

MUSEU JULIO DE CASTILHOS

HISTÓRIAS E PERSPECTIVAS

ZITA ROSANE POSSAMAI
ANA CELINA FIGUEIRA DA SILVA
(ORGANIZADORAS)

Copyright © Dos Autores, 2023.
1º edição - 2023

REVISÃO E PREPARAÇÃO DOS ORIGINAIS: Mauro Meirelles

NORMATIZAÇÃO: Mauro Meirelles

EDIÇÃO E DIAGRAMAÇÃO: Mauro Meirelles

CAPA: Luciana Hoppe

TIRAGEM: 500 exemplares para distribuição on-line.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

M986 Museu Julio de Castilhos: histórias e perspectivas / Zita Rosane Possamai, Ana Celina Figueira da Silva, organizadoras; prefácio de Maria Margaret Lopes. – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2023.
653 p.: il. – (Coleção Artes da Memória)

ISBN: 978-85-7150-060-0

1. Museu Júlio de Castilhos. 2. Museu Júlio de Castilhos – História. 3. Museu. 4. Museologia. 5. Memória. I. Possamai, Zita Rosane. II. Silva, Ana Celina Figueira da Silva. III. Lopes, Maria Margaret. IV Série.

CDU: 069.1(816.5)

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

DOI: 10.29327/5385334

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Editora CirKula

Av. Osvaldo Aranha, 522 - Bomfim

Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190

e-mail: editora@circula.com.br

Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 / This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Este livro foi submetido a revisão por pares, conforme exige as regras do Qualis Livros da CAPES.

**COLEÇÃO
ARTES DA MEMÓRIA**

PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação



MUSEU

JULIO DE CASTILHOS

HISTÓRIAS E PERSPECTIVAS

ZITA ROSANE POSSAMAI
ANA CELINA FIGUEIRA DA SILVA
(ORGANIZADORAS)


cirkula
2023

2

“LIÇÃO DE COISAS” NO MUSEU: O MÉTODO INTUITIVO E O MUSEU DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, BRASIL, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

Zita Rosane Possamai

Introdução

Desde o final do Segundo Império brasileiro, a educação e a escola atraíram a preocupação de pensadores, legisladores e políticos por considerá-las fundamentais na formação dos cidadãos em direção a uma sociedade científica. A crítica à escola tradicional consubstanciava-se na condenação aos métodos assentados na memorização, na repetição e na abstração, além de não oferecer formação de trabalhadores compatível ao desenvolvimento capitalista industrial em curso (VALDEMARIM, 1998). A reforma educacional passava, necessariamente, pela adoção de uma pedagogia moderna, em sintonia com novos métodos de ensino. Esse afã por mudanças encontra no denominado método intuitivo uma possibilidade de alcançar a renovação educacional desejada.

Método intuitivo: apropriações no Brasil

Conforme esclarece Vera Teresa Valdemarin (1998, 2000), o método intuitivo reporta-se epistemologicamente ao empirismo, teoria do conhecimento formulada por Francis Bacon e John Locke no século XVII e, posteriormente, transposta a uma formulação educacional que assume a forma de veiculação através de alguns manuais pedagógicos, editados na Europa e nos Estados Unidos e

traduzidos para diversos outros países, incluindo o Brasil. Pestalozzi e Froebel são apontados como os pensadores que formularam a inversão metodológica para a pedagogia da inversão científica propugnada por Bacon (KREUTZ, 1996; CARTOLANO, 1996). Substitui-se o ensino livresco, calcado nas palavras pela observação das coisas e das imagens, a lição das coisas. Substitui-se o método dedutivo pelo método indutivo e o aluno assume a centralidade do processo de ensino aprendizagem.

Embora apresentado de forma generalizada, conforme Lucio Kreutz (1996), é importante considerar as especificidades histórico-sociais e culturais da adoção e implementação do método em diferentes países. No Brasil, foram diversas as apropriações do método intuitivo pelos governantes dos Estados e pelos imigrantes, no caso do Sul do Brasil, assim como se faz necessário considerar a variedade de aplicações do método por parte das instituições escolares (MARTINS, 2009), muitas delas de origem confessional e que guardavam relação estreita com seus países de origem.

A despeito de divergências teóricas, os liberais e positivistas acreditavam na educação como fundamental para alcançar uma sociedade científica, ultrapassando-se a perspectiva metafísica. O paradigma científico que privilegiava a observação e a experiência tornava, assim, nesse contexto, a Lição de Coisas bem aceita. Para os limites desse texto, duas estratégias foram consideradas ao tratar-se de Lição de Coisas, aquela que a concebe como uma disciplina do currículo e aquela que aponta para uma perspectiva do ensino que perpassa as diferentes áreas do conhecimento. Ambas as concepções foram consideradas na implementação de Lição de Coisas no ensino do Rio Grande do Sul, província mais meridional do Brasil.

A segunda concepção norteou o trabalho de Rui Barbosa ao buscar traduzir o livro *Primary Object Lessons*,

do norte-americano Alisson Norman Calkins, despertado, por sua vez, por Ferdinand Buisson (LOURENÇO FILHO, 1954; BASTOS, 2000). Lourenço Filho enfatiza que Rui Barbosa tinha contato com as ideias pedagógicas provenientes dos Estados Unidos, onde o método adquiriu grande penetração a partir das ideias de Pestalozzi, divulgadas por meio do manual de Calkins, e causara grande mudança na esfera educacional, pois contrariava o sistema monitorial ou ensino mútuo, então preponderante naquele país. Rui Barbosa conheceu e traduzira ao português o manual de Allison Calkins, em 1866, intitulando-a *Primeiras Lições de Coisas*. No *Preâmbulo do tradutor*, Rui Barbosa (1945-1988) justificava a escolha pelo manual de Calkins em detrimento de outros manuais publicados, tecendo sérias críticas ao guia publicado pelo autor francês Jules Paroz, *Plan d'Études et leçons de choses pour les enfants de six à neuf ans*, segundo ele preocupado tão somente em fornecer descrições *a priori* das coisas aos alunos. Para Rui, o manual de Calkins era o que melhor traduzia o método, pois a “descrição dos objetos não ensina a observar” e citando Ferdinand Buisson enfatizava: “o que os americanos apelidam object lesson, não é uma instrução *acerca das coisas*, mas a instrução *pelas próprias coisas*.” (BARBOSA, 1945-1988, p. 13). Ainda nas suas palavras, o ensino intuitivo

[...] Não permite que o professor veja, ouça, compare, classifique pelo discípulo. Cinge-se, quanto ser possa, a facilitar ao estudantinho primário as condições da observação e da experiência, solicitando-o constantemente a exercer todas as aptidões, sensitivas e mentais, que põem a inteligência em comunicação viva com o mundo exterior.

O método intuitivo, dessa forma, segundo Rui Barbosa, viria a proporcionar uma educação dos sentidos, por meio de exercícios de observação, de reflexão e pelo de-

envolvimento da linguagem. Uma “cultura dos sentidos” – sentidos, razão e palavra – seria o instrumento principal do ensino. Nessa direção, o tradutor reafirmava a preponderância do manual de Calkins em relação a outros manuais, incluindo o manual de Saffray, considerado mero livro de leitura para crianças já introduzidas no método, enfatizando que *Lição de Coisas* “não é uma secção do programa escolar, um assunto independente, com o seu espaço reservado no horário: é o fundamento absoluto de toda a educação elementar” (BARBOSA, 1945-1988, p. 13-14).

Em 1884, o próprio Imperador aprovou a publicação de *Primeiras Lições de Coisas* pela Tipografia Nacional e seu uso pelas escolas públicas. O livro ficou pronto em 1885 e apenas em 1886 foi iniciada sua distribuição. Segundo Phil Brian Johnson (1977), o livro foi indicado para compra pelas províncias para adoção nas escolas e distribuição aos professores primários. São Paulo e Rio Grande do Sul estariam entre as províncias a adquirirem o manual de Calkins, havendo, no entanto, carência de informações sobre a aquisição por outras províncias. Mesmo a aquisição por parte do Rio Grande do Sul ainda não foi devidamente comprovada por essa investigação.

A obra traduzida por Rui Barbosa teria tido grande receptividade no meio educacional brasileiro no último quartel do Século XIX (LOURENÇO FILHO, 1954). Apresentava *Lição de Coisas* como um processo amplo de ensino, podendo ser aplicado a todas as disciplinas curriculares. Estando vinculada à tradição empirista contrapunha-se aos métodos tradicionais de ensino – calcados na memorização e na repetição – ao transpor o paradigma científico ao contexto pedagógico, onde o aluno tinha um papel ativo na construção do conhecimento, através dos procedimentos da observação, da experiência, da reflexão e da representação.

A Reforma da Instrução Primária realizada por Benjamin Constant em 1890 retomou vários dos preceitos contidos em *Lição de Coisas*. Segundo Maria Teresa Penteadó Cartolano (1996), a Reforma Benjamin Constant introduziu *Lição de Coisas* como disciplina na primeira classe, estendendo-se às demais disciplinas nos anos subsequentes como processo geral de ensino, sendo aplicado principalmente ao estudo de noções concretas da Física e da Química e da História Natural. O ensino, segundo a Reforma, deveria partir do simples, do concreto e do conhecido para chegar ao complexo, ao abstrato e ao desconhecido.

Nas escolas, no entanto, as diretrizes da Reforma nem sempre eram seguidas como previsto no papel. No que se refere ao Distrito Federal, foram citadas as dificuldades encontradas pelos professores em relação à habilitação para aplicação do método (CARTOLANO, 1996). Por outro lado, se a partir das concepções de Pestalozzi, veiculadas por Calkins e Rui Barbosa, até chegar na Reforma já foram produzidas alterações, imagine-se nas interpretações das ideias da Reforma Benjamin Constant por parte de professores e inspetores do ensino. Somente aproximando o foco das práticas e das apropriações presentes nas diversas províncias brasileiras é possível ter-se informações sobre a repercussão do método intuitivo no conjunto do território brasileiro.

A Lição de Coisas na instrução pública do Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, mesmo antes da tradução de Rui Barbosa, o Regulamento do Ensino de 1881 previa a adoção do método intuitivo, sendo avaliado pelo Diretor-Geral da Instrução Pública em suas visitas, em 1883, como dando bons resultados (SCHNEIDER, 1993).

Na República, em 1897, o Decreto n. 89 – que reorganizou instrução primária – previa no seu artigo quinto que o ensino das Escolas Elementares compreendia “lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural” (RIO GRANDE DO SUL, 1897, p. 164), levando a supor que estas se encontravam circunscritas aos conteúdos a serem ensinados. No entanto, o artigo sexto do mesmo Decreto explicitava que nos Colégios Distritais e nas Escolas Elementares “será constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro apenas de auxiliar, de acordo com programas minuciosamente desenvolvidos” (RIO GRANDE DO SUL, 1897, p. 164). Essa segunda normativa aproximava a concepção de *Lição de Coisas* a um processo geral do ensino, como pressupunha Rui Barbosa, a partir de Calkins.

Em 1899, o programa do ensino elementar normatizado pelo Decreto n. 239 dava maior detalhamento em relação ao método adotado. O programa do ensino primário previa:

Art. 3 - É adotado o método intuitivo e prático, começando pela observação de objetos simples, para elevar-se depois à ideia abstrata, à comparação, à generalização e ao raciocínio vedando-se qualquer ensino não empírico, fundado exclusivamente em exercícios de memória (RIO GRANDE DO SUL, 1889, p. 256).

Essa concepção afinava-se, por outro lado, com o previsto no artigo primeiro, em relação à finalidade da Escola Primária, que deveria preocupar-se com o desenvolvimento moral, intelectual e físico das crianças, ministrando-lhes conhecimentos úteis à vida. Observa-se a crítica implícita à escola tradicional por esta estar distanciada da vida dos indivíduos, ministrando conteúdos vistos como não aplicáveis. Nessa perspectiva, o programa previa que

Art. 7 – Nas escolas rurais do sexo masculino o ensino de Lições de Coisas – será nas duas últimas classes substituído pela Agricultura Prática, de acordo com o respectivo programa (RIO GRANDE DO SUL, 1889, p. 257).

Aqui se observa a preocupação com os conhecimentos considerados úteis à vida, colocados inicialmente no programa, restringindo, no entanto, *Lição de Coisas* à disciplina do currículo que no decorrer dos anos viria a ser substituído por outras disciplinas. Situação diferenciada pode ser vislumbrada em outras normativas da mesma legislação:

Art. 13 – O ensino de Física, química e história natural será essencialmente prático, auxiliado por experiências feitas à vista e com concurso dos alunos (RIO GRANDE DO SUL, 1889, p. 258).

Nesse caso, a perspectiva empirista é representada como método de ensino, estando circunscrita, no entanto, ao ensino das disciplinas consideradas científicas, justamente aquelas que foram incorporadas pela Pedagogia Moderna. A legislação, no entanto, detém-se sobre o ensino de outras disciplinas no sentido de ressaltar a renovação metodológica a ser implantada. Assim está apresentado, por exemplo, o Ensino da Língua Portuguesa e o Ensino da Matemática, ambos devendo adotar um “caráter essencialmente prático” (RIO GRANDE DO SUL, 1889, p. 257). Berenice Corsetti (2000) ressalta a orientação indutiva nos conteúdos de Geografia, onde o aluno iniciava os estudos por sua realidade mais próxima – a sala de aula – atingindo gradualmente os conhecimentos geográficos mais distantes, como a escola, o bairro, a cidade, o Estado e o país.

Além de enfatizar especificamente a adoção do método intuitivo para o ensino, *Lição de Coisas* é apresentada ao lado de outras disciplinas arroladas no programa de ensino das Escolas Elementares. O que era, então, previsto

como sendo Lição de Coisas? Embora seja uma citação relativamente longa, acredito que seja importante visualizar o que se considerava conteúdo dessa disciplina.

Primeira Classe

Primeira Secção

- Lições das coisas

Os cinco sentidos e sua cultura, especialmente da visão e audição.

Objetos que afetam os sentidos, suas cores, formas, sons, vozes, sabor e outras qualidades. Designação e distinção de substâncias sólidas e líquidas.

Distinção entre objetos naturais e artificiais.

Matérias-primas: sua divisão em minerais, vegetais e animais. (...)

Segunda Secção

- Lições de coisas

Noções gerais sobre a diferença entre o reino animal, vegetal e o mineral. Divisão do reino animal em mamíferos, aves, répteis e peixes.

Animais domésticos, daninhos e ferozes.

Conhecimento dos animais mais vulgares: boi, cavalo, mula, carneiro, porco, cabra, cão, gato; as principais aves domésticas e pássaros mais comuns; cobra, lagarto, lagartixa; alguns peixes.

Principais árvores: bananeira, coqueiro, laranjeira. Principais minerais: granito, argila, carvão de pedra.

Conhecimento das substâncias alimentícias mais comuns e sua procedência: carne, pão, café, chá, mate, leite, manteiga, queijo, açúcar legumes, feijão, batata, arroz, vinho, aguardente.

[...]

Segunda Classe

Primeira Secção

- Lições de coisas

Noções gerais e elementares do corpo humano. Principais funções da vida: respiração e nutrição Desenvolvimento maior das grandes divisões do reino animal e vegetal, pela observação de alguns tipos escolhidos.

Desenvolvimento de preceitos higiênicos relativos á conservação do corpo humano e á regularidade das funções vitais.

Noções sobre os insetos: abelha, bicho da seda, sua utilidade na indústria; formiga. (...)

Segunda Secção

- Lições de coisas

Continuação do estudo dos 3 grandes reinos.

Os três estados dos corpos: sólidos, líquidos e gasosos.

Noções sobre o ar e água. Ideia da alta importância que eles têm na higiene; preceitos práticos. Combustão. Pequenas demonstrações experimentais ao alcance dos alunos e que não exijam aparelhos especiais.

[...]

Terceira Classe

Primeira Secção

- Lições de coisas

Ampliação do estudo do corpo humano. Estudo prático dos principais órgãos da planta.

Noções dos principais minerais: ferro, ouro, prata, cobre, caolim. Noções de materiais de construção: pedra, tijolo, cal, cimento, madeiras. [...]

Segunda Secção

-Lições de coisas

Estudo dos três reinos da natureza do Rio Grande do Sul, com especificação dos municípios, em que eles são mais dignos de menção (RIO GRANDE DO SUL, 1889, p. 263-274).

Dessa forma, os conteúdos relacionados aos cinco sentidos, aos aspectos da natureza, incluindo o corpo humano, e também à higiene eram considerados. Observa-se um nítido viés vinculado ao aproveitamento econômico dos aspectos naturais, quando da divisão dos grupos de animais, vegetais e minerais em matérias primas.

Alguns autores apontam (DILL, 1984; KREUTZ, 1996; JOHNSON, 1977) a adoção dos manuais de Saffray

e Calkins no ensino do Rio Grande do Sul. Lucio Kreutz (1996), no entanto, enfatiza que nas escolas teuto-brasileiras o método *Lição de Coisas* foi apropriado a partir do Schul-Methodus de Saxe-Gotha, elaborado na Alemanha no Século XVII e que privilegiava a observação como ponto de partida para o processo de aprendizagem.

Além de identificar e analisar de que modo *Lição de Coisas* está presente nas normativas oficiais do ensino, ainda é longo o caminho a percorrer no sentido de verificar as práticas efetivadas, o que requer a aproximação com corpus empírico diretamente produzido ou que circulou nas escolas, sejam escritos, imagens, artefatos, coleções. Contudo, a documentação oficial ainda oferece algumas pistas. O Relatório da Instrução Pública de 1900 informa, por exemplo, sobre o alto preço dos materiais para uso do método intuitivo a ser adquirido pelo Governo do Estado e distribuído às escolas (ERMEL, 2011), apontando para as dificuldades e desafios das propostas de modernização pedagógica saírem do papel e cheguem efetivamente à sala de aula.

Lição de Coisas e os Museus de Ciências

O conteúdo de *Lição de Coisas* aproximava-se do foco de preocupação dos Museus de História Natural surgidos no mundo e no Brasil entre as últimas décadas do Século XIX e primeiras décadas do Século XX. Daí a relevância de tentar compreender as aproximações entre os museus e suas coleções no que se refere à problemática educacional. Eram mundos paralelos que se aproximavam pelas ideias científicas em voga naquele contexto? Eram *loci* de construção de saberes que dialogavam entre si? Estava o Museu atento apenas a sua especificidade científica e investigativa ou preocupava-se também com

seu público e sua função educativa? Essas são algumas das indagações que nortearam o objetivo deste capítulo. Feita uma aproximação de Lição de Coisas, importa compreender como se colocavam os museus nesse contexto, especificamente o Museu do Estado do Rio Grande do Sul aqui investigado.

O Século XIX é representado como a idade de ouro dos museus (SCHAER, 1993). O culto às antiguidades segue seu curso, intensificado com as expedições arqueológicas que incorporaram às coleções dos grandes museus europeus as obras provenientes da Grécia e do Egito antigos. Os Museus de Arte consolidaram-se como espaços de estudos dos artistas e configuraram-se grandes coleções, como a de Alexandre du Sommerard que veio a originar o Museu Cluny, Museu Nacional da Idade Média francesa, após sua morte. Na segunda metade do século, as exposições universais evidenciaram o gosto do público pela arte, aumentando o fluxo de visitantes aos museus e intensificando a criação de várias instituições. Somente nos Estados Unidos foram criados quatro Museus de Arte: Nova Iorque, Boston, Filadélfia e Chicago.

Quando diversos países criavam seus sistemas nacionais de educação, os museus eram apresentados como corolário da escola. “Moralizar pela educação, aformosear pela arte e enriquecer pelas ciências” (SCHAER, 1993, p. 94) era o lema que motivava educadores, intelectuais e políticos pela defesa da criação de museus locais nos lugares mais distantes a fim de aproximar as massas dessas “pequenas enciclopédias locais” (SCHAER, 1993, p. 94). Ao lado da iniciativa dos Estados, grandes mecenas consagraram suas riquezas à divulgação científica, como foi o caso da doação de sua fortuna feita pelo inglês James Smithson ao governo norte-americano, o que gerou a fundação da Smithsonian Institution.

O Século XIX também pode ser considerado como a era de ouro dos museus brasileiros, quando foram criados o Museu Nacional (1808), o Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), o Museu Paulista ou do Ypiranga (1895), o Museu Paranaense (1876) (LOPES, 1997). Estas instituições eram inspiradas em modelos europeus, onde predominava o conhecimento das Ciências Naturais orientado por parâmetros biológicos e evolucionistas de investigação (SCHWARTZ, 2005). Apesar da presença da Arqueologia e da Antropologia, estas se encontravam subordinadas ao viés biológico, exemplificado nos estudos de craniometria.

No mesmo contexto de criação dos primeiros Museus de Ciências no País, a Reforma de Leôncio de Carvalho de 1879, que previra *Lição de Coisas* no Ensino Elementar brasileiro, mencionava a necessidade de criação de museus pedagógicos nas Escolas Normais, assim como Rui Barbosa propunha, em 1882, a observância de três tipos de estabelecimentos: Coleções Escolares; Museus Escolares, reunindo material para o ensino intuitivo; Museu Pedagógico Nacional (VIDAL, 1999, 2010).

Conforme Diana Vidal (1999, 2009), o Congresso da Instrução (1882-1883) reforçou a relevância de instalar museus nas Escolas Primárias, distinguindo, a partir do parecer de Manoel José Frazão, Museus Pedagógicos e Museus Escolares. Para Frazão os Museus Pedagógicos teriam como objetivo principal oferecer materiais para estudo dos professores, enquanto os Museus Escolares reuniriam coleções de artefatos destinadas ao auxílio do professor no ensino das diversas matérias previstas no currículo escolar.

Adentrando o período republicano, a Reforma de Benjamin Constant (1890) reforçou a necessidade do Museu Escolar, contendo coleções de minerais, de Zoologia e de Botânica, além de outros instrumentos necessários ao

ensino intuitivo (VIDAL, 1999, 2010), no sentido de enfatizar a relação estreita entre esses espaços e a sala de aula.

No escopo dessa reforma, ainda foi criado o Museu Escolar Nacional (1883-1890). O Pedagogium, segundo Maria Helena Câmara Bastos (2002), surgiu a partir das representações da “modernidade educacional brasileira, decorrente da participação nas exposições internacionais, do contato com publicações estrangeiras e de visitas a estabelecimentos estrangeiros” (BASTOS, 2002, p. 258). Mesmo tendo vida efêmera no Brasil, pois decorridos oito anos de sua existência fora extinto, o Pedagogium constituiu-se em exemplo da preocupação dos gestores da educação brasileira com a criação de museus coadjuvantes do ensino. O Pedagogium constituía-se num Museu Pedagógico, concebido como espaço de formação e atualização profissional destinado aos professores, contendo coleções, gabinetes e laboratórios de Ciências Naturais, e Escola-Modelo. Na caracterização do Pedagogium fica explicitada a “organização de coleções-modelos para o ensino concreto nas escolas públicas” (BRASIL, 1890).

Embora o Pedagogium tenha tido vida breve, a preocupação com a presença de Museus Escolares no âmbito dos espaços da escola persistiu nas décadas seguintes. Desse modo, no Rio Grande do Sul, é possível verificar a sua relevância na presença dos museus escolares no plano de necessidades dos projetos arquitetônicos de novas edificações destinadas às escolas em construção pela Instrução Pública. Previstos nas plantas dos prédios do Grupo Escolar Tristeza, finalizado em 1927, e da Escola Complementar, ultimada em 1922, os Museus Escolares apontavam para a necessidade de dispor de um *lócus* específico no âmbito do espaço escolar para reunir os materiais a serem utilizados no método intuitivo (POSSAMAI, 2009).

A história dos museus escolares no Rio Grande do Sul avançou consideravelmente na última década (WITT, 2016; PAZ, 2015; MAGUETA, 2015; POSSAMAI e WITT, 2016; PAZ, 2020; CIOATO, 2019; SILVEIRA, 2023). Contudo, algumas instituições escolares, especialmente confessionais, mantêm as portas abertas ou fechadas com coleções configuradas ainda na primeira metade do Século XX que carecem de cuidados e divulgação. A investigação desses espaços e suas coleções certamente permitirão melhor aproximação com a apropriação de *Lição de Coisas* pela escola, por professores e pelos alunos, seja pelos materiais utilizados (CIOATO, 2019), seja pelas práticas.

Enquanto os Museus Escolares adquiriam importância no espaço restrito da escola, sendo implantados à medida que iam sendo construídas as novas edificações para a escola moderna, o Rio Grande do Sul preocupou-se em criar um Museu mais amplo.

Assim, o Museu do Estado, fundado em 1903, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, apresentou características similares aos museus brasileiros dos noventa, no período entre sua criação e o término da atuação de seu primeiro diretor, Francisco Rodolfo Simch, em 1925. O conjunto de 360 minérios oriundos da Primeira Exposição Agropecuária e Industrial do Rio Grande do Sul, que originou a Instituição, marcou a característica preponderante do museu na sua criação e nos seus primeiros anos de existência.

Conforme seu regulamento, o Museu deveria receber, classificar e guardar os produtos naturais do Estado e de outras localidades; colecionar artefatos indígenas; reunir elementos para estudos antropológicos; reunir e classificar vestígios paleontológicos; colecionar produtos das ciências, indústrias e artes modernas; criar coleções de documentos históricos, de filatelia e de numismática.

De forma ainda mais clara, as áreas de concentração das coleções estavam distribuídas em Zoologia e Botânica; Mineralogia, Geologia e Paleontologia; Antropologia e Etnologia; Ciências, Artes e Documentos Históricos (RIO GRANDE DO SUL, 1903).

Embora o seu regulamento apresente objetivos amplos quanto à diversidade de coleções, percebe-se que nas primeiras décadas da trajetória do Museu do Estado, foi preponderante a atenção para a formação de coleções de Ciências Naturais. O diretor da Instituição buscava coletar, comprar ou receber doações de exemplares ligados à Zoologia, Botânica e Mineralogia. A formação das coleções era possibilitada, ainda, por meio de intercâmbio com instituições localizadas no centro do Brasil e no exterior, demonstrando que o Museu do Estado tomava parte na rede de comunicação apontada por Maria Margareth Lopes e Sandra Elena Murriello (2005). Segundo as autoras, nas últimas décadas do Século XIX e primeiras décadas do Século XX houve uma significativa expansão dos museus por vários países e o estabelecimento de uma rede de comunicação entre essas instituições. Esse “movimento dos museus” consolidava-se pelo intercâmbio de revistas, catálogos, coleções, ideias, pesquisadores e experiências que mantinham em sintonia os museus da Europa, Estados Unidos, América Latina, incluindo o Brasil.

Além dessa atuação em rede, as autoras apresentam os Museus de Ciências Naturais, nesse contexto, como instituições marcadas, mesmo de forma contraditória, por uma dupla preocupação: a pesquisa científica e a educação. Esse viés refletia-se no processamento e apresentação das coleções. Tornou-se comum os Museus de Ciências separarem as coleções destinadas à investigação especializada daquelas destinadas à exposição pública mais ampla.

Até onde demonstram as fontes consultadas, Rodolfo Simch não chegou a propor a separação das coleções do Museu do Estado nos moldes praticados por Herman Von Ihering no Museu Paulista e pelo Museu de La Plata, na Argentina. Com problemas concretos relativos à exiguidade dos espaços do museu – não resolvido quando a Instituição fora transferida para a residência de Julio de Castilhos, que lhe empresta o nome a partir de 1907 –, o diretor necessitava equacionar a variedade de coleções previstas no regulamento de sua criação. É assim que Rodolfo Simch distinguia entre os museus de Ciências Históricas daqueles de Ciências Naturais. Segundo ele, os museus do primeiro tipo “é muitíssimo dispendioso e de utilidade quase exclusivamente limitada as classes que se ocupam com os estudos sobre civilização” (RIO GRANDE DO SUL, 1910, p. 26), enquanto os museus de Ciências Naturais “deixaram de ser privilégio de meia dúzia de escolhidos, para serem acessíveis a todos” (RIO GRANDE DO SUL, 1910, p. 27)

Nessa acepção, Simch, por um lado, demonstrava sua intenção em tornar o trabalho do museu mais especializado em relação às Ciências Naturais, relegando a um segundo plano outras funções previstas ao Museu na sua criação. Por outro lado, no âmbito da especialidade de um Museu de Ciências Naturais, o diretor preocupava-se com ampliação dos seus públicos, não restringindo o acesso às coleções apenas aos pesquisadores.

Em seus relatórios, é possível perceber a atenção dada por Rodolfo Simch aos visitantes, sejam estes leigos, especialistas ou escolares, estes últimos representando a maior frequência ao museu:

É notável a grande procura que tem tido a Primeira e a Segunda Secção, por parte dos alunos de institutos secundários e superiores, aos quais em todo tempo faculto a entrada e forneço explicações e demonstrações nas matérias relativas ao assunto; diversas vezes tem

mesmo comparecido, depois de aviso prévio, colégios inteiros com os respectivos diretores (RIO GRANDE DO SUL, 1907, p. 229).

Se por um lado, sugere expansão dos horários de visitação ao período noturno, com a finalidade de propiciar uma distração   noite para a população, ocupada por afazeres de toda ordem durante o dia, por outro, normatiza a entrada ao Museu, proibindo o ingresso no Museu de “indivíduos descalços, maltrapilhos ou  brios” (RIO GRANDE DO SUL, 1908, p. 43).

Observa-se, dessa forma, que o Museu do Estado se caracteriza como uma Instituição com uma dupla missão, a exemplo dos Museus de Ciências em outras partes do mundo. A preocupação com a missão educativa, propiciada pelo conhecimento de suas coleções, passava, segundo Rodolfo Simch, pelo alcance de saberes úteis à sociedade, da  a importância de dar acesso ao maior número possível de pessoas. No entanto, nem todos eram bem-vindos ao Museu. No desfrute dos saberes de suas coleções a visita escolar constituía-se na forma mais recorrente.

Nesse sentido, o Museu colocava-se como *lócus* privilegiado para a escola para aprendizagem dos conteúdos considerados relevantes naquele contexto. Embora, essa relação não seja explicitada na documentação analisada, na aprendizagem de *Lição de Coisas*, o Museu era o *lócus* por excelência de exercício do método intuitivo. Ao privilegiar a exposição de espécimes e exemplares da natureza, o Museu permitia aguçar os sentidos, sobretudo, a visão, tornando-se um laboratório de aplicação do ensino de *Lição de Coisas*.

  possível perceber na atuação do Museu do Estado, cujo paradigma científico estava calcado no evolucionismo e no reforço dos estudos sobre a natureza, relegando-se áreas como a História nos seus objetivos, o diálogo

com o método intuitivo em adoção na instrução pública. Nessa perspectiva, os museus brasileiros em diferentes contextos vieram a colaborar no sentido de oferecer os recursos de suas coleções para utilização pedagógica nas Escolas Primárias.

A relação entre o Museu e a escola foi investigada por Maria Margareth Lopes (1997, LOPES *et Al.*, 2007) no contexto brasileiro. Semelhante ao Museu do Estado, o Museu Nacional investigado pela autora apresentava preocupação com o seu público escolar, estabelecendo cooperação direta com as escolas e chegando a destinar parte de suas dependências para criação de um Museu Escolar de História Natural, destinado especialmente à aprendizagem das crianças.

Da mesma forma que o Museu do Rio de Janeiro, o Museu do Estado fora convidado a colaborar com as escolas através da confecção de “coleções escolares”, compostas por rochas, minerais e amostras de solos do Estado. O Museu confeccionou 1000 coleções com 110 exemplares cada uma delas que foram enviadas às escolas do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1913). O Museu, dessa forma, colocava-se como instituição capaz de fornecer o material necessário ao ensino de *Lição de Coisas*, por suas coleções corresponderem diretamente aos conteúdos então previstos no ensino.

Considerações finais

Com isto, é possível perceber, conforme Leticia Nedel (1999), que o Museu do Estado nas suas primeiras décadas enquadrava-se entre as instituições do Estado criadas com a finalidade de dar substrato ao progresso intelectual e tecnológico almejado para o Rio Grande do Sul pelo grupo republicano. O desenvolvimento de atividades rigoro-

samente orientadas pela ciência o tornava afinado com o ideário vigente naquele contexto. No entanto, a atenção de Rodolfo Simch em relação aos visitantes escolares, bem como a consideração de que esse era efetivamente o maior público da Instituição, permite suavizar a afirmativa da autora de que o museu vivia de portas fechadas, recebendo exclusivamente pesquisadores estrangeiros.

É possível observar, assim, que no Brasil o movimento dos museus entre o final do Século XIX e primeiras décadas do Século XX era solidário ao movimento da educação por alcançar as ideias de uma modernidade pedagógica, onde a adoção da perspectiva científica colocava em voga o método *Lição de Coisas*. No caso do Rio Grande do Sul, essa aproximação pode ser verificada entre o Museu do Estado e o ensino, seja pela presença dos escolares nos espaços do Museu, seja pela contribuição da Instituição em organizar coleções didáticas para as escolas.

Referências

BARBOSA, R. **Obras Completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1945-1988.

BASTOS, M. H. C. **Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

BASTOS, M. H. C. Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas: 1870-1900. **História da Educação**, n. 8, pp. 79-109, 2000.

BRASIL. **Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890**. Rio de Janeiro, 1890

CARTOLANO, M. T. P. As “Lições de Coisas” na reforma de Benjamin Constant da instrução Primária (1890). **I congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, pp. 193-200, 1996.

CIOATO, A. **“L’Enseignement par les yeux”: os quadros parietais no Museu Anchieta de Ciências Naturais (Porto Alegre, RS)**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

CORSETTI, B. A construção do cidadão: os conteúdos escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. **História da Educação**, n. 8, pp. 175-192, 2000.

DILL, A. C. **Diretrizes educacionais do Governo de Antônio Augusto Borges de Medeiros (1898-1928)**. Porto Alegre, 1984.

ERMEL, T. F. **O “gigante” do Alto da Bronze: um estudo sobre o espaço escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913-1930)**. Porto Alegre: PUCRS, 2011.

JOHNSON, P. B. **Rui Barbosa e a Reforma Educacional: “as lições de coisas”**. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora Ltda, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1977.

KREUTZ, L. Representações Diferenciadas de *Lições de Coisas* no Início da República. **Estudos Leopoldenses**, n. 148, pp. 75-85, 1996.

LOPES, M. M. **O Brasil descobre a pesquisa científica**. São Paulo: Hucitec, 1997.

LOPES, M. M.; Et Al. A construção da relação Museu-Escola no Rio de Janeiro entre 1832 e o final dos anos de 1927: análise das formas de colaboração entre o Museu Nacional e as instituições da educação formal. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História**, Associação Nacional de História, 2007.

LOPES, M. M.; MURRIELLO, S. E. (2005). Ciências e educação em museus no final do século XIX. **História, Ciência e Saúde-Manguinhos**, v. 12, supl., pp. 13-30, 2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A Pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

MAGUETA, R. C. M. **Salve o dia entre todos o mais belo: educação religiosa, fotografias de primeira comunhão na década de 1940 (Porto Alegre/RS)**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

MARTINS, M. C. De carne e espírito: a educação pelas coisas e objetos. **Anais do IX Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-Americana**. 2009

NEDEL, L. B. **“Paisagens da Província”: o regionalismo sul-rio-grandense e o Museu Julio de Castilhos nos anos cinquenta**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

PAZ, F. C. **Bustos raciais: uma biografia das imagens-artefato racialistas (1862-1930)**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

PAZ, F. C. **Cultura visual e museus escolares: representações raciais no Museu Lassalista (Canoas, RS, 1925-1945)**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

POSSAMAI, Z. R. Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX. **História da Educação**, n. 29, pp. 143-169, 2009.

POSSAMAI, Z. R.; WITT, N. B. Ensino e Memória: os museus em espaço escolar. **Cadernos do CEOM**, v. 29, n. 44, pp. 7-15, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatorio da Secretaria de Estado dos Negocios das obras publicas. Apresentando ao Exm. Sr. Dr. Antonio A. Borges de Medeiros. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo secretario de Estado João J. Pereira Parobé. Em 20 de Agosto de 1913.** Porto Alegre: Oficinas graphicas da Livraria do Commercio, 1913.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatorio da Secretaria de Estado dos Negocios das obras publicas. Apresentando ao Exm. Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo secretario de Estado Candido José de Godoy. Em 10 de Setembro de 1910.** Porto Alegre: Livraria do Globo, 1910.

RIO GRANDE DO SUL. **Relatorio da Secretaria de Estado dos Negocios das obras publicas. Apresentando ao Exm. Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves. Presidente do Estado do Rio Grande do Sul. Pelo secretario d'EstadoCandido José de Godoy. Em 28 de Agosto de 1908.** Porto Alegre: Livraria do Globo, 1908.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº. 1.140, de 19 de julho de 1907.** Porto Alegre, 1907.

RIO GRANDE DO SUL. **Leis, Atos e Decretos do Governo do Estado.** Porto Alegre, 1897.

RIO GRANDE DO SUL. **Leis, Atos e Decretos do Governo do Estado.** Porto Alegre, 1889.

SCHAER, R. **L'Invention des Musées.** Paris: Gallimard, 1993.

SCHNEIDER, R. P. **A instrução Pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVEIRA, L. M. **Pio Buck e o Museu Anchieta de Ciências Naturais: a imaginação museal de um padre naturalista**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

WITT, N. B. **“Uma joia” no Sul do Brasil: o Museu de História Natural do Colégio Anchieta, criado em 1908 (Porto Alegre/RS)**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP, 1988. Pp.63-105.

VALDEMARIN, V. T. Lições de Coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedex**, n. 52, pp. 74-87, 2000.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as Lições de Coisas: Análise dos Fundamentos Filosóficos do Método de Ensino Intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIDAL, D. G. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, D. G.; SOUZA, M. C. C. C. (Orgs.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Pp. 107-116.

VIDAL, D. G. Museus pedagógicos e museus escolares: inovação pedagógica e cultura material escolar no Império brasileiro. **IX Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americana**, 2009.