



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



A MODERNIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO

Mariângela Dias Santos[i]

Anne Emilie Souza de Almeida Cabral[ii]

Eixo: 11. Educação, Sociedade e Práticas Educativas

RESUMO:

Objetivando divulgar a disseminação da Pedagogia Moderna proposta por Rui Barbosa, este estudo tem seus aportes teóricos fundamentados nos pressupostos da História Cultural, tendo em vista, principalmente, as seguintes categorias e autores: circulação e apropriação em Chartier (1991; 1998); forma escolar, tendo em vista os estudos de Vincent, Lahire e Thin (2001), e estudos biográficos de Rui Barbosa por Machado (2002), Penteado (1984), Souza (2006) e Valdamarin (2000). O estudo caracteriza-se como pesquisa histórica e documental. Assim, o estudo busca evidenciar o processo de modernização do ensino primário no Brasil ressaltando acerca dos programas de ensino, método, tempo e rotina escolar.

Palavras chave: Rui Barbosa. Instrução Primária. Consciência Pedagógica. Pedagogia Moderna.

ABSTRACT

Aiming to promote the spread of modern pedagogy proposed by Rui Barbosa, this study has its theoretical framework based on the assumptions of Cultural History, considering mainly the following categories and authors: circulation and appropriation in Chartier (1991, 1998); school form in view of the studies of Vincent, Lahire and Thin (2001), power relations in the construction carried out by Ginzburg (2002), interdependent relationships from Elias (1993) and biographical studies of Rui Barbosa Machado (2002), combed (1984) and Valdamarin (2000). The study is characterized as historical research and documentation. Thus, the study seeks to demonstrate the process of modernization of primary education in Brazil stressing about school programs, method, time and school routine.

Keywords: Rui Barbosa. Primary Education. Pedagogical Consciousness. Modern Pedagogy.

Educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformuladores da instrução pública no início da República. A diferenciação entre educar e instruir evidenciada por vários educadores na época não era uma simples questão semântica. Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava

essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patróticos necessários à formação do espírito de nacionalidade.

Durante os séculos XVI, XVII e XVIII a sociedade iniciou os processos de mudanças culturais (científicas), socioeconômicas e políticas significativas, que permitiram rupturas com o absolutismo da Igreja Católica. O Pensamento Pedagógico Moderno foi sendo estruturado num contexto de transformações sob diferentes dimensões da vida social.

O foco deste trabalho é o final do século XIX, momento em que os republicanos implantaram um sistema de ensino considerado moderno, cujos princípios, instituições e organização administrativa e pedagógica serviram de modelo e motivaram a reorganização do ensino público em vários estados brasileiros.

Para a constituição do termo moderno como “aparelho de ensino”, os republicanos paulistas incorporaram boa parte dos elementos em voga, nos países considerados civilizados, valendo-se, também, das experiências acumuladas no país durante o Império e das implementadas no final desse período. Buscaram romper com o passado imperial, erigindo as iniciativas republicanas como símbolo de modernidade e progresso. (SOUZA, 2006, p. 112).

A história das ideias pedagógicas associa-se à ideia de progresso pela via da educação como fator de desenvolvimento social, que se daria pela inclusão dos indivíduos, obviamente respeitando um sistema de hierarquização nos processos de produção capitalista, (industrialização). A racionalização das estruturas (instituições burocráticas) dependia da disseminação de ideias que consolidariam um imaginário coletivo de progresso pelo avanço técnico-científico. (ANDERSON, 2008).

A respeito da organização educacional no século XIX é salutar mencionar que a Escola Nova no Brasil (defendida por Anísio Teixeira) teve muita influência de John Dewey (1859-1952), que fora um educador e filósofo americano motivado pelo movimento de renovação da educação. Ele teve inspirações nas ideias de Rousseau, por exemplo. No entendimento de Dewey a escola não é uma preparação para a vida social e produtiva, é a própria vida, é o resultado da interação entre a vida do indivíduo e a experiência de estar vivendo.

Para atender às amplas finalidades atribuídas a reorganização do ensino primário, o Decreto n. 1.281 de 24 de abril de 1905 – em Coleção de leis e decretos do Estado de São Paulo previa necessário o estabelecimento de um programa abrangente: leitura, linguagem escrita, caligrafia, aritmética, geografia, ciências físicas e naturais e noções de higiene, instrução cívica e moral, ginástica e exercícios militares, música, desenho, geometria e trabalhos manuais.

Para tal esse programa enriquecido e enciclopédico, superior ao que vinha sendo desenvolvido nas escolas de primeiras letras do Império, significou uma inovação importante, sendo adotado apenas naquelas instituições que ofereciam o curso primário completo. Logo, os ideais disseminados pelos intelectuais da República associaram a ordem republicana o modelo de um Brasil moderno. Não diferente, as várias estratégias de edificação desse recente ordenamento político cultural nacional, implantar-se-ia uma compreensão modernizante libertando o País dos resquícios coloniais. Dessa maneira, a escola foi pensada como um espaço social próprio para a apreensão dessas ideias. (CARVALHO, 1998).

A crença no poder da escola tornou-se uma representação amplamente disseminada e compartilhada na sociedade brasileira. A escola primária fora atribuída inúmeras finalidades e expectativas. Cabendo a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade. De modo especial, a escola deveria colaborar na importantíssima consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio das quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria.

Adequar a realidade educacional à modernidade seria, enfim, civilizar a sociedade. Sobre esse contexto,

Herschmann e Pererira (1994) explicam que modernidade, moderno e modernização são categorias específicas que vão ocupando amplo espaço no campo intelectual, constituindo-se em palavras de ordem significativa no final do século XIX e início do XX.

A esse respeito Valença (2010, p.125) explicita que para construir um Estado moderno era necessário estabelecer a ordem, administrar racionalmente o tempo escolar, gerir atividade produtiva, disciplinar, organizar o espaço escolar e instruir o trabalho pedagógico. Nessa interseção, tornar a escola como uma instituição modeladora da sociedade foi o empreendimento dos intelectuais desse período.

Enfim, é no final do século XIX que encontramos registros que dão conta do entusiasmado discurso assumido por alguns intelectuais da educação defensores da nova ordem republicana, que propuseram a bandeira da Pedagogia Moderna como alternativa possível à solução dos problemas educacionais brasileiro.

Influenciados pelos ideais iluministas, os intelectuais da educação acreditavam no poder redentor da instrução pública. Mas, a conformação da escola também esteve assessorada pela crença nos dogmas da ciência e, por isso, a reconfiguração das práticas, dos princípios curriculares e do papel do professor que gerenciava o novo modelo de educação. Era necessário estabelecer uma nova pedagogia de organização, regulamentação, de modo a uniformizar o ensino antes ministrado nas casa dos mestres.

A racionalização curricular, por sua vez, ofereceu as condições necessárias para que a classificação dos alunos por nível de adiantamento e o ensino seriado e simultâneo funcionassem devidamente. É preciso ver na constituição dos programas graduados de ensino uma mutação importante no processo de escolarização dos saberes elementares (leitura, escrita, cálculo) denominado por Hebrárd (1990) como evidência desta modernização.

Dispositivos curriculares cada vez mais sistematizados buscaram ordenar o tempo e as práticas escolares, determinando o que e como ensinar, e os professores tiveram que ampliar seus conhecimentos para poder ensinar aos alunos. Formulações doutrinárias e prescrições metodológicas foram constituindo uma rede de saberes sobre cada uma das matérias e uma pedagogia normativa alimentou os cursos de formação de professores, inspirou a produção de textos e fomentou um mercado editorial de livros e periódicos educacionais especializados. (SOUZA, 2006).

A graduação escolar e a divisão das classes praticadas nas escolas elementares do século XIX utilizavam um princípio flexível de ordenação da aquisição das primeiras aprendizagens. A escola graduada pressupôs a organização metódica e sistemática do conhecimento a ser transmitido na escola primária. O estabelecimento de um programa uniforme e de exames padronizados converteu as primeiras aprendizagens e outros saberes em matérias de ensino, e a lógica dos conteúdos passou a presidir a organização da escola.

Acompanhando essa modernização do espaço escolar, também foi estruturado o emprego do tempo. A série tornou-se a matriz estrutural da graduação escolar, a unidade cíclica a partir da qual passou a ser realizada a distribuição dos conteúdos e a classificação dos alunos, e os horários ratificaram a sequência e frequência das rotinas diárias, a fragmentação das matérias e sua conversão em lições, pontos, aulas, exercícios. (COMPÈRE, 1997).

O ensino primário completo era ministrado em quatro anos, composto de um programa enciclopédico que envolvia um auspicioso conjunto de matérias que atendiam aos princípios da educação integral, educação física, intelectual e moral. A organização pedagógica dos grupos escolares no início da República previa ainda a adoção do método intuitivo – expressão da renovação pedagógica em evidência que exigia o uso de diversificados materiais didáticos, incluindo laboratórios e museus. (VALADEMARIN, 2004).

Além disso, foram dotados de moderno mobiliário escolar. Dos alunos era exigida uma rígida disciplina, observando no bom comportamento verificado pela assiduidade, frequência, pontualidade, asseio, ordem, obediência, cumprimento dos deveres.

A rotina da sala de aula começava com a chamada dos alunos seguida de frequência na lousa e verificação das lições de casa. O programa de ensino em uso era filtrado das prescrições oficiais e resultante de um intenso trabalho de adequação realizado pelos profissionais do ensino, passando pela súmula dos programas de cada série, com o conteúdo distribuído pelos meses do ano, elaborado por algumas delegacias de ensino. Como alternativa, havia a prática de copiar diários e semanários de professores de boa fama. (SOUZA, 2006, p.136).

Na primeira série, todo o esforço dos professores concentrava-se no ensino de leitura. A entrega do primeiro livro deveria ocorrer até o dia de Duque de Caxias (28 de agosto), culminando com uma festa solene – cantos, poesias e uma mesa de doces e refrescos.

O ensino de caligrafia também se prestava ao aprendizado da ordem e dos valores morais. A letra redonda e bem feita era praticada na escrita de provérbios, ditos e máximas, valorizando o trabalho, a perseverança e as virtudes morais. A memória dos profissionais da educação registra a permanência de atividades com a exposição dos trabalhos manuais no encerramento do ano letivo, as apresentações esportivas e de ginástica, a entrega dos diplomas e a prática de comemorações cívicas. O canto e a poesia eram cultivados, avivando o sentimento cívico-patriótico, bem como os exames ritualizados e rígidos que coroavam os princípios da seletividade.

No âmbito da renovação pedagógica, a introdução de novos métodos e processos de ensino, particularmente a adoção do método intuitivo, tornou-se ícone da escola primária moderna. Os poderes públicos passaram a se comprometer de forma mais efetiva com a dotação material das escolas (construção de prédios próprios ou alugueis mantidos pelo Estado e suprimento de mobiliário e material didático).

Com relação a organização do tempo escolar este foi firmado a partir do calendário, em que estabelecia o horário escolar, as horas de cada disciplina e o tempo do ano letivo. O amálgama de todos esses elementos era sedimentado por meio de práticas ritualizadas e simbólicas, entre elas os exames finais, as celebrações físicas, as festas de encerramento do ano letivo e as exposições escolares. (SOUZA, 2006, p. 117).

É pensando nesse contexto que o estudo faz relação com as ideias difundidas por Rui Barbosa, um intelectual baiano que vem defender a difusão dos ideais da Pedagogia Moderna no Brasil objetivando a luta pela reformulação dos métodos de ensino e dos novos princípios teóricos e práticos no sistema educacional.

Foi neste ambiente de ideias nacionais e internacionais que Rui Barbosa elaborou seu parecer sobre o ensino primário. Longe de falar para um público ausente, ou apresentar uma reforma que não atendia a situação material em que se encontrava o país, o deputado pensava logicamente a partir da realidade, qual seja: a de um estado periférico no sistema capitalista que dava seus passos na tentativa de acompanhar as potências da época. A educação seria assim mais um dos elementos dessa caminhada em marcha, parte do projeto civilizador todo pelas elites intelectuais. (SANTOS, 2010, p.97).

As colocações de Rui Barbosa sobre a educação no país e no mundo e seu ponto de vista sobre a reforma implantada pelo Decreto n. 7.247 tem levado a historiografia a definir este documento como um verdadeiro diagnóstico da situação do país. Segundo Rui Barbosa, a educação consiste assunto da máxima importância para o futuro do país, a saber: a formação da inteligência popular e a reconstituição do caráter nacional pela ciência das mãos dadas com a liberdade. (Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879). No decorrer das explicações neste decreto Rui Barbosa traz menções frente a reforma da instrução apresentado pro Leôncio e Carvalho a Câmara dos Deputados. Ainda neste documento é possível notar a defesa prevista pela nova reforma em instituir a pedagogia moderna.

A leitura sobre a reforma de Leôncio de Carvalho realizada por Rui Barbosa permitiu que ele realizasse um diagnóstico do ensino no Brasil, verificar as tendências pedagógicas do exterior que invadiam o ensino

público brasileiro, apresentar dados estatísticos sobre o ensino do Brasil e comparar com os demais países. Este trabalho permitiu a Rui Barbosa justificar e encaminhar projetos substitutivos ao Decreto Leôncio de Carvalho, promovendo uma ampla reformulação do ensino em todos os graus.

No Parecer do ensino primário público, o autor apresenta além de dados quantitativos, as diretrizes que vão nortear a organização do sistema escolar por ele proposto. Firma posição a favor da ação do estado no esforço educacional, por ser esta uma esfera importante a coletividade e para a qual o aspecto econômico não deve significar empecilho.

Ainda neste parecer propõe demonstrar a necessidade de instrução ser obrigatória, leiga e gratuita, pautada pela liberdade de expressão, acompanhando em seus métodos e programas de ensino o avanço científico detalhado em cada uma das matérias de estudo presentes nos vários graus e séries, e, para tanto, o autor não se furta de expor suas justificativas. (VALDEMARIN, 2000, p. 86).

Para compreender a disseminação da pedagogia moderna no Brasil este estudo fará uma análise da obra Lições de Coisas traduzido por Rui Barbosa informando o conteúdo desta obra como constituidora da defesa em prol da reforma do ensino público primário bem como refletir sobre as propostas de Rui Barbosa.

A reforma do ensino é o meio através do qual Rui Barbosa pretende desencadear transformações na sociedade. Analisar seu projeto e verificar as condições de possibilidades de sua implantação constitui-se num caminho viável para a compreensão dos impasses vividos pelas ideias no Brasil bem como das características próprias ao nosso desenvolvimento. (VALDEMARIN, 2000, p. 88).

A pretensão de Rui Barbosa não estava apenas voltada para as questões políticas e defesa de seus ideais. A construção deste parecer constituía como um documento sobre a educação ocidental, objetivando enfatizar o progresso das nações adiantadas, de modo a servir de guia e modelo convincente para e reforma pretendida.

De acordo com Valdemarin (2000), quanto a organização formal do ensino explicita que os Pareceres de Rui Barbosa enfatizavam do Jardim de crianças aos Cursos superiores. Para a educação primária são estabelecidas quatro categorias: jardins de crianças, escola primárias elementares, médias e superiores. Concluiu essa fase, os estudos podem ter prosseguimento nos cursos secundários, isto é, cursos de formação profissional, como por exemplo o da Escola Normal e o Bacharelado. A sequência ideal é completada com os cursos superiores, medicina, direito e engenharias.

Ainda propõe a alteração do currículo escolar com a alteração de cadeiras e disciplinas em vigor nos diversos graus e ramos do ensino. Entretanto, seu objetivo principal estava na forma de transmitir e produzir o conhecimento, por este motivo apresentar um detalhamento exaustivo acerca dos procedimentos de ensino a serem implantados nas escolas.

A respeito do método de ensino, Rui ressalta:

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, - a rotina pedagógica. (BARBOSA, REP, II, p. 34).

A reforma dos métodos é imperiosa porque a instrução brasileira tem incidido apenas na memória do aluno, deixando em desuso as potencialidades do corpo humano como um todo. Desse modo, a primeira medida a ser tomada na reforma da instrução é a utilização de um método de aprendizagem adequado ao desenvolvimento humano. Portanto, estabelece que a forma almejada consistia em ensinar de acordo com o desenvolvimento natural dos seres humanos, em ministrar instrução adequada as fases da vida determinadas biológica e psicológica. Segundo Rui, é preciso, portanto "educar todos os sentidos a fim de

habitua-lo a ver, sentir e ouvir o mundo com seus fenômenos". (BARBOSA, II, p. 51).

Em termos de concepção metodológica, Rui expressa uma síntese do pensamento pedagógico do século XIX que tem no método intuitivo seu ponto central. Neste período o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar.

Em consonância, Rui Barbosa informa:

Cumprir renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumprir criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar; é pelo contrario, o método de inabilitar para aprender. A criança, esse belo organismo, animado, inquieto, assimilativo, feliz, com os seus sentidos dilatados pela viveza das impressões como amplas janelas abertas para a natureza, com a sua insaciável curiosidade interior a atraí-la para a observação dos fenômenos que a rodeiam, com o seu instinto investigativo, com a sua irreprimível simpatia pela realidade com a sua espontaneidade poderosa, fecunda, criadora, com a sua capacidade incomparável de sentir a amar "o divino prazer de conhecer", a criança, nascida assim, sustentada assim pela independência dos primeiros anos, entra para o regime da escola, como flor, que retirassem do ambiente enérgico e luminosos do céu tropical, para experimentar na vida vegetativa da planta os efeitos da privação do sol, do ar livre, de todas as condições essenciais à natureza da pobre criaturinha condenada. (BARBOSA, 1947b, p. 33-34).

Remontando a trajetória efetuada por Rui Barbosa nos anos de composição deste parecer, chega-se a um momento elucidativo de suas formulações científicas no ano de 1881. Neste ano, Rui Barbosa vem traduzir para a língua portuguesa o livro *Primary Object Lessons*, de Allison Norman Calkins. Na tradução a obra recebeu o título de *Primeiras Lições de Coisas*, destinado ao uso de pais e professores. (SANTOS, p. 73).

Seu primeiro contato com este livro foi em 1879, quando se mudou para a Corte. Este método de ensino pressupõe a premissa do fato de que o aprendizado deve ser pautado no contato sensível entre o sujeito e o mundo que o cerca.

As lições de coisas nas quais Rui Barbosa se baseia para propor sua reforma consiste na exposição de conteúdo escolar acompanhada da forma de transmiti-lo ao aluno por meio de perguntas e respostas e da manipulação de objetos didáticos. Essas ideias acrescidas da imaginação e do raciocínio, formarão a capacidade de julgamento, de discernimento, evoluindo a aprendizagem no mesmo ritmo de desenvolvimento da criança. Ou seja, a observação, a prática e a experiência é que viabilizam a aprendizagem.

Para transformar-se em conteúdo ensinável, a cultura transmitida pela escola sofre um processo de didatização com a criação de aparato metodológico destinado a gerar aprendizagem nos alunos, que acaba por configurar o próprio conteúdo transmitido, traduzindo-o num rol de atividades e situações de ensino-aprendizagem, programadas com seqüência e gradação específicas. Além dessas conformações, a cultura transformada em conteúdo escolar deve manter a referência com a área de conhecimento que lhe dá origem, diferenciando-se do conhecimento vulgar, por meio de estabelecimento de conceitos que, por sua vez, demandam noções relativas e pré-requisitos necessários à aprendizagem. (VALDEMARIM, 2004, p. 23).

O programa contido neste manual prescreve exercícios para a educação dos sentidos, das formas, das cores, dos números, do tamanho, do desenho, do tempo, do som até chegar à leitura e depois as qualidades das coisas ou lições de coisas, finalizando com a educação física e moral.

O ensino intuitivo precede da utilização da visão, pois a observação se faz uma das suas principais ferramentas, pois observar é essencial para a aprendizagem. Neste sentido, Valdemarin (2004, p. 149) explica que, o método defendido e adotado na obra de Calkins privilegiava-o como sendo:

O sentido mais importante para aquisição do conhecimento escolar, submete todo e qualquer conteúdo a esse preceito e, especificamente no caso da aprendizagem da leitura, privilegia a forma da palavra e sua representação gráfica que, aliada à audição e ao tato, confluem para a escrita e para a leitura corrente. Na mesma perspectiva, seu princípio reza que a aprendizagem se deva dar do simples ao complexo e do conhecido ao desconhecido, Calkins define a palavra como sendo a unidade e, portanto, o ponto de partida do método, uma vez que ela pode ser percebida visualmente, isto é, observada. Dado que a letra não representa idéias, trata-se de propor atividades escolares, nas quais os sentidos possam ser exercitados para obtenção de idéias.

A citada produção para ser utilizado na educação exigia, entretanto, reorganização e adoção de novos valores, ou seja, cultura racionalista e experimental. Quanto a esses preceitos, a sua crença estava sustentada na formação, educação e na instrução escolar, que para o seu tradutor era “questão de vida ou morte”, confirmada nos seus pareceres redigidos entre os anos de 1881 a 1883.

O método intuitivo foi visto como um instrumento capaz de reverter a ineficiência de um ensino escolar, caracterizado como insatisfatório por priorizar uma aprendizagem baseada na memorização e na abstração, formando alunos que não dominavam a leitura e a escrita. Portanto, foi uma ferramenta importante para o projeto de civilidade da sociedade no início do século XX.

O objetivo era, aliando observação e trabalho, a escola preparava as crianças para a sociedade industrial por meio da realização de atividades concretas similares às que viriam a exercer na vida adulta como reprodução de formas geométricas do cotidiano das crianças. Por intermédio do exercício da percepção, análise, abstração, comparação, generalização e síntese, o método intuitivo conduzia ao trabalho através do raciocínio. O método intuitivo foi, portanto, parte de um projeto de modernidade e trouxe uma concepção utilitária da ciência. Através de regulamentos minuciosos, novos métodos de ensino e a ação do poder disciplinar, professores e alunos foram, preparados para ingressar na lógica de funcionamento da escola primária republicana.

Ao tornar como princípio ativo o conhecimento, o método funcionava como mecanismo de transposição didática no qual a escolha e seleção dos conteúdos geravam a compreensão do campo do saber. As noções determinadas pelo método apenas direcionavam a apropriação do conhecimento abordado, mas não o determinam. O método intuitivo oferecia estratégias para assessorar o professor na aplicação dos conteúdos. Descobrir modelos, experimentar, sentir, formular questões, apresentar dados novos, inserir esses dados no contexto que já é conhecido para o aluno eram preceitos norteadores do modo de ensinar definido pelo método intuitivo. (VALENÇA, 2011, p. 182).

Através do método de ensino era possível identificar dados de demarcavam a profissão docente, revelavam ainda quais eram os principais valores e normas consideradas imprescindíveis para a formação humana, como determinado conteúdo era ensinado ou mesmo priorizado e quais teorias davam suporte ao entendimento de como funcionava o processo cognitivo do aluno.

De acordo Valdemarin (2000), esse método consistia na aplicação de dispositivos que despertassem no aluno o interesse, atenção, a observação para estimular determinado entendimento sobre o objeto ou fato

explanado.

A condição imprescindível para a aprendizagem era o cuidado em aplicar uma observação minuciosa e organizada de modo a direcionar o raciocínio do aluno. Na direção desse método, o professor estaria encarregado de criar condições para que o aluno possa ver, observar e sentir os objetos. Com este método o professor poderia utilizar-se de objetos presentes em sua sala de aula, levar objetos e gravuras, ou mesmo realizar excursões as áreas adjacentes da escola.

Com o objetivo de construir o novo sistema de ensino sugerido pelas reformas paulistas e pelos princípios que norteavam as propostas pedagógicas de modernização educacional, o método foi um dos aspectos priorizados para a implantação desse modo de educação, valendo-se da interpretação de que a difusão de um novo modo de instruir e aprender insurgiria numa variação da qualidade do ensino até então ministrado. (VALENÇA, 2011, p. 185).

Uma reforma na área do ensino público, era na visão de Rui Barbosa, uma necessidade urgente no final do século XIX, a sociedade passava por significativas transformações, tornando-se a educação um elemento importante na definição de novos rumos. "Quanto à reforma da instrução pública, para mim para nós, democratas, é o germe e a seiva, a base e o fastígio, o alfa e o ômega, o princípio e o fim de tudo." (BARBOSA, IX, II, p. 41).

A Reforma no ensino era a primeira de muitas mudanças que deveria ocorrer para o desenvolvimento social, ela proporcionaria efeitos positivos à economia do país, uma vez que os indivíduos instruídos poderiam ter ações efetivas conscientes na sociedade, "preparados" contribuiriam para com a organização e desenvolvimento das indústrias, em colaboração à produção de produtos nacionais para o consumo interno da população e para exportação a outras nações, na geração da economia nacional e mundial, condição favorável, na visão de Rui Barbosa, à elevação do Brasil aos grupos dos países mais industrializados da época.

A educação no século XIX foi, sobretudo, privilégio de poucos. Rui Barbosa destacou, naquele momento, a necessidade da expansão do ensino público, tornando-se necessário que fossem construídos novos prédios escolares. Estes deveriam ser equipados com bons materiais educativos e competentes profissionais do ensino, para a educação de todos os indivíduos independente de suas condições econômicas. (SANTOS, 2010).

Acreditava que o Estado devia fundar escolas suficientes e obrigar os pais a matriculem os filhos (MACHADO, 2002), pois, muitos não compreendiam ainda a necessidade da instrução na formação social das crianças, era grande no momento a quantidade de pessoas analfabetas, e segundo o autor isto dificultava os indivíduos reconhecerem a ação benéfica da educação à formação para a vida.

Rui Barbosa criticou os métodos de ensino existentes, entendendo-os como empecilhos na formação dos alunos, por se caracterizarem como métodos mecânicos que apenas tornava os alunos hábeis decoradores no desenvolvimento de um uma memória "servilizada" a conceitos impostos que, também, em sua concepção não condiziam com preceitos científicos que os indivíduos verdadeiramente deveriam aprender.

O método foi um dos principais elementos da renovação educacional proposta por intelectuais da época sendo debatido em projetos de reforma, em pareceres, em conferências pedagógicas e experiências educacionais vinculadas a ações governamentais e particulares na tentativa de modificarem a realidade da nação pela educação.

Rui Barbosa recorria ao método intuitivo como o ideal para a reorganização do ensino existentes no momento, informava que mudanças nos métodos utilizados por educadores ocorriam em todo o mundo. Citava que diversos países estavam por descartar métodos concebidos como tradicionais na implantação de uma nova metodologia que valorizasse o indivíduo em seu processo de aprendizagem bem como a formação reflexiva do aluno e não somente o desenvolvimento de sua habilidade de memória.

Esses métodos empicivos e funestissimos incorrem hoje na mais geral condenação; e a experiência dos países modelos indigita as *lições de coisas*, o ensino pelo *aspecto*, pela *realidade*, pela *intuição*, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfantemente aos processos *verbalistas*, ao absurdo formalismo da escola antiga. (BARBOSA, 1886, p. VII, grifos do autor).

Ele se posicionou a favor do Decreto Leôncio de Carvalho que propôs a adoção das lições de coisas nas escolas, como disciplinas, ressaltando que as lições de coisas deveria ser vista apenas como método. O Decreto previa em seu artigo 4º, que o ensino nas escolas primárias do 1º grau do município da Corte constaria das disciplinas: noções de coisas, instrução moral, instrução religiosa, noções essenciais de gramática, leitura, escrita, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de músicas, com exercício de solfejo e canto, ginástica e costura simples para as meninas (CARVALHO, 1942, p. 276).

Bem procedeu, portanto, o decreto de 19 de abril, introduzindo na escola popular as lições de coisas.

Desacertou, porem, indigitando-as como capítulo singular, distinto, independente entre as matérias do programa. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para a levar a uma degenerescência imediata, do que uma especialização tal, que parte da compreensão imperfeita da natureza deste ensino. *A lição de coisas* não é um *assunto especial* no plano de estudos: é um *método* de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: *abrange o programa inteiro*; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o *processo geral*, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de *todas as matérias*, como o *método comum, adaptável e necessário a todas*. (BARBOSA, 1981, v. X, t. II, p. 214-215, grifos do autor).

As Lições de Coisas foi enfatizada por Rui Barbosa como o método apropriado ao ensino dos conteúdos escolares, sendo um conjunto de assuntos indispensáveis ao conhecimento do educador para o exercício da profissão docente. Rui Barbosa afirmava que as "lições de coisas" não devia ser concebida como disciplina específica, tratava-se de um significativo fundamento teórico - metodológico no ensino de todas as disciplinas nas diversas áreas do conhecimento. As lições de coisas, portanto, deveria perpassar por todas as disciplinas, por todos os conteúdos, sobretudo, na transmissão dos conteúdos científicos úteis à vida do indivíduo para sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de entender a disseminação da Pedagogia Moderna foi possível vê-la como um movimento renovador das práticas pedagógicas. Caracterizada pela centralização dos processos educativos na criança, pela adequação dos métodos de ensino e aprendizagem a capacidade cognitiva do aluno e pelo aprimoramento das instalações escolares.

Sendo assim, obra Lições de Coisas, traduzida no Brasil por Rui Barbosa enfatiza que o método de ensino orientava acerca dos anseios humanos de "curiosidade" de aprender. E que os métodos existentes até então consistiam em métodos repetitivos, que apresentava um ensino mecânico de conteúdos, não contribuindo na formação reflexiva do indivíduo. Segundo Rui Barbosa, era preciso considerar que ao nascer a criança possuía a habilidade e a capacidade de aprender, a curiosidade era, portanto, algo natural

que deveria ser estimulada em benefício ao desenvolvimento da capacidade assimilatória da criança, indivíduo sempre em disposição a assimilar informações novas adicionando-as às conceitos que já possuíam. O educador devia, portanto, "aproveitar" a pré-disposição da criança em aprender, tornar proveitoso o momento de aprendizagem da criança em relação ao conhecimento de assuntos novos, estimulando-a a apreender conteúdos úteis à vida em sociedade oportunizando o contato com conhecimentos científicos.

Logo, é preciso reconhecer a importância desses rituais escolares, pois estes desempenham a compreensão da cultura escolar e na construção da identidade institucional das escolas de primárias.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia de Letras, 2008.

CALKINS, Norman A. **Lições de Coisas** (trad. Rui Barbosa). Rio de Janeiro: imprensa Nacional, 1886.

CARVALHO, Carlos Leôncio de. Decreto nº 7247 de 19 de Abril de 1879. In: BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino secundário e superior**. vol. IX Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. p. 273-303.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Tudo é História, n. 127. 1989.

_____. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**. Bragança Paulista EDUSFE, 1998.

FILHO, Lourenço. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O imaginário moderno no Brasil. In: **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro:Rocco, 1994.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: Pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional**. Campinas, SP: Autores Associados: Rio de Janeiro, RJ: fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

PENTEADO, José de Arruda. **A consciência didática no pensamento pedagógico de Rui Barbosa**. São Paulo: Ed. Nacional; [Brasília]: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

SANTOS, Fábio Alves dos. **Rui Barbosa, educação e política: um discurso pedagógico no Brasil oitocentista (1880-1885)**. São Cristóvão: editora UFS, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Lições de Coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade**. Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro/2000a, p. 74-87.

_____. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos. In: SAVIANI, DERMIVAL; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, ROSA F.; VALDEMARIM, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 164 -203.

[i] Mariângela Dias Santos, Mestre em Educação (UFS), Grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais, instituições e práticas escolares, Pedagogia, mariangela.dias@uol.com.br

[ii] Anne Emílie Souza de Almeida Cabral, Mestre em Educação (UFS), Grupo de Pesquisa em História da Educação: intelectuais, instituições e práticas escolares, Pedagogia, anne_emilie@unit.br