sua formação na antiga Escola Complementar de Itapetininga, onde para ser habilitado professor bastava um ano de estágio na Escola-Modelo anexa, os conteúdos ensinados na escola normal foram melhorados e a principal disciplina pedagógica era de Pedagogia, Psicologia Experimental e Educação Cívica

numa preocupação clara com formação do futuro professor, e fortes indícios da influência escolanovista.

3.5 A Geografia Elementar e as influências da Escola Nova na proposta de João Augusto de Toledo

Considerando a importância atribuída por João Augusto de Toledo à formação de professores, e sua atuação no ensino primário paulista, a proposta desta seção é realizar um estudo sobre a Geografia elementar, contida na obra de João Augusto de Toledo, bem como a influência da Escola Nova, em seu trabalho.

Para mostrar o que João Toledo pensa sobre a Escola Nova, é necessário mostrar suas críticas à escola tradicional[20]. As críticas contra a maneira tradicional de organização da escola, quanto ao ensino, ficou explícita em sua obra, como podem observar:

> O conceito que os instituiu nas escolas elementares foi o de preparação para uma vida por vir, e visava as idéas por amor das idéas, como estoque de conhecimentos para aplicação provável no futuro. E, por isso, as noções eram apresentadas às crianças, como nas sciencias ellas se encontram, na ordem crescente de sua complexidade e decrescente de sua generalidade, com muita coisa para esquecer depressa, muita coisa inútil, muito desperdício de tempo e de esforço. Quase sempre, meros decorativos do espírito, essas noções permaneciam mortas. Hoje, ellas ocorrem como esclarecimentos para solução de problema de uma vida, que está sendo vivida, e que se viverá ainda, e talvez sempre. (TOLEDO, 1934, p. 12)

Os apontamentos feitos por Toledo (1934) deixam claros que não aprovava o formato da escola elementar fundamentada no ensino tradicional. E já mostrava o novo caminho a ser trilhado pelos professores, não segundo a concepção de que o ensino seria aplicado apenas no futuro, mais sim no presente e no futuro, sempre.

Para Toledo, as mudanças não estariam apenas em uma área do conhecimento humano, e o importante seria romper com a maneira tradicional de ensino aos alunos.

> Não preparam o educando para dias vindouros e sim para a época presente, para que elle comece a proceder hoje, como deverá proceder amanhã, e depois, e depois cada vez melhor. Não importa que venham da mecânica ou da biologia, importa que esclareçam uma dúvida ou firmem um propósito, que orientem o alumno em dificuldades possíveis e que lhe mostrem o caminho mais seguro para vencê-las ou contorná-las. Não importa de onde venham – noções concorrentes – o ponto de incidência de muitas é um centro de estudos calcado no interesse do educando, quanto possível e depois, da collectividade. (TOLEDO, 1934, p. 13).

[20] É importante lembrarmos que foram os escolanovistas que chamaram de "tradicional" a escolarização de influência iluminista, que veio depois das reformas pombalinas, no século XVIII, e perdurou até o início do século XX. Cf. Alves, 2003.

Os esclarecimentos prestados foram de um rompimento a ser realizado com a escola tradicional no sentido lato da palavra. O importante é que fosse transformada a forma de educação vigente até então, para isso pouco importava de que se começasse a mudança numa ou noutra disciplina aplicada na escola; o importante é que a mudança estaria fundamentada tendo o interesse do educando e possivelmente em um momento posterior, a coletividade.

Na mesma direção, em *Didáctica*, o autor argumenta que:

> Tal mudança origina-se na verificação prática da quase ineficácia dos processos escolares em uso. Levas de pequeninos, sem a desejável assistência do lar e sem arrimo social organizado e sadio, sucedem-se na recepção passiva de noções de todo gênero, mas de minguados efeitos sobre sua conducta actual e futura. Premida já pela situação externa, viu a escola, nesse facto como um dever imperativo, a necessidade de mudar de rumo, para imprimir ao treino breve, proporcionado às massas do povo, um cunho diretor capaz de conduzir este a integrar-se em uma civilização que o espírito humano, há muito definiu e precisou. E assim, enfrentando outra finalidade e sentindo a insuficiência de seus instrumentos de acção, a velha escola tradicional *que ensinava*, iniciou sua transição para a escola nova, *que educa*. (TOLEDO, 1934b, p. 09).

Fundamentalmente neste livro o auto expõe a sua opinião sobre a transição da Escola Tradicional para a Escola Nova, fundamentada nos estudos de Dewey, sendo que a nova concepção pedagógica propõe-se superar a primeira, E para isso o professor João Augusto de Toledo materializou o seu pensamento no *Didáctica*, para orientar os professores no processo de mudança, que os mesmos pudessem ter um material didático de suporte frente a nova realidade que estava entrando em vigor. O autor entendia que era preciso preparar melhor os alunos para os desafios da vida, e para ele não existia outro lugar onde isso pudesse ser iniciado, ou seja, na escola que atendia as crianças de diferentes classes sociais e nesse momento histórico, como citado pelo autor, tinha-se muita carência de educação e, sobretudo do mínimo necessário ao suprimento da vida humana.

O programa de estudos também deveria ser adaptado à nova concepção pedagógica, no qual estava assentada a presença ativa do aluno:

> Com referencia a programmas, consideremos, de início, as condições técnicas que presidem à sua elaboração, e, depois, as condições materiaes que facilitam sua execução. As primeiras, tendo-se em conta os fins da educação intenta realizar, podem, ser assim resumidas: O programma – a) deve accommodar-se à esfera cósmica e social em que vae elle desenvolver-se; b) indica, em linhas geraes, as atividades do educando a serem treinadas e os conhecimentos que deve elle effectivar; c) seleciona coisas, fenómenos e factos, sob o critério da maior utilidade no lugar em que a vida se desdobra; d) e ordena, em itens, todo esse material, de modo que o domínio de um

> constitua base arceptiva para assimilação do imediato; e) deixa margem ao professor, para córtes e acréscimos que a situação local aconselha; f) e processa as lições na ordem em que envolvem os interesses vitaes da criança. Por esta fórma, o programma estende a trama de tudo que é indispensável ao homem do povo em seu contacto inteligente com a natureza ambiente e com o meio social, e commette ao mestre o encargo de preencher as malhas dessa trama com noções que se imponham pela finalidade procurada. (TOLEDO, 1934b, p. 17).

Pode se perceber que o programa era flexível e oferecia ao professor a possibilidade de adequá-lo segundo as suas necessidades. E enfatizou que as lições tinham de atender aos interesses da criança. Também tinha o objetivo de compreender as demandas sociais e relacioná-las com a natureza, e dizia que o professor deveria intervir no sentido de atingir os seus objetivos finais.

O autor reafirmou em sua obra que se deveria realmente modificar os programas de ensino das escolas elementares, para que se pudesse adequar a realidade local e que o professor seria o elemento principal no processo e sim o orientador da aprendizagem, conforme os princípios escolanovistas:

> A remodelação dos programas primários, quanto ao fundo e quanto à forma, tornando-os mais harmônicos em suas partes, mais de acordo com as regiões e com as populações cujas necessidades procuram servir; mais simples e sobretudo mais educativos, afim de que sejam aprendidos pelos alunos e não somente ensinados pelos mestres, é, para nós, uma questão vital, é passo decisivo na transição que operamos da escola tradicional para escola nova. (TOLEDO, 1934, p. 20-21).

Pelo exposto acima se pode entender que a proposta de Toledo (1934b) era de que o seu envolvimento com a concepção pedagógica escolanovista era bem significante para o autor, a ponto de em seu compêndio orientar ao professorado como deve ser a remodelação de tal instrumento metodológico (o programa de ensino), que deveria se adequar as realidades locais e regionais, como meio de facilitar a aprendizagem dos alunos, e que estes não fossem dependentes apenas do ensino dos professores.

Ao mesmo tempo, contudo, quando trata das condições das instalações físicas, Toledo dizia que as possibilidades da realização de aulas que atendessem satisfatoriamente os interesses de alunos e professores era limitada, devido as dificuldades para concretização plena da Escola Nova:

> Só em escolas instaladas em prédios espaçosos, providas de material adequado, colocadas em áreas largas, pode o ensino ter a objectivação que acima se aconselha. Ahi mesmo, por maior que seja a bôa-vontade do professor, ver-se-à elle, muitas vezes, obrigado a dar aulas de geografia e de *noções comuns*, na própria sala em que leciona leitura e escripta. Em nossas

> escolas de cidade, o contacto amplo com a natureza é mais difícil que nas escolas rurais; a estreiteza do espaço prejudica, às vezes, os proveitos do ensino. (TOLEDO, 1934b, p. 48).

Para o autor, a concretização da Escola Nova, estava dependente das condições materiais do sistema público de educação, que não oferecia ainda as possibilidades do professor realizar o trabalho didático de maneira eficiente, utilizando-se de recursos didáticos pedagógicos que atendessem plenamente ao mestre e ao conjunto dos alunos em sua totalidade. Para o autor, mediante as orientações contidas na concepção teórica escolanovista, seria necessária uma readequação também física das instalações escolares, principalmente nas localizadas no perímetro urbano, que são carentes de recursos naturais para que as crianças pudessem realizar suas atividades de aprendizagem tendo o meio natural como objeto de aprendizagem.

A partir destes princípios, João Augusto de Toledo vai tratar do ensino de Geografia. Pode-se perceber nitidamente que ele foi orientado por livros e teorias fundamentadas nos pareceres de Ruy Barbosa quanto ao ensino dessa ciência, intelectual que foi importante na educação brasileira para a difusão do método intuitivo (ZANATTA, 2005).

Ainda podemos destacar a influência de Carlos Delgado de Carvalho, professor do Colégio Pedro II que trabalhava com essa disciplina e escrevia compêndios a serem utilizados por professores que atuavam na educação elementar, neste momento histórico. E não se pode esquecer de mencionar o trabalho do professor Antônio Firmino Proença, escritor importante nesse momento de compêndios de geografia. É importante esclarecermos que assim como João Toledo, Delgado de Carvalho e Proença produziram compêndios para o ensino normal, e/ou secundário, ou seja, serviam de guias para orientar o trabalho do professor.

Outro elemento importante para o ensino de Geografia nessa fase de transição do século XIX para o XX era que o método de ensino principal utilizado nessa disciplina era o intuitivo, já mencionado exaustivamente nesse trabalho. Assim de acordo com Zanatta (2005):

> O século XIX demarca um período decisivo para a história do pensamento geográfico pois, nele, a geografia alcança seus *status* cientifico, ao mesmo tempo que é reconhecida como disciplina obrigatória nos programas de ensino primário e secundário. Esse reconhecimento decorre de uma série de acontecimentos sociais, econômicos, políticos desencadeados ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX. (ZANATTA, 2005, p. 166)

Diante das transformações ocorridas na vida material nestes três séculos, a educação sofreu grandes influências sendo atingidos todos os campos do saber humano e a geografia não passou indiferente a isso, também teve seu progresso científico na longa duração

histórica. Mas era preciso ter um método de ensino para que o professor do ensino elementar pudesse realizar o seu trabalho didático, e em vários países o principal método foi de "lição de coisas:

> A educação intelectual resulta da organização das impressões sensoriais obtidas pela relação homem-natureza. Nesse processo, a seleção das impressões recebidas da natureza transforma as representações confusas em conceitos precisos e claros é a intuição. Para Pestalozzi, a intuição não se limitava à mera visão passiva dos objetos, à contemplação das coisas, mais incluía a atividade intelectual por meio da qual eram criados os objetos. (ZANATTA, 2005, p. 169).

A interação entre o sujeito e o objeto é essencial no processo de aprendizagem, tendo como base a concepção teórica de que o sujeito aprende por esse método não com a passividade e sim com a atividade, de observar e refletir, analisar o objeto estudado, para isso conta com coisas que podem ser elementos naturais ou artificiais, ou seja, construídos pelas humanidade.

Também não poderíamos deixar de esclarecer que a abordagem em geografia nesse momento histórico não estava pautada na cientificidade da atualidade, mas sim em outros elementos de análises. Segundo Moreira (2012, p. 125):

> O certo é que tanto a paisagem para os clássicos quanto o espaço para os novos não são categorias em si, mas institutos de ordenamento (dizemos do espaço que é organização) das relações geográficas das sociedades: a paisagem nas comunidades primitivas e o espaço na sociedade capitalista moderna. De fato, podemos constatar haver uma relação de identidade maior dos clássicos com a paisagem e o mundo das sociedades comunitárias, e dos novos com o espaço e o mundo da sociedades modernas. E não propriamente por estarmos diante de duas fases da história separadas pela evolução das técnicas. (MOREIRA, 2012, p. 125).

A reflexão sobre o exposto acima se faz necessária para compreendermos o momento histórico vivido pelo professor João Augusto de Toledo, no que diz em respeito trato com a geografia daquela época. Diante do que nos esclarece Moreira (2012), a geografia clássica estava fundamentada nos estudo da paisagem e seus desdobramentos analíticos, algo completamente diferente da realidade atual, onde o objeto da geografia é o espaço, como organização da produção humana sobre o meio natural. Nesse momento torna-se pertinente o que disse Moreira (2012, p. 125) "Quanto mais próximo o clássico está da virada do século XIX, mais exprime a relação paisagem-comunidade em seus escritos. E quanto mais se aproxima dos meados do século XX, mais exprime a relação espaço-capitalismo, nos seus, mais se aproximando do enfoque dos novos [...]". Essa distinção se faz necessária para que

possamos entender a geografia proposta nos compêndios de João Augusto de Toledo, no que se refere a abordagem teórica. Assim como não poderíamos deixar de entender o uso do método intuitivo, no ensino de geografia, que foi determinado no estado de São Paulo em 1891, na reforma de Caetano de Campos.

Lembramos que João Augusto de Toledo foi, além de professor, diretor escolar e um escritor de compêndios, voltados para aplicação de aulas na atividade fim do docente. Assim, podemos observar em sua proposta para o ensino de Geografia elementar uma mudança de postura, sob a influência da Escola Nova, pois este autor, segundo Pinheiro (2012), era um crítico de sua própria formação complementarista. Dessa forma passou a defender esta nova proposta de educação, em meio as grandes mudanças que estavam ocorrendo na sociedade brasileira, a qual está deixando de ser um país, que tinha como principais produtos de exportação, a produção agrícola, e principalmente o café, que entra em decadência devido à grande depressão econômica do sistema capitalista. De acordo com Ianni (1991, p. 26):

> De fato, antes de 1930 o sistema político e econômico brasileiro já se defrontara com problemas estruturais e conjunturais típicos de uma economia dependente, isto é. Economia primária exportadora. Por exemplo, repetiam-se as crises na cafeicultura, que era o principal setor da economia do País. Note-se que na década dos vinte (como na dos trinta) o café perfaz mais de 80% do valor global das exportações brasileiras. Isso dá uma ideia da importância relativa da cafeicultura na criação de capacidade para importar.

Um país que tinha sua base material fundamentada na exportação de um único produto primário como o café, uma hora ou outra, deveria ter de tomar uma medida que mudasse o planejamento econômico do país, e consequentemente nos demais setores da sociedade brasileira.

Em meio a essas mudanças, o Brasil passou a se industrializar no sentido de substituir as importações de produtos até então básicos, de fato existia uma dependência econômica por industrializados oriundos dos países centrais, se produzia pouca coisa em nosso país, a indústria ainda era incipiente, mais voltada a atender as necessidades da produção cafeeira. Essas mudanças na base econômica também vão demandar por uma nova proposta de educação, e isso atingiu o ensino de geografia.

Sendo assim, quando pensou no o ensino de Geografia elementar, podemos observar que Toledo estava pensando em outras formas para o ensino dessa ciência. Em seu compêndio *Escola Brasileira,* observa:

> Na geografia geral, a grande questão, o empenho quase absoluto do curso está em gravar na memória os nomes de todos os paizes, mares, golfos, estreitos, lagos, rios, montes, ilhas, penínsulas, cabos; **cerca de mil.** Na geografia particular, recrudescem a impertinência e a preocupação fixa, invariável de decorar, é só decorar. E conclue: 'Praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da geografia é inútil, embrutecedor'. A pedagogia nova abre-nos hoje rumo claro e seguro. 'O ensino elementar de geografia não pode obedecer a leis diversas das que regem toda a cultura scientífica. Onde portanto, não for possível o processo de lição de cousas da observação directa dos phenómenos estudados ao menos é essencial que a lição parta sempre dos conhecido para o desconhecido, e se apoie em objetos tão familiares ao alumno como ao professor' (TOLEDO, 1930, p. 318-319).

Toledo fazia críticas à forma de se ensinar a Geografia pela escola tradicional, em seu trabalho pode se perceber que as memorizações típicas da maneira tradicional estavam nítidas, e já apontava para a proposta da Escola Nova, mas, contudo ainda estava fundamentado suas interpretações no método intuitivo de observação das coisas, do que ainda na experimentação e atividade proposta pela nova concepção pedagógica que estava para ser implantada.

Propôs para os conteúdos que não fossem à decoração, mas trabalhassem com os fenômenos conhecidos, os mais próximos do conhecimento prévio da criança, e deixava claro o uso do método intuitivo como caminho para levar o conhecimento ao educando. Com isso se aproximou do pensamento de Anísio Teixeira, no que dizia respeito às críticas a escola tradicional.

> Assim a escola nada mais era do que uma casa onde as crianças aprendiam o que lhes era ensinado, decorando as *lições* que os professôres *marcavam*, depois *tomavam*, e que lhes forneciam elementos de informação e saber, que só mais tarde deveriam utilizar. Tôdas as noções, mesmo pedagógicas, relativas à escola tradicional se prendem a esses pressupostos. (TEIXEIRA, 1971, p. 38).

A fala de Anísio Teixeira estava fundamentada nas mesmas análises que Toledo fazia em relação ao ensino de Geografia, numa demonstração clara de que o movimento escolanovista estava influenciando o trabalho de João Toledo, tanto um autor como o outro fazia críticas às práticas pedagógicas tradicionais. E ambos já apontavam para uma nova proposta.

Nesse mesmo sentido Teixeira afirmava: (1971, p. 38) "Ora, tal escola, simplesmente *suplementar* e *preparatória*, é inadequada para a situação em que nos achamos". A crítica a essa escola tradicional, que tinha como elemento principal complementar a educação fornecida pela família e, pela sociedade preparar os alunos para a vida prática do sujeito como um futuro adulto. Era necessário mudar essa forma de educação e, implantar uma nova mentalidade na educação com a proposta escolanovista, a qual propunha Teixeira.

> A reorganização importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar aonde a criança venha viver plena e integralmente. Só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje (TEIXEIRA, 1971, p. 39).

Nessa nova proposta de educação que Teixeira estava apresentando e esclarecia que a forma antiga da escola, não correspondia as reais necessidades da criança, a escola deveria prepará-la para a vida em sua plenitude, como a formação para o trabalho e dizia ainda "[...] como cabe-lhe ainda [a escola] o dever de aparelhar a criança para ter uma atitude crítica de inteligência, para julgar e pesar as coisas, como hospitalidade mas sem credulidade excessiva [...]" (TEIXEIRA, 1971, p. 40). Então, não bastava no entendimento do autor passar ao aluno atividades fundamentadas nos planos de lições e memorizações, era preciso tornar o aluno um sujeito ativo, no ato educativo, com a capacidade de ter autonomia e tomada de decisão diante dos temas apresentados pela vida.

Condizente com estes princípios, Toledo tinha como proposta para o ensino de Cartografia partir dos objetos próximos aos sujeitos da educação (TOLEDO, 1930, p. 319): "A sala de aula, o edifício escolar e suas proximidades são matéria de começo. A observação é directa e acompanhada de planos que os próprios alunos traçam, e, assim, iniciam a cartografia". Sendo assim o professor iria propor aos alunos, que fizessem esboços da sala de aula, no papel como forma de os aproximarem da cartografia e dar a eles as noções necessárias à compreensão de plantas, cartas topográficas e mapas, daí então partir para os ensinos mais complexos da Cartografia.

> Os exercícios de orientação vêm logo. Indicados, no horizonte, os pontos cardeais, dirão os pequeninos, em relação à cidade ou bairro em que vivem, que é que fica ao norte, ao sul, a éste, a oeste; e o plano da cidade alarga a visão do estudantezinho. Um ribeirão, um valle, uma collina, uma serra, um lago, que as crianças podem ver, são dados concretos que alicerçam concepções mais amplas; sua representação gráfica continua o preparo para a compreensão dos mapas. (TOLEDO, 1930, p. 319).

Pela proposta de Toledo na citação acima, se pode observar que o conhecimento vai gradativamente sendo aumentado, de acordo com o grau de complexidade, partindo-se sempre do elementar, do próximo ao sujeito, como forma de ensinar a Geografia.

Em seguida o autor mostrou aos professores que as crianças, de posse dos conhecimentos prévios de orientação, poderiam ser apresentadas ao mapa da cidade, do munícipio e teriam os elementos necessários para se localizarem no espaço. Poderiam ser ensinados aos alunos, os conceitos de cidade, município, zona rural e urbana, sempre se

partindo do conhecimento prévio, do sujeito, sendo ele o fator primordial no processo de ensino da Geografia elementar.

Outra questão é que devido às dificuldades encontradas para a materialização dessa nova proposta, e com base na necessidade de dirigir o trabalho do professor, o autor optou pela conciliação entre a escola tradicional e a escola nova frente às dificuldades de implantação da nova concepção pedagógica.

> Não é ainda relativamente velha a tendência pedagógica para deslocar a educação primária, apoiada outrora sobre o esforço da criança, e calcá-la no seu interesse ou em outro adquirido, que a habilidade do mestre suscita e alimenta. Ganha terreno a doutrina, mais nas justificativas teóricas que na prática escolar; e, porque empolgue o enthusiasmo de muitos, convém prevenir possíveis excessos, lembrando que, se o interesse é porta aberta à entrada, livre e rápida, de noções indispensáveis, o esforço tempéra a resistência mental do educando e cria opera elle, o poder de controle sobre si mesmo. Provocar e desenvolver o primeiro, mas não desprezar o segundo – é prudente que se oferece ao educador. (TOLEDO, 1934a, p. 58-59).

Neste momento em sua fala, se pode notar uma postura que defendia a escola tradicional, dada as condições materiais das escolas primárias disponíveis serem ainda insuficientes para as mudanças propostas pela Escola Nova. Todavia em outro momento, no seu livro *Didáctica Nas Escolas Primárias*, opta pela Escola Nova, para o ensino de Geografia elementar:

> **Caminho velho.** Outrora, e não vae muito longe essa época, o estudo de geografia era feito sem a preocupação dominante que tem em nossos dias: *relacionar factos e coisas do seu domínio com a vida do homem.* Tinha o menino o seu compêndio, marcava-lhe o professor umas tantas páginas que eram decoradas em casa, e depois repetidas na escola, em voz alta. Se não gaguejava e não saltava um nome de lago ou de serra, se não alterava a altitude de um pico ou a área de um paiz a lição estava bôa e o ensino estava feito. Não se cogitava de verificar se o alumno havia assimilado as frases apreendidas pela memória; se dessas frases ficaram algumas noções na mente da criança; se essas noções eram susceptíveis de aplicação em casos ocorrentes e de promover a melhora do educando (TOLEDO, 1934b, p. 226-227).

A Geografia escolar, para Toledo, precisava ser mudada em sua forma de ser ensinada aos alunos das escolas primárias, se fazendo necessário romper com o velho sistema de ensino, proposto pela escola tradicional. Era preciso mudar a forma de se ensinar a Geografia, não tinha mais sentido trabalhar com as memorizações, se fazia necessário observar se o aluno estava entendendo e aprendendo o conteúdo proposto.

Assim, suas propostas de ensino de Geografia para as crianças tomaram um novo rumo em relação ao ensino até então praticado para essa disciplina, como podemos observar:

> **Aspecto adaptativo.** Nem todos os adultos percebem as influencias que sobre eles a terra exerce; entanto, a nítida compreensão da dependência em que dela todos se acham, mostrar-lhes-ia como seu corpo, muito de sua alma e de suas ocupações foram criados pelas condições especiais do meio fysico em que nasceram e em que vivem. Durante o curso primário todo, percorrendo a série de lições que o programma encadeia, vae a criança aos poucos percebendo que a cada variação de clima ou de zona terrestre, corresponde a um typo humano, em côr, aspecto, resistência e costumes, diverso de outro typo de clima ou zona diferentes. (TOLEDO, 1934b, p. 222).

Quanto a sua fala nesse momento estava discorrendo sobre as determinações geográficas sobre o homem, a sua dependência em relação ao meio natural, o conceito de determinismo estava bem nítido na fala do autor, seguiu explicando sobre as influências climáticas no espaço terrestre, que determinam as zonas com tipos de climas específicos para dadas regiões que se diferenciam no globo terrestre. Toledo estava trabalhando com conceitos de biogeografia, ou seja, da distribuição espacial dos elementos naturais, da fauna, flora, relevo e climas no planeta.

Mas quanto aos homens esclareceu que estes poderiam adaptar-se em qualquer lugar, do planeta mediante a sua capacidade de escolher as possibilidades que o meio natural lhe proporciona, como Toledo explicou:

> **Aspecto educativo.** Seria erro, entanto, insistir demasiado nesse determinismo geográfico. Elle subordina e tyraniza, é certo, as espécies animaes inferiores e, por isso, a fauna de cada região tem caracteres próprios, decorrentes das condições geraes ahi predominantes. Com o homem, porém, as coisas não se passam assim: sua cultura crescente, fecudando-lhe a capacidade inventiva, indica-lhe processos de acção e cria-lhe instrumentos novos para actuar sobre o meio e o modificar, em seu favor, asprezas do clima, pobreza do solo e cem outras condições adversas ao curso fácil e proveitoso de sua existência (TOLEDO, 1934b, p. 225).

Se antes o seu pensamento estava voltado a explicar o determinismo geográfico, nessa outra analise enfatiza o poder do homem de dominação sobre o meio natural, através das possibilidades encontradas nas inúmeras situações adversas impostas pela natureza. O avanço da ciência proporcionou ao homem cada vez mais, o domínio da natureza, através do uso das técnicas, de manejo do solo, do emprego das tecnologias para construção de represas, barragens, o homem dominou a eletricidade, a transmitiu pelo uso dos fios a longa distâncias até chegar a cidade.

Sobre o domínio cientifico pelo homem e usando da ciência a seu favor Toledo, diz que o homem conseguiu e consegue, se beneficiar de todas as riquezas naturais, mas não se pode deixar de enfatizar que por traz de todo esse domínio existe o interesse material, ou seja,

o capitalismo deu as condições necessárias para o progresso da ciência, e usa a seu favor. Na verdade, são alguns homens que dominam a natureza, assim como dominam a maioria da humanidade, pelo poder do capital.

As orientações para o ensino de Geografia elementar destinadas as práticas pedagógicas dos professores, foram dadas por João Toledo da seguinte maneira:

> **Orientação aconselhável.** 1.º) O ensino de geografia a crianças orienta-se por princípios geraes, cuja extensão deve ser definida. Sem precisos, sem entendimento claro, sua aplicação conduz a erros que falseiam o processo e annullam os esforços. Consideremos, em primeiro lugar, que os alunos devem ser conduzidos *do conhecido para o meio conhecido e deste para o desconhecido.* E' um princípio que determina a ordem na apresentação dos objetos e que, especialmente nesta matéria, provê a mente, nos primeiros passos, de bases aperceptivas, sem as quaes os últimos, que se calcam na imaginação, não poderia ser dados. (TOLEDO, 1934b, p. 228-229).

Suas recomendações eram no sentido de inovar a aprendizagem da Geografia, diferente da que vinha ocorrendo até então, Toledo sugeriu que apresente as crianças os objetos e fenômenos próximos do seu universo. O sujeito deveria ser levado a compreender o espaço proximal para daí ir sendo dadas as doses de conhecimentos sobre objetos distantes, os elementos naturais que estão situado no espaço seja ele natural ou geográfico, que fazem parte do contexto social e natural do sujeito. Estes seriam facilitadores para as lições abstratas, como Toledo (1934) enfatizava: o aluno que observa um ribeirão próximo, uma colina na região mora, tem mais facilidade de compreender exercícios que tratam de rios e montanhas.

Finalmente, queremos enfatizar que devido a sua visão sobre as dificuldades para a materialização da Escola Nova, João Toledo vai tratar da transição da escola tradicional para o escolanovismo. No seu livro *Didáctica nas escolas primárias*, João Toledo enfatizava nas primeiras páginas o processo de renovação da educação, e explicava como era a Escola Tradicional, e comparava uma forma de realização do trabalho pedagógico de uma concepção pedagógica e outra:

> **A escola tradicional.** Dois conceitos fundamentaes que caracterizam a escola tradicional 1°) a assimilação de um programma, e 2°) a transmissão do conhecimento pelo mestre. 1. °) Séries de noções relativas a coisas, a fenómenos naturaes e a factos sociaes, eram tabuladas em ordem lógica e commmunicadas às crianças, como conteúdo de uma educação conveniente. [...] Sabidas as séries todas, que o programma sumariava, a funcção da escola estava preenchida: mais tarde, adolescentes ou adultos, os que por ella passaram poderiam aplicar, em momento opportuno, com proveito para si e para collectividade, os conhecimentos hauridos no rápido aprendizado que fizeram. 2. °) As crianças assentadas e bem quietinhas, de olhos abertos e ouvidos atentos, escutariam o ensino ministrado pelo mestre e procurariam ver tudo quanto ele fizesse ou lhe mostrasse, com o intuito de objectivar as

> lições. Todas as dificuldades seriam removidas pelo seu saber e pela sua experiência; o *bocado* mental, mastigado por ele, seria deglutido pelos alunos que o assimilariam prontamente, incorporando-o ao seu patrimônio cultural. Nenhum esforço por parte do que aprendem, a não ser para escutar e para ver o professor esforçar-se-ia por todos, a prepararia as noções, que ofereceria em bôa ordem para terem entrada e serem acumuladas nas intelligencias receptoras. (TOLEDO, 1934b, pp.10,11).

A crítica de João Augusto de Toledo é pertinente ao movimento escolanovista, suas análises são abrangentes, no que dizia respeito à forma de ensinar os conteúdos escolares aos alunos pela escola tradicional. Os esclarecimentos prestados por João Toledo mostraram como era a prática pedagógica do professor tradicional, o uso dos planos de lições, a passividade do aluno, a não consideração desse sujeito como participante do ensino.

A reflexão que João Toledo fez ao analisar a escola tradicional mostrava que o autor estava realmente envolvido nos assuntos, debatidos neste momento histórico, no que dizia respeito à Escola Nova, vejamos que ele falava sobre a nova proposta de educação.

> **Escola educativa.** Como a tradicional, a escola educativa caracteriza-se também por dois conceitos fundamentaes: 1.º) a criança é o centro das preocupações; 2,º o próprio alumno realiza o seu aprendizado. 1.º) Não há um padrão de cultura a ser atingido; ha uma alma e um corpo que, no curso de seu desenvolvimento, devem soffrer, através de exercícios mentaes e de treino fysico, modificações que os façam mais resistentes, mais belos, mais uteis, mais felizes do que o seriam se abandonados a si próprios. A atividade escolar tem como instrumentos, a leitura, a escripta, o cálculo, as noções comuns, a gynástica, o desenho, o canto, o exemplo do professor, que ensinam o educando a viver com os outros; a trabalhar com eles, para si e para eles; a sentir e gozar o bello; a promover e conservar a saúde e o equilíbrio das idéas e dos sentimentos (TOLEDO, 1934b, p. 11-12).

Trata-se de uma análise importante para o momento tendo em vista que o autor era importante escritor de compêndios, os quais orientavam os professores a exercerem a prática pedagógica. Era preciso transmitir didaticamente, ao professorado as inovações que estavam acontecendo na educação brasileira, nesse momento histórico.

O professor para João Augusto de Toledo era o elemento principal na mudança de postura metodológica, então explicava ao profissional como seria a escola educativa, expôs claramente como seria o papel do professor e do aluno nessa nova concepção teórica, no qual se deslocava para o aluno, e este passou a ser elemento principal do processo de ensino. Vejamos o que Toledo diz sobre a transição da escola tradicional a nova.

> **Transição.** Não ouvimos de braços cruzados o clamor dos educadores modernos. Nosso esforço, de há muito e em grande parte do paiz, iniciou a remodelação da velha escola, abandonando idéas e práticas tradicionais e tentando novos rumos, para atingir novas finalidades, impostas pelas

> condições da vida actual. Em São Paulo, desde 1891 com a reforma Caetano de Campos, iniciou-se a transição, que é forçosamente lenta, sentindo, desde então, o mestre que seu problema é *como educar* e não *como ensinar*; que é a criança, e não o conteúdo do programma, que centraliza as preocupações da escola; que o conteúdo do programma escolar para promover a formação fysica, intelectual e moral do educando; que a atividade do próprio alumno, e não aquella do mestre, é que faz eficiente o treino educativo. Mas, como todas as transformações sociaes, nossa passagem, do que fazíamos, para agora fazer, reclamo tempo, e, além de tempo, reclama preparação do professorado e da mentalidade dos paes, adaptação de nossas instalações escolares do material de ensino (TOLEDO, 1934b, p.13).

A transição, como tema desta citação, nos faz refletir que João Toledo observava as dificuldades de implantação da nova concepção teórica, pois fala até mesmo que desde a reforma proposta por Caetano de Campos, ainda no século XIX, a qual já tinha como propósito uma mudança de postura do processo educativo, eliminando maneiras arcaicas de ensino, fora lenta a transformação, dada às condições materiais e culturais do nosso país.

Assim, se a reforma de Caetano de Campos visava enfatizar também a criança mais do que os conteúdos dos programas escolares, foi com a educação nova que se afirmou a renovação da educação, onde era preciso ter em mente que a educação do sujeito estava além do ensino, pois esta é global, atinge os pais, professores, a cultura da criança, no meio em que está inserida.

O professor João Augusto de Toledo estava tão envolvido nessa mudança de ensino proposta pela Escola Nova que afirmava “Mudar de rumo agora e assumir atitudes diferentes, correspondem a abandonar velhos hábitos e iniciar novos, em um mesmo gênero de atividade, o que toda gente sabe que é difficil” (TOLEDO, 1934b, p. 14). Isso realmente era difícil para o professor, e o Estado, através das políticas educacionais, deveria indicar os rumos da educação, mas dizia “Difficil, não há dúvida, mas não impossível para os que têm bôa vontade”. Era preciso, segundo o autor, uma tomada de iniciativa e vontade por parte dos professores e dos demais envolvidos com a educação, nessa fase de transição.

A sua orientação ainda se dava em que os professores deveriam receber o apoio por parte do Estado, quanto às necessidades a serem supridas diante das dificuldades apresentadas na transição das concepções pedagógicas e propõe que:

> [...] esse amparo aos que já se acham em exercício, pode ser dado pelas publicações oficiais (instrucções, revistas, livros), pelos cursos de férias, pela orientação dos inspectores do ensino, pelas associações pedagógicas que se fundam nas grandes capitaes e até em cidades pequenas do interior; e, aos que agora se preparam pelas cadeiras de pedagogia e de didáctica das escolas normaes. Quanto aos inspectores, a honestidade profissional e o dever moral

> já os fazem scientes dos novos rumos a seguir e das novas atitudes a tomar em coisas da educação (TOLEDO, 1934b, p. 14).

Portanto, o papel estatal na transição das concepções pedagógicas era para o autor de vital importância, através das formações continuadas aos professores nos cursos de férias, orientações através de instruções, periódicos e livros como este que analisamos, se faziam de extrema necessidade, e não deixou de enfatizar a função dos inspetores escolares, que precisavam mudar as suas recomendações diante do novo cenário que se apresentava.

A divulgação da escola nova para que convencessem os professores seria, segundo João Toledo, fundamental para alcançar o sucesso esperado. Assim conforme Toledo (1934b, p. 14) "[...] a escola nova, terá de demonstrar ao professorado os verdadeiros fundamentos da educação; terá de indicar as necessidades materiaes e sociaes do meio em que vivem as crianças [...]" e indicava ainda para os divulgadores da Escola Nova, que deveriam mostrar as crianças que ao se educarem poderiam mudar a si mesmas e o ambiente onde viviam.

Dessa forma consideramos que a transição da escola tradicional para a Escola Nova, no entendimento de João Augusto de Toledo, demandaria um bom tempo dadas as condições materiais, físicas das instalações das escolas brasileiras, no entendimento do educador era preciso, ir conciliando as duas concepções pedagógicas. Seus trabalhos para a Geografia elementar no momento histórico são ótimas referências, para entendermos o processo de ensino dessa ciência nas escolas primárias.

Para Camargo (2007) o professor João Augusto de Toledo, diante do ideário escolanovista, manteve um posicionamento de conciliação e ecletismo, entre o ensino tradicional e a proposta de uma escola ativa. Já para Pinheiro (2009) o autor era um representante da Escola Tradicional, contanto para Camargo (2007) ele optava pelo ecletismo didático, porém afirma categoricamente que ele era fortemente influenciado pela maneira tradicional de ensino.

Nosso posicionamento é de que o autor foi influenciado pelo escolanovismo, tanto é que em seus compêndios é possível se comprovar esse fato, o que o autor destacou é que sem adequação das escolas, e o fornecimento de recursos financeiros, didáticos e cursos para os professores não seria impossível de se realizar a transição da Escola Tradicional para Escola Nova isto se comprova em seu compêndio Didactica nas escolas primárias. Assim de acordo com Toledo (1934)

> Mudar o de rumo agora e assumir atitudes differentes correspondem a abandonar velhos hábitos e iniciar novos, em um mesmo gênero de atividade, o que toda gente sabe que é difícil. Difícil, não há duvida, mas não

> impossível para os que têm bôa vontade. Receba o professorado o amparo técnico de que carece, e a transição far-se-á com relativa rapidez e com segurança (TOLEDO, 1934, p. 14).

Diante de sua afirmação podemos ter a informação de que João Augusto de Toledo acreditava sim ser possível, a transição da escola passiva para ativa, em sua obra há vários exemplos de seu posicionamento quanto ao tema. Evidentemente que não foi um intelectual que tomou o posicionamento de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, mas não figurou entre os principais da educação e sim foi um profissional mais próximo dos professores em sua lida diária na execução do trabalho didático.

E por que, para ele, também seria necessária a conciliação? Para respondermos a isso, fechando este capítulo, vamos discutir o papel da escola para João Toledo, sobretudo da escola primária. Toledo defendia que a realidade da sociedade de classes também não poderia deixar de ser observada pelo professor: as oportunidades são distintas para os componentes de classes distintas, e isso caracteriza a sociedade capitalista. Assim de acordo com Toledo (1930):

> Do homem do povo, desse que pertence à grande massa dos que mais sofrem, e mais trabalham, este ensino é todo o aparelhamento pessoal de que poderá dispor em seu contacto com a sociedade, com mais causas da terra. Lembremo-nos de a escola popular não é propedêutica, isto é, não se destina ao preparo de estudantes para continuação de um curso, e sim preparar crianças para a vida simples que a gente humilde e pobre, é dado gozar. (TOLEDO, 1930, p. 298).

A disparidade social que está na essência do modo de produção capitalista, também propõe maneiras distintas de se realizar a educação e a organização do trabalho didático em suas dimensões de ensino voltado para p dominado e o dirigente. Deve, assim, contemplar dentro da sociedade moderna, o ensino para os alunos da classe trabalhadora, cujas possibilidades de ascensão social são delimitadas pela realidade material dos homens. Dentro desta linha de pensamento, o autor não esconde a necessidade de se compreender que os alunos oriundos da classe trabalhadora não terão as mesmas oportunidades na vida do que os da classe dominante, já que estes últimos terão acesso ao ensino superior e aos níveis mais elevados de educação.

A distinção de classes sociais também foi citada pelo autor no que diz respeito à função da escola de preparar o homem para o trabalho, assim como teceu comentários sobre os alunos oriundos de parcelas sociais mais abastadas da sociedade. Segundo Toledo (1934b):

> Accresce ainda que, para o ensino elementar, a grande maioria das escolas são escolas populares, e estas, preparando para a vida, preparam

> principalmente os pobres para a vida de pobres, e têm, por isso de predispô-los a trabalhos comuns e outros possíveis no lugar que habitam ou em suas vizinhanças e não aos exercícios de profissões que esses lugares não comportam. Os ricos que, porventura, por ella passem, recebem, ao lado de todos os demais alunos, o mesmo ensino que nivela os conceitos relativos ao trabalho e ao seu produto. Se, de futuro, não se ocupam com os labores obscuros das classes operárias, sabem ao menos apreciar com maior equidade, o esforço humano, e julgar, com justiça, os que têm sobre os hombros os encargos directos da nutrição e do abrigo material da collectividade. (TOLEDO, 1934b, pp. 21-22).

A situação da classe trabalhadora foi mencionada pelo autor no sentido de que estes passam pela escola apenas para adquirirem o conhecimento elementar e razoável, pois a possibilidade de ascensão social praticamente não existe. Toledo (1934b) via que os mesmos permaneceriam, assim como seus pais, sendo trabalhadores braçais, ou operários de nível subalterno em outras atividades. Quantos aos "abastados" deixou claro que estes se porventura passassem por uma escola elementar popular, teriam a possibilidade de compreender melhor a situação da classe trabalhadora. Posição conformista e idealista, pois sabe-se bem que os interesses de classes são antagônicos, e não há possibilidade uma harmonia e sim uma imposição diante das condições materiais impostas pelo modo de produção capitalista.

Logo, se a condição de classe criava uma escola de classes, e essa era uma imposição da organização social, deve-se ter como certa também a condição de que as escolas sejam diferentes, umas mais equipadas, outras menos equipadas; algumas com professores mais bem formados, outras com professores com formação mais precária. O melhor a fazer, portanto, era garantir o possível, e o possível era a conciliação, com a perspectiva de ser obter o melhor, conformando-se ao existente.

O trabalho exercido por João Augusto de Toledo em sua vida ativa como docente, pode contribuir para aprendermos como foi a educação no estado de São Paulo no período de vida desse professor e escritor de compêndios, podemos ter a dimensão da realidade escolar dos alunos e professores no período republicano. O autor forneceu através da materialização de seus compêndios o seu posicionamento quanto aos temas educacionais, desse momento histórico, a sua contribuição para o entendimento da Geografia nas escolas primárias é relevante para um tempo em que as ciências em sua maioria ainda não eram ensinadas das universidades, as maiores referências atuavam no ensino secundário, como era o caso de João Augusto de Toledo, Antônio Firmio Proença e Carlos Miguel Delgado de Carvalho este no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

O seu posicionamento para com a organização do trabalho didático é relevante, pois o autor apresenta com riqueza de detalhes como era a estrutura educacional do momento histórico nas suas múltiplas faces, o que contribui para que os pesquisadores do campo da história da educação em suas diferentes concepções teóricos metodológicas possam ter em seus compêndios um rico material de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui desenvolvido teve como intuito contribuir para compreendermos a organização do trabalho didático contida na obra do professor de João Augusto de Toledo como educador diretor de Grupos Escolares e Escolas Normais no estado de São Paulo. As mudanças na educação, sobretudo em São Paulo no início do século XX foram significativas no que diz respeito à formação de professores normalistas e complementaristas de maneira que foram no decorrer do período histórico sendo melhoradas e inovadas, como ficou evidenciado no estudo aqui realizado.

Esse certamente é um dos elementos que marcou os posicionamentos de João Augusto de Toledo sobre a organização do trabalho didático, como seus relatórios mostraram: que trabalho didático o professor teria condições de desenvolver em condições materiais tão precárias? E, por outro, como adaptá-las à organização do trabalho didático?

O professor João Augusto de Toledo, em sua vida profissional Diretor do Grupo Escolar de Serra Negra, escreveu relatórios solicitando recursos financeiros para reparos e construções de salas de aulas para atender as demandas do Grupo Escolar, todavia durante o período que esteve no cargo de diretor de Grupo Escolar, não foi atendido, a precariedade das instalações físicas era um elemento que contribuía para as dificuldades dos professores em realizar o trabalho didático, demonstrando assim que mesmo no estado de São Paulo as condições para se realizar a educação não eram as mesmas da capital e de suas principais cidades.

O professor João Augusto de Toledo foi para a educação paulista um mediador entre, as diretrizes e as ordens emanadas das instâncias superiores para os professores e diretores no sentido de que estes realizassem o trabalho didático. Diante dos cargos que ocupou como diretor dos Grupos Escolares de Serra Negra e Rio Claro, ele era também um representante do governo estadual em nível local, o que lhe imputava responsabilidades para com a comunidade local e escolar.

Não podemos deixar de mencionar a importância da base econômica, que transformaram o país, que do meio do século XIX, e início do século passou a industrializar-se fazendo com que o país deixasse de ser apenas um exportador de produtos agrícolas primários e se industrializasse gradativamente substituindo as exportações de produtos de consumo. As mudanças na base material do país trouxeram consequências para educação que passou a ter de formar um novo cidadão, para atuar no setor produtivo fabril, das cidades principalmente em São Paulo.

O autor era fortemente influenciado por autores que prescreviam o método intuitivo ou de lição de coisas como comprovados analisando seus compêndios, Ruy Barbosa e Norman Allison Calkins foram uma de suas principais referências, quando tratou do ensino de Geografia para as escolas primárias, além de seus próprios colegas contemporâneos, como Antônio Proença e Carlos da Silveira.

João Augusto de Toledo foi um importante divulgador das inovações educacionais de seu momento histórico, não se situou como os escolanovistas mais importantes no auge do movimento no país, mas, prestou relevantes contribuições através de seus compêndios tendo em vista que sua obra não ficou restrita aos limites fronteiriços do estado de São Paulo, ela foi adotada como livros de formação de professores em vários estados do país.

As inovações educacionais trouxeram um novo olhar para o ensino das crianças nas escolas primárias, de maneira que os alunos a partir desse momento histórico passaram a serem considerados sujeitos atuantes na aprendizagem. Dessa forma João Toledo teve de se posicionar através de seus compêndios, e orientar o professorado sobre como deveria ser o trabalho didático desenvolvido nas escolas.

As categorias de análise aqui trabalhadas, como trabalho, organização do trabalho didático e trabalho didático, nos nortearam para compreender como era pensado e realizado o trabalho educativo, no início do século XX de maneira que os homens estavam formando novos cidadãos republicanos tendo como parâmetro a escola tradicional e posteriormente a escola nova.

As mudanças políticas e econômicas acabaram por influenciar a educação do país, pois as políticas educacionais foram pesadas e materializadas atendendo os interesses dos grupos econômicos que passaram a dominar o país a três primeiras décadas do século XX, momento este do auge da carreira do professor João Augusto de Toledo em São Paulo.

Este trabalho ainda não é uma obra acabada no sentido estrito da palavra. Ele está aberto para que possamos diante de uma discussão construtiva tenhamos os elementos necessários para sua consolidação.

O trabalho desenvolvido pelo professor João Augusto de Toledo, no interior paulista para educação foi significativo tanto para a compreensão do momento histórico no que diz respeito aos assuntos educacionais do período, quanto para materialização de sua proposta para a organização do trabalho didático no estado de São Paulo.

A compreensão do pensamento de João Toledo nos diversos cargos educacionais que ocupou nos traz informações valiosas da primeira república, sobretudo no estado de São Paulo. Dessa maneira podem-se entender as transformações ocorridas na educação quanto a

sua materialização no sentido prático, para os professores primários e normalistas, na realização do trabalho didático no interior paulista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. **Currículos da Escola Normal Paulista (1846- 1920): Revendo uma Trajetória.** R. bras. Est. Pedag., Brasília. V. 76. . 184, pp. 665-689. set/dez. 1995.

ALVES, Gilberto Luís. **Mato Grosso do Sul.** O universal e o singular. Campo Grande, MS - ed. Uniderp, 2003.

_____. **O Trabalho Didático na Escola Moderna:** formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A Produção da Escola Pública Contemporânea.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Organização do trabalho didático a questão conceitual.** Acta Scietiarim. Education. Maringá, v. 34, . 2, p. 169-178, July-Dec., 2012.

ALVES, Gilberto Luís; CENTENO, Carla Villamaina. **A produção de manuais didáticos de história do Brasil**: remontando ao século XIX e início do século XX. Revista Brasileira de Educação. V. 14, pp. 469-489, 2009.

_____. **Textos Escolares no Brasil: c**lássicos, compêndios e manuais didáticos. Gilberto Luís Alves (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

ANDRADE**,** Maria Alves de. **De Marx a Mészáros:** a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: Paniago, Maria Cristina Soares (Org.) **Marx, Mészáros e o Estado.** São Paulo: Instituto Lúkács, 2012.

ARAÚJO, Carla B. Zavandali Maluf. **A Influência paulista e o escolanovismo na Escola Normal no sul de Mato Grosso.** Periódico Intermeio – V. 11, n. 12. Campo Grande, MS, Universidade Federal de Mato Grosso do SUL, 2005. Diponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/164> Acesso em 15 abr. 2015.

BECKER, Bertha K. E EGLER, Claudio A. G. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo.** Rio de Janeiro, 5ª ed. – Bertrand Brasil, 2006.

BRITO Silvia Helena de Andrade. **A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935-1989).** Revista HISTEDR – **On-line,** Campinas, SP número especial pp. 58-75 mai, 2010.

_____. **O ensino de sociologia no colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho 1931-1939.** In. Textos Escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos. Gilberto Luis Alves, (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de. **Conciliação e ecletismo no trabalho didático do educador paulista João Toledo (1879-1941).** In: JORNADA DO HISTEDBR, 7, Campo Grande, 2007. **Anais...** Campo Grande: 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/CONCILIA%C7%C3O%20E%20ECLETISMO%20NO%20TRABALHO%20DID%C1TICO%20DO

%20EDUCADOR%20PAULISTA%20JO%C3O%20TOLEDO. pdf>. Acesso em 15 ago. 2015.

CENTOFANTI, Rogério. **Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria.** Psicol. Educ. n. 22 São Paulo, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100003 Acesso em 09 jul. 2017.

DIAS, Enéias Borges. **Formar o homem e o cidadão: a importância do ensino da Língua nacional e das matérias geografia e história nas Páginas da *revista da escola normal de São Carlos* (1916-1923).** Araraquara, SP, Periódico Histedbr, V.12 N. 47. 2012. Disponível em: < https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640039> Acesso em 05 jun. 2015.

FERNANDES, Enilda. **O Trabalho Didático Na Obra De Calkins: A Alfabetização Segundo O Método Intuitivo.** Revista HISTEDR ON-LINE Campinas, SP n. º 60 pp. 38-61, 2014.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman, **A Prática de Ensino e a Consolidação De um Modelo Pedagógico na Década de 1930.** In: IX SEMINÁRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". João Pessoa-PB: 2012. **Anais...** João Pessoa-PB: UFP.
Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.23.pdf.> Acesso em 01 Abr 2016.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. ***História da educação brasileira*: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HONORATO**,** Tony. **A Escola Complementar Paulista Para Formação De Professores (1890-1911).** Revista Educação e Fronteiras On Line. Dourados, MS, v.3, n.9, pp. 58-72, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/A%20ESCOLA%20COMPLEMENTAR%20PAULISTA.pdf >Acesso: em 01 abr. 2016.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos:** o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1991.

JAMBERSI, Belissa do Pinho e Arce, Alessandra. **A Escola Normal e a formação intelectual da cidade São Carlos (1911-1930)**

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
_____. **O manifesto do Partido Comunista.** Tradução de Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

MELLO, João Manuel Cardoso de. O **Capitalismo Tardio:** contribuição à revisão crítica da formação e desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo, Brasilense, 1975.

MELLO, Marcia de Oliveira. **Os manuais de ensino de geografia produzidos no primeiro terço do século XX: fontes e objetos deestudo.** Revista Brasileira de Educação em Geografia. V.4. N.8. Campinas, SP. Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2014. Disponível em: http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index. php/revistaedugeo/article/view/244

MONARCHA, Carlos Roberto da Silva. **Notas Biográficas de João Augusto de Toledo.** Boletim da Academia Paulista de Psicologia, V. 80, N. 1 /11 pp. 40-51. São Paulo, SP. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125308> Acesso em 06 Mai. 2015.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro:** as matrizes da renovação. 2. ed. São Paulo, contexto, 2012.

MORTATTI, Mária do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Cadernos CEDES,** Campinas, SP, n. 52, pp. 41-54, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília, DF: 2006 16p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/alf_mortattihisttestalfbbr.pdf.> Acesso em 05 set. 2016.

NOSELA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater:** a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933). São Carlos, SP: EdUFSCAR, 2002.

OZELIN, Jaqueline Rampeloti. **Períodicos Educacionais da Escola Normal de São Carlos: Educação Moral, Civismo e Higiene (1911-1923).** Marília, SP: 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo.

PINHEIRO, Maria de Lourdes. **Trajetória e interlocuções do educador paulista João Toledo (1900-1939):** a permanência dos modelos de lição. Campinas: 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

_____. **A trajetória e as interlecuções do educador paulista João Augusto de Toledo (1900-1939)**. Revista Funec – Multidisciplinar Santa Fé do Sul, SP, v.2, n.3, jul,/dez.2012 Disponível em: <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/download/18/20>Acesso: em 13 de maio de 2016.

_____. **Práticas de psicologia experimental e pedagogia Científica na escola normal secundária de São Carlos: A concepção do educador paulista João Toledo.** Periódico Histedbr, V. 13, n. 53, Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** São Paulo, SP. 19 e.d., Brasiliense, 1976.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal:** origens da escola pública paulista. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 1995.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Fátima Aparecida dos. **A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária de São Paulo no início do século XX.** São Paulo, SP (Dissertação de Mestrado) Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SAVIANI. Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significados, controvérsias e perspectiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SUZIGAN. Wilson. **Indústria Brasileira Origem e Desenvolvimento.** São Paulo, Hucitec, Editora Unicamp, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação:** A Escola progressiva ou a Transformação da Escola. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 6 ed. 1971.

TOLEDO, João Augusto de. **Escola Brasileira.** 3. ed. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.

_____. **Didática (nas escolas primárias).** 3. ed. Livraria Liberdade, São Paulo,1934a.

_____. **Planos de Lição.** São Paulo: Livraria Liberdade, 1934b.

VAROTTO, Michele. **As apropriações das Ideias educacionais de John Dewey na antiga escola normal de São Carlos-SP.** São Carlos, SP (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2012.

VAROTTO, Michele e HAI, Alessandra Arce. **Vestígios da presença das ideias educacionais de John Dewey em uma escola normal paulista nas décadas de 10 e 20 do século XX.** Periódico Histedbr V. 13 n. 51. Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640274> Acesso em 25 mai. 2015.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. **O Método Intuitivo e a Percepção Sensorial Como legado de Pestalozzi.** Cadernos Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

LEGISLAÇÃO ESTADUAL

ESTADO DE SÃO PAULO. Coleção de Leis e Decretos de São Paulo.
LEI Nº 1341, de 16 de dezembro de 1912, Decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921, Decreto n. 225, de 16 de abril de 1912, Decreto n. 2.025, de 29 de março de 1911. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html. Acesso em: 08 jul. 2017.

LEI º 1750, de 08 de dezembro de 1920. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html Acesso em 10 jul. 2017.