

O ENSINO “IMAGINADO” POR PESTALOZZI NA OBRA COMO GERTRUDES ENSINA SUAS CRIANÇAS

■ RENATA MARCÍLIO CÂNDIDO

 <https://orcid.org/0000-0002-8032-881X>

Universidade Federal de São Paulo

RESUMO

O estudo das ideias pedagógicas tem-se valido de obras de naturezas bastante diversas para tratar das teorizações sobre o ensino ao longo da história da educação e, entre elas, destacam-se os textos literários produzidos por pedagogistas em diferentes contextos sociais e históricos. Considerando o potencial e a atualidade para refletir sobre as questões do ensino, retomamos neste simpósio a obra *Como Gertrudes ensina suas crianças* (1801) de Pestalozzi, cujo ato de leitura assemelha-se ao de uma decifração literária, especialmente, por tratar-se de uma obra de ficção que pretende discutir sobre o *saber como* ensinar. Pestalozzi apresenta em seu livro por meio de 14 cartas dirigidas ao amigo e editor Heinrich Gessner o seu método de ensino, suas teorias sobre a educação e prescrições para a prática docente. Tem-se que Pestalozzi, suas experiências e seus escritos contribuíram para delimitar questões importantes sobre a organização da escola moderna representada, por exemplo, no desenvolvimento do método intuitivo e na implementação das escolas graduadas, consideradas símbolos da modernidade pedagógica. A escola graduada se caracteriza por um conjunto de ideias que vão se organizando no decorrer do século XIX sobre as melhores formas de instruir as novas gerações. Desse modo, a comunicação que compõe este simpósio almeja, por um lado, dialogar com a obra pedagógica de Pestalozzi, situando suas potencialidades formativas e de figuração dos problemas educativos; por outro, pretende refletir a respeito da natureza do conhecimento pedagógico na literatura pedagógica.

Palavras-chave: Pestalozzi. Artes. Formação de professores.

ABSTRACT

THE TEACHING “IMAGINED” BY PESTALOZZI IN THE WORK *HOW GERTRUDES TEACHES HER CHILDREN*

The study of pedagogical ideas has drawn on works of very diverse natures to address theorizations about teaching throughout the history of education and, among them, literary texts produced by pedago-

gists in different social and historical contexts stand out. Considering the potential and relevance of reflecting on teaching issues, we revisit in this symposium the work *How Gertrudes Teaches Her Children* (1801) by Pestalozzi, whose act of reading resembles that of a literary decipherment, especially as it is a work of fiction that aims to discuss knowing how to teach. Pestalozzi presents in his book, through fourteen letters addressed to his friend and editor Heinrich Gessner, his teaching method, his theories on education and prescriptions for teaching practice. It is believed that Pestalozzi, his experiences and his writings contributed to delimiting important questions about the organization of the modern school represented, for example, in the development of the intuitive method and the implementation of graduated schools, considered symbols of pedagogical modernity. The graduated school is characterized by a set of ideas that were organized throughout the 19th century about the best ways to instruct new generations. In this way, the communication that makes up this symposium aims, on the one hand, to dialogue with Pestalozzi's pedagogical work, situating its formative potential and figuration of educational problems; on the other, it intends to reflect on the nature of pedagogical knowledge in pedagogical literature.

Keywords: Pestalozzi. Art. Teacher training.

RESUMEN **LA ENSEÑANZA “IMAGINADA” POR PESTALOZZI EN LA OBRA *CÓMO ENSEÑA GERTRUDES A SUS HIJOS***

El estudio de las ideas pedagógicas se ha basado en obras de muy diversa índole para abordar teorizaciones sobre la enseñanza a lo largo de la historia de la educación y, entre ellas, destacan textos literarios producidos por pedagogos en diferentes contextos sociales e históricos. Considerando el potencial y la relevancia de reflexionar sobre cuestiones de enseñanza, revisitamos en este simposio la obra *Cómo Gertrudes enseña a sus hijos* (1801) de Pestalozzi, cuyo acto de lectura se asemeja al de un desciframiento literario, sobre todo porque se trata de una obra de ficción que pretende para discutir el saber enseñar. Pestalozzi presenta en su libro, a través de catorce cartas dirigidas a su amigo y editor Heinrich Gessner, su método de enseñanza, sus teorías sobre la educación y prescripciones para la práctica docente. Se cree que Pestalozzi, sus experiencias y sus escritos contribuyeron a delimitar cuestiones importantes sobre la organización de la escuela moderna representada, por ejemplo, en el desarrollo del método intuitivo y la implementación de las escuelas graduadas, consideradas símbolos de la modernidad pedagógica.

La escuela de posgrado se caracteriza por un conjunto de ideas que se organizaron a lo largo del siglo XIX sobre las mejores formas de instruir a las nuevas generaciones. De esta manera, la comunicación que conforma este simposio pretende, por un lado, dialogar con la obra pedagógica de Pestalozzi, situando su potencial formativo y de figuración de los problemas educativos; por otro, pretende reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento pedagógico en la literatura pedagógica.

Palabras clave: Pestalozzi. Arte. Formación de profesores.

A arte do educador que não é senão a arte do jardineiro; educação integral, a formar o coração, a cabeça e a mão, a intuição, fundamento de todo conhecimento, e a educação, a arte de conduzir a criança de intuições superficiais e fragmentárias a intuições sempre mais claras e distintas; a educação moral, enfim, obra de amor e de fé, a despertar na criança o respeito e o amor à ordem estabelecida pelo Criador (Meylan, 1978, p. 210-211).

Como pedagogistas em diferentes tempos e espaços sociais se debruçaram sobre as questões do ensino? Como pensaram a relação pedagógica, o método e os conteúdos a serem ensinados? O que ainda podemos aprender com eles e quais suas contribuições para pensar o ensino, a escola e a profissão nos dias de hoje? Como ainda podemos sentir os efeitos do processo denominado modernização pedagógica iniciado em finais do século XVIII? Esta comunicação pretende explorar as questões apresentadas à luz de um educador e de uma obra específica, Pestalozzi e seu livro *Como Gertrudes ensina suas crianças*. A escolha do autor deu-se pelo fato de que continuamos a estudá-lo nos cursos que objetivam formar os professores em seu contexto inicial e continuado. Considerados como clássico da educação, é um autor que sempre tem algo a dizer, como nos ensina Calvino (2007). Mas as escolhas também foram motivadas pelas experiências que tenho com os alunos da graduação do curso de Pedagogia da Universida-

de Federal de São Paulo (Unifesp) no âmbito da disciplina Teorias Pedagógicas, que propõe discutir as teorizações sobre o ensino e o ato de ensinar e a organização do campo educacional em diferentes contextos sociais e históricos do mundo ocidental. Como objetivos da disciplinas são indicados a necessidade de compreender as concepções de educação e teorias pedagógicas construídas ao longo da história do pensamento educacional, assim como as teorizações sobre o ensino e o ato de ensinar; o estudo dos elementos definidores das teorias pedagógicas em diferentes contextos sociais e históricos; conhecer e problematizar as concepções sobre as teorias do campo da Pedagogia no sentido amplo de formação humana e na especificidade do processo educativo escolar; o estudo sobre os principais teóricos e/ou educadores representantes das teorias pedagógicas no decorrer da história da educação ocidental e suas contribuições para a delimitação do campo educacional brasileiro atual (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Unifesp, 2021).

A cada semestre e para tratar das teorias sobre os atos de ensinar e de aprender, retomo alguns *pedagogistas* e respectivas obras. Desse modo, o fator decisivo para a escolha do *pedagoga* que tratarei aqui detém-se nos interesses dos estudantes que se alteram a cada semestre, mas que sempre incidem de forma mais cuidadosa nas obras de Johann Heinrich

Pestalozzi e seu livro *Como Gertrudes ensina suas crianças* e, gostaria de compartilhar aqui com vocês um pouco das discussões feitas nas aulas dedicadas ao autor utilizando como eixos transversais das análises os conceitos de tempo e de espaço.

A disciplina inicia-se a cada ano letivo com a discussão do conceito *pedagoga*, e, antes de tratar de Pestalozzi, gostaria de explicar o uso do termo ao invés de pedagogos. Retomo o conceito de Jean Chateau apresentado em seu livro *Os grandes pedagogos*, publicado em 1978 pela Companhia Editora Nacional. Nessa obra, Chateau se detém de forma cuidadosa à explicitação dos termos. Para ele, não se pode falar de pedagogos no conjunto das produções históricas educacionais antes da criação dos cursos de Pedagogia, que no caso brasileiro aconteceu no ano de 1939. Desse modo, todos aqueles que se dedicaram às discussões das questões pedagógicas e contribuíram para a organização dos debates sobre a ação do professor ou da professora e sobre o ato de ensinar deveriam ser chamados *pedagogos*. Estudiosos de distintas áreas que se dedicaram em algum momento de suas vidas a discutir e apresentar ao público por meio de textos, livros, artigos, suas ideias sobre a educação, mas que não tinham ou têm necessariamente formação para isso, ou seja, eram e são filósofos, médicos, juristas, entre outras pessoas que se dedicam ou se dedicaram a pensar as questões educacionais. O livro, bastante utilizado em cursos de formação de professores em nível médio nas décadas de 1980 e 1990, desvela um rol de *pedagogos* desde a Grécia Antiga com Platão até o contexto da renovação educacional representada pelos escolanovistas das primeiras décadas do século XX. Trata-se de uma obra escrita de modo coletivo, pois cada capítulo está assinado por um pesquisador, por exemplo, o texto de Henrique Pestalozzi está assinado por L. Meylan.

O contexto de produção: primórdios do ensino moderno

Pestalozzi foi um educador suíço que viveu entre 1746 e 1827 e dedicou sua vida para pensar as questões educacionais. Ele viveu a “Era das Revoluções”, conforme denominação de Eric Hobsbawm (2015), conheceu a Revolução Industrial e a Francesa, bem como as discussões econômica, social e política que fundamentaram as revoluções. Segundo alguns estudiosos, foi representante da ideologia burguesa de sua época, caracterizada pela adaptação dos indivíduos ao modo de produção capitalista e às suas idealizações sobre infância, maternidade e família. Autor do que alguns consideram como uma pedagogia liberal e não crítica, suas produções contribuíram para sustentar os argumentos que fundamentaram a a-histórica e naturalizante tríade que deveria sustentar o processo educacional: o Homem, Deus e a Natureza (Arce, 2002). É importante lembrar que, apesar das críticas e resistências, não era possível distanciar-se completamente das questões religiosas, e as relações ora mais ou ora menos próximas com elas podem ser percebidas, por exemplo, nas obras de *pedagogos* como Comênio, Rousseau e também Pestalozzi.

Pestalozzi, assim como outros estudiosos, faz parte do que posteriormente passamos a denominar de modernidade, assim como outros pensadores iluministas do século XVIII. As propostas forjadas naquele contexto tiveram ainda que esperar o século seguinte para que pudessem ser implementadas – a partir do final do século XIX e início do XX – e, para o período posterior discute-se o conceito de modernidade educacional, momento no qual as ideias consideradas modernas sobre o ensino puderam efetivamente ser concretizadas na organização de sistemas estatais, gratuitos, laicos e democráticos de ensino e na dissemi-

nação das propostas educacionais com bases científicas da Escola Nova. Além da organização estrutural e administrativa das escolas graduadas, a modernidade pedagógica caracterizou-se por um conjunto de ideias acerca das melhores formas de instruir e “governar” as novas gerações, considerando o papel fundamental da escola na produção de “sistemas de governo” no século XIX (Nóvoa, 2000). Esse período passa a ser considerado, desde o último quartel de oitocentos até meados do século XX, pelos historiadores e historiadores da educação, como de fundamental importância para a compreensão do processo de arrancada do projeto sociopolítico de escolarização massiva e da constituição de uma unanimidade científico-social representada pelo domínio da psicopedagogia de base experimental e, posteriormente, pelo movimento da Educação Nova das primeiras décadas do século XX (Carvalho; Ô, 2009).

A Educação Nova é o princípio do fim de um ‘discurso escolarizante’ sobre a educação das crianças. Mas é também o exarcebar da crença nas potencialidades da escola (de uma outra escola, claro) [...] Nunca ninguém desconfiou tanto da escola e nunca ninguém acreditou tanto na escola como os grupos que dão corpo e voz à Educação Nova (Nóvoa, 1995, p. 31).

Desse modo, o projeto moderno de escola fez parte de um plano mais amplo de articulação entre as dinâmicas de constituição da subjetividade e os objetivos de governo das populações nos Estados-Nações. As técnicas utilizadas para governar as populações, agora organizadas dentro de limites específicos dos países, seriam as mesmas empregadas na organização do paradigma moderno de ensino (Ô, 2006). O governo da população passava pelo governo dos indivíduos e pelo incentivo a um comportamento plenamente submetido às regras sociais, aprendidas desde a mais tenra idade no microcosmo escolar. A ideia de modernidade no

ensino esteve associada à busca do controle e do aprendizado maximizado em todas as lições escolares, agora de maneira mais “ativa” a partir de métodos que invocavam a centralidade da criança, seus interesses, suas necessidades e suas etapas de desenvolvimento.

No âmbito da Escola Nova, a criança foi considerada na sua integralidade e as atividades escolares deveriam desenvolver o máximo possível todas as capacidades dos educandos. Era necessário, ainda, conservar e desenvolver as energias úteis e construtivas do aluno para fazer dele uma personalidade autônoma e responsável (Ferrière, 1934, p. V). Acredita-se que tudo que se ensina de fora ou se impõe ao educando, sem contato com as energias interiores, tende a desequilibrar e a prejudicar o ser e por esse motivo a escola ativa procurou fazer predominar o espírito, isto é, a intuição, o coração, a razão e a vontade na sua essência qualitativa no processo educativo. O envolvimento absoluto da criança na atividade educativa deveria ser capaz de desenvolvê-la integralmente, garantindo não somente o aprendizado dos conteúdos das diferentes disciplinas, mas também de atitudes e de valores relacionados ao ato de aprender. O interesse nas atividades escolares seria mantido pela retomada e problematização de situações da própria vida da criança, tanto intelectual quanto social.

O termo “atividade”, considerado como o eixo articulador entre o ensino e aprendizagem na nova proposta de ensino, esteve presente em quase todos os estudos dos pedagogos escolanovistas, que atribuem ao conceito um significado distinto do utilizado nos moldes tradicionais (Cândido, 2012)¹. Segundo es-

¹ Tese de Renata M. Cândido, *A máquina de festejar: seus usos e configurações nas escolas públicas primárias brasileiras e portuguesas (1890-1930)*, defendida em 2012 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

ses teóricos, o conceito “atividade” já estaria presente nas metodologias de ensino tradicionais, o que não queria dizer que essas escolas fossem ativas, já que para receberem essa denominação, a atividade do educando deveria ocupar o lugar central no ensino e ser compreendida na sua acepção mais completa, ou seja, nos seus dois sentidos complementares assim como propunha Claparède (1933): o primeiro sentido do conceito estaria relacionado ao caráter funcional do termo; é uma ação ou reação que corresponde a uma necessidade, despertada por um desejo e tendo como ponto de partida o indivíduo que age. Já a segunda acepção da palavra ‘atividade’, relacionar-se-ia a ideia de efetivação, expressão, produção, processo centrífugo, mobilização de energia, trabalho. Aqui, “atividade se opõe a recepção, ideação, sensação, impressão e imobilidade” (Claparède, 1933, p. 196).

A atividade dos alunos não basta para tornar uma escola ‘ativa’, enquanto não se tiver dado à palavra ‘atividade’ o seu sentido completo. A palavra ‘ativo’ é uma palavra vaga. Para muitos ‘ativo’ quer dizer que se move, se agita, que executa um trabalho, que escreve, que desenha, que faz alguma coisa em lugar de se limitar a escutar. [...] Pergunto-me, porém, (peço perdão ao meu amigo Bovet que o formulou por primeiro) se o termo ‘escola ativa’ não é também ambíguo. Figura-se que ativo significa ‘que age exteriormente’; que a atividade desenvolvida é proporcional ao número de atos visíveis executados. Ora, digo que um indivíduo que pensa, sem se mexer no fundo de sua cadeira, pode ser muito mais ativo do que um aluno que faz uma tradução de latim (Claparède, 1933, p.186).

As propostas metodológicas amplamente divulgadas nos contextos educacionais do mundo ocidental como sinônimo da modernidade pedagógica previam a organização de um currículo escolar que possibilitasse a formação integral do educando. No caso paulista, a renovação do ensino aconteceria, segundo

os reformadores da instrução, com base em dois pilares: a formação adequada dos novos professores e a adoção do método intuitivo em todas as escolas de educação preliminar. A confiança, considerada muitas vezes exacerbada nos métodos, era constitutiva da mentalidade do século XIX, impregnada dos princípios de racionalização da produção e da vida social. O método era considerado o caminho seguro para alcançar metas e objetivos estabelecidos e garantir a racionalização dos sistemas educativos. As escolas graduadas tiveram uma organização interna bastante semelhante em países do mundo ocidental caracterizadas por períodos determinados para matrícula dos alunos, organização e seleção das disciplinas que deveriam figurar obrigatoriamente nos currículos escolares, organização do tempo de aula e dos dias letivos, incluindo o período de férias e das festas escolares e do método que pudesse ensinar mais e com mais eficiência.

É possível entrever nas obras escritas por Pestalozzi, o romance *Leonardo e Gertrudes* (escrito no período entre 1781 e 1787), *Como Gertrudes Ensina suas crianças* (1801), entre outros, princípios e ideais que nortearam o movimento escolanovista, por exemplo, a ideia de que a criança e o seu desenvolvimento devem ser o centro do processo educacional e de que a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo através da condução do professor das “forças espirituais imanentes da criança”; a atividade como ponto fundamental de toda a metodologia de trabalho, sempre centrada nos interesses e necessidades da criança e de acordo com seu ritmo natural de desenvolvimento, neste caso, a educação escolar deveria ser ativa e privilegiar atividades manuais e práticas imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual e moral da criança; a substituição do uso da disciplina exterior, coercitiva, pelo cultivo da disciplina interior; a diminuição dos conteúdos e a ampliação das

possibilidades “de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria” (Arce, 2002).

O *método intuitivo* ou a pedagogia dos sentidos (Souza, 1998) apresentava a aquisição de conhecimentos decorrente dos sentidos e da observação, sendo que a organização do ensino deveria prever etapas a partir das quais os saberes fossem se organizando “[...] do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato [...]” (Souza, 1998, p. 159). Ele pressupunha tornar os alunos ativos por meio de tarefas variadas como o desenho, a música, o teatro e a dança e, também, por meio das festas, propiciando a educação estética dos alunos e de toda a população. Retomando o conceito de *habitus*², era desejável que por meio dessas situações os alunos e a população assistente conseguissem fomentar uma série de disposições e esquemas de pensamentos orientadores de práticas de apreço e de desvelo aos valores sociais dominantes. Ao atuar de maneira ativa e criativa sobre esses elementos, alimentou-se, entre os idealizadores da república brasileira, a esperança de formação de uma sociedade diferente composta de cidadãos que valorizassem e protegessem a sua pátria. No estado de São Paulo³, tais teorias educacionais ganha-

ram enlevo no âmbito das reformas administrativas realizadas no final do século XIX, com destaque para as *lições de coisas*, considerada a expressão do método moderno, adotado por todos os países mais adiantados e coerente com os cânones racionais e científicos do ensino elementar (Souza, 1998).

O pai Pestalozzi, a família e a escola educadoras

Pestalozzi foi um educador suíço que viveu entre 1746 e 1827 e dedicou sua vida para pensar as questões educacionais. Para sobreviver, Pestalozzi escreveu muitas obras literárias, políticas, filosóficas e pedagógicas. É considerado o pai da escola popular, modelo que irá inspirar outras instituições ao redor do mundo. Defendeu a educação dos pobres, acolhendo muitos em suas experiências nos internatos. Seu método de ensino preconizava incentivar o desenvolvimento das características individuais dos alunos, foi amplamente divulgado em partes da Europa e da América e parte significativa dos seus preceitos foi incorporada à pedagogia que se quis moderna. Como exemplo, podemos citar a organização dos conteúdos do ensino nas escolas primárias que preconizavam a organização dos saberes passando do familiar para o novo e a valorização do uso dos sentidos como balizadores das aprendizagens. Atuou em orfanatos, localizados em Neuhof e em Stans, por exemplo, e em escolas localizadas em Berthoud e, por último, em Yverdon no ano de 1801, considerada sua experiência mais duradoura. Independentemente das lógicas organizativas das instituições, buscou colocar em prática suas ideias e reformulá-las a partir das experiências realizadas.

Pestalozzi, em seu livro *Como Gertrudes ensina suas crianças*, de 1801, apresenta por

difusão das ideias e das práticas desse movimento (Girolitto, 1983 *apud* Souza, 1998).

2 O conceito de *habitus* é definido por Bourdieu (1990) como um conjunto de esquemas de percepção, pensamento e ação, capaz de orientar ou coagir práticas e representações. Para a elaboração do termo, retoma de Aristóteles a noção de *hexis* que foi convertida pela escolástica em *habitus*, cuja definição desejou colocar em evidência as capacidades criadoras, inventivas, ativas do *habitus* e do agente; o *habitus* indica a disposição incorporada, “quase postural”, de um agente em ação, além de referir o funcionamento sistemático do corpo socializado (Bourdieu, 1990).

3 Na Europa, o método intuitivo, que pressupunha uma abordagem na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, difundiu-se principalmente a partir da segunda metade do século XIX, quando o movimento de renovação pedagógica e de modernização do ensino entrou em uma fase mais ativa, tornando-se nova tendência norteadora do ensino primário, particularmente. As Exposições Universais constituíram-se os principais veículos de

meio de 14 cartas dirigidas ao amigo e editor Heinrich Gessner o seu método de ensino, como pensava e organizava o conteúdo escolar, como criou e imaginou materiais que pudessem auxiliar o ensino, bem como discutiu os resultados obtidos nos locais nos quais atuou. Tem-se que as ideias de Pestalozzi, suas experiências e publicações anteriores à difusão mundial da escola no século XIX contribuíram para pensar alguns aspectos deste formato de escola, ou ainda, a necessidade de termos um tempo e um espaço específico para a formação das crianças e dos jovens. Pestalozzi faleceu em 17 de fevereiro de 1827.

De suas primeiras experiências no orfanato em Stanz, destacam-se algumas representações do pedagogo sobre a função docente. Nas palavras do comissário, Truttmann (que imagino deveria atuar como um supervisor de ensino da época): “O orfanato vai bem. Pai Pestalozzi – era assim que ele se fazia chamar – trabalha dia e noite com ardor incrível. Há 62 crianças que trabalham e comem na casa [...]. É maravilhoso ver o que faz esse excelente homem, e os progressos já conseguidos em tão pouco tempo pelos alunos, todos cheios do desejo de aprender” (Meylan, 1978, p. 216). Depreende-se do relatório a mistura entre as funções paternas e docentes, relações que serão exploradas em suas obras de forma mais ou menos sistemática até os anos finais de sua vida. Para Pestalozzi era possível que características das relações familiares pudessem ser utilizadas em proveito da formação das crianças e jovens.

[...] Mas quando diz educação, não pensa, antes de tudo, na escola! Certamente, a escola lhe parece constituir momento essencial da educação da criança para a humanidade, ajudando a criança a enriquecer sua experiência da vida pessoal e comunitária, num quadro mais largo que o da família, e mais homogêneo que o da Cidade. Entretanto, aquela das potências informativas da qual nada lhe parecia poder substi-

tuir a ‘benção’, é a família, esse ‘senso paternal’ e esse ‘amor maternal, que lhe inspiraram as páginas mais líricas (Meylan, 1978, p. 211).

Pestalozzi percebia a educação escolar como complemento da educação doméstica, e como preparação para a educação pela vida, ideias que são retomadas por diferentes pedagogistas em diferentes momentos da história da educação. As experiências reais e imaginadas por Pestalozzi em orfanatos, escolas e nas obras publicadas compreendiam o tempo e o espaço da formação e da aprendizagem das crianças associados à natureza, pois “[...] desde o instante em que os seus sentidos se tornam receptivos às impressões da natureza, desde esse instante a natureza a instrui” (Pestalozzi, 2023, p. 79). Além de seguir a “marcha natural”, as escolas deveriam também estar próximas da natureza, no campo ou em alguma outra área rural. Em Yverdon, a organização do dia era mais ou menos a que se segue:

Dispensava-se grande atenção à higiene; a vida era rude, mas sadia: de manhã, ducha e cultura física; nos recreios, jogos de grandes movimentos nos quais os mestres tomavam parte. [...] A ginástica era objeto de ensino metódico: exercitavam-se sucessivamente todos os membros e todos os movimentos; cuidava-se também, da postura dos alunos em classe. Os trabalhos manuais ocupavam grande parte do dia do escolar em Yverdon [...] (Meylan, 1978, p. 222).

Seguir o ritmo da natureza, civilizar por meio do aprendizado das regras da higiene, formar o corpo por meio da ginástica e dos jogos e a mente seguindo a intuição do mestre e dos discípulos. Pestalozzi critica o modelo de ensino da época e seus questionamentos nortearam suas ações junto às crianças e seus escritos. Da necessidade de instruir sozinho e com pouco ou nenhum auxílio em orfanatos e escolas pelas quais passou percebe aprendeu “a arte de ensinar a muitas, umas por meio das outras”, e como não dispunha de recursos

a não ser a sua voz, afirma “que concebi naturalmente o pensamento de fazê-las desenhar, escrever e trabalhar enquanto aprendiam” de modo a preencherem o tempo mesmo na ausência das lições do professor. Nas palavras do educador, “a desordem produzida por essa multidão que repetia a lição me fez sentir a necessidade do ritmo, e o ritmo aumentava a impressão causada pela lição”. (Pestalozzi, 2023, p.70) Era o convívio com as crianças e as lições que estabeleceram a necessidade do ritmo da lição e por consequência do tempo da aula. A sequência e ordenação não eram dadas *a priori* e de forma exterior ao trabalho docente, mas as características das crianças e dos jovens atreladas às necessidades do mestre ritmavam a prática do ensino e as aprendizagens possíveis.

A ideia da educação elementar (que é também a educação para a humanidade) nada mais é que o propósito de conformar-se com a natureza para desenvolver e cultivar as disposições e as faculdades da raça humana [...]. Segue-se naturalmente que a ideia da educação elementar deve ser encarada com a ideia do desenvolvimento e da cultura das faculdades e das disposições do coração, do espírito e do poder do homem, conforme à natureza [...] (Meylan, 1978, p. 217).

De sua primeira experiência como responsável pelo funcionamento de uma escola, instituição considerada por Pestalozzi como pedante e pretenciosa, avança mais um pouco na elaboração do seu método, nas palavras do pedagogo “Com esse trabalho desenvolveu-se pouco a pouco em meu espírito a ideia da possibilidade de um ABC da intuição, hoje muito importante para mim e cuja realização me fez vislumbrar, embora de modo vago, a envergadura de um método de instrução universal” (Pestalozzi, 2023, p. 77). Mas não só, as características das crianças, muito próximas do que o autor denominou intuição, também deveriam balizar a ação docente em sala de aula: “as-

sim, sem ter consciência do princípio do qual partia, comecei, pelos assuntos que explicava às crianças, a me aproximar daquelas coisas que costumam tocar os seus sentidos”. (Pestalozzi, 2023, p. 79) O método dos sentidos ou o método intuitivo pautava o ritmo das atividades de aprendizagem diária, partia-se do que estava próximo, do que era concreto e das percepções sensoriais das crianças sobre determinado objeto e, a partir daí, a lição era dada. Há aqui uma importante ruptura: a necessidade de fundamentar o ensino na intuição sensível e não mais na memorização. A atividade exclusivamente racional, que teria base apenas discursiva, deveria ser evitada com as crianças em seus primeiros anos de formação e os primeiros passos deveriam dar conta de ampliar cada vez mais o círculo de suas intuições; permitir que as intuições que lhes veem a consciência sejam gravadas de modo seguro e claro, e permitir um conhecimento amplo da linguagem em relação a tudo o que diz respeito à natureza e à arte. E aqui cabe um parêntese sobre a definição do autor sobre o método:

o método é um processo inventivo que estimula a elaboração de materiais e de novos procedimentos em resposta às necessidades dos alunos; envolve também a inversão, a alteração ou a seleção criteriosa do conteúdo a ser ensinado [...] (Valdemarin, 2023, p. 10).

O reconhecimento de Pestalozzi no campo educacional advém das sistematizações elaboradas para a organização dos modos de ensinar. Para ele, o tempo da criança, semelhante ao tempo da natureza, deveria ser respeitado e organizar os tempos das lições. Sentia que eram decisivas as experiências acerca da possibilidade de estabelecer a instrução do povo sobre fundamentos psicológicos, de colocar como seu fundamento os verdadeiros conhecimentos advindos da intuição “[...] e desmascarar o vazio da pompa palavrória e superficial da atual instrução do povo” (Pestalozzi, 2023,

p. 72). Para os seus comentadores, Pestalozzi “[...] Ora quer ‘mecanizar’ a instrução, para que toda mãe possa dá-la aos filhos; ora, ‘psicologizá-la, defini-la em resposta às necessidades de crescimento da criança” (Meylan, 1978, p. 210). “Mecanizar” ou “psicologizar” são verbos que nortearam o debate do campo da Pedagogia de forma sistemática entre os séculos XVII e XIX, ora a preocupação atinha-se aos métodos e as formas pelas quais se poderia ensinar de forma mais eficiente uma quantidade significativa de crianças, ora se apresentava a necessidade de conhecer o funcionamento da criança de modo a combinar os aprendizados escolares às etapas de desenvolvimento.

Tem-se que Pestalozzi e seus escritos contribuíram para delimitar questões importantes sobre a organização do ensino moderno representado, por exemplo, nas escolas graduadas, consideradas símbolos das políticas de educação dos Estados Nacionais no século XIX. Esse modelo de escola previa a ordenação gradual dos conteúdos de acordo com as faixas etárias e níveis de conhecimento. Os estudantes deveriam ser organizados em séries e para cada série existia uma idade correta e um programa de ensino específico. As ideias de Pestalozzi, suas experiências e publicações anteriores à difusão mundial da escola no século XIX contribuíram para pensar alguns aspectos desse formato de escola, ou ainda, a necessidade de termos um *tempo* (da natureza, do crescimento) e um *espaço* (dos orfanatos, internatos, escolas) específico para a educação das crianças e dos jovens.

À guisa de conclusão: o mestre e a linguagem da educação

A relação pedagógica imaginada por Pestalozzi pressupõe o trabalho de um professor atento e disposto a acolher, compreender e garantir que as necessidades emocionais e cognitivas

de seus discípulos sejam realizadas. O professor é o pai, o pai Pestalozzi, que se dedica integralmente à sua função docente em experiências mais ou menos exitosas. A linguagem que permeia a educação é a do afeto, do desvelo e dos saberes escolares, que em muitos casos parecem pretextos para o ensino moralizante previsto pelo *pedagogo*. Acompanhar as experiências de Pestalozzi em diferentes instituições de ensino, internatos e escolas públicas é oportunidade bastante original para perceber o sentido artístico da prática docente apresentada na proposta do ensino intuitivo de Pestalozzi. Para o autor, a intuição e todos os sentidos humanos deveriam ser mobilizados no momento do aprendizado e seus usos eram condições fundamentais para o sucesso deste.

A aprendizagem concebida na perspectiva do *ensino ativo* consistia na aquisição gradual e individual de *habilidades* por cada criança, que deveria ser levada a aprender, pelo seu educador “vigilante” e perspicaz, capaz de garantir o meio e mobilizar os *interesses* dos seus educandos. Para cada educando, deveria ser afeiçoado os recursos para aprender por meio da observação, da pesquisa, do trabalho, da construção, do pensamento e da resolução de situações problemáticas relacionadas à sua própria vida. Era imperativo, desse modo, oferecer, no ambiente educacional, oportunidades para que os alunos sentissem a *necessidade* e o *interesse* em resolver situações difíceis, aprender com essas situações e, por fim, resolvê-las pelo seu próprio esforço (Lourenço Filho, 1963).

A concretização do aprendizado na proposta renovada aconteceria também mediante a garantia do *interesse* do educando pela atividade educativa a ser realizada. O *interesse* do educando, suas atividades espontâneas, manuais e construtivas, suas afeições e gostos dominantes deveriam constituir-se o ponto de partida da educação (Ferrière, 1934); nenhuma

atividade educativa deveria ser desenvolvida sem considerar-se, no âmbito psicológico, tal interesse (Dewey, 1978). O interesse, tal como compreendiam os pedagogos da escola renovada, deveria surgir da própria vida do aluno, das experiências vividas rotineiramente; tudo que estaria intrinsecamente ligado à vida consciente e aos conteúdos e sentimentos da vida cotidiana poderiam ser do interesse do educando. Quando existe interesse, empenhamo-nos ativamente em alguma atividade ou pensamento. Ele pode ser concebido como algo dinâmico e pessoal, que deve nos ligar diretamente a uma coisa que tem importância para nós: “por isso, além dos seus aspectos de atividade e de objetividade, possui um aspecto *emocional e pessoal*” (Dewey, 1978, p. 96 – Grifo do autor).

Se a matéria das lições tiver um lugar apropriado na expansão natural da consciência da criança; se ela nascer naturalmente das atividades, dos pensamentos e dos próprios sofrimentos da criança, para servir a novas atividades e novos pensamentos, então não haverá necessidade de *truques* e artifícios de método para tornar o assunto ‘interessante’ (Dewey, 1978, p. 76).

Os *interesses* poderiam mudar no decorrer da vida escolar do educando conforme o seu amadurecimento, ou ainda com relação às suas preferências, bem como nas relações com o seu contexto histórico e social. Ao educador renovado sugeria-se a não proposição de atividades preconcebidas, mas a possibilidade de que os alunos, “livremente” escolhessem suas atividades, pois somente assim se formaria o sentimento da disciplina, ou “o hábito de lidar com coisas sérias, tão necessário à vida futura da criança” (Dewey, 1978, p. 87).

Se em alguns autores percebia-se a indicação vaga das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos de acordo com os seus *interesses*, ou seja, as atividades mudariam de escola para escola e de educando para

educando, em outros, as sugestões de como garantir e fomentar o interesse das crianças já seriam mais explícitas. Este seria o caso das produções do pedagogo Adolpho Ferrière (1934), que concebeu o *interesse* como a força propulsora da atividade educativa que, organizada de forma atraente e diversificada pelo educador, poderia impedir a fadiga escolar e a distração e garantir o desenvolvimento de todas as faculdades do educando: “fazei-a alternadamente observar, anotar, experimentar, desenhar, construir, discutir, resumir oralmente, redigir, corrigir, e as horas passarão rápidas e alegres” (Ferrière, 1934, p. 110).

Referências

- ARCE, A. A tríade naturalizante na concepção educacional de Pestalozzi e Froebel: homem, Deus e natureza. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 87-104, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30570> Acesso em: 07 dez. 2023.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CÂNDIDO, R. M. **A máquina de festejar**: seus usos e configurações nas escolas públicas primárias brasileiras e portuguesas (1890-1930). 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CHATEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 133).
- Claparède, e. **A educação funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Atualidades Pedagógicas, s. 3, v. 4).
- Dewey, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Coleção Atualidades Pedagógicas).
- Ferrière, A. **A escola ativa**. Porto: Editora Nacional de Antônio Figueirinhas, 1934.

Lourenço Filho, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

MEYLAN, Louis. Henri Pestalozzi. CHATEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 133).

NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. **Análise psicológica**, v. 14, p. 417-434, 1996.

Ó, J. R. do. Os Terrenos Disciplinares da Alma e do Self-government no Primeiro Mapa das Ciências da Educação (1879-1911). **SÍSIFO**, Maringá, v. 2, n. 1, p. 127-138, 2006. Disponível em: <http://sisifo.ie.uilisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/43> Acesso em: 10 dez. 2024.

Ó, J. R. do; CARVALHO, L. M. **Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960)** – Estudos comparados Portugal- Brasil. Lisboa: Educa, 2009.

PESTALOZZI, J. H. **Como Gertrudes ensina suas crian-**

ças. São Paulo: Ed. Unesp: SBHE, 2023. (Coleção Diálogos em História da Educação).

HOBBSAWN, E. **A era das revoluções: 1789-1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SCHRIEWER, J.; NÓVOA, A. **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

SOUZA, R. F. de. **Templos de Civilização: a Implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

VALDEMARIN, V. T. Johann Heinrich Pestalozzi, pensador da moderna pedagogia. In: PESTALOZZI, J. H. **Como Gertrudes ensina suas crianças**. São Paulo: Ed. Unesp: SBHE, 2023. p. 07- 14 (Coleção Diálogos em História da Educação).

Recebido em: 15/12/2023

Revisado em: 30/04/2024

Aprovado em: 30/05/2024

Publicado em: 22/06/2024

Renata Marcílio Cândido é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Atualmente, integra o corpo docente da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e do curso de Pedagogia da mesma instituição. Participa do grupo de pesquisa História da Educação: Intelectuais, Instituições, Impresses e é vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Históricas sobre a Escola e a Docência. E-mail: renata.candido@unifesp.br