



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

ISSN: 2178-5201

Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

Simões, Regina Helena Silva; Berto, Rosianny Campos
Pedagogia científica, brasilidade e formação de professores na
escola ativa capixaba em redes de sociabilidade: panoramas do caos
Acta Scientiarum. Education, vol. 41, e44204, 2019
Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.44204>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303360435040>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

EDUEM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Pedagogia científica, brasilidade e formação de professores na escola ativa capixaba em redes de sociabilidade: panoramas do cais

Regina Helena Silva Simões* e Rosianny Campos Berto

Universidade Federal do Espírito Santo, Av. Fernando Ferrari, 514, 29075-910, Vitória, Espírito Santo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: reginahe@terra.com.br

RESUMO. Este estudo investiga redes de sociabilidade tecidas no processo de instituição da escola ativa no Espírito Santo (1928-1930), que envolveram o capixaba Attilio Vivacqua, o suíço Adolphe Ferrière, o paulista Deodato de Moraes e o carioca Garcia de Rezende. Utiliza como fontes publicações desses autores, documentos legislativos, relatórios de governo e matérias de periódicos. No cruzamento dessas fontes, analisa quatro eixos de sustentação da reforma do ensino no Espírito Santo: a observância de parâmetros universais da ciência ‘una e verdadeira’ (rigor científico); a adaptação da Escola Nova às necessidades e demandas locais (questão social), fugindo à mera reprodução de modelos importados (ideia de brasilidade); a universalidade de princípios científicos entre a ‘síntese nacional’ e o ‘espírito patriótico-nacionalista’ (viés doutrinário) e; a formação de professores com base na ‘pedagogia científica’ traduzida no modelo da escola ativa. Na reforma educacional investigada em redes de sociabilidade, Ferrière emprestou a matriz da escola ativa a ser desenvolvida no Espírito Santo. Vivacqua destacou-se pela atuação política e administrativa, Moraes pela orientação científica e pedagógica e Rezende pelo trabalho de difusão e circulação do projeto político-pedagógico da escola ativa capixaba e do ideal de modernidade que a movia.

Palavras-chave: escola ativa; Espírito Santo; Attilio Vivacqua; Deodato de Moraes.

Scientific pedagogy, brazilianism, and teacher training in the *capixaba* active school in sociability networks: panoramas of the wharf

ABSTRACT. This study investigates sociability networks woven in the process of establishing the active school in Espírito Santo (1928-1930), which involved the *capixaba* Attilio Vivacqua, the Swiss Adolphe Ferrière, the Paulista Deodato de Moraes and the Carioca Garcia de Rezende. It uses as sources the publications of these authors, legislative documents, government reports and newspaper articles. At the intersection of these sources, four main axes of the educational reform in Espírito Santo are analyzed: the observance of universal parameters of the ‘one and true’ science (scientific rigor); the adaptation of the New School to local needs (social issue), avoiding the mere reproduction of imported models (idea of Brazilianism); the universality of scientific principles between the ‘national synthesis’ and the ‘patriotic-nationalist spirit’ (doctrinal bias); and the formation of teachers based on the ‘scientific pedagogy’ translated into the active school model. Ferrière lent the active school matrix to be developed in Espírito Santo for the educational reform investigated in networks of sociability. Vivacqua stood out for his political and administrative action; Moraes, for the scientific and pedagogical orientation; and Rezende for the diffusion and circulation work of the political-pedagogical project of the *capixaba* active school and the modernity ideal that moved it.

Keywords: active school; Espírito Santo; Attilio Vivacqua; Deodato de Moraes.

Pedagogía científica, brasilidad y formación de profesores en la escuela activa *capixaba* en redes de sociabilidad: panoramas del muelle

RESUMEN. Investigó las redes de sociabilidad en el proceso de organización de la escuela activa en Espírito Santo (1928-1930), que incluyó el *capixaba* Attilio Vivacqua, el suizo Adolphe Ferrière, el paulista Deodato de Moraes y el carioca Garcia de Rezende. Se utilizaron como fuentes las publicaciones de estos autores, documentos legislativos, informes de gobierno y artículos de prensa. Se analizaron cuatro ejes

que apoyaron la reforma : la observación de parámetros universales de la ciencia ‘única y verdadera’ (rigor científico); la adaptación de la Escuela Nueva a las necesidades locales (aspecto social); la apatía a la reproducción de modelos importados (identidad brasileira); la universalidad de principios científicos entre la ‘síntesis nacional’ y el ‘espíritu patriótico-nacionalista’ (carácter doctrinal); y la formación de profesores con base en la ‘pedagogía científica’ traducida en el modelo de la escuela activa. En la reforma educativa investigada en redes de sociabilidad, Ferrière cedió la matriz de la escuela activa a ser desarrollada en Espírito Santo, Vivacqua se destacó por la actuación política y administrativa, Moraes por la orientación científica y pedagógica y Rezende por el trabajo de difusión y circulación del proyecto político-pedagógico de la escuela activa *capixaba* y del ideal de modernidad que la inspiraban.

Palabras clave: escuela activa; Espírito Santo; Attilio Vivacqua; Deodato de Moraes.

Received on August 20, 2018.

Accepted on October 15, 2018.

Introdução

No Rio, devemos ser os anfitriões do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Sim, sim! Ninguém no barco. Nossas mensagens por avião foram interceptadas. Telefone. Dizem-nos: “Retirem-se, a revolução vai estourar aqui”. E, no dia seguinte, um rádio recebido no navio, informou-nos que o governo foi derrubado. Este som de pequenos ‘grãos’ é o que se pode esperar ao viajar pelas Américas (Ferrière, 1931, p. 90, tradução nossa, grifo do autor)¹.

[...] E quando o navio larga do cais
E se repara de repente que se abriu um espaço
Entre o cais e o navio [...]
(Pessoa, 1972, p. 315)

Encontrar a escola ativa *capixaba* comentada pelo educador suíço Adolphe Ferrière no periódico *Pour l'ère nouvelle*, em 1931, despertou o nosso interesse. Mais ainda, aguçou a nossa curiosidade o fato de que, em meio às reformas escolanovistas realizadas em diversos estados brasileiros, Ferrière tenha situado o programa de formação de professores conduzido pelo paulista Deodato de Moraes – no contexto de implantação da escola ativa *capixaba* – entre as mais bem concebidas da sua época: “[...] entre as mais bem projetadas que existem” (Ferrière, 1931, p. 88, tradução nossa)². Afinal, em que pese o oceano que separava o olhar de Ferrière da experiência reformadora no Espírito Santo – claramente filtrado pelo interesse disseminador do ideário escolanovista do periódico francês³ patrocinado pela Liga Internacional para a Educação Nova –, não deixa de ser intrigante a positividade do destaque dado ao pequeno e politicamente pouco influente estado *capixaba*.

No rastro do encontro produzido nas páginas do periódico francês, investigamos redes de sociabilidade (Sirinelli, 2003) tecidas a partir da atuação de Attilio Vivacqua e Deodato de Moraes, respectivamente como secretário da instrução pública e diretor dos principais espaços de formação docente no âmbito da reforma da educação *capixaba*. Como veremos adiante, também fazia parte dessas redes Sezefredo Garcia de Rezende, assessor de Vivacqua que, em 1932, juntamente com ele, veio a assinar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A partir da perspectiva de Sirinelli, a definição de Vivacqua, Moraes e Rezende como intelectuais sustenta-se tanto pelo seu envolvimento na produção e na veiculação de conhecimentos e ideias em torno da escola ativa, como pela ação política e pedagógica exercida no sentido de disseminá-los e intermediar a sua instituição nas escolas do Espírito Santo (Sirinelli, 2003).

Inicialmente, deve-se levar em conta que a avaliação elogiosa do educador suíço se baseava em outro artigo publicado nesta mesma edição do periódico em questão, no qual o próprio Moraes (s/d) escreveu sobre o Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), que ele próprio criara, dirigira e ministrara, com o objetivo de preparar professores que atuariam na disseminação dos princípios da escola ativa em instituições de ensino do Espírito Santo. Além do programa desenhado para este curso, a descrição abrange

¹“A Rio, nous devions être les hôtes du Ministère des Affaires étrangères, Oui dâl Personne au bateau. Nos messages par avion avaient été interceptés. Téléphone. On nous dit: ‘Rembarquez-vous, la révolution va éclater ici.’ Et en effet, le lendemain, un radioreçu sur le vaisseau, nous informait que le gouvernement était renversé. Ce sont de petits ‘grains’ auxquels il faut s’attendre quand on voyage dans les Amériques”.

² “[...] parmi les mieux conçues qui existent”.

³Sob a administração do Grupo Francês da Educação Nova (Museu Pedagógico, Paris), o periódico *Pour l'ère nouvelle – Revue internationale d'éducation Nouvelle* completava seu décimo ano de publicação em 1931. Tratava-se de uma publicação engajada na defesa da Escola Nova, chefiada por ninguém menos que o reconhecido profeta, advogado entusiasta e apóstolo da educação nova, Adolphe Ferrière (Peres, 2002).

a Escola Ativa de Ensaio (mais tarde denominada Escola Ativa Brasileira), instituída como espaço experimental das lições ensinadas aos professores em formação. Moraes (s/d) relata essa experiência, realizada no Espírito Santo, em entrevista concedida à *Revista brasileira de educação*, cujo conteúdo, traduzido para o francês, ganhou as páginas da revista *Pour l'ère nouvelle*, juntamente com o artigo de Adolphe Ferrière. Encontrar Moraes – personagem central da reforma do ensino capixaba, segundo os princípios da escola ativa – e a educação local tomados como referência, nas páginas desse periódico francês, nos instigou a conhecer redes de sociabilidade tecidas em torno da escola ativa do Espírito Santo.

Em princípio, Ferrière junta-se à crítica de Moraes à pedagogia clássica, cujo erro estaria “[...] em considerar a inteligência humana como um conglomerado de faculdades capazes de se desenvolverem separadamente, [esquecendo-se] [...] que o ser humano é membro de uma coletividade” (Moraes, apud Ferrière, 1931, p. 85). Também a crítica de Moraes (s/d) à psicologia antiga (*l'ancienne psychologie*), originalmente publicada na *Revista Brasileira de Educação*, ganha espaço no texto do pensador suíço:

O mundo psíquico não é um agrupamento de faculdades inatas que podem ser desenvolvidas por meio de exercícios adequados, nem um complexo de fatores entrelaçados e interdependentes, mas um feixe de impulsos especiais cujo fundo verdadeiramente inconsciente afeta a nossa vida cotidiana, nosso caráter, nossos julgamentos, nossa conduta (Moraes, apud Ferrière, 1931, p. 85-86, tradução nossa)⁴.

Ao final da citação, o seguinte comentário enfatiza a concordância de Ferrière com as ideias de Moraes: “Não poderíamos dizer melhor. E as consequências que o autor tira desses princípios para criticar a escola antiga são de uma eloquência tão convincente quanto um teorema geométrico” (Ferrière, 1931, p. 86, tradução nossa)⁵. Baseado na descrição de Moraes (s/d) sobre a reforma educacional no Espírito Santo, Ferrière reproduz parte do relatório apresentado por Vivacqua, secretário da Instrução do Espírito Santo, no qual ressalta o entusiasmo dos professores capixabas e o seu engajamento à causa docente:

Em primeiro lugar, a título de orientação do professorado, houve uma intensa propaganda das diretrizes e processos da educação activa, tendo encontrado nessa phase preparatoria, ‘enthusiastico acolhimento da parte do magistério estadual’, cuja intelligencia e adeantamento, a par de seu reconhecido amor á causa do ensino, ‘assegura um feliz exito ás iniciativas do governo’ (Espírito Santo, 1929, p. 86, grifo nosso).

Provavelmente, a formação de professores entendida como condição e como garantia do sucesso da renovação pedagógica era o principal ponto de convergência entre os três autores. Ferrière elogia a centralidade da formação docente na condução das mudanças no campo da educação: “[...] de fato é na preparação de professores que se encontra, no Brasil como em outros lugares, ‘a chave’ de toda a reforma. Com ela ‘o sucesso está assegurado’, sem ela, é o ‘caos irremediável’” (Ferrière, 1931, p. 88, tradução nossa; grifo nosso)⁶.

No Espírito Santo, a ênfase à formação de professores traduziu-se na disseminação de uma “[...] ‘cultura sistemática e rigorosamente científica’ [que] possa servir de base à escola ativa” (Moraes, apud Ferrière, 1931, p. 88, tradução nossa, grifo nosso)⁷, fundamentada em conhecimentos da pedagogia, da psicologia, da didática, da higiene e também de questões sociais. Delineava-se, dessa maneira, o CSCP, que visava à formação de técnicos que dominassem a biogenética educativa, sem os quais seria “[...] impossível colocar em prática qualquer plano educacional” (Moraes, apud Ferrière, 1931, p. 88, tradução nossa)⁸. A formação técnica, sistemática e científica desses profissionais compreendia lições de “[...] antropologia pedagógica, anatomia e fisiologia humanas, psicologia experimental, psicotécnica, algumas noções de psicanálise, didática, princípios biogenéticos da escola ativa e questões sociais” (Moraes apud Ferrière, 1931, p. 88, tradução nossa)⁹.

Além da ênfase à preparação de professores, expressa no curso, Moraes (s/d) destaca a intenção de Vivacqua de imprimir uma fisionomia brasileira à escola ativa. Nos seus próprios termos, o reformador capixaba acreditava que

⁴ “Le monde psychique n'est pas un groupement de faculties innées capable de se developper par une série d'exercices adéquats, ni un complexe de facteurs entrelacés et interdépendants, mais un faisceau d'impulsions spéciales dont le fond vraiment inconscient, affecte notre vie quotidienne, notre caractère, nos jugements et notre conduit.”

⁵ “On ne saurait mieux dire! Et les conséquences que l'auteur tire de ces principes pour critiquer l'école ancienne sont d'une éloquence aussi convaincante qu'un théorème de géométrie”.

⁶ “C'est en effet la préparation des maîtres qui se trouve être au Brésil comme ailleurs, la clef de toute la reforme. Avec elle, c'est le succès assuré; sans elle, c'est le chaos irremediable”.

⁷ “[...] culture systématique et rigoureusement scientifique peut servir de base à l'Ecole active”.

⁸ “[...] il est impossible de mettre en pratique aucun plan éducatif”.

⁹ “[...] l'anthropologie pédagogique, l'anatomie et la psychologie expérimentale, la psychotechnique, quelques notions de psychanalyse, la didactique, les principes biogénétiques de l'Ecole active et les questions sociales”.

A 'Escola Activa' como está sendo praticada na Europa, onde se originou, para atender a uma angustiosa circunstância do momento europeu, não se enquadraria, integralmente adaptada, no actual momento brasileiro, trabalhado por uma tão forte e tão 'varonil tendencia de brasilidade'.

No interesse nacional era preciso modificá-la dotando-a de todas as inovações capazes de interpretar, com inteligência, as 'necessidades sociais brasileiras' (Vivacqua, 1929, p. 8-9, grifo do autor).

Tendo em vista o desiderato de 'brasilidade' apontado pelo secretário Vivacqua (1929), problematizamos as redes de sociabilidade¹⁰ envolvendo Moraes, Ferrière e Vivacqua na constituição local da escola ativa a partir do que o educador suíço chama de "[...] síntese nacional de aplicações decorrentes dos princípios, 'verdadeiros por toda parte e sempre, da ciência una e universal'" (Ferrière, 1931, p. 89, Tradução nossa, grifo nosso)¹¹. Embora aprovasse a possibilidade da 'síntese nacional', Ferrière criticava sentimentos nacionalistas combinados com a escola nova, especialmente quando, na sua avaliação, o "[...] nacionalismo exagerado de certos professores ia longe demais e beirava o cômico" (Ferrière, 1931, p. 89). Portanto, entre a 'universalidade' da ciência pedagógica, os sentimentos de 'brasilidade' e as cores do espírito nacionalista, interrogamos o desenho da escola ativa capixaba tecido em redes de sociabilidade.

Pedagogia científica, nacionalismo, brasilidade e formação de professores: diretrizes para a escola ativa no Espírito Santo em redes de sociabilidade

Ao descrever o programa de reforma educacional instituída durante o governo Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930), Moraes fala do sangue jovem que animava a renovação da educação local; destaca a expansão do atendimento escolar que passara a abranger 50 mil alunos para uma população de 600 mil habitantes, no momento em que o Espírito Santo tomara a "[...] resolução de melhorar seus métodos de ensino, transformando sua escola de acordo com suas necessidades e dotando-a de todas as inovações capazes de representar com inteligência o espírito social do Brasil [...]" (Moraes, 1931, p. 96).

Cumprindo a sua promessa eleitoral, Aguiar entregou a secretaria de Instrução Pública a Vivacqua, que liderou uma ampla reforma educacional orientada pelos princípios da escola ativa, à qual, como indicamos anteriormente, pretendia imprimir tons de 'brasilidade' (Vivacqua, 1930). Para ele, tratava-se de integrar a escola ativa ao progresso do Estado, dando-lhe uma "[...] base 'rigorosamente científica e especialmente social', com uma 'fisionomia brasileira' bem característica [...]" (Moraes, 1931, p. 96, grifo nosso). Em adição, o secretário da instrução pública compreendia o programa educacional capixaba como "[...] base sólida de uma obra 'singularmente patriótica' [...]" (Moraes, 1931, p. 96, grifo nosso). Aponta-se, também, a centralidade por ele atribuída à formação de professores para a mudança pedagógica, em sintonia com o pensamento de Ferrière e de Moraes.

Na reforma do ensino realizada no Espírito Santo, Moraes dirigiu a Escola Normal Pedro II, o Curso Superior de Cultura Pedagógica e a Escola Ativa de Ensaio¹². Vindo de São Paulo, circulava amplamente em eventos educacionais, nos quais debatia ideias da Escola Nova; segundo Monarcha (2009, p. 147), era o "[...] lugar-tenente de Vivacqua [...]" e "[...] seguramente um daqueles que melhor expressaram a centelha a ser espalhada [...]" pelo Brasil.

Outro espalhador de centelhas foi o carioca Garcia de Rezende, quarto personagem por nós identificado na composição das redes de sociabilidade tecidas em torno da reforma do ensino capixaba. No Espírito Santo, a sua atuação como professor do Ginásio do Espírito Santo, diretor de escola, inspetor escolar, editorialista, jornalista e chefe de redação do *Diário da manhã* o credenciaram para organizar e chefiar o Serviço de Cooperação e Extensão Cultural (SCEC). Em 1921, foi um dos fundadores da Academia Espírito-Santense de Letras. Entre 1928 e 1930, na companhia de Vivacqua, visitou São Paulo, onde coletou "[...] dados para a implantação dos novos métodos educacionais que tanto pretendiam trazer para o Estado capixaba" (Carvalho, 2007, p. 100).

No cenário cultural brasileiro, Rezende demonstrava vivo interesse pelo movimento modernista. Em suas memórias, narra um encontro com Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, chegando a associar a escola

¹⁰ Sirinelli (2003) compreende essas redes como estruturas de sociabilidade que remetem à dinâmica social de um determinado campo, constituída por meio de aproximações, antagonismos e disputas entre intelectuais e suas ideias.

¹¹ "On a raison de faire une synthèse 'nationale' des applications découlant des principes, vrais partout et toujours, de la science une et universelle. N'est ce pas là ce que je n'ai cessé de répéter dans mes livres et dans mes conférences?" (grifo do autor).

¹² O Curso Superior de Cultura Pedagógica preparou professores visando à disseminação da escola ativa em escolas capixabas. Na Escola activa de ensaio, anexa ao curso, esses professores praticavam novas técnicas e métodos de ensino (Berto, 2013).

ativa capixaba à Antropofagia. Soares (1998) atribui a essa aproximação “[...] pelo menos parte da sustentação teórica para dar à Escola Activa ‘uma face colorida e brasileira’” (Soares, 1998, p. 85, grifo nosso), uma vez que Vivacqua e Rezende pretendiam participar da terceira fase do movimento modernista, pensando em instituir a Escola Activa Antropofágica no Espírito Santo. Nas publicações de Vivacqua, no entanto, não encontramos referências diretas ao movimento antropofágico. Contudo, nelas identificamos uma noção ambígua de ‘brasilidade’, posicionada entre o nacionalismo, o patriotismo e a afirmação de questões sociais localmente situadas.

Na reforma educacional investigada em redes de sociabilidade, Vivacqua destacou-se pela atuação política-administrativa; Moraes, pela orientação científica-pedagógica; e Rezende, pelo trabalho de difusão e circulação não só do projeto político-pedagógico da escola ativa capixaba, mas também do ideal de modernidade que a moveria. A essa construção juntava-se uma quarta voz vinda do outro lado do Atlântico: Adolphe Ferrière, um notório articulador internacional do movimento da pedagogia renovada que chegara ao Espírito Santo.

Com isso em mente, cruzamos os textos assinados por Moraes sobre a reforma do ensino no Espírito Santo – *L'École active brésilienne d'Espírito Santo* – e por Adolphe Ferrière – *L'Éducation nouvelle au Brésil* – com o compêndio *Pedagogia científica*, escrito por Moraes (s/d), cujo título identifica parte do programa de estudos do CSCP no Espírito Santo, escritos de Rezende e de Vivacqua, documentos legislativos, relatórios de governo e matérias publicadas em periódicos nacionais.

Em nossas análises, compreendemos a experiência capixaba como cais – esse lugar de designação invariavelmente plural e singular, ao mesmo tempo ponto de chegada e de infinita dispersão – pelo qual circularam ideias e práticas da escola ativa e interrogamos a escola ativa no Espírito Santo em redes de sociabilidade, a partir dos seguintes eixos analíticos: pedagogia científica, ‘brasilidade’, nacionalismo, e formação de professores.

Traços de um programa político-pedagógico para a escola ativa no Espírito Santo

O programa político-pedagógico que orientou a instituição da escola ativa capixaba encontra-se exposto no trabalho de conclusão do CSCP pelo professor e jornalista carioca, radicado no Espírito Santo, Garcia de Rezende. O título do trabalho – *Cooperação e extensão cultural* – remete ao órgão criado para “[...] atender aos grandes e patrióticos objetivos da reforma do ensino” (Rezende, 1930, s/p).

Nomeado chefe SCEC em 1930, cabia a Rezende difundir iniciativas culturais e científicas no âmbito da reforma educacional e promover intercâmbios nacionais e internacionais entre professores, estudantes e organizações nos campos das ciências, das artes e da educação. Além disso, organizava publicações sobre temas educacionais e culturais, que faziam circular informações relativas à legislação educacional, resenhas, experiências e notícias sobre congressos e ensaios, visando ao aprimoramento da docência (Rezende, 1930).

A tese defendida por Rezende (1930) é composta de quatro seções: O espírito das três civilizações na obra da educação; A formação das elites; A cultura moderna e cooperação cultural, e; Serviço de Cooperação e extensão cultural. Inicia-se com um chamado à primazia da ciência moderna, da produção industrial e de ideais eugênicos nas sociedades modernas. Definem-se, dessa maneira, os três eixos que sustentariam o seu projeto para a reforma da educação no Espírito Santo. Acreditava firmemente que

A escola moderna, ambiente, em cujo recheio de concentradas espiritualidades, se forma o fator humano da civilização industrial dos nossos dias, é um laboratório em que se estuda experimentalmente o menino.

Physica, intelectual e espiritualmente. A cultura physica coloca a creança dentro dos elevados ideais eugênicos, dando-lhe saúde, potencialidade muscular e formosura plástica. (Rezende, 1930, p. 5)

Sobre a instituição da escola ativa no Brasil, postulava que qualquer ação neste sentido deveria considerar as peculiaridades de cada povo. Conclui, portanto, que “[...] dentro de um enunciado geral, de amplo sentido cósmico, cada povo organiza a sua escola ativa própria, particular, ‘nacionalizada’” (Rezende, 1930, p. 7, grifo nosso).

A primeira parte do trabalho focaliza o ‘espírito’ das civilizações (leia-se europeia, norte-americana e sul-americana) na constituição da educação. Crítico do conservadorismo da civilização europeia, cujo modernismo lhe parecia estritamente literário, Rezende argumentava que a educação europeia tinha finalidade conservadora (Rezende, 1930).

Na Europa, “[...] entre a doutrina rousseauiana, representada pelo velho parlamentarismo francez, evoluído, em parte, para a democracia capitalística, entre as ideologias hegelianas e marxistas, transformadas na avançada teoria soviética, e o socialismo nietscheano da Alemanha” [...], ele detectava “[...] o caos, o conflito sem tréguas e sem finalidade das forças inconscientes da desordem [...]” (Rezende, 1930, p. 10). Ao conservadorismo ‘caótico’ do velho mundo, opunha a transformação da “[...] mentalidade do europeu colonizador [...]” (Rezende, 1930, p. 11) operada na sociedade norte-americana. Propunha o desenvolvimento da força construtora dos brasileiros educados segundo os princípios da pedagogia moderna alinhada à civilização industrial de matriz norte-americana. Segundo ele, tratava-se de compreender que a máquina – motor dessa civilização – potencializaria enormemente a ação humana.

Enaltecia, desse modo, o caráter prático da democracia nos Estados Unidos da América, descritos como o país mais “[...] opulento e poderoso do mundo [...]” (Rezende, 1930, p. 11), cuja “[...] civilização industrial [...]” se sustentava pelo “[...] estreitamento das afinidades do homem com a machina [...]” (Rezende, 1930, p. 12). No caso do Brasil, ele enxergava “[...] ‘necessidades essencialmente brasileiras’ que não se prendem, de modo algum, á mentalidade continental” (Rezende, 1930, p. 13, grifo nosso). Acreditava que “[...] embora a nossa civilização apresente traços de forte originalidade só podemos realizar o Brasil, segundo os ‘objectivos e as finalidades do cyclo industrial’ vivido pelo mundo construido violentamente” (Rezende, 1930, p. 13, grifo nosso). No seu ponto de vista, a Escola Ativa Brasileira do Espírito Santo potencializava essa inteligência construtora prática e imediata, na medida em que levava “[...] a vida brasileira, em todas as suas projecções, para o ambiente escolar, numa obra empolgante de ‘nacionalização integral’” (Rezende, 1930, p. 14, grifo nosso).

Autoproclamado intérprete dos ‘legítimos ideaes’ da nação, considerava que os brasileiros deveriam tornar-se realizadores, “[...] aprendendo, na escola, o optimismo, a iniciativa, a coragem dos empreendimentos, a ousadia de pensar, a technica do êxito, emfim na ‘realização total do Brasil’” (Rezende, 1930, p. 14, grifo nosso). Esses princípios orientavam, segundo o autor, a Escola Activa Brasileira do Espírito Santo, cujo avanço estaria em traduzir a vida brasileira para o ambiente das escolas, “[...] numa obra empolgante de ‘nacionalidade integral’” (Rezende, 1930, p. 14, grifo nosso).

Na segunda parte, intitulada ‘A formação das elites’, Rezende (1930) argumenta que, apesar do “[...] cosmopolitismo [...]” e “[...] do refinamento intelectual [...]” das elites modernas, “[...] política e racialmente os povos contemporâneos [...] estão radicados ao conceito de ‘pátria’”. Além disso, via espalhar-se por todo o mundo a “[...] ‘religião nacionalista’ [...]”, quando “[...] forças sociaes desorbitadas [...]” reacendiam “[...] os ‘ardorosos objetivos do nacionalismo’”. Nesse contexto, indicava que “[...] os povos se viram na imperiosa necessidade de promover o ‘renascimento do Estado’”, ao qual caberia impulsionar vertiginosamente o progresso, atuando de forma “[...] imediata e dinamica no seio das massas populares” (Rezende, 1930, p. 14-15, grifo nosso).

No seu ponto de vista, impunha-se “[...] o regimen liquido das dictaduras civis, do predomínio das elites capazes formadas, por selecção, de representantes aptos de todas as camadas sociaes” (Rezende, 1930, p. 16). Defendia, desse modo, um “[...] governo de technicos, de valores intelectuais ‘patrioticamente’ apurados, de peritos, de verdadeiros expoentes da vitalidade nacional” (Rezende, 1930, p. 16, grifo nosso). Na reforma do ensino capixaba, Rezende, Vivacqua e Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930), apresentavam-se como jovens representantes dessa elite fiadora do progresso. O que não impediu – diga-se de passagem – que a prática do nepotismo (tão recorrente no ‘velho’ Brasil a ser modernizado) desagradasse aos constituintes locais e fizesse despencar a popularidade do jovem governador (Wanick, 2009).

A cultura e a cooperação cultural foram os temas seguintes tratados na tese de Rezende (1930, p. 21), que celebra “[...] as leis de incisiva e aguda inteligência que dirigem a marcha da civilização [ocidental]”, mostrando-se entusiasmado com “[...] os resultados dos movimentos humanos diretamente presos ao ‘determinismo superior da evolução, submetendo-os ao exame da clara mentalidade moderna’” (Rezende, 1930, p. 22, grifo nosso). Para ele, a ‘cultura moderna’ – sendo “[...] polyedrica e ‘essencialmente científica’” (Rezende, 1930, p. 27, grifo nosso) – demandava pessoas capazes de compreender e sentir “[...] com límpida verdade o jogo dos fenômenos do mundo [...]” (Rezende, 1930, p. 26). Dessa forma, o ‘homem culto’ seria “[...] parte e todo com a mesma potencialidade” (Rezende, 1930, p. 26).

O autor pensava a cultura como “[...] um trabalho continuo de verificação de capacidades [que] possuindo toda a amplíssima ‘pluralidade da sciencia’, não pode deixar de ser especializada” (Rezende, 1930, p. 27,

grifo nosso). Daí a importância do aperfeiçoamento de habilidades técnicas, visto que “[...] a capacidade profissional – e a inteligência é a melhor das profissões – é o mais sólido fundamento do ‘industrialismo moderno’” (Rezende, 1930, p. 28, grifo nosso). Neste sentido, a cultura seria “[...] um órgão da civilização, um aparelho de propagação da inteligência mantido pelo Estado com o fim de derramar a influência das individualidades poderosas no seio tumultuário e despersonalizado da coletividade” (Rezende, 1930, p. 28). A cooperação seria o meio pelo qual essa inteligência se espalharia. Ele cita, como exemplos de possibilidade cooperativa, jornais, revistas, periódicos especializados, bibliotecas, atividades de intercâmbio entre instituições científicas e até mesmo o Serviço de Cooperação Cultural criado pela Liga das Nações (Rezende, 1930).

Inspirado por essas iniciativas, Rezende criou e dirigiu no Espírito Santo o SCEC, descrito na última seção da sua tese. Considerado por ele um instrumento de intensa propaganda cultural, esse órgão funcionava na Secretaria de Instrução, cabendo-lhe promover relações culturais e cooperação entre professores, alunos e organizações científicas, artísticas e educacionais. No programa do curso, do qual trataremos mais adiante, a unidade Questões técnicas e sociais contempla este ponto ao focalizar “A organização dos quadros nacionais – O espírito da escola ativa; e Associações nacionais e internacionais de professores – Congressos e conferências de educação – Política educativa” (Rezende, 1930, p. 16).

Como não poderia deixar de ser, desse quadro programático emerge a questão da educação necessária para atender às finalidades da civilização industrial, do Estado moderno, do nacionalismo e da ciência. No plano de Rezende (1930), tratava-se de organizar o ensino primário conforme os postulados da nova pedagogia, incluindo aí o escotismo, a “[...] cultura física racional [...]” e estética dos chamados “[...] métodos ativos [...]”, com o objetivo de formar “[...] o nível de cultura popular indispensável às classes produtoras, como fatores eficientes de progresso” (Rezende, 1930, p. 18). O ensino secundário destinava-se à formação “[...] de valores humanos emergidos das massas populares, como índices de potencialidade nacional, para a constituição das elites pensantes, de capacidades especializadas, que vão governar o país” (Rezende, 1930, p. 18).

Como vimos, o programa traçado por Rezende para a educação capixaba assentava-se sobre o tripé legitimador da ciência moderna, do industrialismo de matriz norte-americana e da eugenia. Paralelamente às pretensões de universalidade dos enunciados científicos sintetizados nesta tríade, vemos desfraldarem-se bandeiras de distinção e particularidade nacional (leia-se ‘necessidades essencialmente brasileiras’), em busca da “[...] nacionalidade integral [...]” e “[...] realização total do Brasil [...]” – sem nos esquecermos dos “[...] ardorosos objetivos do nacionalismo [...]”, da “[...] religião nacionalista [...]”, além dos “[...] valores intelectuais patrioticamente apurados de peritos, de verdadeiros expoentes da vitalidade nacional” (Rezende, 1930, p. 16). Como se traduziram esses ideais na reforma educacional realizada no Espírito Santo?

Uma dessas traduções, que analisaremos em seguida, foi a formulação pedagógico-científica proposta por Moraes para a renovação educacional no Espírito Santo entre 1928 e 1930, descrita no livro cujo título já é revelador: *Pedagogia científica*.

Teorizações da escola ativa capixaba: por uma ciência da pedagogia

Tendo em vista a centralidade atribuída à formação de professores no processo de implantação da escola ativa no Espírito Santo, funcionou na Capital do Estado o CSCP, cujo programa (aprovado pela Resolução nº 257, de 31 de agosto de 1929) compreendia quatro unidades: pedagogia científica, didática, escola ativa e questões técnicas e sociais. Nas suas 403 páginas, mais anexos, o livro *Pedagogia científica* – escrito pelo idealizador, professor e diretor do CSCP, Deodato de Moraes – apresenta a unidade inicial desse curso.

A questão é: que entendimento de pedagogia científica balizava a formação de professores proposta por Moraes? De início, ele dirige aos leitores uma advertência:

Discípulo de Pizzoli, Piéron e Fessard, e companheiro de J. Fontenelle, no Curso de Férias do Rio de Janeiro, em 1923, manda a sinceridade dizer que aproveitei muitos apontamentos das aulas desses mestres para desenvolver vários pontos das minhas lições (Moraes, s/d., s/p.).

A começar pelo próprio título, identificamos os empréstimos anunciados, uma vez que o termo ‘pedagogia científica’, bastante utilizado no início do século passado, denominava também um livro publicado pelo médico italiano Ugo Pizzoli, em 1909, como parte do *Trattato di medicina sociale – sanità*

*psychica*¹³, dirigido pelos médicos italianos Angelo Celli e Augusto Tamburini. Segundo Monarcha (2011), em 1914, a presença de Pizzoli em São Paulo, durante seis meses, serviu para reforçar a utilização desse texto como referência para discussões pedagógicas no Brasil.

De acordo com Centofanti (2006), Pizzoli (1863-1934) atuava na interface entre a medicina e a pedagogia, alinhando-se ao movimento da pedagogia científica italiana ancorada na vertente positivista que expressava, antes de tudo, uma orientação científica de cunho positivista e evolucionista. Já no Brasil, o positivismo seguiu a linha comteana, com viés predominantemente doutrinário. Ao comparar essas duas vertentes, o autor identifica uma diferença de profundidade entre o pensamento de Augusto Comte (1798-1857) e o de Herbert Spencer (1820-1903), com implicações importantes para a prática educativa, uma vez que “[...] como na perspectiva spenceriana as convicções são adquiridas e os desejos herdados, e como a inteligência é produto de refinamento decorrente da sensação, a educação dos sentidos torna-se essencial para o desenvolvimento intelectual do indivíduo” (Centofanti, 2006, p. 32).

Na reforma do ensino capixaba, citando Spencer, Moraes atribui à educação a finalidade de “[...] preparar o homem para a vida completa no sentido mais amplo da palavra” (Moraes, s/d., p. 18). A partir desta perspectiva, infere que

[...] se a pedagogia tem por objeto esse processo complexo que se chama educação e da qual depende o futuro da humanidade [...] deve merecer de nossa parte todos os cuidados e também principalmente, da parte daquelles que se destinam ao nobre sacerdocio de dirigir a infancia.

Não se pode, absolutamente, na actualidade, conceber a ideia de professor sem o conhecimento da natureza physio-psychica do educando (Moraes, s/d., p. 18).

Conteúdos e métodos prescritos para a formação dos professores capixabas evidenciam a preocupação com os sentidos. Na expressão de Moraes (s/d., p. 25), tornava-se necessário “[...] fazer com que a criança veja melhor, ouça melhor, sinta mais perfeitamente, para depois cuidar do enriquecimento da sua inteligência [...]”.

A segunda unidade, ‘Didactica’, abordava os seguintes elementos: fins, princípios e meios do ensino; modos de ensino; métodos de ensino; formas de ensino; e processos de ensino. A terceira, ‘Escola activa’, tratava de abordagens teóricas e práticas relativas ao tema. Em consonância com a ideia de ‘nacionalização’ analisada neste trabalho, destacamos um dos conteúdos prescritos: “A escola activa e o ‘sentimento de brasilidade – Como organizar a escola activa brasileira’ – Escolas transitorias e escolas de ensaio” (Moraes, s/d., p. 30, grifo nosso).

Na quarta unidade, ‘Questões técnicas e sociais’, percebemos a preocupação com temas de ordem prática, relativos à: formação para o exercício do magistério; relações entre a escola, a comunidade e as famílias dos alunos; diagnóstico vocacional do estudante; associações docentes, congressos e conferências. Também o 2º ponto dessa parte do programa – “O primeiro contacto do professor com o mundo e as autoridades escolares – Qualidades essenciaes de um bom professor – ‘Sentimentos de brasilidade’” – reforça a questão nacional apontada anteriormente (Moraes, s/d., p. 11, grifo nosso).

Pelo fato de que apenas a primeira seção do programa do CSCP tenha sido descrita, não conseguimos saber de que maneira ‘sentimentos de brasilidade’ foram tratados na formação de professores. No conjunto das fontes trabalhadas, no entanto, a sua presença pareceu-nos reiterativa de um tema caro aos propositores da escola ativa capixaba.

O destaque à pedagogia científica, por sua vez, indicia a importância atribuída à matéria, que cimentou o programa de formação de professores desenvolvido no Espírito Santo, visando ao conhecimento “[...] das variações por que passam o corpo e o espírito de uma criança” (Moraes, s/d., p. 18). Na compreensão de Moraes, sem esse conhecimento o professor seria comparável a um agricultor que ignora a “[...] natureza productora do sólo [...]”, a um médico que “[...] desconhece os orgams e as funções do corpo [...]” ou a um carpinteiro incapaz de identificar “[...] diferentes espécies de madeira [...]” (Moraes, s/d., p. 18).

Para orientar o trabalho docente, ele propunha, inicialmente, o exame anamnético, por meio do qual se buscava conhecer “[...] informações acerca da familia, da hereditariedade, do ambiente e da vida do escolar” (Moraes, s/d., p. 26). Prescrevia também o exame físico – ou “[...] estática da personalidade [...]” – destinado a aferir as capacidades do aluno; o antropológico, para avaliar se o estudante, nas suas “[...] formas externas

¹³ O livro *Pedagogia científica*, de Deodato de Moraes (s/d.), reproduz ideias e imagens utilizadas originalmente por Pizzoli (1909). Como observa Centofanti (2006), “Encontrar o italiano Ugo Pizzoli (1863-1934) na origem de um laboratório de psicologia, no início da segunda década do século passado, em escolas normais de São Paulo, sempre foi um elemento destoante na paisagem da história da psicologia no Brasil” (Centofanti, 2006, p. 31).

[...]”, segue a média da “[...] raça [...]” a que pertence; o fisiológico – ou “[...] dynamica das funções orgânicas [...]”; e o psicológico, para verificar “[...] se o dynamismo das funções de relação se desenvolve de modo normal ou se apresenta algum grave desvio” (Moraes, s/d., p. 26).

Ciência, nacionalismo e brasilidade na escola ativa capixaba: adaptações sinceras nos interessam?

No artigo publicado em *Pour l'ère nouvelle*, Ferrière (1931) criticava o sectarismo produzido em torno de ‘verdades’ teóricas e metodológicas tomadas como elementos unificadores em qualquer escala. Para ele, “[...] o nacionalismo estendido aos limites do continente [seria comparável a] uma bolha de sabão” (Ferrière, 1931, p. 89, tradução nossa)¹⁴. Aproxima-se, porém, de uma possível ‘identidade continental’, ao vislumbrar afinidades psicológicas entre brasileiros e europeus latinos (cita, por exemplo, a italiana Maria Montessori e o belga Ovide Decroly). Na contramão do pensamento de Rezende, que criticava o conservadorismo da ‘velha’ Europa e prescrevia a adesão à civilização industrial norte-americana para a renovação educacional no Espírito Santo, Ferrière acreditava na falta de identificação dos latinos com o “[...] ultra-individualismo anglo-saxão e o ultraconservadorismo norte-americano” (Ferrière, 1931, p. 89).

Por outro lado, no conjunto dos documentos produzidos ao sul, identificamos tanto princípios científicos largamente reconhecidos por um entusiástico Ferrière, como fortes ideais nacionalistas que atravessavam a sociedade brasileira naquele momento. Esses ideais patrióticos podem ser lidos, por exemplo, quando Moraes (1931) situa o programa de formação de professores no Espírito Santo, no contexto de um esforço “[...] energético e viril para despertar o espírito nacional” (Moraes, 1931, p. 96).

Esse mesmo espírito nacionalista pode ser lido em Vivacqua (1930), ao descrever a reforma da instrução pública no Estado do Espírito Santo. No entanto, o secretário capixaba declara se distanciar do chauvinismo, ao mesmo tempo em que reitera a noção de ‘brasilidade’ flamejante de patriotismo, por ele definida como crescente afirmação positiva da ‘nobre’ personalidade brasileira.

Um forte e justo espírito brasileiro anima a reforma. Esta, quando aproveita as experiências das outras nações cultas e os ensinamentos dos pedagogos estrangeiros, ‘não é para fazer obra servil de copia’ de modelos alheios, mas, ‘adaptação sincera e reflectida’ às reais condições e necessidades peculiares ao nosso meio social, economico e physico e às legítimas tendencias e determinações do nosso ‘psychismo ethnico’. Inspira-nos o ‘claro e nobre conceito de brasilidade’, no sentido em que julgamos dever toma-la, sobretudo nesta nova era da historia, cujos horizontes se illuminam ao clarão da fecunda e generosa ideologia do Pacto Kellog – ‘brasilidade expungida de chauvinismos, mas, estuante de patriotismo’, compreendida como ‘affirmação, cada vez mais positiva, constructora e nobre, da personalidade do Brasil na cooperação universal da civilização’ (Vivacqua, 1930, p. 22-23, grifos nossos).

Entre os escritos de Deodato, de Ferrière e de Vivacqua, portanto, observamos pelo menos quatro pontos de inflexão: a) a observância de parâmetros universais da ciência ‘una e verdadeira’ (rigor científico); b) a adaptação da Escola Nova às necessidades e demandas locais (questão social), fugindo da mera reprodução de modelos importados; c) a universalidade dos princípios científicos entre a ‘síntese nacional’ e o ‘espírito patriótico-nacionalista’ (viés doutrinário), e; d) a formação de professores com base na ‘pedagogia científica’ (eixo de sustentação da renovação educacional). No cruzamento desses quatro vetores, vemos se delinearem as tramas da reforma da Instrução Pública no Espírito Santo, de 1928 a 1930, entre a importação de modelos pedagógicos, as apropriações locais da escola ativa, ou até mesmo uma possível deglutição antropofágica, como imaginava Rezende. Sentimentos de ‘brasilidade’, patriotismo e nacionalismo, no entanto, produziam certa convergência ideológica, em nome de questões e necessidades diagnosticadas localmente.

Esse era um ponto importante, posto que a cena social, política, econômica e cultural brasileira nos anos 1920 e 1930 caracterizou-se pela afirmação de valores e ideias que emanavam de intensas manifestações políticas e artístico-culturais marcadas pela afirmação do nacionalismo, do patriotismo e da identidade brasileira – por exemplo, a Semana de Arte Moderna de 1922, quando intelectuais e artistas propunham outras narrativas e interpretações históricas e culturais do Brasil, ao avesso de visões prévias enraizadas no colonialismo. Falava-se, desse modo, da ‘brasilidade’, associada à deglutição antropofágica de outras

¹⁴ “Le nationalisme poussé jusqu'aux limites du continent et une bulle de savon” (Ferrière, 1931, p. 89).

culturas. Em contraposição à Semana de Arte Moderna, iniciativas como o Movimento Verde-amarelo e o Grupo da Anta reuniam artistas e intelectuais em defesa do nacionalismo e do patriotismo. Alguns deles, associados ao fascismo, deram início ao ‘Movimento Integralista’, liderado por Plínio Salgado.

No livro *A escola ativa antropofágica que a revolução de 30 comeu*, Soares (1998) associa a reforma educacional do Espírito Santo à Antropofagia, assinalando contatos mantidos entre Vivacqua e seu assessor direto Garcia de Rezende, com os modernistas. Conectado a intelectuais do Rio de Janeiro e de São Paulo, Rezende deu visibilidade a ideias do movimento antropofágico no Espírito Santo. Em julho de 1929, por exemplo, publicou matéria jornalística em defesa da Antropofagia, argumentando que ela não deveria ser vista como uma “[...] pilhéria enorme na nossa campanha” (Rezende, 1929b, p. 1). Chamava a atenção do leitor para o fato de que o Brasil antropofágico seria o “[...] Brasil rehabilitado. Sem o espírito cansado do velho mundo, o Brasil que perdeu, de propósito, a educação para se educar de novo” (Rezende, 1929b, p. 1). Ao final desse mesmo ano, Rezende conheceu Oswald de Andrade:

Eu havia escrito no ‘*Diário da manhã*’, de Vitória, um artigo reivindicando para o Espírito Santo o primeiro ato de hostilidade à velha ordem literária, com a criação da ‘Escola ativa’. Fui convidado por ele a visitar a ‘taba’, então instalada na residência da pintora Tarsila do Amaral, com quem estava casado (Rezende, 1981, p. 66, grifo do autor).

Antes de o ano terminar, um entusiasmado Rezende anunciava que em 1930 o Espírito Santo sediaría o primeiro Congresso Brasileiro de Antropofagia, plano que não chegou a ser concretizado. A Antropofagia, segundo ele, expressava o “[...] maior movimento de idéias do Brasil, e talvez da América [...]” (Rezende, 1981, p. 66), e a escolha do Espírito Santo para “[...] a primeira conversa colectiva da horda [...]” parecia-lhe apropriada, uma vez que “[...] foi desse formosíssimo pedaço do Brasil que partiu o primeiro grito integral de protesto contra a obra deturpadora da colonização” (Rezende, 1929b, p. 1). Este primeiro grito, segundo ele, teria sido “[...] realizado praticamente pelos aborígenes espiritosantenses com a deglutição do filho de Men de Sá, o prestigioso e arrogante 3º governador geral” (Rezende, 1929b, p. 1). Este episódio, que ele considerava o mais audacioso da formação histórica espírito-santense, justificaria a escolha daquele estado para sediar o evento. A ideia era que o Congresso trataria do Brasil ‘na civilização antropofágica’ e que desse modo, “[...] o direito, a economia, a ciência em geral, a arte, a educação, tudo, enfim, que forma o fundamento espiritual e estrutural em face do mundo, vai ser estudado com audácia e sinceridade” (Rezende, 1929b, p. 1).

Na visão de Carvalho (2007, p. 100), Rezende teria atuado como “[...] porta-voz do modernismo no Espírito Santo”. Esse seu interesse pelo movimento antropofágico evidencia-se em matérias publicadas no *Diário da manhã* e na revista *Vida capichaba*, assim como nos textos enviados à *Revista de antropofagia*, de São Paulo, nos quais associava o tema à educação¹⁵. Entusiasmado, chegou a declarar: “O ‘*Diário da manhã*’, órgão oficial do Estado, é antropofágico” (Rezende, 1929a, p. 10, grifo do autor). Esse foi o tom que o jornalista carioca tentou imprimir à escola ativa no Espírito Santo, a partir das redes que estabeleceu.

Quanto à Revolução de 1930 – alicerçada sobre as bases do nacionalismo, do nacional desenvolvimentismo e do patriotismo latentes na sociedade brasileira –, podemos dizer que gerou desdobramentos importantes para a história contada aqui. Um deles foi a destituição do governo Aristeu Borges de Aguiar, que se opunha às forças revolucionárias vencedoras. O outro foi a impossibilidade do desembarque de Adolphe Ferrière¹⁶ no Rio de Janeiro, na visita que fazia à América do Sul, representando a *Ligue internationale pour l’éducation nouvelle*. Sua intenção, segundo Carvalho (2007, p. 278), seria “[...] difundir os ideais da Liga e dar a conhecer internacionalmente a difusão que as novas ideias pedagógicas iam alcançando no continente sul-americano”. Depois de visitar diversos outros países, Ferrière chegou ao Brasil em meio ao conflito armado e não pôde desembarcar. No único dia que passou em território brasileiro, a bordo do navio, teve acesso à leitura de impressos pedagógicos nacionais, dentre eles a edição da *Revista brasileira de educação* de 5 novembro de 1929, a partir da qual formulou o texto sobre a educação no Espírito Santo, publicado em *Pour l’ère nouvelle* no ano de 1931 (Peres, 2002). Literalmente, a escola ativa capixaba no cais.

¹⁵ A exemplo do texto publicado no número 11 da 2ª ‘dentição’ da *Revista de antropofagia*, em junho de 1929 sob o título: ‘A propósito do ensino antropofágico’.

¹⁶ “A Rio, nous devions être les hôtes du Ministère des Affaires Étrangères. Oui d’ailleurs! Personne au bateau. Nos messages par avion avaient été interceptés. Téléphone. On nous dit : ‘Rembarquez-vous, la révolution va éclater ici.’ Et en effet, le lendemain, un radio reçu sur le vaisseau, nous informait que le gouvernement était renversé. Ce son de petits ‘grains’ auxquels il faut s’attendre quand on voyage dans les Amériques” (Ferrière, 1931, p. 90).

Considerações finais: acenos de outro cais

Neste estudo, interrogamos a escola ativa no Espírito Santo em redes de sociabilidade, a partir de quatro eixos analíticos: pedagogia científica, ‘brasileidade’, nacionalismo, e formação de professores. Compreendemos que vista no/do cais pelo qual circularam ideias e práticas político-pedagógicas em dispersões às vezes transoceânicas, a escola ativa capixaba não cabe em simplificações conclusivas: isso ou aquilo?

Em redes de sociabilidade (Sirinelli, 2003) Adolphe Ferrière emprestou a matriz da escola ativa a ser desenvolvida no Espírito Santo. Moraes – influenciado por Ugo Pizzoli – destacou-se pela produção de conhecimentos de acordo com os parâmetros universais da ciência ‘una e verdadeira’ (rigor científico). Esse rigor encontra expressão no programa de formação de professores (pedagogia científica). Attilio Vivacqua ganhou visibilidade na condução de ações governamentais, visando à instituição da Escola Ativa local. A Rezende coube especialmente a ampla disseminação de pressupostos e de realizações da escola ativa na renovação do ensino capixaba. No conjunto desses elementos indissociáveis produziu-se a escola ativa no Espírito Santo.

Por outro lado, tendo em vista o momento histórico brasileiro na década de 1920, observa-se um viés doutrinário a partir do qual a defesa da ‘universalidade dos princípios científicos’ oscilava entre a pretensão de ‘síntese nacional’ e o ‘espírito patriótico-nacionalista’. Na sociedade capixaba, vigorosamente atravessada pelo coronelismo (Vasconcellos, 1995) sustentado pela cafeicultura, sentimentos de brasilidade e de ardor cívico pareciam chamar adesões de segmentos sociais mais amplos às ações educacionais renovadoras alinhadas à ciência da pedagogia.

Contrastando com o conservadorismo local, Rezende fazia circular o pensamento antropofágico no Espírito Santo, em busca de um “[...] Brasil rehabilitado. Sem o espírito cansado do velho mundo, o Brasil que perdeu, de propósito, a educação para se educar de novo” (Rezende, 1929b, p. 1). Rezende chegou a reivindicar “[...] para o Espírito Santo o primeiro ato de hostilidade à velha ordem literária, com a criação da *Escola Ativa*” (Rezende, 1981, p. 66). Entretanto, no trabalho escrito ao finalizar o Curso Superior de Cultura Pedagógica, verdadeiro programa político-pedagógico para a escola nova capixaba, observa-se que este ato de hostilidade à velha ordem traduzia-se na crença no progresso evolucionista e na defesa entusiasmada do industrialismo norte-americano, nos quais a educação brasileira deveria se espelhar.

E ponto (a)final: acompanhar redes de sociabilidade que ajudaram a tecer a reforma educacional no Espírito Santo força-nos a interrogar em que medida a escola ativa capixaba, observada em suas “[...] finas ramificações [...]” (Revel, 2010, p. 442), assume contornos mais ou menos aproximados à arquitetura “[...] unificadora e universal [...]” da pedagogia ativa, o que equivale a considerar linhas de escape por meio das quais se produz “[...] outra coisa [...]” (Revel, 2010, p. 442) em meio às negociações com a vida local. Isso e aquilo.

Referências

- Berto, R. C. (2013). *A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)*. (Tese de Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Carvalho, M. M. C. C. (2007). A bordo do navio lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In J. G. Gondra, & A. C. V. Mignot (Org.). *Viagens pedagógicas* (p. 277-293). São Paulo, SP: Cortez.
- Centofanti, R. (2006). Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. *Psicologia da Educação*, 22(1), 31-52.
- Espírito Santo. Governo do Estado do Espírito Santo. Secretaria de Estado da Cultura. Arquivo Público (1929). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na 2ª Sessão da 13ª Legislatura em 7 de setembro de 1929, pelo Doutor Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo*. Recuperado de [https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Mensagens/ARISTEU%20BORGES%20DE%20AGUIAR%20\(2\).pdf](https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Mensagens/ARISTEU%20BORGES%20DE%20AGUIAR%20(2).pdf)
- Ferrière, A. (1931). L'Éducation nouvelle au Brésil. *Pour L'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 1(67), 85-90. Recuperado de: <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-67.pdf>
- Monarcha, C. (2009). *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 e 1930*. São Paulo, SP: Unesp.

- Monarcha, C. (2011). A semiologia do escolar construída pelo dr. Ugo Pizzoli (Itália-Brasil). In *Anais do 6º Congresso Brasileiro de História da Educação* (p. 1-13). Vitória, ES.
- Moraes, P. D. (s/d). *Pedagogia científica*. Vitória, ES: Oficinas do Diário da Manhã.
- Moraes, P. D. (1931). L'École active brésilienne d'Espirito Santo. *Pour L'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Education Nouvelle*, 1(67), 96-99. Recuperado de <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/all/modules/ereNouvelle/pdf/1931-67.pdf>
- Peres, E. T. (2002). O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. In *Anais da 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (p. 1-14). Caxambu, MG.
- Pessoa, F. (1972). *Feições do interlúdio/poesias de Álvaro de Campos*. Rio de Janeiro, RJ: Companhia José Aguilar Editora.
- Pizzoli, U. (1909). *Pedagogia científica*. Milano, IT: Casa Editrice: Dottor Francesco Vallardi.
- Resolução nº 257, de 31 de agosto de 1929. Dispõe sobre a aprovação do programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica. Vitória, ES.
- Revel, J. (2010). Macro-história, micro-história: o que a variação de escalas ajudam a pensar em um mundo moderno. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 434-490.
- Rezende, G. (1930). *Cooperação e extensão cultural*. (Trabalho apresentado como contribuição final para o Curso Superior de Cultura Pedagógica), Vitória, ES: Typografia do Diário da Manhã.
- Rezende, G. (1929a). A propósito do ensino antropofágico. *Revista de Antropofagia*, 1(11), 10. Recuperado de <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm-ext/1304>
- Rezende, G. (1929b, dezembro, 6). Nota ligeira. *Diário da Manhã*, n. 2205, p. 1. Recuperado de <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=572748&pasta=ano%20192&pesq=nota%20ligeira>
- Rezende, S. G. (1981). *Memórias (1897-1978)*. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo/Fundação Ceciliano Abel de Almeida.
- Sirinelli, J.-F. (2003). Os intelectuais. In R. Rémond. *Por uma história política* (p. 231-269). Rio de Janeiro, RJ: FGV.
- Soares, R. V. (1998). *A escola activa antropofágica que a 'revolução' de 30 comeu*. São Paulo, SP: Lei Rubem Braga-Darwin.
- Vasconcellos, J. G. M. (1995). *A invenção do coronel: ensaios sobre as raízes do imaginário político brasileiro*. Vitória, ES: SPDC/UFES.
- Vivacqua, A. (1929). *O ensino público no Espírito Santo*. Vitória, ES: Typografia do Diário da Manhã.
- Vivacqua, A. (1930). *Escola ativa brasileira: sua aplicação no Estado do Espírito Santo* (Separata do Boletim de Educação, da Secretaria de Instrução do Estado do Espírito Santo). Vitória, ES.
- Wanick, F. C. (2009). *Aristeu Borges de Aguiar, um presidente atropelado pela história: a política e a economia capixabas durante os anos 1928 a 1930*. Vitória, ES: Flor & Cultura.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Regina Helena Silva Simões: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe). Principais áreas de interesse: história da educação do Espírito Santo, com ênfase na formação e práticas de professores.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7553-4152>
E-mail: reginahe@terra.com.br

Rosianny Campos Berto: Professora do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Pesquisadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe). Principais áreas de interesse: história da educação do Espírito Santo, com foco nos processos de formação docente nos anos iniciais do século XX.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3143-3258>
E-mail: rosiannyb@gmail.com

NOTA:

Regina Helena Silva Simões e Rosianny Campos Berto foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.