

O CLIMA PEDAGÓGICO MINEIRO DA PRIMEIRA REPÚBLICA E O CASO EURÍPEDES BARSANULFO

Alessandro Cesar Bigheto

O advento da República no Brasil trazia esperanças de um novo país, mais progressista, que rompesse com as tradições conservadoras, monárquicas, católicas, rurais e o inserisse em novo contexto. Nesse período de efervescência de idéias, de entrelaço de projetos, de jogos de interesses, a educação era tema considerado prioritário, pois que só ela – pensava-se – poderia promover o alinhamento do Brasil entre os países mais adiantados economicamente. Todos concordavam neste ponto. Mas as diversas facções disputavam entre si o domínio da escola, como possível modeladora de novas mentalidades. Católicos e positivistas, protestantes e livres-pensadores, e mais à margem, socialistas, anarquistas e espíritas, buscavam abrir espaços de atuação educacional. Entretanto, na prática, toda essa movimentação resultou em poucos progressos, tanto numéricos quanto qualitativos.

Entre os Estados mais preocupados com essa questão, estava Minas Gerais, onde se desdobrou um embate entre as forças conservadoras católicas, sobretudo representadas pelo Arcebispo de Mariana, Dom Silvério Gomes Pimenta e as tendências laicas, com acentos positivistas, lideradas pelo duas vezes governador João Pinheiro da Silva. No meio deste embate, surge justamente uma nova tendência – a espírita, com a fundação do primeiro colégio espírita no Brasil, em Sacramento, com Eurípedes Barsanulfo. Nem a favor do conservadorismo católico, nem alinhado com o positivismo materialista, o caso Eurípedes representa uma vertente que iria criar raízes no solo brasileiro.

Este artigo pretende focalizar a educação no período republicano, mostrando o clima pedagógico de então e, mais particularmente, o cenário mineiro das primeiras décadas do século XX e, por fim, focalizar brevemente o pensamento e ação de Eurípedes Barsanulfo.

A República e a Educação

O período republicano estava repleto de visões democráticas e igualitárias, mas se mostrou frustrante aos que desejavam de fato mudanças estruturais. Muitos manifestavam

suas decepções. Diz, por exemplo, Nabuco em carta a Rebouças: “fizeram esta República e depois dela só advogam a causa dos bolsistas, dos ladrões da finança, piorando infinitamente a condição dos pobres.” (BOSI, 1996:245)

O novo regime se tornou objeto de críticas, pelas disputas pelo poder e por cargos rendosos que se tornaram comuns. As censuras giravam em torno do vazio político, da falta de um projeto ideológico, da corrupção, das deficiências técnicas e administrativas. As condições econômicas das classes trabalhadoras (tanto rurais, quanto as nascentes classes operárias urbanas) permaneceram inalteradas, pois foram as oligarquias do antigo regime, que majoritariamente promoveram e apoiaram o advento republicano.

O povo sofre de analfabetismo e de fome e não participa nem da instalação da República, nem de sua consolidação.

Isto tudo porque a República foi a consagração do poder político, econômico, social e cultural da burguesia. Os valores capitalistas tomavam conta da sociedade rapidamente apesar de ainda ser tímido o processo de industrialização. Embora o século XX no Brasil tenha nascido com os recursos da economia cafeeira, pois segundo Carone “O café é o esteio econômico da Primeira República.”(CARONE, 1988:140), inicia-se um fortalecimento do comércio e da indústria. Com isso houve uma necessidade de acúmulo de capital e o início de uma mentalidade de consumo. Até mesmo a remodelação das cidades estava nos planos da nova burguesia. Carvalho se refere a esse período como marcado pelo “rápido avanço de valores burgueses”.

Velhos monarquistas, como Taunay, expressaram seu escândalo frente à febre de enriquecimento, ao domínio absoluto de valores materiais, à ânsia de acumular riquezas a qualquer preço, que tinham dominado a capital da República. Mesmo republicanos ardorosos, como Raul Pompéia, não deixaram de estranhar o novo espírito que dominava as pessoas. Segundo Pompéia, longe iam os dias do romantismo abolicionista e do dantonismo da propaganda. “o que há agora é pão, pão, queijo, queijo. Dinheiro é dinheiro.” Todos se ocupam de negócios e até a política é dominada pelas finanças.” (CARVALHO, 2001: 42-43)

Esse avanço da burguesia tratava de afastar a influência da cultura popular e procurar inserir todas as classes sociais dentro de um projeto de aculturação, em que cada membro ocupasse as funções que lhe eram destinadas. Pretendia-se constituir uma

sociedade civilizada – leia-se – homogeneizada e hierarquizada, não faltando para isso nem mesmo teorias de eugenia (importadas da Europa).

Há nesse sentido, por exemplo, uma política rigorosa de expulsão dos grupos populares da área urbana central. Sevcenko (1983) chama atenção para o fato de que a regeneração das cidades subentende também o saneamento e a higienização do meio ambiente e se estende pelos hábitos, costumes, abrangendo o próprio modo de vida, as idéias, o comportamento das pessoas.

É evidente assim que a Educação teria papel preponderante na execução de tal projeto. Impressiona o fato, por exemplo, de que centenas de documentos analisados no Arquivo Mineiro, chamados “termos de visitas”, que são relatórios de inspeção escolar por funcionários do Governo, contenham sempre as palavras: higiene, disciplina, ordem... Vai a educação no caminho das propostas de modelar o povo segundo os conceitos de civilidade européia e no sentido de garantir a nova ordem estabelecida.

Isso não impedia que muitas idéias inovadoras em educação chegassem ao Brasil, via elites que freqüentavam a Europa e os Estados Unidos. Um embate ideológico se travava no campo educacional. De um lado os positivistas desejavam uma educação laica, que valorizasse a ciência, que garantisse o acesso do povo à escola, mas dentro da hierarquia social vigente; os católicos se opunham à laicização do ensino, mantendo e investindo em suas escolas confessionais, sempre destinadas à elite; os socialistas e anarquistas queriam a educação popular, que libertasse as classes oprimidas de seu jugo sócio-econômico.¹

Apesar da efervescência de idéias e da disputa de espaços pela educação, de acordo com Haidar e Tanuri (2001), nas primeiras décadas da República, as conquistas foram pequenas. Havia escassez de professores e escolas e o predomínio das aulas avulsas

¹ Os anarquistas tiveram grande influência no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e entre suas propostas centrais estava a escola anarquista. Nossas primeiras greves na luta por melhores condições de trabalho, diminuição da jornada de trabalho para 8 horas, pelo fim do trabalho infantil e do trabalho noturno para mulheres foram fruto da organizações anarquistas. Preocupados em formar nas novas gerações na autonomia libertária, criaram escolas sustentadas com dificuldades. Essa preocupação no campo educacional repete a preocupação de anarquistas europeus. o movimento educacional recebe atenção dos Congressos anarquistas realizados nas duas primeiras décadas da República Velha. Segundo Carone o primeiro Congresso operário realizado no Brasil foi em 1892, o segundo em 1902, o terceiro em 1906, depois em 1908 nasce o centro socialista paulistano e finalmente o quarto em 1912. A educação recebe atenção a partir do congresso de 1906.

preparatórias para o ensino superior também era um empecilho, pois privilegiavam a elite. Apenas uma parte pequena da população teve de fato acesso à instrução.

Do ponto de vista pedagógico, em toda parte ecoavam discussões sobre o chamado método intuitivo, a necessidade de abolição de castigos físicos, a educação moral ativa, a educação integral, a inclusão da educação física etc.² Aí há que se ressaltar que essas propostas aportavam ao cenário brasileiro, trazidas pelos intelectuais que viajavam à Europa e colhiam idéias que estavam em pauta naquele contexto. Parece sempre porém que tais discussões careciam de consistência teórica e se apresentavam mais como um discurso de vanguarda, sem conhecimento aprofundado e sem compromisso real.

Prova disso é que a fonte de inspiração dessas idéias educacionais eram Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Basedow e não havia nenhuma tradução direta de seus textos em português. No caso dos últimos três, não havia nem mesmo a possibilidade de se acessá-los em francês, língua que as elites da época poderiam dominar³.

A história do conceito do método intuitivo – que é o que mais aparece em artigos e mesmo documentos oficiais (veremos à frente, o caso de Minas), ilustra bem esta questão. Segundo Dora Incontri (1996), que traduz a idéia de Pestalozzi não como *intuição*, mas como *percepção*: “A partir da própria Europa, a percepção pestalozziana havia se reduzido a uma mera e passiva apreensão de imagens, de figuras livrescas, bem ao contrário do contato direto entre sujeito e objeto que ele prescrevera.” (INCONTRI, 1996:127)

² Afirma-se geralmente que até os anos 20 a preocupação era maior com os aspectos políticos da educação e depois o foco passou a ser a organização técnica da escola. Teria havido pois uma mudança de perspectiva, tornando-se o método mais importante do que a expansão numérica da escola. É verdade que com a fundação da Associação Brasileira de Educação, com a participação de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e outros expoentes do escolanovismo no Brasil, em 1929, temos firmada essa posição. Entretanto, nos textos de revistas de educação e artigos de jornais das primeiras décadas, parece que as duas tendências estavam presentes desde então: a da quantidade e a da qualidade do ensino. Parece aliás que as duas visões se complementavam. As mudanças escolares só seriam completas se a escola se expandisse e ao mesmo tempo transformasse a sua cultura e o seu método. As idéias de renovação do método e da concepção da escola no Brasil já vinham sendo discutidas por muitos teóricos brasileiros, como Rui Barbosa. Já em 1883, no Congresso sobre a educação que deveria ter ocorrido no Rio de Janeiro, mas não ocorreu, aparecem as discussões da expansão da escola e também da transformação da sua qualidade. Os pareceres do Congresso ressaltam a importância do método intuitivo e de transformar a escola nos moldes de Pestalozzi e Fröbel.

³ O *Emílio* de Rousseau só foi traduzido no Brasil na década de 60, no século XX, por Sérgio Milliet; o único texto integral traduzido de Pestalozzi, *A carta de Stans*, está no livro *Pestalozzi, Educação e Ética*, de Dora Incontri, publicado em 1996, que foi sua dissertação de mestrado datada de 1991. E até hoje não existe nada traduzido nem de Fröbel, nem de Basedow.

Ainda Incontri explica a respeito do real significado do método intuitivo, criado por Pestalozzi, que deveria substituir o ensino palavroso, passivo, em que o aluno apreende o conhecimento por intermédio da palavra dita pelo professor:

Antes de se chegar à formulação de um conceito, portanto, é preciso criar um lastro de experiências, observações, vivências – resumidas na percepção – para que a verbalização de uma idéia seja como um fruto maduro, de que as palavras representam apenas a casca. A semente e o fruto devem se constituir da seiva da realidade. (INCONTRI, 1996:101)⁴

Andava longe no Brasil essa compreensão do método intuitivo, tornando-se muito mais um conceito vago, um modismo sem referências teóricas e exemplos práticos.

A República e a Educação em Minas Gerais

Analisando o advento de República em solo mineiro, o que primeiro salta aos olhos é a forte presença do catolicismo e a ausência imediata de mudanças nas estruturas econômicas, políticas, sociais e religiosas do Estado mineiro. Houve, é claro, o mesmo processo de laicização do Estado e a mesma influência de ideologias positivistas, spencerianas, difundidas nos meios intelectuais e nas faculdades de Direito e Medicina, mas o catolicismo ainda predominava. Por causa da pouquíssima participação de imigrantes na cultura mineira, também quase não houve tendências anarquistas e socialistas – trazidas a São Paulo por italianos e espanhóis.

Segundo Wirth (1982), Minas era o Estado mais católico e a Igreja era lá mais forte que em outros Estados, graças às suas estruturas tradicionais. A economia era ainda baseada na lavoura e na pecuária. Minas tinha boa participação no governo nacional, mas nem isso ocasionou grandes mudanças. Em São Paulo, ao invés, logo a burguesia estimula a reorganização das forças de produção, nas zonas cafeeiras. A utilização do trabalho assalariado, a expansão do mercado consumidor, as mudanças na política econômica e nas instituições sociais foram reformas paulistas que os mineiros não fizeram.

⁴ O método intuitivo estava relacionado em Pestalozzi a um processo libertador do aluno, que passava a ser sujeito da construção do conhecimento e não objeto passivo, para ser moldado pelos educadores. Este é um dos aspectos libertadores da pedagogia pestalozziana, que é uma proposta de educação ativa e formadora de sujeito autônomo, do ponto de vista moral, cognitivo, social, político e econômico.

Mesmo a aliança entre São Paulo e Minas Gerais em 1913 não se dava em pé de igualdade de vantagens. Minas era parte mais fraca e seguia as diretrizes de São Paulo em política econômica. Esse contexto dava poderes excepcionais à Igreja, particularmente aos membros do clero, que se fortaleceram e se reorganizaram rapidamente no período republicano.

Não se pode nesse sentido esquecer o papel do Arcebispo de Mariana D. Silvério que foi incumbido por Roma de reavivar o catolicismo em Minas Gerais. O arcebispo implementou estratégias para expandir o catolicismo, reconquistar adeptos perdidos, fortalecer o poder político da Igreja e fez alianças vantajosas com importantes lideranças oligárquicas. Nesse projeto de recatolicização, aliás bem sucedido, pois Belo Horizonte se tornou um centro de irradiação católica na República (de lá depois saíram Alceu Amoroso Lima, Gustavo Capanema e tantos outros que militaram no Estado Novo, para garantir os privilégios da Igreja), os mais combatidos eram os protestantes e os espíritas.

“A Igreja no estado brasileiro mais católico estava agora muito mais forte, graças à questão da educação e aos talentos de organizador de Dom Silvério Gomes Pimenta (1840-1922), o arcebispo de Mariana. Preto, nascido em condições humildes, a ascensão de D. Silvério na hierarquia da Igreja levou-o quatro vezes a Roma. Foi incumbido de tornar Minas novamente católico.(...) Dom Silvério impulsionou o reavivamento do catolicismo em muitas frentes. Institucionalmente, Roma criou 3 arcebispados e 9 bispados entre 1906 e 1924. (...) Em termos de doutrina, Dom Silvério declarou guerra aos protestantes com suas escolas e ao movimento espiritualista em proliferação” (WIRTH, 1982:143)

Nesse contexto, temos a tentativa republicana de instalar escolas públicas, na época, os grupos escolares, que deveriam ser laicas e, de preferência, inspiradas nos novos métodos pedagógicos, que também eram discutidos em Minas Gerais. Um dos grandes atores dessas reformas foi João Pinheiro da Silva, cujos atos legislativos e executivos estavam fartamente ligados à educação. Centenas de pequenos decretos organizavam a educação pública, tornando mistas as cadeiras femininas; femininas, as cadeiras masculinas ou vice-versa, segundo as circunstâncias locais, da disponibilidade dos alunos. Nomeação de professores, estabelecimento de novos grupos escolares, regulamentação interna dos grupos e das escolas isoladas (Decreto n.1969, 3 de janeiro de 1907), tudo isso aparece na

farta documentação do Arquivo Mineiro durante os dois mandatos de João Pinheiro da Silva, encerrados com sua morte em 1908.

De grande importância para analisarmos a implantação da escola pública em Minas é o Decreto n.1960 de 16 de dezembro de 1906, que “aprova o regulamento da instrução primária e normal do Estado”, assinado por Pinheiro. O decreto regula o ensino fundamental privado e público e o ensino normal, abrangendo questões pedagógicas, políticas, disciplinares e dos recursos humanos, ditando direitos e deveres dos profissionais ligados à educação.

Logo nos primeiros artigos aparecem os ecos das discussões pedagógicas da época, referendo-se à educação integral, ao método intuitivo e à escola ativa:

Art. 1º O ensino deverá ter sempre em vista promover a educação intelectual, moral e física, e será primário, normal e profissional.

Art. 2º O ensino deverá seguir com rigor o método intuitivo e prático e terá por base o sistema simultâneo.

Art. 3º A educação moral não terá em caso algum o caráter de um curso teórico e filosófico, mas será comunicada de forma experimental e simples, devendo ser naturalmente respirada na atmosfera da escola.

Art. 4º A educação física será realizada não só por meio da ginástica e exercícios espontâneos, como principalmente por meio dos trabalhos manuais. (Decreto n. 1960, 1906)

Como se vê, há clara ressonância de idéias rousseauianas e pestalozzianas: “a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a nos instruir, começando a viver.” (ROUSSEAU, 1967: 340). E ainda: “A educação moral não deve ser trazida de fora para dentro da criança, mas deve ser uma consequência natural de uma vivência moral.” (PESTALOZZI, 1980:15). Isso tudo indica desenvolvimento ativo da autonomia moral, valorização do educador como sujeito de sua educação.

Mas a contradição logo aparece, tanto no plano político, quanto pedagógico. Neste último, temos dentro do próprio decreto, uma série de prescrições disciplinares, com todo o tradicional sistema de recompensas e punições, que configuram uma escola autoritária e passiva. Por exemplo, entre os deveres de que os professores estão incumbidos, está o de “manter o silêncio”. (Art. 72). No Decreto n.1969, datado de 3 de janeiro de 1907, que é o *Regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Minas Gerais*, as especificações da disciplina tradicional (aliás, cem anos depois, ainda vigente nas escolas)

aparece com mais precisão: advertências em particular e em público, privação de recreio, suspensão e expulsão.

No Jornal Vida Escolar, dirigido por Firmino Costa na cidade de Lavras, aparece na prática do cotidiano docente essa visão disciplinadora, imposta de fora para dentro. Descreve a série de prêmios e honra ao mérito que deveriam ser conferidos aos alunos para manter “o necessário espírito de ordem”. A distinção deveria se dar pela “frequência, procedimento e progresso nos estudos”. Havia notas, pontuações, quadros de honra, medalhas, retratos na escola. Mas advertia:

Não espere, porém, o professor que sejam prontos os efeitos desses meios disciplinares, entre os quais incluímos os prêmios e as penas. Sua escola só funcionará em boa ordem depois de uma aplicação constante, paciente e ao mesmo tempo rigorosa de um sistema racional de disciplina, como o que indicamos. (COSTA, 1907:2)

Do ponto de vista político, a execução do Decreto também encontrava dificuldades financeiras e de recursos humanos. Nos “termos de visita”, além da constatação das crianças disciplinadas, havia o relatório da precariedade das escolas isoladas e dos grupos escolares. Ausência de materiais didáticos, de mesas, cadeiras, condições inadequadas das salas, dos edifícios... tudo isso fazia parte do cenário – o que indicava que o investimento em educação sempre esteve muito aquém do discurso sobre ela e das leis que a regulavam. O inspetor de Escola Distrital Mariano Murta visitou uma escola em Barra do Pontal em 6 de outubro de 1908, relatando que:

A escola funciona em uma sala de boa proporção, bem arejada e higiênica, ressentindo-se de mobiliário escolar apropriado ao ensino que o professor ministra pelo método do Regulamento quanto possível pela falta de mobiliário. Pela inspeção que fiz, notei adiantamento em três classes. O professor trata os alunos com bondade procurando todo meio para agradá-los com o fim de melhor aplicarem eles ao estudo fornecendo a todos papel, penas e tinta, isso devido unicamente à sua bondade. (Termos de Visita, 1908)

Esses relatos eram comuns, o que configurava a distância entre a teoria e a prática, entre o discurso e real vontade política. Isso não invalidava que as questões da política pública em relação à educação aparecessem com frequência em jornais e revistas e discussões entre especialistas. Exemplo disso foi a realização justamente em Minas Gerais

do 2º Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária, datado de 1912, e que tratou de ensino primário, secundário (normal e profissional).

Então sob a liderança política de Delfim Moreira (presidente de Estado) e do secretário do Interior, Artur Bernardes, reuniram-se educadores, políticos e intelectuais de todo o país para discutir os rumos da educação brasileira.

Entre as teses debatidas, englobando o ensino secundário, profissional e normal, vemos que relativamente ao ensino primário, havia maior preocupação de definir as estratégias para que a educação atingisse a população. As principais questões levantadas durante este 2º Congresso (o primeiro havia sido em São Paulo, 1911) foram:

- 1) que remédios sociais podem ser apresentados como mais eficazes e prontos para dar-se um enérgico combate ao analfabetismo no Brasil?
- 2) que processos novos convém adotar para generalizar, no país, o ensino primário com caráter eminentemente prático e utilitário de modo a dar à infância brasileira um conjunto leve e sólido de princípios e noções fundamentais da vida?
- 3) Como conseguir o adestramento do professorado primário dos dois sexos, no Brasil, para com, êxito seguro, poder ele dar execução ao programa de ensino primário de acordo com a tese anterior?
- 4) Convém que a União chame a si também o encargo de ministrar a instrução primária às crianças em qualquer parte do território nacional, não obstante o ensino instituído pelo Estado e pelas municipalidades?
- 5) Quais os “sports” (sic) ou exercícios físicos mais salubres e convenientes à educação física da infância, de acordo com as condições mesológicas do nosso país, e além da ginástica escolar, de uso generalizado no Brasil? (Atas do Congresso, 1912)

Apesar desses debates e a tendência pública de laicizar o ensino a Igreja continuava investindo no campo educacional. As instituições católicas escolares educaram as elites brasileiras e serviram como diretriz da política expansionista da Igreja na República. Mesmo com a forte concorrência protestante e das disputas com as poucas instituições escolares espíritas (em Minas houve a de Eurípedes Barsanulfo, em São Paulo, Anália Franco fundou mais de 100 creches-escolas), o mercado do ensino foi uma importante alavanca dos empreendimentos eclesiásticos no período. Os dirigentes oligárquicos emprestavam dinheiro, cediam terrenos e prédios, estabeleciam convênios com as Igrejas para a construção de escolas. Depois matriculavam seus próprios filhos nos colégios católicos.

A questão da subvenção pública a escolas católicas era objeto de debates acalorados nas câmaras. Na própria cidade de Sacramento, Eurípedes foi protagonista de uma dessas disputas. Como vereador apresentou projetos para cortar as verbas municipais para colégios católicos particulares. Iniciou um debate na cidade sobre a separação da Igreja do Estado e a importância de impedir a interferência confessional na educação. Num parecer, assinado por ele em 1908, recusa o pedido de auxílio para compra de um prédio para o estabelecimento de um colégio católico na cidade, feito pela Diretora Marisa Germano da Cruz do *Colégio Sagrado Coração de Jesus*. O colégio já atuava na cidade numa casa alugada com o dinheiro municipal.

A Comissão de Instrução, liderada por Eurípedes, não se limita a negar a verba para a construção do prédio como também anuncia a intenção de cortar a subvenção do aluguel do imóvel. O parecer da comissão justificativa a impossibilidade de se manter no Estado Republicano relações de aliança ou dependência com qualquer culto religioso. Eis o texto assinado por Eurípedes:

“Não podendo manter relações de dependência ou aliança com cultos religiosos, quaisquer que sejam, quer o Governo da União, Estado ou município, em virtude do disposto no artigo setenta e dois parágrafo sétimo da lei básica, à camara por isso é vedado conceber verbas que resultem na construção de casas para colégios e conventos. A comissão opina portanto para que se indefira tal requerimento, visto não poder a municipalidade ir de encontro às leis constituídas da federação.” (ATA DA CÂMARA MUNICIPAL, 1908:50)

A Comissão de Finanças também concordou com a Comissão da Instrução e recusou o pedido, alegando que as verbas municipais deveriam ser apenas para entidades públicas. Mas tudo isso causou a revolta de alguns vereadores. As atas mostram as fortes discussões em torno desse assunto. Os vereadores O. Tomim, M. Borges e T. Vieira discordavam veementemente da Comissão de Instrução. Tinham eles, como representantes das elites locais, o plano inverso, de ampliar as verbas para os colégios católicos. Mesmo assim, decidiu-se que a verba não seria destinada ao colégio católico.

Dois meses mais tarde, os vereadores encaminharam novamente um pedido solicitando que a subvenção ao colégio *Sagrado Coração de Jesus* não fosse cortada pela

Câmara, já que o colégio prestava importante serviço educacional para a cidade e para a população desfavorecida. A comissão de instrução retoma a mesma linha de argumentação. Segundo o relatório, os colégios sustentados pelo município ofereciam vagas suficientes para quase todos os alunos em idade escolar primária e os alunos desfavorecidos não precisavam do auxílio do colégio católico. Além disso, o método e o programa das escolas católicas não atendiam às necessidades educacionais: o ensino baseado na repetição de princípios distantes da realidade, não se ensinava a língua portuguesa diariamente, nem aritmética e geografia nacional. Era um ensino distanciado das necessidades dos alunos. De acordo com o texto:

“Não existem alunos pobres carentes de estabelecimentos onde se iluminem pela luz do saber. O colégio ‘Sagrado Coração de Jesus’ não satisfazendo as obrigações que lhe impõem as leis municipais, como seja: manter ensino diário de língua portuguesa, aritmética, geografia nacional e outros deveres, a nenhuma subvenção municipal deve ter direito(...) Ensino público leigo é em virtude do art. 72 da constituição federal. Ora, estabelecimento de ensino religioso não deve receber subvenção oficial, a não ser transgredindo expressamente tal disposto o governo que subvencioná-los.” (ATA DA CÂMARA MUNICIPAL, 1908:55)

O documento endossado por Eurípedes não foi aceito em votação, os outros membros da câmara não aceitaram a argumentação, mas recomendaram que se arquivasse o pedido até que fosse votado o projeto de orçamento. Afinal, venceu o catolicismo, pois verba do colégio não foi cortada.

O caso Eurípedes Barsanulfo

Eurípedes Barsanulfo (1880-1918) é uma figura singular que viveu os anos da Primeira República com sua militância política como vereador e sua atuação pedagógica, primeiro como um dos fundadores e professores do Liceu Sacramentano e depois como fundador e diretor do Colégio Allan Kardec. Sua preocupação na área da educação era tanto com a expansão do ensino quanto com a sua qualidade. As suas propostas tinham uma característica política e ao mesmo tempo um cunho didático-pedagógico.

Seu principal objetivo era ter uma escola gratuita, acessível à comunidade, com um modelo pedagógico ativo, abolindo o conceito de um aluno passivo diante do conhecimento e submisso a uma disciplina rígida. Tinha a idéia de uma educação integral em que se desenvolvessem os aspectos físicos, intelectuais e morais, deixando a criança desabrochar gradualmente e em liberdade as suas capacidades, sem violentar sua natureza, no que estava mais próximo da práticas propostas por Rousseau e Pestalozzi e da idéia do método intuitivo.

Pode-se dizer de certa forma que Eurípedes tenha sido na pequena cidade de Sacramento um representante dessas mudanças educacionais no cenário nacional e mineiro. Em Sacramento, se olhamos de perto os textos oficiais, encontramos essa questão sendo tratada. Nas Atas da Câmara, do período que vai de 1904 a 1918, ainda que de forma superficial, vemos o debate sobre as mudanças da escola e do seu método. Já os jornais de Sacramento discutiam as medidas que precisariam ser tomadas para melhorar a educação, mas não aprofundavam o debate.

Segundo sua maior biógrafa, o Colégio Allan Kardec teria sido “(...) a maior inovação educacional, conhecida até então na cidade.”(NOVELINO, 1997:110) Ela ainda escreve na *Gazeta Sacramentana*:

“O nome de Eurípedes está profundamente ligado à história educacional de Sacramento. (...) Eurípedes constituiu-se no seu meio, um inovador na arte científica de educar. Tornara-se prosélito sem se dar conta (...) de Pestalozzi e de outros luminares da pedagogia. Eurípedes entendeu tão profundamente o falso conceito de aprendizagem da escola tradicional, vigente em sua época, que criou junto às atividades intelectuais, o cultivo de outras aprendizagens, sobretudo da apreciativa ou emocional, formadora de atitudes afetivas e da motriz ou ativa às atitudes e hábitos de ação” (NOVELINO, s/d:1)

A partir do seu relato e de outros alunos – que são os testemunhos que possuímos de sua atuação – observamos que Eurípedes de fato modificou o interior da escola. Partiu de um novo conceito de criança, redefiniu os conteúdos, mudou o papel do professor, instaurou novos processos de ensino-aprendizagem, novos tempos e espaços pedagógicos, ou seja, uma nova organização e cultura escolar estavam no centro da sua proposta educacional. Sem dúvida, isso significava uma mudança radical em Sacramento e uma proposta inovadora no Estado. Em algumas cartas de alunos datadas de 1907 a 1917, ficam

evidentes as ações inovadoras e métodos ativos do Colégio Allan Kardec. Segundo os relatos, havia uma rejeição à escola que priorizava memorização dos conteúdos e rigidez em seus princípios.

Ao analisar detalhadamente o conjunto de documentos e de relatos sobre a experiência de Eurípedes, fica evidente que é inspirada na cosmovisão espírita, assim ele constrói sua escola e sua concepção dedutivamente a partir desse sistema de pensamento, dos seus princípios e suas idéias. Estabelece uma relação entre a visão de ser humano, da concepção de mundo e da vida, da evolução, dos princípios morais do espiritismo e a estruturação e organização pedagógica e escolar. A influência que recebeu de Rousseau e Pestalozzi foi por leituras indiretas de poucos livros pedagógicos, que faziam referências a eles, pelos debates da sua época, mas sobretudo pelas mãos de Allan Kardec (Hippolyte-Léon-Denisard Rivail), herdeiro direto de Pestalozzi. Allan Kardec, além de pretender que o espiritismo fosse ao mesmo tempo uma religião, uma ciência e uma filosofia⁵ atribui-lhe um caráter pedagógico, Não só porque tenha sido educador na França, seguidor da proposta de Pestalozzi, mas porque o cerne da filosofia espírita é uma proposta de educação do espírito, na medida em que o espiritismo entende o percurso da alma humana através do tempo, como um processo eminentemente educativo, rumo à perfeição. Eurípedes lê o espiritismo com esses olhos e deduz da visão espírita princípios pedagógicos fundamentais para a sua proposta de educação. O desenvolvimento do ser se dá tanto aqui, através da vivência no mundo (da ação, da praxis), da cultura adquirida e também da educação, como através das vidas sucessivas, do processo reencarnatório. Educar, portanto, além de desenvolver os aspectos físicos, intelectuais, culturais e morais dos seus educandos é contribuir para que ele recorde o que já aprendeu em vidas anteriores em todos os sentidos

⁵ O espiritismo, segundo Allan Kardec, pretende ser ao mesmo tempo uma ciência, que demonstra através do estudo empírico dos fenômenos mediúnicos a existência dos espíritos e sua atuação sobre o mundo; uma filosofia, que propõe uma cosmovisão evolucionista e reencarnacionista; e uma religião, sem dogmas, rituais e sacerdócio organizado, que faz uma releitura do cristianismo e prega uma prática religiosa centrada na moral e na ligação direta do homem com Deus. Explica Dora Incontri: “A revolução mais original que Kardec promoveu foi no conhecimento humano – ou seja, uma revolução gnoseológica. (...) Kardec propôs uma forma de conhecer integrada de todas as áreas; ele não quer o conflito entre ciência e religião, não quer a subjugação da filosofia, não quer a exclusão de nenhum instrumental possível que se debruce sobre o homem e o universo. No interesse da verdade, a ciência deve aceitar a contribuição das religiões, a religião deve aceitar o controle racional da ciência, todas as áreas necessitam da articulação filosófica e a filosofia não pode ser deixada apenas por sua própria conta, para não virar especulação desconectada dos fatos e das pessoas.” (INCONTRI, 2004a:108,109)

culturais e um processo de desabrochar o ser divino, de trazer à tona as potencialidades que estão em germes no espírito.

Como, entretanto, tudo isso transparece nas práticas do Colégio Allan Kardec. Há relatos, cartas, testemunhos... suficientes para nos aprofundarmos nesse ponto. Em 1917, o jornal da cidade de Sacramento *O Pharol*, traz um artigo de um aluno do colégio Allan Kardec, que assina o texto pelas iniciais B.K.. Diz o artigo:

“Ninguém melhor do que eu pode fazer uma justa apreciação do que foi Eurípedes Barsanulfo, este belo exemplo de professor, de moralidade e de abnegação pelos alunos. Ele é para seus alunos mais do que um pai. Ensina de um modo diferente, em sua escola brincamos, corremos, dialogamos, agimos, passeamos, debatemos, estudamos(...) Muito ganhei recebendo os benefícios dos seus ensinamentos. A educação moral e intelectual é pela ação e pelo clima familiar que tem a escola. A minha formação me permitiu encarar a vida de modo diferente, enfim uma completa mudança se operou em mim e sinto-me mais feliz. Bendigo mil vezes a hora feliz em que entrei para o colégio Allan Kardec, fonte de uma educação inovadora que tem ministrado uma renovada instrução a milhares de crianças e onde tenho passado as horas mais felizes de minha vida.” (O PHAROL, 1917:2-3)

Os relatos mostram que Eurípedes propunha uma proposta pedagógica com respeito à liberdade e à individualidade da criança, que precisava agir para aprender, numa ação livre e acompanhada pelo amor dos educadores, empenhados em incentivar e cultivar o lado bom dos educandos, com atenção, diálogo e observação cuidadosa dos alunos. Essa educação deveria buscar o desenvolvimento da inteligência, do cultivo da vontade, da preparação do ser físico, intelectual e moral de forma equilibrada e para que essas faculdades se associassem harmoniosamente.

Segundo um outro aluno Bráulio Alves, os alunos no colégio Allan Kardec participavam ativamente de ações sociais, de trabalhos comunitários. Eurípedes sempre incentivava a participação comum e coletiva dos alunos em festas, passeios, ações sociais, que envolviam a solidariedade do grupo, no lugar da competição. Diz o ex-aluno:

“Eurípedes era um professor muito cuidadoso e afetuoso com os alunos e no colégio todos eram incentivados a praticar as boas ações. Lembrome que Eurípedes planejava com os alunos visitas aos doentes, atividades de auxílio aos necessitados e das ações sociais. Recordo-me bem das nossas visitas aos doentes, das saídas para ajudar os mais pobres e das várias ações sociais que fazíamos. E no colégio nos

ajudávamos mutuamente, procurávamos ter solidariedade. O colégio era muito bom, me tornei professor por causa da formação que recebi lá.” (BRAÚLIO, em entrevista, 2002)

Na visão de Eurípedes, o cuidado dos doentes, as ações sociais, o clima familiar da escola contribuiriam para que os educandos aprendessem a moral na prática, fazendo o bem, e não por ouvir lindos sermões ou pelo processo de adestramento. A educação moral deveria ser menos teórica, como indicava aqueles primeiros artigos do Decreto 1960, de 1906, do governo de Minas, que, entretanto, não era praticado em parte alguma. No caso de Eurípedes, ela resultava em primeiro lugar do seu exemplo de militância beneficente e do estímulo que dava para que todos fossem solidários. Mas havia também métodos inovadores ao desenvolvimento intelectual.

Diz Corina em artigo de jornal: “As atividades do colégio Allan Kardec estimulavam e atiçavam a curiosidade dos alunos. Eurípedes não queria alunos que obedecessem cegamente, mas que aprendessem a criticar, a questionar e a pensar.” (NOVELINO, s/d:2)

Mas nesse processo, Eurípedes não abria mão da iniciativa do professor. Corina observa que a questão da relação professor-aluno constitui um dos fatores principais da sua escola. No relato de Maria Gonçalves e Orcalino P. de Almeida, o engajamento dos professores na escola era intenso, porém mais como amigos, do que donos do saber, a ser transmitido autoritariamente. Na escola, o professor tinha que respeitar a liberdade e espontaneidade das crianças, mas tinha um papel fundamental a desempenhar no processo educacional. De acordo com os próprios alunos, Eurípedes não era um educador autoritário e se importava com as suas condições, suas vontades e seus impulsos.

As várias descrições de Eurípedes mostram-no como um mestre amigo, que dialogava com os alunos, afetivo, que sempre estimulava a todos para que levassem questões e perguntas para serem esclarecidas, e ainda deixava os alunos escolherem o que queriam estudar. Era um educador consciente da liberdade dos alunos, mas tinha autoridade quando precisava e sistematizava o conhecimento das matérias e dos conteúdos.

Os depoimentos de vários ex-alunos mostram que no Colégio Allan Kardec funcionavam três cursos: o primário (elementar), o médio e o superior. Dentre os professores aparecem os nomes de: Waltersides Willon, Homilton Wilson, Wenceslau

Rodrigues Cilan, Zeno Borges, Zoroastro Borges Orcalino de Oliveira e Maria Gonçalves, segundo informações do ex-aluno Bráulio.

Corina, em sua análise, apresenta quais as matérias o aluno precisava aprender no colégio. Ela chama a atenção para o programa de estudos:

“Iniciava-se o curso elementar com a aprendizagem da leitura e das quatro operações fundamentais da aritmética. Quando o aluno já sabia ler – muitos deles aprendiam em poucas semanas – passava ao estudo das seguintes matérias: Aritmética prática e teórica, morfologia da Língua portuguesa, História do Brasil e Geografia do Brasil. A conclusão do programa estabelecido ensinava ao aluno – em qualquer época do ano – a freqüência ao curso médio, que contava as seguintes disciplinas: Aritmética e Geometria, História do Brasil e Universal, Geografia geral, noções de vida prática, Ciências naturais e Gramática portuguesa (morfologia e sintaxe). Critério idêntico de promoção efetuava-se com o médio. Eurípedes era professor do curso superior, cujo currículo incluía as matérias que se seguem: Português (sintaxe e literatura), Francês, Geometria, cosmografia e química (sem recursos de laboratório). Eurípedes lecionava Astronomia para todo o colégio.” (NOVELINO, 1997:116)

Eurípedes entendia que os alunos, ao passarem pela aprendizagem dessas matérias obteriam conhecimentos históricos importantes para o seu desenvolvimento cultural, para o seu desabrochar crítico e para a sua vida. Via os conteúdos como uma forma de desenvolvimento das capacidades humanas. Empregava os instrumentos metodológicos de que dispunha para possibilitar um desenvolvimento harmônico das crianças. Por isso, a inteligência não poderia se desenvolver através de atividades apenas mecânicas de conteúdo decorado pelos alunos passivamente, mas sim pelo uso ativo da racionalidade, o estudo da natureza, em investigações, discussões e conclusões e da reflexão crítica. Como educador, estimulava em seus alunos que soubessem sempre o porquê e o para quê de tudo. Assim como propunha Rousseau em seu livro o *Emílio*: “(...) que ele (o aluno) saiba encontrar o para quê de tudo o que faz e o porquê de tudo que crê. Ainda mais uma vez, meu objetivo não é lhe dar a ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la, quando necessário(...)” (ROUSSEAU, 1967).

Eurípedes não admitia provas e exames como forma de classificação dos alunos e nem provas, prêmios e castigos pelo seu desempenho. Confirma Novelino: “Era contrário, porém, à instituição do prêmio. Considerava a concorrência perigoso fator de íntimos

descontentamentos e não raro de assinaladas injustiças” (NOVELINO, 1997:132) Por outro lado, estimulava a prática dos alunos mais adiantados auxiliarem os menos adiantados e assumir a responsabilidade pelas ações realizadas, numa proposta semelhante à de Pestalozzi em seu célebre instituto de Iverdon.

De forma muito interessante e não menos inovadora, Eurípedes instituiu as classes mistas entre os sexos, contrariando os modelos pedagógicos vigentes que não permitiam meninos e meninas nas mesmas salas ou até mesmo na mesma escola. Segundo Hilsdorf⁶, algumas escolas protestantes americanas trouxeram o sistema de classes mistas ao Brasil no século XIX. Apesar de levantar certa contestação por parte dos pais de alunos e de outras instituições, isso era de vanguarda naquele tempo.

Numa síntese dos relatos dos alunos e dos professores e dos textos de jornais podemos dizer que no colégio Allan Kardec uma parte das aulas eram expositivas e com conteúdos sistemáticos, valorizando a cultura acumulada historicamente, e noutra parte, os alunos eram estimulados a agir ativamente diante do conhecimento.

Pode-se concluir, portanto, que Eurípedes trabalhou para colocar a educação a serviço do povo mais pobre, como vereador, sendo um ativista da educação popular e como diretor e professor do colégio Allan Kardec, que priorizou a educação das pessoas marginalizadas que não podiam pagar para terem educação. No seu momento histórico, Eurípedes partia de uma proposta pedagógica com características inovadoras. Algumas dessas idéias estavam na pauta do ideário pedagógico da Primeira República, mas não eram compreendidas e menos ainda praticadas. A herança tradicional, católica, sobretudo em Minas Gerais, adaptava-se pouco a inovações, uma vez que o quadro herdado da Colônia e do Império, era de uma rígida e hierarquizada sociedade escravagista e uma escola elitista apenas para as classes privilegiadas. Apesar da proposta de escola pública e gratuita para todos na República, ainda havia forte impregnação elitista no contexto educacional. Eurípedes oferece alternativa de educação inédita: popular, espírita, mas não no sentido confessional, com métodos pedagógicos de fato inovadores.

⁶ A historiadora Maria Lúcia Spedo Hilsdorf Barbante, na sua dissertação de Mestrado defendida na USP em 1977, cujo o título é “*Escolas americanas de confissão protestante na Província de São Paulo: um estudo de suas origens*”, faz uma análise aprofundada dessa questão.

Bibliografia:

- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- CARONE, Edgard. *A república velha – Evolução e política*. São Paulo: Difusão Européia, 1971.
- CARONE, Edgard. *A república velha – Texto e contexto*. São Paulo: Difusão Européia, 1988
- CARRATO, José. *Igreja, Iluminismo e Escolas mineiras coloniais*. São Paulo: Companhia nacional, 1965.
- CARVALHO, André & BARBOSA, Waldemar. *A imprensa mineira*. Belo Horizonte, Armazém de idéias, 1994.
- CARVALHO, José M. *A formação das almas*. Companhia das letras, 1990.
- CARVALHO, José M. *Os bestializados, o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- COSTA, Ana Maria C. I. *A escola na República Velha — expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1983.
- CUNHA, L. N e Suely, B. C. *O Eurípedes Barsanulfo – O educador*. Uberaba, Editora Vitória, 1996.
- ESTALOZZI, Johann Heinrich. *Sämtliche Werke und Briefe*. Kritische Ausgabe. Zúrique, Orell Füssli, 1927-1980. Obras, Vol. 27.
- FERREIRA, Inacio. *Subsídios para a história de Eurípedes Barsanulfo*. Uberaba: S/Ed., 1962.
- GONDRA, José & ALVES, Cláudia(org.). *Educação No Brasil*. Bragança, Edusf, 2003.
- GONDRA, José. *A educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista, Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- GRAVATÁ, Hélio. *Resgate bibliográfico de Minas Gerais*. Belo Horizonte, Fapemig, Fundação João Pinheiro, 1998.
- HILSDORF, Maria L. *A história da educação Brasileira*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *Um país de analfabetos e doutores: educação brasileira na primeira república*. Araraquara, SP, Unesp, 1993.
- INCONTRI, Dora. *Para entender Allan Kardec*. Bragança Paulista, Lachâtre, 2004 a.
- INCONTRI, Dora. *Pedagogia Espírita: um projeto brasileiro e suas raízes*. Bragança Paulista, Comenius, 2004.
- INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: Educação e Ética*. São Paulo, Scipione, 1996.
- MENESES, João G. de C (org.). *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. São Paulo, Pioneira, 2001.
- MICELI, S. *A elite eclesiástica brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 1988.
- NOVELINO, Corina. *Eurípedes, o homem e a missão*. Araras, IDE, 1981.
- OLIVEIRA, A. de A. *O ensino público*. Maranhão: Casa Carraux, 1874.
- OLIVEIRA, José F. de. *Os pais da República*. São Paulo: Editora Logos, 1931.
- PAULA, João A. de. *Raízes da Modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- PEIXOTO, Anamaria C. *Educação no Brasil anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.
- PESTALLOZI, J. H. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid, Tecnos, 1996.

- PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Lettre de Stans*. Yverdon-les-Bains, Centre de Documentation et de Recherche Pestalozzi, 1985.
- REIS FILHO, C. dos. *A educação e a ilusão liberal*. Campinas, Autores associados, 1995.
- RESENDE, F & FILHO, L. M. F. História da Política Educacional em Minas Gerais no século XIX. (In: *Revista Brasileira de História da Educação*, ano II, nº 2, julho/dezembro 2001, p. 79-115)
- RIVAIL, H.-L.-D. (Allan Kardec) *Textos Pedagógicos*. São Paulo, Editora Comenius, 1998.
- ROCHA, Marlos, B. M. da. *Matrizes da modernidade Republicana*. Campinas, Autores associados, 2004.
- RODRIGUES, Anna, M. M.(org.) *A Igreja na República*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Œuvres Complètes*. Vol. 4 Bibliothèque la Pléiade. Paris, Éditions Gallimard, 1967.
- SALLES, Alberto. *Catecismo Republicano*. São Paulo: Leroy King Bookwalter, 1885.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*. São Paulo: Companhia das letras, 2003.
- SUETÔNIO. *O antigo Regimem*. Rio de Janeiro, S/E, 1896.
- TAUNAY, V. de. *Império e República*. São Paulo, S/E, 1933.
- VIDAL, D, G & HILSDORF, M, L, S. Tópicos em história da educação . São Paulo, Edusp, 2001. In: *Entre relógios e tradições: elementos para um a história do processo de escolarização em Minas Gerais*. Filho, L, M, de F. & Vago, T, M.
- VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. (Org.) *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- WIRTH, J. *Minas Gerais na Federação Brasileira (1889-1937)*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

Fontes primárias:

- ANNO 1 – n. 5. Lavras, 1 de julho de 1907.
Arquivo pessoal da família Barsanulfo.
- Arquivo pessoal do pesquisador e historiador Amir Jacob Salomão.
- Atas da Câmara Municipal de Sacramento. 1901-1910. Eurípedes como vereador e secretário da Câmara.
- Atas do 2º Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária, 1912. Arquivo Público Mineiro.
- Cidade do Sacramento*, Sacramento, Fevereiro de 1903 a Janeiro de 1908.
- COSTA, Firmino. *Jornal Vida Escolar*. Boletim quinzenal do Grupo Escolar de Lavras.
- Decreto n.1960 de 16 de dezembro de 1906. Regulamento da instrução primária e normal do Estado. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro.
- Decreto n.1969, 3 de janeiro de 1907. *Regimento interno dos grupos escolares e escolas isoladas do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro.
- Entrevista com Heigorina Cunha, sobrinha de Eurípedes, 2002.
- Entrevista com Saulo Wilson, sobrinho de Eurípedes, 2002.
- Entrevista sobre Eurípedes Barsanulfo. Bráulio Alves. (aluno) 2002.

Entrevistas diversas sobre Eurípedes Barsanulfo. Tomás Novelino (aluno) 1998.

Eurípedes Barsanulfo (In: *O Borá*, Sacramento, 17 de novembro de 1918)

Fundado em Sacramento o Colégio Allan Kardec (In: *Jornal de Sacramento*, 31 de janeiro, 1952.)

Instrução (In: *O mensageiro, Serro*, 31 de Março de 1892)

Instrução Pública (In: *A Bonança*, Sacramento, 3 de Setembro 1911).

Instrução Publica (In: *A gazeta*, Belo Horizonte, 7 de Julho de 1904).

Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, Junho de 1853 a fevereiro de 1890.

Livreto inédito, s/d, s/a. sobre a vida de Eurípedes Barsanulfo. (Antes de 1940)

Manuscrito sobre Eurípedes Barsanulfo. Antenor Germano (aluno) Cerca 1960.

Minas Gerais (1870-1919). Secretária do Interior e Justiça. *Relatórios dos secretários do Interior e Justiça*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. (Relatório MG 3).

Minas Gerais (1880-1920). *Relatórios do governo mineiro, de transmissão de administração*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. (Relatório MG 1)

Minas Gerais (1906). Secretária do Interior e Justiça. *Regulamentos de instrução primária e normal do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. (Relatório MG 4)

Minas Gerais (1906-1915). Secretária do Interior e Justiça. *Relatórios de Inspetores de grupos escolares*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. (Relatório MG 7)

Minas Gerais (1907). Secretária do Interior e Justiça. *Programa do Ensino Público Primário no Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. (Relatório MG 5)

Minas Gerais (1908). Secretária do Interior e Justiça. *Regimento interno dos grupos escolares e das escolas isoladas do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. (Relatório MG 6)

Minas Gerais (1908-1917). Secretária do Interior e Justiça. *Relatórios de Diretores de grupos escolares*. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro. (Relatório MG 2).

O patriota, Sacramento, 18 de Setembro de 1904.

O Pharol, 20 de novembro de 1918.

Revista do Jardim da Infância. I Vol. São Paulo, 1896.

Revista do Jardim da Infância. II Vol. São Paulo, 1897.

Revista Educação. Órgão da Diretoria da Instrução Pública de São Paulo e da Sociedade de Educação. 1928-1930.

RIBEIRO, Claudionor. A Escola Ativa e a Escola Antiga. (In: *Revista Educação*, ano III, vol. XII, nº 1, julho/1930, p. 204-210)

Termos de Visita, 1907-1909. Arquivo Público Mineiro.