



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE Mestrado/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ANALIDES FLÁVIA CARUSO COSTA

**A EDUCAÇÃO PÚBLICA ESCOLAR EM HIPOLLYTE LÉON DENIZARD RIVAIL
(1828 e 1847)**

CASCAVEL – PR
2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO.
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

ANALIDES FLÁVIA CARUSO COSTA

**A EDUCAÇÃO PÚBLICA ESCOLAR EM HIPOLLYTE LÉON DENIZARD RIVAIL
(1828 e 1847)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Inalva Galter

Coorientadora: Prof.^a Dra. Silvia Eliane de Oliveira Basso

**CASCADEL – PR
2022**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Caruso Costa, Analides Flávia
A EDUCAÇÃO PÚBLICA ESCOLAR EM HIPOLLYTE LÉON DENIZARD
RIVAIL (1828 e 1847) / Analides Flávia Caruso Costa;
orientadora Maria Inalva Galter; coorientadora Silvia Eliane
De Oliveira Basso. -- Cascavel, 2022.
166 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação pública escolar. 2. Hipollyte Léon Denizard
Rivail. 3. História da Educação. 4. França do século XIX. I.
Galter, Maria Inalva, orient. II. De Oliveira Basso, Silvia
Eliane, coorient. III. Título.



ANALIDES FLÁVIA CARUSO COSTA

A educação pública escolar em Hipolyte Léon Denizard Rivail (1828 e 1847)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Maria Inalva Galter

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Gilson Luís Voloski

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Edemir José Pulita

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 25 de julho de 2022

DEDICATÓRIA

Aos meus bem-amados:

Andrei, meu amor e melhor amigo.

Cecília, minha filha amada e companheira, dona de uma compreensão sem fim.

Rafael, meu filho amoroso, cuja alegria preenche nosso lar.

Tiago, filho querido, dono de um olhar brilhante e uma curiosidade única.

Sem vocês, nada teria sentido e alegria.

AGRADECIMENTOS

Minha história de vida não faria sentido se não tivesse como palavra guia: GRATIDÃO. Os agradecimentos se tornariam o “capítulo” mais extenso desta dissertação, se colocasse aqui cada mão amiga e prestativa que foi estendida a mim, durante meus 40 anos de vida.

Agradeço a Deus em primeiro lugar sempre, sei que nunca me abandonou, encontrei sua palavra, seu consolo, em cada situação, pessoa, livro, palavra, gesto, necessitamos de sensibilidade para reconhecer seus sinais e ensinamentos, sensibilidade que foi inserida em minha vida pelo meu eterno e mais verdadeiro amor, minha avó Analides, figura de amor incondicional, saudade eterna, aos meus tios Rute e Victor, por sempre me incentivarem a estudar.

Agradeço à minha mãe, cuja ausência me fez forte, característica tão dela quanto minha, o ausente se faz presente. Gratidão ao meu pai, que com sua maneira discreta de agir e observar, se fez presente nos momentos que mais precisei, sendo um avô amoroso para meus filhos; à minha irmã Kelly grande incentivadora deste processo, com sua presença divertida e otimista.

Gratidão ao meu esposo Andrei, pela eterna paciência a mim despendida, pelo carinho e atenção que nos oferece no dia a dia, por ser gentil nos pequenos gestos, obrigado por ser você e por permanecer, o amor é uma escolha. Gratidão aos meus filhos, foram dois anos de ensino remoto, dois anos de mestrado, muitos desafios nos cercavam, agradeço a paciência que tiveram comigo, quando eu deveria ter tido mais paciência com vocês. Obrigada por colaborarem com o silêncio nos momentos solicitados, muitas vezes abafando o instinto infantil que agitava o interior de vossos corações, vocês são um presente em minha vida. Amo muito vocês, Cecília, Rafael e Tiago, muito obrigada por existirem!

Agradecimentos sem fim aos meus sogros, Maria e Eurides, donos de uma sabedoria ímpar, incentivando-me sempre na busca pela Educação, motivando-me na formação continuada, sendo apoio, força e cuidadores dos meus filhos em dias de turbulências com tantos “meets” a serem acessados. À querida Tatiane, cunhada querida e amável, além de minha professora particular de inglês para a prova de proficiência.

Aos professores do programa da Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, na linha de pesquisa de História da Educação e do grupo de pesquisa em História e Historiografia da Educação/HHE, que trilharam uma jornada de carinho e esclarecimento, demonstrando na prática a importância de sermos profissionais interessados e bem preparados para o caminho do ensino e da aprendizagem. Pessoas admiráveis pelo profissionalismo e conhecimento que propagam!

À turma 2020/2022 do Mestrado da Unioeste Campus Cascavel-PR e de tantos outros programas, que tiveram suas aulas suspensas, devido à pandemia Covid-19. Somos fruto de um trabalho remoto, de tentativas, erros, acertos de um período tecnológico fervoroso com muitas reuniões on-line, muitas descobertas compartilhadas, uma comunicação ativa, efetiva e afetiva, tanto com professores, colegas de estudo e com os demais alunos que não tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente.

Agradeço em especial à colega Fátima; pelo primeiro movimento de acolhida que recebi neste processo e à colega Gisele; pelos momentos de descontração e palavras de incentivo.

Gratidão à minha querida amiga Daiane Campanholi, pelo sorriso amigo, alegria acolhedora e momentos de trocas filosóficas. Sua “escutatória” foi terapêutica, foi essencial no processo, amizade que levarei para a vida.

Aos coordenadores e amigos professores Heiji e Nina, pela disposição e ajuda, preocupando-se com minha evolução na pesquisa, oferecendo palavra amiga e auxílio. Aos professores do curso de Pedagogia presencial e EaD da Unipar – Universidade Paranaense, obrigada pela parceria e disponibilidade oferecida no dia a dia. Gratidão aos colegas e amigos, Susana, Tiago, José Ricardo, Isabella, Georgeana e Joseane pela parceria e compreensão durante este processo.

Aos meus alunos dos cursos presenciais e EaD da Universidade Paranaense – Unipar, que me ensinam todos os dias a importância de estarmos conectados uns com os outros, me ensinam a arte de ouvir, estar junto a vocês me faz buscar ser melhor profissionalmente a cada dia.

À querida Lucyelena pela parceria no trabalho e na vida, amiga de pronto auxílio nas horas difíceis, ajuda fundamental na luta contra o Covid-19, não basta levar ao médico, tem que ensiná-lo a receitar (muitas risadas no processo da cura) muito apoio e carinho envolvidos nesta etapa delicada que aconteceu junto ao mestrado.

À amiga e companheira do trabalho voluntário da Casa da Sopa Allan Kardec, Geruza, representante de tantos outros trabalhadores que doam seu tempo por amor ao próximo. Obrigada por tantas conversas acolhedoras e conselhos edificantes. Estendo os agradecimentos a todos os amigos e trabalhadores do Centro Espírita Allan Kardec pelo apoio e pelo trabalho que desempenham em prol da doutrina religiosa que educa e orienta aqueles que a procuram.

Ao professor, amigo, tutor, corretor e plantão tira dúvidas: Helton Adriano de Souza; seu profissionalismo e dedicação são notáveis, sua amizade e apoio nesta caminhada se tornaram um presente em minha vida, MUITO OBRIGADA!

Aos amigos de todas as horas, Guilherme e Pollyana pelo barulho de suas risadas e companhia amiga para momentos de descontração. Mônica, pela calma oferecida em meio a minha agitação durante esta etapa. Karen Ramos pelo carinho em ligar para saber se quero uma sobremesa para melhorar o dia. Andrea Bercelini, lembrando-me, que nenhum desabafo é em vão. A amizade de vocês é uma motivação contínua

À minha querida amiga Maria Márcia, desde 2003 me ensinando a “*Pazciência*” ou a Ciência da Paz, a tecer e bordar com calma a história de nossa trajetória, valorizando cada ponto, unindo as peculiaridades das partes para enxergarmos a beleza do todo, muita gratidão e amor envolvidos neste caminho.

Ao amigo Valdir Zucareli, Presidente da 9ª União Regional Espírita, companheiro da seara espírita, dono de risadas contagiantes e de uma disposição incrível em ajudar o próximo na digitalização de “pequenos” escritos, essa contribuição jamais será esquecida. Acredite! Obrigada por estar sempre por perto!

À Maria Helena Marcon, a nossa querida Malena, Coordenadora da Área da Comunicação Social Espírita do Paraná e Ex-Presidente da Federação Espírita do Paraná, obrigada por nos atender prontamente, acolher e nortear indicando as primeiras leituras para compor a vida e obra do nosso querido Professor Rivail.

Agradecimentos especiais à Banca Examinadora: Prof. Dr. Edemir José Pulita e Prof. Dr. Gilson Luís Voloski cujas observações, correções e críticas tornaram este trabalho infinitamente mais rico e esclarecedor aos futuros leitores desta obra. Aprendi muito com cada observação, sou grata pelo carinho com que corrigiram meu trabalho e apontaram de forma construtiva meus erros, sugerindo e acolhendo meus argumentos para a defesa. Muito obrigada!

Agradeço com muito carinho a participação da professora Francis na banca de qualificação, fui agraciada com seus apontamentos e correções que contribuíram imensamente para a realização desta dissertação. Muito obrigada!

À querida amiga, Coordenadora da Área de Estudos Espíritas, Coorientadora desta dissertação e ser humano incrível, Silvia Basso. Sua jornada profissional é inspiradora, mas não supera a inspiração que desperta enquanto ser humano repleto de luz e sabedoria; seus ensinamentos são únicos, pois vão além dos livros, sua paciência e bom humor para a correção deste trabalho são admiráveis, obrigada pela paciência diante das minhas dúvidas, obrigada por tanto, sempre.

A Professora Orientadora Maria Inalva, Professora e amiga, sua humanidade em lidar com esta orientação, fez de mim uma profissional melhor, suas aulas, sua didática e organização, levarei comigo como uma característica profissional obrigatória, porém, sua amabilidade e carinho durante toda orientação, fez toda a diferença em minha vida, em minha caminhada, a senhora é dona de uma compreensão e uma gentileza sem fim, obrigada por estar sempre disponível para sanar dúvidas e me atender sempre com tanto respeito e carinho, muito obrigada por tudo!

Como disse no início, a gratidão é extensa, me move, faz-me galgar degraus cada vez maiores, pois trago dentro de mim, de forma intuitiva e aprendida; que sem Amor nada somos e que principalmente não iremos longe sozinhos, somos plurais, somos muitos, agradeço a tantas pessoas que estão no meu dia a dia, que com pequenas ações fazem de mim uma pessoa melhor.

Gratidão a todos!

Quando se inculca uma ideia no espírito da criança, deseja-se que ela frutifique, isto é, que ela se conserve e que dê nascimento a outras ideias, mas acontece frequentemente que, tal como a semente que se põe na terra, ela morre sem dar frutos; é que então as condições do tempo e do terreno não foram observadas; que a natureza da inteligência não convém àquela espécie de ideia, ou se lhe inculcou antes da idade em que ela poderia criar raízes, ou enfim, que não se lhe deu tempo para amadurecer. Esta última causa é uma das que comprometem mais frequentemente o sucesso da instrução. Sim, senhores, é preciso que uma ideia amadureça, que ela crie raízes, este pressuposto é a mais exata verdade e merece a atenção mais séria.

(RIVAIL, 2005b, p. 106).

COSTA, Analides Flávia Caruso. **A Educação Pública Escolar em Hipolyte Léon Denizard Rivail (1828 e 1847)**. 2022. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

A história da educação no mundo surpreende à medida que se toma conhecimento dos seus teóricos e histórias que são pouco ou muito divulgados. Mesmo entre os pesquisadores há assuntos e temas ainda a serem discutidos e que permitem aprofundar as buscas por respostas. O objetivo dessa pesquisa foi compreender a proposta de educação pública escolar em Hipolyte Léon Denizard Rivail (1804 – 1869), sistematizada em dois documentos publicados respectivamente nos anos de 1828 e 1847. O primeiro, trata-se do **Plano Proposto para a Melhoria da Educação Pública**; e, o segundo, **Projeto de Reforma de Exames e de Educandários para Moças**. Esse educador da história da educação francesa, não teve o seu legado educacional escolar muito divulgado no Brasil, onde é reconhecido pelo legado da filosofia, doutrina e religião espírita que ele formulou após ter se aposentado do magistério e assume o nome de Alan Kardec. A produção do legado educacional desse intelectual, insere-se num contexto de amplo debate em torno da educação pública escolar que vinha se desenvolvendo desde o início da modernidade e assumindo novos contornos a partir do Iluminismo e da Revolução francesa com alcance em diversos países europeus quando intensifica a crítica as instituições sociais do Antigo Regime. O presente estudo soma-se aos esforços para trazer luz a formação e atuação profissional de Rivail, principalmente no que se refere a seu pensamento sobre a educação pública escolar. A pesquisa de cunho bibliográfico e documental, além dos escritos do autor acima mencionados, baseia-se em estudos historiográficos que auxiliam na compreensão do contexto em que o autor foi formado e atuou, bem como em alguns autores que Rivail buscou fundamentar o seu pensamento. Dos estudos realizados, concluiu-se que Rivail, num contexto de crítica ao monopólio religioso escolar predominante na França de sua época e abalizado no pensamento moderno, defendeu a necessidade de reformas da educação escolar pública no âmbito de sua organização, formação de professores e do ensino. A proposta formulada pelo autor, sintonizada com debate educacional da modernidade, pautou-se na defesa da ciência laica, da liberdade e da autonomia humana. Partindo dessa perspectiva, o autor defendeu a necessidade do acesso a todos a escola, como também de uma educação que promovesse o desenvolvimento natural da criança, a construção de conhecimentos significativos, as normas morais por entendimento e não por imposição. Ou seja, uma formação para a autonomia no agir, no pensar e no se relacionar socialmente. Destaca-se, ainda, a preocupação do autor em relação a atuação do poder público na educação escolar, tais como a necessidade de produzir uma legislação justa para regular a organização escolar, a formação dos professores e o ensino. Por fim, a educação pública escolar é vista pelo autor como meio fundamental para a promoção do desenvolvimento das faculdades intelectuais, físicas e morais das crianças e da juventude tendo em vista o progresso humano e, por conseguinte da nação francesa.

Palavras-chave: Educação pública escolar; Hipolyte Léon Denizard Rivail; História da Educação; França do século XIX.

COSTA, Analides Flávia Caruso. **The scholar public education in Hipollyte Léon Denizard Rivail (1928 – 1847)**. 2022.166 f. Essay (Master in Education) – Post-Graduation in Education Program. Concentration area: Education. Line of research: History of Education, Northwest Parana State University – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

The story of the education around the world amazes as it faces its theorists and stories which are little or no spread. Even among the researches there are issues and themes to be discussed and are allowed to deepen the search for answers. The main of this research was to comprehend the proposal of scholar public education in Hipollyte Léon Denizard Rivail (1804 – 1869), systematic in two files published respectively in the years 1828 and 1847. The first one, it's about the **Proposed Plan to Improve the Public Education**; the second one, **Project of Improvement of Exams and School for Girls**. This Educator of the French History, didn't have his educational legacy fairly disclosed in Brazil, where it is recognized by the legacy of Philosophy, doctrine and Spiritualist religion that he formulated after being retired from teaching and assumes the name of Alan Kardec. The production of the educational legacy of this intellectual, it is inserted in a context of wide debate around the scholar public education that was being developed since the beginning of the modernity and assuming new shapes from the Iluminism and the French Revolution reaching many European countries when it intensifies the social critics from the Old Regime. The present study adds to the effort to bring light to Rivail's formation and professional acting, mainly in relation to his thoughts about scholar public education. The bibliographical and documental research, besides the writings by the author mentioned above, it is based in historiographic studies which help in the context comprehension in which the author was graduated and acted, as well as in some authors that Rivail searched to base his thought. From the studies realized, we can conclude that Rivail, in a context of critic to the scholar religious monopoly predominant in France of his time and informed in the modern thought, he defended the need of improvements in the scholar public education within the scope of its organization, teachers' formation and teaching. The proposal formulated by the author, tuned with the modern educational debate, he was marked by the defense of the secular science, freedom and human autonomy.

On an addictive basis, the author defended the need of access of all to attend school, as well as an education that would promote the natural development of the child, the building of meaningful knowledge, moral standards by understanding and not by imposition. In other words, a formation to autonomy in the acting, thinking, and to relate socially. It is distinguished, still, the author's concern related to the acting of the public power in the scholar education, such as the need to promote a fair legislation to rule the scholar organization, the teachers' formation and the teaching. Lastly, the scholar public education is seen by the author as vital to the promotion of the children and youth's intellectual, physical and moral development bearing in mind the human progress and, consequently the French nation.

Key-words: Scholar Public Education; Hipollyte Léon Denizard Rivail; History of Education; France in the XIX century.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Obras de H.L.D. Rivail	77
Quadro 2	Organização de Estudos Pedagógicos	92
Quadro 3	Organização da Sêriação Escolar	96
Quadro 4	Proposta curricular para o educandário feminino	110
Quadro 5	Regulamentação proposta por Rivail	112

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	HIPPOLYTE LÉON DENIZARD RIVAIL – CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO	24
1.1	BASE EDUCACIONAL – INSTITUTO PESTALOZZI E INÍCIO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	33
1.2	CENÁRIO EDUCACIONAL PÓS-REVOLUÇÃO: TRANSIÇÃO ENTRE O ANTIGO MUNDO E O NOVO.....	41
2	AUTORES QUE CONTRIBUÍRAM COM O PENSAMENTO DE RIVAIL SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA	49
2.1	COMENIUS – FUNDADOR DA DIDÁTICA MODERNA.....	50
2.2	ROUSSEAU – UMA INFLUÊNCIA QUE DEFENDE A LIBERDADE NATURAL DO HOMEM.....	53
2.3	IMMANUEL KANT – FUNDAMENTOS MORAIS PARA O SER HUMANO.....	55
2.4	PESTALOZZI – MÃO, MENTE E CORAÇÃO.....	61
2.5	AUGUSTO COMTE: CIÊNCIA COMO PROGRESSO DA SOCIEDADE.	70
3	PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE H.L.D. RIVAIL – DISCÍPULO DE PESTALOZZI	75
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCACIONAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA.....	80
3.2	OBJETIVOS EDUCACIONAIS DO PLANO PROPOSTO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, ELABORADO POR H.L.D. RIVAIL – DISCÍPULO DE PESTALOZZI.....	83
3.3	O PLANO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS PROPOSTO POR H.L.D. RIVAIL.....	91
3.4	AMÉLIE GABRIELLE BOUDET – A MADAME KARDEC.....	100
3.4.1	A preocupação com a educação escolar de Louise.....	105
3.5	PROJETO DE REFORMA DE EXAMES E DE EDUCANDÁRIO PARA MOÇAS (1847) – UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR FEMININA.....	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFÊRENCIAS	122
	ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação investigamos a proposta de educação pública escolar a partir de um educador, que assim como tantos outros, tiveram sua trajetória profissional esquecida ao longo da história, não sendo referência de estudos nos cursos de Pedagogia e/ou nos cursos de formação de professores no Brasil. O educador em questão, não é alguém desconhecido, mas sua popularidade deu-se por conta de um trabalho posterior, que se tornou o principal ao longo de sua existência, ecoando até os dias atuais como obra de análise, estudo e ressignificação pessoal para os seus adeptos. Trata-se de Hipolyte Léon Denizard Rivail (1804 – 1869), conhecido mundialmente como Allan Kardec, codificador / formulador da filosofia, doutrina e religião espírita.

Nosso objetivo consiste em compreender a proposta de educação pública escolar sistematizada por Hipolyte Léon Denizard Rivail em dois documentos publicados pelo autor respectivamente nos anos de 1828 e 1847. O primeiro, trata-se do **Plano Proposto para a Melhoria da Educação Pública**; e, o segundo, **Projeto de Reforma de Exames e de Educandários para Moças**. Nesses dois documentos, o autor, sintonizado com o pensamento moderno critica o monopólio religioso vigente nas instituições educacionais francesas de sua época defendendo reformas no âmbito da organização escolar, da formação de professores e do ensino.

Antes de entrarmos propriamente nas questões que são objeto dessa pesquisa, não podemos nos furtar em deixar registrado nossas impressões sobre alguns elementos que deram as bases a essa pesquisa e a nossa vida desde o momento que iniciamos nossa trajetória no mestrado. Durante a realização deste trabalho de pesquisa nos vimos em uma realidade adversa, ao nos inscrevermos no processo seletivo de mestrado, no final de 2019, havíamos planejado e programado um roteiro de ensino-aprendizagem de maneira presencial, como comumente ocorria e acreditamos ainda ser o melhor formato. O mundo globalizado, porém, desde os primeiros meses de 2020 viu-se concretamente assombrado por uma pandemia que vem nos assolando em todos os continentes. Trata-se da pandemia decorrente do vírus denominado SARS-CoV-2, causador da COVID-19¹.

¹ Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 8 dez. 2021.

Em meio a tantas inseguranças, incertezas, a vida não poderia parar. Nos deparamos com mais uma crise econômica, crise na saúde e também na educação. A fim de continuar o processo educacional, foi criado o sistema de aulas remotas, que colocava mais uma vez o sistema educacional em xeque, uma vez que os recursos tecnológicos não estavam disponíveis para todos devido à falta de equidade na educação produzida por uma sociedade altamente desigual e excludente.

Como mãe de três filhos, esposa, professora, mestranda, deparei-me com um fluxo de emoções, sentimentos, acúmulo de informações, acúmulo de mensagens, ao mesmo tempo que tinha que orientar e acalmar meus alunos, estava do outro lado enquanto estudante sentindo as mesmas angústias que eles. Em meio ao processo do mestrado, fui acometida pelo vírus, não apenas eu, mas também meu marido e minha filha.

A angústia tomou conta do emocional e do psicológico, pois se tratava de um vírus fatal, medo de perder e medo de fazer falta para aqueles que ainda dependem muito da minha presença.

A tecnologia nos auxiliou muito nesse processo, nos aproximou, diminuiu distâncias geográficas, fez ponte nas mediações entre os questionamentos e participações durante as aulas, mas por outro lado tivemos que ser capacitados às pressas para suprir essa falta presencial, que a tecnologia dificilmente suprirá. E isso nos deu a falsa sensação de produtividade e disponibilidade, pois éramos “encontrados” a todo momento, entre mensagens para sanar dúvidas, trabalho, a universidade enviando notificações das próximas etapas a serem cumpridas, causando-nos muitas vezes stress emocional, por estarmos conectados o tempo todo, fosse em horário comercial, ou ainda nos sábados, domingos e feriados.

Tal processo nos levou às reflexões: qual o limite da produção? Qual o limite da comunicação? Qual postura adotar diante de mensagens fora de hora? Quando responder? Qual a prioridade no dia? O que mereceria mais atenção?

A partir desta pandemia somos parte de uma nova história. Encaramos novos formatos de trabalho, interações, estudos, comunicações, relacionamentos, diversão, entre outros tantos aspectos que foram adaptados para o formato remoto. As respostas para tantas reflexões se darão com o tempo, à medida que nos adaptarmos totalmente com os novos meios de interações.

Que essas mudanças, tragédias, vitórias e superações sejam capazes de mostrar ao homem o quão aprendizes podemos ser e o quanto ainda temos que

evoluir. Que não nos faltem informações, leituras, conhecimento e ciência para superarmos as intempéries que assolem a humanidade.

Refletir sobre a educação pública escolar a partir do nosso autor, passa também pelas reflexões acerca da complexidade da crise sanitária, econômica, política, social e educacional que aflige a todos nós atualmente, e de forma particular àqueles mais vulneráveis que vivem praticamente à margem do sistema econômico. A exemplo do Brasil, cujo número de mortos atinge 669 mil mortos e o número de desempregados, conforme informações oficiais atinge 14,7 milhões de brasileiros². O sistema educacional como um todo está envolto nessa problemática.

Voltando ao nosso objeto de investigação. Durante nossos estudos e diálogos acerca dos renomados autores que contemplam a grade curricular do mestrado, um nome nos surge, seguido do questionamento em relação a escassez de informações para um estudo mais amplo dentro das universidades, já que se trata de alguém que contribuiu de forma relevante nos debates sobre a educação pública, nos quase trinta anos em que trabalhou como educador em Paris dos anos de 1824 a 1840. Hipolyte Léon Denizard Rivail, o qual tomamos os dois documentos mencionados acima como fonte principal de nossa pesquisa, foi formado pelo pensamento educacional de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) e teve como referência em seu pensamento autores como João Amós Comênio (1592 – 1670), François Fénelon (1651 – 1715), Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), conforme estudos de Incontri e Grzybowski (2005), Fuckner (2009) e Brettas (2012).

Durante nossa trajetória no âmbito educacional, transitamos desde a educação infantil até o ensino superior, dentro de um cenário público, assim como grande parte da atuação em cenário privado. Hoje como professora universitária, analisamos planos de ensino que precisamos, ora elaborar, ora cumprir o que já está ali determinado, o que nos provoca inquietação. Inquietação esta que voltou à tona durante nossa formação nos estudos do mestrado, instigada pelas leituras de diversos autores que ao longo da história moderna e contemporânea vêm contribuindo com a História da Educação. Entretanto, como mencionado acima, nossa inquietação refere-

² Número de mortos no Brasil – <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. No que se diz respeito à estatística mundial, novas estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que o número total de mortes associadas direta ou indiretamente à pandemia de COVID-19 (descrito como “excesso de mortalidade”) entre 1 de janeiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021 foi de aproximadamente 14,9 milhões (intervalo de 13,3 milhões a 16,6 milhões). Disponível em: <https://www.paho.org/pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

se à ausência da história e trajetória profissional de Hipolyte Léon Denizard Rivail nos cursos de Pedagogia e de formação de professores de um modo geral.

Associada a essa inquietação decorrente da prática profissional no ensino superior onde atuamos na formação de professor, nosso interesse em pesquisar sobre a educação pública escolar no pensamento de Rivail, foi aguçado ao realizarmos o curso extracurricular **Extensão, História, Memória e Fontes Orais e Documentais**. Nesse curso, ao estudarmos o texto **Memória, Esquecimento e Silêncio** (1989) de Michael Pollack chamou-nos a atenção uma reflexão sobre a história que não foi contada, provocando-nos com a pergunta: “*Quem são os excluídos dos relatos históricos?*”, bem como esclarecendo-nos que a história tem uma dupla perspectiva, os que não estão em seu campo de visão, ainda assim estão lá.

Sabemos que muitos personagens que contribuíram para o progresso da humanidade não são citados, suas obras e contribuições estão reservadas a um anonimato no campo da pesquisa científica, porém, um destes pilares para o desenvolvimento de um campo social que estava presente na história, não como educador, mas sim como codificador da doutrina espírita.

Rivail, contribuiu de modo importante com a história da educação francesa atuando intensamente nas mais distintas funções. Dentre elas, destacamos que ele foi responsável pela criação de escolas de nível primário e secundário, criador de educandário para mulheres, diretor de escolas, sistematizador de proposta de reforma da educação pública, professor no nível primário e secundário nas áreas de aritmética, gramática, introdução à química e física, literatura francesa, geografia e história, tradutor e também autor de obras teóricas e didáticas. O autor, após sua aposentadoria como professor, como apontado por biógrafos como Henri Sausse³, Zeus Wantuil e Francisco Thiessen⁴, passa a nominar-se como Allan Kardec, ao iniciar a formulação das bases da filosofia, doutrina e posteriormente da religião espírita.

No exame de nosso objeto de investigação partimos do pressuposto de que é necessário pensá-lo enquanto fenômeno humano no tempo (BLOCH, 2001). Como nos ensina Bloch o tempo da história é “o próprio plasma em que se banham os

³ Henri Sausse (1852 – 1928) comerciante de profissão nascido em Étoile-sur-Rhône [Drôme], França, é considerado um dos primeiros biógrafos de Allan Kardec. Disponível em: <http://www.feparana.com.br/topico/?topico=746>. Acesso em: 21 ago. 2021.

⁴ Zeus Wantuil (1924 – 2011) e Francisco Thiesen (1927 – 1990). Dirigentes espíritas, escritores, pesquisadores e biógrafos brasileiros de Allan Kardec. Disponível em: <https://www.febeditora.com.br/custom.ehc?file=autores.html>. Acesso em: 21 ago. 2021.

fenômenos, é como que o lugar da inteligibilidade [...]” (BLOCH, 2001, p. 55) da vida humana. Inteligibilidade cuja “atmosfera” é associada “naturalmente [...] a categoria da duração”⁵ (BLOCH, 2001, p. 55). Tempo e lugar, são categorias associadas para pensar os fenômenos humanos na proposição do autor, o que nos auxilia a refletir a educação na perspectiva da história.

Partindo dessa compreensão, concebemos que no estudo sobre a proposta de educação pública escolar de Rivail, é importante situá-la no contexto histórico-social de sua produção, associado às influências históricas e teóricas do passado que as fundamentam. Considerando nosso recorte histórico associado ao pensamento educacional de Rivail, procuramos situar nossa investigação, estabelecendo associações a aspectos do contexto das influências da Revolução de 1789 que ainda continuavam vivas na França em seu contexto, a exemplo dos acontecimentos ocorridos em fevereiro de 1848 em Paris⁶ e em outros países europeus; bem como, procuramos examinar alguns teóricos em que o autor buscou subsídio, tais como Comênio, Fénelon, Rousseau, Pestalozzi, dentre outros.

Pressupomos assim, que as diferenças históricas expressas as questões humanas caracterizadas nas lutas dos defensores do Antigo Regime com os revolucionários franceses, que compunham o chamado terceiro estado, foram tomando novas formas no decorrer do século XIX na medida em que se apresentam em termos teórico-político as contradições da sociedade capitalista.

Nessa consciência histórica acerca dos problemas que caracterizaram a crise do Antigo Regime no qual se desenvolveu a sociedade capitalista, a Revolução Francesa foi vista como promessa de transformação da sociedade, pautada nos princípios republicanos de igualdade, liberdade e fraternidade. Na economia tivemos mudanças significativas, como o liberalismo, na política tivemos a queda do clero e da nobreza, instauração da república, sufrágio universal e até ascensão e consolidação da burguesia no poder, porém a partir daí, essas mudanças foram contidas, na metade da revolução, quando chegou a vez da mudança na área educacional, moral, social, sobretudo pela demora da democratização de uma escola pública, de qualidade, laica,

⁵ É importante mencionar que a ideia da longa duração na história anunciada no pensamento de Bloch, foi desenvolvida por Fernand Braudel (1902 – 1985) – longa, média e curta duração.

⁶ A revolução de fevereiro de 1848, refere-se a uma série de acontecimentos ocorridos na Europa, que, na França encerrou com a Monarquia de Julho (1830-1848) e levou a criação da Segunda República Francesa.

universal, crítico-filosófica, científica, pois isso viabilizaria um processo formativo da autonomia da classe trabalhadora.

Compreendemos que a atuação profissional de Rivail na área da educação é marcada pelos desafios inerentes ao modo de produzir a vida na França do período em questão, marcado por uma acentuada crise social expressa nas lutas políticas do mundo capitalista em desenvolvimento diante da crise do mundo feudal e do desenvolvimento industrial, da ciência e da vida urbana que marcam o cenário complexo de fins do século XVIII e primeira metade do século XIX pós Revolução de 1789. Concebemos que as críticas e proposições feitas pelo autor à sociedade e à educação escolar de sua época, tomam como base as novas demandas sociais e as contradições da sociedade burguesa, em especial, aquelas vivenciadas na Europa Ocidental, no primeiro momento a burguesia apresenta-se como revolucionária e se une a classe trabalhadora para derrubar o clero e a nobreza e instaurar a república, em seguida, ao atingir seus objetivos relacionados ao interesse econômico e político, se une aos conservadores, composta por parte da aristocracia e setores da igreja católica, voltando-se contra os interesses da maioria da população, entre esses interesses, na luta pelo acesso ao ensino público.

No Brasil, temos um importante acervo histórico-educacional voltado ao catolicismo o qual contempla desde o período colonial até a atualidade. Um dos primeiros documentos de parâmetro educacional em nosso país de tradição católica foi **O Ratio Studiorum**⁷. A partir do século XIX, também foi sendo incorporado um viés protestante ao nosso acervo decorrente da inserção do pensamento reformista cristão em nossa cultura. Afirmamos que o trabalho do professor Rivail enquanto pedagogo não foi divulgado em nosso país, porque sua trajetória apenas ganhou destaque a partir da codificação espírita, sendo ignorada a sua formação no catolicismo, reforçando o fato de que ele se dedicava inicialmente a uma pesquisa e escrita filosófico-científica do espiritismo e não de um movimento religioso. Data desta constatação a pesquisa voltada para a trajetória do Professor Rivail e suas

⁷ “No desenvolvimento da educação moderna, o **Ratio Studiorum** ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenha um papel cuja importância não é permitida desconhecer ou menosprezar. Historicamente, foi por esse código de ensino que se pautou a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a terra. Ordem consagrada ao ensino pela constituição escrita por seu próprio fundador, a companhia, onde quer que entrasse a exercer os ministérios, instituída, logo se multiplicava rapidamente com os seus estabelecimentos de ensino” (FRANCA, 2019, p. 7).

contribuições para a educação pública, antes de se tornar o codificador da doutrina Espírita, como Allan Kardec, pseudônimo que adotou para preservar suas obras pedagógicas voltadas à educação.

Como já acenado, pouco se conhece acerca do pensamento educacional escolar de Rivail em nosso país. Dos estudos já realizados os quais são referência sobre o pensamento educacional do autor são as pesquisas feitas pela estudiosa da filosofia, doutrina e religião espírita, Dora Incontri. Incontri no mestrado (1991) tratou sobre a ontologia de Pestalozzi e a prática da educação moral e, no doutorado (2001) investigou a pedagogia espírita, cuja base estaria em Pestalozzi, ambas as pesquisas defendidas pela USP – Universidade de São Paulo. A estudiosa fundamentou suas pesquisas em documentos originais onde demonstra a intrínseca relação entre os estudos de Rivail com o pensamento de Pestalozzi. Dessas pesquisas a autora publicou **Pestalozzi: educação e ética** (1997) além de ter organizado traduzido e publicado em parceria com Przemyslaw Grzybowski o livro **Hippolyte Léon Denizard Rivail. Kardec educador** (2005).

Além das pesquisas de Incontri, registramos duas outras que examinam o pensamento de Rivail as quais tomam como base a trajetória pessoal e formação profissional do autor associado ao seu pensamento educacional. A primeira, é a tese da pesquisadora Cleusa Maria Fuckner, denominada: **Lar escola Dr. Leocádio José Correia: história de uma proposta de formação na perspectiva educacional espírita, 1963-2003** (2009) defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O objetivo da pesquisadora foi “reconstituir, [...] a partir da análise documental e do estudo histórico da memória, aspectos da trajetória dessa instituição e investigar a prática educativa confessional na visão da Doutrina Espírita” (FUCKNER, 2009, p. 17). Ainda que o principal objetivo de pesquisa da autora não seja os escritos de Rivail, ela os toma com a finalidade de problematizar: “Hippolyte Léon Denizard Rivail (codimone Allan Kardec) criou uma concepção de uma educação espírita nas suas obras didáticas anteriores a Codificação do Espiritismo?” (FUCKNER, 2009, p. 19)⁸. Outra tese de doutorado foi a do pesquisador Anderson C. F. Brettas intitulada: **Hippolyte Denizard Rivail ou Allan Kardec: um professor pestalozziano na França do tempo das revoluções** (2012), defendida na

⁸ Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46520>. Acesso em: 3 nov. 2021.

Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Brettas, pesquisou o pensamento do nosso autor em sua trajetória de vida pessoal e intelectual⁹.

Os estudiosos mencionados acima, examinam o pensamento de Rivail relacionado a sua trajetória de vida procurando associar a influência teórica de Pestalozzi e outros autores como Comenius e Rousseau na formação intelectual e atuação educacional do autor, além de associarem essa formação e atuação profissional como educador como base da filosofia e doutrina espírita formulada pelo autor. Nossos esforços somam-se aos já existentes para trazer luz a formação e atuação profissional de Rivail, principalmente no que se refere a seu pensamento sobre a educação pública escolar.

A pesquisa de caráter bibliográfico e documental, além dos escritos do autor elencados acima, fundamenta-se em estudos historiográficos que auxiliam na compreensão do contexto histórico e da proposta educacional de Rivail, assim como em alguns autores nos quais ele buscou fundamentar o seu pensamento.

O presente trabalho é composto por introdução, três capítulos, considerações finais e o anexo com a proposta na íntegra do autor. Buscamos através deste anexo oferecer ao leitor a liberdade de compreender segundo sua própria leitura, aquilo que discorreremos de acordo com nossa criticidade de interpretar e ressignificar no decorrer destas páginas.

No primeiro capítulo exploramos a vida e a obra educacional de Rivail associado a elementos do contexto anterior e posterior a Revolução Francesa os quais deram vida a formação, ao pensamento educacional e a atuação profissional do autor. Destacamos que o autor num contexto de crise do Antigo Regime e de ascensão da modernidade teve a sua formação e atuação caracterizada pela defesa da ciência laica, da liberdade e da autonomia humana, categorias que pautaram o debate educacional da modernidade.

No segundo capítulo, discutimos sobre a contribuição de autores do pensamento moderno ao pensamento de Rivail. Nos estudos realizados, destacamos autores como Comenius e seus ideais relacionados à importância de uma escola para todos. Rousseau, ressaltando a concepção de um conceito amplo de formação humana, que inicia no nascimento, passando por estágios específicos durante a infância, dos sentimentos, da razão, da experiência formativa de Rivail, como aluno e

⁹ Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13662>. Acesso em: 3 nov. 2021.

monitor na escola de Pestalozzi, numa perspectiva de formação integral “coração, mãos e mente, Kant e Comte no que diz respeito ao ensino moral e à formação integral da pessoa.

No terceiro capítulo abordamos a proposta de educação pública de Rivail, a partir da análise dos documentos publicados respectivamente nos anos de 1828 e 1847. Desses documentos enfatizamos que o autor, num ambiente de crítica ao monopólio religioso escolar predominante na França de sua época, postulou a importância de reformas na educação pública escolar no âmbito de sua organização, na formação de professores e no ensino. Assim como muitos autores de sua época, o professor Rivail propunha que essas reformas deviam estar fundamentadas na ciência laica, na liberdade e na autonomia humana. Alinhado com o pensamento moderno, nosso defendia a expansão da educação pública escolar, pois acreditava que cabia a ela a função de promover o desenvolvimento das faculdades intelectuais, físicas e morais das crianças e da juventude tendo em vista o progresso humano e, por conseguinte da nação francesa.

1 HIPPOLYTE LÉON DENIZARD RIVAIL – CONTEXTO HISTÓRICO E FORMAÇÃO

Numa palavra, a meta da educação consiste no desenvolvimento simultâneo das faculdades morais, físicas e intelectuais. Eis o que todos repetem mas não se pratica (RIVAIL, 2005a, p. 57).

Hippolyte Léon Denizard Rivail, nasceu em Lyon, na França em 3 de outubro de 1804, filho de Jean-Baptiste Antoine Rivail, homem dedicado às leis, juiz; e Jeanne Louise Duhamel, sua mãe, uma mulher muito bela, prendada, elegante e afável, mulher a quem o filho devotava profundo amor, na visão de Anna Blackwell¹⁰.

Batizado em igreja católica em Saint Denis de La Croix-Rousse que na época não pertencia a Lyon, mas estava sob a jurisdição, consta de forma errônea em sua “Bibliographie de l’ain”, que ele tenha nascido em Bourg.

Desde muito cedo se apresenta muito inteligente e observador, sempre dedicado aos seus afazeres e responsabilidades, apresentando precocemente uma inclinação para os estudos científicos e temas filosóficos.

Seus primeiros estudos acontecem em Lyon, cidade natal, sendo educado dentro de princípios de honra e pelo senso de justiça e moralidade, tanto assim que de acordo com Sausse¹¹ (1927 *apud* THIESEN; WANTUIL, 1979, p. 32), “a influência paterna e materna tenha sido das mais benéficas na sua infância, constituindo-se em fonte de nobres sentimentos”. Sua formação escolar aconteceria dentro dos grandes muros e portões abertos do Instituto de Yverdon¹², cuja reputação mundial é muito positiva.

O contexto histórico do nosso autor é marcado por eventos importantes, anteriores ao seu nascimento, cujas mudanças seriam fatores decisivos para seu processo educacional. Acontecimentos que marcaram a mudança do mundo assim, como as transformações em suas dinâmicas a partir de novas regras e comportamentos sociais.

¹⁰ Anna Blackwell (1816 – 1900) amiga pessoal do casal Amelie e Rivail, professora, jornalista e poetisa, foi responsável pela tradução inglesa das obras espíritas de Allan Kardec. Disponível em: <http://www.autoresespiritasclassicos.com/>. Acesso em: 20 out. 2021.

¹¹ Henry Sausse (1852 – 1928) foi o primeiro biógrafo de Allan Kardec, escritor dos principais periódicos espíritas europeus. Disponível em: <http://www.feparana.com.br/>. Acesso em: 20 set. 2021.

¹² Em 1805, o Instituto foi transferido para Yverdon-Les Bains, uma cidade da Suíça situada a 60 km de Berna, no Cantão de Vaud, às margens do Lago de Neuchâtel. Yverdon é a capital do Distrito do Jura-Nord Vaudois e segunda cidade mais populosa do Cantão. Aqui começa a última fase de atividades que Pestalozzi desenvolveu com relação à educação. Disponível em: <https://colegiopestalozzi.com.br/instituto-yverdon-ultima-fase-pestalozzi/>. Acesso em: 20 set. 2021.

Em 1789 a queda da Bastilha¹³ oficializou o início de uma das mais importantes revoluções na história da humanidade, a Revolução Francesa, cujo movimento não foi um fenômeno isolado. Hobsbawn (2018, p. 98) destaca que a revolução foi fundamental, mais do que outros fenômenos contemporâneos, sendo suas consequências, portanto, mais profundas:

A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido às ideias europeias inicialmente através da influência francesa. Esta foi a obra da Revolução Francesa.

A revolução aqui citada, tem seus efeitos presentes na educação, durante o período da Revolução (1789 – 1795) em três fases de intervenção relacionadas à escola, destacando características particulares e por uma ação diferente de um sistema político que pretende a transformação da organização social, transpondo o radicalismo. Em seu primeiro momento, Cambi (1999), define esta primeira fase (1791 – 1792) como um quadro orgânico de reorganização da instrução, utilizando as lições das Lumières¹⁴, tanto críticas como propositivas. Em setembro de 1791, Talleyrand apresenta à Constituinte um relatório sobre a instrução pública, neste relatório estão expressas reivindicações citadas nos 10 anos anteriores, cuja proposta era uma

¹³ “A agitação política contínua, que faria início à Revolução Francesa, agravou-se com a destituição de Necker em 3 de setembro de 1790 – considerado pelos “patriotas” como o único homem capaz de resolver os problemas financeiros de um dos maiores regimes absolutistas da Europa, e o único ministro comprometido com a reforma –, bem como os elevados preços dos alimentos e pelos rumores de um iminente golpe de Estado militar. Esses temores levaram aos tumultos de 12 de julho em Paris, nos quais uma multidão composta por lojistas, pequenos comerciantes e trabalhadores queimou os odiados postos aduaneiros e tentou armar-se para resistir à tirania real. Em 14 de julho a busca por armas levou a um ataque ao forte real da Bastilha – símbolo do despotismo que se elevava sobre o subúrbio popular conhecido como Faubourg Saint-Antoine – com a participação de muitos desertores da Guarda Francesa. O feito foi amplamente visto como a representação do colapso do poder real” (PRICE, 2016, p. 142).

¹⁴ “Lumières: Na França, *Les Lumières* (As Luzes); Critério diretivo do pensamento e da conduta do homem, comparado à luz. Procedente do alto ou de fora. Para Aristóteles, a ação do intelecto ativo sobre a alma humana era comparável à Luz que passa ao ato as cores que no escuro estão somente em potência” (ABBAGNANO, 2012, p. 731). “Iluminismo: (in. Enlightenment; fr. Philosophie des lumières; al. Aufklärung; it. Illuminismo). Linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. Neste sentido, Kant escreveu: O Iluminismo é a saída dos homens do estado de minoridade devido a eles mesmos. Minoridade é a incapacidade de utilizar o próprio intelecto sem a orientação de outro. Essa minoridade será devida a eles mesmos se não for causada por deficiência intelectual, mas por falta de decisão e coragem para utilizar o intelecto como guia. ‘*Sapere aude! Ousa usar teu intelecto!*’ é o lema do Iluminismo” (ABBAGNANO, 2012, p. 618).

instrução útil à sociedade e ao seu progresso, através de uma escola popular gratuita, ainda neste contexto, sem caráter obrigatório. O relatório apresentado obtinha as condições citadas a seguir:

Em 1793, é apresentado à Assembleia o projeto de Le Peletier (1760-1793), que exprime o ponto de vista dos jacobinos e teoriza uma educação masculina (dos cinco aos doze anos e feminina (dos cinco aos onze anos) e colégios de Estado (“casas nacionais”), separando as crianças das famílias e pondo-as numa comunidade que deve formá-las segundo modelos de virtude civil e de nítida oposição à “sociedade corrupta” da época. A ideia é criar “um novo povo” mediante uma educação conformadora e coletivista. O projeto foi asperamente criticado por ser “artificial e complicado”, por violar as “leis naturais” e os “mais sagrados direitos das famílias”, por atribuir ao Estado um altíssimo ônus financeiro, mas ele exprimia bem o radicalismo da pedagogia jacobina (herdeira também do Rousseau do Contrato social) e se punha em total sintonia com aquele programa de educação civil que desde os *Catecismo laicos* até as festas revolucionárias invadia a sociedade para operar nela uma “completa regeneração” (CAMBI, 1999, p. 366-367).

Partindo de educadores, pensadores e filósofos da época para favorecer homens de várias tendências¹⁵, perante a Convenção nacional coexistiam duas propostas, como nos aponta Manacorda (2000, p. 251), uma proposta que partia do grupo dos girondinos e outras dos jacobinos:

Diziam os girondinos: “A instrução é uma necessidade de todos e a sociedade deve Proporcioná-la igualmente a todos os seus membros”; Diziam os jacobinos: “A instrução é uma necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todas suas forças os progressos da razão pública e pôr a instrução ao alcance de todos os cidadãos”. Estes acentuavam o compromisso social perante as possibilidades dos indivíduos. Quanto aos conteúdos da nova instrução, já no dia 20 de abril de 1792, o Comitê para a instrução da Assembleia Legislativa, discutindo o projeto de Condorcet, afirmara que “a instrução pública deve estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato”, e, ao sancionar o princípio de que ela deve compreender “os elementos de todos os conhecimentos humanos”, dava a matemática e à ciência a mesma importância que a tradição humanística atribuía às línguas clássicas: “Que cem homens medíocres façam versos, cultivem a literatura e a língua, daí não resulta nada para ninguém; mas que vinte

¹⁵ Apesar de muito pouco debatidas no Brasil, as obras de Pestalozzi e Rivail, juntamente com as de outros discípulos do mestre suíço, foram centrais para reformas educacionais na Suíça, França e Alemanha no século XIX, e para a criação de uma educação pública ampla e de qualidade na Europa. Compôs, ainda, parte do que se denominou mais tarde de Escola Nova, cujo fundador foi o suíço Adolphe Ferrière, projeto apresentado no Brasil por Rui Barbosa em 1882, sem grande avanço. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/blogs/vanguardas-do-conhecimento/pes_talozzi-e-a-revolucao-da-educacao-brasileira/. Acesso em: 28 ago. 2021.

se divertam fazendo experiências e observações, eles provavelmente acrescentarão alguma coisa à massa dos conhecimentos”.

Um projeto apresentado na Assembleia Legislativa, que melhor encarna os princípios democráticos da Revolução, é o projeto de Condorcet, embora os debates anteriores tenham sido intensos, nenhum deles alcançou a proposta de organização de um sistema público:

Em outubro de 1791, porém, a Assembleia Legislativa criou um Comitê de Instrução Pública que devia elaborar um projeto orgânico de reordenamento, que foi redigido por Marie Jean Antoine Caritat de Condorcet, secretário da Academia Francesa, após ter escrito umas cinco Mémoires sobre instrução. No seu relatório, Condorcet tem em mira uma escola que desenvolva as capacidades do aluno, que estabeleça uma verdadeira igualdade entre os cidadãos, que realize uma completa liberdade de ensino, que valoriza a cultura científica. O relatório fixa cinco graus de escola: as escolas primárias, as secundárias, os institutos, os liceus e a “sociedade nacional para as ciências e as artes” (ou universidade). Só através da instrução era possível tornar real a égalité (já que só ela tornava atual a “voz da razão”, levando-a ao povo) e participar a todos a cultura científica (CAMBI, 1999, p. 366).

Em 1794, temos o início das escolas ditas especiais, desde a Escola central de Trabalhos Públicos, em seguida Escola Politécnica, até as Escolas de Saúde, em 1794, e a escola de Línguas Orientais, em 1795. Com a lei de 3 de Brumário, a escola francesa recebia uma nova ordem:

[...] a escola primária era confiada às comunas, negava-se a gratuidade e a obrigação da frequência escolar, mas fixava-se um programa mínimo (ler, escrever, calcular e moral republicana). Criou-se uma escola central para o ensino de letras, artes e ciências, articulada em três biênios) 12-14 anos, 15-16 anos, 17-18 anos). Também neste caso, o objetivo fundamental era criar cidadãos úteis e ativos no Estado. Importante foi também a criação de uma Escola Normal (já solicitada por Joseph Lakanal¹⁶ em 1794, para preparar com cursos intensivos os professores de que o Estado necessitava e as já lembradas “Escolas Especiais”, de alto nível cultural e destinadas a favorecer o desenvolvimento da sociedade industrial através da formação de técnicos (CAMBI, 1999, p. 367).

¹⁶ Joseph Lakanal (nascido em 14 de julho de 1762, Serres, França – morreu em 14 de fevereiro de 1845, Paris), educador que reformou o sistema educacional francês durante a Revolução Francesa. Com a eclosão da Revolução Francesa em 1789, Lakanal trabalhava como professor. Disponível em: <https://delhipages.live/pt/estilos-de-vida-e-questoes-sociais/educacao/joseph-lakanal>. Acesso em: 21 set. 2021.

Os pais de H.L.D. Rivail¹⁷, vivenciam essas mudanças educacionais, o que vem ao encontro da futura formação que iriam oferecer ao único filho, dando-se início nas escolas da França e posteriormente na Suíça, sob os cuidados do mestre Pestalozzi. Aos 10 anos de idade, seus pais o enviam para Suíça, a fim de se completar e enriquecer sua bagagem intelectual. O Castelo de Yverdon era uma escola modelo da Europa comandada e idealizada por Johann Heinrich Pestalozzi¹⁸, alguns renomados estudiosos e profissionais saíram deste instituto, como por exemplo os naturalistas Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt, Geoffroy Saint-Hilaire, Georges Frédéric Cuvier, F. Cuvier, o cientista Jean-Baptiste Biot, o Marquês de Dreux-Brezé. O barão de Gérando, o conde de Lasteyrie, o filósofo Maine de Biran, o duque de Broglie, o marechal Sébastiani, o pedagogo padre Grégoire Girard, a escritora Mme. De Staël, o barão de Hans Von Wangenheim.

[...] foram algumas, apenas algumas, das altas personalidades políticas, científicas, literárias e filantrópicas que voltaram, maravilhadas de suas visitas ao instituto. Louvaram o criador dessa obra revolucionária, e por ela também se interessaram, Goethe, o rei da Prússia Frederico Guilherme III e sua esposa Luísa, o czar da Rússia, Alexandre I, o rei Carlos IV da Espanha, os reis da Baviera e de Wurtemberg, o imperador da Áustria, a futura imperatriz do Brasil, D.Leopolina de Áustria, e muitos outros expoentes da nobreza europeia e do mundo cultural (THIESEN; WANTUIL, 1979, p. 33).

Preocupados com a formação intelectual do filho desde a mais tenra idade, a família de Rivail priorizou sua educação, tendo ele sempre demonstrado forte inclinação para os assuntos voltados para a filosofia, educação e ciência. Tendo ele nascido no início do século XIX, desfruta de todos os avanços e mudanças propostos e efetivados no século anterior, passa a pertencer ao espaço de Yverdon no ano de

¹⁷ H.L.D. Rivail – Trata-se da assinatura utilizada pelo autor em seus trabalhos, propostas e planos educacionais, acrescentava ainda sua referência educacional assinando como H.L.D. Rivail – discípulo de Pestalozzi, no decorrer do texto utilizaremos o nome Rivail para padronizar sua identificação durante a escrita e leitura do texto.

¹⁸ Incontri (1997, p. 16), esclarece que “[...] a esmagadora maioria dos intérpretes de Pestalozzi o veem sob o prisma do idealismo alemão. O próprio Niederer, seu discípulo e colaborador – e posteriormente seu adversário –, incumbiu-se de emprestar muitas conotações idealistas aos pensamentos do mestre. Os autores do século XIX, já a partir de Fichte, se apropriaram de Pestalozzi de tal maneira que ele se tornou um dos principais pontos de referência do pensamento pedagógico alemão. Perdeu-se, com isso, boa parte da sua originalidade e ficaram quase apagadas as heranças iluministas do seu pensamento”. Esqueceram-se do filho do século XVIII, para apenas exaltarem o pai do século XIX, questão que será esmiuçada no tópico 1.2.

1815, com 10 anos de idade, neste ano acontecia a queda definitiva de Napoleão I.¹⁹ Brettas (2012, p. 144-145) ressalta ainda:

Em 1815, no entanto, três anos depois da desastrosa campanha militar russa, a política imperial experimentou o ocaso, sacramentado pela derrota de Bonaparte na Batalha de Waterloo. Embora não existiam evidências documentais, provavelmente, essas injunções políticas – apenas duas décadas depois da fase mais crítica da Revolução Francesa, culminada com a decapitação do rei em praça pública e diante de um quadro de incertezas sociais – influenciaram o envio do garoto Denizard Rivail – então com dez anos – para o Instituto Yverdon na Suíça – o educandário de Johann Henrich Pestalozzi. Naqueles anos, o fluxo de jovens franceses para o educandário de Pestalozzi foi considerável.

A escolha desta instituição foi para saciar a sede de saber e examinar se o mesmo estaria à altura do seu precoce talento e apurada inteligência, já que o pequeno Rivail desde muito cedo se revelou altamente inteligente, perspicaz observador, segundo Thiesen e Wantuil (1979), sempre foi uma criança compenetrada em seus deveres e responsabilidades, denotando franca inclinação para as ciências e assuntos filosóficos. Conviveu com outros alunos de outras nacionalidades.

Rivail era dotado do desejo de saber e de perspicaz e agudo espírito observador, adquirindo desde cedo o hábito da investigação. Sempre inclinado para o estudo dos problemas do ensino, Rivail cativa e conquista admiração de Pestalozzi. Os exemplos de beneficência e amor ao próximo demonstrados por Pestalozzi nortearam Rivail, desabrochando ideias que mais tarde o elevariam à classe dos homens progressistas e dos livres-pensadores.

Permaneceu no Instituto Pestalozzi por cinco anos até a conclusão de seus estudos. A educação na instituição do mestre Pestalozzi era dos sete até quinze ou dezesseis anos. Quem se destacasse poderia fazer a educação especial ou último grau de educação, técnica e prática destinada para formação de bons professores na ciência da educação e arte pedagógica.

¹⁹ Napoleão Bonaparte (1769 – 1821) foi imperador da França entre 1804 e 1814 com o título de Napoleão I. Líder político, ditador e comandante do Exército Francês, conquistou uma grande extensão territorial para a França. Disponível em: https://www.ebiografia.com/napoleao_bonapar te/. Acesso em: 21 set. 2021.

Com catorze anos, Rivail ensina condiscípulos menos instruídos ou mais novos, tornando-se um “colaborador” do Instituto. Segundo Alexandre Boniface²⁰, “colaboradores”²¹ eram recrutados entre os alunos mais adiantados. Era comum durante este período da história da educação, alunos ensinarem outros alunos de forma monitorada, tornando-se assistentes de seus mestres, também conhecido como ensino mútuo, destacado como experiências concretas por Manacorda (2000, p. 258), tratando-se de uma iniciativa inglesa propagada para outros países:

Apesar das rivalidades e dos contrastes, a iniciativa do ensino mútuo espalhou-se rapidamente, especialmente por obra de Lancaster²², tanto na Inglaterra como em todo o mundo de língua inglesa: em 1806 já existiam centros de ensino mútuo em Nova Iorque, na Filadélfia, em Boston e, em 1811, na Inglaterra, contavam-se quinze escolas com 30 mil alunos. Logo, do ensino elementar masculino o método se estendeu para o ensino feminino, para a educação de adultos e para as escolas de nível superior, não somente de “gramática”, mas também de música e ginástica. Poderíamos falar de uma tendência inglesa baseada na iniciativa privada, que emergia perante a tendência alemã e napoleônica baseada na iniciativa estatal do absolutismo iluminado.

Estima-se que Rivail tenha recebido uma educação especial, com isso adquiriu maior experiência e conhecimento, tendo iniciado o professorado ainda no Instituto, tornando-se submestre. Maturidade de pensamento, alto grau de inteligência e acentuada vocação para assuntos do ensino eram características de Rivail. Em sua obra **Memoire sur l’instruction Publique**, publicada em 1831, afirma ter doze anos de experiência pedagógica, o que indica a iniciação em 1819, muito próximo de completar seus quinze anos de idade.

²⁰ “Pedagogo francês que trabalhou em Yverdon de 1814 e 1817 e fundou um instituto Pestaloziano em Paris em 1822. Mestre e protetor de Rivail, Boniface foi ao mesmo tempo discípulo e mestre, homem bom e simples, estimadíssimo pelo corpo docente e discente, tornou-se ali o centro de tudo que dissesse respeito a francês. O prof. Boniface preparou durante cinco anos os materiais necessários à fundação de uma escola baseada nos princípios pestalozzianos, mas com modificações apropriadas ao ensino na França” (THIESEN; WANTUIL, 1979, p. 48-49).

²¹ Explicaremos de forma detalhada no item 1.1, onde faremos um estudo sobre o Instituto de Yverdon.

²² Inglês, defensor confesso da nobreza e membro da seita dos Quaker. Em 1798 estabeleceu, sem financiamento público, em um subúrbio londrino o Borough Road, uma escola para filhos da classe trabalhadora. Muito provavelmente, ao ensinar por apenas quatro pences por semana, atraiu inúmeros discípulos. Com muitos alunos e pouco dinheiro, Lancaster se viu diante de uma situação em que não queria perder os discípulos conquistados, mas também não tinha recursos para mantê-los. Disponível em: <https://historiadaeducacaobrasileira.wordpress.com/joseph-lancaster/>. Acesso em: 21 set. 2021.

Nos anos da revolução francesa vinha-se afirmando na Inglaterra uma nova iniciativa educacional, promovida por particulares: o chamado “ensino mútuo” ou “monitorial” no qual alguns adolescentes instruídos diretamente pelo mestre, atuando como variedades de tarefas como auxiliares ou monitores, ensinam por sua vez outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos (MANACORDA, 2000, p. 256).

Durante este período em que encara o desafio de monitorar os mais inexperientes, Rivail, por meio da prática, desperta sua vocação para instruir e ensinar. Entre as funções do discípulo do mestre Pestalozzi, através de pesquisas realizadas, encontramos em Manacorda (2000), a compreensão da propagação do ensino mútuo como uma estratégia para reduzir a um terço ou mais o tempo necessário para adquirir a cognição básica. O monitor trabalha com as repetições do conteúdo passado pelo professor, uma experiência concreta entre os séculos setecentos e os oitocentos.

As instituições educacionais da Europa, no período do século XVIII fazem suas reivindicações no sentido de promoverem projetos e programas orientados no âmbito reformador, promovendo uma escola estatal, nacional e laica. Cambi (1999), destaca que ainda não existia um sistema escolar orgânico e centralizado, pois isto seria a demanda do reformismo²³, que colocaria em destaque o papel de organizador e de controlador a ser exercido pelo “poder político”, padronizando o sistema escolar nacional.

As transformações gestadas desde a Idade Média, são responsáveis por acontecimentos que mudam o rumo da história da sociedade e também da ciência, tornando os questionamentos mais presentes na vida das pessoas, como também mudanças significativas na vida econômica, substituição de explicações mágicas de eventos por explicações racionais ensaiadas com tentativas, erros e acertos vindas

²³ Segundo Cambi (1999, p. 324): “O século XVIII é, a justo título, o divisor de águas entre mundo moderno e mundo contemporâneo: decanta as estruturas profundas, realiza as instâncias – guia do primeiro, contém os ‘incunábulo’ do segundo. E a laicização aliada ao reformismo (político e cultural sobretudo) são as bases que sustentam este papel do século das luzes. Foi, entre outros, Franco Venturi, um ilustre estudioso do século XVIII, quem falou de um século sobretudo “reformador”, que põe em crise o Antigo Regime, segundo um duplo processo: político (através da animação de novas classes, de novos povos, de novos modelos de Estado e de governo) e cultural (através da obra – em toda a Europa – do grupo dos intelectuais que controlam e difundem as *Lumières*, inspirando uma política de reformas às vezes bastante radicais); e que desse modo vem dar forma àquela Europa caracterizada pelo pluralismo, pelas tensões, pelos ideais de liberdade e de reforma que será típica da contemporaneidade, ou seja, dos séculos XIX e XX”.

da cientificidade dos fatos, de maneira empírica²⁴ e rigorosa. Há um novo modo de vida na sociedade: mercados mundiais sendo construídos, tornando o deslocamento de homens para diversas capitais, e o modelo de mundo idealizado pela igreja sendo transformado, dando espaço para a ciência moderna.

O efeito de todos esses processos – acompanhado também por um papel cada vez mais incisivo e mais amplo assumido pelo nascimento e pela difusão do livro, pela expansão da alfabetização (de início por razões religiosas, depois civis e econômicas) pelo amadurecimento de um novo perfil de intelectual, não mais emissário do poder religioso e político, mas caracterizado por uma autonomia e um papel social mais incisivos e dinâmicos) foi um grande processo de laicização, de uma maior liberdade por parte de classes sociais e de indivíduos (liberdade de ação e julgamento), que se tornaram independentes de modelos unívocos e vinculantes e agora valorizados justamente pela sua independência (CAMBI, 1999, p. 323).

Nesse novo formato de sociedade do século XVIII, nos setores econômicos, sociais, políticos e jurídicos, Cambi (1999) nos atenta para o fato de que o intelectual assume nova fisionomia, o seu papel sociopolítico, a sua identidade cultural, a sua função pública, o delinearão como uma figura central nos séculos seguintes e o caracterizarão cada vez mais no sentido educativo.

O intelectual torna-se mediador²⁵ entre sociedade e poder, adquire maior autonomia, sua presença é ativa no âmbito social, muito ativa até, ele se põe como consciência crítica de toda a vida social e sua produção cultural adquire uma função de guia em toda a sociedade civil e até mesmo em relação ao Estado, nos momentos mais favoráveis (CAMBI, 1999, p. 325).

Cientes da localização do período histórico do nosso autor, citamos alguns acontecimentos do século anterior, a fim de que fique claro que Rivail, foi criado pedagogicamente sob mudanças educacionais desafiadoras. Todas essas inovações

²⁴ Empírico, segundo Abbagnano (2012, p. 377), “é o atributo do conhecimento válido, do conhecimento que pode ser posto à prova ou verificado, e opõe-se à metafísica, enquanto atributo de uma pretensão cognitiva infundada, não verificável. Neste sentido, esse adjetivo corresponde ao significado da palavra ‘experiência’”.

²⁵ Segundo Abbagnano (2012, p. 757), para Hegel, “a mediação é a reflexão em geral. [...] Um conteúdo pode ser conhecido como verdade só quando não é medido por outro, quando não é finito, quando, portanto, se medeia consigo mesmo, sendo assim, o todo em um, Mediação e relação imediata consigo mesmo.” Em outras palavras, a reflexão exclui não só a imediação, que é a intuição abstrata, o saber imediato, mas também a “relação abstrata, a Mediação de um conceito com um conceito diferente (as provas de Locke), que Hegel considera típica (e com razão) do século do iluminismo” (ABBAGNANO, 2012, p. 757).

atingem diretamente a forma como ele seria educado e formado em pedagogia a partir de 1815.

Durante um período de 30 anos Rivail foi professor na França, discípulo de Pestalozzi, tendo uma forte compreensão filosófico-pedagógica da educação. Aos 24 anos já possuía uma segurança ímpar em relação à instrução na qual reconhecia o importante papel moral na formação do indivíduo. Em seu trabalho enquanto professor, lutou pela ampliação da oferta de instrução pública a homens e mulheres na sociedade francesa; defendeu a laicidade²⁶ do ensino, questão muito cara aos revolucionários que lutaram contra o antigo regime e que ainda ganhou sobrevida no contexto da restauração francesa (1814 – 1830); defendeu a necessidade de que os professores tivessem uma formação pedagógico-científica para se dedicarem ao ensino das novas gerações; defendeu reformas no currículo escolar e na didática de ensino.

Num contexto de grandes mudanças e de crises sociais em sua época, Rivail, contestou a imposição de limites para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade francesa e defendeu a necessidade de reformas educacionais pautadas no conhecimento clássico e nos novos conhecimentos que vinham sendo desenvolvidos na sociedade. Mesmo tendo suas convicções religiosas, não concordava que o cenário educacional fosse palco de doutrinação religiosa, dando ênfase à importância de transformar o espaço de ensinamentos sob o rigor científico de uma metodologia.

1.1 BASE EDUCACIONAL – INSTITUTO PESTALOZZI E INÍCIO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Para ilustrar e exemplificar a fé que educadores e autoridades depositavam no instituto de Yverdon, Thiesen e Wantuil (1979) destacam a frase do pensador e filósofo alemão Johann Fichte, que ao conhecer o Instituto, afirmou no seu célebre **Discurso**

²⁶ Segundo Abbagnano (2012, p. 691), “Com este termo entende-se o princípio da autonomia das atividades humanas, ou seja, a exigência de que tais atividades se desenvolvam segundo regras próprias, e não impostas de fora, com fins ou interesse diferentes do que a inspiram. Esse princípio é universal e pode ser legitimamente invocado em nome de qualquer atividade humana legítima, entendendo-se por legítima toda atividade que não obste, destrua ou impossibilite as outras. Portanto, o Laicismo não pode ser entendido apenas como reivindicação de autonomia do Estado perante a Igreja, ou melhor, perante o clero, pois como sua história demonstra, já serviu à defesa da atividade religiosa contra a política e ainda hoje, em muitos países, têm essa finalidade; também tem o fim de subtrair a ciência ou, em geral, a esfera do saber às influências estranhas e deformantes das ideologias políticas, dos preconceitos de classe ou de raça, etc.”

à **Nação Alemã** no inverno de 1807-1808, que a reforma da educação devia tomar por ponto de partida o método de ensino de Pestalozzi, acrescentando ainda: “Do instituto de Pestalozzi espero a salvação da Alemanha.”

Yverdon despertou a atenção da sociedade da época, sob o comando do mestre Pestalozzi. Em 1815 a lei imperial, foi o ponto de partida das ações realizadas na França para o ensino primário. Pestalozzi seria uma referência para formar e organizar este ensino.

Saindo do século XVIII, marcado pelo iluminismo²⁷ cuja característica principal era o empirismo, no século XIX temos o idealismo²⁸ como marca deste período em todo o mundo. Encontramos em Manacorda (2000), o contexto educacional da época denominado como “experiências concretas” entre os anos setecentos e oitocentos, que ilustra com propriedade o contexto histórico e educacional de nosso autor:

Se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho. Até mais, relendo a discussão da assembleia legislativa na França em 1792, sobre os aspectos da instrução (“literária, intelectual, física, moral e industrial”), apesar da inevitável desconfiança perante tais classificações, poderemos reconhecer neles o eco de classificações mais antigas e os primeiros sinais de uma nova classificação. De fato, que outra coisa é a instrução literária, senão uma elaboração moderna da preparação formal para as artes do trívio (as letras são a gramática, essencialmente), e que outra coisa é a instrução intelectual senão a instrução concreta nas artes do quadrívio (as ciências naturais)? E a instrução física, o que é senão a preparação para o “fazer” da guerra, **more Francorum**²⁹? **E a instrução moral, senão a “aculturação” nas tradições e nos costumes dominantes, até mediante um “catecismo” republicano? E, enfim, o que é a instrução industrial, senão o fato novo através do qual se procura, pela primeira vez, superar a antiga separação entre escola e treinamento, assumindo na instituição – escola, ambiente tradicional dos adolescentes separados do trabalho, também esta parte que é**

²⁷ Segundo Abbagnano (2012, p. 618) “Linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana. Nesse sentido, Kant escreveu: o Iluminismo é a saída dos homens do estado de minoridade devido a eles mesmos. Minoridade é a incapacidade de utilizar o próprio intelecto sem a orientação de outro. Essa minoridade será devida a eles mesmos se não for causada por deficiência intelectual, mas por falta de decisão e coragem para utilizar o intelecto como guia”.

²⁸ Segundo Abbagnano (2012, p. 607) “Essa palavra foi usada principalmente nos dois significados seguintes: 1º idealismo gnosiológico ou epistemológico, por várias correntes da filosofia moderna e contemporânea. 2º idealismo romântico, que é uma corrente bem determinada da filosofia moderna e contemporânea”.

²⁹ Tradução língua inglesa: *Mais francos*.

essencial na formação humana? (MANACORDA, 2000, p. 269, grifos do autor).

Mediante análise acima citada, entendemos que o século ao qual Rivail pertence, passa por um período de mudanças na educação, onde o ensino estava voltado para as novas demandas da sociedade cuja instrução associa-se ao trabalho no mundo industrial. No oitocentos estamos diante da utopia socialista e das utopias ligadas diretamente às indústrias e às políticas, todas essas utopias partem da divisão do trabalho nas condições oferecidas pelas fábricas aos operários, assim como também destaca Manacorda (2000, p. 272), partem ainda da oposição entre trabalho intelectual e trabalho manual, “orientando-se, com argumentações diversas, para um ideal de perfeição humana ou pelo menos para um bom desenvolvimento das individualidades.”

No Instituto Yverdon, Rivail torna-se monitor e auxilia os demais colegas. Entre as funções destinadas aos monitores, Thiesen e Wantuil (1979), citam a escrita de Roger de Guimps, aluno de Pestalozzi entre os anos 1808 a 1817, onde podemos entender a rotina do instituto. Os alunos monitores ou mestres mais jovens, eram encarregados de vigiar o sono nos dormitórios, fiscalizar a recreação dos alunos, acompanhavam-nos ao jardim, banho, passeio, eram divididos por grupos, cada grupo desempenhava sua função de três em três dias. Três vezes por semana, as experiências eram relatadas a Pestalozzi, com o objetivo de receberem correções ou sugestões de como bem proceder em relação ao trabalho desenvolvido, considerando que na vida no castelo, toda a ação é educativa, partindo da análise do desenvolvimento humano e seus avanços ou retrocessos de acordo com os estímulos recebidos.

Após a época de estudos e docência em Yverdon, Rivail desembarca em Paris em 1822. Na capital francesa, já inicia o magistério, além de se dedicar a tradução de obras inglesas e alemãs e prepara o seu primeiro livro didático. No dia 1 de fevereiro de 1823, publica seu primeiro livreto intitulado **Curso Prático e Teórico de Aritmética Segundo os Princípios de Pestalozzi**, com Modificações:

Tratava-se de uma brochura de 16 páginas distribuída a título de propaganda e visando atrair compradores. A subscrição proposta, para cujos participantes o preço de venda da obra seria de seis francos – para as demais pessoas era de sete francos – durou até o primeiro de junho. A obra completa em dois volumes (com o título algo

modificado) apareceu já em dezembro de 1823, embora sobre a capa tivesse indicado o ano de 1824. Ela era recomendada a professores e mães que desejassem ensinar a crianças regras básicas de aritmética (INCONTRI; GRZYBOWSKI, 2005, p. 27-28).

O trabalho acima citado tinha como objetivo pedagógico tornar mais prazerosas as penosas lições de cálculos aritméticos. Nele o autor chamava de maneira simples a atenção das crianças:

Era desejo de Rivail auxiliar os pequeninos nas difíceis e por vezes aborrecidas questões dos cálculos aritméticos. E vemos nas XXVIII – 192 páginas úteis do primeiro tomo, que o autor atrai docemente e com método o aluno, desde o conhecimento de que um mais um é igual a dois até as frações desenvolvidas, fazendo seguir a cada lição exercícios demonstrativos. Todas as operações são discutidas, explicadas e exemplificadas com numerosas questões. [...] Longe de formar doutores mirins em aritmética, pretensão que jamais alimentou, o jovem institutor visava tão somente introduzir as crianças no conhecimento dessa ciência, através de uma instrução sólida e bem digerida, salientando-lhe, ademais, o sentido prático e utilitário (THIESEN; WANTUIL, 1979, p. 91-92).

Existe um intervalo na trajetória de Rivail 1819 a 1822, intervalo este que nos faltam informações a seu respeito. No prefácio da tradução de **O Livro dos Espíritos** para a língua inglesa, realizado por Ana Blackwell, a autora coloca o ano de 1824 como retorno de Rivail a Lyon, cidade em que ficou por pouco tempo. Já os biógrafos Thiesen e Wantuil (1979, p. 78), afirmam que Rivail saiu de Yverdon e foi para Paris, “pode-se ainda, supor que sua preferência por Paris, então centro cultural do mundo, tenha sido a concretização de um sonho a que todo jovem instruído aspirava”. Para André Moreil³⁰, a data de saída de Yverdon acontece em 1819, chegando a Paris em 1820. Já Henri Sausse, declara que Rivail só chega em Paris após se ausentar do serviço militar.

Para entendermos melhor sobre o serviço militar do período mencionado, citamos Thiesen e Wantuil (1979, p. 79-81), que nos esclarece:

Antes de emitirmos a nossa opinião a respeito, façamos brevíssimo histórico sobre o recrutamento militar na França daqueles tempos (39). Em 5 de setembro de 1798, ficou instituída, por lei, a conscrição, que abrangia todos os franceses de 20 anos completos até à idade de vinte e cinco anos feitos. Abolida em 14 de junho de 1814, a conscrição reapareceu quatro anos depois, com a lei de 10 de março de 1818,

³⁰ Biógrafo – Allan Kardec.

que substituiu a conscrição por um novo sistema, chamado recrutamento. O marechal Gouvion-Saint-Cyr propôs uma nova maneira de recrutamento, o sorteio, sendo votada a lei de 24 de abril de 1818, da qual a de 1832 reproduziria suas principais disposições. [...] Os jovens de vinte anos feitos (révolus) eram sorteados em janeiro do ano seguinte imediato e, quando convocados a prestar o serviço militar, podiam obter isenção ou dispensa, desde que apoiados em certos requisitos da lei. [...] À vista do que acabamos de expor, Denizard Rivail só podia ter sido sorteado para o serviço militar a partir de 1825, pois somente atingiria, no ano precedente, a idade para o recrutamento (THIESEN; WANTUIL, 1979, p. 79-81).

Para justificar sua dispensa, encontramos a explicação dada por Henri Sausse, pesquisada por Thiesen e Wantuil (1979, p. 81-82):

Informa Henri Sausse que Rivail isentou-se do serviço militar. Cremos que ele, como *instituteur* [...] e *Chefs d'institution*, foi dispensando, pois a lei assim o permitia aos membros da instrução pública, aos institutores do 1º e 2º grau em função [...], aos institutores adjuntos, a certos mestres de ensino livre cujas escolas preenchessem determinadas condições, bem assim aos diretores de escola (*Chefs d'institution*) e a outras categorias funcionais ligadas ao ensino. Todos eles, porém, contraíram o compromisso de ficar dez anos a serviço do ensino. É verdade, e o confirmamos logo a seguir, que Rivail estava em Paris antes da idade militar. De fato, ao menos em janeiro de 1823 ele já residia na rua Harpa (rue de la Harpe) nº 117 (42), na capital francesa, para onde se teria transportado, não em 1820, como pensa Moreil, ou posteriormente a 1824, como se infere de Sausse e como pretende Anna Blackwell, mas, sim, segundo todas as probabilidades, em 1822. Se bem que nada nos autorize a afirmá-lo categoricamente, é-nos lícito presumir que Rivail tenha permanecido no Instituto de Yverdon até 1822, talvez desempenhando ali as funções de submestre, senão, mesmo, de mestre. De qualquer forma, o diligente discípulo de Pestalozzi estaria em Paris no ano de 1822.

Passados dois anos, em meados de 1825, Rivail cria e começa a dirigir a “Escola de Primeiro Grau” – tornando-se assim o primeiro estabelecimento de ensino por ele fundado em Paris. Rivail publicou um livreto com explicações a respeito do funcionamento do estabelecimento, contendo 8 páginas para a publicidade e divulgação do seu mais novo empreendimento educacional.

Em 1826, criou o Instituto Técnico, na Rua de Sèvres, número 35. Esse instituto foi modelado de acordo com o Instituto de Yverdon, e teve sua duração até 1834. No dia 14 de agosto deste ano, durante o discurso de encerramento do ano letivo da escola, ele dirigiu-se aos pais e alunos, no **Discurso Pronunciado na Distribuição de Prêmios**. Nesse escrito encontramos noções importantes da pedagogia praticada por Rivail. Destacamos abaixo um trecho que nos chama atenção em seu discurso,

onde destaca a importância de o professor ter “conhecimentos especiais”, isto é, dominar a ciência filosófica e a arte da pedagogia. Assim como Comenius e Pestalozzi, Rivail compreendia que para ensinar não bastava apenas o domínio de uma ciência particular. Era necessário que o professor tivesse conhecimentos que lhe permitisse compreender o desenvolvimento nos aspectos físicos, psíquicos, sociais e a natureza do espírito da criança.

Para bem ensinar, é preciso conhecimentos especiais, independente da ciência que se queira transmitir; é preciso conhecer a fundo a natureza do espírito das crianças, a ordem e a maneira segundo as quais se desenvolvem as faculdades, as modificações da inteligência segundo a idade, as relações entre o físico e o psíquico, o efeito das influências exteriores, as causas que podem apressar ou atrasar o desenvolvimento das faculdades; as doenças do espírito, se assim posso me exprimir; a ordem segundo a qual nascem as ideias, a maneira pela qual se encadeiam, aquelas que devem servir de fundamento às outras; calcular a força do espírito e a possibilidade de conceber tais ou quais ideias; conhecer enfim os meios mais próprios a desenvolvê-las. Mas isto ainda não basta; é preciso ainda um tato particular, inato por assim dizer; uma arte que não se aprende. Vê-se, pois, que a ciência do professor é toda filosófica, e que ela exige muitos estudos da parte daquele que se lhe entrega. Estou longe de ter traçado nessas poucas palavras um quadro completo da ciência pedagógica; toquei-a apenas de leve, pois o detalhamento de todos os conhecimentos que ela abrange seria imenso. Quando se inculca uma ideia no espírito da criança, deseja-se que ela frutifique, isto é, que ela se conserve e que dê nascimento a outras ideias, mas acontece frequentemente que, tal como a semente que põe na terra, ela morre sem dar frutos; é que então as condições do tempo e do terreno não foram observadas; que a natureza da inteligência não convém àquela espécie de ideia, ou que se lhe inculcou antes da idade em que ela poderia criar raízes, ou enfim, que não se lhe deu tempo para amadurecer. Esta última causa é uma das que comprometem mais frequentemente o sucesso da instrução. Sim, senhores, é preciso que uma ideia amadureça, que ela crie raízes; este pressuposto é a mais exata verdade e merece a atenção mais séria (RIVAIL, 2005b, p.105-106).

Já em 1828, assina como autor o **Plano Proposto para Melhoria da Instrução Pública**. Neste plano, Rivail procura contribuir com o debate sobre a reforma da educação na França, enfatizando a necessidade de que o ensino deveria ser ofertado a homens e mulheres visando atender o bem maior da França. Nesse primeiro trabalho, propõe a criação de uma Escola teórica e prática de Pedagogia com a duração de três anos, cujo objetivo era estudar a “arte de formar os homens”.

Ao nos referirmos ao modelo de acordo com o Instituto Pestalozzi, destacamos características que marcam uma perspectiva de ensino-aprendizagem que encontraremos em Rivail. Incontri (1997), nos alerta para o fato que precisamos “captar Pestalozzi” em sua especificidade, pois ele se torna uma ponte entre os dois momentos históricos, tornando-se a transição entre o iluminismo francês e o idealismo alemão.

De maneira pouco usual, portanto, Pestalozzi usa ao mesmo tempo a observação empírica dos fatos e a intuição global, que revela uma dada maneira de apreender os fatos. Ou seja, ele aprende com a realidade, dando valor ao objeto, mas participa subjetiva e mesmo emocionalmente da construção do conhecimento. Por causa dessas características de seu pensamento, torna-se óbvio que, para compreender Pestalozzi, é preciso ao mesmo tempo um forte espírito analítico e uma forte intuição. Trata-se de buscar a delimitação dos conceitos, para deles nos apropriarmos, mas a intuição deve transbordar a análise, para apreender o todo (INCONTRI, 1997, p. 21).

Thiesen e Wantuil (1979) trazem Marc-Antoine Jullien, autor do livro **Exposé de La Méthode d'éducation de Pestalozzi**, uma pequena descrição de relatos, seguidos de seus detalhes, que não encontramos em outros escritos dos divulgadores da obra pestalozziana, destacando o fato de que no instituto não havia férias anuais, porém os pais tinham liberdade durante um dos meses de outono, de estarem na presença de seus filhos, sem causar interrupção nos ensinamentos do instituto. Os autores também dão palco ao depoimento de outro ilustre aluno de Yverdon:

Conforme conta Ackermann, que foi aluno de Pestalozzi em Yverdon, “o ensino ali era essencialmente Heurístico, isto é, o aluno é conduzido a descobrir por si mesmo, tanto quanto possível por seu esforço pessoal, as coisas que estão ao alcance de sua inteligência, em vez de elas lhe serem ministradas dogmaticamente pelo método catequético”. Partindo do princípio: “a intuição é a fonte de todos os nossos conhecimentos”, Pestalozzi fundou sobre a intuição o edifício do ensino novo (THIESEN; WANTUIL, 1979, p. 41).

A proposta pedagógica de Pestalozzi era uma experiência inédita em contraposição ao modelo de ensino impositivo que predominava naquele período. De acordo com o testemunho de Ackermann, o fundamento da filosofia pestalozziana era a formação para a autonomia dos educandos, desafiando na prática a participação ativa do aluno de acordo com o seu grau de desenvolvimento e de inteligência. Nosso

autor é um dos multiplicadores deste método de ensino que visava a aprendizagem de conhecimentos significativos, contribuindo para a formação da autonomia dos educandos, adquirindo de maneira intrínseca essa metodologia e utilizando ao longo de sua carreira como professor, diretor de instituto e também dedicado a traduções de obras literárias, dando ênfase ao alemão, uma das línguas que era falada no Instituto Yverdon. Todo aprendizado que ali obteve leva para sua jornada, tornando-se um multiplicador do método pestalozziano. Em fevereiro de 1830, traduziu para a língua germânica os 3 primeiros livros de **Telêmaco** de autoria de Fénelon³¹ para uso nos educandários.

Em parceria com o colega David Eugéne Levi Alvares elabora programas de estudo para alunos de escolas do subúrbio de Saint-Germain.

Em sua residência no período de 1835 – 1840, dirigiu cursos gratuitos de química, física, astronomia e anatomia comparada, sempre apoiado pela esposa Amélie.

Em 1848, aceitou o cargo de professor e diretor do Liceu Politécnico, no qual ministrou cursos de Fisiologia, Astronomia, Química e Física. Segundo Incontri e Grzybowski (2005), dois anos depois ele renunciou ao ofício, muito provavelmente por não tolerar a decadência da qualidade do ensino privado, que naquele tempo ocorria no sistema educacional francês.

Em fevereiro de 1831, o governo de Julho³² instaurou uma comissão encarregada de revisar a legislação sobre a instrução pública e ainda confeccionar um projeto de lei com o intuito de organização geral do ensino em conformidade com as disposições da Carta Constitucional³³. O professor Rivail, que no momento dirigia

³¹ “Prelado, orador e escritor francês, nascido em 1651 e falecido em 1715, François de Salignac de La Mothe Fénelon foi o autor de um *Traité de l'éducation des filles (Tratado de Educação das Raparigas, 1687)* e tornou-se, em 1689, o preceptor do duque de Borgonha. Escreveu *Fables en prose (Fábulas em Prosa, 1690)*, *Les Aventures de Télémaque (As Aventuras de Telêmaco, 1699)* e *Les Dialogues des morts (Diálogos dos Mortos, 1700-1712)*. A obra *Télémaque*, inspirada na *Odisseia*, surgiu como uma crítica ao regime absolutista, o que levou ao seu afastamento da corte. O seu *Tratado da Existência e dos Atributos de Deus (Traité de l'existence et des attributs de Dieu)* é considerado um dos clássicos da literatura da espiritualidade em língua francesa” (Disponível em: <https://www.infopedia.pt/>. Acesso em: 2 out. 2021).

³² No ano de 1830, a vitória liberal nas eleições para deputado manifestou a imediata reação contra o desenvolvimento de um governo tão conservador. Entretanto, Carlos X não recuou e, por meio das chamadas Ordenações de Julho, impôs um decreto que retirou o cargo de todos os deputados eleitos. Sob a liderança do duque Luís Felipe, jornais, estudantes, burgueses e trabalhadores iniciaram manifestações e levantes que conduziram a Revolução de 1830. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/a-revolucao-1830.htm>. Acesso em: 2 out. 2021.

³³ Com o fim da Era Napoleônica, a França assistiu a supremacia dos regimes absolutistas e a imposição do retorno da dinastia Bourbon, sob a tutela do rei Luís XVIII (1814 – 1824). A partir de então, uma

uma escola redigiu aos membros de tal comissão um **Memorando sobre o Ensino Público** onde, em dezesseis páginas, transcrevia suas reflexões em torno do assunto, com base em estudos aprofundados que fizera em doze anos de experiência na educação. Não há registros que ele tenha recebido alguma resposta da comissão citada. À medida que avançamos em sua trajetória, constatamos em seus escritos e métodos, anexados a este trabalho, traços e influências recebidos durante sua formação, também destacamos não só métodos, mas argumentos teóricos que levaram nosso autor a propagar o ensino recebido, não apenas de forma direta através do contato com Pestalozzi, mas também guiado pelos teóricos que fundamentaram a formação de seu mestre.

1.2 CENÁRIO EDUCACIONAL PÓS-REVOLUÇÃO: TRANSIÇÃO ENTRE O ANTIGO MUNDO E O NOVO

Estando ciente de que a história se dá de maneira complexa, pois envolve vários campos a serem analisados, a política torna-se central uma vez que as decisões governamentais ditam a ordem ou a falta dela na vida de uma sociedade. Ao adentrarmos no cenário da Revolução Francesa e o que acontece após o seu término, analisamos a consequência e a nova fase que surgiria, afetando principalmente o campo educacional, que é o setor onde Rivail irá atuar e pleitear mudanças, focando na evolução moral do homem, como lhe ensinou o mestre Pestalozzi.

Alexis-Charles-Henri Clérel de Tocqueville (1804 – 1859) considerou entender a sociedade francesa antes da Revolução Francesa, período chamado Antigo Regime, investigou as causas e as forças que levaram à Revolução, todavia expressa sua opinião sobre esse evento que marcou a história do mundo:

Dado que a Revolução Francesa não teve como único objetivo a mudança de um governo antigo, mas abolir a forma antiga da

nova Constituição determinava que o rei fosse o representante máximo do Poder Executivo e que o Poder Legislativo seria organizado em sistema bicameral, onde a Câmara dos Pares seria ocupada por membros escolhidos pelo rei e a Câmara dos Deputados seria eleita através do voto censitário. Dessa maneira, todos os ideais e anseios gerados pela experiência revolucionária francesa seriam sepultados por um governo elitista que combinava elementos liberais e monárquicos. Sob a perspectiva política, a França se mostrava dividida entre três grupos políticos: os ultras, defensores irrestritos da perspectiva absolutista; os bonapartistas, partidários do retorno de Napoleão Bonaparte ao governo; e os radicais, que buscavam a imediata retomada dos princípios transformadores de 1789. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historia_geral/a-revolucao-1830.htm. Acesso em: 2 out. 2021.

sociedade, teve de atacar simultaneamente todos os poderes estabelecidos, arruinar todas as influências reconhecidas, apagar as tradições, renovar os costumes e os usos e, por assim dizer, esvaziar o espírito humano de todas as ideias nas quais se haviam baseado até então o respeito e a obediência. Daí seu caráter tão singularmente anárquico (TOCQUEVILLE, 2017, p. 55).³⁴

Na crise do *Ancien Régime*³⁵ na França, entre o período da Revolução e o Império, a educação é vista como uma saída para que o novo homem fosse criado e ajudasse na intervenção social pós revolução, surgindo assim, um sistema de educação moderno e orgânico. Cambi (1999) afirma que este sistema permanecerá longamente como um exemplo a ser imitado na Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto, que sofreriam mudanças com o passar dos séculos:

O programa pedagógico elaborado pela Revolução resulta, portanto, rico, articulado e até grandioso; mostra-se bem consciente das rupturas que deve efetuar em relação ao passado e das inovações radicais que deve realizar, em chave de pedagogia civil; indica uma série de âmbitos bastante diferenciados de intervenção (desde a escola até a imprensa, a festa) mas pensa-os como integrados, como estreitamente ligados um ao outro para atingir um fim comum: inicia aquele modelo de instrução-educação coletiva e ideológica que estará cada vez mais ao centro nas sociedades de massa contemporâneas e que será retomado pelos nacionalismos oitocentistas (como nos lembrou George Mosse em *A nacionalização das massas*) e depois pelos totalitarismo novecentistas (desde o fascismo até o nazismo, o stalinismo) em formas mais sectárias e rigidamente conformistas. A revolução, porém, sobre este último ponto, tinha reconhecido um espaço cada vez mais central para a educação do imaginário e tinha indicado no seu controle e na sua “normalização” um aspecto essencial, cada vez mais essencial, da pedagogia e da educação, bem como da vida social e cultural contemporânea (CAMBI, 1999, p. 368).

Durante a época contemporânea (pós-revolução), faz-se necessário entender o cenário político e a educação. Muitos costumes econômicos, políticos, sociais que atravessaram séculos, caem por terra, dando espaço para reflexões, discussões, debates intelectuais, na tentativa de deixar no passado o comportamento medieval:

³⁴ Título original: *L’Ancien régime et la Révolution*. Tradução, apresentação e notas José Miguel Nanni Soares. São Paulo: Edipro, 2017.

³⁵ Tradução: Antigo Regime.

Sobretudo, eliminará o *Ancien Régime*, com suas conotações ainda medievais de sociedade da ordem, da soberania por direito divino, da relação de organicidade entre as classes, para iniciar um processo totalmente novo caracterizado pela inquietação, pela constante renovação, pela abertura para o futuro (mais que pela referência ao passado) e, portanto, para o pluralismo interno (de grupos sociais, de interesses, de projetos), para o caráter conflitante e para a hegemonia construída pragmaticamente dentro e através dos conflitos. E é justamente a Revolução que opera esse duplo processo da crise do *Ancien Régime* e da ênfase sobre o dinamismo social, ideológico, político, etc. (CAMBI, 1999, p. 377).

François-Pierre-Guillaume Guizot (1787 – 1874) e Tocqueville (1804 – 1859), participaram com fervor dos principais debates do seu tempo, são responsáveis pela publicação de obras de história e intervenção política e atuando como deputados ou ministros durante grande parte do período indicado, traçando um paralelo com a Idade Média, buscando respostas em um passado próximo, para entender as mudanças que estavam surgindo, tornando-os assim, intelectuais ativos neste processo de mudança.

Dirigimo-nos em nosso estudo à pesquisa de Oliveira (1997) para contextualizá-la politicamente sob a visão de Guizot em cuja análise volta-se à Idade Média a fim de explicar o que acontecia aos seus contemporâneos, em especial o período da Restauração, para Oliveira (1997, p. 55):

A conciliação era bastante delicada. Havia o temor de que, para se opor às tendências democráticas, a França viesse a cair no extremo oposto. Receava-se que a nova sociedade, criada pela revolução, por temer novas perturbações, conciliasse com o que restara da antiga, particularmente com a monarquia absolutista. Por isso, para este autor, o governo da Restauração não poderia permitir o restabelecimento do antigo regime.

Após a revolução, busca-se instaurar um clima de paz, que não se trataria exatamente em estabilizar as forças sociais, pondo fim às perturbações causadas pela revolução, o conceito de paz está ligado ao respeito às antigas instituições. Para Oliveira (1997) isso representava uma subordinação da sociedade aos valores da Igreja e da Nobreza, aos valores do Antigo regime, ressalta ainda que ambas constituíam os corpos fundamentais da nação.

Consideramos de suma importância destacar esses acontecimentos, tendo Guizot pertencido a este contexto e analisando-o enquanto homem do seu tempo, vivenciando a mudança e a ressignificação dos três estados, que antes da Revolução tinha a seguinte composição: o primeiro, o Aristocrático, com o controle centralizado

nas mãos de um monarca e com o clero formado por abades, bispos, padres, frades e monges, que era o modo de governo que atuava na França; o segundo estado composto pela nobreza, membros da família real ou cidadãos que haviam adquirido títulos através da compra, essa categoria representava 2% da população; por fim, o terceiro estado, do qual faziam parte os comerciantes, trabalhadores do campo e profissionais liberais e o restante da população que não tinham direito algum.

Essa diferença entre os estados, onerava as novas classes sociais pertencentes ao terceiro estado, pois os grupos pertencentes ao primeiro e segundo estado, no caso, clero e a nobreza não pagavam impostos. A França possuía uma vertente religiosa católica, o que significava, que a igreja além de possuir o controle religioso estava à frente das instituições de ensino, hospitais, maternidades, orfanatos... a vida e a morte passavam pelas mãos da igreja.

Guizot, assumiu o Ministério da Instrução Pública em outubro de 1832, porém anterior a este fato, em função do grau de radicalismo elaborado pelo conflito entre os ultras e os revolucionários (liberais)³⁶, temos o surgimento do partido dos doutrinários, da qual fazia parte Guizot, cujo princípio básico era a defesa do desenvolvimento da sociedade a partir do conhecimento, da ideia de civilização.

A proposta de educação em vigor nesta época pertencia ao grupo de doutrinários, o partido dos doutrinários era formado por intelectuais, educadores e senhores de opinião pública, como nos aponta Oliveira (1997, p. 55-56):

É dentro deste quadro que devemos entender as propostas de educação dos doutrinários. A educação mais ampla era considerada a partir desta perspectiva geral de luta contra as tentativas de retorno da monarquia absolutista. Deste modo, defender a opinião de que as instituições escolares deveriam ficar livres da religião e da interferência do Estado era, em última instância, uma posição política em favor da nova sociedade. A crítica pelo fato das instituições escolares estarem centralizadas nas mãos de Napoleão e submetidas ao poder da igreja já aparece, aliás, com frequência nos escritos do século XIX (OLIVEIRA, 1997, p. 55-56).

³⁶ “A França estava dividida em dois grandes partidos radicais. De um lado, o partido que atacava a Revolução e aspirava abolir suas conquistas. Era o partido dos ultras. De outro, o partido favorável à Revolução e que pretendia dar-lhe continuidade. Estava interessado em estender suas conquistas. Era o partido dos liberais. Neste quadro de conflitos políticos entre partidos radicais emergiu um terceiro, o dos doutrinários. Este procurou manter-se equidistante dos outros dois, combatendo suas aspirações. Seus maiores expoentes foram Royer-Collard e Guizot. O primeiro foi, realmente, seu líder” (OLIVEIRA, 1997, p. 41-42).

De acordo com Oliveira (1997), Guizot, não abria mão da civilização e acreditava que o conhecimento deveria ser instrumento a ser utilizado pela burguesia na luta política. Tornou-se responsável pela generalização da lei da educação primária, desempenhando um papel importante na história da França. Pela lei de 1833 que exige a criação de uma escola primária normal por departamento para treinar futuros professores para atuarem nas escolas primárias. Este sistema ainda estará em vigor em 1890.

As estruturas que se difundiram entre a Revolução e a Restauração serão as estruturas profundas que virão marcar a época contemporânea e caracterizá-la de modo unitário até os dias de hoje. A contemporânea é a época das Revoluções: desde 1789 até 1848, depois até 1917 e até o pós em 1945, a história dos últimos dois séculos é marcada justamente pelas tensões revolucionárias, pelas rupturas que elas implicam e pelas exigências (de guinada em relação ao passado, de reconstrução *abi mis* da sociedade³⁷, de advento da “sociedade justa” – ou mais justa) que manifestam. É um movimento vasto e profundo, que atinge áreas geográficas, povos e culturas que se rediscutem, operam rupturas com as tradições, tendem à renovação radical; e são movimentos orientados de maneira diversa, ora políticos (como os fascismos, que nascem como solução *ad hoc*³⁸ numa crise política), ora sociais (como as revoluções socialistas, de 1871 a 1917, ao pós 45, ora étnicos (como o “fundamentalismo” islâmico atual), ora tecnológicos (como ocorreu no Japão), ou entrelaçados entre si, mas que caracterizam em profundidade as sociedades contemporâneas (CAMBI, 1999, p. 378).

Rivail é crítico da educação que predominava, ele está convencido que o método aprendido em Yverdon, cabeça, mão, e coração³⁹, são os princípios que faltam na França pós-revolução. Incontri e Grzybowski (2005, p. 11-12) nos atentam para o fato de que mesmo com ares conservadores, as reformas de Guizot dedicam grande atenção à educação pública:

Lança uma lei que obriga os municípios a manter escolas primárias, melhora as condições de trabalho dos professores, amplia o alcance

³⁷ Expressão em Estoniano (linguagem europeia), significa *ajudar o que*. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt>. Acesso em: 30 set. 2021.

³⁸ Formulado com o único objetivo de legitimar ou defender uma teoria, e não em decorrência de uma compreensão objetiva e isenta da realidade (diz-se de argumento, proposição ou hipótese). Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt>. Acesso em: 30 set. 2021.

³⁹ “O amor como garantia da unidade do ser, a tripartição do homem é uma constante nas formulações teóricas de Pestalozzi. Já passamos pela teoria dos três estados, que pode ser compreendida do ponto de vista tanto do ser do homem, como da história e do desenvolvimento infantil. Na elaboração do seu famoso método, Pestalozzi enfatiza a trilogia cabeça, mão, coração, preconizando o desenvolvimento harmonioso e integral de todas as potencialidades humanas” (INCONTRI, 1997, p. 94).

dos colégios secundários, organiza escolas normais, cria os inspetores primários e funda o primeiro periódico pedagógico da Europa: *O manual geral de instrução primária*. Os liceus também se desenvolveram, assim como o ensino superior, ambos a partir das idéias de Cousin. Houve uma reorganização da Escola Normal Superior, encarregada de formar professores, da qual Cousin foi diretor. Mas, a princípio, a obrigatoriedade fica de fora dessas reformas, aparecendo somente mais tarde, em 1873. As mudanças não incorporam a gratuidade total do ensino e não admitem o elemento laico na educação; no primeiro caso acredita-se ser um sonho impraticável, o Estado deve dar instrução apenas àqueles que não possam pagar; no segundo caso, considera-se a ação da Igreja importante na instrução do povo. Com suas reformas no domínio da educação, Guizot não aponta quase nenhum processo de mudança em termos pedagógicos; preocupa-se quase que exclusivamente com os aspectos políticos.

Partindo deste cenário, nossa pesquisa aponta que as ideias desenvolvidas por Rivail estavam na linha pestalozziana. A temática de como educar moralmente vem ao encontro de Pestalozzi, tratando-se de criar no meio em que a criança vive ações positivas que posteriormente seriam atitudes benéficas para o seu desenvolvimento. Incontri e Grzybowski (2005), explicam que não se trata, como se pretende na atualidade, de impor limites de fora, mas de despertar a consciência. Em outras palavras, que o nosso educador propunha inovações para o seu tempo, não somente no âmbito político, legislativo e administrativo, mas também na promoção de mudanças pedagógicas voltadas à aplicação da didática:

Defendeu a ideia de uma educação integral, com o desenvolvimento simultâneo dos aspectos morais, intelectuais e físicos. Posicionou-se a favor da educação ativa, do respeito às fases do desenvolvimento da criança, da valorização da infância e da formação de professores. Sendo assim, a voz de Rivail parece estar mais de acordo com as novas vozes pedagógicas que ganhavam eco na França, ligadas ao ideário iluminista da Revolução Francesa, do que ao momento em que escreve, em que ainda imperava a velha mentalidade da fase da Restauração (INCONTRI; GRZYBOWSKI, 2005, p. 12).

Ao percorrermos a trajetória de influências pedagógicas do nosso autor, constatamos quão rica foi sua formação, suas leituras e seu processo de ensino-aprendizagem. Rivail, que teve contato direto com os grandes nomes da educação do seu tempo e que ainda fazem história nos cursos de formação pedagógica.

Os autores que foram referências para Rivail possuem como característica comum, a busca por uma instituição que seja pública e que venha a abranger uma educação integral na busca da formação de um cidadão autônomo. Para nosso campo

de análise, tratam-se de autores clássicos, porém, no período em que Rivail atua, são teóricos contemporâneos ao mesmo, que discutem a formação de um novo homem, e aos quais ele se alinha.

Incontri e Grzybowski (2005), destacam em sua obra que Rivail fazia parte do grupo de educadores, cuja liderança pertenceu a Pestalozzi, que já trazia propostas para melhorar o sistema de ensino. Adentraremos ao segundo capítulo com o objetivo de apresentar essas influências, intencionalidades educacionais e aprendizados, através da análise de seus escritos voltados para a instrução do seu tempo e espaço político, econômico, social e educacional. Até aqui tivemos a oportunidade de entender melhor as influências que estiveram presentes não apenas no campo teórico, mas também nas vivências práticas do nosso autor.

A experiência de Pestalozzi em Stans, comprovou-lhe a importância do ensino integral, trabalhando não apenas as lições educativas para contemplar a cognição do aluno, mas também o ensino heurístico⁴⁰ responsável por uma pedagogia que contempla o ser humano em sua plenitude, em contato com a natureza, colocando em prática as teorias ensinadas nos campos da biologia, por exemplo.

Rivail era um católico praticante, assim como seu mestre, foi criticado por opositores por motivos de diferenças dogmáticas e ideologias educacionais, o que o tornou mais tolerante durante sua trajetória não apenas como educador. Incontri e Grzybowski (2005), ressaltam que o clima intercultural e de liberdade de pensamento de Yverdon esculpiu os mais importantes traços de caráter e personalidade no jovem Rivail, que no futuro desabrochariam, com destaque, em obras e ações.

Registramos que nosso autor atuou intensamente no debate e na implementação de propostas acerca da educação pública na França de sua época. Registramos também, que além das contribuições a educação pública após sua aposentadoria o autor passa a se dedicar a formulação da filosofia, doutrina e

⁴⁰ O brincar heurístico é uma nova abordagem para o trabalho com crianças pequenas, desenvolvido por Elinor Goldschmied, em colaboração com educadoras de alguns países da Europa, como Inglaterra, Escócia, Itália e Espanha. Trata-se de um método diferenciado de organizar as atividades diárias oferecidas às crianças na primeira infância. Segundo Elinor, no aprendizado heurístico, “a criança é treinada para descobrir as coisas por si mesma nos dois primeiros anos de vida”, o brincar heurístico tem como objetivo central a exploração espontânea dos diferentes tipos de objetos. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/evento/o-brincar-heuristico-e-sua-contribuicao-ao-para-o-desenvolvimento-infantil/>. Acesso em: 21 out. 2021.

posteriormente da religião espírita, quando para preservar o seu legado pedagógico adota em 1854 o nome de Allan Kardec⁴¹.

O objetivo desse capítulo foi abordar a formação e a vida profissional de Rivail associada a elementos do contexto histórico anterior ao período vivido por ele, bem como elementos do período histórico de sua época. Da exposição feita destacamos que o autor, inserido num contexto de crise do Antigo Regime e de ascensão do pensamento moderno, teve a sua formação marcada por princípios da ciência laica, da liberdade e da autonomia humana, categorias que marcaram o debate educacional da época. Rivail, enquanto educador formado nesse contexto, como outros autores, deu ênfase em sua atuação profissional a importância da educação pública na formação intelectual, física e moral dos homens tendo em vista o desenvolvimento autônomo visando a sua contribuição ao progresso da nação francesa dos oitocentos.

No próximo capítulo, prosseguindo no atendimento do objetivo geral dessa pesquisa que é compreender a proposta de educação pública de Rivail, discutimos sobre a contribuição de autores do pensamento moderno ao pensamento do autor.

⁴¹ A partir de 1852, Allan Kardec iniciou suas experiências com o mundo da espiritualidade, numa época em que a Europa despertava a atenção para os fenômenos conhecidos como “espíritos”. Allan Kardec investigou fenômenos espirituais registrados nos Estados Unidos, Reino Unido e Alemanha. Tomou conhecimento das “mesas girantes” e da escrita mediúmica, fenômeno que mais tarde testemunharia e passou a se comunicar com os espíritos. Um dos espíritos, conhecido como “espírito familiar”, passou a orientar seu trabalho espiritual e teria revelado já conhecê-lo do tempo dos druidas, na região da Gália, com o nome de *Allan Kardec*. A partir de então, ele abriu mão de sua identidade das atividades profissionais para tornar-se Allan Kardec, nome que teria origem em encarnações anteriores. Disponível em: https://www.ebiografia.com/allan_kardec/. Acesso em: 31 out. 2021. Em 18 de abril de 1857 o autor publicou o **Livro dos Espíritos**. “Com este livro, [...], raiou para o mundo a era espírita. Nele se cumpria a promessa evangélica do Consolador, do Paracleto ou Espírito da Verdade. Dizer isso equivale a afirmar que ‘O Livro dos Espíritos’ é o código de uma nova fase da evolução humana. E é exatamente essa a sua posição na história do pensamento. Ele é a pedra fundamental do Espiritismo, o seu marco inicial. Antes deste livro não havia Espiritismo, e nem mesmo esta palavra existia. Façola-se em Espiritualismo e Neo-Espiritualismo, de maneira geral, vaga e nebulosa. Os fatos espíritos, que sempre existiram, eram interpretados das mais diversas maneiras, mas depois que Allan Kardec o lançou à publicidade, contendo princípios da Doutrina Espírita, uma nova luz brilhou nos horizontes mentais do mundo” (Introdução ao Livro dos Espíritos) (KARDEC, 2004, p. 11).

2 AUTORES QUE CONTRIBUÍRAM COM O PENSAMENTO DE RIVAIL SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ao iniciarmos a pesquisa sobre H.L.D. Rivail, nos deparamos com uma formação sólida e segura, pautada na ciência, no método intuitivo, na afetividade e no respeito às faixas etárias, na preocupação da criança ser tratada como tal. Para isso iniciamos uma investigação no trabalho dos pensadores que influenciaram sua formação, a fim de que entendamos não apenas sua trajetória, mas também suas motivações e inspirações.

Em sua formação encontramos nomes de destaque, porém datados em períodos diferentes, mas que exerceram influência na época de Rivail e o ajudaram a aprimorar o seu conceito de educação pública escolar.

Assim, para melhor compreender o valor histórico destes autores, citamos Basso (2005), em sua conclamação de que ir ao encontro desses personagens transformadores e transformados pela História, é encontrar reflexões concernentes à nossa própria história e ainda destaca que:

Em uma época em que a educação, agora de responsabilidade da sociedade, é posta como solucionadora dos problemas do homem, os clássicos nos parecem ainda mais importantes por nos dar mostra, por nos provar, mesmo que sem esta intenção, que não somos produto pronto e acabado e que os problemas que vivemos não são apenas erros de percurso, mas sinal de que existem outras formas de percurso. É em busca deste contexto gerador da educação pública que nos colocamos a buscar, no século XIX, as pistas para entender nosso próprio entorno e, dar-nos conta de responder a ele dentro das possibilidades que o momento histórico permite, o que cremos que fizeram seriamente os autores que estudamos (BASSO, 2005, p. 18-19).

Discípulo de Pestalozzi, que por sua vez estuda com afinco Rousseau, todos influenciados por Comenius, considerado o pai da didática moderna, Rivail procedia dessa tradição filosófico-pedagógica, que estava em construção, em oposição ao predomínio da igreja católica, pautando sua carreira profissional em linguagem didática e concisa, entre o legado daqueles que seriam considerados grandes educadores.

2.1 COMENIUS – FUNDADOR DA DIDÁTICA MODERNA

Jan Amos Comenius, nasceu em 1592, em Nivnice, onde hoje é território da República Checa, de família eslava e protestante, seguidora da Igreja dos Irmãos Morávios⁴², sendo o último bispo da Igreja Hussita⁴³.

Comenius, foi um inovador e um dos primeiros defensores da universalidade da educação, conceito defendido em seu livro **Didática Magna**. O mesmo é considerado o pai da educação moderna, aplicando um método de ensino mais efetivo, a partir de conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes. Aconselhava o aprendizado contínuo, por toda a vida, e o desenvolvimento do pensamento lógico, em vez da simples memorização.

Podemos dizer que ele foi capaz de fazer uma leitura da realidade em suas múltiplas e contraditórias determinações, apontando direções alternativas, questionando a educação que estava posta, buscando novos horizontes para as escolas e o processo pedagógico, expressando as ansiedades dos homens de seu tempo, contestando valores instituídos; pregando utopias, com grande coragem e determinação, como um profeta que anuncia a aurora de uma nova era (GASPARIN, 1998, p. 127).

Destacam-se de sua obra as publicações **Didática Checa, Porta Aberta das Línguas, Didática Magna, Mundo Ilustrado, Consulta Universal sobre o melhoramento dos negócios Humanos**. Comenius combate o sistema educacional medieval, defende o ensino para todos, no capítulo IX do livro **Didática Magna** intitulado: Toda juventude, de ambos os sexos, deve ser enviada à escola, Comenius declara que as considerações que viriam a seguir em seu texto demonstram que toda criança deve ser confiada à escola, não só os filhos dos ricos ou das pessoas mais importantes, “mas todos em igualdade, de estirpe nobre ou comum, ricos e pobres, meninos e meninas, em todas as cidades, aldeias, povoados, vilarejos” (COMENIUS,

⁴² A Igreja dos Irmãos Morávios é uma denominação protestante. Começou no século XV na Boêmia, hoje República Checa. O seu nome oficial é UNITAS Fratrum, que significa *Unidade de irmãos*. Também é ocasionalmente referida como os Irmãos da Boêmia. Ela coloca uma elevada importância na unidade cristã, na unidade pessoal, na piedade, nas missões e na música. Disponível em: https://www.duhoctrungquoc.vn/wiki/p t/Igreja_Mor%C3%A1via. Acesso em: 23 set. 2021.

⁴³ Igreja Hussita define um movimento reformador e revolucionário que surgiu na Boêmia, no século XV. O nome vem do teólogo boêmio Jan Hus (1372-1415). O movimento mais tarde se juntou a Reforma Protestante. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/jan-hussos-primordios-reforma.htm>. Acesso em: 23 set. 2021.

2011, p. 89) além disso, defende o respeito à inteligência e aos sentimentos das crianças, baseado numa nova concepção de mundo e sociedade que estava sendo gestada nos séculos iniciais da modernidade.

Em sua publicação **Porta Aberta das Línguas (1631)**, Comenius compõe pequenas orações exprimindo os objetos e as ações cotidianas em grau crescente de dificuldade. Alinhavadas paralelamente em latim e na língua materna, esse livro causa uma verdadeira revolução no ensino em latim, então excessivamente pautado no estudo dos clássicos, introduzindo gravuras ilustrando os substantivos e as ações descritas pelas orações. Já **O mundo Ilustrado**, publicado em 1658, é considerado o primeiro livro didático no qual se faz uso de figuras.

Publicou a **Didática Tcheca** que mais tarde, transformou-se na sua obra mais célebre, **Didática Magna**. Publicou em Leszno, na Polônia uma versão por ele mesmo redigida em alemão de seu manual para a escola materna. Em 1653, durante estadia na Hungria, publicou em latim o mesmo manual com o nome de **A Escola da Infância**.

Ora, a didática não nasceu como um instrumento mediador, como um regrário para facilitar o ensino de outras disciplinas. Em Comênio, ela é a manifestação de uma nova necessidade dos homens no desenvolvimento do processo de produção de suas vidas. Ela se tornou a expressão da nova forma de ensinar o novo conteúdo social que se propunha como resultado da nova forma de trabalho, da nova maneira de fazer ciência. Ela é, portanto, consequência e expressão educacional de uma nova forma de vida (GASPARIN, 1998, p. 117).

Entre os anos de 1628 e 1641, na Polônia, Comenius produz **A Escola da Infância**, período em que foi professor e posteriormente reitor da escola secundária de Leszno, instituição mantida pelos Irmãos Morávios. Suas obras são um reflexo de sua prática educacional, nelas tem-se a marca da crítica ao sistema educacional de seu tempo.

Nessa obra ainda, Comenius destaca que a criança não é apenas um adulto em potencial, mas um sujeito pleno de sentimento em si mesmo, merecedor, de uma apurada atenção e cuidado, características que encontramos no método Pestalozzi e também na metodologia de Rivail. Nela Comenius defende o atendimento inicial da educação das crianças desde seu nascimento até os seis anos de idade. Sua percepção está na identidade da criança, posteriormente no entendimento de que a educação só pode realizar-se, caso esteja organicamente articulada no projeto

educativo, consolidando assim finalmente a fórmula de ensinar tudo a todos, em cujo processo a teoria e a prática não podem ser separadas.

Comenius trata a mente como três instâncias: pensar, raciocinar e recordar. Nela a primeira instância, o pensar, está a percepção dos objetos, a formação de suas imagens na mente, através da demonstração das coisas em frente de seus olhos, o teatro do mundo, a criança toma conhecimento delas e fixa suas imagens na memória, de onde poderão assim ser simbolizadas através da fala.

E nesse campo Comenius se dirigia com um linguajar acessível a mães e avós, com intuito de trazer manuais sobre a educação das crianças visto que são elas a primeira instância educacional da criança. É por meio delas que a criança toma o primeiro contato com a linguagem, conhecendo o nome das coisas e assim compreendendo e raciocinando tudo ao redor do mundo em que vive.

Nesse mesmo livro Comenius apresenta pela primeira vez sua tríade: conhecer, fazer e falar. Para ele, a educação está na busca incessante da unidade dessas três qualidades para formação do ser humano, frisando que essas qualidades deveriam ser exercitadas pedagogicamente desde os primeiros anos de vida.

Uma de suas últimas obras **Consulta Universal** para a reforma das coisas humanas, Comenius traz sua obra mais madura e abrangente, onde vislumbra sua concepção de educação como um processo universal da formação, em que a própria vida é uma escola. Comenius destaca que a educação deve começar na concepção e deve continuar por toda a vida. No livro **Didática Magna**, em seus capítulos, elenca passos que educadores de sua época deveriam se atentar e refletir acerca do processo de ensino, justificando a formação humana e sua continuidade em uma escola que necessita de mudanças. Destacamos o item 18 do capítulo X, denominado “A educação nas escolas deve ser universal”:

18. Em suma, como dos anos da infância e da primeira educação depende todo o resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer. Assim como no útero materno se formam os membros igualmente para todos os homens, e em cada um se formam as mãos, os pés, a língua, etc., ainda que nem todos venham a ser artífices, corretores, copistas, oradores, também na escola é preciso ensinar a todos todas as coisas que digam respeito ao homem, ainda que depois uma delas venha a ser mais útil a um, e outra ao outro (COMENIUS, 2011, p. 100-101).

A Organização das Nações Unidas (ONU), como também a União Europeia, tem reconhecido o papel de seu pensamento em prol da paz mundial e da harmonia entre as nações e desde 1992, a cada dois anos, a Unesco distribui a Medalha Comenius para personalidades que se destacaram no campo educacional, em reconhecimento ao trabalho e jornada repletos de significados que ecoam na atualidade.

2.2 ROUSSEAU – UMA INFLUÊNCIA QUE DEFENDE A LIBERDADE NATURAL DO HOMEM

Jean-Jacques Rousseau também é um dos pensadores que exerce influência na formação de Rivail, por se tratar de um autor que influenciou diretamente Pestalozzi, vemos nas obras de Rivail semelhanças nos discursos e em suas metodologias. Rousseau em suas obras aponta uma teoria e instruções que auxiliam adultos a estarem ligados às crianças, mostrando a importância do vínculo materno desde cedo. O primeiro abandono sofrido, acontece dentro das leis naturais, perde sua mãe nove dias após seu nascimento, é criado pelo pai por um tempo até ser confiado aos cuidados do tio. Talvez de maneira inconsciente repete a sucessão de abandonos sofridos durante sua infância, repetindo o comportamento e tratamento recebido, entregando os cuidados dos cinco filhos a um orfanato, posteriormente devido ao processo reflexivo diante de seus estudos e sabendo da importância da companhia dos pais durante o desenvolvimento integral do sujeito, levando-o à dor do amargo arrependimento mediante as próprias reflexões traduzidas e expostas em suas produções educacionais.

Genebrino de origem francesa, trata-se Rousseau de um autor polêmico, defendendo o homem natural, livre de vícios, julgava o desenvolvimento das luzes e dos vícios entre os povos, crescentes na mesma proporção. Mediante o cenário encontrado na capital francesa, faz suas observações e entra em contato com o mundo das luzes. O livro **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens** (1755), consolida sua reputação como filósofo

inovador, criticando o pacto social defendido por pensadores como John Locke⁴⁴ (1632 – 1704), acusando a propriedade privada de gerar injustiça social.

O que nos leva a entender Rousseau e seus pressupostos educacionais? Em que contexto vivia? Recorremos a Basso (2005, p. 30-31), cuja explicação nos leva ao entendimento do porquê inspirava educadores e estudantes de todo mundo:

O que há então nos escritos e no próprio Rousseau, que tanto nos remete a opiniões e posições diferenciadas a respeito de sua obra? Rousseau nega o estado de direito até então defendido. A propriedade, como grande conquista e estabelecimento da organização social, é colocada por Rousseau como o princípio da desigualdade que, não sendo natural e sim fruto de um pacto social que a ratificou, tornou os homens polidos e socialmente mascarados, mas não efetivamente preparados para viver harmonicamente em sociedade. As luzes, tais como se apresentavam, não eram, para Rousseau, sinal de progresso. Os povos mais adiantados cientificamente não eram, por isso, os moralmente melhores, e as virtudes do homem social não passavam de máscaras usadas para atrair sobre si vantagens desejadas.

Tanto Comenius como Rousseau, pretendem através de suas obras e reflexões indicar caminhos para futuros educadores e famílias responsáveis pela criação de um ser humano virtuoso. Em sua célebre obra **Emílio ou Da Educação**, Rousseau surpreende e inspira usando desde conselhos maternos à instruções educacionais e superações de um modelo ultrapassado de educação, propondo o tratamento infantil tal qual deve ser: criança sendo tratada, instruída e estimulada de acordo com sua faixa etária e grau de entendimento das situações que a cercam, propiciando uma formação para a autonomia; reforça também o poder da natureza no processo e evolução dos menores, porém, ressalta a importância da mediação dos adultos, que atuarão mediante os interesses da criança:

Segui, com vosso aluno, uma oposta; que ele acredite sempre ser o mestre e que vós o sejais sempre. Não há sujeição tão perfeita quanto a que mantém a aparência da liberdade; cativa-se, assim, a própria vontade. Não está à vossa mercê a pobre criança que não sabe nada,

⁴⁴ “Filósofo inglês, John Locke é bastante conhecido pelos seus Tratados sobre o Governo. Os dois tratados lançam a base do liberalismo político, em que o Estado não tem outra função senão garantir os direitos naturais do homem, a saber a família: necessidade natural de educação e criação dos filhos; a propriedade estado natural fundado na legitimidade do trabalho e na tese da prodigalidade ilimitada da natureza, em que há uma concepção de harmonia entre a necessidade humana e as produções da natureza, mediada por uma forma rudimentar de trabalho, de coleta, ou de transformação” (HUISMAN, 2001, p. 604).

que não pode nada e que não conhece nada? Não dispondes, em relação a ela, de tudo que a cerca? Não sois capaz de conduzi-la segundo vosso gosto? Seus trabalhos, seus jogos, seus prazeres, seus sofrimentos, não está tudo em vossas mãos sem que ela o saiba? Certamente, ela não deve fazer o que quer; mas dever querer apenas o que quereis que faça; não deve dar um passo que não tenhais previsto, não deve abrir a boca sem que saibais o que vai dizer (ROUSSEAU, 2017, p. 139).

Ao traçarmos esses paralelos e exemplificarmos suas ideias de educação através das citações acima, queremos mostrar que desde sempre, mais precisamente dentro do contexto do nosso autor, Comenius no século XVI, Rousseau no século XVIII, já analisam em seu entorno mudanças necessárias para o avanço da educação. Entendemos assim, que este anseio, essa busca constante para a evolução do homem, iria inspirar futuramente o mestre Johann Heinrich Pestalozzi, responsável direto pela formação de Hippolyte Léon Denizard Rivail.

2.3 IMMANUEL KANT – FUNDAMENTOS MORAIS PARA O SER HUMANO

Considerado o criador da filosofia crítica, idealizador de um mundo melhor para a humanidade, tomando como base o pensamento do bem a partir de si mesmo, Immanuel Kant enxergou na educação um caminho para a evolução moral do homem. Entendia que a formação desde a educação infantil até a vida adulta, passava pela formação moral. Huisman (2001) o define como um indivíduo de vida monótona, cuja trajetória não envolveu matrimônio, nem mudanças para outros países, fixou sua vida em Königsberg e destaca:

[...] ensinou numa universidade austera, para não dizer sinistra. Não se pode encontrar em sua vida nada de extraordinário. Costuma-se repetir que ele modificou a hora e o trajeto de seu passeio ao lhe ser anunciada a Revolução Francesa. A única coisa que merece ser frisada é esta: ele é o primeiro grande filósofo a lecionar regularmente numa universidade (HUISMAN, 2001, p. 552).

Aos cinquenta e sete anos publica o escrito **A crítica da Razão Pura**, obra responsável por torná-lo conhecido entre os filósofos renomados. As obras anteriores eram influenciadas pelo racionalismo e também pelo empirismo, sua obra principal leva nove anos para ficar pronta, segundo Huisman (2001) não sendo bem recebida,

por se tratar de obra “longa demais, obscura, os primeiros leitores a consideram viciada por uma terminologia “bárbara”. Influenciado por Rousseau, considerava-o como um “espírito de rara penetração”, filósofo nutrido de alta sensibilidade, encontrou no autor a importância de unir política e sociedade, que conduziriam à moralidade:

Rousseau foi lido, compreendido, admirado por seu contemporâneo, o grande filósofo Emmanuel Kant, que lhe deve o desenvolvimento de seu próprio pensamento. Kant mostrou que Rousseau era, como Platão, um dos “guias que conduzem para o grande objetivo, a derradeira perfeição: a sociedade das nações”. Recebeu dele a ideia de fraternidade entre todos os homens, ao passo que os eruditos e pensadores se consideram em geral “intelectuais” muito acima do povo. Ele mesmo declarou sempre ter sido um pesquisador que queria incessantemente estender seu saber; então desprezara o povo e que Rousseau o havia transformado, ensinando-o a honrar todos os homens (HUISMAN, 2001, p. 839).

Kant (2019) ao discorrer seus pensamentos a respeito da educação no livro **Sobre a Pedagogia**, afirma que a educação é responsável pela formação do homem para sua finalidade perante a própria existência. Para destacar a busca da humanidade no homem, traz a educação, instrução e o ensinamento dos limites para que o homem faça bom uso de sua liberdade:

O gênero humano deve desenvolver todas as disposições naturais da humanidade, gradualmente a partir de si, através do seu próprio esforço. Uma geração educa a outra. Pode procurar-se o primeiro começo num estado rude ou num estado perfeito, já formado. Se se supuser este último como tendo existido primeira e anteriormente, o homem tem de ser tornado novamente selvagem em seguida e resvalado para o estado rude. A disciplina preserva o homem de se desviar, mediante os seus impulsos animais, da sua destinação – a humanidade. Tem de o limitar, por exemplo, para que não corra perigos de modo selvagem e irreflectido. A disciplina é, pois, meramente negativa, a saber, a acção pela qual se remove o elemento selvagem do homem; a instrução é, pelo contrário, a parte positiva da educação. O elemento selvagem é a independência das leis. A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazer-lhe sentir a coacção das leis. Isto tem, contudo, de acontecer cedo. Assim, por exemplo, as crianças são enviadas à escola, de início, não com o propósito de aprenderem lá alguma coisa, mas para que se consigam habituar a estar sentadas em silêncio e a observarem pontualmente o que lhes é prescrito, para que no futuro não possam também pôr em prática, real e imediatamente, tudo o que lhes passa pela cabeça (KANT, 2019, p. 10).

Não encontramos nos escritos de Rivail, citações diretas ou indiretas relacionadas a Kant, mas percebemos a influência no que diz respeito aos aspectos morais, na construção pela autonomia, quanto a formação dos professores, que uma vez admitidos precisam possuir a liberdade para trabalharem na educação da juventude, sendo livres para trilhar seu caminho. “Uma vez que se tivesse reconhecido no indivíduo o caráter e o talento necessários [...], uma vez que esse indivíduo fosse admitido no corpo de educadores, deveria ser deixado livre para agir à vontade” (RIVAIL, 2005a, p.79)

Ao estabelecermos contato com os escritos de Rousseau e Kant, percebemos a lógica encontrada em Rivail no que diz respeito à laicidade da educação, o mesmo defende o ensino da moral, levando em consideração que o homem precisa ser educado, instruído, a partir de regras de convivência sociais, mas sem o temor da punição como era lançado ou imposto pela religião daquele período. Em outras palavras, as pessoas seguiam as regras não necessariamente pelo entendimento da sua importância para a boa convivência social, mas pelo medo da punição da autoridade externa. Era necessário um outro tipo de educação que contribuísse no desenvolvimento da capacidade de entendimento das regras e de sua ação pelo consentimento racional do seu sentido social. Algo que crianças pequenas não tinham maturidade para tal. Do mesmo modo, em relação a doutrina religiosa, como Kant questiona:

No que diz respeito à educação das crianças de um ponto de vista religioso, põe-se uma questão prévia: será oportuno ensinar desde cedo conceitos religiosos às crianças? Sobre isto muito se disputou na pedagogia. Os conceitos religiosos pressupõem sempre alguma teologia. Deveria a juventude, que não conhece o mundo, que não se conhece a si própria, poder ser ensinada teologicamente? Deveria a juventude, que ainda não conhece o dever, estar em condições de compreender um dever imediato com Deus? (KANT, 2019, p. 73).

Entre suas plausíveis reflexões a respeito do assunto, Kant (2019, p. 74) afirma que antes de tudo, “deve-se atribuir tudo à natureza e depois esta a Deus, como, por exemplo, primeiro atribuir tudo à conservação das espécies e ao seu equilíbrio, mas ainda mais, em simultâneo, ao homem, para que ele próprio se torne feliz”. A natureza em questão é a própria razão que se encontra na ordem do mundo, como expressão de Deus, nesse equilíbrio de conservação de todas as espécies, mas sobretudo na natureza racional humana de compreender o mundo e viver de acordo

com tal racionalidade. O que é importante a destacar nessa passagem, que para o homem se tornar feliz ele precisa cultivar plenamente a sua natureza, isto é, desenvolver o máximo pela educação a sua capacidade racional de entendimento. A natureza humana não lhe colocou na condição de seguir cegamente instintos, do mesmo modo não deve obedecer a regras sociais sem entendimento do seu sentido. Portanto, o que existe de mais digno na educação é desenvolver o que tem de melhor na natureza humana que é a capacidade de entendimento.

Sendo Deus o sentido racional da vida, o protetor dos homens e seu juiz, e sendo a religião a lei no homem, a moralidade requer religião, mas precede a teologia e, portanto, o ensino de práticas religiosas de sentido apenas externo ao homem não garante o bom comportamento que traz a honra da felicidade. Ao analisarmos este ponto de reflexão de Kant, entendemos sua coerência em não associar educação moral e práticas religiosas, uma vez que uma pessoa pode estar em estado religioso, mas pode não praticar a moralidade em sua vida, uma situação não pode estar ligada a outra, já que muitas pessoas não confessam nenhuma religião, mas desfrutam de uma moralidade que as fazem viver eticamente em sociedade.

Kant (2019, p. 74-75) mediante a religiosidade vivenciada em sua época, conceitua a mesma a partir de uma reflexão:

Mas o que é afinal a religião? A religião é a lei em nós, na medida em que, através de um legislador e juiz, conserva uma impressão sobre nós: é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus. Se não se ligar a religião à moralidade, ela torna-se uma demanda de favores. Os cânticos, orações, e a frequência da igreja devem apenas dar ao homem novas forças, um novo alento para se aperfeiçoar, ou ser expressão de um coração animado pela representação do dever. São apenas preparações para as boas obras, mas não obras boas em si mesmas, e de nenhum outro modo podemos ser agradáveis ao ser supremo a não ser tornando-nos homens melhores.

Todavia, é importante fazermos essa reflexão acerca da educação moral num sentido mais alargado. Dalbosco (2009, p. 29), estudioso das obras kantianas, ao pesquisar sobre a moralidade e a educação em Kant, afirma que não podemos ignorar a importância dada pelo pedagogo ao conceito de educação moral, uma vez que “ele é o fim buscado para o qual todas as diferentes formas de ação pedagógica devem convergir, como a disciplina, a cultura, a civilização e a moralização”.

O conceito de educação moral é central na obra **Sobre Pedagogia** de Kant, sendo possível depreender dela, na perspectiva de Dalbosco (2009), algumas lições.

A primeira diz respeito à relação entre os conceitos de educação moral, humanidade e razão, com destaque ao papel que a disciplina exerce na ação moral, como forma de trabalho pedagógico.

Não existe ninguém que, desprovido de cuidados na sua juventude, não veja por si, na idade madura, onde foi negligenciado, seja na disciplina, seja na cultura (como também se pode designar instrução). Quem não é cultivado é rude, quem não é disciplinado é selvagem. O descuido da disciplina é um mal maior que o descuido da cultura, pois esta pode ser recuperada posteriormente; o elemento selvagem porém, não pode ser removido e um engano na disciplina nunca pode ser reparado. Talvez que a educação se torne, sempre melhor e que cada geração subsequente dê um passo em direção ao aperfeiçoamento da humanidade (KANT, 2019, p. 12).

A segunda lição, refere-se a compreensão da educação cuja tarefa é provocar o desenvolvimento das disposições naturais do homem. Isso significa que para o “pedagogo” Kant, “a ação pedagógica deve levar ao desenvolvimento da racionalidade latente no educando” (DALBOSCO, 2009, p. 30). A pedagogia assim compreendida é um meio de realização da razão prática. “A arte da educação ou pedagogia tem de se tornar, portanto, judiciosa, se quiser desenvolver a natureza humana de tal modo, que esta alcance a sua destinação” (KANT, 2019, p. 16).

De acordo com Kant (2019) está no homem a disposição natural para o bem, desenvolvê-la produzindo em si moralidade, é sua tarefa, daí ser a educação, ao lado do governo, das mais difíceis tarefas humanas.

A terceira lição apontada por Dalbosco (2009, p. 30) em **Sobre a Pedagogia**, é a que compreende o esclarecimento da razão como “o modo racional como o homem livra-se de amarras ou de qualquer tipo de obrigação provinda de uma razão alheia”. Nessa lição, destaca-se a questão da autonomia do sujeito, na medida em que reflete sobre o livramento do jugo da razão alheia entendido não como ato impositivo e nem adestramento.

A questão para Kant (2019), é também um dos maiores problemas da educação, consiste em tratar do dilema: “tendência para a liberdade” e “necessidade de coação”. Ou seja, como se pode unir a sujeição mediante a coação legal exercida por outrem com a capacidade própria de se servir de sua liberdade.

Um dos maiores problemas da educação é saber como se pode unir a sujeição sob a coação de leis com a capacidade de servir de sua liberdade. Pois é necessário que haja coação! Como cultivo eu a

liberdade na coação? Devo habituar o meu educando a tolerar uma coação de sua liberdade e devo levá-lo simultaneamente a fazer um bom uso da sua liberdade (KANT, 2019, p. 24).

Em resposta à pergunta **O que é Esclarecimento?** texto redigido em 1783, a um jornal da época, Kant responsabiliza o próprio indivíduo por permanecer na menoridade, ou seja, pela falta de busca por respostas e esclarecimentos, não alcança a autonomia para chegar à maioridade. O homem escolhe permanecer na menoridade quando busca respostas para seus conflitos na interpretação do outro, incapaz de tomar suas próprias decisões, diante deste enredo e discussão, a célebre frase *Sapere Aude*⁴⁵, ganha força diante de um contexto iluminista, cujo homem busca na ciência explicações plausíveis para os fenômenos sociais em que está inserido. Kant (1985, p. 101-102) explica:

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (naturaliter maiorenes), continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar: outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis.

Ao seguir uma tutela ou tutoria, incentiva-se outras pessoas a fazerem o mesmo, criando uma “massa” que não possui a criticidade para buscar uma transformação social, esta só pode ocorrer pela conquista da maioridade do conjunto dos homens. Ainda sob a leitura de Kant (1985, p. 104), refletimos:

Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar. Apenas novos preconceitos, assim como os velhos, servirão como cintas para conduzir a grande massa destituída de pensamento.

⁴⁵ É o próprio Kant (1985, p. 100) que no início de seu texto traduz a expressão latina *Sapere Aude* (Ousa conhecer) imortalizada pelo poeta e filósofo romano Horácio (65 a.C – 8 a.C) como “tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento”.

Kant concebe o “constrangimento da liberdade do educando por meio da disciplina como uma etapa necessária para se chegar à moralidade, que é o fim último e a tarefa mais nobre da ação educativa e da própria ação humana” (DALBOSCO, 2009, p. 31).

Assim, de acordo com Kant (1985) está na natureza humana ampliar conhecimentos e avançar no caminho para o esclarecimento, sendo a educação formal e sistematizada das crianças, instrumento importante para fazê-lo.

2.4 PESTALOZZI – MÃO, MENTE E CORAÇÃO

Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746 em Zurique, na Suíça. Durante sua caminhada pedagógica, seguiu a trilha deixada por Rousseau, porém não se prendeu somente a esta vertente, discordando em alguns momentos do homem que o inspirou. Dora Incontri, pesquisadora e escritora, ao se dedicar e se aprofundar nos estudos de Pestalozzi, encontra em seus críticos, considerando o fato de que estamos diante de uma perspectiva falsa ao considerarmos que Pestalozzi venha a ser um autor secundário de Rousseau, pois mesmo no auge de sua admiração pelas obras de Rousseau, Pestalozzi teve senso crítico suficiente para questionar algumas posições de seu inspirador e demonstra a independência pedagógica que aplicaria em sua jornada. Incontri (1997) afirma ainda que Pestalozzi foi, ao mesmo tempo, continuador e opositor de Rousseau, ainda na intenção de reafirmar seu legado, a autora destaca:

Uma segunda descaracterização de Pestalozzi ocorre quando há apenas referências à criação de um método. Aliás, durante o século XIX, foi assim que ele ficou mais conhecido na Europa (com exceção dos países de língua alemã, onde havia maior divulgação de seus livros filosóficos). É que uma de suas últimas grandes obras foi o famoso Instituto de Yverdon, onde se praticava o método pestalozziano. Entretanto, conhecer Pestalozzi pelo método é conhecer a casca do seu pensamento, pois é concebê-lo apenas como uma práxis pedagógica, ignorando que ele está intimamente embasado numa filosofia da educação. Esta é a polpa do fruto. Aliás, toda a práxis tende naturalmente a estreitar a teoria, porque, para o pensamento, a realidade concreta não impõe limites (INCONTRI, 1997, p. 15).

Segundo Incontri (1997), Pestalozzi busca unir aquilo que Rousseau separava, o homem natural e a realidade histórica, em consonância com seu tempo. De nosso

ponto de vista, o pensamento dos dois autores, salvo as particularidades e singularidades pessoais e de contexto, expressam os limites da vida humana numa sociedade cujos limites ideais estavam voltados para o cenário que expressa a transição dos impactos sociais da Primeira para a Segunda Revolução industrial, num mundo que convivia com os entraves econômico-político-cultural e social representado ainda na França pelos interesses daqueles que apregoavam as crenças associadas ao Antigo Regime.

Ao referenciar Comenius, Rousseau e Pestalozzi em Rivail, principalmente em relação à concepção de educação; ao discutirem a origem das qualidades morais que estão envolvidas na formação da criança, consideramos não apenas suas características naturais, mas também sua influência com o meio; nos perguntamos: o que tem de natural na criança, seu potencial biológico/hereditário que pode favorecer ou dificultar o seu desenvolvimento? A influência do meio social pode contribuir positiva ou negativamente na formação da criança, nesse aspecto, há concordância entre esses autores, pois todos estão ligados à tradição ocidental cristã, assim como Rivail.

Brettas (2012) que narra a trajetória de Pestalozzi, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, nos chama a atenção para a humanidade contida no educador, que estando a par das misérias da condição humana de seu contexto, comove-se com crianças que vagam pela região após a morte dos pais em decorrência das lutas pela independência e a presença de tropas francesas intervencionistas de Napoleão Bonaparte na Suíça. Neste período Pestalozzi deparou-se com crianças vagando sem pais, sem casa e sem comida em torno do Lago de Lucerna, dirigiu em 1798 um instituto destinado a esses órfãos de guerra.

O orfanato foi instalado em um convento abandonado cuja entidade mantenedora estava sob o comando do governo suíço, tinha como propósito nesta instituição educar física, intelectual e moralmente as crianças afiliadas. Durante esta experiência pedagógica, Brettas (2012) nos aponta os princípios fundamentais de seu ensino, o “método intuitivo” e o “ensino mútuo”, unindo as atividades educacionais e o trabalho manual, Pestalozzi se posicionava, além de professor, como pai das crianças.

Ao se posicionar como “pai das crianças”, enxergamos neste movimento um aprendizado rousseauiano, que o influenciou na fase juvenil. Na obra **Emílio ou da Educação**, leitura que o conduziu por processos reflexivos acerca da importância da

família na criação dos filhos / alunos, Rousseau (2017 p. 52), destaca principalmente o papel da figura materna:

Entretanto, se as mães se dignarem a amamentar seus filhos, os costumes irão se reformar por si próprios, os sentimentos da natureza irão despertar em todos os corações, o Estado se repovoará; este primeiro ponto, este único ponto irá reunir tudo. A atração da vida doméstica é o melhor antídoto para os maus costumes. A inquietação das crianças, que se vê como inoportuna, se torna agradável; ela torna o pai e a mãe mais necessários, mais preciosos um ao outro; ela estreita entre eles o laço conjugal. Quando a família se encontra viva e animada, os cuidados domésticos constituem a mais preciosa ocupação da mulher e o mais suave divertimento do marido. Assim, desse único abuso corrigido logo resultaria uma reforma geral; a natureza logo teria recuperado todos os seus direitos. Voltando às mulheres a serem mães, os homens logo tornarão a serem pais e maridos.⁴⁶

A citação acima está em uma de suas obras mais importantes, **Emílio ou da Educação**, Rousseau (2017) promove reflexões acerca do tratamento nutricional e físico das crianças, a forma como são cuidadas ou descuidadas, suas observações transitam desde a amamentação até as faltas de cuidados de terceiros que ficam a cuidar de crianças enquanto os pais escolhem se divertir, compara a educação com a de outros povos, como os peruanos, africanos e também com os ingleses, enquanto esses povos permitem que as crianças permaneçam em cueiros livres, com movimentação dos braços e pernas, esforçando-se e melhorando seu desenvolvimento, à medida que critica as mães que confiam os cuidados de seus filhos a amas, como explica Rousseau (2017, p. 69): “essas doces mães que, livres de seus filhos, se entregam com alegria no divertimentos da cidade sabem que tratamento a criança em seu cueiro recebe na aldeia?”

Entendemos a preocupação de Rousseau, que de acordo com as observações da época, já notava a preocupação com o corpo físico da criança, as amas ou cuidadoras tinham como missão entregar a criança sem nenhum membro quebrado, mas e o seu conforto, bem-estar e os choros não atendidos? o que isso poderia acarretar futuramente?

⁴⁶ Título original: *Émile ou De l'éducation*. Publicado originalmente em La Haye [Paris] por Jean Néaulme [Duchesne], em 1762. Traduzido a partir da primeira edição.

Inspirado pela obra de Rousseau, em 1801 Pestalozzi publica a obra **Como Gertrudes Ensina Seus Filhos**⁴⁷, no mesmo ano em que morre seu único filho Hans Jacob, cuja tradução é Jean Jacques em alemão, homenagem a Rousseau.

O instituto de Yverdon, é considerado a última fase profissional de Pestalozzi. Aos 60 anos de idade instala-se no Castelo de Yverdon, para fundar o educandário que iria existir por 20 anos, inicia-se com uma média de 150 alunos no ano de 1805, em 1809 possui o número de 165 alunos, sendo 87 estrangeiros. Em 1810 devido aos rompimentos e desentendimentos com João Niederer e José Schmid, colaboradores financeiros, conseguia manter a equipe pedagógica alheia a este processo, até que estes se retiram da instituição por divergências no processo pedagógico e nas metodologias de ensino.

Entretanto novos mestres passam a ocupar o lugar Schmidt e Niederer, a exemplo de Ramsauer que passa a auxiliar nas aulas práticas e teóricas. As consequências desse rompimento são narradas abaixo:

Com altibaixos, o Instituto vai caminhando, e quando tudo parecia normalizar-se, a posição econômica do estabelecimento se torna crítica em 1813. Os alunos-mestre, que tinham terminado seu tempo de estudo, voltava às suas terras. Eram os chamados “alunos-mestres” jovens professores que os governos de nações próximas enviavam a Yverdon, desde 1809, para aprenderem, como alunos, o método pestalozziano e o introduzirem, ao seu regresso, nas escolas de suas respectivas pátrias. Acontecia agora o inesperado: o número deles, que às vezes chegava a quarenta ou mais, diminuíram sensivelmente, porque os governos não precediam à remessa de novos contingentes. Na primavera de 1813, a convocação às armas em apelo feito ao povo alemão, contra o jugo napoleônico, fez que o restante dos mestres e alunos adultos de nacionalidade alemã deixassem o Instituto. Perduraria em 1814 esse mesmo estado de coisas (THIESEN; WANTUIL, 1979, p. 44).

Mesmo diante dos percalços, seus objetivos educacionais são latentes, persistindo perante este cenário desfavorável economicamente, enxerga em seus discípulos a força propulsora para dar continuidade mesmo em um contexto de incertezas. Sabemos que cada educador, teórico, escritor, traz consigo as raízes do seu tempo, escrevendo e analisando situações de sua época. Por vivenciar a orfandade não apenas em contexto familiar, mas também no contexto social, Pestalozzi tem no ensino não apenas um meio de sobrevivência, uma profissão, mas

⁴⁷ Nome original da obra: *Wie Gertrud Ihre Kinder Lehrt*, relata sua preocupação com as práticas pedagógicas.

uma missão de vida, uma vez que seu postulado é pautado e solidificado pela tríplice mão, mente e coração⁴⁸ e como bem coloca Incontri (1997, p. 24): “um autor que inclui o coração, como fator de influência na construção teórica, não pode meramente ser compreendido pela razão, destacando a formação abrangente no sentido do fazer, do pensar, sentir e do agir”.

Reforçamos ainda, que todo esse detalhe na narrativa acerca de Pestalozzi se dá com o intuito de direcionar o leitor deste trabalho, para a formação direta recebida por Rivail, que no decorrer de suas produções assina como Discípulo de Pestalozzi, deixando claro para quem o lê, de onde vem seus princípios não apenas educacionais, mas também de retidão moral que o acompanha na postura enquanto cidadão e a maneira ética e profissional com a qual trilhou sua trajetória no território educacional.

Por que destacar na metodologia de Pestalozzi o princípio da educação moral? Estaria neste princípio um tema de relevância para a história da educação e da formação humana abrangente?

A questão moral será tratada com constância, uma vez que são princípios importantes para a época que hora analisamos, nesse período muito próximo ao término da Revolução Francesa.

Era uma necessidade dos intelectuais da época, promoverem propostas e planos de instrução que formassem um homem sob este princípio, calcado em virtudes que promoveriam em seu tempo, mudanças de práticas sociais menos violentas e mais democráticas, enxergando no próximo a continuidade da existência humana com o objetivo de promover o homem para um período com menos conflitos e mais diálogo, tornando o homem livre no pensar e no agir, para viabilizando o governo republicano, para que a sociedade não volte ao controle dos interesses da minoria. As questões econômicas e sociais não seriam desconsideradas, porém, Pestalozzi e Rivail acreditavam que se deve educar moralmente para a construção de uma sociedade mais justa:

Pestalozzi adota três noções diferentes de liberdade, correspondentes aos seus três estados, que é preciso distinguir. Desde Crepúsculos e, atingindo o seu pleno amadurecimento, em *Minhas Indagações*,

⁴⁸ Pestalozzi quando cria essa tríade promove um conceito inter-relacional explicando que a mão sugere o desenvolvimento da autonomia do corpo físico, da coordenação motora e do seu controle de auto disciplina; mente está relacionado ao desenvolvimento da autonomia intelectual, enquanto coração refere-se ao desenvolvimento da autonomia moral controlando impulsos e insitintos (INCONTRI, 1997).

Pestalozzi sempre acreditou na autonomia moral do indivíduo, proclamando justamente o *quid*⁴⁹ essencial como fonte e garantia de tal liberdade. De certa forma, no entanto, como ficou mais claro agora, a conquista dessa liberdade depende acima de tudo de cada um e se trata de uma espécie de transcendência em relação aos instintos e à sociedade. Portanto, ela pode ser exercida tanto pelo escravo como pelo rei. Atenua-se bastante a responsabilidade paternalista de alguns (autoridades, instituições) pelo autodesenvolvimento de cada um. É óbvio que as condições sociais o favorecem ou não e que, desde que atingido esse estado moral, o homem passará a agir diferentemente em sociedade. Importa, porém, dizer que essa autonomia é mais interna do que externa, é mais do ser individual que do homem político (INCONTRI, 1997, p. 68).

A moralidade está representada por Pestalozzi como coração, o que significa que corresponde as virtudes dispensadas ao outro. A liberdade se efetiva no momento em que o indivíduo possui autocontrole para não ser influenciável por imposições sociais, seguindo sua própria reflexão e vontade.

São posturas comportamentais que levam em consideração o contexto da época, a relevância que este movimento e discurso impactava em seus compatriotas, por isso a necessidade de reconhecer os contextos históricos, sociais, econômicos, religiosos e sociais da época do educador.

Temos como fruto da insistência, perseverança e do trabalho de Pestalozzi, importantes nomes que o visitaram com o intuito de conhecer o seu método e deixaram um legado para a história da educação, foram colaboradores na construção de um novo conceito de escola: Froebel, criador do Jardim de Infância; Carl Ritter, fundador da Geografia Científica; Jullien de Paris, que divulgou o método pestalozziano na Europa.

Brettas (2012) enfatiza na trajetória de Pestalozzi, os cinco anos de existência de Burgdorf⁵⁰ e sua importância, uma vez que dentro de espaço de visita estrangeira já mencionado, podemos citar também a presença ilustre do filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) fundador da pedagogia como disciplina acadêmica. Esclarecendo que os encontros mencionados acima aconteceram em Burgdorf, sua experiência educacional anterior a Yverdon, cuja

⁴⁹ Termo em inglês, libra.

⁵⁰ Convidado pela prefeitura da cidade de Burgdorf na Suíça para instalar um seminário de professores, Pestalozzi ali trabalha de 1799 a 1804. Seu terceiro envolvimento educacional aconteceu em Burgdorf, onde em 1800, ele “psicologiza a educação” e consegue juntamente com o professor Krusi, fundar um novo instituto de educação particular, apenas parcialmente subvencionada pelo governo. Disponível em: <https://colegiopestalozzi.com.br/instituto-burgdorf-terceiro-envolvimento-educacional-pestalozzi/>. Acesso em: 10 out. 2021.

porcentagem preferiu vender ao seu colaborador Féllenberg. A partir dali, segue para Yverdon em 1805, permanecendo até 1825, e foi durante este período que ele organizou seu método educativo, ministrando aulas ao nosso educador, objeto e motivação deste estudo.

Pestalozzi tem seus princípios calcados em solo protestante⁵¹. Cabe-nos aqui reiterar a importância e a influência que a igreja católica exercia na sociedade europeia durante todo o Antigo Regime e predominantemente no contexto da Revolução Francesa e durante grande parte do século XIX e XX, na maioria dos países europeus. Ainda que a hegemonia católica fosse contestada de forma mais intensa desde a Reforma Luterana, o fato é que o pensamento católico mantinha grande influência não somente na vida cultural e social, mas também nas ações do Estado. O fechamento do Instituto educacional de Pestalozzi em Stans se deu no dia 06 de junho de 1799, ocorreu nesse contexto em que muitas escolas de cunho confessional católico surgiam colocando em primeiro plano a instrução religiosa e interferindo diretamente na opinião do povo local:

[...] havia a extrema oposição da população local. Pestalozzi, afinal, vinha em nome de um governo que antes mandara as tropas francesas para lhes massacrar a rebelião. Toda a tentativa do Diretório, por mais generosa que fosse, era malvista e mal interpretada pelos habitantes de Stans. E a isso se acrescentava o fator religioso. Católicos que haviam se revoltado contra uma administração laica viam agora suas crianças entregues a um representante do governo, sendo ele mesmo protestante. Nem todas as crianças assistidas pelo instituto eram completamente órfãs: algumas tinham pai ou mãe ou até ambos. Havia crianças exploradas pelos pais, para mendigar e esmolar em seu favor. Pestalozzi, coadjuvado pelo governo, pretendia pôr um fim a essa situação e isso evidentemente feria os interesses escusos de certas famílias, afeitas à exploração das crianças e aos maus-tratos. Numa conjuntura como essa, em que tantos fatores negativos vinham

⁵¹ “O movimento de reforma religiosa e cultural, iniciado por Lutero na Alemanha, que tem importantes consequências na história da cultura europeia, assume desde seus inícios um importante significado educativo. Seja Lutero ou Melanchton, os dois maiores representantes da Alemanha reformada também no que diz respeito ao campo pedagógico, embora com ênfases em partes diferentes, voltam sempre a enfrentar o problema educativo. Se de fato a ‘Reforma’ põe como seu fundamento um contato mais estreito e pessoal entre o crente e as Escrituras e, por conseguinte, valoriza uma religiosidade interior e o princípio do ‘livre exame’ do texto sagrado, resulta essencial para todo cristão a posse dos instrumentos elementares da cultura (em particular a capacidade de leitura) e, de maneira mais geral, para as comunidades religiosas, a necessidade de difundir essa posse em nível popular, por meio de instituições escolares públicas mantidas às expensas dos municípios. Pode-se dizer que, com o protestantismo, afirmam-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e a princípio da obrigação e da gratuidade da instrução, lançando-se as bases para a afirmação de um conceito autônomo e responsável de formação, não estando mais o indivíduo condicionado por uma relação mediata de qualquer autoridade com a verdade e com Deus” (CAMBI, 1999, p. 247-248).

se opor às intenções de um homem, só se podia prever o fracasso (INCONTRI, 1997, p. 86).

Mediante a esta situação narrada acima, poderíamos supor o fim de uma carreira educacional, mas é a partir de situações como esta que alguns homens entraram para a história e são estudados até a atualidade. Deste momento difícil, nasce a experiência mais rica: o método pestalozziano que passa a ser concretizado pela primeira vez enquanto educação moral, considerada o alicerce de sua proposta educacional.

Motivado pelo cenário extremo na cidade de Stans, sem aliados e sofrendo pressão de todas as áreas, políticas, religiosas e sociais, Pestalozzi, começa a dar forma a todas as suas intuições, autenticidade absoluta é o caráter básico de sua postura em Stans, assim destaca Incontri (1997).

Incontri e Grzybowski (2005), mencionam a tentativa do professor Pestalozzi em tentar manter um diálogo com Napoleão, porém não obteve nenhuma atenção, deixando claro que Napoleão não estava preocupado com a educação popular e pública, que foi deixada nas mãos das ordens religiosas.

Este acontecimento também recebe atenção e a análise de Brettas (2012, p. 126) que salienta: “Na estada na França em missão oficial, tentou convencer Napoleão Bonaparte sobre a importância da educação elementar, o que não despertou interesse no então cônsul da França nem tampouco em seus auxiliares diretos”.

A chegada de Pestalozzi a Stans, aconteceu durante o estouro da guerra civil, centralizada em Unterwalden. No primeiro momento Pestalozzi não utiliza o espaço disponibilizado apenas para instrução educacional, mas para resgatar e acolher os órfãos, dispensando-lhes cuidados físicos, tratamentos de saúde, acolhimento paternal, passando a funcionar como um abrigo:

Quando da sua decisão de enviar ajuda a Stans, alguns membros do governo propuseram o nome de Pestalozzi para dirigir um instituto educacional para as crianças órfãs. Rengger, ministro do interior, não achava Pestalozzi a pessoa indicada para tal empreendimento, já que desde o fracasso de Neuhoof, vinte anos antes, Pestalozzi ganhara a pecha de mau administrador. Rengger, porém, teve voto vencido e foram designados Truttmann, o padre Businger e Pestalozzi, num “comitê para os pobres, para ajudar Stans. Assim, em 7 de dezembro, Pestalozzi já estava em Stans. Empréstaram-lhe um convento ainda em construção para abrigar as crianças. Foi preciso pelo menos um

mês para criar as condições mínimas necessárias e iniciar o trabalho (INCONTRI, 1997, p. 84).

Ao revisitarmos os teóricos que influenciaram a vida acadêmica de Rivail, traçamos um panorama para entender suas influências e de onde originaram-se seus escritos e sua forma de trabalhar. Comenius, Rousseau e Pestalozzi, formam um quadro de influenciadores de respeito e renome. Assim como Kant e Comte, que marcavam os debates e leituras do homem e da sociedade de seu tempo. Destes, no entanto, analisamos mais a fundo a carreira e trajetória de Pestalozzi que trabalha diretamente com o até então menino Rivail, percebendo uma perseverança e um amor pela educação que se tornaram sua marca ao longo de sua existência e insistência na educação. Mesmo perante um cenário caótico, tanto de estrutura física e financeira, quanto desalentador dado às crianças abandonadas à mercê da própria sorte. Pestalozzi abre mão de cargos que lhe trariam um status na sociedade em que vivia, para se dedicar integralmente às crianças que chegavam ao instituto, sob seu comportamento benevolente de empatia e amor ao próximo colocados em prática e mudando o destino de muitas crianças. Incontri (1997, p. 87) destaca que: “Em Stans, temos o primeiro ensaio de seu método; em Yverdon temos a plena realização”.

Após o desgaste em Stans durante os cinco meses de trabalho ostensivo, o instituto foi dissolvido, quinze crianças permaneceram sob o cuidado de Businger, porém, o mestre Pestalozzi, necessitou de cuidados especiais, retirando-se doente e abatido, seguindo para os Alpes. Durante este período de convalescença escreve a Carta de Stans, onde lamenta a dor que lhe foi causada, ao ser obrigado a se retirar.

A experiência em Stans, não cala a sua confiança pela educação, pelo contrário, segundo Incontri (1997, p. 90), “finalmente vemos Pestalozzi em ação, tentando atingir o ser, para permitir que ele desabroche na moralidade autônoma”. A autora cita uma passagem em que o Mestre relata sua confiança em sua trajetória:

Confiante nas faculdades da natureza humana, que Deus colocou também nas crianças mais pobres e mais desprezadas, eu não tinha apenas aprendido em experiências anteriores que essa natureza desdobra as mais formosas potencialidades e capacidades em meio ao lado da rudeza, do embrutecimento e da ruína, mas via, nas minhas próprias crianças, irromper essa força viva, mesmo em meio a toda a sua brutalidade (PESTALOZZI, 1982 *apud* INCONTRI, 1997, p. 90).

Encontramos durante a leitura sobre Pestalozzi, muitas narrativas voltadas para o amor ao próximo, o exercício moral colocado em prática, o que passamos a entender que a linguagem amorosa e afetuosa de Pestalozzi, não era apenas teoria, mas sim o amor colocado em prática, o amor Ágape⁵².

O mestre Pestalozzi ao ter o seu trabalho encerrado em Stans, não abandona a educação, administra uma escola e seminário de professores no castelo Burgdorf, neste período publica o livro **Como Gertrudes Ensina seus Filhos**, no mesmo ano em que acontece a morte do seu único filho Hans Jakob, em 1804 fecha o instituto de Burgdorf e reabre em Yverdon.

Rivail ingressa na famosa instituição de Yverdon aos 10 anos de idade, para dar continuidade a sua formação, agora sob a responsabilidade do mestre Pestalozzi. De acordo com o ano do ingresso, estima-se que tenha sido logo após a queda definitiva de Napoleão I, em 1815. Vale aqui, contextualizar que durante o período de 1815 a 1830, a França está passando pela fase denominada Restauração, de acordo com Incontri e Grzybowski (2005) é uma fase caracterizada por uma pequena subvenção do Estado às escolas primárias, autorizando o retorno do ensino das ordens religiosas, que a Revolução tinha afastado.

2.5 AUGUSTO COMTE: CIÊNCIA COMO PROGRESSO DA SOCIEDADE

Em resposta às intensas mudanças da sociedade francesa, apresentamos um autor cuja influência está no bojo das grandes inovações e transformações científicas dos séculos XVIII e XIX, e exatamente em função da ciência propõe um sistema organizador para a sociedade revolucionária. Augusto Comte (1798 – 1857), estando situado no mesmo tempo de Rivail, lança em maio de 1822 uma proposta intitulada: **Plano dos Trabalhos Científicos necessários para reorganizar a sociedade.**

Antes de adentrarmos a sua proposta, faz-se necessário entender quem é este autor e sua importância no meio social e educacional. Ao encerrar sua estadia no

⁵² Esse amor abnegado, cujo símbolo é o amor materno, é o tipo de amor preconizado pelo cristianismo. Alberoni e Veca o chamam de amor-ágape, em oposição ao amor-eros dos gregos. “O amor-ágape que mais se parece com o amor de Deus pelos homens é o amor da mãe e do pai pelos seus filhos. A mãe ama o filho mesmo que ele seja feio, mesmo que não seja inteligente, até se ele for perverso. Ama-o ainda que ele não lhe corresponda, que a trate mal, que não queira vê-la. O amor ágape aceita a recusa, a ingratidão, tudo. Segunda essa concepção, o amor de Deus pelos seres humanos prolonga-se no homem tornando-se amor pelos semelhantes. [...] E é o seu amor que, tocando o homem, acalentando o seu coração, leva-o a amar da mesma forma. A ágape de Deus é o que gera o amor pelos semelhantes” (INCONTRI, 1997, p. 92).

Liceu de Montpellier, sul da França onde nasceu, passa a estudar na escola Politécnica em Paris, em 1814 com 16 anos:

Admitido em 1814 na escola Politécnica, ocupa o quarto lugar na classificação nacional, depois de ser o primeiro da lista regional, o ano de 1816 é o da rebelião dos alunos da segunda divisão contra um de seus professores repetidores. A escola é suspensa por ordem do governo, que com justiça interpreta os fatos alegados como sinal de agitação política: a tradição republicana da Escola não era segredo para ninguém, e Isidore Comte participara da agitação. *Minhas Reflexões*, escritas em junho de 1816, comparam o regime de 1793 ao de 1816: confirmam as posições do politécnico e prefiguram toda a sua obra (HUISMAN, 2001, p. 223-224).

A Escola Politécnica é fechada em 1816 na onda retrógrada pós-napoleônica e Comte passa alguns meses em Montpellier onde assiste aulas de medicina. De volta a Paris dá aulas particulares de matemática para sobreviver. Conhece Saint-Simon⁵³, e passa a atuar como o seu secretário. Trabalhando com Saint-Simon, tem a possibilidade de colaborar com os seus escritos:

Tornando-se seu secretário, escreve em 1817 os quatro cadernos do terceiro volume de Indústria, publicação de Saint-simon que, em 1819, vai lançar também O Político, com o qual Auguste Comte colabora até o décimo segundo e último número. Outra publicação anunciada: o Organizador. Entrementes, Comte colabora com *O Censor Europeu* que, no entanto, não publica *Distinção Geral entre Opiniões e Desejos*, seu primeiro opúsculo de Filosofia social editado como apêndice de *Sistema de Política Positiva* em 1854 com os outros opúsculos de juventude. Auguste Comte tem um pouco mais de sorte com o segundo que vem a lume em 1820 inserido em *O Organizador*, mas com a assinatura de Saint -Simon (assinatura com a qual deve ter sido lido por Karl Marx): *Apreciação Sumária do Conjunto do Passado Moderno*, que descreve o antigo sistema de dois pólos, teológico e militar, a desagregar-se devido à intervenção contrária de elementos exteriores, e duas capacidades latentes a desenvolverem-se com o novo sistema que as faz crescer: a capacidade científica e a capacidade industrial. O terceiro opúsculo, em que se expressa a lei dos três Estados, é publicado em 1822, *Prospectos dos Trabalhos Científicos Necessários para Reorganizar a Sociedade*, com tiragem

⁵³ Claude-Henri de Rouvroy, conhecido como Conde de Saint-Simon, nasceu em Paris, na França, no dia 17 de outubro de 1760. Discípulo de Condorcet foi o primeiro filósofo a usar a etimologia positiva, determinando o positivismo também lógico. Formulou o desenvolvimento das Ciências Humanas ou do Espírito, substanciando na ideia epistemológica, segundo o modelo biológico, diferentemente de Condorcet que fez uso de sustentação de suas teorias por meio da matemática. Para ele, a Ciência social tem um modelo a seguir que se fundamenta na Fisiologia. Simon defendia um estado proletário sendo considerado um socialista utópico. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/5243856>. Acesso em: 18 jun. 2022.

de cem exemplares e com a menção “provas” (HUISMAN, 2001, p. 224).

Augusto Comte será conhecido pelo método de análise positivista, como doutrina filosófica. O Positivismo tem como base de observação a longa história da humanidade, segundo Ciro Mioranza, responsável pelo texto de apresentação do livro **Discurso Sobre o Espírito Positivo** (COMTE, 2020):

O positivismo analisa o comportamento histórico do ser humano como ser social e conclui que toda a atividade do pensamento, ou filosófica, e a atividade artesanal e científica são exercidas unicamente no âmbito da experiência do próprio homem e não por intervenção de uma divindade. Cabe apenas ao ser humano estabelecer leis e relações entre os fenômenos que observa. Nega-se, portanto, tanto o politeísmo das primeiras sociedades quanto o monoteísmo, cuja expressão máxima é o cristianismo, cuja fonte foi o judaísmo. Com o advento da modernidade, surge um novo centro de perspectiva e de interesse, o ser humano enquanto tal, o ser humano por si próprio. E ele é posto no centro do universo não em detrimento da humanidade, mas em prol de sua realização como ser social. Segundo a doutrina positivista, a nova grande religião é o respeito ao ser humano, à sua construção como ser, o culto à Humanidade. Quanto à divindade, esta tem seu lugar, não porque deseja, mas porque o ser humano sente necessidade, em suas limitações e em sua finitude, de um ser superior, de um deus (COMTE, 2020, p. 8).

Para compreender a história da humanidade e também a produção do conhecimento humano, Comte (2021) concebe um modelo explicativo: a chamada lei dos três estados. O primeiro estado teológico ou fictício em que a necessidade de explicação leva a humanidade a conceber forças sobrenaturais como causa de todas as coisas. Esse estado é a primeira condição para a construção da ciência. O segundo, o estado metafísico ou abstrato, apresenta-se como estado transitório; nele as explicações não são sobrenaturais, mas filosoficamente abstratas. E por fim, e mais importante o estado positivo,

[...] modo definitivo de toda e qualquer ciência, uma vez que os dois primeiros não foram destinados senão a prepará-lo gradualmente. Então os fatos ligados por ideias ou leis gerais de uma ordem inteiramente positiva, sugeridas ou confirmadas pelos próprios fatos e que, muitas vezes, não passam de fatos bastante gerais que se transformam em princípios (COMTE, 2021, p. 46).

Assim, o positivismo manifesta-se como tendência filosófica, ao lutar contra o espírito metafísico. Para que o positivismo não fosse confundido com a metafísica, Comte organiza-o ironicamente como uma religião, tornando assim o Positivismo como a Religião da Humanidade, tendo como critérios as experiências do homem como objeto de análise.

Postulando a reorganização da sociedade, que se vale da construção histórica, mas não pode querer restaurar modelos do passado como soluções para o presente, Comte afirma que não se pode esperar que essa reorganização seja concebida como um “negócio prático”, nem como tarefa para uma “assembleia de oradores” (COMTE, 2021, p. 38). A defesa do pensador é o estabelecimento de um modelo de organização pautado em conhecimentos objetivos, somente pelos quais se pode fundar uma sociedade reorganizada para prosperar.

No ano de 1822, Comte cria um **Plano de trabalho científico para reorganizar a sociedade**. Partindo da concepção de que a evolução não se dá em saltos, mas com pequenos passos, percebe que mesmo com as revoluções que aconteceram na América e na França 39 anos antes, a sociedade necessita de reorganização ou caminhará para a extinção. Sua crítica se estende aos iluministas a quem atribui o papel de crítica na fase metafísica da história, mas que não apresentam propostas objetivas de organização e mesmo de Montesquieu, a quem admira, afirma: “Montesquieu sentiu a necessidade de tratar a política a exemplo das ciências de observação; mas não conseguiu conceber o trabalho geral que essa característica lhe deve imprimir” (COMTE, 2021, p. 86).

Tais influências poderiam nos levar a constatação de que Rivail é positivista ao partirmos do pressuposto que o mesmo é contra o ensino religioso imposto dentro das escolas e luta pela laicidade na educação, porém não encontramos tal afirmação nas leituras realizadas e referências em seus estudiosos.

Ao querer promover a ciência, tornar a educação um estudo científico obrigatório, propondo estágios prolongados, usando as experiências pedagógicas para a formação de futuros professores, Rivail, dentro de suas propostas de melhoria para instrução pública e propostas para formação de moças dentro do educandário, pronuncia um discurso que pode demonstrar uma metodologia positivista que concebe a história da humanidade como um processo evolutivo, utilizando a ciência como critério nestas mudanças, tópico principal da corrente positivista:

[...] num trabalho tão essencial, são as classes que devem ser consideradas, e não os indivíduos. Por outro lado, até mesmo quanto a esses **a educação, isto é, o sistema de hábitos intelectuais que resulta das ciências da observação, é a única capaz de desenvolver de modo conveniente sua natural capacidade teórica**. Numa palavra, todas as vezes que, numa direção particular qualquer, a sociedade tem necessidade de trabalhos teóricos, reconhece-se que é à classe de sábios correspondente que deve dirigir-se. É, portanto, o conjunto do corpo científico que é convocado para dirigir os trabalhos teóricos gerais, cuja necessidade acaba de ser constatada (COMTE, 2021, p. 39, grifo nosso).

O que se pode afirmar é que o Professor Rivail, durante sua carreira, torna-se um profissional atuante, diretor e fundador de escolas privadas, sempre com um olhar atencioso e científico para a instrução pública, ao ponto de ser premiado com o **Plano Proposto para a Melhoria da Instrução Pública**, entre outros trabalhos que são importantes para o contexto em que vive. Suas propostas não são fruto de abstrações filosóficas, como teremos ocasião de analisar: o pensamento científico é seu guia e seu esforço é por dar à educação esse caráter de ciência.

3 PROPOSTAS EDUCACIONAIS DE H.L.D. RIVAIL – DISCÍPULO DE PESTALOZZI

De mil pessoas dedicadas à educação, muitas vezes não se encontrará uma só, que tenha lido um quarto das obras sobre o assunto (RIVAIL, 2005a, p. 67).

A produção escrita de Rivail voltada à educação escolar data de 1823 até 1850. Nela, o autor aborda questões relativas à melhoria da educação no que se refere a sua organização, pedagogia, formação de professores e material de apoio para aqueles que queriam auxiliar os menos experientes. Suas obras eram endereçadas a governantes, deputados e pedagogos. Para entendermos o contexto de suas obras, citamos:

Para bem situar as obras pedagógicas de Rivail e compreender suas ideias é necessário sublinhar que seus estudos para formar-se professor ocorreram em período com características próprias. A situação do sistema escolar da Europa ocidental no século XIX evoluiu influenciada pelas mudanças progressivas da sociedade. Com relação à política, todo o mundo ocidental marchava em direção à democracia, o que não podia ocorrer sem mudanças exatamente nas atividades do meio intelectual. Só por meio dessas os cidadãos podiam adquirir os conhecimentos necessários à utilização e uso do poder. O futuro da democracia dependia, portanto, do enriquecimento sistemático dos programas educativos. Para tirar disso proveito tanto quanto possível a um maior número de pessoas, em muitos países começou a se desenvolver a ideia da obrigatoriedade e gratuidade da instrução pública – no início apenas para escolas de primeiro grau. Graças a importantes descobertas vastamente utilizadas na agricultura, indústria e comércio, a sociedade não mais necessitava de humanistas policultos, porém começou a exigir especialistas em conhecimentos técnicos que, com eficiência, produzissem mercadorias necessárias. Nas escolas de segundo grau, passo a passo, se renunciava às línguas clássicas, substituindo-as por línguas vivas e ciências exatas. Além das escolas secundárias, começaram a aparecer outras espécies de instituições nas quais desapareciam o grego e o latim como objeto de estudos. Nelas se enfatizava principalmente a prática das ciências exatas e da economia associada à política. Nesta situação não mais foi possível que as escolas continuassem dependentes das Igrejas, a cultura deveria se tornar leiga e o Estado deveria assumir o poder sobre ela (INCONTRI; GRZYBOWSKI, 2005, p. 26-37).

A citação acima relata a produção de vida pautada na indústria, que a partir da Inglaterra ganhava toda a Europa, criando a necessidade de outros conhecimentos, a

partir da divisão do trabalho. A instrução pública, neste contexto, tem um caráter de retirada do controle ideológico, no qual o homem deixa de ser apenas cristão e deve assumir a característica de cidadão e suas funções.

Para isso, recuperar o aparelho escolar enfatizando uma nova interpretação de mundo, torna-se uma necessidade educacional, em que a instrução escolar vai assumir novos papéis e funções a medida que a sociedade muda suas perguntas.

A busca por respostas faz com que a educação se adapte às questões do seu tempo. No período da industrialização, havia a necessidade de ensinar ao homem uma linguagem técnica e a escola assume o treinamento de uma formação industrial para responder as necessidades desta era, focando na especialização dos profissionais e neste cenário o professor passa a ser especialista.

Para Lopes (1981), a construção desta cidadania estava sob o controle da burguesia que ao mesmo tempo que defendia a igualdade como um princípio individual, naturalizava a desigualdade econômica, que por certo influenciava a possibilidade de construção da autonomia do sujeito:

Através de um discurso igualitário, nas Constituições e nas Declarações, a burguesia atribui ao indivíduo, a cada cidadão individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso. Nesse sentido, a análise do princípio de igualdade e a análise do princípio de individualismo são indissociáveis. Os indivíduos são proclamados iguais, mas a desigualdade econômica é reconhecida (como desconhecê-la?). Ao reconhecer a desigualdade econômica a burguesia deve também indicar o caminho para sua superação e o faz: cabe à instrução tornar os cidadãos “mais” iguais. Levando-se em conta que os “indivíduos não são igualmente dotados pela natureza”, alguns poderão ascender e superar a desigualdade real, outros não poderão. Depreende-se daí: o mesmo instrumento que pode tornar os indivíduos iguais, pode fazê-los permanecer desiguais. A instrução é acenada como veículo de liberação e de igualização, mas, assentada sobre a desigualdade econômica [...] (LOPES, 1981, p. 115).

Encontramos nas propostas educacionais de Rivail, sugestões simples, acessíveis, o autor reconhece durante a escrita do seu plano, que a educação deveria ser executada de maneira mais complexa, porém compreende que tal complexidade não atingiria a maioria das pessoas, não se faria de maneira acessível. A crítica é dirigida diretamente para os espaços públicos de educação.

Atento as mudanças do seu tempo, entre suas propostas encontramos a melhoria para a educação pública em memorandos que discutem o atendimento das

necessidades mais convenientes para sua atualidade. Rivail, atuante enquanto diretor escolar, preocupa-se com essas demandas, uma vez que é um responsável pela formação dos indivíduos, crendo que o desenvolvimento de virtudes faz parte do atendimento das necessidades desta nova época:

A educação é a arte de formar os homens, isto é, a arte de fazer eclodir neles os germes da virtude e abafar os do vício, de desenvolver sua inteligência e de lhes dar instrução própria às suas necessidades, enfim de formar o corpo e de lhe dar força e saúde. (RIVAIL 2005a, p. 57).

Abaixo citamos obra e ano de publicação ou divulgação, algumas com modificações em edições posteriores e outras que não foram editadas, segue o quadro com as devidas observações:

Quadro 1 – Obras de H.L.D. Rivail

OBRA	ANO	OBSERVAÇÕES
Curso Teórico e Prático de Aritmética, Segundo os Princípios de Pestalozzi	1823	Com modificações
Curso Teórico e Prático de Aritmética, Segundo o Método de Pestalozzi	1824	Com modificações
Escola de Primeiro Grau	1825	
Plano Proposto para a Melhoria da Educação Pública	1828	
Os Três Primeiros Livros de Telêmaco	1830	Tradução para o Francês. Obra de Fenelon, em que ressalta-se a importância do mestre, no processo de formação da criança. Mestre que ao ensinar, considera as condições e potencialidades do infante no processo de aprender. O mestre conduz, mas o faz compreendendo que o ser que está a aprender também é ativo no processo de conhecer
Gramática Clássica Francesa com Base num Novo Plano	1831	
Memorando Sobre o Ensino Público	1831	
Qual é o Sistema de Estudo mais Conveniente às Necessidades da Atualidade?	1831	Memorando sobre a questão
Memorando Sobre o Ensino Público	1831	
Qual é o Sistema de Estudo mais Conveniente às Necessidades da Atualidade?	1831	Memorando sobre a questão

Discurso Proferido na Entrega de Prêmios em 14 de Agosto de 1834, Pelo Sr. Rivail, Diretor de Escola, Membro da Academia da Indústria	1834	Seguido de discurso proferido pelo jovem Louis Rouyer, com 15 anos
Programa de Estudos Segundo o Planejamento de H.L.D. Rivail	1838	
Curso Completo Teórico e Prático de Aritmética	1845	Não menciona o mestre Pestalozzi como referência metodológica
Manual de Exames Para o Atestado de Capacidade	1846	
Soluções Racionais para as Questões de Aritmética e Geometria	1846	
Projeto de Reforma Referente a Exames e Educandários para Jovens	1847	
Proposta Referente à Adoção de Obras Clássicas pela Universidade	1847	
Tratado Completo de Aritmética	1847	
Catecismo Gramatical da Língua Francesa	1848	
Gramática Normal dos Exames	1848	
Ditados Normais dos Exames do Município e da Sourbonne	1849	Apreciada e aprovada pela universidade da França
Ditados Especiais sobre Dificuldades de Ortografia	1849	Apreciada e aprovada pela universidade da França
Programa de Cursos Normais de Química, Física, Astronomia, Fisiologia	1849	Apreciada e aprovada pela universidade da França
Ditados para Primeira e Segunda Idades	1850	Apreciada e aprovada pela universidade da França
Curso de Cálculos Mentais	Não consta	Citada com menos frequência
Manual Pedagógico	Não consta	Citada com menos frequência
Memento Aritmético de Exames	Não consta	Citada com menos frequência
Programa de Estudos de Instrução Primária	Não consta	Citada com menos frequência
Tratado Completo Prático e Teórico de Aritmética Segundo o Método de Pestalozzi	Não consta	Citada com menos frequência
Tratado de Pedagogia	Não consta	Concebido, mas não editado

Fonte: Elaborado pela autora (2021) a partir das informações citadas por Incontri e Grzybowski (2005, p. 32-35).

No início do século XIX, as propostas acima, eram audaciosas, uma vez que na França a escola ainda estava sob o poder das instituições católicas de ensino. As escolas e colégios, ofereciam conhecimentos básicos, a escola servia ao povo, ensinando-o a ler, escrever em latim e realizar cálculo, ao mesmo tempo obter conhecimento religioso dirigido pela Igreja Católica, voltado para devoção com o intuito de criar bons cristãos. Incontri e Grzybowski (2005), explicam que a eficiência dessas escolas não foi satisfatória, porque usufruíam delas um pequeno número de crianças. Segundo os autores, apenas os países protestantes do norte da Europa e os do novo Mundo ocupados por imigrantes daqueles países tiveram sucesso e progresso nesse campo em particular. Acrescenta ainda que isso foi causado pelo fato de que os reformadores religiosos do século XVI exigiam que seus correligionários ensinassem a bíblia a seus filhos.

Já os colégios, tinham como objetivo atender alunos das esferas sociais superiores, nascidos da nobreza e a nova sociedade elitizada que surgia na sociedade. Para estes a formação estava destinada à ocupação de postos governamentais. Incontri e Grzybowski (2005), destacam o ensino dominante ainda sendo ministrado em latim, crítica citada no plano de instrução pública de Rivail que veremos no próximo tópico deste trabalho. Oliveira (1997), ainda destaca que o aprendizado completo neste tipo de escola capacitava para o enfrentamento e solução de problemas administrativos e econômicos. Através da compra de títulos, surgiram os “novos ricos”, no período da Restauração:

O desejo de alcançar a condição nobre não era fato recente na história da França. Foi encarado tão “naturalmente” que por séculos, indivíduos oriundos do seio da burguesia compraram títulos de nobreza. É verdade que as motivações foram variadas. Desde a época de Felipe III (1270 – 1285), compravam-se cartas de nobreza para se obter isenção de impostos. Também na época de formação da monarquia absolutista, os reis costumavam enobrecer comerciantes e manufatores a fim de valorizar estas atividades. Mas, no século XIX, quando a França tornara-se uma nação burguesa, o enobrecimento revela apenas a persistência dos valores aristocráticos. Os que pretendiam ascender ao nível da classe dominante, ao nível do *grand monde*⁵⁴, tinham que obter o título de nobreza (OLIVEIRA, 1997, p. 30-31).

⁵⁴ Alta sociedade.

A autora ainda ressalta a impressão não muito positiva das pessoas da época como podemos analisar abaixo:

Para Mme de Staël, a exigência da burguesia ter que comprar títulos de nobreza, submeter-se ao exército, a fim de ascender na sociedade e obter brilho, apenas servia para revelar o ridículo da situação. Salientou que a nobreza criada por Bonaparte desempenhava um papel ridículo por se tratar de títulos sem base real. Apenas uma vaidade pueril poderia atribuir-lhe alguma importância. Acrescentou que, no pariató inglês, modelo que a França deveria seguir, o filho mais velho herdava os títulos e direitos de seu pai. O restante da família entrava na classe dos cidadãos (OLIVEIRA, 1997, p. 31).

Além das diferenças nos ensinamentos estabelecidos nas classes econômico-sociais, como era predominante na França antes da Revolução, também encontramos a diferença educacional para os gêneros diferentes. Neste período a mudança começa pela escola de primeiro grau, estendendo-se para a escola de segundo grau. Ocorre um aumento do número de professoras, principalmente nos Estados Unidos e nas colônias inglesas. As escolas começam a apresentar melhorias no quesito material, as salas se tornam mais confortáveis, surgem mais livros didáticos.

Incontri e Grzybowski (2005), atribuíram tal mudança aos pedagogos suíços e alemães, dando início ao desenvolvimento de métodos ativos e intuitivos, que permitiam aos alunos participarem do processo de ensino e acompanharem seus mestres na descoberta da verdade. Para Rivail (2005a, p.88), esses novos métodos colaboram para um cidadão em emancipação uma vez que o espírito adquire o “hábito da reflexão e da observação”, ele saberá pensar e levar este hábito a todas as suas atuações.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO EDUCACIONAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Com o progresso da industrialização da França, passam a surgir condições favoráveis para um maior desenvolvimento da escola pública. O processo de aprendizagem possui um formato de formação para servir a indústria e a demanda dos serviços urbanos em expansão na época. Alguns pensadores passam a defender a importância da formação do operariado para atuar nos mais diversos serviços públicos e privados das cidades em crescimento. É desse período também a ampliação da defesa da escola enquanto uma instituição responsável por cuidar das

crianças que precisam de uma ocupação enquanto os pais se dirigiam às fábricas e/ou serviços durante o dia. Isso se torna uma necessidade dos trabalhadores e de suas famílias na sociedade.

A França no período de vida do nosso autor, pertencia a um contexto de minorias religiosas, mas ainda um país influenciado pelo catolicismo. Na questão educacional, muitos ainda buscavam se pautar nos ideais da Revolução, preconizados, por exemplo, por Voltaire que defendia a razão, a ciência, o livre pensamento e a tolerância perante a diversidade e pluralidade da sociedade. Na época de Rivail, a classe burguesa, já num momento de luta pela conservação do poder e, aliada sob certos aspectos, aos interesses feudais remanescentes, busca refúgio na religião ou em diversas formas de espiritualismo, consentindo que suas crianças e o povo em geral fossem educados dentro das vertentes religiosas do catolicismo:

A igreja tentava criar seus próprios educandários, ao lado dos públicos. Sustentados por um partido liberal, os clérigos tentavam também romper o monopólio das Universidades, ou conservá-lo, porém com interesses próprios. A lei de 15 de março de 1850 aumentou o poder da Igreja sobre as escolas, permitindo-lhe a criação e desenvolvimento de seus próprios educandários. Posicionaram-se contra isso os republicanos, desejosos de que as escolas preparassem trabalhadores leigos para o serviço público (INCONTRI; GRZYBOWSKI, 2005, p. 38).

Ao pensarmos na escola pública do ponto de vista do investimento para formação deste novo cidadão, que busca um processo formativo autônomo, existem dois pontos de vista a serem analisados: por um lado o retorno de um pensamento conservador cristão e por outro lado o avanço na industrialização levado para o âmbito de uma formação massiva. Em ambos aspectos há um retrocesso para uma instrução pública de qualidade.

O século XIX marcou a França como um período da concorrência entre diferentes regimes políticos. O tema educação e sistema educacional era o assunto permanentemente debatido pelos parlamentares e homens públicos. Enquanto uns defendiam uma formação humanística mais geral, preconizando a importância do domínio das línguas clássicas, outros considerando as mudanças tecnológicas e sociais, enfatizavam uma educação, que não negasse o ensino clássico/humanista, e

defendesse que os novos conhecimentos decorrentes do desenvolvimento das ciências naturais e humanas fossem objetos do currículo escolar.

Rivail participou desse debate. Vamos abordar agora elementos desse debate presentes no **Plano Proposto Para a Melhoria da Educação Pública** (1828). O plano proposto para melhoria da educação pública era um livro brochura contendo cinquenta e duas páginas, editado em 1828 pela editora *Dentun* (INCONTRI; GRZYBOWSKI, 2005), a obra foi apresentada ao parlamento francês. Neste escrito, Rivail divulgava ideias pestalozzianas, com intuito de mostrar aos leitores como as crianças eram influenciadas pelo ambiente em que viviam, destacando principalmente o trabalho do professor neste processo de desenvolvimento.

Encontramos em nossos estudos, principalmente no que se refere à época da Restauração, a diferença de objetivos que existiam nas formações educacionais. Rivail escreveu sua proposta de melhoria para a educação pública em 1828, dois anos depois, acontece uma onda revolucionária que marca a derrota definitiva dos aristocratas pelo poder burguês na França. Abaixo podemos entender as características da classe que viria a dominar pelos próximos anos:

A classe governante dos próximos 50 anos seria a “grande burguesia” de banqueiros, grandes industriais e, às vezes, altos funcionários civis, aceita por uma aristocracia que se apagou ou que concordou em promover políticas primordialmente burguesas, ainda não ameaçada pelo sufrágio universal, embora molestada por agitações externas causadas por negociantes insatisfeitos ou de menor importância, pela pequena burguesia e pelos primeiros movimentos trabalhistas. Seus sistemas políticos, na Grã-Bretanha, na França e na Bélgica, eram fundamentalmente o mesmo: instituições liberais salvaguardadas contra a democracia por qualificações educacionais ou de propriedade para os eleitores – havia inicialmente só 168 mil eleitores na França – sob uma monarquia constitucional, de fato, algo muito semelhante à primeira fase burguesa mais moderada da Revolução Francesa, a da Constituição de 1791 (HOBSBAWM, 2018, p. 182).

Após as propostas de Condorcet, o modelo educacional burguês viria da França, como um modelo a ser seguido desde o fim da Revolução Francesa. Podemos dizer, que também Rivail buscou inspiração nesse teórico da Revolução para pensar suas proposições da educação pública para formar o cidadão francês, pois encontramos semelhanças em suas propostas:

Condorcet foi pioneiro neste sentido e, em seu documento afirma que:
A- Há que se assegurar um bem-estar coletivo por meio do

desenvolvimento pleno de cada indivíduo. B- O conhecimento deveria ser partilhado por meio da educação pública. C- A educação deveria ser igual para TODOS e TODAS, independentemente do gênero e da idade, isto é, homens e mulheres; crianças, jovens e adultos que, porventura, já tivessem deixado a escola ou que não tivessem tido oportunidade para frequentá-la. D- A escola deveria ser gratuita e o Estado, por meio de um “sistema”, seria o responsável por ela, portanto, ela seria totalmente laica (SILVA, 2007, p. 104).

Durante a leitura do documento de Rivail, encontramos características semelhantes nos discursos, percebemos a vasta inspiração em que nosso autor se pautou, fundamentando toda sua proposta prática em teorias consistentes estudadas durante sua formação.

Entre os anos da Restauração monárquica francesa de 1815 e 1828, a criação e o desempenho de um certo modelo de escola para a instrução de professores, para o ensino primário francês, seria influenciada pelo conflito de interesses fixados entre dois dos principais grupos políticos em disputa naquele período. Estes quando no poder, algumas vezes levantavam a bandeira mutualista outras vezes erguiam a bandeira congregacionista.

3.2 OBJETIVOS EDUCACIONAIS DO PLANO PROPOSTO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, ELABORADO POR H.L.D. RIVAIL – DISCÍPULO DE PESTALOZZI

Neste subtópico temos como objetivo, destacar os pontos principais de seu **Plano Proposto Para a Melhoria da Educação Pública** (1828), no qual o autor não somente faz críticas ao que considera limites da educação tradicional francesa, como preconiza, não uma ruptura com essa tradição, mas propõe a necessidade de se repensar a importância da educação, da pedagogia e da formação de professores na França de sua época. Rivail ao propor tais mudanças, almeja uma formação intelectual, física e moral das crianças e jovens franceses. Tratava-se de uma educação visando formar o cidadão francês virtuoso, pautada em valores morais, com autonomia para enfrentar as demandas da vida privada e pública. Encontramos em seus escritos, muitas referências ao mestre Pestalozzi, o que consideramos natural, uma vez que sua formação educacional passou pelas mãos do mestre.

Nosso recorte histórico a respeito da instrução pública se dá a partir da revolução Francesa, cujos princípios de universalização, gratuidade, ensino laico e obrigatoriedade, são componentes que contemplam a escola pública.

Rivail, vivendo ainda os reflexos desta revolução, lança propostas de melhoria e tem reconhecimento através de uma premiação reconhecida publicamente. Professor atuante e respeitado em seu ciclo, tem como foco o desenvolvimento da moral e a promoção da educação enquanto ciência que precisa ser estudada a fundo, respeitando os estágios de desenvolvimento da criança e suas limitações.

Em seu plano proposto para a melhoria da educação pública, idealiza um espaço amplo, cujo atendimento alcançaria não apenas crianças em processo de formação, mas também futuros professores, que durante sua formação teriam a oportunidade de estagiar com estes alunos, aliando a teoria estudada e a prática educacional. Enxerga falhas no sistema educacional, começando por aqueles cuja educação está em suas mãos para ser aplicada com coerência e cientificidade, tecendo assim, a seguinte crítica:

A educação está atualmente no estado em que se achava a química há um século. É uma ciência que não está ainda constituída e cujas bases são ainda incertas. Pode-se ainda concluir relativamente à educação moral em particular: 1º que os hábitos morais são o resultado das impressões morais, que determinam os vícios ou as boas qualidades, segundo o indivíduo seja mais ou menos suscetível a elas; 2º que importa assim dar uma boa direção a todas essas impressões; 3º que elas dependem inteiramente dos pais e dos educadores; 4º que é quase sempre sua inexperiência e sua ignorância em matéria de pedagogia que é a causa de todos os vícios, dos quais esforça-se para curar mais tarde a juventude; 5º que não se pode esperar obter um bom sistema de educação, e por conseguinte, uma boa educação moral, se não se tiver uma massa de educadores que compreendam verdadeiramente o objetivo de sua missão e que tenham as qualidades necessárias para cumpri-la. Em resumo, a educação é o resultado do conjunto de hábitos adquiridos, esses hábitos são eles próprios o resultado de todas as impressões que os provocaram, e a direção dessas impressões depende unicamente dos pais e dos educadores. O ponto essencial é, pois, o meio de termos bons educadores. É em torno disso que gira em grande parte toda a questão e é o que vou tentar resolver (RIVAIL, 2005a, p. 75-76).

Suas propostas de melhoria estão voltadas para a formação dos professores, tornando a pedagogia uma ciência de fato, comparando-a com a formação de médicos e advogados, constatando que muitos estudiosos já falaram sobre o assunto, mas que a execução de fato não foi realizada. A defesa de uma nova grade curricular para os

alunos, dando prioridade para o ensino na língua materna, para que o educando não deixe de lado a importância do latim, mas tenha assegurado o entendimento do conteúdo a partir do idioma falado, o francês. Propõe também a retirada do ensino religioso, sendo assim, respeitado o ensino laico, prevalecendo a ciência e o ensino da moralidade sem estar vinculada ao estado religioso.

Levando em consideração o contexto da época, os conflitos políticos que ainda se faziam presentes, devemos aqui ressaltar que estamos apresentando e analisando uma proposta de ensino premiada, o que significa que outras obras foram apresentadas e que a obra de Rivail se destacou.

Em seu texto, Rivail, já inicia seu conteúdo com perguntas que fazem com que o leitor reflita sobre a realidade em que está, questione o método educacional, compare as formações diversas com a formação de medicina, com a seguinte provocação:

Tornar-se-á um homem médico ensinando-lhe que ele deve curar seus doentes? Assim, pode alguém se gabar de estar apto a formar os homens, se sabe apenas que se trata de formar o coração, o espírito e o corpo e ignora os meios de alcançar isso? Nisso, como em todas as outras coisas, não basta conhecer o objetivo a ser atingido, é preciso ainda conhecer perfeitamente o caminho que se deve percorrer (RIVAIL 2005a, p. 57).

Rivail continua seu processo de reflexão ao questionar:

O sistema atual pode nos conduzir até lá? Quais são os obstáculos que se opõem a isso? Quais são os meios de remediá-los? Tais são as três questões de que vou tratar sucintamente, procurando demonstrar que a relação entre os elementos constitutivos da educação é tão íntima que não se pode esperar verdadeiros progressos nesse mister, que quando se tiver compreendido a necessidade de se fazê-los andar perfeitamente ao mesmo tempo (RIVAIL 2005a, p. 57).

Fica claro sua atuação no cenário educacional, como também seu incômodo com o que presencia. Rivail apresenta as fases da criança, destacando que tudo que ela vê e ouve, causa impressões, que podem tornar-se hábitos que a mesma irá exercer ao longo da vida. Explica-nos que o hábito é uma segunda natureza que nos leva a repetir um comportamento até mesmo sem a participação de nossa vontade. Não duvidamos que os hábitos nos causam movimentos involuntários, fazem parte inclusive da constituição animal. Rivail nos esclarece que estes hábitos acabam por

se tornar indestrutíveis, porque os órgãos adquiriram uma certa firmeza na posição que se lhes deixou tomar e se tornaram verdadeiramente endurecidos:

Se todos os hábitos não têm efeitos exteriores tão perceptíveis como esses, eles não têm menor efeito interno e dão a um indivíduo um tal ou qual impulso, por assim dizer involuntário, ao qual ele não pode resistir, e que se manifesta para fora por palavras e por ações. Há hábitos de três naturezas diferentes: são eles físicos, intelectuais ou morais. Os primeiros são os que modificam mais particularmente nossa constituição animal; os segundos consistem naquele mais ou menos perfeita de uma ciência. Assim, por exemplo, aquele que está muito familiarizado com uma língua, a fala sem esforço e sem pensar; aquele que possui perfeitamente a matemática, faz seus cálculos sem dificuldades: é isto que se pode chamar ter o hábito de uma ciência; diga-se de passagem, é a aquisição do hábito, que negligencia, no método comum; limita-se geralmente a uma teoria muito fugidia, que apenas roça o espírito. Por fim, os hábitos morais são aqueles que nos leva, malgrado nosso, a fazer qualquer coisa de bom ou de mau. A fonte desses últimos hábitos se acha, dissemos nós, nas impressões longamente ressentidas ou percebidas na infância (RIVAIL 2005a, p. 58-59).

Como já tivemos a oportunidade de apresentar o testemunho de estudantes em Yverdon⁵⁵, Rivail defende a criação do hábito da criança, que por conta própria busca o conhecimento e não o recebe dogmáticamente. É, mais uma vez a construção da autonomia.

Vede as crianças a quem foram dadas desde cedo idéias sobre história, história natural, física, química: estátuas, quadros, plantas, animais, os fenômenos de que são testemunha, uma simples pedra, tudo lhes interessa. Sua atenção está desperta e, por suas perguntas, provam o quanto se pode tirar partido de sua inteligência, quando se sabe lidar com ela convenientemente [...] um plano de instrução, concebido nesse sentido, não exclui os estudos sérios, como certas pessoas poderiam acreditar; muito ao contrário, os favorece, porque ele habitua a criança a pensar e a sondar as coisas a fundo (RIVAIL, 2005a, p. 88).

Rivail nos mostra, que os adultos terão a oportunidade durante a criação e desenvolvimento das crianças, a inserção de hábitos positivos e duradouros na vida da criança. Tomemos como ponto de reflexão uma mãe ou pai, que ao ver o filho cometendo um erro, silencia, não chama sua atenção. Este adulto está deixando passar uma oportunidade de lhe mostrar um caminho diferente. Por outro lado,

⁵⁵ Ver página 41, capítulo 1.

pensemos em um adulto que ao presenciar o erro de um aprendiz, lança-lhe palavras duras ou punições físicas, causando medo na criança, essa criança aprenderá a recuar, não repetirá mais aquela ação, não por consciência moral, mas sim por receio de punições, ambos adultos citados nos exemplos, perderam a oportunidade de exercer um valor moral na vida deste aprendiz, um por omissão outro por excesso.

Ao nascer uma criança, com ela nasce uma família, os papéis desempenhados neste ambiente familiar irão se estabelecer na vida da criança, os costumes, a cultura, o comportamento desta família será a base para um desenvolvimento, ela pode presenciar um espetáculo de vícios ou de virtudes.

Rivail nos desperta para uma reflexão ao explicar sobre a fraqueza dos pais na hora de educar e da rigidez na hora de punir, dois extremos que sem o ponto de equilíbrio necessário, faz com que a criança fique perdida em seu desenvolvimento. Quando, por exemplo, cedemos as importunações do menos experiente, quando se tolera seus defeitos, quando nos submetemos aos seus caprichos, estamos acentuando um comportamento de dominação por conta do comportamento negativo. E como característica de seu método, Rivail (2005a) nos remete a mais um processo reflexivo, perguntando: “Que se passará então quando essas impressões foram ressentidas desde o berço, e frequentemente durante toda a infância?” (RIVAIL, 2005a, p. 60). Nosso autor introduz seu plano de melhoria com estas reflexões, pois na época era muito comum o uso da *pedoplegia*:

[...] nos liceus quase militares do Primeiro Império, e, para as crianças, nos rigorosos estabelecimentos de ensino do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, cuja origem se deve a João Batista de La Salle e que ainda em 1810 admitiam a pedoplegia, ou seja, punições corporais, nos alunos do curso primário (THIESEN; WANTUIL, 1979, p. 45).

Conceição (2014) aponta que com a subida dos *ultras* ao poder, contudo, essas escolas de ensino mútuo seriam desincentivadas, com cerca de quase metade delas desaparecendo; entre 1820 e 1828 já não temos o ensino mútuo como metodologia. Rivail aprendeu este método de ensino e se tornou um dos monitores de Pestalozzi durante sua passagem pelo Instituto de Yverdon, como vimos no primeiro capítulo.

Desta forma, a proposta de Rivail parece ir ao encontro das novas vozes pedagógicas que ganhavam força na França, ligadas ao ideal iluminista da Revolução Francesa. Mas, os seus escritos, precisam ser considerados no contexto onde o que estava em voga era a mentalidade da fase da Restauração:

Com Comte [...] foi se elaborando uma pedagogia positivista, laica, racionalista, científica, que exige uma profunda reforma da escola e a elaboração de novos modelos formativos de modo a tornar a educação adequada ao desenvolvimento da sociedade industrial. Com Fourier e Proudhon, foi se elaborando um socialismo utópico que é uma das vozes mais radicais de inovação também educativa do século XIX europeu, que reclama uma vocação utópica para a pedagogia e um papel central para a instauração e o funcionamento da “sociedade liberada”, caracterizada por um forte espírito comunitário (CAMBI, 1999, p. 439).

No ambiente dessas várias propostas, Rivail, nos primeiros momentos de sua escrita no decorrer do **Plano de melhoria da instrução pública**, enfatiza de maneira contundente a importância do desenvolvimento moral, alertando para a construção de vícios, em determinado trecho cita o inatismo como uma possível justificativa para determinados vícios, o mesmo já admitia as heranças, que hoje chamamos de genética:

Há seres, diz-se, em que o vício parece inato. Supondo que esta opinião fosse verdadeira, não seria uma razão para negligenciá-los, como não se deixaria de cuidar de um doente que se acreditasse incurável. Sem dúvida, há disposições que são realmente inatas; aquelas que se ligam ao temperamento, tais como a vivacidade, a lentidão, a cólera, o sangue-frio, a agilidade ou a profundidade das ideias. Essas disposições se prendem à constituição, nascemos com um temperamento que nos leva à lentidão ou à vivacidade, à reflexão ou à leviandade, como se nasce forte ou fraco, bonito ou feio. Estas diversidades têm frequentemente origem no clima, que exerce sua influência sobre a mãe, antes do nascimento da criança e, através disso, sobre as disposições físicas e morais de toda uma nação. Essas diversas naturezas de temperamento, que a educação pode, no entanto, modificar, tornam a criança mais ou menos propícia a receber ou a conservar esta ou aquela impressão estranha (RIVAIL, 2005a, p. 64-65).

Incontri e Grzybowski (2005) justificam em forma de comentário na obra do autor, que trinta anos mais tarde, depois de várias gerações de alunos terem passado por suas mãos, ele chegará à conclusão de que tão somente a hereditariedade não explica certas tendências “inatas” no indivíduo. Através das perguntas formuladas para a codificação das obras espíritas⁵⁶, percebemos suas ampliadas considerações.

⁵⁶ As perguntas, que ele formula, para fundamentar o princípio da reencarnação, são a ampliação das reflexões iniciais de Rivail: 1. Porque a alma revela aptidões tão diversas e independentes das idéias adquiridas pela educação? 2. De onde vem a aptidão extranormal de algumas crianças de pouca idade para esta ou aquela ciência, enquanto outras permanecem inferiores ou medíocres por toda a vida? 3. De onde vem, para uns, as ideias inatas ou intuitivas, que não existem para outros? 4. De

Ainda como Professor Rivail, ele chegará à conclusão de que tão somente a hereditariedade não explica certas tendências inatas no indivíduo. O autor conclui seu pensamento com a seguinte reflexão:

Concluo pois, das observações precedentes, que não nascemos nem virtuosos, nem viciosos; mas mais ou menos dispostos a receber e a conservar as impressões próprias a desenvolver os vícios ou as virtudes; como não nascemos com esta ou aquela ciência, mas com uma organização própria a receber facilmente as impressões que pode desenvolvê-la em nós. Sem fazer aqui nenhum julgamento sobre o sistema do Dr. Gall⁵⁷, parece-me que tanto quanto ele não pode pretender que uma criança venha ao mundo com uma virtude ou um vício adquirido, também não pode racionalmente dizer que ela traga, ao nascer, o conhecimento da música, por exemplo, se bem que nasça com uma organização que a torna mais ou menos suscetível de adquiri-lo facilmente. Vê-se, pois, que depende dos pais cercar a criança, desde seu nascimento, de impressões salutares para o seu espírito e para o seu coração e evitar todas as que podem lhe ser prejudiciais, como se evita deixá-la numa atmosfera ruim. Eis o segredo da verdadeira educação moral (RIVAIL, 2005a, p. 65-66).

Após expor todas suas impressões como educador para a defesa da educação moral, Rivail apresenta a educação com uma arte particular bem distinta de todas as outras, conseqüentemente, exigirá um estudo especial. A educação ao seu ver deveria ser estudada como se estudam os remédios da medicina. Apresenta uma crítica de que a educação até aquele momento foi objeto de especulação, por onde muitos fizeram pesquisas profundas sobre esta arte, mas não a praticaram. Rivail de maneira firme critica o fato de que frequentemente os estudiosos se entregavam às ideias sistemáticas, porém impraticáveis ou nocivas:

onde vêm, para certas crianças, os impulsos precoces de vícios ou virtudes, esses sentimentos inatos de dignidade ou baixeza que contrastam com o meio em que nasceram? Por que alguns homens, independentemente da educação, são mais adiantados que outros? (KARDEC, 2004, item 222). Na atualidade poderíamos utilizar a Teoria das Inteligências Múltiplas do pesquisador Howard Gardner (Harvard) para explicar a aptidão de algumas crianças para justificar a habilidade precoce para determinada área de conhecimento.

⁵⁷ “Remetemos o leitor para um artigo da Revista Espírita, onde Kardec faz uma análise das teorias do médico alemão Fraz Josef Gall (1758 – 1828), fundador da frenologia. Tanto Rivail como Kardec criticam o aspecto materialista da teoria, com a diferença de que Kardec tem nas mãos um princípio que pode lançar luz a problemática: a reencarnação. “A frenologia é a ciência que trata das funções atribuídas a cada parte do cérebro. O Dr. Gall, fundador desta ciência, pensava que, desde que o cérebro é o ponto onde terminam todas as sensações e de onde partem todas as manifestações das faculdades intelectuais e morais, cada uma das faculdades primitivas deveria ter ali o seu órgão especial. Assim, o seu sistema consiste na localização das faculdades” (INCONTRI; GRZYBOWSKI, 2005, p. 65).

De mil pessoas dedicadas à educação, muitas vezes não se encontrará uma só, que tenha lido um quarto das obras sobre o assunto. Aqueles que se destinam à magistratura não podem ser advogados sem terem estudado as leis, não confiaríamos a saúde a um indivíduo que se dissesse médico sem ter estudado medicina; por que confiamos assim tão levemente os filhos a homens que não sabem o que é educação? (RIVAIL, 2005a, p. 67).

Ainda seguindo sua criticidade, irá nos mostrar a diferença entre professor e educador, pontuando que o primeiro se limita a ensinar, cumprindo apenas sua função, enquanto o segundo é encarregado pelo desenvolvimento inteiro do homem, físico, intelectual e moral.

Propõe um plano de estudos para a formação dos professores, destacando que a educação é uma ciência particular que deve ser estudada. Traz como solução a criação de uma escola teórica e prática de pedagogia, tendo como ponto central a arte de formar homens, segue no item 2.3 um quadro do que seria estudado, segundo Rivail.

Ao propor melhorias no sistema educacional da França, Rivail destaca que a instrução pública ao não capacitar ou não investir na qualificação dos professores e diretores, para que cada qual exerça sua função e contribua para a melhoria do espaço escolar, estará dando continuidade a um sistema mal preparado. Responsabiliza também o próprio educador que precisa estar à altura de sua função, mostra que o sujeito que quer se tornar educador, precisa possuir um espírito forte para se colocar acima dos preconceitos, vencer os preconceitos e ter força para cumprir seus deveres:

Se todas as instituições fossem convenientemente organizadas, se todos os diretores tivessem a instrução necessária, não falo da instrução científica, mas da apropriada a essa função, a educação não tardaria a melhorar sensivelmente. Os costumes sobretudo, que são algumas vezes tão depravados, se purificariam facilmente, porque aprender-se-ia a conhecer os verdadeiros meios de prevenir os vícios, que fazem tantos danos entre os jovens. Os maus costumes são sempre a consequência da má organização e os meios de prevenir-se deles faz parte dos estudos pedagógicos que proponho estabelecer. Esses meios não consistem unicamente na vigilância; pois por minuciosa que seja, há um grande número de circunstâncias em que as crianças podem se subtrair a ela; mas sim na aplicação de certos princípios higiênicos que pedem um estudo particular e que repousam sobre conhecimentos da organização humana (RIVAIL, 2005a, p. 74).

Podemos notar que Rivail se distancia de Pestalozzi à medida que se revela muito mais sistemático. O seu mestre acreditava no poder da improvisação criativa, ambos concordam em colocar em primeiro lugar a educação enquanto filosofia, partindo do questionamento: o que e como ensinar. Rivail se preocupa com a cientificidade da educação e da pedagogia enquanto Pestalozzi deixa a liberdade agir em alguns momentos.

Ao lançar críticas ao sistema de ensino público, revela o desespero dos diretores escolares que encontram no quadro de funcionários pessoas não muito capazes de executar o trabalho, muitas vezes o educador possui conhecimento na mesma medida que apresenta má vontade e inexperiência.

3.3 O PLANO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS PROPOSTO POR H.L.D. RIVAIL

Considerando a educação como ciência particular a ser estudada, o professor Rivail propõe uma escola teórica e prática de pedagogia, preocupando-se primeiramente com a formação profissional do educador, comparando com a formação dos cursos de Direito e de Medicina. Propõe os estudos elencando a ordem de acontecimentos de cada assunto, como veremos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Organização de Estudos Pedagógicos

ORDEM	ESTUDOS SUGERIDOS
1º	Fisiologia moral do homem desde seu nascimento
2º	Influência do físico sobre o moral e reciprocamente
3º	Estudo de todos os tipos de caracteres, como a medicina estuda os diversos temperamentos
4º	Estudo de diferentes naturezas de impressões e dos efeitos que elas poder ter segundo o caráter ou o temperamento moral
5º	Estudo aprofundado de todas as qualidades morais, boas ou más de todos os defeitos e de todos os vícios e de suas possíveis causas
6º	Estudo dos meios próprios a prevenir ou reprimir cada vício e sua aplicação aos diferentes caracteres
7º	Estudo do espírito humano, de sua marcha progressiva, dos meios apropriados para dar ideias justas, e enfim, os meios mais adequados para se colocar ao alcance dos diversos graus de inteligência
8º	Estudo e exame crítico de diversos métodos de ensino e sua aplicação às diferentes ciências
9º	Estudo da parte higiênica que se aplica à educação e dos meios adequados para desenvolver o corpo e fortificar a saúde, sem perigo
10º	Estudo com o máximo de detalhes as disposições mais vantajosas de uma casa de educação; sua organização interior; os meios de se evitar os abusos e as ocasiões de praticar o mal; os meios de aproveitar as vantagens que se podem tirar da reunião de um certo número de indivíduos; os meios de emulação que se podem empregar sem excitar paixões perigosas; enfim as qualidades que devem distinguir um bom diretor de escola
11º	Estudo, leitura e comentário de todas as obras que foram escritas sobre educação ou que podem ter qualquer relação com o assunto, tais como as referentes às faculdades morais, às paixões, aos caracteres, à higiene; como em direito e em medicina se estudam e se comentam as obras e as doutrinas de diversos juristas e médicos
12º	Estudo da educação nas suas relações com a religião ⁵⁸ , e os meios de combinar essas duas coisas, as mais importantes à felicidade do homem e da sociedade, de maneira que fundamentadas uma na outra, elas se sirvam mutuamente de apoio.

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas informações de Incontri e Grzybowski (2005, p. 76-77).

⁵⁸ “O que então pensava Rivail a respeito da religião é incerto. Mas podemos fazer deduções. O mestre Pestalozzi tinha um conceito não-dogmático da religião, transmitindo aos seus alunos de Yverdon, princípios simples de moralidade e de amor a Deus, sem a preocupação de pregar dogmas particulares de alguma igreja. Ao mesmo tempo, os alunos tinham aulas específicas de sua religião, segundo o desejo dos pais. O menino Rivail cresceu dentro de uma atmosfera de tolerância religiosa e de abertura de ideias, onde se cultivava com profundidade o sentimento religioso, e, provavelmente, recebeu o catecismo católico. Interessante acrescentar que em seu texto *Programme des études selon le plan d’instruction*, de 1838, Rivail inclui já para crianças de 8 anos, um curso de “história santa”, que englobava desde a criação, com a história de Adão e Eva, até o cativoiro dos judeus na babilônia, passando pelo dilúvio, pela história de José, etc., mas não sabemos se isso denota alguma dose de adesão por parte de Rivail à visão bíblica, porque a religião católica era matéria obrigatória do currículo oficial. Apenas depois da morte de Kardec é que surgiu o movimento da escola leiga, em que se pretendeu abolir qualquer ensino religioso na escola” (INCONTRI; GRZYBOWSKI, 2005, p. 77).

Entendendo que a teoria sem a prática acaba por se perder, Rivail propunha no mesmo local onde aconteceria a formação de professores, escolas pedagógicas, tratando-se de estabelecimentos gratuitos de ensino. Esse local serviria para que os alunos educadores colocassem em prática as lições aprendidas nos liceus a respeito da arte de educar homens, lugar para colocar sua prática com segurança quanto a sua moralidade e responsabilidade para formar homens virtuosos. Para Rivail (2005a, p. 78):

As vantagens que resultariam de uma instituição desta natureza são, creio eu, bastante evidentes por si mesmas, para serem compreendidas por todo mundo, pois ela forneceria à França inteira homens hábeis na arte da educação e capazes de prestar, neste sentido, serviços relevantes à pátria. Em alguns anos, a educação faria mais progressos do que fez um século. Seria uma instituição digna de nossa época e de um governo esclarecido, que conquistaria com isso a glória de ter sido o primeiro, de alguma forma, a criar uma nova ciência, ou que poderia ao menos se gabar de lhe ter proporcionado um desenvolvimento que ela jamais teve, em nenhuma outra época, em nenhum outro povo.

A preocupação de Rivail neste contexto, é oferecer aos homens de sua época, pessoas confiáveis para a formação da juventude, homens com habilidades reconhecidas, treinadas e aprovadas. Nosso autor acreditava que os resultados que a educação promove na sociedade são muito sérios para serem confiados a qualquer um.

Rivail ao propor propostas de melhorias para a instrução pública, questiona se a mesma está apta para formar homens de maneira integral, enfatizando o desenvolvimento do coração, do espírito e do corpo, questiona não apenas o objetivo a ser alcançado, mas também o caminho que seria percorrido para o cumprimento de tal desenvolvimento.

Nosso educador acreditava que a educação pública exigia uma organização de maior importância, destaca a importância de um diretor institucional bem preparado para organizar o ambiente escolar, não apenas em aspectos físicos:

Não se deve acreditar que seja coisa de pouca monta organizar uma instituição e sobretudo zelar pela manutenção dessa organização. Isso exige da parte do diretor experiência, firmeza, atividade, uma grande presença de espírito e um estudo particular de tudo o que se relaciona a esta organização [...] se todas as instituições fossem convenientemente organizadas, se todos os diretores tivesse a

instrução necessária, não falo da instrução científica, mas da apropriada a essa função, a educação não tardaria a melhorar sensivelmente (RIVAIL 2005a, p. 73-74).

Um ponto crítico de seu texto, é a objeção em relação aos conteúdos serem ministrados em latim, tornando o estudo não muito interessante. Defende que o aprendiz precisa aprender com o idioma que domina, torna-se muito mais aproveitável ensinar de onde vem a chuva, o que provoca o trovão, por que uma pedra afunda ao ser lançada na água, conteúdos necessários para o homem, enquanto o latim e o grego ocupam cerca de 10 anos de estudo na vida do aluno, o que o leva a produzir textos confusos e sem significados que não serão aplicados a situações do cotidiano. Podemos dizer, que Rivail já se preocupava com a aprendizagem que oferecesse significado na vida do aluno, ou seja, que o estudante se apropriasse de um conhecimento que iria aplicar em seu cotidiano.

Neste período da história, tal proposta provoca nos profissionais mais tradicionais, alguns incômodos, já que defendiam que o aprendizado em latim, auxiliaria os jovens a se expressar em francês, já que uma língua advém de outra, porém Rivail (2005a, p. 81) provoca seus opositores com questões retóricas:

Elas são, dizem, a chave de todas as ciências; aprendendo o latim, aprende-se o francês, pois esta língua é formada daquela. Mas então como se dá que nove décimos dos jovens não sabiam francês após haverem estudado dez anos o latim? Quem quiser se convencer disso, que proponha à maioria dos retóricos, as seguintes questões, e verá quantos encontrará em condições de responder: qual a diferença entre Alléger (aliviar) e alléger (desbastar) [...].

Destaca ainda que se para os adultos a explicação malfeita de um professor incomoda, o que dirá uma criança, que sensível ao ambiente, não percebe em seu mestre entusiasmo, preparo e alegria ao ensinar?

O plano de instrução que o nosso autor propõe, ao seu ver, contribuiria para remediar todos esses inconvenientes que citamos acima. Um plano repleto de detalhes, claro e de fácil aplicabilidade. Um plano que propõe falar para a inteligência não para a memória, para que o espírito jovem adquira o hábito da reflexão e da observação, levando a toda parte o senso crítico, seja por meio de jogos, brincadeiras, até a reflexão mais profunda de um texto clássico.

Se observarmos as crianças que desde a tenra idade foram apresentadas aos conteúdos científicos, como por exemplo, história, história natural, física, química,

quadros, plantas, estátuas, animais, notamos sua atenção desperta, através das perguntas que nos lançam, entendemos qual seu foco de curiosidade e interesse na aprendizagem. Um plano de estudo criado para atender essa curiosidade não anularia os estudos sérios, pelo contrário o tornaria favorável. Rivail compartilha sua experiência ao citar que acompanhou algumas crianças criadas dentro desta proposta e que era notório o desenvolvimento de uma criança de 12 anos, com raciocínio e precisão que muitos jovens de 20 anos não possuíam.

Encerra seu plano com a proposta exposta de forma sucinta, expondo sua experiência enquanto professor. Lembramos aqui, que este plano foi premiado na época de sua apresentação e que o professor Rivail já era conhecido pelos resultados positivos dentro do seu campo de atuação. Em seu plano de instrução, conserva a divisão de oito séries, que abordam desde os estudos clássicos, os estudos científicos e os estudos elementares. Rivail (2005a), destaca ainda que serão precedidas pelos estudos elementares que compreendem a leitura, a escrita, os elementos de cálculo de cabeça e um grande número de exercícios sobre os nomes, as propriedades e o uso de objetos circundantes, próprios para desenvolver a inteligência na criança, provocando sua atenção e reflexão. Para Rivail era importante que os estudos clássicos se iniciassem aos oito anos de idade.

Abaixo a divisão de assuntos por seriação, alertamos ao leitor, que no ano de 1928 a seriação escolar se fazia de trás para frente:

Quadro 3 – Organização da Seriação Escolar

ORDEM	SÉRIE	CONTEÚDO
1º	8ª série	O aperfeiçoamento da leitura e da escrita
2º	8ª série	A geografia moderna
3º	8ª série	Os elementos do cálculo
4º	8ª série	As primeiras noções da língua francesa, incluindo a explicação de autores franceses
5º	8ª série	O desenho linear
1º	7ª série	Continuação do aperfeiçoamento da leitura e da escrita
2º	7ª série	Continuação da geografia moderna. Geografia antiga
3º	7ª série	História antiga
4º	7ª série	Continuação da Aritmética
5º	7ª série	Continuação da língua francesa. Autores: resumo da história da antiguidade romana; costumes gauleses; resumo da vida dos homens ilustres de Roma
6º	7ª série	Desenho linear
1º	6ª série	Leitura regular
2º	6ª série	Geografia especial antiga, moderna e da idade média
3º	6ª série	Continuação da aritmética
4º	6ª série	Elementos de geometria
5º	6ª série	Continuação da língua francesa. Autores: Numa; História de Henrique, o grande; fábulas de Florianio; Ruth; Tobias; a Abelha do Parnaso
6º	6ª série	Noções elementares de física, de química e de história natural
7º	6ª série	Desenho linear
1º	5ª série	Leitura regular
2º	5ª série	História especial antiga, moderna e da idade média
3º	5ª série	Fim de aritmética
4º	5ª série	Continuação da geometria
5º	5ª série	Continuação da língua francesa. Autores: trechos escolhidos de Buffon; Telêmaco; a Henriada; Fábulas de La Fontaine; Manual epistolar de Philipon de La Madeleine
6º	5ª série	Continuação das noções de Física, etc
7º ⁵⁹	5ª série	Língua latina e grega, ou língua inglesa, alemã e espanhola
1º	4ª série	Leitura oratória
2º	4ª série	Elementos de álgebra
3º	4ª série	Continuação da geometria
4º	4ª série	Estudo especial das dificuldades da língua francesa. Autores: belezas de Racine; obras escolhidas de J. B. Rousseau; belezas de Corneille; Caracteres de La Bruyère; trechos escolhidos de Massillon
5º	4ª série	Línguas grega e latina e línguas vivas
6º	4ª série	Curso regular de física experimental e química
7º	4ª série	Elementos de mecânica
1º	3ª série	Leitura oratória
2º	3ª série	Continuação da álgebra
3º	3ª série	Fim da geometria
4º	3ª série	Continuação das línguas grega e latina ou das línguas vivas

⁵⁹ “Se faço começar as línguas antigas apenas nessa série, é primeiro para que o aluno esteja forte em todos os conhecimentos preparatórios que devem lhe facilitar o entendimento dos autores; em segundo lugar, porque estou convencido, por experiência, que o resto dos estudos clássicos basta amplamente para conhecê-lo mais profundamente do que são conhecidos em geral, e sem lhes consagrar um tempo exclusivo; mas seguindo um outro método que não a longa e entediante rotina. Aqueles que não seguirem esse estudo, o substituirão pelas línguas vivas, e poderão prosseguir os outros estudos clássicos por tanto tempo quanto lhes seja necessário” (RIVAIL, 2005a, p. 96).

5 ^o	3 ^o série	Literatura francesa e continuação da explicação dos escritores franceses; obras escolhidas de Boileau; Arte poética; Orações fúnebres de Boussuet; Orações fúnebres de Fléchier; a Eneida e as Geórgicas, traduções comparadas com o texto latino
6 ^o	3 ^o série	Continuação dos cursos de física e de química
7 ^o	3 ^o série	Continuação de mecânica
1 ^o	2 ^o série	Leitura oratória
2 ^o	2 ^o série	Continuação da álgebra
3 ^o	2 ^o série	Elementos de trigonometria e aplicação da álgebra na geometria
4 ^o	2 ^o série	Física, química e mecânica aplicadas às artes
5 ^o	2 ^o série	Continuação das línguas grega e latina ou das línguas vivas
6 ^o	2 ^o série	Alta literatura francesa e comparação dos autores antigos ou modernos com as principais traduções
1 ^{o60}	1 ^o série	Leitura oratória
2 ^o	1 ^o série	Primeira aplicação da matemática à física, à química e à astronomia
3 ^o	1 ^o série	Revisão mais profunda e mais filosófica do curso de história e de geografia; leitura e comparação das principais obras sobre história
4 ^o	1 ^o série	Comparação das literaturas francesa, latina e grega, ou das literaturas estrangeiras modernas

Fonte: Elaborado pela autora (2022) com base nas informações contidas em Incontri e Grzybowski (2005, p. 94-98).

Encerra seu plano de melhoria para instrução pública, com um estudo nomeado *Série de Filosofia*:

Primeiro ano: estudo e comparação crítica de todos os sistemas de filosofia e das principais obras, escritas sobre esta matéria. Segundo ano: Revisão geral e rápida de todas as matérias vistas durante o decorrer dos estudos. Indiquei aqui apenas sumariamente os objetos de estudo das diferentes séries, sem me preocupar em especificar a quantidade de matéria que se deve ver em cada uma. Quis apenas dar uma ideia do plano, que creio adequado para responder às necessidades dos indivíduos e das sociedades (RIVAIL, 2005a, p. 98).

Rivail (2005a) acreditava que seu plano era capaz de preencher uma lacuna, que até aquele momento, existia na educação. Seu plano tinha foco em três mudanças, sendo a primeira a organização de estudos especiais da arte de se educar, o centro de formação de educadores, modificação no plano de estudos clássicos, a extinção da obrigatoriedade dos gestores escolares em conduzir alunos aos cursos de colégios reais. Tinha convicção que o contorno dessas três situações, faria a educação galgar degraus até então não alcançados.

⁶⁰ “Se faço prosseguir a leitura em todas as séries, não é porque uma criança não possa sabe ler perfeitamente aos dez ou aos doze anos de idade, mas porque a leitura oratória exige um desenvolvimento de ideias e de sentimentos, que só se pode adquirir com a idade” (RIVAIL, 2005a, p. 97).

O Plano proposto, tem em seu conteúdo pedagógico propostas inovadoras. Rivail desenvolve a ideia que a pedagogia deve ser considerada ciência, pois em seu tempo, poucas pessoas a tratavam como tal. Devido à ausência de estudos específicos sobre a ação educativa, a educação caminhava a passos lentos, uma vez que as pessoas não tinham conhecimento para apreciá-la, logo não possuíam condições de enxergar as melhorias que precisavam ser realizadas.

Na visão crítica do Professor Rivail, entre suas considerações, podemos destacar a organização de estudos específicos relacionados a arte de educar, promovendo desta maneira a institucionalização de estabelecimentos pedagógicos, para que futuros educadores pudessem realizar estágios práticos com crianças enquanto se apropriam da bagagem científica.

Destacamos também a alteração dos estudos clássicos, com a proposta de análise de obras francesas carregadas de significados históricos para seu povo, a retirada do aprendizado através do latim, destacando a importância de se aprender através da língua materna, para que o aluno consiga aplicar o conhecimento de maneira prática em seu dia a dia; consideramos também como mudança significativa a falta de obrigatoriedade em se encontravam os “*chefs d’institution*” de acompanhar seus alunos aos cursos dos colégios reais, uma vez que os institutores eram obrigados a lidar com esta condição.

Em seu plano proposto para a melhoria da educação pública, percebemos a importância que ele dá para o desenvolvimento das virtudes que estão guardadas nas crianças, esperando a chance de desabrochar de acordo com os estímulos e ensino que recebe. À frente do seu tempo e com uma visão humana desperta apreendida com o mestre Pestalozzi, Rivail condenava as punições corporais, explicando que não seria por meio do castigo físico que a criança entraria no caminho do desenvolvimento das virtudes:

Vede as crianças a quem foram dadas desde cedo ideias sobre história, história natural, física, química: estátuas, quadros, plantas, animais, os fenômenos de que são testemunha, uma simples pedra, tudo lhes interessa. Sua atenção está desperta e, por suas perguntas, provam o quanto se pode tirar partido de sua inteligência, quando se sabe lidar com ela convenientemente. Vede, ao contrário, essas crianças que se embrutecem sobre seus livros latinos e que viram apenas isso: são estranhas a tudo que as cerca; nada lhes interessa, porque nada compreendem; sua curiosidade não está estimulada; mas falai-lhes de algum fenômeno da natureza, explicai-lhes um fato histórico, logo sua inteligência parece sair de um sono letárgico; elas

vos escutarão com avidez, suas reflexões, suas perguntas parecem vos dizer: não pedimos nada melhor do que nos instruímos, mas não nos aborreçais (RIVAIL, 2005a, p. 88).

Este plano não tira a importância e a aplicabilidade dos assuntos sérios, mas mostra uma metodologia diferenciada para atender crianças, através de uma linguagem mais lúdica, representada em sua escrita pela palavra jogo, ao falar das ocupações relacionadas a arte e natureza. Temos uma característica forte de sua formação sob o comando do mestre Pestalozzi, pois no castelo de Yverdon as crianças cresciam em contato com a natureza, tinham autonomia na busca do conhecimento, tendo a figura do professor como um orientador; nadavam em lagos, passeavam ao redor do castelo, cada criança tinha o seu pedaço de terreno para cultivar e cuidar de hortaliças, sem abrir mão da importância e necessidade dos estudos científicos. Rivail tinha essa formação e tinha como objetivo passar adiante, porém com a consciência do público que gostaria de atingir:

Seria certamente, um belíssimo plano, mas conviria a uma família, entre mil, é preciso falar para a massa e não para os indivíduos que são de alguma forma uma exceção. Eis porque me detive mais no que concerne à educação pública do que à educação particular, e não creio emitir nenhum ponto de vista que não seja facilmente praticável; é isto o que me demonstrou uma experiência de dez anos e os resultados obtidos por homens notáveis, que consagram suas vidas à melhora da educação. A condição mais essencial, na minha opinião, aquela de que se jamais ocupou, é o estudo da pedagogia; esta responde de alguma forma a todas as necessidades, porque quando tivermos educadores instruídos na arte que praticam, os abusos cessarão, os métodos se aperfeiçoarão e as instituições reunirão em breve todas as condições indispensáveis a uma boa educação (RIVAIL, 2005a, p. 93).

Através deste plano percebemos que Rivail tinha confiança na ciência laica, comportamento este que o levará a investigar os fenômenos apresentados no início da codificação espírita. Fica claro sua consciência em relação às questões econômicas e sociais deste período, esclarecendo ao final do plano a diferença entre a educação ideal e real, uma vez que dependeria de investimentos, por isso sua proposta se dá em campo teórico e organizacional.

Mais vale um passeio por um lugar histórico no que se trata de apreensão do conhecimento do que uma leitura histórica sobre o assunto, mas uma vez que os custos não nos permitem, como trabalhar de maneira significativa para que o aluno

detenha o conhecimento? Esta é a preocupação de Rivail ao propor tais melhorias para o plano de instrução pública.

Temos como objetivo no tópico seguinte apresentar, ao leitor, Amélie Boudet, esposa de Rivail e grande companheira, não apenas em campo afetivo, mas também como grande apoiadora dos projetos profissionais do marido.

3.4 AMÉLIE GABRIELLE BOUDET – A MADAME KARDEC

Estamos em um período da história em que mulheres ainda encontram resistência para iniciar, realizar ou concluir seus estudos. A família é o principal núcleo de instrução, a educação é patriarcal, as mulheres têm seus ensinamentos voltados à formação e ao cuidado familiar, porém algumas mudanças já acontecem no cenário francês. O período ao qual nos reportamos neste momento é 1795 – 1869, tempo de existência de Amélie Gabrielle Boudet, futura esposa de Hippolyte Léon Denizard Rivail. Ao descrevermos um pouco de sua vida, automaticamente levamos o leitor a conhecer o contexto histórico da criação do Educandário para moças (1847).

O nascimento de Amélie é marcado ainda no calendário republicano francês, 1º do Frimário do ano IV, o que entendemos hoje pela data de 22 de novembro de 1795. O triste cenário social e econômico é narrado junto a alegria do nascimento de Amélie:

Enquanto o choro do bebê Amélie preenchia a casa dos Boudet de alegria, lá fora, se ouvia um pranto coletivo muito mais alto e triste. Apesar de uma trégua de paz naquele ano, ainda eram tempos muito difíceis. A menina nascera em Thiais, comuna do departamento do Val-de-Marne, 19 quilômetros ao sul de Paris. Encravado em uma encosta que domina o vale do Sena, o vilarejo tinha pouco mais de mil habitantes quando ela veio ao mundo, e foi, por um longo período, uma apagada aldeia da Ilha-de-França. Pouco mais de seis anos antes de a Pequena Amélie nascer, em abril de 1789, os modestos habitantes de Thiais sentiram a necessidade de escrever um registro de queixas por meio de 39 artigos, e foram expor suas reclamações ao primeiro prefeito da comuna, senhor Pierre Menon. Os moradores estavam inquietos. Saíam às ruas para demonstrar grande descontentamento. O preço do pão não parava de subir, muitos já não tinham mais o que comer. O povo ficava, pela manhã, plantado sob as janelas da prefeitura para exigir das autoridades menor tributação da farinha e que o preço do pão fosse definitivamente fixado. Outras comunidades da região faziam o mesmo – protestavam –, já que o pão era o principal item da mesa daqueles franceses (CALZONE, 2016, p. 16-17).

Entendemos mediante as explicações que já foram dadas nesta dissertação a respeito da Revolução Francesa, como se encontrava o cenário da época de seu nascimento e crescimento. Por se tratar de uma cidade interiorana, não se imaginava tais agitações em Thiais. Enquanto em alguns lugares do país, pessoas se armavam e perdiam literalmente suas cabeças, na cidade onde Amélie nasceu, seus moradores nunca haviam segurado uma arma.

A cidade de Thiais era trajeto para a estrada que levava ao palácio de Versalhes, morada do rei da França – Luís XVI, e de sua esposa Maria Antonieta da Áustria, conhecida por seus comportamentos extravagantes.

Como a mudança é algo inerente ao ser humano, os pais de Amélie, viram o objetivo principal daquele caminho, modificar:

Mas os pais da menina Amélie notavam que o tal caminho real era utilizado agora não mais para transporte de cargas e passeios diários, e, sim por famintos armados que faziam questão de caminhar por horas rumo à porta do famoso palácio. Desesperados, reivindicavam comida ao rei: Vocês sabem por que há tanta gente necessitada? Porque a faustosa existência de vocês devora, em um dia, a substância de mil homens (CALZONE, 2016, p. 17-18).

Amélie nasceu dentro de uma família com boas condições financeiras. Julien Louis Boudet com 27 anos de idade já era um escrivão público e também proprietário de terras, herdadas de seu pai, sua família pertencia a intelectuais renomados que pertenciam à média burguesia, mas isso não lhes impediam de ter um olhar às dificuldades do próximo, pelo contrário, a família enxergava as diferenças sociais, econômicas e políticas de sua época.

Sua mãe, também com 27 anos, era dona de casa, viveu sua juventude como filha única, descendia de uma família de artistas, desencarnou muito jovem, quando Amélie ainda era muito jovem com 15 anos.

Ao conhecermos posteriormente o currículo educacional de Amélie e suas predileções como educadora, entendemos de onde vinham suas habilidades, não estamos falando de inatismo, mas sim, de uma família que teve a intelectualidade incentivada e trabalhada, logo, não fariam diferente com a filha.

Ao passearmos pela história de Amélie, não podemos nos distrair com as alegrias e conquistas de sua jornada, faz-se necessário contextualizar o que as

mulheres de sua geração e da anterior conquistaram ou vivenciaram para terem seus estudos e méritos de seus trabalhos reconhecidos.

Rivail, mesmo sendo formado nos moldes referenciais de Rousseau, dentro de seu contexto, tem uma visão e postura mais emancipada no que se trata da educação feminina. No contexto de Amélie, veremos Rousseau como referência a não ser seguida na visão de sua mãe, que vai na contramão de seu tempo e educa a filha para ser livre intelectualmente, diferente dos pensamentos de Rousseau, que propagavam na época:

[...] Jean-Jacques Rousseau – o principal filósofo de sua geração [...] afirmava preferir cem vezes uma moça simples, educada rudemente, a uma moça erudita e intelectual, que viesse estabelecer em sua casa um tribunal de literatura do qual se fizesse “presidenta”. Rousseau acreditava ainda, que uma mulher intelectual era o verdadeiro flagelo de seu marido, de seus filhos, de seus amigos, de seus empregados. Pensava ele que as damas que conseguiam expressar o seu gênio acabavam desdenhando dos deveres de uma mulher. Dizia ele, em público, que era preciso, sim, educar as meninas, mas não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que fosse necessário para torná-las agradáveis e úteis, formando-as para assumirem papéis futuros de mulher, ou seja, de donas de casa, esposas e mães. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício, etc. Para Rousseau, todas essas qualidades teciam a “coroa das virtudes femininas” (CALZONE, 2016, p. 26-27).

O trecho citado acima, nos revela uma família primorosa no que se trata dos estudos de Amélie, não querem dar como única opção a vida voltada para as lições domésticas, mas também promover os estudos, para que Amélie tenha opções em sua vida, como ter uma profissão.

Os pais de Amélie precisam se mudar da cidade em que viviam, devido ao trabalho do Sr. Julien, mudam-se para Ville de Château du Loir, de acordo com Calzone (2016, p. 26): “Os Boudet partiram para o vilarejo natal de Julien, e a menina Gabrielle cresceu nessa pequena comunidade com seus 2.873 habitantes, a maioria deles católica.” O autor continua narrando as consequências da Revolução Francesa para o pequeno vilarejo onde viviam a família Boudet:

Pelos registros históricos franceses, nessa época, o vilarejo se recuperava da perda de metade de sua população, que havia morrido em decorrência dos rescaldos da Revolução Francesa, o que exigiu uma força-tarefa regional de cidadãos e funcionários públicos para a

sua reconstituição. Nesse período, firmava-se o papel das mães educadoras, em que a genitora Julie cumpriria o que aprendeu com sua mãe: tornar sua filha apta a educar seus futuros filhos; ensiná-la a ser uma futura mãe, esposa e dona de casa eficiente. Mas a mãe da mocinha Gabrielle, pelo que observaremos, não concordava com algumas imposições femininas cruciais, muito em voga na época, com a de suprimir de sua filha o acesso ao conhecimento ou resguardá-la do aprimoramento intelectual (CALZONE, 2016, p. 26-27).

Falaremos da fase Balzaquiana⁶¹ de Amélie, neste período já como professora, presenciou discussões entre românticos e classicistas, o ano é 1830. Victor Hugo⁶² estava dando início ao seu espetáculo teatral **A Batalha de Hernani**. Devido a esta dissidência acerca do espetáculo, aconteceram algumas agitações:

Professora Boudet presenciava uma histórica discussão entre românticos e classicistas. Como esses últimos atrapalhavam o início da peça, sr. Hugo colocou seus partidários romancistas em pontos estratégicos do teatro, permitindo que reagissem a qualquer voz discordante, por mais que os defensores da velha guarda vaiassem, os partidários do Romantismo aplaudiam. Brigas tiveram início e tomaram conta do teatro estatal. Todavia, a peça estreou sem pausas. Os românticos garantiam que aquelas manifestações de aprovação ao espetáculo afogariam as vaias, entregando a vitória popular para Victor Hugo. Nesses tempos, o célebre escritor integrava o movimento literário que ficou conhecido como Romantismo, transformando-se em seu verdadeiro porta-voz (CALZONE, 2016, p. 41).

Este episódio é muito importante para nossa narrativa, pois este é um dos momentos em que Rivail e Amélie se encontram:

Os institutores Boudet e Rivail se conheceram por meio de algumas possibilidades: flertaram pelos saraus artísticos e literários parisienses; foram apresentados por algum amigo institutor em comum, professor Rivail foi ao encontro da pedagoga e linguista, por admiração ao seu trabalho; ou os dois se descobriram discípulos do mesmo mestre Pestalozzi (CALZONE, 2016, p. 40).

De acordo com os registros, Rivail e Amélie não demoraram para evoluir seu relacionamento para algo mais sério, o matrimônio acontece depois de algumas cartas

⁶¹ Balzac (1799 – 1850) foi um escritor francês, um grande retratista da burguesia do século XIX. Entre suas obras destacam-se “A Comédia Humana e A Mulher de Trinta Anos”, do qual se originou o termo “balzaquiana”. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/balzac/>. Acesso em: 9 jun. 2022.

⁶² Victor Hugo (1802-1885) foi um poeta, dramaturgo e estadista francês. Autor dos romances, “Os Miseráveis”, “O Homem que Ri”, “O Corcunda de Notre-Dame”, “Cantos do Crepúsculo”, entre outras obras célebres. Grande representante do Romantismo, foi eleito para a Academia Francesa. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/victorhugo/>. Acesso em: 9 jun. 2022.

trocadas entre eles e também de Rivail para o pai de Amélie, a união acontece sob uma diferença de idade não muito comum para o contexto, Amélie com 36 anos e Rivail com 27 anos.

Para nossa discussão é importante entendermos quem eram os dois personagens desta história, suas proximidades, semelhanças, afinal, o que uniu este casal:

Longe das correspondências, os noivos Amélie-Gabrielle e Hippolyte Léon tinham muitas coisas em comum: eram professores pedagogos, políglotas, lexicógrafos, escritores e autores reconhecidos pelo governo, gostavam das mesmas manifestações artísticas vigentes, compartilhavam predileções literárias pelo mesmo poeta nicolas Boileau, além de terem no pedagogo Pestalozzi o mestre maior. e mais “coincidências” seguiam alinhadas: ambos provinham de famílias burguesas de juizes, militares, magistrados e notários; os dois tiveram antepassados guilhotinados pela Revolução Francesa: a institutora e artista Boudet destacava-se como desenhista, pintora minimalista e autodidata, além de adorar o teatro francês e a dramaturgia romântica, e o jovem Rivail, por sua vez, aspirava à arte dramática como escritor de tramas, mas também se divertia com desenhos e gravuras, que aprendera no Instituto Pestalozzi. Boudet e Rivail descendiam de famílias tradicionalmente católicas, porém, tanto um quanto o outro mostravam-se abertos às novas descobertas e experiências no campo da ciência, da educação, da filosofia, da espiritualidade ou mesmo da religião. Rivail tinha por volta de 1,65m, era sardento e possuía muitas verrugas pelo rosto, disfarçadas por costeletas que começavam a se formar. Indiscutivelmente, ele se parecia com um alemão, apesar de ser francês de olhos castanho-claros. Mademoiselle Boudet, ao seu lado, era um pouquinho mais baixa. Nove anos mais velha que ele, dispunha de uma jovial aparência, sem nada que precisasse disfarçar. Sempre gentil e graciosa, encantava com seu sorriso terno e bondoso. De olhos pardos e serenos, Rivail enxergou através deles uma mulher de alma nobre e vivaz. Já Gabrielle reconhecera nele, de imediato, um homem verdadeiramente superior (CALZONE, 2016, p. 43-44).

O casamento aconteceu no dia 9 de fevereiro de 1832, de acordo com a certidão. A união foi estável e repleta de companheirismo, Amélie, também educadora apoiava o marido em seu trabalho, em seus estudos e na criação do projeto de reforma de exame e de educandários para moças, que veremos adiante, mas antes, precisamos conduzir o leitor a um momento muito bonito da vida de nossos personagens, a paternidade e maternidade deste casal, gerada no coração, fruto dos muitos ensinamentos que presenciaram ao longo de suas formações.

3.4.1 A preocupação com a educação escolar de Louise

Durante a escrita desta dissertação, muitas pesquisas foram realizadas, tópicos foram acrescidos, outros retirados, a pesquisa é viva, inacabada, repleta de perguntas cujas respostas norteiam a formulação de mais questões.

A Federação Espírita do Paraná, através da revista digital **Mundo Espírita**, lançou em junho de 2022 um artigo a respeito da filha adotiva do casal, a pesquisa é de 2019 assinada por Charles Kempf, os documentos encontrados são cartas trocadas por Amélie e Rivail, onde o casal troca informações sobre a pequena Louise.

O primeiro sinal de Louise neste contexto familiar, se dá na despedida de uma das cartas, Rivail estava em Lyon, para o funeral de sua tia Matthevot, ele se despede escrevendo: “Abrace bem a minha pequena Louise, cuja escrita me deu muito prazer” (KEMPF, 2019)⁶³. A carta é datada do dia 23 de agosto de 1841.

Em outra correspondência, datada do dia 9 de outubro de 1841, se despede ao final da carta com a seguinte despedida: “*Beije minha pequena Louise por mim*”. Neste momento Rivail se encontrava em Château du Loir, onde o casal costumava passear no verão, na casa dos pais de Amélie.

Nestas trocas de informações eles falam da saúde frágil da menina:

E, em 12 de outubro de 1841, escreveu mais especificamente: “Eu queria consultar Mariette esta manhã para saber o que se deveria fazer por Louise, em caso de dificuldade, mas ela não retornou há dois dias; eu sei onde ela está, mas é um pouco longe; e seria difícil, pra não dizer impossível vê-la a tempo. Se, no entanto, alguma coisa acontecer, escreva-me logo enviando-me cabelos e eu a consultarei. No Intervalo, penso que se deve cuidar para que ela não tome chuva; como você sabe, ser-lhe-ia prejudicial.” Esta carta é notável, porque mostra que Hippolyte e Amélie consultavam, em Paris, uma sonâmbula chamada Mariette, especialmente em caso de problemas de saúde, e que utilizavam até cabelos, enviados por carta para ajudá-la na psicomotricidade. Entendemos melhor porque Allan Kardec escreveu mais tarde que o Magnetismo abriu o caminho para o Espiritismo. Além disso, essa carta indica uma saúde frágil da pequena Louise (KEMPF, 2019).

⁶³ KEMPF, Charles. A pequena Loyise, filha adotiva de Rivail e Amélie. **Mundo Espírita**, Curitiba, ano 90, n. 1656, jul. 2019. Disponível em: [http://www.mundoespirita.com.br/?ma+teria=a-pequena-louise-filha-adotiva-de-rivail-e-amelie#:~:text=Essas%20cartas%20n%C3%A3o%20deixam%20nenhuma,Duhamel\)%2C%20m%C3%A3e%20de%20Hippolyte](http://www.mundoespirita.com.br/?ma+teria=a-pequena-louise-filha-adotiva-de-rivail-e-amelie#:~:text=Essas%20cartas%20n%C3%A3o%20deixam%20nenhuma,Duhamel)%2C%20m%C3%A3e%20de%20Hippolyte). Acesso em: 15 nov. 2021.

Falam também sobre a dificuldade em aritmética que a menina possuía, como um bom educador, Rivail dá sugestões de como desenvolver melhor tais habilidades na pequena Louise:

Finalmente, numa carta de 15 de agosto de 1843, de Aachen a Château du Loir é ainda mais específico: “Soube com prazer que Louise trabalha bem à medida que avança na leitura e na escrita. Fiquei muito feliz com a sua pequena carta. Espero que ela possa ler a minha sozinha. Quanto ao cálculo, não deve ser negligenciado; mas ausência do aritmômetro, é necessário usar fichas; você deve ter certamente nas caixas de jogos. Um exercício excelente e que ela deve começar a ser capaz, é de atribuir às fichas aos cartões de uma determinada cor um valor de 10 ou de 100. Assim, para fazer 345, precisa colocar 3 fichas de 100, 4 de 10 e 5 de 1. Ou seja, como segue +++000011111. Deve exercitá-la ou a ler os números assim compostos, ou a compor outros ela mesma. Mas é claro que precisa começar com números pequenos e aumentar apenas gradualmente. Quando ela estiver bem familiarizada com este exercício, será preciso utilizar os algarismos, e fazê-la entender que os algarismos da primeira coluna à direita valem tantas unidades, os da segunda valem tantas dezenas ou fichas de 10, etc. Será necessário exercitá-la, vendo um número escrito em algarismos, a compô-lo com fichas, e vice-versa.” Vemos, claramente, o professor aplicando os métodos de ensino de Pestalozzi que ele melhorou e completou (KEMPF, 2019).

A troca de cartas entre o casal continua mencionando Louise, em uma delas Rivail anexou uma carta para a filha, mas esta não foi encontrada, datada em 22 de outubro de 1843. Kempf (2019), divulga o trecho de uma das cartas que Rivail troca com sua esposa Amélie, percebemos que a criação da pequena Louise acontece de forma livre, voltada para a natureza e às vivências interioranas, Rivail se despede em uma das cartas com a seguinte escrita: “Quanto a Louise, acho que ela aproveitará bastante. Peço-lhe que cumprimente suas galinhas, as quais abraço de todo coração, e a ela também” (KEMPF, 2019). Vivências aprendidas durante sua formação no castelo de Yverdon, que ele passou adiante no contexto familiar, uma educação que interagiu com a natureza.

Infelizmente a pequena Louise desencarna, não resistindo às mazelas de sua condição corpórea, abaixo a citação que nos revela o desfecho da curta trajetória de Louise:

Mas essa alegria seria de curta duração. Em 29 de setembro de 1845, de Paris para Château du Loir, Hippolyte escreveu para Amélie: “Como você me dissera que se não me escrevesse, seria porque Louise iria

continuar melhorando, então espero que a melhora se tenha confirmado: Imagino o quanto isso deve lhe causar de tormento e fadiga, em não ter o repouso de que necessita.” Os problemas de saúde da pequena Louise pareciam estar piorando. Amélie retornou a Paris com a pequena. É em uma carta do pai de Amélie (que desencarnou em 6 de julho de 1847, aos 79 anos), datada de 6 de dezembro de 1845, que apreendemos a morte da pequena Louise: *“Não demorei para lamentar, minha querida Amélie, o evento infeliz que você anuncia na sua última carta. Com o que você nos tinha escrito e o que Mad Gendron havia nos dito, eu esperava todos os dias receber essa má notícia. É muito triste e muito lamentável deixar a vida quando estamos apenas começando a aproveitá-la, enquanto outros que tiveram uma longa carreira poderia terminá-la sem se arrepender tanto: como você me diz, não é da natureza do homem ser perfeitamente feliz, devemos nos contentar com a porção que nos é distribuída. Percebo o quanto isso deve ter afetado o Sr. Rivail, desejo que ele se recupere”* (KEMPF, 2019, grifos do autor).

Amélie passa o restante da vida de Rivail ao seu lado, afetivamente e profissionalmente, como educadora o auxilia nas aulas particulares, trabalha lado a lado e durante o processo de codificação da doutrina espírita, presta-lhe auxílio moral e intelectual para enfrentar o preconceito da época.

O próximo tópico nos leva para o ano de 1847, quando Rivail realiza o projeto de **Reforma de exames e de educandário para moças**, analisaremos o projeto, destacando o que nos chamou a atenção para o que podemos chamar de inovações para o seu contexto, neste ano ele já não assina mais suas propostas como Discípulo de Pestalozzi, mostrando independência e senso crítico no seu modo de pensar a sociedade educacional da época.

3.5 PROJETO DE REFORMA DE EXAMES E DE EDUCANDÁRIO PARA MOÇAS (1847) – UM NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR FEMININA

Rivail inicia o texto apontando para uma situação da época, a preocupação de muitas famílias para que suas filhas conseguissem obter os certificados de educadoras em específico, como uma maneira de garantir o futuro ou até mesmo como uma questão de honra e propósitos no término dos estudos. Destaca a importância da figura feminina para o contexto industrial:

Nos dias de hoje, em que mulheres são requisitadas a realizar importantes funções no comércio, na indústria e até na administração, a posse de um diploma que ateste sua capacidade seria um atestado

de confiança e garantia para quem as contratasse. O desejo de conseguir o diploma provocaria uma louvável competição nas famílias e entre alunas e professoras. Para as famílias, ele seria ao mesmo tempo garantia contra o charlatanismo, que se vale da leviandade e ignorância dos pais, prometendo-lhes certos resultados frequentemente invalidados pela experiência. Na verdade, que recursos eficazes possuem os pais para verificar o progresso de suas filhas? Nenhum; porque todos sabem, que a simples inspeção de seus cadernos de tarefas pode dar apenas uma indicação muito incompleta do seu aproveitamento, e que nos exames periódicos organizados em educandários, o interesse maior está em destacar o que vai e vem e ocultar as fragilidades do que em proceder a uma verificação séria (RIVAIL, 2005c, p. 125).

Se analisarmos o texto a partir da realidade feminina que hoje nos é apresentada, teremos um Rivail limitado, mas temos que reforçar que o contexto é o de 200 anos atrás. Neste período a mulher não era vista como força de trabalho, saía da tutela do pai e passava para a tutela do marido. As mulheres que tinham acesso à educação pertenciam à aristocracia e a burguesia, e ainda assim a educação não era considerada obrigatória. A postura reivindicativa de Rivail não permitiria olhar o seu entorno sem nada realizar:

Não estava em Rivail aceitar esse estado de coisas. Casado, em 1832, com a institutora primária Amélie Boudet, que enfrentou todas as dificuldades que sua condição feminina criara, ele tinha carradas de razões para discordar dessa desigualdade de direitos. Seus esforços em favor da educação feminina não puderam ir além de um pequeno pensionato de mocinhas (demoiselles) que ele e sua mulher fundaram e dirigiram, na zona suburbana de Paris (THIESEN; WANTUIL, 1979, p. 127).

Percebemos que suas propostas não ficaram somente em campo teórico, nosso autor busca empreendê-las, divulgá-las, publicá-las, com a intencionalidade de gerar resultados e mudanças para a educação. Ressaltamos que Amélie é influência principal no que se trata das propostas educacionais voltadas para o público feminino, pois através dos diálogos com a esposa consegue vivenciar a falta de avanço neste setor.

Retomando um de seus influenciadores, Rousseau, coloca *Sophie*, companheira de *Emílio* em uma posição limitada, não dando importância a formação educacional da personagem. Analisando a partir de seu influenciador, percebemos que Rivail estava à frente dos homens da sua época já que se casou com uma mulher nove anos mais velha que ele, rompendo com um padrão social da época.

Para a formação feminina, Rivail faz referências maternas em seu texto, explicando que a mulher necessita de formação mais prática do que teórica, conteúdo de utilidade geral, cujo uso se daria de maneira pessoal ou para futuros cuidados com os filhos, justifica essa condição de acordo com a educação patriarcal de seu tempo:

Mas há poucas ciências em que seja necessário algum aprofundamento, porque as mulheres raramente são chamadas, como os homens, a exercer uma carreira bem caracterizada, com exceção da educacional, para a qual elas continuariam a se sujeitar a exames específicos. Com efeito, para ensinar não é necessário apenas saber, mas saber bem; deve-se dominar a teoria em todos os seus detalhes, para ser apto a demonstrá-la claramente; enquanto que, para o uso cotidiano, na maioria dos casos o saber geral é suficiente (RIVAIL, 2005c, p. 123).

Propõe os conhecimentos que considerava importantes para compor o exame educacional das candidatas a educadoras. Percebemos uma limitação nas propostas voltadas para o público feminino, entendemos também que é o reflexo dos tempos vividos⁶⁴. Abaixo a proposta curricular de Rivail:

⁶⁴ Na fase Kardec, perceberemos sua evolução no pensamento em relação à formação feminina, cuja recomendação é a profissionalização da mulher em várias áreas do conhecimento, defende inclusive sua participação na política através do voto.

Quadro 4 – Proposta curricular para o educandário feminino

1. Língua Francesa	Ortografia teórica e prática irrepreensível; princípios completos de gramática
2. Aritmética	Conhecimento completo teórico e prático até os radicais, exclusive. Os problemas propostos seriam escolhidos segundo a utilização prática e não em combinação arbitrária de dificuldades desnecessárias
3. Geometria	Parte usual e generalidades, sem se prender aos detalhes minuciosos de lugares pouco conhecidos
4. Geografia	Parte usual e generalidades, sem se prender aos detalhes minuciosos de lugares pouco conhecidos
5. História	Conhecimento dos fatos mais importantes da história universal e da história da França
6. Ciências Naturais	Noções elementares de Física e de história natural, voltadas para suas aplicações usuais, principalmente aquelas que são relativas aos usos domésticos. Alguns princípios usuais de higiene e de economia doméstica

Fonte: Elaborada pela autora (2021), adaptado de Rivail (2005c, p. 123-124).

Casado com uma professora respeitada e atuante na educação, observa a educação feminina da época, a ponto de se sentir incomodado e propor um projeto para a melhoria dessa formação. Ainda preocupado com a cientificidade da educação, alerta-nos para uma formação voltada em sua maioria para uma obtenção de título e não para o exercício de uma carreira capaz de gerar transformação na vida das crianças, através da escrita retórica, questiona-se:

Dir-se-ia sem dúvida, que neste caso ela deveria se munir de um diploma do ensino primário; mas insisto, se o diploma de mestra de internato atesta a superioridade intelectual, por que não se a considera capaz de dirigir uma simples escola para criancinhas? Não é isso absolutamente igual a julgarmos um médico incapaz de atuar como funcionário do sistema de saúde, ou um farmacêutico de manter um Herbanário? Por que limitar assim seu direito a um único departamento? Como se o ensino recebido e atestado em Paris não oferecesse garantia suficiente para trabalhar no interior do país? Não é então absurdo, que uma professora diplomada na mais longínqua academia possa se estabelecer onde quer que seja ou que lhe agrade, até mesmo em Paris, enquanto que alguém com três diplomas do Município de Paris seja julgado incapaz de dirigir o mais medíocre educandário no menor vilarejo? Por que, então, não fazer do diploma de ensino primário um degrau necessário para chegar às graduações mais altas, o que é comum em todas as outras faculdades, nas quais não se pode ser licenciado sem bacharelado e não se pode ser doutor sem a licenciatura? Mas, se as autoridades querem dividir suas atribuições, isso não impede que haja unidade, gradação e hierarquia na organização (RIVAIL, 2005c, p. 126).

Rivail discorre sua fala, alertando para a falta de organização entre as instituições responsáveis em autorizar pensionatos para jovens, não cumprindo com

inspeção desses estabelecimentos, significando que a cada troca de institutor, trocam-se também as regras locais, faltando uma unidade nas instituições.

Uma pessoa formada pela universidade ou pelo município, não teria o mesmo direito de dirigir o pensionato, ou seja, se o indivíduo tem a formação de terceiro grau pelo município. O grau obtido em uma das entidades, não é validada ou reconhecida pela outra, exemplifica:

Mas, o que é ainda mais extraordinário, já testemunhamos algumas vezes o caso de pessoas que, possuindo apenas o diploma da Sorbonne, não tiveram autorização para o cargo de submestras em internatos. Digo algumas vezes, porque isso não é uma regra absoluta; mas isso só comprova que no aspecto administrativo não há nem uma hierarquia claramente definida; que reina a confusão, uma verdadeira anarquia em diversos títulos, concedidos por autoridades que não se entendem entre elas, que se lançam, ao contrário, num tipo de concorrência que se contradizem, em uma palavra, falta um regulamento claro e nitidamente definido (RIVAIL, 2005c, p. 127).

Além da falta de regulamento e uma ordem na formação dos candidatos, o autor questiona a faixa etária dos requerentes:

Outra contradição não menos chocante é a idade requerida, enquanto que a Sorbonne somente aceita candidatos com mais de 20 anos para o ensino primário, até mesmo para o elementar, o município permite o mesmo a pessoas com 16 anos. Se o título da Sorbonne é inferior em hierarquia comparado com o municipal, como é possível que aquele só possa ser obtido quatro anos após este, que tem uma graduação superior? Na verdade, nem mesmo se a Sorbonne e o Município se situassem em dois países distintos seria possível encontrar mais disparates em sua legislação (RIVAIL, 2005c, p. 127).

Abaixo apresentamos as sugestões do Professor Rivail para a organização desta regulamentação e como poderia uniformizar este sistema:

Quadro 5 – Regulamentação proposta por Rivail

1º	Adotar um sistema de atestados de estudo, que já mencionamos. Como foi dito, o objetivo destes atestados seria atestar os estudos completos e um grau definido de conhecimentos, sem qualificação profissional. Poderiam ser emitidos sem problema aos 16 anos
2º	Dar permissão para os exames especiais apenas às pessoas que já tivessem obtido o atestado de estudo
3º	Limitar em três o número de graus para o ensino
4º	Designar os diversos títulos ligados ao ensino com uma denominação uniforme e característica de DIPLOMA DE PROFESSORA, ao qual se acrescentariam observações para especificar os graus especiais: ensino primário, ensino médio, ensino superior. O primeiro seria correspondente mais ou menos ao diploma atual da Sorbonne; o segundo ao de mestra de pensionato e o terceiro ao de mestra de instituição, modificações necessárias para introduzir no programa conhecimentos atualmente exigidos
5º	Dar o direito de ensinar como submestra a toda pessoa que já tivesse atestado de estudo
6º	Dar o direito de dirigir um educandário próprio apenas a pessoas que já tivessem o diploma de professora
7º	Definir o caráter do educandário que se poderia dirigir em correspondência com o grau do diploma que se possuísse
8º	Estabelecer entre os diversos diplomas uma gradação progressiva, que obrigasse o candidato pretendente a um nível superior a ter já conquistado os de nível inferior
9º	Emitir diplomas de ensino a qualquer idade, a partir da obtenção do atestado de estudos, exceto ao determinar a idade em que se poderia dirigir um educandário em nome próprio
10º	Estender a toda a França os direitos atribuídos aos diplomas de ensino, qualquer que seja seu grau
11º	Determinar por um detalhado programa, uniforme para toda a França, os conhecimentos necessários para cada exame
12º	Se houver intenção de se conservar dois centros examinadores, seria necessário atribuir a um deles apenas os atestados de estudo, e ao outro, diplomas para o ensino. Nesse caso, seria melhor se os primeiros fossem da alçada da autoridade municipal, e os segundos da Sorbonne

Fonte: Elaborado pela autora (2021), adaptado Rivail (2005c, p. 128-129).

Rivail nos esclarece que os exames realizados para obtenção dos títulos de diretoras institucionais, são um tanto quanto injustos ou desnecessários, aponta para a severidade das provas e mostra que alguns conteúdos cobrados nestes exames, utilizando como exemplo o conteúdo de histórias religiosas, cujas questões se apresentam de forma artilosa capazes de perturbar até mesmo os teólogos experientes.

Estamos falando de um período que o modelo educativo *Ancien Regime*, que tinha uma característica eletista no qual a educação do povo sofria indiferença, saindo do sistema e da administração da Igreja, tornando-se laica, estatal e burguesa:

[...] inspirado numa ideologia laica, destinado a formar o cidadão, coordenado pelo Estado e orientado em torno à visão do mundo

própria da burguesia (inspirada na ordem social, na ética do trabalho, na hierarquia das classes, no respeito do direito etc.) (CAMBI, 1999, p. 437).

As soluções para tais questões educacionais em processo de mudança, perpassa não apenas na metodologia de formação e avaliação dos alunos, mas também para a formação dos educadores e o seu processo avaliativo para contratação, os conteúdos a serem cobrados e avaliados não se encontram em obras comuns, logo as candidatas não têm acesso ao conteúdo para assim resolver tais questões. Acredita que os problemas a serem solucionados deveriam ser escolhidos dentro de um esquema voltado para a utilidade e praticidade, a dificuldade apresentada nos exames não espelha a realidade na qual as mesmas terão que enfrentar e trabalhar:

Os problemas propostos são escolhidos dentro de um esquema muito mais útil e prático; e tenta-se com muita razão não apresentar complicações inusitadas, concebidas apenas pelo prazer de juntar dificuldades sem sentido e que nunca se encontram na realidade. Seria realmente desejável que este aperfeiçoamento se estendesse a outros ramos do ensino. Seria igualmente desejável que os senhores examinadores que adotaram teorias específicas não façam do conhecimento exclusivo dessas teorias uma condição absoluta para a aprovação. É necessário exigir principalmente o perfeito conhecimento dos princípios admitidos pela generalidade; a posse de informações sobre alguma teoria especial deve ser encarada como mérito adicional; mas seria certamente injusto reprovar candidatas apenas porque suas respostas não estão de acordo com o ponto de vista dos examinadores (RIVAIL, 2005c, p. 130).

A classificação dos educandários dividia-se em externatos e pensionatos, na época havendo muita confusão entre as pessoas, externato era visto de forma inferior, pois não oferecia o ensino superior, já os pensionatos eram vistos com superioridade pois ofereciam desde o ensino primário até o superior.

A severidade das provas classificava a mestra de pensionato ou externato, abaixo a citação que difere o papel de cada uma:

Possivelmente alguém responderá que as obrigações e a responsabilidade de uma mestra de pensionato são maiores do que aquelas de uma diretora de externato; que justamente por isso é racional submetê-la a uma prova mais severa. O pensionato, dirão, representa a casa dos pais, então, a educação nele deve ser perfeitamente completa do ponto de vista intelectual, físico, psicológico e religioso; as alunas ali devem adquirir conhecimentos

necessários às donas de casa e mães. Em um externato, ao contrário, a presença temporária e limitada das crianças só permite que se ocupe da instrução. Essa crítica é verdadeira apenas num ponto, porque não é justo dizer que o único papel do externato é o ensino; a educação moral e religiosa, ao contrário, tem ali um papel tão mais importante por enfrentar as dificuldades nascidas com os contatos externos, e essa mesma dificuldade requer, num certo sentido, mais habilidade da parte da professora; ora, examinemos a conduta geral e as qualidades psíquicas de internos e externos e constataremos coisas boas e más em ambos os casos, e que a superioridade não é privilégio exclusivo de um em detrimento do outro. Mas, admitindo que a mestra de pensionato necessite de habilidade maior, não é algum curso superior que dará a ela essa habilidade; um pouco mais de história, geografia e literatura de nenhuma maneira auxiliará na compreensão de seus deveres de como uma segunda mãe, se ela mesma não for consciente desse seu papel; pois nenhuma ciência lhe dará a instrução que lhe falta (RIVAIL, 2005c, p. 132).

Percebemos pela narrativa de nosso autor, que o papel da professora, é confundido com o papel maternal, embora saibamos que gostar de ensinar, instruir, conduzir se coaduna com as funções maternas, o papel de educadora vai além destes cuidados, pois envolve não apenas os cuidados com o ser humano em formação física, social, emocional. Trata-se da formação científica, o que exige de suas mestras um currículo bem formulado voltado para os conteúdos científicos acumulados ao longo da história da humanidade. Rivail, tão bem sabia disso que comparava a formação do educador com a formação em medicina.

Dentro das suas observações, ressalta que existem três garantias naturais para a carreira do professor: a capacidade, a moral e a aptidão ou *savoir-faire*⁶⁵ (RIVAIL, 2005c). A capacidade é medida através de exames, a moral seria comprovada por meio de atestados assinados por testemunhas. O exame para aptidão foi proposto por nosso educador em 1831 e encaminhado a universidade, cujo critério seria a realização de estágio com duração de alguns anos. Tal análise se dá, de acordo com as exigências de experiências comprovadas e requeridas por algumas diretoras de estabelecimento de ensino. Destacamos tal medida como essencial em seu projeto e se tornando um diferencial para época.

Além das candidatas adquirirem mais experiência, dentro deste estágio a responsabilidade no ato de ensinar seria um hábito adquirido, estando sob a supervisão de uma professora mais experiente, evitando erros grotescos ao longo de sua jornada profissional.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/savoir-faire/> Acesso em: 28 mar. 2022.

Para Rivail o tempo necessário para a realização do estágio seria de três anos, o que faria a futura educadora valorizar mais sua profissão e sua missão perante uma sala de aula repleta de crianças em desenvolvimento integral.

Durante o século XIX, são verificados progressos no mundo científico, assim como em épocas passadas, a educação esteve ligada aos assuntos políticos e sociais, de acordo com o crescimento da fase industrial e com o aumento da população proletária. Rivail, localizado neste tempo e espaço, acompanha determinadas mudanças políticas, propõe novos projetos para a melhoria da sociedade em que atua de forma participativa, carrega consigo a influência de grandes nomes da educação.

No projeto voltado para o educandário feminino, Rivail propõe uma avaliação uniforme, uma avaliação justa, uma unidade de padronização no que diz respeito às nomenclaturas e suas funções, pois está situado em uma França que ainda não conta com um padrão educacional institucional, levando a um cenário de conflito para a formação das professoras, tanto em relação ao conteúdo quanto à maneira que o exame era aplicado.

Ao fazer essas propostas e observações, o Prof. Rivail colocava-se em um papel de luta a favor da liberdade do ensino, se opondo a monopolização da formação docente, alertando a sociedade que a educação intelectual, física e moral ainda não havia recebido a devida importância nos estabelecimentos públicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Disse, no começo, que a educação é a obra da minha vida, não faltarei à minha missão, pois penso compreendê-la. [...] não tenho o tolo orgulho de acreditar cumpri-la com perfeição, mas tenho ao menos a convicção de cumpri-la com consciência (RIVAIL, 2005b, p. 115).

O objetivo de nossa pesquisa foi compreender a proposta de educação pública escolar em Hipolyte Léon Denizard Rivail (1804 – 1869), sistematizada em dois documentos publicados pelo autor respectivamente nos anos de 1828 e 1847. Rivail, como muitos outros autores, se dedicou as questões educacionais de seu tempo. Nossas leituras nos levaram ao tempo e à vida desse professor do século XIX, cuja formação desde a mais tenra idade esteve pautada em princípios heurísticos e morais do mestre Pestalozzi, nosso autor trata-se de Hipolyte Léon Denizard Rivail, conhecido mundialmente como Allan Kardec, codificador/formulador da filosofia, doutrina e religião espírita.

A educação escolar pública é uma invenção do século XVII, suas mudanças não se findam, o objetivo da escola pública atual, não é mais o mesmo, uma vez que a construção do conceito público e de educação pública vão se modificando ao longo dos séculos e dos contextos sociais que se apresentam.

Nosso autor insere-se num contexto de intenso debate no qual a educação escolar pública é defendida como uma instituição social que deveria atender a todos, desde os filhos dos capitalistas até os filhos dos trabalhadores e desempregados. Na visão de os trabalhadores ter um local para deixar seus filhos enquanto eles trabalhavam era algo muito solicitado e produtivo. Os trabalhadores eram desejosos de atendimento público, cuja gratuidade de seus serviços favorecia aqueles que não podiam pagar por um ensino particular, a educação por muito tempo foi destinada aos filhos da burguesia, chegando também para a classe trabalhadora. Na primeira metade século XIX, a escola passa por um movimento inicial de realização da tão necessária universalização.

Nossa primeira intenção em trazer esse autor para a comunidade acadêmica, foi somar esforços para trazer a luz sua proposta educacional escolar, sistematizada antes de seu reconhecimento, por conta de seu segundo legado, já que o seu primeiro

trabalho só recentemente veio ao conhecimento do público acadêmico de maneira geral, mesmo tratando-se de um educador reconhecido e premiado em sua época.

O professor Rivail ganhou destaque no âmbito escolar público francês na primeira metade do século XIX, pois mesmo sendo um diretor e proprietário de ensino privado, suas propostas de melhoria e formação educacional se dão com o objetivo de fazer florescer e melhorar o ensino público de sua época.

Analisando a obra de Edgar Salvadori De Decca (2004), **1930 - O Silêncio dos Vencidos**, nos deparamos com algumas questões que nos levam a refletir sobre o papel do historiador, seus temas e seus objetivos dentro e fora das universidades. Em determinado trecho, De Decca (2004, p. 38), questiona: “Quais as relações de poder presentes nos enunciados dos temas propostos pelos discursos produzidos na universidade?”

Esta pergunta deu início a uma reflexão a respeito de um texto de apresentação de um simpósio sobre **História e Ideologia**, realizado na **29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**, no ano de 1977. O objetivo deste encontro era a reflexão acerca dos temas incorporados pela produção acadêmica. Trouxemos essa leitura para nossa pesquisa, pois o autor reflete sobre tempos remotos, no texto de apresentação desta reunião, com o intento de discutir o papel do historiador ao longo da história. Perguntando de maneira retórica: “qual o arcabouço teórico que indica e legitima temas como revolução burguesa, democracia versus autoritarismo, industrialização e tecnocracia, erigindo em objeto de análise?”

Dentro destes temas citados acima, existem personagens com maior e menor destaque, existem modelos governamentais pautados em revoluções fundamentais para a história da humanidade. Rivail, nosso autor, localiza-se ao final da Revolução Francesa, nascido em 1804, ainda convive com as mazelas deixadas pelas decisões governamentais e educacionais, da história da França.

Em um período histórico de transição onde gradativamente a educação passa a ser administrada pelo poder público saindo do monopólio da Igreja, propostas de reformas educacionais visando a sua melhoria são debatidas por homens públicos e educadores. Educadores como Pestalozzi, Herbart, uma vez que reconhecem a existência das classes sociais, atentam-se para a dualidade escolar que atendia filhos de burgueses e trabalhadores de maneira distinta, já que uma clientela era educada e ensinada dentro das artes liberais, formando-se para o comando das fábricas,

enquanto a outra classe era preparada de forma profissionalizante para ocupar os cargos funcionais nas fábricas.

No primeiro capítulo nos debruçamos sobre a vida e a obra de Rivail, com o intuito de levar o leitor ao entendimento de sua formação e do contexto que cresceu, traçando uma trajetória de vida e também sua trajetória educacional que auxilia na compreensão sobre a sua proposta de educação pública escolar. Conseguimos enxergar uma formação familiar fundamentada na ética laica, cuja busca por um atendimento educacional de qualidade, os leva ao encontro do mestre Pestalozzi, que será referência do Professor Rivail ao longo de sua trajetória educacional.

Para melhor construir esse personagem, buscamos em outros autores e pensadores da área da educação, fundamentos que construíram indiretamente sua formação e sua forma de pensar. O segundo capítulo é dedicado a estes autores, procuramos esclarecer a máxima pedagógica educacional de cada um, direcionando o leitor a uma análise com as obras de Rivail, a necessidade de universalização da escola, que encontramos em Comenius, podemos identificar nas escritas de Rivail, a liberdade natural e autonomia que estudamos em Rousseau; é facilmente encontrada em Rivail com sua proposta educacional que promove o desenvolvimento do homem. Pestalozzi cujo conhecimento fundamenta diretamente os ensinamentos de Rivail, nos brinda com uma educação voltada para o cuidado do ser humano para com outro ser humano, a continuidade de melhoria que cada geração deveria se responsabilizar pela próxima, uma proposta educacional que esteja pautada pelos conhecimentos científicos, mas também pela moralidade, virtude, ação e afeto ao ensinar. A moralidade laica que encontramos em Rivail e também nas conduções filosóficas de Kant.

No terceiro capítulo nos debruçamos na análise e apresentação da proposta de educação pública escolar de Rivail, na qual a premiação vem ao encontro e reconhecimento deste professor, que além de educador, apresentava-se na sociedade com um participante ativo nas causas educacionais, participando de assembleias, congressos e movimentos. Na compreensão de hoje, podemos dizer que ele era um especialista em educação, um homem de formação abrangente não apenas de forma teórica, mas com a preocupação de executar os seus projetos. No escrito **Proposta de Melhoria para a Educação Pública** (1828), o autor aborda questões referentes às mudanças na organização material, na formação de professor e na pedagogia tendo em vista atender as demandas educacionais das crianças e

jovens de sua época. Seus escritos eram endereçados a governantes, deputados e pedagogos. No escrito **Proposta de reforma de Educandário para moças** (1847), encontramos um Rivail crítico aos exames de seleção para as moças, uma vez que não existia um padrão para a avaliação e nem material de apoio para que as candidatas pudessem se pautar para a realização das provas.

Neste capítulo destinado ao estudo de seus escritos, nos deparamos com um período educacional que ainda tenta se desvencilhar do poder religioso, buscando propostas próprias, lutando para que a educação seja reconhecida como ciência laica, merecendo o mesmo cuidado na formação de seus profissionais quanto a formação de médicos, analogia realizada pelo nosso autor, com o objetivo de conscientizar a população de sua época sobre a importância de uma educação formativa de qualidade, pois tão importante quanto a formação médica responsável pelos cuidados do corpo humano, tão importante quanto é a formação que o mesmo recebe para modificar o meio em que vive.

Dentre as conclusões dessa pesquisa, destacamos que a proposta de educação pública escolar formulada pelo autor, sintonizada com debate educacional da modernidade, pautou-se na defesa da ciência laica, da liberdade e da autonomia humana. Assim, ele defendeu a necessidade do acesso a todos a escola, como também de uma educação que fosse promotora do desenvolvimento natural da criança, a construção de conhecimentos significativos, as normas morais por entendimento e não por imposição. Em outros termos, ele defendeu uma formação para autonomia no agir, no pensar e no se relacionar socialmente. Destacamos ainda, a preocupação do autor em relação a atuação do poder público na educação escolar, tais como a necessidade de produzir uma legislação justa para regular a organização escolar, a formação dos professores e o ensino; zelar pela realização de um sistema de ensino de qualidade onde ele destaca a experiência de Pestalozzi que poderia ser estuda, melhorada cientificamente e promovida pelo Estado. Por fim, a educação pública escolar é vista pelo autor como meio fundamental para a promoção do desenvolvimento das faculdades intelectuais, físicas e morais das crianças e da juventude tendo em vista o progresso humano e, por conseguinte da nação francesa.

Embora nosso autor seja mais conhecido pelo seu segundo legado, a codificação da Doutrina Espírita, esta não poderia deixar de ser citada, uma vez que o tornou renomado mundialmente, sendo seu trabalho estudado na atualidade por adeptos em todo o mundo. Rivail ficou mais conhecido em sua trajetória de vida, como

Allan Kardec, após ser reconhecido em seu meio como pedagogo atuante na educação, é convidado para testemunhar fenômenos espirituais e através de análise, observação e mediação por parte de médiuns, organiza e sistematiza a doutrina espírita. Essa doutrina num primeiro momento não é considerada como religião, já que o conceito religioso da época, remetia a ritos e cerimônias com características estas que não se encontram na doutrina espírita. Rivail/Kardec foi responsável pela escrita dos livros: **O Livro dos Espíritos** (1857), **O Livro dos Médiuns** (1861), **O Evangelho Segundo o Espiritismo** (1864), **O Céu e o Inferno** (1865) e **A Gênese** (1868), livros essenciais para o entendimento da doutrina, considerado o pentateuco espírita.

Suas obras realizadas em seu segundo legado, torna-se uma religião com caráter doutrinário educacional, de cunho filosófico e científico. Seus adeptos buscam consolo em uma continuidade após a morte material, acreditando na continuidade da vida espiritual. Entretanto, ainda que em anonimato, utilizando o nome de uma encarnação pretérita – Allan Kardec/Rivail o fez com o objetivo de fugir das perseguições religiosas ainda presentes neste período para que seu trabalho como educador fosse preservado, porém, utilizou a educação e sua metodologia para ensinar o consolo espiritual.

Concluimos por fim que os escritos pedagógicos do professor Rivail tiveram relevância para o seu tempo, obtiveram o reconhecimento necessário, apresentamos à comunidade acadêmica um autor cuja trajetória educacional é datada, contextualizada e cumpre um propósito educacional efetivo em seu contexto. As questões religiosas pelas quais ele tanto lutou para que não invadissem o espaço educacional, foram as questões que mais o tornariam conhecido.

A cada leitura realizada de fontes primárias, historiográficas, artigos, livros, revistas, estava imersa em mundos desconhecidos, termos e conceitos ainda não estudados, conhecer a história de outros autores, não só do autor escolhido, mas daqueles que foram seus antecessores que fundamentaram o seu processo de formação, me fez refletir sobre cada período reagindo às demandas de seu tempo.

Ler um autor, um clássico, não é estudar de forma isolada o seu percurso, é antes analisar o seu entorno, suas motivações e paixões, as dificuldades nas tomadas de decisões. Rivail lidou com barreiras, preconceitos, dificuldades, na sua vida pessoal e profissional. Enfrentou suas mazelas munido de conhecimento para

argumentar contra um sistema que discordava, contribuindo com projetos que visava a melhoria da educação e posteriormente na codificação de sua doutrina.

Liberdade, igualdade, fraternidade. Por meio destes três princípios buscou-se novas condições sociais, criou-se um cenário onde pessoas morriam, perdiam sua liberdade, viviam de forma desigual e desumana buscando o estabelecimento de uma nova ordem social. Em meio a tantas contrariedades, a humanidade clamava por progresso.

Se considerarmos a frase: “cada um por si”, a palavra fraternidade, perde o sentido, a educação deixa de existir, uma vez que uma geração depende da outra, para que o processo de ensino-aprendizagem passe adiante. Estamos em uma era de informação, mas ainda muito distante do conhecimento. Conhecer, necessita do ser, do querer estar, do ficar, do permanecer, do estar junto, do fazer com o outro, do exemplo.

Contudo, acredito que a educação precisa ser fraterna, necessita ser igual para ser liberta. Estudar os percalços da Revolução Francesa, seus estopins e seus resultados, fez-nos refletir sobre as misérias humanas e a falta da evolução moral que ainda buscamos. Estudar o passado nos traz reflexões para o presente, não de maneira anacrônica, mas como forma de não repetirmos o que já deu errado, mas para isso o conhecimento precisa ser acessível a todos. O acesso a uma educação significativa e de qualidade sempre esteve nos planos de melhoria de nosso autor.

O Professor Rivail, contribuiu com maestria com os projetos educacionais que elaborou, deixando seu legado para outras gerações. Sua produção desperta o olhar reflexivo, desperta a motivação para olhar para o nosso tempo. O que fazer com os seus escritos? Engavetá-los ou tomá-los como uma das referências para refletir sobre os desafios da educação contemporânea? Eis algumas das questões suscitadas pelos estudos de Rivail, que colocou em ação o que aprendeu em Yverdon. Kardec, a quem conheci primeiro, contribuiu como mestre de uma doutrina que me ensina, me edifica, me burila, me inquieta, me consola e me leva a transcender ao mundo espiritual, que acredito ser a continuidade do que construo a cada dia no plano terreno.

Concluir essa pesquisa não encerra nossas inquietações. Outras questões podem ser exploradas, pois o autor nos oferece vários âmbitos de análise que podem ter continuidade em futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BASSO, Sílvia Eliane de Oliveira. **O debate sobre a educação no segundo reinado e a reforma Leôncio de Carvalho, de 1879**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRETTAS, Anderson C. F. **Hippolyte Leon Denizard Rivail, ou Allan Kardec: um professor pestalozziano na França do tempo das Revoluções**. 2012. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- CALZONE, Adriano. **Madame Kardec: a história que o tempo quase apagou**. Atibaia: Vivaluz, 2016.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- COMENIUS, Jan Amós. **Didáctica magna**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COMTE, Augusto. **Discurso sobre o espírito positivo**. São Paulo: Lafonte, 2020.
- COMTE, Augusto. **Reorganizar a sociedade**. São Paulo: Lafonte, 2021.
- CONCEIÇÃO, Livia Beatriz da. **Diálogos apropriativos em tempos de “funestas paixões”**: uma leitura das relações entre os projetos para a instrução pública primária de Joaquim José Rodrigues Torres e de François Guizot (1814 – 1840). 2014. 355 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Liberdade transcendental e pedagogia. *In*: DALBOSCO, Cláudio Almir; EIDAM, Heinz. **Moralidade e educação em Immanuel Kant**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 27-50.
- DE DECCA, Edgar Salvadori. **1930: o silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FRANCA, S. J. Pe. Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. 2. ed. Campinas, SP: Kirion, 2019.
- FUCKNER, Cleusa Maria. **Lar escola Dr. Leocádio José Correia: história de uma proposta de formação na perspectiva educacional espírita 1963-2003**. 2009. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- GASPARIN, João Luiz. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 40. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

HUISMAN, Denis. **Dicionário dos Filósofos**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo: Scipione, 1997.

INCONTRI, Dora; GRZYBOWSKI, Przemyslaw (org.). **Kardec Educador Rivail**. Textos pedagógicos de Hipolyte Léon Denizard Rivail. Tradução, apresentação, organização e notas de Dora Incontri e Przemyslaw Grzybowski. Bragança Paulista: Comenius, 2005.

KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2019. (Textos Filosóficos).

KARDEC, Allan. **O livro dos espíritos: filosofia espiritualista**. Tradução de José Herculano Pires. 64. ed. São Paulo: Lake, 2004.

KEMPF, Charles. A pequena Loyise, filha adotiva de Rivail e Amélie. **Mundo Espírita**, Curitiba, ano 90, n. 1656, jul. 2019. Disponível em: [http://www.mundoespirita.com.br/?materia=a-pequena-louise-filha-adotiva-de-rivail-e-amelie#:~:text=Essas%20cartas%20n%C3%A3o%20deixam%20nenhuma,Duhamel\)%2C%20m%C3%A3e%20de%20Hippolyte](http://www.mundoespirita.com.br/?materia=a-pequena-louise-filha-adotiva-de-rivail-e-amelie#:~:text=Essas%20cartas%20n%C3%A3o%20deixam%20nenhuma,Duhamel)%2C%20m%C3%A3e%20de%20Hippolyte). Acesso em: 15 nov. 2021.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Terezinha. **Guizot e a Idade Média**. 1997. 434 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 1997.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PRICE, Roger. **História concisa da França**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Ed. da Edipro, 2016.

RIVAIL, Hipolyte Léon Denizard. Plano proposto para a melhoria da educação pública (1828). Tradução e organização de Dora Incontri; Przemyslaw Grzybowski. *In*: RIVAIL, Hipolyte Léon Denizard. **Kardec educador**. Bragança Paulista: Comenius, 2005a. p. 57-105.

RIVAIL, Hipolyte Léon Denizard. Discurso pronunciado na distribuição de prêmios (1834). Tradução e organização de Dora Incontri; Przemyslaw Grzybowski. *In*: RIVAIL, Hipolyte Léon Denizard. **Kardec educador**. Bragança Paulista: Comenius, 2005b. p. 105-120.

RIVAIL, Hipolyte Léon Denizard. Projeto de reforma de exames e de educandários para moças (1847). Tradução e organização de Dora Incontri; Przemyslaw Grzybowski. *In*: RIVAIL, Hipolyte Léon Denizard. **Kardec educador**. Bragança Paulista: Comenius, 2005c. p. 116-136.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. São Paulo: Ed. da Edipro, 2017.

SILVA, Nilce da. Da “revolução francesa” ao “século XXI”: algumas notas acerca do sistema educacional francês. **História da Educação**, Pelotas, v. 11, n. 23, p. 97-123, set./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29273/pdf>. Acesso em: 1 dez. 2021.

THIESEN, Francisco; WANTUIL, Zeus. **Allan Kardec**: meticolosa pesquisa biobibliográfica. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1979.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **O antigo regime e a revolução**. São Paulo: Edipro, 2017.

ANEXOS

ANEXO A. PLANO PROPOSTO PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
(1828)⁶⁶

PLANO PROPOSTO
PARA A MELHORIA
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Plano Proposto para a Melhoria da Educação Pública

Por H.- L.- D. RIVAIL

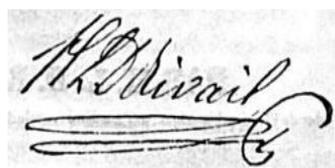
Discípulo de Pestalozzi, diretor de escola da Academia de Paris, membro de diversas sociedades científicas.

Os meios próprios para se educar a juventude são uma ciência bem distinta que se deveria estudar para ser educador, como se estuda a medicina para ser médico.

Paris

Dentu, Livraria, no Palais Royal
1828

E com o autor, Rue de Vaugirard, nº 65



⁶⁶ Disponível em: <https://www.autoresespiritasclassicos.com/Allan%20Kardec/1/O%20prof%20essor%20Rivail%20e%20Allan%20Kardec.htm>. Acesso em: 6 jul. 2022.

Todo mundo fala da importância da educação, mas, para a maioria, esta palavra tem um significado e um tal ou qual impulso, por assim dizer involuntário, ao qual ele não pode resistir, e que se manifesta para fora por palavras e por ações.

Há hábitos de três naturezas diferentes: são eles físicos, intelectuais ou morais. Os primeiros são os que modificam mais particularmente nossa constituição animal; os segundos consistem na posse mais ou menos perfeita de uma ciência. Assim, por exemplo, aquele que está muito familiarizado com uma língua, a fala sem esforço e sem pensar; aquele que possui perfeitamente a matemática, faz seus cálculos sem dificuldades: é isto que se pode chamar ter o hábito de uma ciência; e diga-se de passagem, é a aquisição do hábito, que se negligencia, no método comum; limita-se geralmente a uma teoria muito fugidia, que apenas roça o espírito. Por fim, os hábitos morais são aqueles que nos levam, malgrado nosso, a fazer qualquer coisa de bom ou de mau. A fonte desses últimos hábitos se acha, disseram nós, nas impressões longamente ressentidas ou percebidas na infância. Concebe-se, assim, o quanto importa evitar cuidadosamente tudo o que possa fazer a criança experimentar impressões perigosas; mas não encaro apenas como más impressões, o exemplo do vício, os maus conselhos ou as conversações pouco adequadas; ninguém duvida dos funestos efeitos de semelhantes modelos e não há mãe de família que não coloque todos os seus cuidados em evitá-los; mas há um grande número de outras, minúcias em aparência, e que não deixam de exercer uma influência freqüentemente mais perniciosa que o feio espetáculo do vício, de que se pode mesmo às vezes tirar partido para se fazer conceber o seu horror; quero sobretudo falar daquelas que a criança recebe diretamente nas suas relações com as pessoas que a cercam, que, sem lhe dar nem maus exemplos nem maus conselhos, dão porém nascimento a vícios muito graves, como os pais, por sua fraqueza ou os mestres por uma rigidez mal entendida ou quando se toma pouco cuidado em apropriar a sua conduta ao caráter da criança quando se cede, por exemplo, às suas importunações, quando se tolera seus defeitos sob vãos pretextos, quando se submete aos seus caprichos, quando se lhe deixa perceber que se é vítima de suas artimanhas, quando não se sabe o móvel que a faz agir, e que assim se toma defeitos ou germes de vícios por qualidades, o que acontece freqüentemente aos pais; quando não se leva em consideração as circunstâncias sutis que podem modificar tal ou qual ação da criança, quando sobretudo não se leva em conta as nuances de caráter, faz-se que ela experimente impressões que são freqüentemente a fonte de vícios muito graves. Um sorriso, quando seria preciso ser sério; uma fraqueza quando seria preciso ser firme; a severidade quando seria preciso a doçura; uma palavra sem pensar, um nada, enfim, bastam às vezes para produzir uma impressão indelével e para fazer germinar um vício. Que se passará então quando essas impressões forem ressentidas desde o berço, e freqüentemente durante toda a infância? Nesse aspecto, o sistema de punições é uma das partes mais importantes a serem consideradas na educação; pois elas são comumente a fonte da maior parte de defeitos e vícios. Freqüentemente muito severas ou infligidas com parcialidade e num momento de mau humor, elas irritam as crianças em vez de convencê-las. Quantas artimanhas, quantos meios de desvio, quantas fraudes não empregam elas para as evitar! É assim que se joga nelas as sementes da má fé e da hipocrisia e este é muitas vezes o único resultado que se obtém. A criança irritada, e não persuadida, se submete somente à força; nada lhe prova que ela agiu mal; ela sabe apenas que não agiu conforme a vontade do mestre;

e esta vontade ele a considera, não como justa e razoável, mas como um capricho e uma tirania; ela se acredita sempre submetida ao arbítrio. Como se faz com que ela sinta comumente mais a superioridade física do que a superioridade moral, ela espera com impaciência ter ela própria bastante força para se subtrair a isso; daí este espírito hostil que reina entre os mestres e os seus alunos. Não há entre eles nenhuma confiança recíproca, nenhum apego; há ao contrário uma troca contínua de ardis; leva a melhor quem é bastante esperto para surpreender o outro e sabe-se já quem ganha o mais freqüentemente. São dois partidos que, quando não estão em guerra aberta, estão continuamente desconfiando um do outro. Como é possível fazer uma boa educação em semelhante estado de coisas?

Coloca-se freqüentemente muito zelo, muita arte até, e muitas vezes, posso dizer, até um refinamento de maldade, na busca de punições que possam ser mais sensíveis. Não digo que isto seja um erro, mas o cúmulo do absurdo e da ignorância. O quê? Quereis fazer amar o trabalho e a virtude e é na ponta de uma vara que vós os apresentais? Vós, que deveis captar o apego e a confiança de vossos alunos, que deveis ser deles segundos pais, é com o ar pedantesco e rebarbativo e armados de palmatória e martinete que ides lhes dizer: Tende confiança em mim, amo-vos como filhos; não temais confessar vossas falhas, é para o vosso bem que quero corrigi-las? Vós que deveis lhes inspirar nobressentimentos, imprimis sobre sua jovem frente o ferrete reservado ao crime! E por quê? Por ter feito mal um tema ou uma versão. E é assim quese quer inspirar às crianças a bondade e a doçura; é quando se lhes dá o próprio exemplo de paixão, cólera e maldade, que se quer fazê-la amar o trabalho e a virtude! Este sistema bárbaro diminui a cada dia; mas ele existe ainda para a vergonha da educação. Aliás, não se vêem todos os dias, educadores perderem as estribeiras, para maltratarem eles próprios seus alunos, ainda que reprovem o sistema da palmatória? Acharia mesmoque este último seria preferível, se tivesse de escolher; pois, nesse caso, o educador emprega o único meio que conhece; segue o costume, porquesua ignorância não lhe permitiu conhecer melhores; ele se serve dele muitas vezes sem cólera; mas o outro é o resultado da impaciência, da brutalidade, da exaltação e, algumas vezes, do ódio.

Os outros meios empregados geralmente não são mais eficazes, e embora não tão viciosos, não têm conseqüências menos funestas. É costume, por exemplo, punir as crianças com pensums, isto é, para fazê-las amar o trabalho, dá-se-lhes o trabalho como punição; é como se quisessem fazê-las amar as varas. São preguiçosas, pensums; são mentirosas, pensums; são muito vivas, pensums; são muito moles, mais pensumse sempre pensums. É a panacéia universal para todas as doenças morais. Este gênero de punições não tem somente o inconveniente de fazê-las desgostar do trabalho e de habituá-las a fazê-lo mal; mas quando uma criança está sobrecarregada por uma ocupação, para a qual muitas vezes não se calculou bem, nem o tempo, nem a possibilidade de execução, ela se vê naturalmente levada à fazer uso de mil meios fraudulentos para enganar a boa fé do mestre; meios que freqüentemente dão certo. Eis pois uma fonte de má fé, de fraudes, de hipocrisia da qual ela bebe durante quase todo o decorrer de seus estudos clássicos. Nunca terminaria, se quisesse enumerar todos os gêneros de punições e desenvolver as lamentáveis conseqüências de sua má aplicação; mas citarei ainda uma que faz bastante parte dos costumes domésticos e que prova o quão pouco se reflete sobre

os meios empregados. É comum punir as crianças pela privação de algumas guloseimas, privação essa a que elas são muito sensíveis; ou então quer-se obter delas alguma coisa e um bolo ou bombons são estimulantes, objeto de sua cobiça. Não é evidente que isto é lhes dar uma verdadeira lição de gula, lição de que elas se aproveitarão tão bem, que depois o adulto será talvez obrigado a puni-las por um defeito de que foi a própria causa? Citei estes exemplos; mas tantona educação pública, quanto na educação privada, há milhares de circunstâncias em que não se reflete e que são a fonte de impressões funestas, que engendram a maior parte de defeitos e vícios; impressõesque são sempre o resultado da maneira de ser e de agir em relação às crianças.

Que deve pois fazer o educador? Ele deve velar com a maior atenção por tudo o que possa fazer qualquer impressão sobre elas; por sua experiência e por sua perspicácia, deve poder calcular seus efeitos; deve dirigir as circunstâncias. Não deve esquecer que uma mínima palavra, uma mínima ação, o tom que ele usa nesta ou naquela ocasião, a própria expressão de sua fisionomia, a maneira pela qual uma punição é aplicada ou umarecompensa é dada, a natureza dessa punição e as circunstâncias que a acompanham, as cenas de que uma criança é testemunha, a energia ou a fraqueza que se mostra a seu respeito; ele não deve esquecer, digo eu, que todas essas circunstâncias provocam impressões freqüentemente muito profundas.

Em muitos casos, é melhor não punir; uma simples observação amistosa, uma admoestação feita com doçura ou com energia segundo ascircunstâncias, até um olhar, fazem mais efeito que uma punição. Isso depende do caráter da criança, de sua idade, das circunstâncias que podem tornar o meio que se emprega mais ou menos enérgico, e de mil outras causas impossíveis de serem definidas, mas que, por seu tato, o educador experimentado deve apreciar, calcular e prever.

Como a mãe é a primeira educadora de seus filhos, como é ela que recebe os primeiros sinais de sua inteligência, que responde aos seus primeiros pedidos, que satisfaz às suas primeiras necessidades, a ela pertence a condução das primeiras impressões morais. Orientando-as erroneamente, seja por uma ternura mal entendida ou por ignorância, ela prepara comumente as penas daqueles que ela encarrega em seguida de corrigir seus erros, e que freqüentemente não podem conseguir isso com a melhor vontade do mundo, ou porque não sejam convenientemente secundados e se destrói de um lado o que eles fazem do outro, ou porque os defeitos estejam por demais enraizados.

Mas, dir-se-á, deve-se jogar todo o mal na conta dos pais e dos educadores? Não contaís em nada esses vícios que as crianças parecem trazer de nascença? Esses caracteres de tal forma viciosos que parecem ternascido para ser flagelo da sociedade e com os quais todos os cuidados possíveis são vãos? Não se vêem todos os dias crianças educadas com os maiores cuidados, que nunca deixaram seus pais e que têm no entanto as mais funestas disposições; outras ao contrário, que resistem aos maus exemplos de que são rodeadas? Não é evidente segundo isso que a natureza tem freqüentemente a maior parte neste caso? Aliás, sem discordar da necessidade de se empregar todos os meios próprios a formar a moral das crianças, é preciso confessar que há muitos defeitos que passam com a idade e que a influência

quase infinita, que atribuis às impressões, não tem sempre para o futuro conseqüências tão funestas como pensais. Tais são os raciocínios que me opuseram algumas vezes; vou tentar respondê-los.

É certo que há defeitos que passam com a idade; não é porém uma razão para tolerá-los; pois embora tenham conseqüências menores, podem conduzir a vícios mais graves dando acesso mais fácil a impressões perigosas. Os vícios se servem mutuamente de base, como as idéias; aqueles que lisonjeiam nossas paixões ou nosso amor-próprio, longe de se perderem, se fortificam com a idade e se eles são menos aparentes, é que a razão aprendeu a arte de ocultá-los e, muitas vezes, de cobri-los com um véu sedutor. Se perscrutássemos todas as ações dos homens, mesmo daqueles que passam no mundo por gente honesta, veríamos quantas vezes eles invocaram em sua ajuda a falsidade, a má fé, a mentira, a hipocrisia; quantas vezes o orgulho e a presunção os dominou, quantas vezes para satisfazer seu amor-próprio ou suas paixões eles foram levados a ações baixas e desprezíveis, e quantas vezes esse mesmo amor-próprio prejudicou seus interesses. É um grande absurdo olhar os defeitos das crianças como de poucas conseqüências, porque as circunstâncias dentro das quais eles se desenvolvem sejam pouco importantes.

As crianças têm uma esfera de onde não podem sair; porque elas não têm ainda essas relações que a nós proporcionam trabalhos sérios; elas só podem pois desenvolvê-los naquilo que nós chamamos de criancices. Mas se entrarmos nessa pequena esfera, veremos que essas criancices são trabalho a seus olhos, e assim, quem se exercita em enganar um pensou quem consegue assinar um falso boletim de conduta, saberá também mais tarde aplicar isso em coisas sérias. Só depois, na mocidade, quando esses vícios criaram profundas raízes e quando as paixões se desenvolvem com energia, ensina-se-lhes a moral; prega-se-lhes uma vã teoria que contraria as inclinações; o mal já está feito e é freqüentemente sem remédio. Há seres, diz-se, em que o vício parece inato. Supondo que esta opinião fosse verdadeira, não seria uma razão para negligenciá-los, como não se deixaria de cuidar de um doente que se acreditasse incurável. Sem dúvida, há disposições que são realmente inatas; aquelas que se ligam ao temperamento; tais como a vivacidade, a lentidão, a cólera, o sangue-frio, a agilidade ou a profundidade das idéias. Essas disposições se prendem à constituição, nascemos com um temperamento que nos leva à lentidão ou à vivacidade, à reflexão ou à levandade, como se nasce forte ou fraco, bonito ou feio. Estas diversidades têm freqüentemente origem no clima, que exerce sua influência sobre a mãe, antes do nascimento da criança e, através disso, sobre as disposições físicas e morais de toda uma nação. Essas diversas naturezas de temperamento, que a educação pode no entanto modificar, tornam a criança mais ou menos propícia a receber ou a conservar esta ou aquela impressão estranha. Como tudo o que cerca a criança, todas as ações de que é testemunha ou objeto, provocam nela uma impressão, desde o dia em que ela vem à luz; está claro que se estas impressões são de natureza a corrompê-la, ela parecerá ter nascido com disposições viciosas.

Tal é a razão que pode ter induzido à crença em vícios inatos. O que pode ainda sustentar ainda esta opinião é que certas crianças, mesmo cercadas constantemente de maus exemplos, tornam-se entretanto boas pessoas; isso se deve

a que, pela natureza de seu temperamento, elas são menos suscetíveis de receber as impressões do clima moral em que se encontram, como acontece com aquelas a quem o clima físico ou as impressões atmosféricas trazem mais ou menos prejuízo à saúde.

Concluo pois das observações precedentes, que não nascemos nem virtuosos, nem viciosos; mas mais ou menos dispostos a receber e a conservar as impressões próprias a desenvolver os vícios ou as virtudes; como não nascemos com esta ou aquela ciência, mas com uma organização própria a receber facilmente as impressões que pode desenvolvê-la em nós. Sem fazer aqui nenhum julgamento sobre o sistemado Dr. Gala, parece-me que tanto quanto ele não pode pretender que uma criança venha ao mundo com uma virtude ou um vício adquiridos, também não pode racionalmente dizer que ela traga, ao nascer, o conhecimento da música, por exemplo, se bem que nasça com uma organização que a torna mais ou menos suscetível de adquiri-lo facilmente.

Vê-se pois que depende dos pais cercar a criança, desde seu nascimento, de impressões salutareas para o seu espírito e para o seu coração e evitar todas as que podem lhe ser prejudiciais, como se evita deixá-la numa atmosfera ruim. Eis o segredo da verdadeira educação moral. O talento nisso consiste, como já disse, em saber perfeitamente apreciar o efeito de todas as impressões sobre as crianças e em saber dirigir as circunstâncias que podem produzi-las. Ninguém, creio eu, poderá negar a verdade deste ponto, seja qual for sua opinião sobre a causa primeira das qualidades morais. Ora, que se examine o interior das famílias e que se calcule a multidão de lamentáveis impressões que as crianças estão em condições de receber, freqüentemente desde o berço, seja por fraqueza materna, seja por maus exemplos e por maus conselhos de domésticos, seja por uma infinidade de circunstâncias; que se examine em seguida a organização da maior parte das casas de educação e a quantidade infinita de impressões perniciosas, que resultam ou da própria organização, ou da imperícia, da ignorância, da brutalidade das pessoas que se empregam para colaborar na educação; desta multidão de empregados subalternos que saindo de suas aldeias crêem saber educar os homens e fazer deles notáveis cidadãos, porque sabem um pouco de latim; sem contar as freqüências perigosas e sobretudo os costumes depravados que são, comumente nessas casas, o resultado da negligência ou da imprevidência e que fazem os estragos mais terríveis. Deve-se pois espantar que impressões tão numerosas e tanto tempo sofridas sejam tão profundas? Deve-se espantar de encontrá-las indeléveis, quando foram recebidas junto com a vida? Resultam disso necessariamente hábitos de tal modo enraizados que, por assim dizer, fazem parte da existência e não se pode deixar de se entregar a essas inclinações, tanto quanto um ébrio não pode deixar de beber.

De tudo o que acabamos de observar, resulta que a educação é uma arte particular, bem distinta de todas as outras e que, por consequência, exige um estudo especial; que não é aliás nem a mais fácil de se estudar e nem a mais fácil de se praticar; ela exige disposições e uma vocação muito particulares; exige qualidades morais que não são dadas a todos os homens, tais como uma paciência e uma sabedoria à toda prova, uma firmeza misturada à doçura, uma grande penetração para sondar os caracteres, um grande império sobre si mesmo, a vontade e a força

de domar as próprias paixões, enfim, todas as qualidades que se quer transmitir à juventude. Ela exige ainda um conhecimento profundo do coração humano e da psicologia moral, um conhecimento perfeito dos meios mais apropriados a desenvolver nas crianças as faculdades morais, físicas e intelectuais, e um tato especial para aplicá-los a propósito. Esses meios, repito-o, devem ser estudados como se estudam os remédios da medicina.

A educação, considerada como arte pedagógica, foi até aqui objeto de especulação de um número muito pequeno de indivíduos que se ocuparam disso por prazer; mas é preciso notar que a maioria daqueles, que fizeram pesquisas profundas sobre esta arte, jamais a praticaram. Frequentemente também se entregaram a idéias sistemáticas, impraticáveis ou nocivas, enquanto que aqueles que a praticam, não a estudam. De mil pessoas dedicadas à educação, muitas vezes não se encontrará uma só, que tenha lido um quarto das obras sobre o assunto. Aqueles que se destinam à magistratura não podem ser advogados sem terem estudado as leis; não confiaríamos a saúde a um indivíduo que se dissesse médico sem ter estudado medicina; por que confiamos assim tão levemente os filhos a homens que não sabem o que é educação? Faço tanto caso de um educador (como educador e não como indivíduo) que não estudou sua arte, quanto de um charlatão que ministra drogas, que ele diz aprovadas pela Academia de medicina. Sei bem que, para a instrução, tem-se o cuidado de escolher professores hábeis; mas há uma grande diferença entre um professor e um educador; o primeiro se limita a ensinar; é suficiente, para cumprir sua função, ser bem instruído e ter um bom método; mas o segundo é encarregado do desenvolvimento inteiro do homem e a isto se dá menor importância. Se o primeiro é ignorante, ele fará apenas ignorante, o outro fará homens viciosos. Parece-me tão absurdo confiar os filhos a um homem que ignore a arte da educação quanto seria ridículo confiar sua instrução a um ignorante. Bastará saber traduzir Virgílio e Horácio para educar crianças? Não, nunca seria demais repetir, a educação não se limita apenas à instrução; aliás, todas as partes da educação são tão estreitamente ligadas, que não concebo como se pode jamais separá-las.

Pode-se ver, pelo que precede, como nosso sistema de educação está longe da perfeição, e sobretudo como é incompleto se o entendermos na verdadeira acepção da palavra. Entre as causas que contribuíram para esse atraso, há uma, talvez mais difícil de se destruir que em outras partes, e que se refere, como já disse no começo, a um preconceito geralmente difundido contra tudo o que tem relação com a educação; diria mesmo que há uma espécie de humilhação ligada à profissão de educador; despreza-se o que se refere à infância e o nome de escola tem qualquer coisa de baixo e vil no mundo. Aquele que se ocupa de grandes interesses coraria por se imiscuir em algo que ele olha como abaixo dele. A educação, entretanto, está submetida a princípios e a verdades de ordem bastante elevada; ela toca interesses públicos e privados de muito perto para ser digna, em todos os aspectos, da meditação de filósofos e legisladores; muitos nos deram disso um exemplo notável; mas escutai a maior parte desses homens do mundo falar da educação; eles não encontram expressões suficientemente enérgicas para pintar a sua importância na ordem social. Vede-os em seguida acolher um educador, mesmo o de seus filhos! Que ar de desprezo! Que arrogância em suas maneiras! Mal se dignam a honrá-lo com um sorriso protetor; acreditariam se humilhar se lhe testemunhassem alguma

consideração. Vós, que vos destinais à educação, qualquer que seja o motivo que vos move, esperai experimentar todos os desgostos, todas as humilhações, todas as contrariedades e mais freqüentemente ainda toda a ingratidão que se possa imaginar. Esperai a recompensa para vossos cuidados mais constantes tão somente na satisfação interior de ser útil. Aqueles mesmos que tereis prestado os maiores serviços, aqueles cujas crianças ter-vos-ão dado o maior trabalho, são os que vos darão a menor satisfação. Contairamente com seu reconhecimento e ainda menos com sua justiça. Qual educador que não teve de suportar, muitas vezes, a cegueira dos pais em relação aos filhos? Fazem esses progressos? Não se vos leva em consideração; é que eles têm uma inteligência admirável. Eles são tolos? É vossa a culpa. Conseguis, à força de cuidados e paciência, reformar seus caracteres? É que eles são naturalmente encantadores. Eles são viciosos? Vós é que sois a causa. Ai de vós se vos permitirdes encontrar-lhes defeitos perto de certos pais! Eis como se é auxiliado. Apraz-me porém reconhecer que nem todos os pais devem ser postos nesta categoria. Achei muitos que me deram toda a satisfação desejável, e se todos fossem assim, a educação seria um prazer; pois, devo dizer francamente, no interesse geral: são os pais, por suas exigências ridículas, por sua pouca razão e por sua ingratidão, que tornam a carreira mais penosa do que todos os defeitos das crianças. Não é nessas notas de generosidade, que satisfarão inteiramente apenas as almas vis e interesseiras, que se pode perceber o verdadeiro reconhecimento dos pais; pode-se ser generoso com todo o mundo, com um operário, um empregado; mas só se testemunha consideração a quem se estima. Ora, se não dais ao educador de vossos filhos mostras de estima, é que sem dúvida não o considerais digno disso. Como se dá pois que confiais a um homem, que aos vossos olhos não é estimável, o cuidado de inspirar sentimentos nobres a vossos filhos? Fazeis alguma diferença entre as funções de educador e as de um criado de quarto? Seguramente, direis. Nesse caso, estabeleci-a entre as pessoas que as preenchem; pois, na educação particular, os educadores são em geral considerados como primeiros criados e na educação pública são vistos como sucessores das amas de leite. Pensai que eles vos substituem; que eles exercem junto aos vossos filhos, não funções baixas e servis, mas aquelas que deveríeis preencher vós mesmos. A conduta dos pais diante de um educador influi muito sobre a das crianças; estas medem o respeito que lhes dedicam sobre o que vêem se lhes testemunhar; raramente elas se permitirão faltar com o respeito com aqueles que vêem cercados de consideração. Pais e mães que vos dais ao trabalho de me ler, queirai meditar bem no que vos falo neste momento; é mais importante do que podeis imaginar, para o interesse de vossos filhos. O sucesso de sua educação depende do grau de influência que sobre eles exerça a pessoa encarregada de educá-los, e muitas vezes vós a destruíis, em vez de procurar aumentá-la. Testemunhar aos educadores mais consideração que lhes dais é o melhor meio de interessá-los em vossos filhos e de fazê-los suportar mais pacientemente as dificuldades que eles encontram na sua educação. Pensai que não há nada mais penoso do que estar encarregado de educar filhos dos outros, e se muitas vezes vós mesmos vos sentis embaraçados com isso, como não deve ser para um estranho? Os aborrecimentos, as contrariedades, os desgostos com que os educadores são acabrunhados, afastam desta carreira os homens de mérito notável. Resulta disso que a educação, e sobretudo a primeira, fica por conta de homens medíocres, saídos o mais freqüentemente de uma classe muito inferior, onde não puderam receber eles próprios uma educação social adequada à sua missão. Pensai

que um homem, que tenha auto-estima e o sentimento da própria dignidade, raramente se exporá a ser rebaixado aos olhos de seus alunos, pela distância que quereis colocar entre ele e vós. O educador, dizeis, é vosso representante junto aos vossos filhos. Sim, ele vos substitui; é por isso que deveríeis considerá-lo de alguma forma com um membro da família, como um verdadeiro tutor, encarregado de velar pelos seus maiores interesses. Exigis com razão que ele se apegue a vossos filhos; é, com efeito, seu dever; ele deve vê-los, amá-los como se fossem seus; é então que ele tem sobre eles uma influência, por assim dizer, indeterminada, e que pode realmente obter bons resultados. Mas credes que se possa ordenar esse apego? Credes que vossos filhos não terão maneiras, hábitos que inspiram distância? Credes que seja fácil a um estranho suportar os desagradados, de que vós mesmos vos queixais freqüentemente? Credes que um educador, cujo amor-próprio feris com vossas maneiras e com vossas reflexões humilhantes, que atordoais com exigências sem medida, não possa emburrar com vossos filhos? E quem vos garante que esses não sofrerão? Fazei pois por compensar os aborrecimentos desta tarefa penosa, menos, como já disse, por uma generosidade muitas vezes humilhante, mas por estas deferências, por estes obséquios delicados, os únicos capazes de satisfazer completamente todo homem que tenha sentimentos elevados. Mas, dizeis, eu lhe pago por isto; não é o suficiente? Pais! Queixai-vos de que os educadores façam da educação um negócio; mas se os considerais como mercenários, é de se espantar que eles dêem a mercadoria em troca de vosso dinheiro? Estas reflexões parecerão talvez deslocadas de minha parte, como parte interessada. Gostaria que outros as tivessem feito antes de mim para me poupar delas; mas tendo a experiência me demonstrado as verdadeiras necessidades da educação, creio meu dever exprimi-las francamente, e posso atestar que falo aqui apenas no interesse geral, declarando, pelo que me diz respeito, não ter nada a reclamar nesse aspecto. Desejaria, é verdade, ver a profissão de educador elevada ao nível que me parece dever ocupar na sociedade, porque sinto que isso é necessário ao progresso da educação, cuja influência sobre a felicidade dos homens seria assegurada; mas acredito ter provado, pela severidade com que encaro as obrigações desta profissão, que não pretendo que os educadores gozem gratuitamente da consideração que reivindico para eles; quero que inspirem essa estima e, na descrição feita dos respectivos deveres, não creio ter lhes assinalado a carga menos pesada.

Talvez não seja inútil procurar a causa primeira dessa espécie de descrédito em que se encontra a carreira da educação no mundo. É retornando à fonte de um mal, que se pode mais facilmente achar os meios de remediá-lo. Esse descrédito se deve à idéia falsa que sempre se fez da educação. Pela convicção de que ela se limita à instrução, exigiu-se dos educadores apenas aquela que é rigorosamente necessária para a idade que devem se ocupar; assim, ela fica muito limitada, pois dos educadores do terceiro grau, por exemplo, exige-se apenas saber ler, escrever e fazer as quatro operações. Concebe-se que não é difícil encontrar pessoas que saibam apenas isto, sobretudo quando não há a preocupação de que elas tenham ou não um bom método para ensiná-lo. Resultou disso, que uma multidão de pessoas, elas mesmas sem educação, abraçaram esta carreira unicamente porque lhes dava um meio de vida ou porque as elevava um pouco; saídas geralmente de uma classe muito medíocre, nada conhecendo do mundo, enfatuadas do pequeno mérito que as tinha feito sair de seu círculo original e que lhes dava alguma

preponderância sobre as pessoas de sua posição; por outro lado, lisonjeadas com o fato de comandar e de se fazer obedecer, essas pessoas acharam dever aumentar sua consideração com este ar pedante, que as tornou o ridículo da sociedade. Não tendo jamais refletido sobre o objeto da educação, nem sobre os meios de formar a juventude, não encontraram outros melhores que de lhes imprimir o terror; daí a invenção da palmatória, dos açoites e de todos os instrumentos de dor e de infâmia que, a bem da verdade, são atributos pouco apropriados, para se obter a consideração do mundo. Aquelas que puderam adquirir alguma instrução mais, entregaram-se a um ensino superior; mas para elas, ensinar humanidades é o ápice da glória e seu pedantismo não diminuiu com esse acréscimo de honra. Por não freqüentarem o mundo, elas não puderam se formar nos seus costumes, nem adquirir esses hábitos sociais que deve ter todo homem que nele quer ter uma posição; conservaram, conseqüentemente, o tom e as maneiras que as haviam excluídos; daí a prevenção, que afastou desta carreira os homens de um mérito real e que a poderiam ter aperfeiçoado. Porém, há muitos que se puseram acima dos preconceitos e que deram a medida do grau de consideração que pode pretender um educador, que sabe se tornar digno. Pestalozzi e o Padre Girard de Friburg se ocuparam da primeira infância, dirigiram o que se chama de escolas, e no entanto, eles foram cercados, não apenas de consideração, mas de veneração, de verdadeiras honras; diversos soberanos até lhes deram mostras de uma estima pouco comum. O Sr. de Fellenberg, em Hoffwyl, não se considerou desonrado, apesar de sua posição, em se colocar à testa de um estabelecimento de educação, pelo qual adquiriu merecida reputação. O abade Gaultier também não se ocupou, ele próprio, de crianças e não conquistou o direito ao reconhecimento público? Eis os homens, que são a honra da educação; infelizmente eles são raros, porque são poucos os que têm o espírito bastante forte para se colocarem acima dos preconceitos. Depende, pois, dos educadores, tornarem-se dignos de respeito, pondo-se à altura de suas funções, e da sociedade, não repeli-los. Para o bem geral, há dos dois lados, preconceitos a vencer e deveres a cumprir.

Na educação pública, a organização das instituições é algo da maior importância. Se ela é viciosa, a educação será então necessariamente má. Tudo aí deve ser combinado, calculado, de maneira a atender ao objeto a que se propõe. Não é suficiente que o local seja saudável, bem arejado, que tenha um jardim, vastos dormitórios; é preciso uma disposição de detalhes própria a impedir todos os abusos e a evitar às crianças a ocasião de fazer o mal; pois se refletirmos bem em todas as suas faltas, ver-se-á que se pode evitar a maior parte. Eis um ponto muito importante que desenvolverei numa obra completa sobre pedagogia. Não se deve acreditar que seja coisa de pouca monta organizar uma instituição e sobretudo zelar pela manutenção dessa organização. Isso exige da parte do diretor experiência, firmeza, atividade, uma grande presença de espírito e um estudo particular de tudo o que se relaciona a esta organização. Se a carreira da educação em geral exige qualidades especiais, essas qualidades devem ser elevadas a um grau bem maior quando se está à testa de uma casa, pois que se deve dirigir e zelar pela moral, pela inteligência e pelo físico de um número às vezes muito considerável de indivíduos de que se tem de apreciar todas as ações e aprofundar o caráter natural; deve-se a cada instante modificar a maneira de agir para apropriá-la às diferentes nuances de caracteres, e deve-se vigiar a si mesmo com mais severidade ainda do que se vigia

os outros; é preciso numa palavra um talento particular, e de tal forma, que um excelente educador poderá ser um péssimo diretor de escola. Nenhum motivo de amor-próprio ou de presunção me ditou essas reflexões e estou longe de querer insinuar algo que me seja pessoalmente favorável, em detrimento de quem quer que seja. Fiz, é verdade, um estudo particular da arte da educação; este estudo me mostrou tudo o que era necessário para cumpri-la e me move a fazer diariamente esforços para adquirir o que me falta.

Se todas as instituições fossem convenientemente organizadas, se todos os diretores tivessem a instrução necessária, não falo da instrução científica, mas da apropriada a essa função, a educação não tardaria a melhorar sensivelmente. Os costumes sobretudo, que são aí algumas vezes tão depravados, se purificariam facilmente; porque aprender-se-ia a conhecer os verdadeiros meios de prevenir os vícios, que fazem tantos danos entre os jovens. Os maus costumes são sempre a consequência da má organização e os meios de prevenir-se deles faz parte dos estudos pedagógicos que proponho estabelecer. Esses meios não consistem unicamente na vigilância; pois por minuciosa que seja, há um grande número de circunstâncias em que as crianças podem se subtrair a ela; massim na aplicação de certos princípios higiênicos que pedem um estudo particular e que repousam sobre conhecimentos da organização humana. Voltarei logo adiante a esse tema, que merece a atenção mais escrupulosa de todos os homens devotados à educação, dos pais e do governo.

Há na educação pública um ponto que, até o presente, fez o desespero de todos os diretores de estabelecimentos; é a dificuldade de encontrar empregados capazes de secundá-los. Freqüentemente, um educador pode ter as melhores idéias, mas ele se acha entravado pela ignorância, má vontade, inexperiência, em suma, pela inépcia daqueles que é obrigado a empregar; dando-se por feliz quando não encontra homens viciosos.

Devo, sem dúvida, fazer justiça aos cuidados da autoridade que obriga os diretores de escola a lhe enviar todo o mês o estado de seu pessoal e uma nota detalhada sobre as causas de demissão de um professor; esse essas causas são graves, ele fica interdito; mas não é evidente que um educador pode fazer pessoas bastante viciosas, que ele pode não ter as qualidades necessárias ao seu estado, sem que seja um bêbado ou um libertino? A autoridade vai interdita-lo por não ter bastante zelo, bastante atenção, uma forma bastante boa de ensinar, por possuir um caráter demasiado mole ou demasiado vivo? Não, ela só pode atingir, pelos meios que emprega, os homens realmente perversos. No entanto, não há diretor de escola que não confesse haver enfrentado mais contrariedades com os professores do que com os alunos. Disso resultam trocas contínuas, que causam um prejuízo incalculável aos alunos. Sente-se bem isso, mas a tal se é forçado. Eis aí o maior obstáculo que encontrei desde que estou à testa de uma casa, o que mais entravou minhas idéias, pela dificuldade de encontrar pessoas bastante dotadas de boa vontade, bastante inteligentes, bastante zelosas, para fazer com discernimento o que eu não podia fazer sozinho. Mas, para ser justo com todos, é preciso confessar que todos os diretores de escola não fazem sempre o que seria preciso para se ligarem aos professores; há muitos que os repelem ou por dureza, ou colocando-os numa posição muito falsa em

relação aos alunos, ou não respeitandossuficientemente o seu amor-próprio, ou enfim por mil humilhações, às quais todo homem que tem o sentimento de sua dignidade é sensível; mas é fato que é tão difícil encontrar bons professores, que freqüentemente sente-se repulsa em ter por eles uma consideração que eles não levam em conta e, em geral, eles nada fazem para que lhes possa dedicar amizade.

Pode-se assim concluir de tudo o que precede: 1º que a educação é uma ciência bem caracterizada; 2º que se encontramos tão poucas pessoas que a encaram sob seu verdadeiro aspecto, isto se deve à ausência de estudos sobre este objeto; 3º que o atraso da educação deve ser atribuído ao fato de haver tão poucas pessoas capazes de apreciar seu verdadeiro objetivo, o que ela é, o que ela poderia ser e, por conseqüência, o que seria preciso fazer para melhorá-la. A educação está atualmente no estado em que se achava a química há um século. É uma ciência que não está ainda constituída e cujas bases são ainda incertas. Pode-se ainda concluir relativamente à educação moral em particular: 1º que os hábitos morais são o resultado das impressões morais, que determinam os vícios ou as boas qualidades, segundo o indivíduo seja mais ou menos suscetível a elas; 2º que importa assim dar uma boa direção a todas essas impressões; 3º que elas dependem inteiramente dos pais e dos educadores; 4º que é quase sempre sua inexperiência e sua ignorância em matéria de pedagogia que é a causa de todos os vícios, dos quais esforça-se para curar mais tarde a juventude; 5º que não se pode esperar obter um bom sistema de educação, e por conseguinte, uma boa educação moral, se não se tiver uma massa de educadores que compreendam verdadeiramente o objetivo de sua missão e que tenham as qualidades necessárias para cumpri-la. Em resumo, a educação é o resultado do conjunto de hábitos adquiridos, esses hábitos são eles próprios o resultado de todas as impressões que os provocaram, e a direção dessas impressões depende unicamente dos pais edos educadores. O ponto essencial é pois o meio de termos bons educadores. É em torno disso que gira em grande parte toda a questão e é o que vou tentar resolver.

A educação, dizemos, é uma ciência particular que deve ser estudada. O meio de se atingir isso pois, seria criar uma escola teórica e prática de pedagogia, como há escolas de direitos e de medicina. Estudar-se-ia aí tudo o que concerne à arte de formar os homens. Eis em poucas palavras quais seriam esses estudos:

- 1º Fisiologia moral do homem desde seu nascimento;
- 2º Influência do físico sobre o moral e reciprocamente;
- 3º Estudo de todos os tipos de caracteres, como a medicina estuda os diversos temperamentos;
- 4º Estudo de diferentes naturezas de impressões e dos efeitos que elas podem ter segundo o caráter ou o temperamento moral;
- 5º Estudo aprofundado de todas as qualidades morais, boas ou más, de todos os defeitos e de todos os vícios e de suas possíveis causas;
- 6º Estudo dos meios próprios a prevenir ou reprimir cada vício e sua

aplicação aos diferentes caracteres; 7º Estudo do espírito humano, de sua marcha progressiva, dos meios apropriados para dar idéias justas; e enfim, os meios mais adequados para se colocar ao alcance dos diversos graus de inteligência;

8º Estudo e exame crítico de diversos métodos de ensino e sua aplicação às diferentes ciências;

9º Estudo da parte higiênica que se aplica à educação e dos meios adequados para desenvolver o corpo e fortificar a saúde, sem perigo;

10º Seria preciso estudar com o máximo de detalhes as disposições mais vantajosas de uma casa de educação; sua organização interior; os meios de se evitar os abusos e as ocasiões de praticar o mal; os meios de aproveitar as vantagens que se podem tirar da reunião de um certo número de indivíduos; os meios de emulação que se podem empregar sem excitar paixões perigosas; enfim as qualidades que devem distinguir um bom diretor de escola;

11º Seria preciso ainda ler, estudar e comentar todas as obras que foram escritas sobre educação ou que podem ter qualquer relação com o assunto, tais como as referentes às faculdades morais, às paixões, aos caracteres, à higiene; como em direito e em medicina se estudam e se comentam as obras e as doutrinas de diversos juristas e médicos;

12º Estudar-se-ia enfim a educação na suas relações com a religião, e os meios de combinar essas duas coisas, as mais importantes à felicidade do homem e da sociedade, de maneira que, fundamentadas uma na outra, elas sirvam mutuamente de apoio.

Vê-se, nessa breve exposição, que vasto campo abraça o estudo da pedagogia; mas jamais a teoria foi tão insuficiente numa ciência, quanto nessa.

Nada mais fácil do que conhecer os princípios da educação com a inteligência; mas como sua aplicação exige qualidades particulares, acontece todos os dias que aqueles que melhor raciocinam sobre o assunto são muitas vezes os piores educadores; como se vêem aqueles que, sabendo muito bem o direito, são maus advogados. Seria pois importante fazer com que os jovens, que fossem se dedicar a essa carreira, frequentassem cursos de aplicação, como se faz para a medicina, e que aí se apreciassem seus talentos.

Formar-se-ia para isso, no mesmo local da escola pedagógica, um vasto estabelecimento gratuito, onde os alunos-educadores colocassem em prática as lições que houvessem recebido sobre a arte de educar os homens. Julgar-se-ia então com certeza, não só a sua capacidade para esta arte, como também poderia haver segurança quanto à sua moralidade, ao seu caráter, e assim, confiar esta missão importante apenas a homens que realmente estejam em condições de cumpri-la. Tracei com o máximo de detalhes o plano orgânico deste estabelecimento, e creio tê-lo feito sobre bases tão econômicas, que ele não sobrecarregaria o governo que o

criasse; mas apenas mais tarde farei conhecer este plano.

As vantagens que resultariam de uma instituição desta natureza são, creio eu, bastante evidentes por si mesmas, para serem compreendidas portodo mundo, pois ela forneceria à França inteira homens hábeis na arte da educação e capazes de prestar, neste sentido, serviços relevantes à pátria. Em alguns anos, a educação faria mais progressos do que fez um século. Seria uma instituição digna de nossa época e de um governo esclarecido, que conquistaria com isso a glória de ter sido o primeiro, de alguma forma, a criar uma nova ciência, ou que poderia ao menos se gabar de lhe ter proporcionado um desenvolvimento que ela jamais teve, em nenhuma outra época, em nenhum outro povo.

A distinção que estabeleço, entre a função de simples professor e a de educador, deixa naturalmente entrever a diferença que existiria entre a antiga Escola Normal e a escola pedagógica, que proponho estabelecer. Na primeira, não se procurava senão formar professores hábeis; a segundaabarca um campo muito mais vasto, e os estudos de que depende são, como se viu, infinitamente mais extensos e de fato novos. Ela teria por meta formar educadores, não somente capazes de ensinar, mais ao mesmotempo de desenvolver o homem em todos os sentidos. Aprofundar-se-ia aia arte da pedagogia em todos os seus detalhes e, pela aplicação imediata que se faria, ficaríamos seguros de confiar a juventude apenas a homens de uma habilidade reconhecida, vantagem enorme, que não se encontra em nenhum outro país. Vê-se assim, que estou longe de aprovar a inteira liberdade que se dá à educação em certos países. Os resultados da educação são muito importantes para confiá-la levemente a qualquer um, e creio que nesse ponto, nunca seríamos demais severos; mas é preciso uma severidade sensata que não possa em nada prejudicar os desenvolvimentos de que essa ciência é capaz. Se quisesse me estender sobre este assunto, seria fácil provar que a severidade usada atualmente está longe de atingir esse objetivo; pois, não somente ela não pode de forma alguma dar as garantias que temos o direito de exigir (o que a experiência prova), mas ela ainda atrapalha. Uma vez que se tivessereconhecido num indivíduo o caráter e o talento necessários, e nesse aspecto é que se deveria ser extremamente severo, uma vez que esse indivíduo fosse admitido no corpo de educadores, deveria ser deixado livre para agir à vontade; não se deveria mais forçá-lo a seguir um caminho ao invés de outro, como não se obriga os médicos a tratar os doentes segundo esta ou aquela doutrina. A rivalidade que se estabeleceriaentão entre os homens hábeis levaria logo a arte da educação ao seu mais alto grau de perfeição.

Creio dever responder a uma objeção que se poderia fazer contra esse estabelecimento gratuito, que serviria de escola de aplicação. Muita gente dirá, sem dúvida, que serão crianças sacrificadas em experimentos. A resposta é bem simples: primeiro, os alunos-educadores, não sendo admitidos à prática senão depois de um ano de teoria, não serão dequalquer forma pelo menos tão aptos quanto, ou mais que, essa multidão de gente que se emprega e que de educação só conhece o nome?

De qualquer maneira, essas crianças não poderão ser pior dirigidas do que seriam nas escolas comuns; ao contrário, as próprias experiências que fossem feitas reverteriam em seu benefício, pois tenderiam sempre ao aperfeiçoamento da arte, essa pela qual os educadores comuns não se inquietam nem um pouco. Por outro

lado, a escola pedagógica, se fosse dirigida por um homem versado nesse ramo, que zelasse ele próprio pela sua aplicação, as experiências não teriam nenhuma espécie de inconveniente.

Todas as partes da educação, assim como as de todas as ciências, têm relações tão íntimas, que não podem ficar inteiramente isoladas; se uma delas repousa sobre bases falsas, as outras se ressentem naturalmente. É esta relação das partes com o todo, que faz o sistema de estudos influir sobre a moral e sobre o físico, tal como vou demonstrar.

Todos se queixam dos estudos comuns; acha-se que eles são demasiado longos, demasiado incompletos e que não respondem nem às necessidades do indivíduo, nem às da sociedade. Com efeito, em que se emprega o tempo da educação? Que sabe um jovem depois de dez anos de estudos? Um pouco de grego e de latim e a fazer algumas redações empoladas, eis tudo. Muitas vezes, ele não sabe nem sua própria língua; pois não é raro encontrar jovens que fizeram retórica e que não sabem escrever uma carta corretamente. Perguntai-lhes o que produz o trovão, a chuva, a neve; por que faz calor no verão e frio no inverno; por que um balão se levanta; por que uma pequena pedra vai para o fundo d'água enquanto um grande navio bóia. Fazei-lhes enfim as perguntas mais simples sobre os fenômenos de que são testemunhas todos os dias, mesmo sobre os que se ligam à sua existência, não achareis dois sobre mil em condições de responder. A instrução, em geral, está tão longe de estar em harmonia com as necessidades dos homens, que todos são obrigados a recomeçar novos estudos, conforme a carreira que queiram abraçar. O último operário marceneiro ou pedreiro possui muitas vezes mais idéias positivas exatas que os nossos primeiros humanistas. Mas, dir-se-á, jamais se pretendeu que os estudos clássicos dispensassem os estudos especiais. São estudos gerais que conduzem a tudo. Sem dúvida, aí está a meta, vejamos se ela é atingida. Para que uma ciência possa conduzir a tudo, é preciso que ela tenha uma relação imediata com a maior parte das carreiras que se possa percorrer. As línguas antigas estão neste caso? Acho que não. Elas são rigorosamente necessárias apenas para a magistratura e para a medicina. Elas são, dizem, a chave de todas as ciências; aprendendo o latim, aprende-se o francês, pois esta língua é formada daquela. Mas então como se dá que nove décimos dos jovens não saibam francês após haver estudado dez anos o latim? Quem quiser se convencer disso, que proponha à maioria dos retóricos, as seguintes questões, e verá quantos encontrará em condições de responder:

Qual a diferença entre alléger (aliviar) e alléger (desbastar), calfater (calafetar fendas de um navio) e calfeutrer (calafetar fendas de uma porta ou janela), colorer (colorar) e colorier (colorir), coasser (coaxar) e croasser (grasnar), emplir (encher) e remplir (preencher), éveiller (acordar) e réveiller (despertar), recouvrer (recobrar) e recouvrir (recobrir), plier (dobrar) e ployer (vergar), âpre (áspero) e acre (acre), habileté (habilidade) e habilité (habilitação), fourniment (equipamento de um soldado) e fournissement (quota de um associado), métal (metal) e métal, larmes (lágrimas) e pleurs (prantos), morale (moral) e moralité (moralidade)? Deve-se dizer: j'ai trouvé ces écoliers mangeant des cerises, ou mangeants? (Encontrei esses estudantes comendo cerejas). J'ai lu plus de livres que je ne vous en ai prêtés, ou prêtés? (Li mais livros do que vo-los emprestei). Les chaleurs qu'il a fait, ou qu'il a

faites? (O calor que fez). É indiferente dizer: cracher le sang ou cracher du sang, (cuspir sangue), coucher par terre ou coucher sur l'atterre, (estender algo ou alguém no chão ou deitar-se no chão), demander pardon ou demander excuse (pedir perdão ou pedir desculpas)? Que diferença estabeleceis entre estas locuções: être faible (ser fraco), avoir la faiblesse, (ter a fraqueza), avoir des faiblesses (ter fraquezas), avoir de la faiblesse (ter um fraco); ne faire que parler (não deixar de falar) e ne faire que de parler (acabar de falar); dire un mensonge (dizer uma mentira) e faire un mensonge (cometer um engano); e tomber par terre (cair no chão), etc. Essas regras são contudo bem simples; são no francês o que é no latim a regra de Deus sanctus; mas não são nem os rudimentos de latim, nem Virgílio, nem Salústio que as ensinarão; não são por esses autores que aprenderemos a escrever em francês com pureza, elegância e clareza, não são eles, que nos farão conhecer as belezas de nossa literatura, mas sim Racine, Boileau, Fénelon, Massillon, La Harpe e todos os nossos grandes escritores. Aliás, apesar do francês derivar do latim, que ligações existem entre essas duas línguas? A etimologia apenas; pois, quanto às regras, às formas gramaticais, ao espírito, à construção, elas não se parecem de modo algum. Mas, mesmo se houvesse entre elas relações ainda maiores, não é cem vezes mais racional começar pela que se fala, cuja prática já se tem, e de que se tem apenas a teoria a aprender, que ir fazer um desvio imenso para chegar ao ponto mais próximo de onde se partiu?

O latim, diz-se ainda, serve para aprender a história e a geografia, porque os seus autores falam disso; eis um engano. Os autores clássicos apresentam apenas fragmentos dispersos, que não podem dar uma visão completa dessas matérias. É, ao contrário, o conhecimento perfeito dessas duas ciências que é indispensável para a compreensão desses autores. Aliás, se a afirmação acima fosse verdadeira, por que veríamos tantos jovens que, depois de terem falado mil vezes sobre Roma e Atenas não sabem mostrá-las no mapa? Que, depois de terem falado também talvez tão freqüentemente sobre os principais eventos da história, mal sabem se aconteceram antes ou depois de Jesus Cristo? O latim dá ao arquiteto os meios de construir mais solidamente ou mais elegantemente? Ao matemático, ao mecânico, ao engenheiro, mais justeza nos seus cálculos? Ao negociante os meios de fazer fortuna? Torna ele a ciência do médico menos conjectural, e uma defesa é mais convincente se está semeada com profusão de citações latinas? Não concluo, entretanto, disso que seja preciso rejeitar o seu estudo; vejo-o como o grego, não como a base, mas como o complemento útil, necessário mesmo, de toda educação bem cuidada; seja porque é exigido em certos estudos especiais; seja porque contribui para formar o gosto e que se encontra nele os primeiros modelos da bela literatura; seja enfim por causa de um preconceito pelo qual se deve ainda fazer um sacrifício. Mas, como é bem notório que esses estudos são inúteis para três quartos dos que são obrigados a fazê-los; que há um grande número de pais que mesmo desejando que seus filhos estudem o latim, não desejariam vê-los dedicando-lhe todos os seus instantes; gostaria de um plano de estudos que conciliasse os interesses de todos; que tivesse por base as ciências verdadeiramente fundamentais, e que oferecesse recursos reais para todas as posições da vida. As ciências que abrem a via a todas as carreiras, são: a matemática e todas as que dependem dela, como a física, a química, a tecnologia, a mecânica; as línguas vivas, incluindo evidentemente a língua materna, cujo estudo deveria começar desde o momento em que se aprende a ler e a escrever. Não entendo aqui, por estudar francês, aprender maquinalmente a gramática e a ortografia; mas

aprofundar as dificuldades da língua e se familiarizar com nossos bons escritores, único meio de formar o gosto e o estilo.

A matemática e a física fazem parte, é verdade, desde algum tempo, dos estudos superiores; é seguramente um avanço que deve ser levado em consideração; mas se observarmos que são ciências que exigem o máximo de tempo, conceberemos facilmente que não será em dois ou três anos, fazendo-se delas um objeto bastante acessório, que se poderá conhecê-las o bastante, mesmo para o uso comum. Pode-se começar bem cedo com a aritmética e conhecê-la perfeitamente aos doze anos. Aos dez anos, uma criança pode também conceber os primeiros elementos da geometria e adquirir algumas noções de física, de química e de história natural; de modo que aos 18 anos, ela teria consagrado quase 10 anos a essas ciências, e poderia conhecê-las perfeitamente bem, sem ter negligenciado as outras, o que lhe seria infinitamente mais aproveitável que ter passado o mesmo tempo aprendendo apenas um pouco de grego e de latim. Nada impede fazer avançar essas duas línguas com as outras ciências; mas seria preciso renunciar de qualquer forma ao velho método que lhes consagra exclusivamente oito ou dez anos; está comprovado hoje que se pode facilmente aprendê-las em três ou quatro anos, sem necessidade de um estudo especial. Mas se a instrução propriamente dita tem feito progressos desde algum tempo; se vemos todos os dias aparecerem novos métodos que têm por objetivo abreviar o estudo e o tornar mais agradável, apenas a educação particular tem proveito nisso, pois a educação pública tem sido até o presente, inseparável da rotina.

Tudo o que acabo de dizer relativamente ao sistema de estudos não se aplica às escolas especiais que reúnem, seguramente, todas as vantagens desejáveis, e nem aos recursos que a França e, sobretudo, Paris, oferecem para a instrução. Certamente, não perdemos nesse campo para nenhum outro país. A Escola Politécnica, a Escola de Minas, os cursos públicos dados pelos mais altos sábios, as bibliotecas, etc. oferecem aos jovens estudiosos mil meios de reparar o tempo que se lhes fizeram perder. Entretanto, apesar da importância dessas vantagens, elas estão longe de compensar os graves inconvenientes que resultam da insuficiência dos estudos clássicos, seja porque o número dos que podem aproveitá-las é de pouca monta, seja porque para aqueles que podem fazê-lo, falta a maior parte dos conhecimentos preliminares necessários, para tirar o maior fruto possível. Se passarmos do conjunto aos detalhes e sobretudo, ao método, veremos que as coisas são ainda piores. Colocar livros nas mãos das crianças e fazê-las aprender de cor, sem se inquietar se compreendem ou não, eis o método que se segue; assim questionai a maioria das crianças sobre o que sabem a fundo e ficareis espantados da nulidade de proveito que tiveram ou de forma bizarra que as coisas mais simples criaram em seus espíritos. A inteligência deve ser desenvolvida desde cedo, como a moral, e não é sobrecarregando a memória de palavras que se alcança isso, mas enriquecendo a imaginação de idéias justas. As palavras vazias de sentido são no espírito o que são na terra os grãos estéreis; elas não produzem nada sem o conhecimento íntimo dos objetos que representam, pois esquecemos delas tão facilmente quanto as aprendemos. Se elas só tivessem o inconveniente de serem estéreis, haveria apenas um meio-mal; mas os resultados de um método que se dirige unicamente à memória não são incertos. Ocorre inevitavelmente uma dessas duas alternativas: ou a criança fica indiferente ao que aprende e contrai assim o hábito de

uma espécie de leviandade que a torna superficial e muitas vezes inconseqüente, porque ela retém facilmente e sem duvidar, tanto um absurdo, quanto algo sensato; ou, o que é ainda pior, ela se faz idéias falsas, pois as idéias falsas vêm todas de uma concepção imperfeita.

Minha intenção não é entrar em todos os desenvolvimentos de que é passível este tema, o que me faria sair dos limites dessa exposição; mas devo examinar os inconvenientes que os sistemas de estudos comuns apresentam relativamente à educação moral. A criança pede para se ocupar; esta ocupação lhe é necessária; é preciso que seu espírito e, mais freqüentemente, seu corpo estejam em atividade. Esta atividade é uma necessidade para ela; querer reprimi-la é fazer uma violência à natureza. Se soubermos sempre fornecer os elementos para uma ocupação contínua evitaríamos que as crianças cometessem a maior parte das falhas que cometem, neutralizando as impressões perigosas, e destruiríamos freqüentemente aquelas que tivessem sido recebidas desde a primeiridade. É um talento particular saber ocupar uma criança; e não será um pedante, que acredita nada mais ter de fazer após ter dado a sua lição, que poderá compreender isso. Saber criar ocupações para as crianças é um dos pontos mais importantes da educação moral; mas é preciso que essas ocupações sejam ao mesmo tempo agradáveis e úteis; é preciso que possam se entregar a elas, por assim dizer, por sua própria atividade. Há duas espécies de ocupação: as do espírito e as do corpo, ou em outras palavras, o trabalho e os jogos. Relativamente às primeiras, se examinarmos a maneira com que se ocupam as crianças, veremos, de um lado, um sistema monótono e insípido e, do outro, um método árido e repugnante; nada de agradável ao espírito, nada que seja capaz de prendê-

lo. Assim, que resulta disso? O desgosto, e algumas vezes uma aversão insuperável ao trabalho, donde nascem a preguiça e todos os vícios quelhe são conseqüentes. Quantos jovens não vemos que se arrastam penosamente durante anos sobre os bancos escolares e que semelhantes aos rebanhos de gado que só vão à frente, empurrados pelo aguilhão, só andam à força de punições, ou pela isca que se lhes põe diante dos olhos, para atraí-los! Desde que uma criança saiba ler, e esta arte já lhe custou muitas lágrimas, o triste rudimento de latim emprega quase todos os seus momentos. Vêm em seguida, de manhã até a noite, os temas e as versões, e para variar, as versões e os temas, e isso durante dez anos. Deve-se admirar que uma criança, cujo espírito é continuamente tencionado em direção a um objeto que lhe desagrada, acabe por se entediar, quando ela se cansa até de seus jogos, se são muito longos? É de se espantar que ela tome horror por este objeto, quando ele se tornou para ela uma forma de suplício? É surpreendente enfim, que ela procure distrações que a conduzirão muitas vezes ao vício? Pois preciso notar que os hábitos perniciosos da juventude têm quase sempre sua origem na falta de ocupações convenientes, seja na educação particular, seja na educação pública. Digo ocupações convenientes, porque não é trabalho que faltanas instituições, mas esse com que os alunos são sobrecarregados e repulsivo; não lhes satisfaz a imaginação; não exerce em nada suas faculdades de observação; são palavras vazias de sentido com que suas cabeças são enchidas à força, mas que não os faz pensar. Além disso, o tédio logo as faz fugir; eles tentam escapar disso o quanto podem e uma hora de trabalho que consigam burlar é, para eles, uma hora de sorte. Entretanto, e muito mais fácil do

que se pensa fazer as crianças amarem o trabalho; seu espírito é ávido por conhecimentos; elas testemunham por suas perguntas contínuas o desejo de se instruir; mas fechando os ouvidos à voz da natureza, que sempre e em tudo indica a estrada infalível, rejeita-se quando elas fazem uma pergunta; recusa-se a se lhes ensinar o que elas desejam saber; perde-se assim a ocasião mais favorável, em que seu espírito está disposto; enquanto se quer, ao contrário, ensinar lhes à força e de uma forma tão seca quanto entediante, aquilo cuja utilidade elas não sentem, aquilo que freqüentemente elas não compreendem, aquilo do que se lhes mostra apenas o lado mais desagradável, e ainda nos espantamos, quando as crianças mostram pouca disposição para o estudo. Tornai-lhes agradável a ciência; colocai-a ao seu alcance; entrai em sua esfera e não procureis fazê-las entrar na vossa: tais são os meios de cativar sua atenção. O educador hábil sabe tirar partido das mínimas circunstâncias para fixá-la; ele não teme excitar de tempos em tempos sua alegria levando-as a uma pequena digressão, ao lado de uma explicação séria; há no tom com que fala, na maneira de lhes perguntar, alguma coisa que os prende, sem que percebam e sem violência. Tais são os princípios, segundo os quais me parece, a instrução deve ser orientada; eles encontram aplicação no ensino de todas as ciências e para todas as idades. Quanto que a homens feitos repugna ouvir um professor que ensina mal, quão maior não deve ser esta repugnância nas crianças! Não direi ciência, mas quanto mais talento é preciso para prender todas essas jovens cabeças, do que para instruir homens, que têm a vontade de aprender? Seguindo os princípios acima, obtém-se toda a atenção desejável, e sua boa vontade para o trabalho e às vezes tão grande quanto para a brincadeira. É o que a experiência me demonstrou, não em alguns indivíduos isolados, que poderiam ser exceção, mas em classes inteiras; e não quero outra prova senão esta que dou, de um fato de que se e testemunha diariamente: de que alguns alunos, que não fazem absolutamente nada com certos mestres, trabalham perfeitamente com outros, e no entanto, suas disposições não mudaram, mas sim a maneira com que se lidou com eles. O plano de instrução que proponho remediaria todos esses inconvenientes, se fosse aplicado um método simples, claro, fácil, agradável e calculado, nos seus mínimos detalhes, sobre a natureza das operações do espírito. Sendo esse plano mais variado, oferece maiores atrativos; o espírito pode passar de uma coisa à outra e não terá tempo de se fatigar com o mesmo tema, tornando depois a ele com mais prazer. Se, ainda mais, como disse, aplicarmos um bom método; se falarmos à inteligência e não somente à memória, o espírito adquire o hábito da reflexão e da observação; ele sabe pensar e leva este hábito a toda a parte, mesmo nos jogos e brincadeiras; porque encontra aí freqüentemente a aplicação do que aprendeu; ele tira por si mesmo proveito de suas próprias observações, cada vez que encontra uma ocasião para isso; essas ocasiões se apresentam a cada instante e o educador hábil sabe aproveitar delas e fazê-las aparecer.

Vede as crianças a quem foram dadas desde cedo idéias sobre história, história natural, física, química: estátuas, quadros, plantas, animais, os fenômenos de que são testemunha, uma simples pedra, tudo lhes interessa. Sua atenção está desperta e, por suas perguntas, provam o quanto se pode tirar partido de sua inteligência, quando se sabe lidar com ela convenientemente. Vede, ao contrário, essas crianças que se embruteceram sobre seus livros latinos e que viram apenas isso: são estranhas a tudo que as cerca; nada lhes interessa, porque nada

compreendem; sua curiosidade não está estimulada; mas falai-lhes de algum fenômeno da natureza, explicai-lhes um fato histórico, logo sua inteligência parece sair de um sono letárgico; elas vos escutarão com avidez; suas reflexões, suas perguntas parecem vos dizer: não pedimos nada melhor do que nos instruímos, mas não nos aborreçais.

Um plano de instrução, concebido nesse sentido, não exclui os estudos sérios, como certas pessoas poderiam acreditar; muito ao contrário, os favorece, porque ele habitua a criança a pensar e a sondar as coisas a fundo. Vi crianças, instruídas desde muito cedo segundo esse plano, terem aos doze anos uma precisão de raciocínio de que muitos jovens de 18 ou 20 anos não são capazes, e ainda em condições de ouvirem as explicações mais profundas. Concluo pois que um plano de instrução, que oferecesse maior variedade e maior satisfação, apresentaria entre outras vantagens: 1^o a de apressar o progresso, ao fazer as crianças trabalharem com mais prazer; 2^o a de fazer crescer nelas a força do raciocínio, dando-lhes desde cedo o hábito da reflexão, e de tornar em consequência seu espírito mais acessível aos estudos sérios; 3^o a de que seria mais em harmonia com as necessidades da sociedade, na medida em que prepararia realmente para todas as carreiras, que as vicissitudes da fortuna podem forçar alguém a abraçar; 4^o a de que se estaria em melhores condições de julgar a vocação de um jovem, observando em que direção suas faculdades intelectuais parecem se orientar, o que não se pode fazer quando se tem um objeto único de estudos; 5^o a de contribuir essencialmente ao sucesso da educação moral, fornecendo ao espírito os elementos de ocupações úteis e agradáveis. Entre os graves inconvenientes do plano seguido atualmente, devem-se citar os seguintes: a maior parte dos jovens, entediados por dez anos de estudos áridos, só aspiram a sacudir o jugo que se tentou, por assim dizer, tornar o mais pesado possível e, livres então, eles se entregam ao arrebatamento de suas paixões, porque há poucos que prefiram repassar Virgílio e Horácio, que lhes fizeram bocejar por tanto tempo, aos frívolos prazeres oferecidos pelo mundo.

A idéia falsa que se faz da educação, e a convicção que se tem de que ela se limita à instrução, fez com que se negligenciasse tudo o que fosse estranho a esta última. Não se refletiu que a educação se compõe de todos os instantes da vida, pois a toda hora a criança pode receber impressões. Assim que aprendeu sua lição, abandona-se a ela mesma, como se o resto do seu tempo devesse ser necessariamente perdido. Esse engano, que tem inconvenientes muito graves na educação particular, tem outros ainda piores na educação pública, onde, pela reunião de um grande número de crianças, elas se arrastam mutuamente, se não têm ocupações bem determinadas. O emprego do tempo, que as crianças têm fora do estudo, é pois uma coisa muito importante. Se, por uma sábia combinação, conseguise criar ocupações agradáveis e contínuas da manhã à noite, exercitando-se alternadamente seu corpo e seu espírito, destroem-se os efeitos das más impressões, que passam então a ter um acesso bem mais difícil, e previne-se do mal a que a ociosidade conduz.

Certamente; é inútil insistir nas consequências funestas de hábitos perniciosos que causam tanto dano entre as crianças; todo mundo os deplora, mas que eu saiba até agora os meios de preveni-los não foram objeto de pesquisas tão

sérias quanto exigira o assunto. De tudo o que se propôs, do meu conhecimento, não há nada que remedie o mal de uma forma satisfatória. São apenas paliativos acidentais ou prejudiciais, usados freqüentemente quando o mal já fez progressos incuráveis. Para cortá-lo pela raiz, é preciso procurar suas causas, a fim de destruí-las. Esses meios fazem parte, como já disse, dos estudos pedagógicos, e embora não possa aqui desenvolvê-los completamente, creio no entanto dever mostrar sobre que bases eles repousam.

Esses hábitos são adquiridos às vezes espontaneamente quando o temperamento se desenvolve cedo; o mais freqüentemente, porém, se dá pela comunicação, seja nas casas particulares, pelos empregados ou por outras pessoas, seja nas pensões, pela freqüência de jovens corrompidos.

Em todo o caso, a primeira coisa a fazer é sem dúvida afastar as pessoas suspeitas e exercer uma vigilância bastante minuciosa; mas como acontece muitas vezes que apesar de todas as precauções possíveis, uma criança pode ter relações perigosas, em casa ou fora, ou que a vigilância venha a faltar, o único meio realmente eficaz é fornecer elementos a uma ocupação contínua, seja do espírito, seja do corpo; pois a ociosidade é a causa primeira deste vício. Por esta ocupação, evitam-se as ocasiões de comunicação, previne-se até mesmo o pensamento do mal, e então não há nada a temer para os instantes em que as precauções da vigilância possam faltar. Fornecei, assim, elementos de atividade ao espírito e ao corpo e destruíreis o princípio. Ora, se examinarmos a situação das crianças, seja quando estão com seus pais, seja nas instituições, veremos que tudo é apropriado para arrastá-las ao vício. Ao lado dos pais, uma vida extremamente mole, sem atividade, sem energia, sem obrigações regradas e obrigatórias; ocasiões contínuas de escapar à vigilância e uma alimentação suculenta. Nas instituições, as ocupações são bem regradas, mas são insípidas e o aborrecimento do trabalho as conduz ao vício muito mais do que qualquer outra coisa; é durante os longos e entediantes estudos que se entregam a ele, e desde que adquiriram o hábito, aproveitam de todos os instantes possíveis. Nas recreações, abandonadas, por assim dizer, a si próprias, não tendo outra ocupação senão as que criam maquinalmente em jogos inúteis e prejudiciais, com uma vigilância que freqüentemente não é bastante minuciosa e às vezes tornada difícil por uma disposição local pouco favorável, enfim com um sistema de instrução, que não enriquece o espírito de maneira a lhe fornecer assuntos para pensar em coisa úteis e agradáveis. Entretanto, se é nas instituições que as crianças encontram ocasião de se perder, é nelas também que se pode mais facilmente encontrar o remédio para o mal, se todavia quisermos nos dar ao trabalho de fazer o que é preciso para isso. Encontradas as bases desse remédio, nada resta se não tirar partido dele: ocupações bem regradas, uma alimentação simples e todos os elementos de uma vida ativa. Seria apenas necessário dirigir a instrução de maneira a que ela apresentasse prazer à criança e preenchesse mais seu espírito de idéias interessantes; fornecer elementos às ocupações de lazer; dispor os locais de maneira a facilitar e forçar a vigilância; organizar as ocupações físicas de maneira a fortificar o corpo e tornar o repouso necessário. Seria necessário, além disso, outras tantas precauções bastante minuciosas e que não deixam de ser extremamente importantes, mas não vou descrevê-las aqui. Com isso, não apenas se previne desses hábitos, como poder-se-á muitas vezes destruí-los, se eles existem. Digo muitas vezes, porque quando estão

demasiado enraizados, a cura apresenta maiores dificuldades, nesse caso, nem os conselhos, nem as advertências, nem as ameaças, nem o terrível quadro de conseqüências, nada faz impressão sobre o espírito, ou pelo menos, o efeito é tão passageiro, que se apaga logo em seguida.

Se é importante orientar bem a educação dos homens, não o é menos cuidar da educação das mulheres. Sua influencia na sociedade, a primeira educação de que são encarregadas, devem merecer, neste aspecto, toda a atenção de um governo, que se ocupe realmente de assegurar a felicidade de uma nação. Sob o ponto de vista da instrução, a educação das mulheres é melhor que a dos homens. É raro se encontrar uma jovem de doze ou treze anos, bem educada, que não saiba bem sua língua, e às vezes uma língua estrangeira, a geografia, a história e o cálculo. Entretanto, parece que se esquece que elas devem ser antes de tudo esposas, mães e dirigentes do lar, e pensa-se apenas em lhes dar talentos, que podem fazê-las brilhar no mundo. Além dos conhecimentos que, em geral, fazem parte de sua instrução, por que são negligenciados aqueles que tem relação direta com as funções a que a natureza lhes destinou? A economia domestica prática e teórica, a administração de uma casa, o conhecimento perfeito dos deveres de mãe e de esposa e a arte de educar as crianças são os elementos mais importantes da educação das mulheres, e são esse que são, em toda parte, negligenciados. As mulheres são educadoras natas. Elas sozinhas são encarregadas da primeira educação, orientam as primeiras impressões, que todos os homens recebem, e são elas que presidem de alguma forma o seu destino. Como podem se desincumbir de um dever tão importante se não tem a instrução necessária? Eis por que considero o estudo da pedagogia tão importante para elas como para os educadores.

Imaginem-se os resultados que se obteriam se a educação de uma nação inteira pudesse ser orientada convenientemente, desde o berço até à entrada no mundo, por pessoas hábeis. Quanto a sociedade não ganharia em muito pouco tempo! Não é, entretanto, uma coisa tão difícil de executar, e não creio que essa seja uma idéia quimérica, nem o sonho de um sistemático. Se as mulheres conhecessem a arte de educar a juventude, não somente orientariam convenientemente a educação da primeira infância; mas seriam capazes de zelar pela educação ulterior; não seriam assim tão freqüentemente enganadas por seus próprios preconceitos e pelo charlatanismo.

No plano, que acabo de traçar, procurei não emitir nenhum princípio sistemático que pudesse tornar sua execução difícil. Se eu quisesse estabelecê-lo nas circunstâncias mais favoráveis, teria tomado dez ou doze crianças da mesma idade e da mesma inteligência, orientadas por um preceptor inteiramente devotado, que sacrificaria sua própria existência aos alunos, que não os perderia de vista, noite e dia. Teria suposto pais bastante ricos para fazer por essas dez crianças as despesas que se fariam por 60, e bastante esclarecidos para fazê-las com discernimento e utilidade. Teria suposto este pequeno estabelecimento não em Paris, mas numa bela região, onde as satisfações da vida campestre seriam unidas às ocupações sérias. Teria prescrito dar aulas de história natural no campo, de instruí-los em conversações, durante passeios. Teria aconselhado o educador fazer seus alunos viajarem, para estudarem, eles próprios, os costumes dos povos e visitar os lugares

históricos. Teria, sobretudo, suposto esse educador perfeitamente livre de toda a influência exterior e podendo agir, sem se contrariado por quem quer que seja. Seria, certamente, um belíssimo plano, mas que conviria a uma família, entre mil. É preciso falar para a massa e não para os indivíduos que são de alguma forma uma exceção. Eis por que me detive mais no que concerne à educação pública do que à educação particular, e não creio emitir nenhum ponto de vista que não seja facilmente praticável; é isto o que me demonstrou uma experiência de dez anos e os resultados obtidos por homens notáveis, que consagraram suas vidas à melhora da educação. A condição mais essencial, na minha opinião, aquela de que se jamais ocupou, é o estudo da pedagogia; esta responde de alguma forma a todas as necessidades, porque quando tivermos educadores instruídos na arte que praticam, os abusos cessarão, os métodos se aperfeiçoarão e as instituições reunirão em breve todas as condições indispensáveis a uma boa educação.

Terminarei esse breve apanhado, expondo sucintamente o plano de estudos que proponho, e que me parece, segundo a experiência que adquiri, reunir as vantagens desejáveis. Procurei fazê-lo concordar o mais possível com o plano comum, para oferecer menores dificuldades ao seu estabelecimento. Conservo a divisão em oito séries, que abarcam os estudos clássicos propriamente ditos. São precedidas pelos estudos elementares que compreendem a leitura, a escrita, os elementos de cálculo de cabeça e um grande número de exercícios sobre os nomes, as propriedades e o uso dos objetos circundantes, próprios a desenvolver a inteligência da criança, habituando-a a refletir e a fixar sua atenção. São seguidas de estudos especiais próprios à carreira que se deva abraçar; mas não me ocuparei dessas últimas. Os estudos clássicos começam, em média, aos oito anos.

A oitava série

1º O aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

2º A geografia moderna.

3º Os elementos do cálculo.

4º As primeiras noções da língua francesa, incluindo a explicação de autores franceses.

5º O desenho linear.

Esta explicação de autores franceses consiste numa série de obras francesas, escolhidas pelo estilo e graduadas para a inteligência, de que se explica ou faz-se o aluno explicar, todos os termos que lhe são estranhos, todas as expressões figuradas, todas as inversões; e sobre as quais se dá todos os desenvolvimentos históricos, mitológicos, geográficos e literários possíveis e que estejam ao alcance de seu entendimento; de maneira que ele deve, por assim dizer, se identificar com o pensamento do autor. Essas obras servem também de texto para os exercícios práticos de língua francesa e para os exercícios de memória. As

principais vantagens destas explicações são: 1º habituar a criança a refletir sobre o que lê; 2º enriquecer seu espírito com um grande número de idéias; 3º familiarizá-la, durante todo o curso de sua educação, com um estilo puro e correto e com os pensamentos engenhosos de nossos grandes escritores; 4º servir de introdução prática a um curso de literatura francesa. Nada é mais própria formar o gosto e o estilo, e dou tal importância a esses exercícios que não hesito em colocá-los na primeira linha. Eles são para nossa língua o que os autores latinos são para o latim. A escolha desses autores é bastante difícil para a oitava série, porque os modelos de estilo estão acima do alcance desta idade. É preciso, pois, escolher os que são mais instrutivos e mais interessantes ao mesmo tempo, a fim de habituar a criança a fixar a atenção sobre o que lê. As escolhas de viagens, a descoberta da América, Robinson e outros semelhantes, podem preencher este objeto; mas de forma alguma fábulas, pois é ridículo colocá-las, nesta idade, entre as mãos de crianças, quando muitas vezes, aos vinte anos, tem-se dificuldade de compreendê-las:

Sétima série

- 1º Continuação do aperfeiçoamento da leitura e da escrita.
- 2º Continuação da geografia moderna. Geografia antiga.
- 3º História antiga.
- 4º Continuação da aritmética.
- 5º Continuação da língua francesa. Autores: resumo da história da Antigüidade romana; costumes gauleses; resumo da vida dos homens ilustres de Roma.
- 6º Desenho linear.

Sexta série

- 1º Leitura regular.
- 2º Geografia especial antiga, moderna e da idade média.
- 3º Continuação da história antiga; história moderna.
- 4º Continuação da aritmética.
- 5º Elementos de geometria.
- 6º Continuação da língua francesa. Autores: Numa; história de Henriqueo grande; fábulas de Floriano; Ruth; Tobias; a Abelha do Parnaso.
- 7º Noções elementares de física, de química e de história natural. 8º Desenho linear.

Quinta série

1º Leitura regular.

2º História especial antiga, moderna e da idade média.

3º Fim da aritmética.

4º Continuação da geometria.

5º Continuação da língua francesa. Autores: trechos escolhidos de Buffon; Telêmaco; a Henriada; Fábulas de La Fontaine; Manual epistolar de Philipon de La Madeleine

6º Continuação das noções de Física, etc.

7º Língua latina e grega, ou língua inglesa, alemã e espanhola.

Se faço começar as línguas antigas apenas nessa série, é primeiro para que o aluno esteja forte em todos os conhecimentos preparatórios que devem lhe facilitar o entendimento dos autores; em segundo lugar, porque estou convencido, por experiência, que o resto dos estudos clássicos basta amplamente para conhecê-los mais profundamente do que são conhecidos em geral, e sem lhes consagrar um tempo exclusivo; mas seguindo um outro método que não a longa e entediante rotina. Aqueles que não seguirem esse estudo, o substituirão pelas línguas vivas, e poderão prosseguir os outros estudos clássicos por tanto tempo quanto lhes seja necessário.

Quarta série

1º Leitura oratória.

2º Elementos de álgebra.

3º Continuação da geometria.

4º Estudo especial das dificuldades da língua francesa. Autores: belezas de Racine; obras escolhidas de J.B. Rousseau; belezas de Corneille; Caracteres de La Bruyère; trechos escolhidos de Massillon.

5º Línguas grega e latina e línguas vivas.

6º Curso regular de física experimental e química.

7º Elementos de mecânica.

Terceira série

- 1º Leitura oratória.
- 2º Continuação da álgebra.
- 3º Fim da geometria.
- 4º Continuação das línguas grega e latina ou das línguas vivas.
- 5º Literatura francesa e continuação da explicação dos escritores franceses; obras escolhidas de Boileau; Arte poética; Orações fúnebres de Bossuet; Orações fúnebres de Fléchier; a Eneida e as Geórgicas, traduções comparadas com o texto latino.
- 6º Continuação dos cursos de física e de química.
- 7º Continuação da mecânica.

Segunda série

- 1º Leitura oratória.
- 2º Continuação da álgebra.
- 3º Elementos de trigonometria e aplicação da álgebra na geometria.
- 4º Física, química e mecânica aplicadas às artes.
- 5º Continuação das línguas grega e latina ou das línguas vivas.
- 6º Alta literatura francesa e comparação dos autores antigos ou modernos com as principais traduções.

Primeira série

- 1º Leitura oratória.

Se faço prosseguir a leitura em todas as séries, não é porque uma criança não possa saber ler perfeitamente aos dez ou aos doze anos de idade, mas porque a leitura oratória exige um desenvolvimento de idéias e de sentimentos, que só se pode adquirir com a idade.

- 2º Primeira aplicação da matemática à física, à química e à astronomia.
- 3º Revisão mais profunda e mais filosófica do curso de história e de geografia; leitura e comparação das principais obras sobre história.
- 4º Comparação das literaturas francesa, latina e grega, ou das literaturas estrangeiras modernas.

Série de Filosofia

Primeiro ano: Estudo e comparação crítica de todos os sistemas de filosofia e das principais obras, escritas sobre esta matéria.

Segundo ano: Revisão geral e rápida de todas as matérias vistas durante o decorrer dos estudos.

Indiquei aqui apenas sumariamente os objetos de estudo das diferentes séries, sem me preocupar em especificar a quantidade de matéria que se deve ver em cada uma. Quis apenas dar uma idéia do plano, que creio adequado para responder às necessidades dos indivíduos e das sociedades. Com efeito, que se compare o grau de instrução de dois jovens instruídos, um, segundo esse plano, outro, segundo o plano comum, obrigados ambos a gerar seus próprios recursos, pergunto, qual dos dois terá maiores meios à sua disposição? Qual saberá tirar melhor partido das circunstâncias que se apresentarão? Qual terá mais chances de progresso nos empregos? Suponho ainda que sejam ambos obrigados a suspender o curso de seus estudos por algum desses acontecimentos, infelizmente, bastante comuns, qual dos dois ficará menos embaraçado? A resposta não deixa dúvidas. Resta saber se a aliança de todos esses gêneros de estudo é possível, e se não é absolutamente indispensável consagrar exclusivamente dez anos às línguas mortas; mas creio esse problema resolvido há muito tempo.

Acrescentarei uma última observação, cuja importância se sente diariamente, e que muitas pessoas fizeram antes de mim; é relativa à obrigação em que se vêem todos os diretores de escola de levar seus alunos para os cursos dos colégios. Esta obrigação é muito prejudicial ao progresso da forma da instrução; pois os educadores são forçados, a contragosto, a seguir a rotina. Ela está ainda em oposição direta à promessa feita de se dar inteira liberdade e igual proteção a todas as formas de ensino; esta promessa se torna por esse fator totalmente ilusória; é nisso que, sem dúvida, não se refletiu. Seria necessário que o envio ao colégio fosse facultativo, o que permitiria a cada um colocar seus objetivos em execução. Dir-se-á, sem dúvida, que esta obrigação lhes é imposta para assegurar o sucesso dos estudos, visto que nos colégios, eles são mais cuidados do que podem ser em instituições particulares, e para estimular a emulação ao mais alto grau.

Respondendo à primeira objeção, os diretores de escola que se incumbissem inteiramente da instrução estariam muito mais interessados em zelar por ela, se tivessem maior responsabilidade. Por outro lado, uma coisa que impede essencialmente o sucesso nos estudos da generalidade dos jovens, é, além do vício do método, o grande número dos que participam numa mesma classe, o que coloca o professor na impossibilidade absoluta de prestar assistência individual; também está bem reconhecido e afirmado, pelos próprios professores, que sobre cem, há quando muito dez, que têm sucesso e que se olha por esses, em detrimento dos outros; o resto vegeta e se desencoraja.

Relativamente à segunda objeção, observaria que a emulação é excitada, em geral, apenas entre os mais fortes; mas que os nove décimos ficam completamente desencorajados pela dificuldade que experimentam em superar a

massa que se encontra diante deles, e nesse número, há muitos inteligentes; mas tendo o pensamento menos rápido ou menos memória, ficam atrás daqueles que têm muitas vezes menos boa vontade, porém mais facilidade. A emulação poderia continuar a ser estimulada, seja pela distribuição de prêmios em cada colégio; seja por um concurso geral, que deveria acontecer em cada academia, e a que seriam admitidos indistintamente aqueles que seguissem ou não o colégio. Para evitar uma afluência inútil, haveria examinadores encarregados de examinar os alunos, que lhes seriam apresentados pelos diretores de escola e pelos colégios, entre os quais, eles escolheriam os que pudessem ser admitidos, por sua instrução. Se houvesse a necessidade de evitar um acréscimo de despesas, ocasionadas pelo número de examinadores, poder-se-ia obrigar os alunos, que se apresentassem, a pagar um direito de exame.

Tal é o plano que proponho e que me parece próprio a preencher a lacuna, que existiu até agora na educação. Minha própria experiência, e a dos homens eminentes, cujos traços tenho a glória de seguir, me serviram de guia; possa ele atender à meta a que me propus, meta que foi e será sempre objeto de constantes esforços de minha parte, numa carreira a que me consagrei inteiramente e por inclinação; possa esse fraco trabalho despertar a atenção sobre os vícios do nosso sistema de educação e provocar pesquisas com que sempre considerarei um dever contribuir, tanto quanto meus recursos me permitam!

Três coisas me parecem, pois, de uma necessidade absoluta para a melhora da educação em geral, seja qual for o modelo que se adote, e sejam quais forem as modificações que se julgue a propósito fazer no meu plano: 1º a organização de estudos especiais da arte da educação, ou dito de outra forma, o estabelecimento de escolas pedagógicas; 2º a mudança do plano de estudos clássicos; 3º a abolição da obrigação dos diretores de escola de conduzir seus alunos aos cursos dos colégios reais. Se forem contornadas essas três dificuldades, a educação fará, não tenho dúvidas, os progressos mais rápidos.

ANEXO B. PROJETO DE REFORMA DE EXAMES E DE EDUCANDÁRIOS PARA
MOÇAS (1847)⁶⁷

PROJETO DE
REFORMA DE EXAMES
E DE EDUCANDÁRIOS
PARA MOÇAS

PROPOSTA TRATANDO DA ACEITAÇÃO DE OBRAS
CLÁSSICAS PELA UNIVERSIDADE EM RELAÇÃO AO
NOVO PROJETO DE LEI DE ENSINO

Criado por

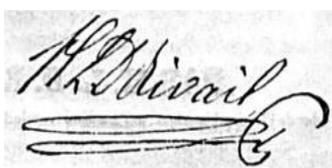
H. D. L. Rivail

Membro

da Academia Real de Ciências em Arras, do Instituto de
História, da Sociedade de Ciências Naturais da França
etc, etc.

Paris

Edição do autor, rua Mauconseil, 18
1847

A handwritten signature in cursive script, reading 'H. D. L. Rivail', with a decorative flourish underneath.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.autoresespiritasclassicos.com/Allan%20Kardec/1/O%20professor%20Rivail%20e%20Allan%20Kardec.htm>. Acesso em: 6 jul. 2022.

Os exames de moças para obtenção de certificados de capacidade e dos diversos diplomas são muito importantes para a carreira de educadoras. Apesar disso, há pais, que, sem direcionar suas filhas a uma profissão específica, desejam que estas adquiram um diploma como uma precaução para o futuro, ou como uma prova honrosa do término total dos estudos. Ora, isso que fazem algumas pessoas a título individual, poderia ser generalizado com vantagem e de maneira oficial. Muitas vezes nos perguntamos, por que não marcar o término dos estudos das jovens por algum título, como ocorre com os que atingem o grau de bacharel. Se tal título existisse, seria sem nenhuma dúvida ambicionado – seja como título honorífico, quando a sorte não obrigasse a sua possuidora a trabalhar ou, no caso contrário, como um recurso auxiliar.

Nos dias de hoje, em que mulheres são requisitadas a realizar importantes funções no comércio, na indústria e até na administração, a posse de um diploma que ateste sua capacidade seria um atestado de confiança e garantia para quem as contratasse. O desejo de conseguir o diploma provocaria uma louvável competição nas famílias e entre alunas professoras. Para as famílias, ele seria ao mesmo tempo garantia contra o charlatanismo, que se vale da leviandade e ignorância dos pais, prometendo-lhes certos resultados freqüentemente invalidados pela experiência. Na verdade, que recursos eficazes possuem os pais para verificar o progresso de suas filhas? Nenhum; porque todos sabem, que a simples inspeção de seus cadernos de tarefas pode dar apenas uma indicação muito incompleta do seu aproveitamento, e que nos exames periódicos organizados em educandários, o interesse maior está em destacar o que vai bem e ocultar as fragilidades do que em proceder a uma verificação séria. Nem mesmo as visitas e questionários de inspetores permitem verificar se as condições da instituição são boas, se o trabalho ali realizado é mais ou menos satisfatório, e de nada valem para o conhecimento real de cada aluna em particular. De resto, quando encerrar os estudos? O ponto de chegada fica absolutamente indeterminado; cada um o fixa a seu bel prazer; interrompe-se o processo educativo quando se acha que a criança já sabe o suficiente; e com freqüência isso ocorre muito prematuramente, antes de se ter permitido o tempo materialmente necessário a adquirir uma instrução completa; sendo o capricho nesse aspecto a regra mais corriqueira. Qual é, aliás, no presente estado de coisas, uma educação completa das meninas? Com certeza ninguém saberia responder. Em contrapartida, estabelecendo-se uma meta clara, todos saberão o objetivo a atingir, e as pessoas se empenharão em busca dele; o empenho das alunas, longe de se esvaecer próximo do fim, se duplicará com a aproximação do momento decisivo; a solicitude de professoras e professores é verdadeiramente estimulada; por fim, o charlatanismo de promessas sedutoras e de boletins indulgentes cai diante de um exame oficial e sério, no qual a complacência e a condescendência não terão vez. Se essa medida é do interesse das famílias e das alunas, não menos interessante ela é para educadoras e professores, que assim seriam muito menos vezes obrigados a limitar educação em razão de falta de tempo. As autoridades encontrariam, elas próprias, uma garantia em relação à qualidade do ensino em estabelecimentos particulares.

Um ponto essencial, ainda que meramente formal, seria dar nome a esse título. Seria necessário que o nome fosse bastante característico e genérico, para que não lembrasse de forma alguma a carreira do ensino e que não pudesse ser

confundido com os diplomas especiais para professoras do ensino fundamental. Seria necessário que os pais ficassem plenamente convictos de que, fazendo com que suas filhas o obtivessem, esse não atestaria capacitação como educadora, mas poderia ser útil em qualquer posição social. Poder-se-ia chamá-lo, na falta de nome melhor, de atestado de estudo, enquanto que se daria o nome de diploma de ensino aos títulos especiais para professoras do ensino fundamental.

Os conhecimentos necessários para a obtenção desse atestado de estudo deveriam diferir daqueles exigidos para a formação de professoras, tanto em conteúdo quanto em relação ao modo de exame. Assim, o primeiro exame a que se submete hoje em dia no Município não conviria a esse objetivo: nele a importância dada a alguns temas é demasiada, para pessoas comuns, enquanto outros não são suficientemente exigidos. Esses conhecimentos deveriam ter caráter de utilidade geral, utilidade esta mais prática do que teórica. Para a vida diária, mulheres necessitam saber um pouco de tudo, seja para seu uso pessoal, seja para prover para seus filhos noções justas e cuidar de sua educação. Mas há poucas ciências em que seja necessário algum aprofundamento, porque as mulheres raramente são chamadas, como os homens, a exercer uma carreira bem caracterizada, com exceção da educacional, para a qual elas continuariam a se sujeitar a exames específicos. Com efeito, para ensinar não é necessário apenas saber, mas saber bem; deve-se dominar a teoria em todos os seus detalhes, para ser apto a demonstrá-la claramente; enquanto que, para o uso cotidiano, na maioria dos casos o saber geral é suficiente. Concebo, além disso, que as exigências a esse respeito seriam determinadas pelo grau de utilidade real de cada ciência, de forma que, por exemplo, o francês e a aritmética fossem priorizados. Os conhecimentos poderiam ser os seguintes:

1. Língua francesa: ortografia teórica e prática irrepreensível; princípios completos de gramática.
2. Aritmética: conhecimento completo teórico e prático até os radicais, exclusive. Os problemas propostos seriam escolhidos segundo a utilização prática e não em combinação arbitrária de dificuldades desnecessárias.
3. Geometria: princípios elementares aplicáveis aos desenhos e aos usos gerais.
4. Geografia: Parte usual e generalidades, sem se prender aos detalhes minuciosos de lugares pouco conhecidos.
5. História: conhecimento dos fatos mais importantes da história universal e da história da França.
6. Ciências Naturais: Noções elementares de Física e de História natural, voltadas para suas aplicações usuais, principalmente aquelas que são relativas aos usos domésticos. Alguns princípios usuais de higiene e de economia doméstica.

Essas seriam aproximadamente as matérias desse exame. Vê-se que

apenas duas ciências, o francês e a aritmética, são nele mais profundamente tratadas. Nas outras matérias haveria uma abordagem mais ou menos profunda, de acordo com sua importância.

A fim de fixar as idéias dos examinadores e dos aspirantes, e também a fim de traçar de maneira precisa o círculo de estudos, seria importante ter um programa bem detalhado abrangendo todas as matérias do exame. Os programas gerais têm o inconveniente de confiar demasiadamente na arbitrariedade dos examinadores que nem sempre se pautam pelos limites prescritos, e de colocar os alunos em uma incerteza embaraçosa.

Para cobrir os custos desses exames, poder-se-ia cobrá-los, como se faz com o exame do baccalauréat, uma pequena contribuição, 20 francos ou mais, por exemplo; quantia que não deve ser muito alta para não desencorajar famílias de poucos recursos. Aqueles que não conseguissem aprovação em primeira instância, poderiam pagar apenas uma quantia adicional de cinco francos a cada nova tentativa. Haveria aí uma justa compensação pelo incômodo que seria ocasionado por sua incapacidade. Esse pagamento, cuja equidade ninguém poderia negar, dadas as manifestas vantagens que resultariam da medida proposta, não representaria nenhum peso; e longe de procurar, como se faz hoje em dia, restringir o número de candidatos, haveria interesse em facilitar a participação ampla, visto que essas admissões não mais, como no passado, comprometeriam a carreira no ensino.

Se analisarmos os exames, tais como são atualmente organizados, nos espantaremos pelas numerosas anomalias e contradições que eles apresentam, tanto no que se refere aos direitos que eles conferem, como às exigências que estabelecem. É sabido que diplomas da Sorbonne e de outras academias do reino são válidos em toda a França, mas que são específicos para professores do ensino primário e dão direito apenas a dirigir externatos. Diplomas do Município dão o direito de atuar como mestra de pensionato ou de instituição, mas são válidos somente em Paris. No que tange aos conteúdos examinados, não existe entre os dois programas nem correlação nem gradação. Observa-se que eles foram criados separadamente, sem espírito de unidade; no entanto, quanto ao nível de avaliação, eles constatarem com certeza uma capacidade aproximadamente igual, e apresentam o mesmo nível de dificuldades, com exceção do exame de mestra de escola, que requer conhecimentos verdadeiramente superiores, mas que por dar um título puramente honorífico, sem privilégios especiais, atrai pouquíssimos interessados, em razão mesmo da dificuldade. Só nos referimos então aos dois primeiros diplomas do Município, comparados àqueles da Sorbonne, os únicos que devem ser necessários.

Ora, de duas uma, ou esses diplomas constatarem um mérito igual, e nesse caso os direitos devem ser os mesmos; ou um é inferior ao outro, e então por que razão impor obrigações semelhantes? Se eles não atestam uma inferioridade ou uma superioridade de conhecimento, se a obtenção de um é tão difícil quanto a do outro, se ela exige estudos igualmente sérios, por que não dão eles os mesmo privilégios? Se, ao contrário, o diploma de mestra de pensionato, conferido pelo Município, é visto como superior, em hierarquia, àquele da Sorbonne, isso se dá porque ele atesta aparentemente uma superioridade nas aptidões; nesta hipótese, conclui-se que o direito de manter um pensionato seja recusado àquele que não

possui o título; mas não se conclui disso que a permissão de manter um externato possa ser recusada àquele que só possui o diploma do Município, pela razão de que esse diploma dá o título de mestra de pensionato e não aquele de professora primária. Disso resultaria essa consequência forçada e absurda, de que o titular de um diploma de mestra de pensionato, que, por gosto ou por qualquer outro motivo, não quisesse ter em sua instituição qualquer aluno interno, que desejasse se limitar a dar uma instrução elementar, e que desejasse por conta disso informar ao público que ela só recebe alunos em regime de externato, seria não obstante forçada a chamar seu estabelecimento de superpensionato, e pôr em seus prospectos que seu estabelecimento é um pensionato no qual só se recebem externos; em uma palavra, ela deveria ter um pensionato sem pensionários. Dir-se-ia sem dúvida, que neste caso ela deveria se munir de um diploma do ensino primário; mas insisto, se o diploma de mestra de internato atesta a superioridade intelectual, por que não se a considera capaz de dirigir uma simples escola para crianças? Não é isso absolutamente igual a julgarmos um médico incapaz de atuar como funcionário do sistema de saúde, ou um farmacêutico de manter um herbanário? Por que limitar assim seu direito a um único departamento? Como se o ensino recebido e atestado em Paris não oferecesse garantia suficiente para trabalhar no interior do país? Não é então absurdo, que uma professora diplomada na mais longínqua academia possa se estabelecer onde quer que seja ou que lhe agrade, até mesmo em Paris, enquanto que alguém com três diplomas do Município de Paris seja julgado incapaz de dirigir o mais medíocre educandário no menor vilarejo?

Por que, então, não fazer do diploma de ensino primário um degrau necessário para chegar às graduações mais altas, o que é comum em todas as outras faculdades, nas quais não se pode ser licenciado sem o bacharelado e não se pode ser doutor sem a licenciatura? Dirão alguns que assim ocorre porque os diplomas emanam de autoridades diferentes? Mas, se as autoridades querem dividir suas atribuições, isso não impede que haja unidade, graduação e hierarquia na organização. Não é absurdo, que duas autoridades não se entendam em questões desse tipo, e que cada uma possa estabelecer seu programa, suas regras e suas condições sem considerar as exigências da outra? Dessa forma, segundo o sistema corrente, a Universidade, que possui um poder central, e que tem o ensino público entre suas atribuições, não pode em absoluto autorizar pensionatos para jovens, e não tem nenhum direito de inspeção desses estabelecimentos; disso decorre, que o mesmo educandário que não experimenta nenhuma mudança nas condições de sua existência material, visto que há em Paris uma enorme quantidade de externatos-pensionatos sem pensionários, pode, e isso ocorre freqüentemente, ao trocar de proprietários com certificações distintas, sair alternadamente, seja de alçada de uma autoridade, seja de outra. Convenhamos que esse estado de coisas não é muito lógico. Mas eis outra coisa bizarra, consequência natural de falta de unidade. O grau obtido de uma das duas autoridades não tem nenhum reconhecimento pela outra; assim, uma pessoa que possua um título superior pela Sorbonne, cuja obtenção lhe exigiu conhecimentos verdadeiramente sérios, se desejar, além disso, receber o diploma do Município, para ter o direito de dirigir um pensionato, deverá submeter-se a todas as provas como se se apresentasse pela primeira vez, e submeter-se ao exame de qualificação para submestras. O mesmo ocorreria com uma pessoa que, possuindo o diploma de terceiro grau do Município, e não podendo instalar-se em

Paris, desejasse obter um diploma da Sorbonne. Mas, o que é ainda mais extraordinário, já testemunhamos algumas vezes o caso de pessoas que, possuindo apenas o diploma da Sorbonne, não tiveram autorização para o cargo de submestras em internatos. Digo algumas vezes, porque isso não é uma regra absoluta; mas isso só comprova que no aspecto administrativo não há nem uma planificação regular, nem unidade de critérios, nem uma hierarquia claramente definida; que reina a confusão, uma verdadeira anarquia em diversos títulos, concedidos por autoridades que não se entendem entre elas, que se lançam, ao contrário, num tipo de concorrência, que se contradizem, em uma palavra, falta um regulamento claro e nitidamente definido. Outra contradição não menos chocante é a idade requerida; enquanto que a Sorbonne somente aceita candidatos com mais de 20 anos para o ensino primário, até mesmo para o elementar, o Município permite o mesmo a pessoas com 16 anos. Se o título da Sorbonne é inferior em hierarquia comparado com o municipal, como é possível que aquele só possa ser obtido quatro anos após este, que tem uma graduação superior? Na verdade, nem mesmo se a Sorbonne e o Município se situassem em dois países distintos seria possível encontrar mais disparates em sua legislação.

Para eliminar tão lamentáveis e chocantes contradições, deveríamos estabelecer entre os títulos alguma correlação íntima, alguma real gradação entre as provas exigidas, uma hierarquia claramente definida em termos de direitos; em uma palavra, seria necessária uma unificação de critérios que nunca terá lugar se uma autoridade central não assumir a organização geral. Os princípios básicos desta organização regular e uniforme poderiam ser:

1. Adotar um sistema de atestados de estudo, que já mencionamos. Como foi dito, o objetivo destes atestados seria atestar os estudos completos e um grau definido de conhecimentos, sem qualificação profissional. Poderiam ser emitidos sem problema aos 16 anos.
2. Dar permissão para os exames especiais apenas às pessoas que já tivessem obtido o atestado de estudo;
3. Limitar em três o número de graus para o ensino;
4. Designar os diversos títulos ligados ao ensino com uma denominação uniforme e característica de **DIPLOMA DE PROFESSORA**, ao qual se acrescentariam observações para especificar os graus especiais: ensino primário, ensino médio, ensino superior. O primeiro seria correspondente mais ou menos ao diploma atual da Sorbonne; o segundo ao de mestra de pensionato e o terceiro ao de mestra de instituição, modificações necessárias para introduzir no programa conhecimentos atualmente exigidos.
5. Dar o direito de ensinar como submestra a toda pessoa que já tivesse atestado de estudo;
6. Dar o direito de dirigir um educandário próprio apenas a pessoas que já tivessem o diploma de professora;

7. Definir o caráter do educandário que se poderia dirigir em correspondência com o grau do diploma que se possuísse.
8. Estabelecer entre os diversos diplomas uma gradação progressiva, que obrigasse o candidato pretendente a um nível superior a ter já conquistado os de nível inferior.
9. Emitir diplomas de ensino a qualquer idade, a partir da obtenção do atestado de estudos, exceto ao determinar a idade em que se poderia dirigir um educandário em nome próprio.
10. Estender a toda a França os direitos atribuídos aos diplomas de ensino, qualquer que seja seu grau.
11. Determinar por um detalhado programa, uniforme para toda a França, os conhecimentos necessários para cada exame;
12. Se houver intenção de se conservar dois centros examinadores, seria necessário atribuir a um deles apenas os atestados de estudo, e ao outro, diplomas para o ensino. Nesse caso, seria melhor se os primeiros fossem da alçada da autoridade municipal, e os segundos da Sorbonne.

Assim, os direitos e deveres ficariam claramente definidos, sem confusões e contradições. Se os títulos são emitidos por duas autoridades distintas, não são menos, em princípio, emanados de um pensamento único; em uma palavra, há unidade na organização.

A adoção de um programa detalhado para cada tipo de exame é uma medida indispensável e urgente, seja a fim de estabelecer entre esses exames a conveniente gradação e a unidade de planos; seja a fim de fixar as idéias de candidatos e examinadores, porque estes últimos com freqüência tendem a ultrapassar os limites quando esses são fixados de uma maneira demasiadamente vaga; do que resulta que a admissão ou rejeição é algo totalmente arbitrário, podendo depender de um examinador levar o aspirante para um terreno imprevisto, de tal sorte que, mesmo sabendo perfeitamente as matérias do programa, nunca se pode estar certo da aprovação se não se sabe algo mais. Os programas só deveriam deixar a critério do examinador a atribuição de avaliar a maior ou menor profundidade dos conhecimentos do candidato; mas uma vez que uma área esteja definida, não será permitido ultrapassá-la, pois se assim não fosse um programa seria dispensável. A explicação para o crescente rigor que se adota nos exames é pelo número de candidatos que acabariam por prejudicar a carreira de professor; entretanto esta inconveniência tenderá a desaparecer após a introdução do atestado de estudo que propusemos instituir; ao contrário do que ocorre, desejaríamos que o número de aprovados crescesse. Em relação ao diploma de professor primário, certamente esses requerem uma avaliação mais minuciosa na realidade, e, sobretudo, da profundidade do conhecimento; entretanto, chamamos a atenção para o fato de que às vezes aplica-se uma minúcia de detalhes de utilidade altamente contestável; é o que ocorre, por exemplo, quando se argüindo sobre histórias religiosas, colocam-se questões arditas capazes de perturbar teólogos experientes, cujas soluções não se

encontram em obras clássicas comuns. Para sermos justos, devemos reconhecer que há algum tempo têm sido respeitados limites muito mais racionais, principalmente na aritmética. Os problemas propostos são escolhidos dentro de um esquema muito mais útil e prático; e tenta-se com muita razão não apresentar complicações inusitadas, concebidas apenas pelo prazer de juntar dificuldades sem sentido e que nunca se encontram na realidade. Seria realmente desejável que este aperfeiçoamento se estendesse a outros ramos do ensino. Seria igualmente desejável que os senhores examinadores que adotaram teorias específicas não façam do conhecimento exclusivo dessas teorias uma condição absoluta para a aprovação. É necessário exigir principalmente o perfeito conhecimento dos princípios admitidos pela generalidade; a posse de informações sobre alguma teoria especial deve ser encarada como um mérito adicional; mas seria certamente injusto reprovar candidatas apenas porque suas respostas não estão de acordo com o ponto de vista dos examinadores.

A atual classificação dos educandários, que os divide em externatos e pensionatos é um índice indiscutível de sua superioridade relativa? É evidente que não. Todos sabem, que existem simples externatos muito mais importantes do que certos pensionatos ou mesmo do que certas instituições. A questão dos pensionatos e externatos é de ordem material e de possibilidades locais; em nossa opinião não existe qualquer razão para exigir da parte daquela que pode hospedar e alimentar os alunos mais conhecimento do que da parte daquela que só pode ou só quer receber alunos em regime de externato. Diremos mais, que essa exigência é um entrave à livre vontade das famílias. Na verdade, se um externato é limitado no ensino que pode oferecer; se o ensino superior só pode ser oferecido em pensionatos; o que farão os pais, e há muitíssimos nessas situações, que por desejo ou necessidade não querem se separar de seus filhos? Optando por enviar seus filhos a externatos, são obrigados a prover-lhes apenas ensino elementar? Serão eles privados das vantagens econômicas que encontram elegendo esse tipo de estabelecimento? Há quem contestará dizendo que é possível encontrar externatos com o título de pensionato e pensionatos que aceitam alunos em regime de externato; mas isso é uma confusão de palavras; é deturpar os termos de sua aceção; em uma palavra, isso não é chamar as coisas por seu nome. Eu até diria, que isso é induzir o público ao erro. Não é um absurdo chegarmos a um educandário para inscrever uma criança em regime de pensionato porque esse é o título da instituição, e ouvirmos a resposta: nós somos um pensionato, mas não aceitamos internos de forma alguma. Mais grave ainda é o número de famílias que, confiando em um estabelecimento que ostenta suntuosamente os títulos de pensionato ou de instituição, acreditam encontrar ali um ensino conforme ao grau indicado, enquanto que muitas vezes ela nada mais é do que uma instituição primária medíocre. Repetimos então que a hierarquia existente entre os estabelecimentos, por sua qualidade de externato ou pensionato, não é nem para a família, nem para as autoridades, um indicativo do grau de sua importância em relação ao ensino, que esse sistema só causa erros e decepções.

Seria mais lógico ajustar os nomes às suas aceções naturais; reservar os nomes de externato e de pensionato para a distinção única das condições materiais do estabelecimento, sem relação com o grau de instrução que lá é oferecida, e especificar a natureza desse ensino pela própria designação desse grau. Assim, todo

estabelecimento que só admitisse externas seria obrigado a ostentar o título de externato para moças, aqueles que só admitissem pensionárias, o de pensionato; e finalmente os estabelecimentos mistos teriam a dupla qualificação de pensionato e externato. O título de escola gratuita comunitária seria reservado apenas a estabelecimentos municipais. A autorização para ter um pensionato só seria dada após a verificação da adequação do local por uma autoridade competente que avaliasse se a casa está equipada adequadamente e obedece às exigências de higiene. Quanto ao grau do ensino oferecido no estabelecimento, esse seria descrito como primário, secundário ou superior. Assim, o nome externato não implicaria qualquer idéia de inferioridade, visto que poderíamos ter externatos com ensino superior; igualmente o nome pensionato não implicaria qualquer idéia de superioridade, visto que poderia haver pensionatos com ensino primário, também o superior. Dessa forma toda confusão desapareceria, todo estabelecimento seria classificado quanto à sua natureza e importância, e nem o público nem as autoridades poderiam mais se enganar. Nós poderíamos evocar o exemplo dos colégios reais dos quais alguns, não se tornando com isso inferiores, recebem apenas externos e seus diretores não são liberados da realização de qualquer das exigências a que se submetem seus colegas nos colégios de internos.

Possivelmente alguém responderá que as obrigações e a responsabilidade de uma mestra de pensionato são maiores do que aquelas de uma diretora de externato; que justamente por isso é racional submetê-la a uma prova mais severa. O pensionato, dirão, representa a casa dos pais, então, a educação nele deve ser perfeitamente completa do ponto de vista intelectual, físico, psicológico e religioso; as alunas ali devem adquirir conhecimentos necessários a donas de casa e mães. Em um externato, ao contrário, a presença temporária e limitada das crianças só permite que se ocupe da instrução.

Essa crítica é verdadeira apenas num ponto, porque não é justo dizer que o único papel do externato é o ensino; a educação moral e religiosa, ao contrário, tem ali um papel tão mais importante por enfrentar as dificuldades nascidas com os contatos externos, e essa mesma dificuldade requer, num certo sentido, mais habilidade da parte da professora; ora, examinemos a conduta geral e as qualidades psíquicas de internos e externos e constataremos coisas boas e más em ambos os casos, e que a superioridade não é privilégio exclusivo de um em detrimento do outro. Mas, admitindo que a mestra de pensionato necessite de habilidade maior, não é algum curso superior que dará a ela essa habilidade; um pouco mais de história, geografia e literatura de nenhuma maneira a auxiliará na compreensão de seus deveres de como uma segunda mãe, se ela mesma não for consciente desse seu papel; pois nenhuma ciência lhe dará a instrução que lhe falta. O que é mais necessário à mestra de pensionato é o talento administrativo, é o espírito de ordem e economia; sem esses, até mesmo se tivesse doutorado, ela deixaria a casa falir, pondo em risco seus próprios interesses e a educação de seus alunos; mesmo que se tratasse de uma academia de ciências, se nela reinar o espírito de desordem, desperdício e indisciplina, a educação e o ensino sofrerão igualmente. Diretora de um estabelecimento, não importa se de pensionato ou externato precisa ter tato, um certo savoir-faire, uma habilidade prática, o conhecimento de milhares de detalhes que não se aprendem em nenhum livro; isto é, em uma palavra, se assim eu posso expressar-

me, o conhecimento do ofício, conhecimento que não pode ser avaliado por nenhum exame, por mais rigoroso que seja.

As observações feitas naturalmente nos conduzem à análise de garantias para a carreira de professor. Há três garantias naturais: capacidade, a moral e a aptidão ou *savoir-faire*.

A capacidade só pode ser medida por meio de exames. Em relação à moral, é bem conhecido o valor de atestados assinados por testemunhas. Não há exames que possam avaliar a aptidão, portanto, não nos ocuparemos disso. Existe, entretanto, um recurso, o único que pode dar garantias de adequação quanto à moral e aptidão; tal recurso é o que eu propus em 1831, num memorando impresso endereçado à Universidade e relativo aos estabelecimentos para jovens. Consistiria em exigir, como regra, um estágio de alguns anos em um outro estabelecimento. Penso ser essa a melhor e mais certa garantia de adequação quanto à moral e aptidão, porque nenhuma diretora manteria durante muito tempo umasubmestra, se não estivesse satisfeita com esses dois aspectos. Dessamaneira, a candidata adquiriria, além do mais, sem responsabilidade, a experiência de que necessita e o conhecimento dos inúmeros detalhes que apenas a prática pode trazer e sem os quais ela poderia prejudicar as crianças de uma escola. Com isso a carreira de professora se tornaria maisséria, não mais encontraríamos tantas pessoas que a assumem como o último recurso, não tendo outras capacitações e se julgando capazes de dirigir um educandário porque tenham algum conhecimento e dinheiro, enquanto que ignoram as mais elementares condições necessárias para alcançar o sucesso na função. Graças a isso, finalmente, a profissão de mestra de estudos seria mais valorizada e se tornaria mais importante, porque ela se tornaria uma necessidade.

A duração de tal estágio poderia ser de três anos em um ou dois educandários, em que pelo menos um deles seja uma instituição do mesmo tipo que a estagiária planeja dirigir no futuro; ali se deveria estagiar pelo menos um ano como a primeira ou segunda submestra. A medida relativa a esse dever traria ainda uma não menos importante vantagem: ela frearia o surgimento de uma infinidade de estabelecimentosde duração efêmera, sem consistência, e mais nocivos do que úteis à juventude, pois em razão de sua própria existência precária, eles não podem reunir os elementos de uma boa educação. As autoridades querem atingir essa meta tornando os exames cada vez mais difíceis; esse meio é ineficaz, porque se encontrarão sempre pessoas instruídas em número bastante para satisfazer as exigências, e isso não evita a existência da inaptidão especial, companheira quase inseparável da presunção, e que só pode ser detectada e eliminada pelos recursos que aqui propomos.

PROPOSTA TRATANDO DA
ACEITAÇÃO DE OBRAS CLÁSSICAS
PELA UNIVERSIDADE EM
RELAÇÃO AO NOVO PROJETO
DE LEI DE ENSINO

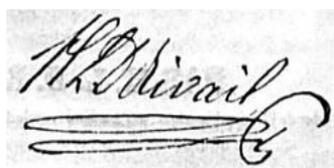
H. D. L. Rivail

Membro

da Academia Real de Ciências em Arras, do Instituto de
História, da Sociedade de Ciências Naturais da França
etc, etc.

Paris

Edição do autor, rua Mauconseil, 18
1847

A handwritten signature in cursive script, reading "H. D. L. Rivail", with a decorative flourish underneath.

O 15º artigo do novo projeto de lei de Ensino prescreve o uso exclusivo de obras aprovadas pela Universidade, em todos os estabelecimentos de ensino público. Todos foram atingidos pelas graves conseqüências dessa regulamentação, a respeito da qual cremos ser oportuno apresentar algumas observações.

O claro objetivo da Universidade, ao propor essa regulamentação, é oferecer uma garantia contra a introdução de obras perniciosas. Nesse tocante, longe de nós contestar esse seu direito, até pensamos que esse deve ser seu dever e que ela teria culpa se tolerasse o uso de livros que por sua natureza contradissem as idéias de moral e de ordem pública. Mas se algumas obras podem ser perigosas, evidentemente não as que tratam de línguas, matemática, geografia e outras ciências positivas. Todavia, o projeto de lei não faz nenhuma distinção; ele confunde, no mesmo critério de proibição, a inofensiva gramática assim como o tratado de filosofia e moral, se não forem revestidos de sua aprovação. Com esse princípio é necessário riscar a palavra liberdade do ensino, pois essa liberdade deve, sobretudo, consistir no emprego facultativo desse ou daquele método de ensino, muito mais do que na faculdade ilimitada e sem controle de criar estabelecimentos de educação. Esse princípio seria oinibidor mais absoluto de todo progresso, pois ele proibiria de fato o uso ea experiência de todo método novo, e não permitiria nem mesmo aos professores e aos diretores de se servirem de suas próprias obras. No que se apoiou até agora a Universidade e se apoiará no futuro, aprovando ou desaprovando alguma obra, seria difícil dizer; porque ela sempre se recusou e tudo indica que continuará se recusando a apresentar uma sanção oficial das obras que apresentem a indicação de algum método definido, temendo um engajamento comprometedor de seu nome e fama com o lançamento de novos sistemas. Mas, mesmo sem falar em métodos especiais e caracterizados, vê-mo-la em certos casos exercer sobre obras sem pretensão à novidade uma inexplicável severidade, enquanto que a outras demonstra uma tolerância extraordinária e igualmente inexplicável; ninguém saberia definir os critérios de aprovação ou desaprovação utilizados. Se a aprovação tivesse apenas um caráter honorífico, suas conseqüências seriam menos graves; no entanto ela constitui um monopólio imenso em favor de ALGUMAS PESSOAS e em detrimento de muitas outras. Esse monopólio é enorme, pois o comércio de livros clássicos é um dos mais importantes e torna-se um quinhão exclusivo de ALGUNS PRIVILEGIADOS; por que, qual editora, sob o jugo dessa lei, se arriscaria em cobrir os custos editoriais de uma obra, por menores que fossem, temendo a sua desaprovação que, como tem ocorrido com freqüência, é totalmente desmotivada, e que, até o presente, parece excessivamente marcada com o selo da arbitrariedade? Esse aspecto da lei refere mortalmente dois valores importantes: a verdadeira liberdade de ensino, que pode se desenvolver sem ameaças, e sem a qual não existiria progresso, e o do comércio. Esperamos que os Senhores legisladores compreendam o perigo que haveria em sancioná-la de maneira assim tão absoluta.

Eis agora o que seria na nossa opinião o meio de conciliar a dupla vantagem de uma liberdade adequada e a garantia de que as autoridades tenham o direito de exigir.

Até agora, toda obra publicada deve ser depositada na diretoria de uma editora. Na nova lei poderíamos estipular que um ou dois exemplares de toda obra

destinada ao ensino, qualquer que fosse o seu grau, ou que fosse dada como prêmio, teria também um ou dois exemplares depositados na Universidade. Esse depósito seria mencionado no título segundo a seguinte fórmula: depositada no Ministério do Ensino Público. Do exame dessas obras se encarregaria uma comissão permanente; e como resultado dessa avaliação, a Universidade criaria um índice de livros desaconselhados por conterem princípios subversivos à moral ou à ordem pública, aqueles nos quais fatos históricos tenham sido distorcidos com parcialidade, em uma palavra, aqueles cuja divulgação fosse perigosa do ponto de vista moral; o uso de tais obras seria totalmente proibido, mas a elas ficaria limitado o seu veto. Enquanto isso, a outras obras, para que fosse respeitada a liberdade de seus autores quanto a princípios científicos e métodos, ela não daria nem aprovação nem reprovação; seu silêncio mais seria do que uma permissão tácita, que em nada implicaria sua responsabilidade no tocante ao mérito das obras. Introduzindo este depósito obrigatório, ter-se-ia a certeza de que nenhum livro seria usado à sua revelia, deixando-se aos usuários total liberdade de escolha do ponto de vista do método. Se, decorridos seis meses desde o depósito, a obra não tiver sido condenada, ela automaticamente adquiriria em definitivo aprovação das autoridades.