

Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas

Rui Barbosa and brazilian education: methods and programs

Najla Mehanna Mormul*

Maria Cristina Gomes Machado**

* Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. E-mail: najlamormul@hotmail.com

** Doutora em Filosofia e História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Estadual de Maringá e pesquisadora do CNPq. E-mail: mcgmachado@uem.br

Resumo

Este trabalho discute o método e o programa propostos por Rui Barbosa (1849-1923) para o ensino primário brasileiro, no final do século XIX, ao escrever os pareceres acerca da “Reforma do Ensino Primário e as Várias Instituições Complementares” em 1883. Este consiste em um importante documento que permite entender o contexto histórico brasileiro da época e evidenciar como ele ambicionava promover a escolarização popular de modo a ascender o país política e economicamente. Pretende-se verificar como o programa poderia colaborar no processo de consolidação política da nação brasileira; para isso, lançou-se mão do método de investigação histórica, com o intuito de entender o objetivo proposto. Rui Barbosa atribuía ao método boa parte do caos em que se encontrava o ensino e se mobilizou na apresentação de um novo método, capaz de reformá-lo. Não obstante as concepções que nortearam a seleção dos conteúdos de ensino que Rui Barbosa defendia, estas definiram as suas finalidades e revelaram a configuração de um projeto audacioso e rico. Seu projeto estava claramente direcionado para a modernização do país, para a moralização do povo, assim como para a formação do cidadão-patriótico por meio da educação.

Palavras-chave

Educação. História da Educação. Pensamento de Rui Barbosa. Método de Ensino.

Abstract

This paper discusses the method and the proposed program for primary education by Rui Barbosa, Brazil (1849-1923), in the late nineteenth century, by the time he was writing the advice about “Reform of Primary Education and the Various Complementary Institutions,” 1883. That consisted of an important document that enables us to understand the context of Brazilian history, which shows how he aspired to promote the Brazilian popular schooling and ascend the country politically and economically. We sought to determine how the program could contribute to the process of political consolidation for Brazilian nation, to do so it was employed the method of historical investigation, in the attempt to realize our goal. Rui Barbosa credited to the method large part of the chaos concerned education, so he mobilized to submit

a new method able to reform it. Notwithstanding the conceptions that guided the selection of teaching content advocated by Rui Barbosa he defined his goals and setting by revealing a fancy and rich project. He dealt with a project clearly directed to the modernization of the country, moralization of the people, as well as the formation of the patriotic citizen, by means of education.

Key words

Education. History of Education. Rui Barbosa's way of thinking. Teaching Method.

Introdução

Rui Barbosa (1849-1923), preocupado em resolver as questões de seu tempo, discutia os rumos que o Brasil estava tomando e reconhecia que o país precisava enquadrar-se no movimento de transformações sociais, políticas e econômicas que ocorriam no mundo ocidental. Entendia que uma boa instrução pública poderia contribuir para livrar a nação de muitos problemas de ordem social e econômica. Não se pode afirmar que a educação, para Rui Barbosa, seria o remédio para todos os males do país, porém entendemos que, durante a elaboração de seus pareceres, ele destinou à educação um papel importante para o fortalecimento da nação e para a formação de nosso povo.

Defendia que seriam necessárias muitas mudanças, em especial nas formas de trabalho, de modo a possibilitar a modernização do país. Para tanto, era importante que atingisse o mesmo grau de desenvolvimento dos Estados Unidos e de vários países da Europa. Entusiasmado e atento ao desenvolvimento desses países, desejava o mesmo para o Brasil, para que este saísse da péssima situação em que se encontrava. Assim, envolveu-se em muitos debates e defendeu, com muita determinação, as causas pelas quais luta-

va¹, porque acreditava que elas poderiam contribuir para alavancar o país em direção ao progresso.

É importante salientar que a educação não foi tratada por ele de forma isolada, já que as discussões em torno da instrução pública brasileira estavam imbricadas aos debates em torno da criação e ampliação de escolas em todo o mundo. Rui Barbosa acreditava que, por meio da instrução, o homem seria preparado para exercer seu trabalho; portanto a escola deveria ser oferecida para todos, e essa ideia foi defendida por muitos representantes desse período.

¹ Machado (2002, p. 79-80) comenta sobre esta questão: "Tendo-se em vista a batalha empreendida por esse autor, percebe-se que as questões levantadas não eram novas. A luta do autor procurava resolver problemas concretos da prática social dos homens que a sociedade havia colocado. Eram questões reais que vinham sendo discutidas há certo tempo e que necessitavam ser encaminhadas. Fazia-se necessário romper com o que estava mostrando-se historicamente inviável. A escravidão, as barreiras que impediam a imigração, o voto controlado pelo governo, a centralização do poder, a moeda e o crédito deveriam ser revistos para se encaminhar a modernização da sociedade. Nesse processo de modernização, ele tomou clara posição, revelando a sua própria modernidade. Seu compromisso estava voltado às necessidades do capital, para o revigoramento das relações de produção burguesas".

Certamente, na organização do sistema nacional de ensino, a criação da escola primária gratuita, obrigatória e laica representou não só a etapa mais difícil como a mais decisiva, por intermédio dela se reorganizariam os demais graus de ensino existentes, num todo coerente com a nova situação. A dificuldade era prevista, visto que a campanha a favor da escola pública tomou como aparência a luta entre católicos e protestantes numa sociedade cuja maioria absoluta era representada pelos católicos (LEONEL, 1994).

Mas, apesar do princípio democrático, a minoria derrotou a maioria, justamente porque não se tratava de uma luta entre católicos e protestantes. Tratava-se, na verdade, de defender os interesses burgueses frente à grande crise do capital, na esteira da qual seguiam as concorrências por novos mercados, dificultadas pelo enfraquecimento da unidade nacional que o movimento operário provocava.

Se os interesses burgueses teriam que passar pelo sufrágio universal, e a sociedade se encontrava dividida em classes antagônicas, a realização da escola pública não podia mais ser adiada. Segundo Leonel (1994), tornava-se necessário educar o novo soberano, transformando o sujeito, dominado pelos antigos poderes, em cidadão defensor da sua pátria, substituindo seus deveres para com Deus pelos seus deveres para com o Estado.

Com base nesse ideário, no interior das escolas, os indivíduos tomariam ciência de sua capacidade e de sua função na sociedade, ressaltando que a escola não seria um espaço de igualdade de

condições. Ela seria oferecida a todos, mas cada um, de acordo com sua capacidade, saberia qual o lugar que iria ocupar para o bom desenvolvimento da sociedade.

Para chegar ao modelo ideal de escola, que viesse ao encontro das aspirações de manutenção da sociedade burguesa, muitos debates ocorreram. Esses debates acompanharam os processos de democratização política das sociedades, respaldados pela adoção do sufrágio universal e incentivados pela industrialização. O primeiro consentia a participação das classes populares à condução da coisa pública, tornando-se necessário organizar a escola pública e obrigatória, na qual não se poderia conceber o voto universal sem a intervenção do Estado.

No Brasil, a necessidade de se criar a escola pública, obrigatória e laica tinha como intenção movimentar os homens em torno da modernização da sociedade, desenvolvendo o amor ao trabalho, que era o responsável pela grande geração de lucro, oriundo do exaustivo processo que se realizava no interior das indústrias, visando produzir a maior quantidade de mercadorias no menor tempo possível. Com o final do trabalho escravo, a educação escolar poderia cooperar à medida que ensinasse ao escravo liberto e ao trabalhador livre nacional o valor do trabalho, mesmo que submetidos ao padrão burguês de sociedade, isto é, caberia a eles apenas cumprir deveres, sem usufruir do modo de vida da burguesia.

Na segunda metade do século XIX, a economia brasileira era basicamente agrária, caracterizada pelo latifúndio e pela monocultura, em especial do café na região

sudeste, com a decadência da produção agrícola tradicional voltada para a produção de cana-de-açúcar, algodão e tabaco. Sua base de sustentação encontrava-se no regime de trabalho de escravos. Estes, segundo Prado Júnior, representavam cerca de um terço da população total e isso começava a ser questionado logo após a Independência do Brasil, em 1822, tornando-se alvo de críticas: “A escravidão aí aceleradamente perdendo sua base moral, não somente na opinião comum, mas até nos círculos conservadores” (PRADO JUNIOR, 1986, p. 143). Contudo a abolição ocorreria de modo gradual, visto que ela era fundamental para a vida do país. Desse modo, a questão da mão-de-obra tornou-se um problema para o país, impulsionando a imigração de levas de trabalhadores europeus e asiáticos para trabalhar nas lavouras de café.

A educação escolar tinha o objetivo de esfriar a contradição entre operários e burgueses, e isso ocorria na Europa e no Brasil, embora, aqui, essa questão fosse diferente, porque, com a entrada maciça de trabalhadores imigrantes, era preciso construir e consolidar a unidade e a identidade nacional. Dessa forma, as condições para a criação de um Sistema Nacional de Ensino não eram idênticas às da Europa. Em nosso país, a falta de instrução para o povo era vista como um obstáculo ao processo de modernização.

No final do século XIX, a escola era concebida como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o país rumo ao progresso e à consolidação da democracia,

nos moldes dos países civilizados. Se antes, numa visão quase que consensual dos homens da época, o atraso em que o país se encontrava era atribuído à escravidão, com a sua abolição definitiva, isso passou a ser atribuído à educação, por esta não cumprir ou cumprir precariamente seu papel social (SCHELBAUER, 1998).

Assim, a escola brasileira tornou-se, a partir de 1870, responsável pela formação moral e cívica do cidadão, além de ser a instituição responsável em transmitir-lhe os conhecimentos acumulados pela burguesia os quais se faziam necessários para a manutenção do *status quo*.

Se quereis, pois, cimentar a ordem necessária das sociedades em bases estáveis, é na escola que as deveis lançar. É antes de experimentar as primeiras agruras, as primeiras feridas do embate pela existência, que o futuro trabalhador há de sentir, pela direção da cultura que receberem as suas faculdades nascentes, o valor supremo, a inviolabilidade absoluta dos interesses que presidem à distribuição das categorias sociais pela herança, pelo merecimento e pelo trabalho. Só então o seu espírito disporá da lucidez precisa, para se revestir em tempo do tríplice bronze do bom senso contra as loucuras socialistas, contra os ódios inspiradores da subversão revolucionária, e compreender que o nível da demolição, preconizado pelos inventores de organizações sociais em nome da igualdade universal, representa em si, pelo contrário, a mais tenebrosa de todas as opressões, a mais bárbara de todas as

desigualdades, a mais delirante de todas as utopias (BARBOSA, 1947a, p. 361-362).

Rui Barbosa, com essas palavras, deixava clara a necessidade da instrução pública, enfatizando a importância da escola para a legitimação dos valores burgueses, assinalando a educação escolar como um caminho para selar os interesses dominantes e refutar as possíveis ameaças. Desse modo, a aplicação de um método eficaz era imprescindível para assegurar a mudança almejada para a construção e a efetivação de seu ambicioso projeto educacional.

Nesse sentido, optamos em organizar o texto em duas partes: a primeira voltada à discussão da questão do método de ensino proposto por Rui Barbosa, com o intuito de investigar-lhe as vantagens, e a segunda, ao programa da escola primária. Para entender as finalidades do método de ensino, bem como do programa, fizemos uso do método de investigação histórica, objetivando dar maior visibilidade aos fenômenos e, com isso, compreender as diferentes nuances que fizeram parte desse contexto. Para tanto, buscamos analisar se, realmente, o projeto de Rui Barbosa que reformulava o método e o programa de ensino poderia contribuir para promover a almejada modernização do país.

1 Método de Ensino

Rui Barbosa enfatizou a urgência em reformular a instrução escolar, inclusive a necessidade de adotar um novo método de ensino, defendendo o uso

dos sentidos para a aprendizagem. Era sincero ao afirmar que um método estéril, como o usado até então, de nada serviria e caracterizava o ensino então atual como vazio, abstrato e morto. No parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, o método intuitivo² foi exaltado como o elemento mais importante de toda a reforma.

Cumpra renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumpra 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 contrário, 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 pode-

² Destaca-se o que escreve sobre o assunto Valde-
marin (2004 p. 103): “Em meados do século XIX, o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, que é assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leituras e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão”.

rosa, 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 luminoso 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).

Diante disso, percebemos o quanto Rui Barbosa priorizava a necessidade de rever o método de ensino. Estava sempre atento aos acontecimentos que versavam sobre a educação escolar em todo o mundo. Entre esses acontecimentos, destacam-se as Exposições Internacionais, que ocorreram em alguns países da Europa e das Américas entre os anos de 1851 e 1922, que constituiriam importantes ambientes de discussões e revelações referentes à educação no século XIX (KUHLMANN, 2001). Tinham como objetivo expor os produtos aos visitantes e eram vistas como verdadeiras festas didáticas.

Cada país, ao sediar uma Exposição, mostrava aquilo que seria a prova de seu lugar no campo das nações civilizadas. Demonstrava-se tanto à sua própria população quanto aos visitantes dos demais países, exibindo seus produtos e atributos de modernidade e buscando o referendo das premiações. Cada um deles contribuía com suas peculiaridades, desde as potências industriais, como a Alemanha, até as colônias ultramarinas,

que adornavam os espetáculos com seus toques de exotismo.

Nesse caso, os ambientes de discussões contribuiriam para a divulgação de novos métodos de ensino e materiais pedagógicos³. Vale destacar que participavam dessas exposições pessoas das mais diferentes formações, como: políticos, médicos, militares, professores, religiosos, engenheiros, o que possibilitou a circulação dos novos saberes pedagógicos, que eram considerados de derradeira importância para o desenvolvimento das nações.

³ Num clima de descontentamento generalizado, expresso em enquetes, documentos oficiais e pareceres, o movimento de renovação pedagógica, que começou a despontar na metade do século XIX, tentava investir contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, prescrevendo-lhe novo método de ensino, novos materiais, a criação de museus pedagógicos, variação de atividades, excursões pedagógicas, estudo do meio, entre outros. O raio de abrangência desse movimento pode ser avaliado também pelas sucessivas exposições universais, organizadas para a difusão de práticas pedagógicas renovadas, seus materiais e suas aplicações: Londres em 1862, Paris em 1867, Viena em 1873, Filadélfia em 1876, que deram origem ao Relatório de Buisson, países que se inserem no mesmo modo de produção e de circulação de mercadorias, embora com resultados e competências diversas. “Os materiais didáticos difundidos neste período e nestas exposições compreendem, além do mobiliário escolar, caixas para ensino das cores e das formas, gravuras, coleções, objetos variados de madeira, aros, linhas, papéis etc. em substituição ao velho livro de textos para serem memorizados. Mas, a chave para desencadear a pretendida renovação é adoção de um novo método de ensino concreto, racional e ativo, denominado ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo” (VALDEMARIN, 2004, p. 104). Sobre o método intuitivo, recomenda-se também a leitura de Schelbauer (2003).

Em meio a esses novos saberes pedagógicos, destacam-se o método intuitivo e as “Lições de Coisas” (1950), dos quais Rui Barbosa se apropriou ao redigir seus pareceres. Estes encontraram, nas exposições, um espaço bastante proveitoso para sua divulgação, bem como para sua explicação. O manual “Lições de Coisas”⁴ foi mencionado a Rui Barbosa na Exposição Pedagógica Internacional na Filadélfia em 1879.

O manual de Calkins foi apresentado na Exposição Universal da Filadélfia, realizada em 1876, sendo recomendado por Ferdinand E. Buisson, em seu relatório ao governo francês, como a melhor coleção já elaborada, motivando numerosas traduções, além da língua portuguesa, destacando-se uma versão japonesa em 1877, duas versões para o espanhol em 1872 e 1879. A primeira edição americana desse manual é de 1861, sendo refundida e ampliada em 1870, recebendo o título de Primeiras “Lições de Coisas” e atingindo, em 1884, sua 40ª edição (VALDEMARIN, 2004, p. 118).

Rui Barbosa realizou a tradução da obra de Calkins e destacou que a obra era de grande importância, inclusive, porque fora citada no Decreto de Leôncio de Carvalho⁵. Ele próprio comentou sobre a necessidade dessa obra:

⁴ Manual de ensino elementar de autoria de Norman Allison Calkins, traduzido por Rui Barbosa.

⁵ Vale lembrar que, por meio da análise do decreto de Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa redigiu seus pareceres.

O exame atento do livro com que me propus a enriquecer a literatura escolar em nossa língua demonstrará que o juízo magistral dos profissionais na exposição de Filadélfia não se enganou. Esta obra corresponde às exigências do método intuitivo, tanto quanto a expressão escrita da vida nas páginas de um livro pode-se aproximar da vida mesma na plenitude da sua ação real. Em parte nenhuma encontrareis nela os moldes rijos da cartilha ou do compêndio. Em nenhum dos seus conselhos ao professor, vereis atribuído à memória esse papel de móvel de marchetaria, que lhe reservam os métodos em voga. Tudo nela respeita a liberdade da vocação no mestre e a espontaneidade de ação no aluno. Enfim, se houvesse de compendiar nalgumas palavras o espírito que constantemente anima o livro de Calkins, tê-lo-ia substanciado nestes belos períodos, em que, há menos de um ano, se exprimia uma das penas mais célebres de hoje na esfera destes assuntos: A escola não desenvolverá na criança a atividade, a espontaneidade e o raciocínio, se não tiver as janelas abertas para a cidade, para a natureza, para a vida. Tudo o que permanece no estado de fórmula, tudo o que se refolha sob a letra, é morto, enquanto o espírito não fizer surgir das palavras à coisa visível a palpável, ativa, envolvida em nossa existência, que nos espera ao sairmos da escola, para ser examinada, interrogada, e revelar-nos os seus segredos. (BARBOSA, 1950, p. 15).

No entanto, demorou muito para que seu trabalho fosse publicado. E isso só

ocorreu no decorrer de 1886. Segundo Rui Barbosa, o método intuitivo ou “Lições de Coisas” deveria ser usado, sobretudo, no ensino primário. Sobre a necessidade desse método no século XIX, Saviani (2007, p. 138) enfatiza:

Esse procedimento pedagógico, conhecido como método intuitivo ou *lições de coisas*, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico para o novo método de ensino.

Como material, pode-se citar o uso de peças do mobiliário escolar, quadros negros parietais, caixas para o ensino de cores e formas, quadro do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, aros, linhas, entre outras. Constituíam-se em materiais concretos para o manuseio pelos professores e alunos. Esse método pautava-se numa compreensão filosófica e científica, por meio da qual a obtenção de conhecimento seria oriunda dos sentidos e da observação. Implicava uma abordagem indutiva, na qual o ensino deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Por isso seria necessário romper com o método vigente e passar a trabalhar com o método intuitivo, que se desdobrava em “Lições de Coisas”. Rui Barbosa elogiou a introdução das “Lições de Coisas” no Brasil, por meio do Decreto de Leôncio de Carvalho, mas evidenciou que havia

divergência de entendimento entre ele e seu companheiro de causa sobre essa questão. Essa diferença foi explicitada como segue:

Desacertou, porém, indigitando-as como capítulo singular, distinto, independente entre as matérias do programa. Nada contribuiria mais para inutilizar de todo essa inovação, para 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 assunto especial no plano de estudos; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não se 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, 1947b, p. 214-215).

Rui Barbosa estava convicto ao enfatizar que, além da reforma dos métodos, era necessária a reforma dos mestres. A reforma do método não deveria ser, para ambos, simples alteração da mecânica escolar, mas a reforma dos costumes e da mentalidade de nossa gente e destacava que a instrução inspirada em “Lições de Coisas” não seria uma instrução acerca das coisas, mas a instrução pelas próprias

coisas. Nesse sentido, propôs cursos para formação de professores com duração de quatro anos, frequência obrigatória e exigência do conhecimento de língua estrangeira.

O curso de formação de professores era o ponto-chave da reforma, porque a introdução de inovações na escola dependia, primordialmente, da ação do professor que, nesse caso, deveria ser formado com essa finalidade. O método seria inseparável do mestre, ou seja, o mestre é o método animado. Por isso, quando se tratava de introduzir novos sistemas pedagógicos, o primeiro passo era formar professores capazes de executá-los.

Rui Barbosa concordava, portanto, que o professor deveria receber a preparação adequada a fim de repassar aos seus futuros alunos as influências intelectuais e morais indicadas no plano de estudos da primeira idade. Dessa maneira, a formação de professores seria tanto técnica quanto prática. Defendia a observação como base de todo o conhecimento, porém era importante habituar as crianças a observar e, depois, a exprimir corretamente o resultado do que observara.

Assim, o projeto educacional formulado por Rui Barbosa pretende difundir a metodologia intuitiva que atribui aos sentidos a intermediação entre o homem e o mundo, entre sujeito e objeto do conhecimento. A percepção do mundo, estabelecida pelos sentidos e pelo saber sistematicamente elaborado, produziria as concepções intelectuais que guiarão o caráter. Nesse sentido, Rui Barbosa não se

furta aos procedimentos didáticos predominantes no século XIX, cujas raízes remontam ao empirismo baconiano e são desenvolvidos, entre outros, por Froebel e Spencer, afirmando a existência de um paralelismo entre o processo da educação individual e a evolução da espécie e da sociedade. As matérias dos programas são, então, dispostas numa graduação racional que se pretende adequada à capacidade natural de aprendizagem do homem, fazendo com que o aprofundamento intelectual caminhe, paralelamente, ao desenvolvimento físico e psicológico, unindo corpo e espírito no mesmo processo natural de desenvolvimento. (VALDEMARIN, 2000, p. 128).

Diante disso, era preciso estimular a curiosidade em detrimento do excesso de memorização, auxiliando a criança a entender o que ela aprendia. Portanto, era necessária a adoção de um método novo que proporcionasse o desenvolvimento geral do indivíduo. Entretanto era imprescindível que fosse precedida por uma reforma no programa da escola primária do país.

2 Programa da Escola Primária

Juntamente com o método, era imperiosa⁶ a reorganização do programa

⁶ Sobre esta questão, Valdemarin (2000, p. 123-124) salienta: "A reforma dos métodos é imperiosa porque a instrução brasileira tem incidido apenas sobre a memória do aluno, deixando em desuso as potencialidades do corpo humano como um todo. O homem, em que pese o descaso de nossas escolas, é um ser cuja formação espiritual está indissociavelmente ligada à sua fisiologia peculiar.

escolar. A esse respeito, Rui Barbosa segue mais uma vez as ideias pedagógicas predominantes na época, isto é, a ampliação do programa escolar, que se justificava pelo princípio da educação integral: educação física, intelectual e moral. Tal princípio foi formulado e difundido a partir da obra de Spencer, publicada em 1884. Essa visão era compartilhada por Rui Barbosa (1947b, p. 58), para quem:

[...] o que, portanto, cumpre, é repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem [...]. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie⁷.

Sua defesa era a de que cabia à reforma abandonar o existente e reorganizar o programa escolar. Ele propôs um programa enciclopédico, em virtude da necessidade de ampliação da cultura escolar para a população.

Assim, a primeira medida a ser tomada na reforma da instrução é a utilização de um método de aprendizagem adequado ao desenvolvimento humano, que, por sua vez, representa a antítese do que se tem praticado nas escolas brasileiras”.

⁷ Citado no Parecer sobre a Reforma do Ensino Primário em 1883.

Rui Barbosa dividiu o ensino primário em três cursos: escola primária elementar de 7 a 9 anos; escola primária média de 9 a 11 anos; a escola primária superior dos 11 aos 13 anos. Ele aumentou o tempo de estudo da escola primária, de quatro anos previstos no decreto, para oito anos. Propunha a criação de escolas primárias superiores onde se poderia ofertar uma educação comum a todas as carreiras, preparando o aluno para a vida. Recomendou o estudo da astronomia, geologia, biologia, sociologia, composição, declamação, desenho e desenho de arte aplicada. Esse programa deveria ser executado em quatro anos, após os dois da escola elementar e dois da escola média. O aluno completaria o curso aproximadamente aos 15 anos. Se o aluno quisesse se profissionalizar antes de concluir esse nível de ensino, poderia fazê-lo logo depois de concluída a escola média (MACHADO, 2002, p. 133-134).

Rui Barbosa também defendia a criação dos jardins de infância como um ambiente agradável, no qual as crianças de pais trabalhadores ficariam enquanto eles trabalhavam. A finalidade era o desenvolvimento dos sentidos, para a efetivação de tal objetivo, os professores deveriam ter especializações e sugeria que viessem do exterior, já que, no Brasil, não havia professores com tais características, faltavam, ainda, caráter técnico e senso profissional. Por isso, propôs a criação de escolas normais que preparassem os professores para atuarem nesse nível de ensino.

Entre as propostas de Rui Barbosa, estava a criação de um Museu Pedagógico Nacional, que ficaria sob a responsabilidade do Poder Executivo logo que a reforma fosse aprovada. Discutiu a questão da criação de caixas econômicas escolares, sugeridas no Decreto de Leôncio de Carvalho, porém ele não concordava com o modo como foi admitida no Decreto. Acreditava que, em vez de estimular a economia como era defendido, acabaria por desenvolver o gosto em poupar dinheiro. Dessa forma, defendia que era preciso, prioritariamente, ensinar os alunos a cuidar de seus pertences, como: roupas, sapatos, livros e materiais escolares.

Decorrente dessa posição, foram selecionados para o programa aqueles conteúdos que, em sua apreciação, melhor atenderiam às finalidades da proposta, isto é, vinculados à modernização do país, constituição da identidade nacional e à formação do cidadão patriótico. Para tanto, as matérias do programa escolar compreendiam: música e canto, matemática, desenho, educação física, língua materna, rudimentos das ciências físicas e naturais, rudimentos da economia política, cultura moral e cívica, taquimetria, história, geografia e cosmografia.

Para o ensino da língua materna e da gramática, Rui Barbosa propunha a aplicação do método intuitivo, visto que o existente não passava de simples memorização, na medida em que ensinava o aluno a repetir palavras que soavam sem sentido, exigindo ser reformulado com urgência.

Com o novo método, a criança iria aprender a língua materna, falando-a

desde o primeiro dia de aula, e o estudo da língua iria se difundindo em “Lições de Coisas”, levando a criança a aprender de forma concreta. Porém a gramática seria introduzida somente a partir da 3ª série do ensino primário, mas era outra sua compreensão de gramática, não a tradicional, seria uma gramática pautada nos princípios históricos modernos e apresentada como um produto histórico, evidenciando a evolução da língua como ciência da observação escrita.

Quanto à matemática, em sua proposta, sobressaía aplicação de métodos concretos que antecedessem as operações escritas e o uso formal e metódico de algarismos. A utilidade do cálculo mental seria perfilhada, desde que praticada sem o caráter abstrato, mediante problemas de aplicação usuais e próximos da vida dos alunos. Para o ensino de geometria, aconselhou a adoção da taquimetria, por ser esta a concretização da geometria. Era o ensino da geometria pela evidência material, acomodação da geometria às inteligências mais rudimentares: a lição de coisas aplicada à medida de extensos e de volumes (BARBOSA, 1947b, p. 290). Entendia Rui Barbosa que esse método, criado pelo engenheiro de pontes e calçadas Eduardo Lagout, significava a consolidação da geometria.

Já o ensino de Ciências Físicas e Naturais começaria nos jardins de infância, ensinadas, é claro, por meio da observação e da experimentação, acompanhando as reformas que vinham ocorrendo na Europa, as quais propunham a união entre educação e natureza. Para Spencer (1927, p. 11),

[...] preparar para uma vida perfeita é a função de que se deve encarregar à educação; e o único meio racional de avaliarmos um curso de educação consiste em sabermos de que modos ele desempenha tal função.

A ciência era o conhecimento que melhor representava o sentido do progresso e da sociedade civilizada. Destacava-se como um conhecimento fundamental para a vida moderna, um conhecimento proveitoso e correto, cujas verdades podiam ser aproveitadas pelos mais diferentes interesses da vida prática, como: pela indústria, pelo trabalho, na manutenção da saúde, no exercício das obrigações políticas e sociais, bem como na constituição da vida ética.

É o veredicto para todas as interrogações. Para a direta conservação própria, para a conservação da vida e da saúde, o conhecimento mais importante é a Ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama a ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Ciência. Para o justo desempenho das funções da família, o guia mais próprio só se encontra na ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem o qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a Ciência. Para a produção mais perfeita e para os gozos da arte em todas as suas formas, a preparação imprescindível é ainda a Ciência e, para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – o estudo mais eficaz é, ainda, uma vez, a Ciência. (SPENCER, 1927, p. 68).

A Inglaterra foi um dos países precursores no desenvolvimento do ensino de ciências, e foi precisamente na experiência inglesa que Rui Barbosa buscou os primeiros argumentos para justificar a adoção dos elementos das ciências físicas e naturais para o programa do ensino primário brasileiro.

A concepção metodológica indicada no ensino de ciências apoiava-se em “Lição de Coisas”, que exigia erradicar a pedagogia retórica com base em nomes, datas, definições, preceitos, lições e aplicar o contato com os objetos e a observação. Para isso, seriam necessários professores capacitados e materiais didáticos apropriados, parecidos com os que eram usados nos Estados Unidos, como coleções de mineralogia, botânica, zoologia, laboratórios equipados, gabinetes de estudos, oficinas, entre outros.

A introdução da educação física foi apresentada como uma inovação proeminente. A satisfação da vida física era a primeira necessidade da infância e justificava a importância fundamental da ginástica num plano de estudos que postulava a inseparabilidade do espírito e do corpo. De acordo com Rui Barbosa, a educação física havia sido introduzida nos programas de ensino de vários países, tendo em vista sua função moralizadora, higiênica e patriótica. O substitutivo enumerava as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção de hábitos perigosos da infância; meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos; instrumento contra a degeneração da raça; ação disciplinar moralizadora dos hábitos

e costumes; responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos, imprescindíveis à defesa da pátria.

A preocupação com a defesa da pátria se justificava por conta da situação de guerra que Rui Barbosa vivenciou nos anos de 1860. Em um país onde a iminência de guerra era real, a preparação de indivíduos para este fim era necessária. Assim, a ginástica militar contribuiria para desenvolver a disciplina e a ordem imperiosa para a formação de um bom exército. Para as meninas, Rui Barbosa propunha a calistenia, ou seja, uma combinação de exercícios de movimento, que auxiliariam no desenvolvimento muscular sem prejudicar a doçura e a feminilidade.

Para a mulher, esses exercícios (ginásticos) terão um caráter particularmente suave, acomodado ao sexo. Encerrar-se-á mais especialmente na calistenia, nessa combinação de exercícios de movimento, engenhados por Adolfo Spiess e destinados a produzir um simétrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas. (BARBOSA, 1947b, p. 90).

A música e o canto também aparecem como componentes da educação física, conhecimentos considerados de grande relevância devido às suas particularidades, e contribuiriam para a formação do homem moderno⁸.

⁸ Rui Barbosa (1947b, p. 103), ao citar Guizot, concluiu que: “[...] a música produzia na alma uma verdadeira cultura interior, além de desenvolver os

Notamos que eram muitas as finalidades do ensino de educação física, proposto no ensino primário por Rui Barbosa, assim como da cultura musical e seu caráter moral e utilitário, princípios extremamente importantes para que fossem atingidos os objetivos e interesses do momento.

No entanto uma das matérias de fundamental importância no programa da escola elementar de Rui Barbosa era o desenho. Seu ânimo pelo desenho estava associado ao desenvolvimento econômico do país. Sua aplicação poderia favorecer o crescimento industrial, já que entrariam no mercado de trabalho pessoas mais habilitadas. Em países considerados civilizados e industrializados, pedagogos e autoridades do ensino perceberam as suas finalidades e o aplicavam a favor de incentivar o ensino de desenho para que os alunos se habilitassem para trabalhar na indústria.

O ensino de desenho defendido por Rui Barbosa voltava-se para o exercício da visão e coordenação motora, de forma que os alunos pudessem utilizar-se dessas habilidades no trabalho industrial. Assim, não era objetivo transformar alunos em artistas, privilegiando a arte de ornamentação na qual se produzisse pintura em tela, escultura. Sua intenção, tal como já estava sendo praticado em outros países, seria associar a arte ao desenho industrial, aplicando-o ao trabalho fabril e mecânico. Pretendia, dessa

vários órgãos de ouvido e da palavra, adoçar os costumes, civilizar as classes inferiores, aligeirar as fadigas produzidas pelo trabalho e proporcionar um inocente prazer”.

forma, contribuir para o progresso do país, visto que era necessário criar a indústria nacional (MACHADO, 2004).

Ao conteúdo de desenho, foi confeccionado um desígnio essencialmente prático, que se ajustava às necessidades da indústria e da arte. Dessa maneira, para o operário, a aprendizagem do desenho era tão necessária quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, por possibilitar-lhe uma aprendizagem técnica e profissional.

O método consistia em partir da observação, único recurso capaz de dar concreticidade aos dados e às definições. Na impossibilidade da observação direta dos fenômenos, as lições deveriam partir sempre do conhecido para o desconhecido, utilizando, para isso, objetos familiares aos alunos. Esperava-se desenvolver neles habilidades que os tornassem cidadãos atuantes. Esse mesmo procedimento aplicava-se ao ensino da cosmografia, ao ensino elementar da astronomia e ao ensino da cartografia. No ensino da geografia, era todo o universo da natureza que se descortinava, por isso era imprescindível estar atento ao método, ao uso de bons livros e materiais didáticos, tais como: planetários, globos terrestres, cartas em relevo, cartas planas e cartas escolares parietais.

Rui Barbosa enaltecia o ensino de geografia, afirmando que poucas ciências poderiam rivalizar com ela, já que o céu fora o primeiro campo de observação dos povos primitivos. Considerava que seu ensino possuía uma função muito útil e considerável na cultura mental das novas gerações. Ao citar Michel Bréal, argumentava que o homem estava ausente dos livros de geografia,

sendo este o verdadeiro e principal objeto de seu estudo. A geografia deveria mostrar a inter-relação entre homem e meio. Para ele, somente dessa forma a geografia iria colocar-se entre as ciências naturais e as ciências históricas, participando tanto de umas quanto de outras.

Rui Barbosa, entretanto, salientava que o ensino de geografia nas escolas públicas brasileiras era tão miserável que se poderia afirmar que sequer o seu começo existia. Assim, para que a geografia realmente existisse, tornava-se necessário iniciar o ensino de seu conteúdo do local para o global, introduzindo a cartografia, a utilização de mapas, plantas, globos, que seriam de grande relevância para se entender e ensinar geografia, além do emprego e uso de outros materiais didáticos, e tomava como exemplo o sistema educativo dos Estados Unidos.

O ensino de história era uma forma útil de transmitir conceitos de cultura e sentimentos. A pátria era o centro do ensino de história na escola. As noções de história que mereciam ser exaltadas referiam-se à percepção da transformação dos costumes, dos homens históricos e outras, como aquelas que buscavam conhecer os motivos que resultaram em determinados fatos. Rui Barbosa enfatizava que a história caminhava por outras áreas do saber, fazendo uso, inclusive, da geografia, da paleontologia e da geologia.

Destacava que era importante despertar a curiosidade dos alunos e via a história e a geografia como disciplinas aliadas,

[...] a história, na escola é inseparável da geografia: Há de relacionar-se

inteiramente com ela de modo que essas duas disciplinas se comuniquem incessante e mutuamente”. (BARBOSA, 1947b, p. 354).

Ele criticava o uso de questionários, afirmando que eram fadigosos e sem serventia. No entanto comentava que as narrações eram instrumentos muito valiosos e deveriam ser usadas, porque encantavam os alunos. Diante disso, defendia e valorizava o emprego da lição oral.

O ensino de história deveria preparar o cidadão para julgar as necessidades e as coisas de sua época. Diante dessa constatação, competiria com as outras matérias que utilizavam como objeto de investigação e interpretação a ação humana, bem como os rudimentos de economia e política. Essas informações seriam dadas na escola primária e superior, consideradas como um importante elemento formador de civismo, que oferecia os alicerces da escola por meio da evidente necessidade em se manter a ordem e a conservação da sociedade de classes.

[...] a geografia, a história o ensino moral e patriótico, revelaram-lhe pouco a pouco a subordinação das ações humanas às necessidades uniformes análogas, pela sua generalidade, pela sua fatalidade, pela sua imutabilidade, a esses grandes princípios de desenvolvimento que o universo físico que lhe expôs em todas as manifestações da matéria, da força e da vida (BARBOSA, 1947b, p. 360).

Em relação à cultura moral e cívica, enfatizava que a moral para as crianças não era matéria científica, mas obra de

sentimentos e hábitos. Seria necessário formar o caráter e fazer com que os alunos possuíssem as virtudes que constituíam o alvo da moral. Rui Barbosa deixava claro que não se tratava de catecismo, mas de tolerância. A escola seria o lugar ideal para a disseminação da moral e do amor pela pátria, e ressaltava: “[...] a lei da cultura moral, como a de toda cultura abrangida no domínio escolar, é a atividade, a instrução, a vida” (BARBOSA, 1947b, p. 379).

O ensino de cultura moral e cívica seria muito importante, e o professor exerceria um papel relevante, por representar o cerne de toda a educação moral. Rui Barbosa fez muitas referências sobre a questão da ordem e da disciplina. Enfim, o ensino da moral basear-se-ia no mestre, na vida escolar e no ensino inteiro. Vinculada à educação moral, a educação cívica era tida como uma de suas faces.

Diante do que foi exposto, podemos afirmar que o programa proposto para o ensino primário, sem dúvida, apresentava-se como um projeto ambicioso e rico. Nele estavam contidas as informações necessárias para promover uma reforma considerável na instrução pública brasileira do século XIX, mas, no que tange aos interesses e necessidade do período, as mudanças sugeridas não se realizaram, assim como o projeto de modernização da nação perseguido por Rui Barbosa.

Considerações Finais

Dessa maneira, verificamos que a educação estava sendo vista como uma

necessidade social que o Brasil tinha que adotar. A escola que se desejava difundir deveria estar voltada para a formação do trabalhador e do cidadão, e ser impregnada de conteúdos em que se acreditava que contribuíssem para tal demanda.

A história e a geografia serviriam como meios para mostrar às crianças as transformações da sociedade, enfatizando que estas se davam de modo lento, coibindo qualquer ruptura abrupta do modelo de sociedade vigente, além de contribuir para a naturalização dos fenômenos sociais, bem como assinalar que as desigualdades eram necessárias para a manutenção da sociedade burguesa.

A escola, vista como meio para o progresso, expressava o interesse da sociedade burguesa, inclusive para impedir que os movimentos revolucionários se expandissem, visto que a escola formaria o cidadão necessário para o momento. A educação das classes subalternas (populares) era um modo de acautelar as contradições e abrandar os espíritos.

A análise realizada teve a intenção de mostrar como o novo programa proposto para o ensino primário brasileiro por Rui Barbosa, no final do século XIX, abordava os interesses da sociedade, porém, para que ele realmente se efetivasse, seria necessário retirá-lo do papel e colocá-los em prática, o que não ocorreu.

Os pareceres de Rui Barbosa, embora tivessem resultado de um minucioso estudo, não foram discutidos na Câmara dos

Deputados. Tomaram os mesmos caminhos dos outros projetos apresentados ao longo do segundo Império, isto é, foram para os arquivos. O próprio imperador havia destacado a necessidade de investimentos e criação de instituições escolares no Brasil em suas Falas do Trono. As questões educacionais, todavia, foram atropeladas por questões econômicas, fundamentais para a organização do trabalho nos moldes capitalista (MACHADO, 2004).

Indubitavelmente, os pareceres de Rui Barbosa contribuíram com as discussões sobre educação brasileira, apesar de ser notório que havia outras questões vistas como de maior importância para o Brasil durante o Império, mas suas ideias sobre educação se expandiram para períodos posteriores, como o da República.

Por fim, vale ponderar que, ao se realizar um trabalho que parte de leituras de fontes primárias, como é o caso dos pareceres de Rui Barbosa, é imprescindível não perder o contexto histórico, no qual essas ideias foram produzidas. Nisso repousa a necessidade do método e, no presente caso, o uso do método de investigação histórica nos permitiu dialogar com as fontes e, com isso, analisarmos em que consistia tanto o método de ensino quanto o programa proposto. Dessa forma, foi possível entendermos que ambos estavam em consonância com o grande projeto de modernização da nação, do qual Rui Barbosa foi um importante idealizador e batalhador.

Referências

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. *Obras completas*. v. X, t. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947a.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: _____. *OBRAS COMPLETAS*. v. X, t. II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947b.

_____. Lições de coisas. In: _____. *Obras completas*. v. XIII, t. I. (1886). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

KUHLMANN JR, Moysés. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais 1862-1922*. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LEONEL, Zélia. *Contribuição à história da escola pública*. (Elementos para a crítica da teoria liberal da educação). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

MACHADO, Maria C. G. *Rui Barbosa: Pensamento e ação*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2002.

_____. Fontes e história das instituições escolares: O projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M (Org.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 65-83. v. 1.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHELBAUER, Analete R. *Idéias que não se realizam*. O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.

_____. *A constituição do método de ensino intuitivo na Província de São Paulo (1870 – 1889)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SPENCER, Herbert. *Educação intelectual, moral e physica*. Porto: Livraria Chardron, 1927.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *O liberalismo demiurgo: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

_____. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Recebido em setembro de 2011

Aprovado para publicação em outubro de 2011

