
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 20 Número 43

27 de dezembro 2012

ISSN 1068-2341

“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

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Citação: Possamai, Z. R. (2012) “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. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (43). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/1124>

Resumo: O regime republicano no Brasil fora instaurado em contexto de profundas transformações, que colocavam na ordem do dia a necessidade de modernização da sociedade. Nesse quadro, a educação e a escola foram consideradas relevantes por possibilitar a formação dos cidadãos afinados com as novas ideias no sentido de alcançar uma sociedade científica. Para isso, era necessário buscar novos métodos de ensino no escopo dos preceitos de uma modernidade pedagógica. Nesse contexto insere-se a valorização do método intuitivo ou Lição de Coisas, calcado sobre a observação e a experiência (o concreto), criticando-se o ensino tradicional assentado na memorização, na repetição e na abstração. No Brasil, especialmente na província do Rio Grande do Sul, esse método foi adotado pelo Governo do Estado e implantado no sistema de ensino. No mesmo contexto republicano, foi criado o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, que deu especial atenção à formação de coleções de ciências naturais. No período estudado, a escola encontrou nesse museu um laboratório profícuo para o exercício do método intuitivo, assim como o museu forneceu à escola os materiais necessários ao ensino de Lição de Coisas.

Palavras-chaves: Museu Julio de Castilhos, Lição de Coisas, método intuitivo, Rio Grande do Sul, Brasil.

“Lessons from things” in the Museum: The intuitive method and the State Museum of Rio Grande do Sul in the first decades of the 20th century.

Abstract: The republican regime in Brazil was established amid deep transformation that made demands for social modernization. Within this context, education and schooling were considered very important for the creation of citizenship aligned with new ideas to produce a scientific society. For that reason, it was vital to look for new teaching methods that followed the precepts of a pedagogic modernity. Here enters the valorization of the intuitive method or “lessons from things”, based on the observation and the experience (the concrete), while the traditional teaching method was criticized as based on memorization, repetition and abstraction. In Brazil and especially in Rio Grande do Sul, that method was adopted by the state government and incorporated within the teaching system. The State Museum of Rio Grande do Sul was created within the same republican context. It gave especial attention to the creation of natural science collections. In that period, the school considered this museum as a useful laboratory to put the intuitive method in practice and therefore the museum supplied the school with the necessary material for the “lessons from things” teaching.

Key words: Julio de Castilhos Museum; “lessons from things”; intuitive method; Rio Grande do Sul, Brazil.

Lecciones de objetos en el Museo: El método intuitivo y el Museo Del Estado de Rio Grande do Sul, Brasil, en las primeras décadas del siglo XX.

Resumen: El régimen republicano en Brasil fue instaurado en medio a profundas transformaciones que hacían necesaria la modernización de la sociedad. En este contexto, la educación y la escuela fueron consideradas relevantes al posibilitar la formación de ciudadanos en sintonía con las nuevas ideas con el sentido de alcanzar una sociedad científica. Para esto era preciso buscar nuevos métodos de enseñanza dentro de los preceptos de una modernidad pedagógica. Aquí se insiere la valorización del método intuitivo o lecciones de objetos, basado en la observación y la experiencia (lo concreto), criticando a la enseñanza tradicional basada en la memorización, repetición y abstracción. En Brasil, especialmente en la provincia de Rio Grande do Sul, este método fue adoptado por el Gobierno del Estado e implantado en el sistema de enseñanza. En el mismo contexto republicano fue creado el Museo del Estado de Rio Grande do Sul, que dió una atención especial a la formación de colecciones de ciencias naturales. En el período estudiado, la escuela consideró este museo como un laboratorio útil para el ejercicio del método intuitivo y el museo otorgó a la escuela los materiales necesarios para la enseñanza de lecciones de objetos.

Palabras Clave: Museo Julio de Castilhos; lecciones de objetos; método intuitivo; Rio Grande do Sul; Brasil.

Introdução

A passagem do Império para a República foi marcada por profundas transformações na sociedade brasileira. O novo regime político surgiu no contexto de um projeto de modernização, que passava, entre outros aspectos, pela urbanização, pela industrialização, pela instauração de relações assalariadas em substituição ao trabalho escravo e pela construção de um imaginário republicano calcado em palavras de ordem como progresso, civilização, modernidade.

Nesse quadro, a educação e a escola expressaram a preocupação de pensadores, legisladores e políticos, sobretudo, por ser dada a estas um lugar especial na formação dos cidadãos republicanos

em direção a uma sociedade científica¹. 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 crescimento econômico em curso (Valdemarin, 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 ou Lição de Coisas uma possibilidade de alcançar a renovação educacional desejada.

Método intuitivo: representações e 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 pedagógicos², 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, a lição das coisas. Substitui-se o método dedutivo pelo método indutivo, dando maior possibilidade ao aluno de desenvolver sua intuição.

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 representações construídas sobre o método intuitivo pelos governantes dos estados e pelos imigrantes, assim como se faz necessário considerar a variedade de apropriações 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 parte essencial 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 representações 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 representações 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 adquiria grande penetração a partir das ideias de Pestalozzi. O método intuitivo causara grande mudança na esfera educacional no país norte-americano, pois contrariava o sistema monitorial ou ensino mútuo, então preponderante naquelas terras. O ensino mútuo fora utilizado por diversos países no século

¹ Embora o escopo desse artigo tenha como recorte temporal o período republicano brasileiro, convém enfatizar os investimentos do governo monárquico no sentido da renovação do ensino, como a proposta de realização do Congresso Pedagógico de 1883, que teve oposição dos republicanos. Para maiores detalhes, ver Vidal (1999, 2010).

² A autora analisa os seguintes manuais: *Lições de cousas*, de Saffray (1908); *Plan d'Etudes et leçons de choses*, de Jules Paroz (1875); *Exercices et travaux pour les enfants selon la methode et les procedés de Pestalozzi et de Froebel*, de Fany Delon e M. Delon (1892, 1913); *Primeiras lições de Coisas de Norman Allison Calkins*, traduzido por Rui Barbosa, (1886) (Valdemarin, 2004).

XIX, apresentando eficácia econômica na escolarização de grandes contingentes populacionais, uma vez que apenas um professor ensinava com o auxílio dos monitores. O método intuitivo rompia com o ensino individualizado, introduzindo o método simultâneo, o que exigia maior esforço por parte dos professores (Lourenço Filho, 1954).

Ainda no Período Imperial, a Reforma Leôncio de Carvalho introduziu, em 1879, o método Lição de Coisas no ensino elementar brasileiro, criando a necessidade de material didático para professores e alunos. O manual de Calkins transpusera as ideias de Pestalozzi ao ensino, adquirindo grande aceitação no meio educacional norte-americano. É esta obra que Rui Barbosa conheceu e traduzira ao português, 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'Etudes 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. (Barbosa, p. 13)

O método intuitivo, dessa forma, segundo Rui Barbosa, proporcionaria a educação dos sentidos, por meio de exercícios de observação, de reflexão e pelo desenvolvimento 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, aprovando 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 adquiria 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 Penteado 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 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 representações presentes nas diversas províncias brasileiras é possível ter-se informações sobre a repercussão do método intuitivo no conjunto do território brasileiro.

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 número 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” (RGS, 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” (Ibid.). 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 número 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.” (RGS, 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.” (RGS, 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.” (RGS, 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” (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 à conservação do corpo humano e à 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. (RGS, 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 as representações de Lição de coisas presentes nas normativas oficiais do ensino, ainda é longo o caminho a percorrer no sentido de verificar as práticas vinculadas ao método, o que requer a aproximação com corpus empírico diretamente produzido ou que circulou nas escolas, sejam escritos, imagens, artefatos, coleções. 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 chegarem 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 norteiam essa pesquisa. Feita uma aproximação de Lição de Coisas, importa compreender como se colocavam os museus nesse contexto, especificamente o Museu do Estado 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 consagravam-se como espaços de estudos dos artistas e configuravam-se grandes coleções, como a de Alexandre du Sommerard que veio a originar o Museu Cluny, 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 lugarejos mais distantes a fim de aproximar as massas dessas “pequenas enciclopédias locais” (ibidem). 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 Emilio Goeldi (1866), o Museu Paulista ou do Ypiranga (1895), o Museu Paranaense (1876) (Lopes, 1997).

O Museu Nacional, no Rio de Janeiro, o Museu Paulista e o Museu Emilio Goeldi do Pará, eram instituições 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 brasileiros, a Reforma de Leôncio de Carvalho de 1879 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, 2000), o Congresso da Instrução (1882-1883) reforçara 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 ficara 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 *locus* 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 é investigação ainda por se realizar. Algumas instituições escolares, especialmente confessionais, mantém a portas abertas ou fechadas coleções configuradas ainda na primeira metade do século XX. 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.

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 e dois, 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 (RGS, 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 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” (RGS, 1910, p. 26), enquanto os museus de ciências naturais “deixaram de ser privilégio de meia dúzia de escolhidos, para serem acessíveis a todos” (RGS, 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 (RGS, 1907, p. 229).

Se por um lado, sugere expansão dos horários de visitação ao período noturno, com a finalidade de propiciar uma distração à 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 ébrios” (RGS, 1908, p. 43).

Observa-se, dessa forma, que o Museu do Estado caracteriza-se 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, daí 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 *locus* 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 *locus* 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.

É possível perceber na atuação do Museu do Estado, cujo paradigma científico estava calcado no evolucionismo e no reforço da natureza, relegando-se áreas como a história nos seus objetivos, o diálogo com o método intuitivo em adoção na instrução pública (Vidal, 1999, 2010). 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, 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 (RGS, 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.

Assim, é possível perceber, conforme Letícia 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 rigorosamente 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. (1945-1988). *Obras Completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Bastos, M. H. C. (2000). Ferdinand Buisson no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas: 1870-1900. In: *História da Educação*, n. 8, pp. 79-109.
- Bastos, M. H. C. (2002) *Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Brasil, (1890). Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890.
- Cartolano, M. T. P. (1996). As “Lições de Coisas” na reforma de Benjamin Constant da instrução Primária (1890). *I congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, pp. 193-200.
- Corsetti, B. (2000) 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.
- Dill, A. C. (1984). *Diretrizes educacionais do Governo de Antônio Augusto Borges de Medeiros (1898-1928)*. Porto Alegre: PUCRS.
- Ermel, T. F. (2011). *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.
- Johnson, P. B. (1977). *Rui Barbosa e a Reforma Educacional: "as lições de coisas"*. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica Editora Ltda, Fundação Casa de Rui Barbosa.
- Kreutz, L. (1996). Representações Diferenciadas de *Lições de Coisas* no Início da República. *Estudos Leopoldenses*, n.148, pp.75-85.
- Lopes, M. M. (1997). *O Brasil descobre a pesquisa científica*. São Paulo: Hucitec.
- Lopes, M. M.; Murriello, S. E. (2005). Ciências e educação em museus no final do século XIX. *Hist. cienc. saude-Manguinhos* v.12 supl.
- Lopes, M. M. (2007). et all 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.

- Lourenço Filho, Ma. B. (1954) *A Pedagogia de Rui Barbosa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Martins, M. C. (2009). De carne e espírito: a educação pelas coisas e objetos. *Anais do IX Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-Americana*.
- Nedel, L. B. (1999). "Paisagens da Província": o regionalismo sul-rio-grandense e o Museu Julio de Castilhos nos anos cinquenta. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Possamai. (2009). Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX, *História da Educação*, n. 29, p. 143-169.
- Rio Grande do Sul. (1907). *Decreto n.º. 1.140, de 19 de julho de 1907*. Porto Alegre.
- Rio Grande do Sul. (1889). *Leis, Atos e Decretos do Governo do Estado*. Porto Alegre.
- Rio Grande do Sul. (1897). *Leis, Atos e Decretos do Governo do Estado*. Porto Alegre.
- Rio Grande do Sul. (1903-1925). *Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas*. Porto Alegre.
- Schaer, R. (1993). *L'Invention des Musées*. Paris: Gallimard.
- Schneider, R. P. (1993). *A instrução Pública no Rio Grande do Sul: 1770-1889*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições.
- Schwarcz, L. M. (2005). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Valdemarin, V. T. (1998). 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, pp.63-105.
- Valdemarin, V. T. (2000). Lições de Coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos Cedes 52. Cultura Escolar. História, práticas e representações*. Unicamp/Campinas, pp.74-87. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300006&lng=en&nrm=iso> Acesso em 01 dezembro 2009.
- Valdemarin, V. T. (2004) *Estudando as Lições de Coisas: Análise dos Fundamentos Filosóficos do Método de Ensino Intuitivo*. Campinas: Autores Associados.
- Vidal, D. G. (1999). Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: Vidal, D. G.; Souza, M. C. C. C. (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 107-116.
- Vidal, D. G. (2009). Museus pedagógicos e museus escolares: inovação pedagógica e cultura material escolar no Império Brasileiro. *IX Congresso Ibero-americano de História da Educação Latino-americana*.

Sobre a Autora

Zita Rosane Possamai

Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Email: zitapossamai@gmail.com

É historiadora, mestre e doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora adjunta desta universidade, exercendo suas atividades no Curso de Museologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder no CNPq do Grupo de Estudos em Memória, Museus e Patrimônio (GEMMUS). Tem experiência na área de História, com ênfase em investigação histórica e gestão do patrimônio cultural urbano e museus. Autora e organizadora de artigos e livros sobre história do Brasil, memória, patrimônio, museu. Vem atuando principalmente nos seguintes temas: memória, história, cidade, patrimônio, museu, educação em museus, história da educação, cultura visual e fotografia. Foi servidora da Prefeitura de Porto Alegre (1987-2006), onde atuou em vários setores relacionados à gestão da memória e do patrimônio urbano e foi docente em diversos cursos de pós-graduação lato sensu nas áreas de Patrimônio Cultural e Museologia.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 20 Número 43

27 de dezembro 2012

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> and send errata notes to Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu

Join EPAA's Facebook community at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> and Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto [Fundação Carlos Chagas](#), Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel FLACSO, Argentina

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin UNESCO, Francia

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Universidad de Toronto-Ontario Institute of Studies in Education, Canadá

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David R. Garcia** (Arizona State University), **Stephen Lawton** (Arizona State University)
Rick Mintrop, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board