



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Sabrina Soares de Oliveira

**A função educativa da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional na
gestão do Educador Paschoal Lemme (1943-1946)**

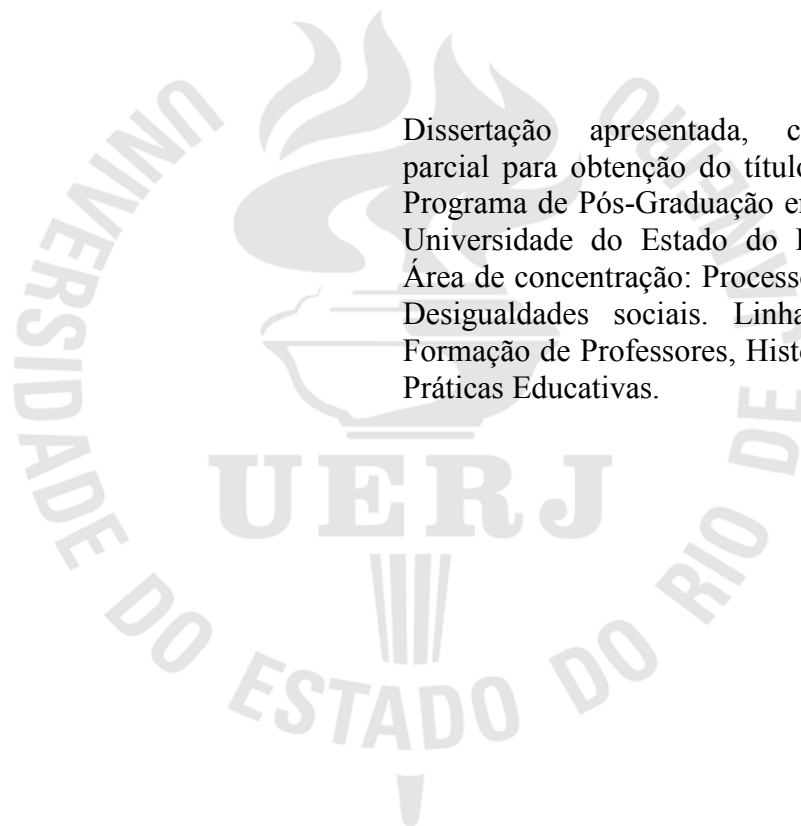
São Gonçalo

2013

Sabrina Soares de Oliveira

A função educativa da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional na gestão do Educador Paschoal Lemme (1943-1946)

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades sociais. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.



Prof.^a Dr.^a Sônia Camara (Orientadora)

São Gonçalo

2013

O48 Oliveira, Sabrina Soares de

A função educativa da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional na gestão do Educador Paschoal Lemme (1943-1946) / Sabrina Soares de Oliveira. – Rio de Janeiro, 2013.

30 f

Orientadora: Prof^aDr^a Sonia Camara

Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação – Rio de Janeiro (Estado). 2. Escola Nova – Teses. 3. Museus – Espaços educativos – Teses. I. Camara, Sonia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CDU 37(815.3)

Sabrina Soares de Oliveira

A função educativa da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional na gestão do Educador Paschoal Lemme (1943-1946)

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades sociais. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovado em: 30 de julho de 2013.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Sônia Camara (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Jorge Antônio da Silva Rangel
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Ferreira Santos
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Mário de Souza Chagas
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UNIRIO

São Gonçalo

2013

DEDICATÓRIA

Esta pesquisa é dedicada

À Maria e Dilso, meus amados pais, e à Leticia, minha querida irmã, com todo amor e carinho que houver nesse mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por manter acesa a chama da minha fé e firme a minha esperança.

À minha querida orientadora Sônia Camara, pela confiança creditada em mim ao oportunizar a realização do meu projeto de pesquisa, pelo apoio e carinho, pelas suas imprescindíveis orientações, por sua grande dedicação e empenho e, principalmente, pela paciência e compreensão.

Ao professor Fidel, pelas suas apreciações no meu exame de qualificação, pela sua generosidade enquanto professor, e de modo especial, por sua amizade e incentivo.

Ao professor Mario Chagas, por suas preciosas considerações em meu exame de qualificação e por me honrar com sua presença na defesa da minha dissertação.

Ao professor Paulo Rogério Sily, por ter participado do exame de qualificação com uma apreciação cuidadosa e uma análise acurada do texto apresentado.

À professora Maria Cristina Ferreira Santos, por aceitar fazer parte da banca de defesa de dissertação, por sua generosidade acadêmica e pelas palavras de solidariedade e apoio.

Aos amigos mestrandos, por compartilhar as agruras do caminho rumo à titulação e pelas palavras de compreensão e conforto.

Ao grupo de pesquisa *Núcleo Interdisciplinar em História da Educação e Infância* (NIPHEI), coordenado pela Prof^a Dr.^a Sônia Camara e pelo Prof.^o Dr.^o Jorge Antonio Rangel (Fidel), por se constituir como um efetivo espaço de formação, cujas discussões e debates, conversas e orientações resultaram em um importante aprofundamento teórico para o meu trabalho.

RESUMO

OLIVEIRA, Sabrina Soares de. **A função educativa da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional na gestão do Educador Paschoal Lemme (1943-1946)**. 2013. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

Esta dissertação buscou compreender o papel educativo desempenhado pela Seção de Extensão Cultural (SEC) do Museu Nacional entre os anos de 1943 a 1946, período em que o educador e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova Paschoal Lemme ocupou a chefia desta Seção. Interessou-nos estudar os aspectos que contribuíram para o fortalecimento da função educativa do Museu, buscando identificar possíveis pontos de aproximação entre as atividades museais desenvolvidas pela SEC e as aspirações pedagógicas do movimento da Escola Nova. Criada por Regimento Interno de 1941, durante a gestão institucional da antropóloga Heloísa Alberto Torres, este departamento estruturava-se em três serviços específicos: o Serviço de Exposições, o Serviço de Publicações e o Serviço de Assistência ao Ensino, nos quais se proclamava como objetivo comum a vulgarização dos conhecimentos científicos e a difusão das estratégias de um ensino dinâmico e prático dos saberes científicos. Auxiliou-nos na apreensão deste objeto o diálogo com as análises construídas por Santos (2008), Berrio (2001), Peixoto (2005), Chagas (2009), Meneses (1994) e Pessanha (1988) acerca da educação como um processo de preservação, produção e comunicação de conhecimentos constitutivos dos patrimônios culturais, consolidando-se, a partir desta perspectiva, não apenas em espaços ditos escolares de formação, mas também em espaços não formais de ensino, a exemplo dos museus e de outras instituições de Cultura. As pesquisas de Sá e Domingues (1996), Pereira (2010), Sily (2012), Sily; Santos (2011), Duarte (2004) e Rangel (2011) foram fundamentais para a compreensão das dimensões e funções educativas do Museu Nacional. Constatamos que a Seção de Extensão Cultural se constituiu entre os anos de 1943 a 1946, como um veículo de difusão dos ideais museais e pedagógicos do movimento da Educação Nova, através da publicação de periódicos destinados especialmente para o público escolar, de aulas práticas realizadas no interior do Museu Nacional, além de visitas de especialistas a instituições de ensino com o objetivo de organizar museus escolares.

Palavras-chave: Seção de Extensão Cultural. Educação Museal. Escola Nova.

RESUMEN

OLIVEIRA, Sabrina Soares de. **La función educativa de la Sección de Extensión Cultural del Museo Nacional en la gestión de Educador Pascoal Lemme (1943-1946)**. 2013. XXX f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

Esta investigación buscó comprender el papel educativo que desempeña la Sección de Extensión Cultural (SEC) del Museo Nacional en los años 1943 a 1946, un período en el que el educador y firmante del Manifiesto de la Nueva Educación Pioneros Pascoal dejame ocuparon la cabeza de esta sección. Nos interesamos en el estudio de los aspectos que han contribuido al fortalecimiento de la función educativa del museo con el fin de identificar los posibles puntos de convergencia entre las actividades museológicas desarrollados por S.E.C. y las aspiraciones educativas de la Escuela Nueva. Creado por el Reglamento de 1941, durante la administración de la antropóloga institucional Heloisa Alberto Torres, este departamento se estructura en tres servicios específicos: El Servicio de Exposiciones, el Servicio de Publicaciones y de Apoyo a la Educación, en la que se declaró como un bien común la difusión del conocimiento científico y la difusión de unas estrategias de enseñanza dinámico y el conocimiento científico práctico. Nos Ayudó en aprovechar este diálogo con objeto analiza construida por Santos (2008), Berrio (2001), Peixoto (2005), Chagas (2009), Meneses (1994) e Pessanha (1988) acerca de la educación como un proceso de conservación, producción y comunicación constitutiva conocimiento del patrimonio cultural, consolidando, desde esta perspectiva, no sólo en los espacios llama entrenamiento escuela, sino también en la educación no formal, como los museos y otras instituciones culturales. La investigación Sá y Domingues (1996), Pereira (2010), Sily (2012), Sily, Santos (2011), Duarte (2004) y Rangel (2011) jugaron un papel decisivo en la comprensión de las dimensiones y funciones educativas del Museo Nacional. Tomamos nota de que la Sección de Extensión Cultural se formó entre los años 1943 a 1946 como un vehículo para la difusión de los ideales museológicos y pedagógica del movimiento de la Nueva Educación, a través de la publicación de periódicos destinados especialmente para la escuela pública, exposiciones y clases prácticas llevadas a cabo en el interior del Museo Nacional, y las visitas especializadas a centros educativos con el objetivo de la organización de museos escolares.

Palabras clave: Sección de Extensión Cultural. Museo de la Educación. Nueva Escuela.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Esqueleto de <i>Ichthyornis dispar</i> . Imagem retirada do artigo intitulado <i>Quando as galinhas nascerem dentes</i> , de Carlos de Paula Couto. <i>Revista do Museu Nacional</i> , 1945, nº 4 87
Figura 2	Números 1, 2, 3, 4 e 5 da <i>Revista do Museu Nacional</i> 91
Quadro 1	Plano de publicações do Museu Nacional aprovado pela diretora Heloísa Alberto Torres 36
Quadro 2	Situação do Serviço de Expedição de Publicações do Museu Nacional em 30 de setembro de 1946..... 58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
FFP	Faculdade de Formação de Professores
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MÊS	Ministério de Educação e Saúde
MN	Museu Nacional
PCB	Partido Comunista Brasileiro
RNE	Revista Nacional de Educação
RMN	Revista do Museu Nacional
SAE	Seção de Assistência ao Ensino
SEC	Seção de Extensão Cultural
SEMEAR	Seção de Memória e Arquivo do Museu Nacional
SPHAN	Serviço do Patrimônio Artístico Nacional
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	A SEÇÃO DE EXTENSÃO CULTURAL E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO MUSEU NACIONAL.....	24
1.1	A Seção de Extensão Cultural e o conceito antropológico de cultura.....	24
1.2	O Movimento da Educação Nova e a definição pedagógica de Extensão Cultural.....	40
2	PASCHOAL LEMME E SUA “REDE DE SOCIABILIDADES” NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MUSEU NACIONAL	52
2.1	Os Serviços de Assistência ao Ensino, exposição e Publicações da Seção de Extensão Cultural	52
2.2	Um educador no museu	62
2.3	Paschoal Lemme e sua rede de sociabilidades	70
3	A SEÇÃO DE EXTENSÃO CULTURAL E A DIFUSÃO DOS MÉTODOS DE ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS: POR UMA EDUCAÇÃO PRÁTICA E EXPERIMENTAL.....	81

3.1	Difusão e “vulgarização” da Ciência: a missão da Seção de Extensão Cultural.....	81
3.2	Por um ensino prático e experimental das ciências: a <i>Revista do Museu Nacional</i> e a difusão de métodos educacionais didáticos.....	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96

INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de análise desta dissertação pode ser relacionada à minha pertença a dois campos de estudo nos quais ele se insere: a História e a Educação. Minha ligação a esses campos se explica não somente pela experiência acadêmica, constituída pela graduação em História, especialização em Educação Básica e mestrado em Educação, mas também pelo exercício da minha profissão, enquanto professora de História em duas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

No que se refere à experiência acadêmica, deve ser destacada a produção de uma pesquisa realizada na pós-graduação lato sensu, cujos percalços e desafios indicaram caminhos possíveis para a elaboração do presente trabalho¹. Interessada, como muitos candidatos a cursar o mestrado, em aprofundar a pesquisa realizada neste momento anterior à minha aprovação, foram encontrados alguns desafios que me direcionaram para outro objeto de estudo, mas ainda imergida no tema da educação museal e tendo como pano de fundo, mesmo que indiretamente, a importância das atividades museais de Heloísa Alberto Torres. Tratavam-se tais percalços da inexistência de fontes com as quais eu pudesse empreender o esforço de aprofundamento proposto no início do mestrado, pois a Casa-Museu cuja história e trajetória educativa buscava analisar não possuía, à época, um acervo catalogado e organizado do ponto de vista arquivístico, configurando-se, de tal maneira, em um obstáculo cujo desvio se faria demasiado dificultoso e demorado para o prazo de trabalho que nos é conferido no curso de mestrado.

Tendo em mente que uma das funções institucionais mais importantes da referida antropóloga foi a sua atuação como diretora do Museu Nacional, cargo que lhe garantiu enorme influência no processo de consolidação da Antropologia enquanto campo disciplinar autônomo no Brasil, deparei-me com a seguinte interrogação: que projetos na área da educação teria desenvolvido Heloísa Alberto Torres durante a sua gestão no Museu Nacional, entre os anos de 1938 e 1955? Movida por esse questionamento segui em direção aos indícios

¹ Intitulada *A Casa-Museu Heloisa Alberto Torres em Itaboraí: trajetória, lugar de memória e práticas docentes*, a monografia buscou compreender os aspectos educativos das atividades desenvolvidas por essa instituição museal, bem como a contribuição deste espaço de formação para a educação na cidade em que está localizada, onde também reside a presente pesquisadora. Tentou-se compreender, além disso, em que medida a trajetória de vida da antropóloga Heloísa Alberto Torres influenciou a criação de um centro de Cultura no Município de Itaboraí, lugar onde nascera seu pai, o sociólogo Alberto Torres, considerando como questões-problema e chaves interpretativas a ação de Heloísa na criação desse espaço museal, a importância de seu acervo pessoal para a construção de uma memória histórica do pensamento social e as funções educativas desenvolvidas pela Casa-Museu na construção de novas possibilidades de produção da cultura escolar entre saberes e práticas pedagógicas.

que poderiam me fornecer possíveis respostas. Nesse movimento chegamos aos documentos do fundo *Heloísa Alberto Torres*, localizados no acervo da Seção de Memória e Arquivo do Museu Nacional (SEMEAR).

Norteadas por essas pistas, inferi que um ambicioso projeto fez parte das iniciativas institucionais desta diretora, a fundação, por intermédio de Regimento Interno aprovado em 1941, da Seção de Extensão Cultural (SEC) no Museu Nacional. Tratava-se de uma Seção voltada a difundir e “vulgarizar” os conhecimentos produzidos no Museu no âmbito da História Natural para a população escolar (professores e alunos), para leigos e também para a significativa parcela da população que era deficitária do ponto de vista da escolarização. Ao obter essa informação, dediquei-me a leitura dos relatórios anuais e mensais das atividades da SEC, disponibilizados no mesmo acervo (SEMEAR), e foi nesse momento que finalmente se iniciou a construção da problemática que orientou a produção desta dissertação. Tomei conhecimento de que entre os anos de 1943 e 1946 chefiou a Seção de Extensão Cultural um dos expoentes do movimento da Educação Nova no Brasil, o professor e técnico educacional Paschoal Lemme, e então pude elaborar o seguinte questionamento: em que medida as ideias da Escola Nova de modo geral, e o projeto educacional do escolanovista Paschoal Lemme, de modo particular, influenciaram as ações educativas da Seção de Extensão Cultural? Mobilizada por esse questionamento, decidi, junto a minha orientadora Sônia Camara, que deveria jogar luz sobre a Seção de Extensão Cultural e a atuação do seu chefe entre os anos de 1943 e 1946, e não mais na figura de Heloísa, a qual, no entanto, não teve sua importância ignorada.

Responder essa pergunta, portanto, residuiu no objetivo geral da presente dissertação, que buscou, além disso: Analisar o funcionamento dos serviços de publicação, exposição e assistência ao ensino, três pilares sobre os quais se estruturou a Seção de Extensão Cultural no período da gestão do educador Paschoal Lemme; Compreender a influência do pensamento educacional de Paschoal Lemme na organização das funções desenvolvidas pela SEC, buscando apreender, à luz de Sirinelli (2002), as *estruturas de sociabilidades* em que se basearam as ações e ideias pedagógicas do referido escolanovista; Compreender a influência do Movimento da Educação Nova na vulgarização dos conhecimentos científicos e na difusão de práticas e métodos de ensino de Ciências Naturais no Museu Nacional, tendo como fonte principal de análise a *Revista do Museu Nacional* (RMN), publicação de divulgação científica criada no período de gestão da SEC por Paschoal Lemme.

A mudança de objeto de pesquisa, mas a insistência no tema da função educativa dos museus talvez também possa ser explicada pela minha inserção direta na área educacional, mais especificamente, na área da educação escolar. Como docente de uma escola estadual no município de Itaboraí e de uma escola municipal da cidade de Magé, ambas localizadas na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, me deparo cotidianamente com muitas das deficiências apontadas e discutidas por muitos especialistas em educação, entre os quais o historiador da educação português Antônio Nóvoa (2006). Segundo este autor, há um excesso de missões atribuídas à instituição escolar pela sociedade, o que leva a um desentendimento sobre o que deve ser a sua mais preciosa função: zelar pela aprendizagem dos discentes. Ou seja, sendo vista como o lugar exclusivo de educação, e esquecendo-se de que tal tarefa é também de tantas outras instituições, como a família de modo especial, perde-se o que é essencial à escola, a sua função de transmissora de conhecimentos culturais necessários para a leitura de mundo dos indivíduos sociais.

Sugerindo, então, uma diferenciação entre os termos “escola” e “espaço público de educação”, Nóvoa (2006) chama a atenção para a necessidade de uma atuação sistemática de instituições não formais de ensino com vistas à transmissão de conteúdos culturais, disciplinares ou não, assumindo assim sua característica de espaço público de educação. Dessa forma, afirma o autor:

Defendo hoje uma escola centrada na aprendizagem. Defendo mais: uma separação, difícil de fazer na realidade, entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação. Esses conceitos estão neste momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola (Nóvoa, 2006, s.p).

Pensar em um espaço público de educação implica, portanto, na responsabilidade de outras instituições sociais no processo de socialização, como os museus, as famílias, as igrejas, as comunidades, os diversos grupos culturais, entidades científicas, instituições de cultura e pesquisa etc. Isso não significa, porém, a relativização da importância da escola como lugar de disseminação dos conteúdos que integram o código dominante, como espaço privilegiado, no mundo contemporâneo, de educação dos indivíduos através dos

conhecimentos necessários para transmitir, mas também para transformar, a lógica estruturante do sistema em que se organizam.

Nesse sentido, o trabalho pretendeu contribuir para fortalecer a noção que reconhece nas inúmeras instituições sociais um potencial formativo tão importante quanto o da instituição escolar, constituindo-se esta última em *lócus* educativo por excelência, mas não o único espaço de educação.

Assim, esta dissertação orientou-se no sentido de compreender o papel educativo desempenhado pela Seção de Extensão Cultural (SEC) do Museu Nacional, criada por Regimento de 1941 e que teve como dirigente, entre os anos de 1943 e 1946, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o professor e técnico educacional Paschoal Lemme. Interessou-nos realizar um estudo sobre os aspectos que organizaram a gestão buscando investigar as possíveis contribuições realizadas por Paschoal Lemme para o fortalecimento da função educativa do Museu Nacional. Temos por objetivo identificar, dessa forma, possíveis pontos de aproximação entre as atividades museais desenvolvidas pela SEC e as aspirações identificáveis ao movimento pedagógico escolanovista.

Com efeito, ressaltamos que um dos pontos de relevância do presente trabalho consiste em colaborar para o enriquecimento do campo de estudos que enfoca a influência das transformações educacionais no Brasil sobre as práticas educativas do Museu Nacional e, particularmente, o impacto das ideias escolanovistas na organização das ações pedagógicas desta instituição.

O período posterior à gestão museal de Roquette-Pinto, e mais especificamente, a gestão da antropóloga Heloísa Alberto Torres e a chefia da Seção de Extensão Cultural pelo educador Paschoal Lemme, não tem sido contemplado pelas valiosíssimas produções científicas acerca do papel educativo do Museu Nacional, entre as quais destacamos Sá e Domingues (1996), Pereira (2010), Sily (2012), Sily; Santos (2011), Duarte (2004) e Rangel (2011). Nesta lacuna, situamos a nossa pesquisa. Além disso, esperamos contribuir com os estudos que tratam sobre a relação entre museu e educação e sobre a necessidade de interação dos espaços formais de ensino (espaços escolares de todos os níveis de ensino) com os não-formais, a exemplo das instituições museais.

Explicitar os caminhos que elegemos para atingir os objetivos aqui expostos implica em compreender que a sua escolha está intimamente relacionada ao *lugar* social ocupado pela pesquisadora, entendendo que os métodos, como nos indica Certeau, “esboçam um comportamento institucional e as leis de um meio. Nem por isso deixam de ser científicos”

(1982, p. 73). É o lugar ocupado pelo historiador, mantido estável por certas estratégias de controle, que possibilita determinados procedimentos metodológicos e impede outros. A autoria de uma pesquisa historiográfica se realiza, assim, não pelo “eu” de um sujeito particular, mas pelo “nós” de um coletivo constituído por leitores a que ela se destina.

[...] Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito mais ligado ao *complexo* de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma ‘realidade’ passada. É o produto de um *lugar* (Certeau, 1982, p.73).

Para Cardoso, o sujeito que teoriza aparece como portador inconscientemente de uma cultura que lhe dita os costumes, as normas e as maneiras de fazer um código linguístico que lhe possibilita estruturar seu pensamento e etc. Desta forma, o esforço de teorização empreendido pelo pesquisador não se realiza “[...] a partir de cada ser pensante individual e específico, mas está baseado na explicação parcial concretamente aceita pela sociedade ou pelo grupo social, conforme ela é assimilada pelo sujeito, tendo importância a sua posição dentro dela ou dele” (1971, p.4). É nesta perspectiva que nos empenhamos em teorizar sobre a função educativa da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional durante o período histórico selecionado, tomando como subsídios, entre outros, as considerações de Santos (2008) sobre a educação como um processo cuja principal referência seja o patrimônio cultural, entendido, de forma ampla, como tudo aquilo que integra “a herança cultural dos indivíduos em um determinado tempo e espaço” (Santos, 2008, p. 130). Apoiando-se em Demo (2000, p. 102) e Sacristán (2000, p. 49), Santos considera que a aprendizagem se realiza por um processo de reconstrução, pois somente aprendemos a partir do que já é conhecido, e pensamos a partir do que outros já pensaram, o que coloca em destaque a importância da tradição para o fazer educativo.

Nesse sentido, problematiza-se a noção de patrimônio cultural como algo referente ao tempo passado e o entendimento que muitos ainda sustentam sobre os museus como depósito de objetos antigos, tal qual o “*museo-almacén*” definido por Berrio (2001, p. 58). Por essa compreensão, o Museu aparece como espaço de armazenamento de obras em que se prezam menos as possibilidades múltiplas de interpretação dos seus bens do que o desejo de preservá-los.

Outro importante entendimento sobre patrimônio que foi tomado como referência neste trabalho, é o proposto por Chagas (2003), segundo o qual o conceito em questão “é atravessado por múltiplas linhas de força e poder, por tradições, contradições, conflitos e

resistências; nada nele é natural - mesmo se chamado de natural - tudo é mediação cultural” (Chagas, 2003, p. 48). Dessa forma, marcado pelos binômios “propriedade e posse, preservação e destruição, perigo e valor, público e privado, refuncionalização e ressignificação” (Chagas, 2003, p. 41), os patrimônios culturais, e em particular, os patrimônios culturais musealizados, possibilitam a mediação entre diversas culturas e diferentes tempos (presente, passado e futuro), “entre o visível e o invisível” (Chagas, 2003, p. 41). Segundo o autor, sendo socialmente transmitida, em termos diacrônicos, e socialmente partilhada, em termos sincrônicos, essa herança tal como nos referimos ao patrimônio, não deve ser definida “apenas como social e individualmente constituída”, mas, sobretudo como “construtora de sociedades e indivíduos” (Chagas, 2003, p. 41).

O conceito de patrimônio cultural, portanto, ilumina a reflexão sobre a relação entre educação e museu. Viabilizar a aprendizagem de conhecimentos culturais de uma determinada tradição está no cerne do processo educativo, esteja tal processo ocorrendo em espaços ditos escolares de formação ou em espaços não formais, a exemplo de museus, bibliotecas, centros culturais, teatros, entre outros. Como afirma Peixoto (2005, p. 204), a instituição museal constitui-se como “lugar e oportunidade de devaneio, de sonho, de evasão do imaginário. O que o torna um espaço de questionamento e de indagações, um espaço de pesquisa e produção de conhecimento”.

Segundo Menezes (1994), há uma questão que não se deve perder de vista, e que, no entanto, vem sendo marginalizada nas discussões museográficas acerca das tarefas educacionais dos Museus. Se por um lado, associa-se o suporte patrimonial dos tradicionais museus ao “protótipo de almoxarifado de um patrimônio burguês” (Menezes, 1994, p. 11) que tem como único objetivo perpetuar os valores da classe dominante, por outro, vê-se na criação de fóruns, espaços de debate e de criação, a única alternativa possível de substituição desse protótipo. “Como se a perspectiva histórica não fosse criativa e como se as funções ‘documentais’ não gerassem democratização, [...] e como se a cidadania pudesse germinar independente da consciência histórica.” (Menezes, 1994, p. 11). Apresentando tal binômio como ingênuo e maniqueísta, o autor argumenta que “tanto o templo quanto o fórum podiam ser instrumentos altamente conservadores” se não tomassem como referência o que de mais importante caracteriza um espaço de educação, a produção de conhecimento. Assim, diz Menezes: “[...] Não ignoro as tarefas educacionais do museu (mas se não tiverem como referência o conhecimento, tratar-se-á de mera doutrinação)” (Menezes, 1994, p. 10).

Segundo Chagas, um dos principais desafios do pensamento crítico sobre os museus é o reconhecimento de que o processo dialético que ocorre nesse espaço não é de forma alguma reduzível ao simplificado “jogo entre o passado e o presente, o velho e o novo, a tradição e a modernidade” (Chagas, 2003, p. 274). Trata-se, segundo o autor, de compreender os museus como espaços plurais e diversos, ambientes de práticas e relações sociais, onde estão presentes múltiplas linhas de força em ação. Consequentemente, tomando os museus como espaço de relações, outro desafio é considerar a “sua dimensão humana, a sua condição de "casa do homem" em processo de construção, e, em consequência, o seu estado de permanente tensão” (Chagas, 2003, p. 274).

Rangel (2011) nos possibilitou compreender o Museu Nacional no período analisado enquanto um museu social, que se destinavam a conduzir a nação pelos “caminhos civilizadores” e modernizadores (2011, p. 3). Através de estratégias educacionais como conferências públicas, exposições permanentes, criação de museus escolares, entre outros, o Museu tinha como uma de suas principais missões “civilizar” a “sociedade desorganizada” atuando, assim, contra a “barbárie instituída” (Rangel, 2011, p. 3). Desta forma, na qualidade de museu social, também se figurava entre as prerrogativas da instituição em questão, a missão de despertar nos sujeitos o amor pela sociedade e pela sua nação, incutindo neles o sentimento de pertença e o sentido de nacionalidade. “Com seus museus escolares, suas revistas científicas, seus seminários e seus encontros intelectuais, esses museus sociais apontavam para assumir a tarefa de moldar o povo e constituir a nação” (2011, p. 11).

Esta obra de nacionalidade como era entendida a atuação cívica e educacional do Museu por um de seus mais ilustres diretores, Edgard Roquette-Pinto, demandava, segundo este mesmo antropólogo, o desenvolvimento de um civismo capaz de “moldar as diferenças, homogeneizar a cultura e nacionalizá-la, filtrando antagonismos e ocultando contradições sociais” (Rangel, 2010, p. 63).

Da mesma forma, o educador Fernando de Azevedo considerava como papel primordial das instituições educativas “cimentar a consciência comum da nação” (Camara, 2011, p. 7). Segundo Camara, que se debruçou sobre a análise da Reforma educacional no Distrito Federal empreendida pelo educador acima referido, a educação foi definida pelos educadores e reformadores educacionais, como principal estratégia de dissolução das mazelas do país, tais como o analfabetismo, a doença e a criminalidade, possibilitando, sobretudo por meio da escola renovada, a “reeducação da sociedade” (2011, p. 1).

A educação que desejavam instituir deveria tomar por base, assim, as demandas de um povo em processo de formação e de civilização, a necessidade de provocar nas diversas culturas heterogêneas uma consciência profunda de pertencimento à nação. E motivados por esse objetivo, lutavam por uma “escola para todos” (Camara, 2011, p. 8), em que o ensino tivesse um caráter obrigatório, gratuito, laico e co-educativo. As reformas ocorridas no Rio de Janeiro, segundo a autora, ecoavam nas iniciativas reformadoras dos demais estados, posto que na condição de capital da República, o Rio se constituía como fonte de inspiração relevante para todo o país.

Desta forma, podemos observar que as medidas adotadas pelas várias reformas educacionais ocorridas no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 tinham por orientação pedagógica as ideias alicerçadas no movimento da Educação Nova. Conforme a autora supracitada,

Por Educação Nova eram identificados variados planos e experiências em que eram introduzidas ideias e técnicas novas (como os métodos ativos, a adoção dos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais do aluno) ou que trouxessem, na reorganização das estruturas ou no processo de ensino, o selo da novidade (Camara, 2011, p. 1).

Assim, a análise das atividades realizadas na Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional no período de 1943 a 1946 foi realizada em diálogo com esse movimento instituído, mas também com a perspectiva sinalizada por Santos (2008), no que diz respeito às *ações museais*, entendidas como práticas adotadas com vistas à preservação, pesquisa e comunicação dos patrimônios históricos e culturais que compõem a tradição de um lugar. Embora a dimensão comunicativa possa ser percebida mais facilmente nos serviços da SEC, tais como nas aulas práticas ou nos textos publicados em forma de artigos e livros, a pesquisa consistia na fonte principal de alimentação de tais serviços, que funcionavam como canais de “vulgarização” dos conhecimentos científicos produzidos pelos pesquisadores. A descoberta de novos saberes, por sua vez, não pode ser dissociada do estado de conservação em que se encontravam as fontes de pesquisa, assim como os objetos museais a serem expostos necessitavam de um esforço de preservação, tornando-se clara, assim, a existência de uma interrelação entre as três dimensões museais supracitadas, preservação, pesquisa e comunicação.

Serviram de fontes para esta análise os relatórios mensais e anuais dos serviços da SEC entre os anos de 1943 e 1946, o Regimento Interno do Museu Nacional de 1941, os relatórios, documentos e as correspondências enviadas por Heloísa Alberto Torres ao Chefe

da Seção de Extensão Cultural no período histórico analisado e artigos da *Revista do Museu Nacional*, que circulou entre os anos de 1944 e 1945, e se constituiu de cinco exemplares. Editada com uma frequência quadrimestral, cada exemplar era integrado por pelo menos um artigo dedicado a informar sobre a importância de práticas pedagógicas e de métodos ativos e experimentais no ensino de Ciências Naturais. A exceção desta publicação, que se encontra disponível na Biblioteca digital do Museu Nacional, as fontes se encontram no acervo da Seção de Memória e Arquivo do Museu Nacional/UFRJ (SEMEAR). Quanto aos relatórios mensais e anuais dos serviços da SEC, serão analisados através da elaboração de fichas onde deverão estar discriminados: a) data de produção do documento; b) remetente e destinatário; c) tipo de serviço (de exposição, assistência ao ensino ou publicação); d) resumo do documento.

A escolha da *Revista do Museu Nacional* como fonte de análise repousou em três argumentos: primeiro, porque tendo circulado entre os anos de 1944 e 1945, esta publicação foi gestada no espaço e no tempo que constituem o recorte do nosso objeto de pesquisa; segundo, porque dentre as demais publicações ², a *Revista do Museu Nacional* se destacava por atender um número maior e mais diversificado de leitores, ao passo que as publicações científicas acima referidas se destinavam principalmente a um público específico de pesquisadores e especialistas; em terceiro lugar, e mais importante, por se tratar a Revista de uma publicação voltada à “vulgarização” e difusão dos conhecimentos científicos, bem como de métodos ativos e práticos para ensiná-los, cumprindo, assim, o seu papel como instrumento do Museu Nacional na realização de sua função social de “civilizar” o povo e “instruir” a nação.

Dos sessenta e quatro artigos publicados pela *Revista* ao longo do período de sua circulação, foram selecionados e analisados vinte e um, consistindo o critério de escolha na possibilidade de compreensão das questões educacionais abordadas pelo periódico, as quais expressavam os anseios e o projeto pedagógicos da Seção de Extensão Cultural. A ideia-força perceptível na imensa maioria dos artigos selecionados era a defesa de um ensino de Ciências Naturais didático, prático e experimental, constituindo-se como seu público alvo, dessa forma, professores docentes da referida disciplina, de modo especial, os que atuavam no ensino secundário.

² A Seção de Extensão Cultural era responsável, ainda, pelas seguintes publicações: *Arquivos do Museu Nacional*, *Boletins do Museu Nacional* e os “Manuais contendo instruções para coleta de material, tratados para ensino em vários níveis, metodologia das ciências naturais e antropológicas etc.” (Lemme, 1946, p.3) – que já existiam no Museu Nacional e que passaram a ficar sob a responsabilidade da SEC quando esta foi criada.

A fim de compreender a influência do pensamento educacional de Paschoal Lemme na organização das funções desenvolvidas pela SEC, buscamos apreender, à luz de Sirinelli (2002, p. 247), as *estruturas de sociabilidades* em que se baseavam as ações e teorias pedagógicas do referido escolanovista. Tomando por *estruturas de sociabilidades* “uma sensibilidade ideológica ou cultural comum” (Sirinelli, 2002, p. 248) em torno da qual se articula um grupo de intelectuais, os manifestos constituem uma característica rede de sociabilidades, e tentar compreender o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova significa, segundo Marta Carvalho (1998, p. 40), um importante passo rumo ao entendimento das práticas de apropriação dos modelos pedagógicos por parte desses pensadores de ação, procedimento que “permite dar conta da circulação de modelos culturais evitando a tópica das *‘idéias fora do lugar’*, seus pressupostos e suas supostas consequências”.

Para compreendermos as condições institucionais que possibilitaram as ações museais efetivadas na Seção de Extensão Cultural, tomamos como referência o artigo de José Américo Motta Pessanha intitulado *A Retórica dos Museus*, no qual as instituições museais são vistas como teatros da memória: ilustram um determinado sentido de espetáculo, uma filosofia da História, o que nos remete a questionar qual sentido de espetáculo se apresentava como pano de fundo do processo museológico empreendido na SEC ou qual era a sua “imaginação museal”.

Para Mário Chagas (2009, p.18) a “imaginação museal” pode ser assim definida:

Selecionar, reunir, guardar e expor coisas num determinado espaço, projetando-as de um tempo num outro tempo, com o objetivo de evocar lembranças, exemplificar e inspirar comportamentos, realizar estudos e desenvolver determinadas narrativas, parecem constituir as ações que, num primeiro momento, estariam nas raízes dessas práticas sociais a que se convencionou chamar de museus. As coisas assim selecionadas, reunidas e expostas ao olhar (no sentido metafórico do termo) adquiririam novos significados e funções, anteriormente não previstos. Essa inflexão é uma das características marcantes do denominado processo de musealização que, *grosso modo*, é dispositivo de caráter seletivo e político, impregnado de subjetividades, vinculado a uma intencionalidade representacional e a um jogo de atribuição de valores socioculturais. Em outros termos: do imensurável universo do museável (tudo aquilo que é passível de ser incorporado a um museu), apenas algumas coisas, a que se atribuem qualidades distintivas, serão destacadas e musealizadas. Essas qualidades distintivas podem ser identificadas como: documentalidade, testemunhalidade, autenticidade, raridade, beleza, riqueza, curiosidade, antigüidade, exotividade, excepcionalidade, banalidade, falsidade, simplicidade e outras não previstas (Chagas (2009, p.18).

Museologicamente, afirma Pessanha (1988), sempre se narra uma história, o que pressupõe a existência de um ouvinte, um público a quem se contará algo e com quem se espera estabelecer certa relação comunicativa. Que representações desse público que tinha acesso ao Museu, frequentavam o imaginário daqueles a quem cabia a função de escrever o enredo norteador das atividades da SEC? A quem cabia esta função e que objetivos procuravam alcançar em relação ao público? Essas questões foram levadas em conta na análise dos Serviços de Assistência ao Ensino, Exposição e Publicações em que se baseava o funcionamento dessa seção.

Uma das personagens cuja imaginação museal foi de grande importância para a construção desse enredo foi Heloísa Alberto Torres, antropóloga que atuou como diretora do Museu Nacional entre os anos de 1938 e 1955, tendo sido peça fundamental na elaboração do Regimento que estabeleceu a criação do Serviço de Extensão Cultural, em 1941. A propósito deste novo Regimento, uma de suas determinações era a transferência da responsabilidade sobre a organização das exposições, das diversas seções de pesquisa de Ciências Naturais para a recém-inaugurada seção, um motivo de orgulho para a referida diretora, que contava com um número restrito de naturalistas e considerava que as atividades de pesquisa poderiam ser prejudicadas com a enorme quantidade de tarefas que lhes cabiam. Dessa forma, dizia a diretora que:

Nas exposições, caberia aos pesquisadores fornecer os elementos (planejamento, objetos, textos explicativos) aos educadores e arquitetos do interior, organizar esses elementos atendendo aos interesses educativos e do ponto de vista da apresentação atraente e artística. A cooperação indispensável retira ao pesquisador o imenso ônus de trabalho material. A diferenciação profissional é o melhor estimulante do progresso e a museografia só agora vai dando os seus primeiros passos reais entre nós, sob a influência benéfica da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Museu Nacional, 1946).³

A constituição da orientação museal e educativa dos serviços da SEC na chefia de Paschoal Lemme, além disso, baseou-se nas contribuições teóricas de seus companheiros educadores Francisco Venâncio Filho e Edgar Sussekind de Mendonça. Ao primeiro, que se dedicou ao estudo de algumas instituições alternativas de educação, tais como o Museu, o Cinema e o Rádio, atribui-se grande responsabilidade, inclusive, pelo sucesso profissional de Lemme. Foi Venâncio Filho, por exemplo, quem sugeriu à diretora do Museu Nacional a

³ Informações prestadas por Heloísa Alberto Torres à comissão designada pelo magnífico reitor da Universidade do Brasil em 21 de maio de 1946 para estudar e propor as medidas que entendessem convenientes à boa organização e normalização do Museu Nacional. Documento s.p..

nomeação de Lemme para o cargo de chefe da SEC. Quanto ao segundo, foi figura importante da *rede de sociabilidades* de Paschoal, entre outras coisas, por ter se preocupado de maneira especial com a valorização dos museus enquanto espaços privilegiados de educação, e por ter lutado contra uma comparação hierarquizada entre esta instituição educacional e as escolas.

Dessa forma, tencionamos apreender, através da imaginação museal desses personagens da *Rede de sociabilidades* de Paschoal Lemme, o “discurso fundador” (Orlandi, 1993) em que se apoiava a construção de novos sentidos e significados na recém criada Seção do Museu Nacional, tendo em vista que a criação do novo e o rompimento com o velho ocorrem a partir do “já dito”, de “um processo de produção discursiva já instalado” (Orlandi, 1993, p. 23), não consistindo, assim, na fundação de interpretações - pois elas não tem uma origem a priori - mas de “uma relação de conflito com o processo de produção dominante de sentidos, aí produzindo uma ruptura, um deslocamento” (Orlandi, 1993, p. 24). Concordamos com Eni Orlandi quando considera que:

[...] é discurso fundador o que instala as condições de formação de outros, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significâncias que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade (Orlandi, 1993, p. 24).

Nesse sentido, investigar as condições institucionais e o *discurso fundador* que se configuravam como pano de fundo do surgimento de uma nova concepção educacional do Museu Nacional possibilitou-nos compreender os sentidos e os significados que constituíram a dinâmica de funcionamento da Seção de Extensão Cultural.

No primeiro capítulo, buscaremos compreender a criação da Seção de Extensão Cultural como parte do processo histórico de sistematização das atividades educativas do Museu Nacional. Tendo esse processo se intensificado na gestão museal do educador e antropólogo Edgar Roquette-Pinto (1926-1935), o qual fundou o primeiro Serviço educativo em Museu no Brasil – o Serviço de Assistência ao Ensino – ressaltaremos algumas permanências e discontinuidades entre a obra de Roquette e a que é inaugurada na gestão museal de Heloísa Alberto Torres, a Seção de Extensão Cultural.

Discutiremos o conceito de cultura que orientava a organização dos serviços da SEC, e relacionaremos os ideais defendidos pela Escola Nova à construção do entendimento de “extensão cultural” de dois educadores escolanovistas em particular: Paschoal Lemme, e Edgar Sussekind de Mendonça.

No segundo capítulo, trataremos sobre os três serviços a cargo da Seção de Extensão Cultural, o Serviço de Exposições, Publicações e Assistência ao Ensino. Sendo constituídos esses serviços com base no projeto educacional do chefe da SEC, buscaremos analisar a inserção museal de Lemme compreendendo a rede de sociabilidades que contribuiu para a formação de suas ideias sobre educação não formal, e, mais especificamente, sobre a educação em museus.

No terceiro capítulo, nos dedicaremos a analisar a contribuição da *Revista do Museu Nacional* no processo de renovação de ensino de Ciências Naturais no Brasil, ressaltando a sua preocupação com a disseminação de métodos de ensino didáticos e experimentais da disciplina. Defendia-se na *Revista* um ensino que levasse em consideração os interesses dos alunos, a utilização de métodos atrativos e a associação dos conteúdos disciplinares à realidade dos discentes. Percebemos que seus autores eram coerentes com os anseios pedagógicos defendidos, à medida que utilizavam na escrita dos textos uma linguagem simples e acessível, de forma a atingir a um público variado, constituído por professores, alunos e leigos nos assuntos referentes a Ciências Naturais.

CAPÍTULO 1

A Seção de Extensão Cultural e a difusão do conhecimento científico no Museu Nacional

1.1 – A Seção de Extensão Cultural e o conceito antropológico de cultura

Fundado em 1818 com o objetivo de “propagar os conhecimentos e estudos das Ciências Naturais no Reino do Brasil”⁴, o Museu Nacional exerceu desde o início de suas atividades uma dimensão educativa, desempenhando, conforme Sá e Domingues (1996, p. 79), “papel preponderante como gerador e divulgador do conhecimento científico”. Conforme Valente, Cazelli e Alves (2005, p. 185), “o Museu era símbolo de urbanismo, civilização e progresso”, e tinha como referencial máximo de julgamento do grau de civilidade até então, os parâmetros sociais do Ocidente europeu capitalista. Isso pode ser exemplificado tomando como base a própria construção arquitetônica da instituição, inspirada nos museus da Europa, especialmente no *Muséum National d’Histoire Naturelle* de Paris.

Entre as atribuições do Museu incluía-se “a profissionalização de naturalistas e a promoção de expedições científicas pelo Brasil, o que lhe conferia o atributo de construtor da identidade nacional” (Valente, Cazelli, Alves, 2005, p 185). Os saberes construídos por essas expedições e por outras pesquisas realizadas no interior do Museu foram pautas, inúmeras vezes, dos cursos e palestras populares ministrados por seus naturalistas, exercendo a instituição, dessa forma, um papel formativo relevante.

O perfil desse público, contudo, era bastante seletivo, como salientam os autores acima referidos:

[...] instalado no século XIX em um país escravocrata, seu público restringia-se aos letrados. No tempo em que a separação das disciplinas do conhecimento estava por se firmar, a concepção de ciência, nesse museu, ainda era associada à pesquisa, arte e indústria, sem que houvesse contradição nessa relação (Valente, Cazelli, Alves, 2005, p 185).

Em fins do século XIX, de acordo com Dominichi Miranda de Sá (2006), os ideais do positivismo e a crença na ciência como o mais curto caminho para se instaurar a modernidade

⁴ Conferir Decreto de criação do Museu por D. João VI (AAHC, Pasta 1, Doc. 2, 1818) apud Sá; Domingues (1996, p. 79-88).

e o progresso no Brasil, refletiram-se na organização das atividades do Museu, onde começaram “a se desenvolver estudos experimentais em Ciências Naturais, incluídas a Zoologia, a botânica e a antropologia física” (Sá, 2006, p. 109). Nesse contexto, inaugura-se, em 1875, o programa de “Cursos Públicos do Museu Nacional”, efetivando-se uma maior integração com as instituições formais de ensino, através da realização de aulas práticas no espaço do Museu, inclusive nas dependências do seu laboratório químico, inaugurado em 1824, e de doação de materiais mineralógicos, botânicos e zoológicos às escolas (Sá, Domingues, 1996, p. 80). Existia uma preocupação por parte dos palestrantes destes cursos em tornar as suas aulas assimiláveis ao grande e variado público, lançando mão de material didático diversificado, com o uso de espécimes, murais e até mesmo de um projetor de imagens (Sá, Domingues, 1996, p. 80).

Sily (2012) nos chama a atenção para o fato de que as práticas educativas desenvolvidas pelo Museu Nacional ao longo do século XIX e das primeiras décadas do século XX contribuíram para inserir o Brasil no cenário científico internacional, e para instituir uma rede de colaboração científica com instituições nacionais e de vários lugares do mundo (2012, p. 339). Tendo por princípios orientadores de suas pesquisas as teorias evolucionistas, o Museu contribuiu, segundo o autor, para difundir “o pensamento iluminista, racional e científico como forma mais acabada de explicação dos fenômenos naturais e sociais, apresentando interpretações e explicações que diferiam das práticas ordinárias consideradas como misticismo, feitiçaria ou bruxaria” (Sily, 2012, p. 339).

Dessa forma, é notório que ao caráter educativo do Museu Nacional ligava-se a sua importância no processo de especialização científica e de afirmação da ciência como profissão no país, consistindo a difusão e vulgarização dos saberes como parte essencial desse processo. Isso porque o critério utilizado para arguir a cientificidade de determinado saber era o seu perfil utilitário e prático, a sua possibilidade de ser aplicado à realidade social no sentido de colaborar para o progresso material do país.

[...] a ciência deveria ser utilizada para auxiliar a queda dos altíssimos níveis de analfabetismo e para a melhoria das precárias condições de vida, trabalho e saúde de um país que, além de marcado por baixíssima densidade demográfica, sobretudo nos meios rurais, era, desde a década de 1910, caracterizado como ‘um imenso hospital’ (Lima & Hochman, 1996; Hochman, 1998; Lima, 1999). Ademais, a popularização dos conhecimentos científicos deveria ajudar também a desenvolver o amor dos brasileiros pela sua própria terra, história e tradições e a promover a democratização do acesso à alta cultura, aí incluídas música clássica, teatro e literatura universal. E à semelhança da divulgação científica realizada na Europa, o

segredo da empreitada, levada a cabo principalmente pelos membros da Academia de Ciências, era o de educar divertindo (Sá, 2006, p. 179).

Nas pesquisas que abordam as dimensões e funções educativas do Museu Nacional, realizadas no âmbito da História da Educação e da Museologia, percebemos uma preocupação por parte dos autores em relacionar as práticas educativas do Museu às mudanças políticas na Educação brasileira ao longo da História. Notamos, porém, que a maioria dos trabalhos enfoca um período histórico específico, considerado crucial para a sistematização das ações pedagógicas no Museu. Um tempo em que esteve à frente da sua administração o antropólogo e educador escolanovista Edgard Roquette-Pinto, entre os anos de 1926 e 1935.

Sily (2012) relata que, ao defender a educação como uma de suas principais bandeiras de luta e ao considerar como elemento fundamental de modernização do país a divulgação e popularização dos saberes da ciência, “Roquette-Pinto enquanto diretor do Museu Nacional, com o apoio do governo, deu continuidade às ações educativas iniciadas em gestões anteriores e criou outras, inovadoras, buscando atingir com elas o maior público possível” (Sily, 2012, p. 92).

O autor destaca, inclusive, que a realização de práticas voltadas para a instrução pública no Museu por Roquette-Pinto é anterior ao período em que atuou como diretor, remonta ao início de sua atuação no Museu, em 1905, quando ocupava o cargo de professor assistente de Antropologia e Etnografia. Assim, Roquette teve responsabilidade, por exemplo, na constituição da filmoteca, iniciada no ano de 1910, dos museus escolares e dos gabinetes de História Natural, na montagem de várias exposições, na confecção de quadros murais de História Natural, na edição da *Revista Nacional de Educação* (RNE) entre os anos de 1932 e 1934, além da criação da já referida Seção de Assistência ao Ensino de História Natural, em 1927. Segundo Sily, este foi o primeiro setor de educação em museus no Brasil (Sily, 2012, p. 93).

Segundo Rangel (2010), Roquette-Pinto concebia o Museu Nacional como um museu social e histórico, que articulando “em torno de si, ciência e educação”, buscava “transformar, com a produção sistematizada do conhecimento, a instrução do mundo” (2010, p. 56). Assim, sua função social se exercia, especialmente, em relação à necessidade de escolarização da população brasileira, afirmando-se como uma instituição de pesquisa de grande contribuição para a difusão e vulgarização de conhecimentos científicos ao público leigo (2010, p.56).

Por conseguinte, encontramos em Duarte (2004) outra importante contribuição para a compreensão do papel educativo do Museu Nacional no período histórico antecedente à

experiência de instituição da Seção de Extensão Cultural, na década de 1940. A autora trata sobre o lançamento de uma revista de publicação mensal e financiada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, cujos autores tencionavam atingir, por meio de textos predominantemente curtos, de uma linguagem acessível e didática e de distribuição gratuita, a divulgação científica e a instrução de um público que até então não era o alvo das tradicionais publicações científicas do Museu, dos *Arquivos do Museu Nacional*. Trata-se da já mencionada *Revista Nacional de Educação*, que para além da prerrogativa de mudar o Brasil, transformou a própria concepção educacional presente na instituição em que era editada (Duarte, 2004, p. 17).

Nesse sentido, segundo a autora, quando de sua criação, em 1818, o Museu seguia “o modelo dos Museus metropolitanos, de caráter enciclopédico, expressão da tentativa de um ‘grande censo universal’”, possibilitando “ao seu visitante viajar por todos os continentes do globo apenas percorrendo alguns metros e abrindo algumas gavetas” (Duarte, 2006, p. 17). Com o decorrer dos anos, sobretudo a partir da gestão de Ladislau Netto, entre 1874 e 1893, esse modelo de “museu geral” foi modificado, com a especialização profissional dos pesquisadores que atuavam na instituição, que passaram a ser admitidos através de concurso e a se dedicarem integralmente ao exercício de sua profissão.

Como parte das ações dessa direção, a criação dos *Arquivos do Museu Nacional* e o início dos cursos de divulgação científica, a partir de 1876, ainda não seriam suficientes para dotar o Museu de verdadeiro caráter popular, tendo em vista que essas publicações eram destinadas a um público específico de especialistas, e que os frequentadores para os quais eram dirigidos esses cursos marcavam bem a “concepção de ‘povo’ então vigente. Segundo o *Jornal do Commercio*, os assistentes dos cursos e palestras ministrados eram senhoras da mais distinta sociedade, homens de letras, empregados públicos e, não raras vezes, o próprio imperador” (Domingues; Sá apud Duarte, 2004, p. 21).

Constituindo-se como uma publicação de “vulgarização” da ciência, ou seja, que tem por objetivo tornar mais simples e didáticos os conhecimentos tidos por científicos, a *Revista Nacional de Educação* colaborou sobremaneira para reforçar o caráter público do Museu Nacional, e:

[...] afinava-se certamente aos ideais da Escola Nova, de cujo Manifesto Roquette-Pinto foi um dos signatários, da necessidade de abandonar-se uma cultura livresca e afastada da vida cotidiana. O livro era objeto a ser manuseado, objeto tanto mais útil quanto mais acessível. Não deixa de ser um dado importante o fato de 1932 ser também o ano de fundação do

Instituto de Educação do Rio de Janeiro, sob a direção de Anísio Teixeira, defensor da criação de uma escola-laboratório em que uma nova Pedagogia se delineasse e a prática da leitura ganhasse novos significados (Vidal apud Duarte, 2004, p. 5).

Pereira (2010) analisa outro acontecimento marcante para o surgimento, no Museu Nacional, de uma concepção educativa de suas atividades, a criação do Serviço de Assistência ao Ensino no ano de 1927, por iniciativa de Edgard Roquette-Pinto, diretor do Museu no período de 1926 a 1935. O objetivo deste novo Órgão era “fazer com que as práticas realizadas sem um caráter mais sistemático pudessem ser realizadas e potencializadas para a comunidade de professores e alunos que já frequentavam o Museu e demandavam ajuda e esclarecimentos acerca da História Natural”, buscando “vulgarizar” e difundir os conhecimentos científicos produzidos na instituição (2010, p. 168). Por Regulamento Interno aprovado pelo Decreto n. 19.801 de 27 de março de 1927, o Serviço é alçado à categoria de Quinta Seção de Assistência ao Ensino de História Natural (SAE), integrando a 9ª Divisão Técnica do Museu Nacional, a Divisão de História Natural. Esta tinha como atribuições, ministrar o ensino de Ciências Naturais (Pereira, 2010).

Ao diferenciar os conceitos de *dimensão* e *função* educativas, a autora enfatiza que a SAE pode ser caracterizada, assim, como a passagem do que ela define como “aura educacional quase que inerente ao surgimento do museu” (Pereira, 2010, p. 150), a sua *dimensão* educativa, para uma ação sistemática e efetivamente comprometida com objetivos educacionais, a sua *função* educativa.

Nessa perspectiva é que foi pensada a criação de uma Seção com vistas a servir como um verdadeiro centro de difusão dos conhecimentos científicos, um espaço de Educação Popular e de aprendizagem dentro do Museu. Esta deveria realizar aulas práticas para alunos, professores e visitantes, exposições e visitas guiadas, incentivo e auxílio na construção de museus escolares, além de outras ações voltadas a cooperação com o sistema educacional da época. Era a Seção de Extensão Cultural (SEC), criada por Regimento Interno aprovado pelo Decreto-lei nº 2.974, de 23 de janeiro de 1941, durante a gestão da Antropóloga Heloísa Alberto Torres. De acordo com este Regimento, a Seção tinha por principais finalidades:

- a) Providenciar para a divulgação das atividades do M. N.;
- b) Organizar e distribuir as publicações do M. N.;
- c) Organizar as exposições e os respectivos guias, com elementos fornecidos pelos órgãos competentes;
- d) Orientar o público em visita às exposições, em dias e horas previamente anunciados;
- e) Prestar informações às pessoas interessadas em ciências naturais e antropológicas;

- f) Fornecer material e outros elementos necessários aos cursos e conferências que se realizarem no M.N. ou de iniciativa da instituição;
- g) Realizar pesquisas sobre métodos de ensino de ciências naturais e antropológicas;
- h) Elaborar monografias relativas ao ensino das ciências naturais e antropológicas.

[...]

As publicações do M.N. serão distribuídas, gratuitamente ou por troca, à bibliotecas e estabelecimentos científicos e a cientistas e especialistas nacionais e estrangeiros. A quinta parte da edição será posta à venda [...] (Museu Nacional, 1941, p. 6)⁵.

Embora seja possível identificar a existência de um fio condutor entre as duas seções, a 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural e a Seção de Extensão Cultural, consideramos que as atividades atribuídas a SEC aumentaram e se tornaram mais complexas.

Um dos aspectos que distinguia as duas Seções consistia na estrutura organizacional. Dessa forma, a SEC se dividia em três setores específicos e interdependentes: os serviços de Publicação, Exposição e Assistência ao ensino (remanescente direto da antiga 5ª Seção de assistência ao ensino de História Natural criada por Roquette-Pinto). Esta organização sugere que os trabalhos desenvolvidos na antiga 5ª Seção não deixaram de existir, passando a integrar um departamento dentro da nova Seção. Com esta organização mais ampla, pautada na ação conjunta e articulada dos diversos setores, primava-se por sistematizar a potencialidade educativa não só do setor de Assistência ao Ensino, já reconhecidamente importante para a difusão de conhecimentos científicos à população, mas também de outros setores do Museu, tais como os de exposição e de publicação.

Mas ao que parece, embora tais serviços, do ponto de vista pedagógico, tivessem adquirido maior atenção e complexidade na SEC, o serviço de assistência ao ensino não perdeu sua centralidade, como podemos constatar nas palavras do chefe da Seção no ano de 1948, Vitor Stawiarski:

É sem dúvida a mais complexa e a mais polimorfa das atividades da S.E.C.. Tem ela várias finalidades que passaremos a analisar. Uma delas é atender a todos aqueles que, se interessando pelo estudo da História Natural, e não encontrando possibilidade de aulas práticas nas escolas, buscaram no laboratório de assistência ao ensino, a única oportunidade de tal forma de aprendizagem (Museu Nacional, 1948, s.p.).

Dessa forma, e uma vez mais, o que percebemos não é a extinção da Seção de Assistência e ensino, mas sim a integração desta em uma nova Seção, a qual teve como um de

⁵ Regimento Interno aprovado por Decreto-lei nº 2.974, de 23 de janeiro de 1941, p. 7.

seus diferenciais o fato de colocar os serviços voltados à instrução popular, como: a assistência ao ensino, o serviço de exposições e o de publicações, sob a responsabilidade de técnicos educacionais. Enquanto na Quinta Seção de Assistência criada na gestão institucional de Roquette-Pinto, tais atividades ficavam a cargo dos próprios pesquisadores das seções de Antropologia, Arqueologia, Botânica, Geologia e mineralogia, na Seção de Extensão Cultural a atribuição dos naturalistas consistia na colaboração com os educadores através do fornecimento e da organização de objetos, textos explicativos e outras atividades, de forma que atendesse aos interesses educativos.

Segundo a diretora Heloisa Alberto Torres a transferência da responsabilidade sobre essas atribuições para as mãos de educadores profissionais significou não apenas a melhoria dos serviços educacionais prestados à população, mas também uma melhor realização dos trabalhos científicos. Assim, contando com um quadro restrito de naturalistas, as atividades de pesquisa poderiam ser prejudicadas com a enorme quantidade de funções que lhes eram destinadas, funções essas concernentes às áreas de educação e de museografia.

Embora seja possível identificar a existência de um fio condutor entre as duas seções, a Quinta Seção de Assistência ao Ensino de História Natural e a Seção de Extensão Cultural, havendo, portanto, uma relação de continuidade entre elas, é possível perceber que as atividades atribuídas a SEC, aumentaram e se tornaram mais complexas.

Um dos problemas impulsionadores desta pesquisa consistiu, portanto, em perceber as possíveis permanências e ou mudanças, continuidades e ou transformações educacionais que tiveram lugar na SEC do Museu Nacional entre os anos de 1943 e 1946. Para isso, tomamos como ponto de partida o “discurso fundador” que esteve na base da constituição educativa da Seção, entendido como “um processo de produção discursiva já instalado” (Orlandi, 1993, p. 23) que possibilitou a construção de novos sentidos e significados na recém-criada Seção do Museu nacional.

A contratação de técnicos educacionais para atuarem nos serviços de extensão já indicaria o refinamento da noção de Museu educativo e da relevância de sua contribuição como instituição socializadora de saberes patrimoniais, que tem por objetivo comunicar ao público conhecimentos sobre a sua história e a sua cultura. Isso não obstante, interrogando-nos sobre os princípios pedagógicos em que se pautavam as ações museais⁶ desses

⁶ Conforme Maria Célia Santos, a ação museal consiste no processo de pesquisa, preservação e comunicação dos patrimônios culturais que compõem a tradição de um lugar. Ver em: SANTOS, Maria Célia T. M. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008, p. 137.

educadores, deparamo-nos com um indício fundamental, a gerência da SEC, entre os anos de 1943 e 1946, pelo educador Paschoal Lemme, importante difusor dos preceitos da Escola Nova. Apesar de fazer parte de um movimento educacional considerado de caráter liberal, Paschoal Lemme se diferenciava da maioria dos signatários do Manifesto da Educação Nova por sua posição intelectual marcada pelas correntes marxistas. Identificava nas reformas educacionais um importante passo, mas não a solução por excelência das questões sociais.

Gestada em pleno Estado Novo (1937-1945), a SEC surge em um período histórico marcado, conforme Capelato, por um forte autoritarismo, por um “intenso controle político, social e cultural e pelo cerceamento das liberdades em muitos planos” (2003, p. 113). Um período definido por grandes mudanças instituídas pelo governo, entre as quais, figurava-se a elaboração de um novo direcionamento às esferas públicas e privadas e, também uma nova relação do Estado com a cultura (Capelato, 2003).

Segundo Oliveira (2007), entre as décadas de 20 e 40 do século XX a cultura no Brasil sofreu um processo de nacionalização e de busca pelo verdadeiro sentido da brasilidade. Isso pode ser explicado em função de um imaginário produzido após a Primeira Guerra Mundial, o qual pôs em cheque os valores do progresso e da paz reinantes no mundo ocidental. A Europa, sede principal do conflito, passou a ser vista como “representante da velha civilização decadente, e a América, espaço da nova civilização e do futuro. Se a Europa estava decadente, o futuro deveria estar na América, no novo continente” (Oliveira, 2007, p. 327).

A partir disso, podemos compreender, por exemplo, a influência da Museologia norte-americana na organização do Museu Nacional, sobretudo no que se refere ao aspecto pedagógico e educacional. Esse fato pode ser ilustrado tomando por referência o trabalho de Bertha Lutz intitulado *A função educativa dos Museus*, em que a zoóloga pesquisadora do Museu Nacional, na direção do educador Roquette-Pinto (1926-1935), teoriza sobre a organização dos setores educativos de mais de cinquenta museus dos Estados Unidos, principalmente os que se dedicavam à História Natural, como depreendemos de suas palavras:

Já que a investigação dos programas educativos dos museus americanos constitui o fato principal dos meus estudos, examinei mais detalhadamente os museus especializados para fins educativos e os departamentos educativos daqueles cujo aperfeiçoamento maior ou recursos mais amplos lhe dão um papel preponderante na educação popular. Considerando igualmente que nosso museu é dedicado às ciências naturais dei maior atenção aos museus científicos, sem deixar contudo de visitar os museus de outras naturezas (Lutz, 1933 apud Lôbo, 2010, p. 69).

Por seu turno, também o contexto da Segunda Guerra deve ser considerado na tentativa de compreender as mudanças no campo cultural brasileiro, mais especificamente no período do Estado Novo. Nesse sentido, Capelato percebeu a necessidade de, para efeito de análise, dividir esse momento histórico em duas fases para melhor compreensão. Entre 1937 e 1942 predominaram a realização de relevantes reformas e a busca por legitimação e consolidação do novo regime político, entre 1942 e 1945, período em que o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial, as contradições ficaram mais aparentes, pois “a falta de víveres, o aumento do custo dos produtos essenciais, a necessidade de a classe média apelar para o câmbio negro produziram descontentamentos, a impopularidade do governo cresceu, favorecendo a organização das oposições” (Capelato, 2003, p. 136) e o governo se viu obrigado a buscar o apoio das classes trabalhadoras (Capelato, 2003, p. 113).

O governo entendia que um dos instrumentos de apaziguamento de tais contradições, de harmonização da sociedade e de integração nacional era a cultura, a qual esteve a cargo da administração do ministro da Educação Gustavo Capanema (1934 a 1945). A forte intervenção do Estado se fazia sentir também aí, e “a arte e o saber descompromissados” eram questionados e rechaçados, à medida que não cumpriam com sua “tarefa política, ou seja, de contribuir para a unidade nacional” (Capelato, 2003, p. 125). Nessa direção, afirmava o presidente Getúlio Vargas que: “Não tenho, como é moda, desdém pela cultura ou menosprezo pela ilustração [...]. No período de evolução em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo claro e definido deve ser considerada, entretanto, luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito para a coletividade” (Vargas apud Capelato, 2003, p. 125). Destaque merece ser dado à figura do ministro Gustavo Capanema, em cujo período de administração foi criado o que Bonato e Silveira (2008, p. 3) consideram como “um marco fundador da estatização da cultura no país”, o Serviço do Patrimônio Artístico Nacional (SPHAN) pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.

Novamente com Capelato, temos que o referido ministro empenhava-se com especial dedicação em prol do desenvolvimento do campo cultural no país, constituindo-se como uma de suas principais preocupações evitar que a nacionalidade pudesse ser colocada em risco face as outras influências ideológicas e culturais (2003, p. 126). Outro aspecto digno de nota na postura administrativa de Capanema foi o seu papel conciliador entre o Estado e os intelectuais, admitindo e acolhendo em seu ministério uma gama de intelectuais e artistas de orientações ideológicas diversas e até mesmo divergentes, mesmo em um governo marcado por forte autoritarismo (Capelato, 2003, p. 130). O maior exemplo disso certamente é Carlos

Drumond de Andrade, seu chefe de Gabinete, que após o fim do Estado Novo passa a simpatizar por algum tempo com o Partido Comunista Brasileiro.

Carlos Drumond de Andrade “serviu” o Estado Novo como funcionário que já era antes dele, mas não alienou por isso a menor parcela de sua dignidade ou autonomia mental. Tanto assim que as suas ideias contrárias eram patentes e foi como membro do Gabinete do ministro Capanema que publicou os versos políticos revolucionários de *Sentimento do mundo* e compôs os de *Rosa do Povo* (Cândido apud Pécaut, 1990, p. 71).

Segundo Santiago, na qualidade de funcionários públicos, os intelectuais brasileiros colaboraram para tornar hegemônico um projeto de nação construído pelos vencedores da Revolução de 1930. Esses intelectuais foram transformados em personagens fundamentais no processo de “modernização social e cultural pregada pelo Estado interventor” (1989, p. 165). A aliança com o governo e o acesso às instituições tinham como consequência positiva para a *Inteligência* a possibilidade de colocarem em prática as suas ideias modernizadoras, no campo da educação, da cultura, da saúde e etc. Conforme Micelli, “Os intelectuais acabam negociando a perspectiva de levar a cabo uma obra pessoal em troca da colaboração que oferecem ao trabalho de ‘construção institucional’ em curso, silenciando quanto ao peso dessa obra que o Estado indiretamente subsidia” (Micelli apud Santiago, 1989, p. 166).

O educador Paschoal Lemme também é digno de ser citado como um desses intelectuais de opinião discordante em relação à política do Regime, e que, no entanto, é chamado a colaborar no ministério da Educação e Saúde durante o Estado Novo. Diferenciase de Drumond, no entanto, pelo preço que lhe custou a sua convicção política esquerdista, tendo sido preso entre os anos de 1936 e 1937 sob a acusação de ter ministrado curso com orientação marxista para os operários.

Inicialmente o ativo colaborador do Partido Comunista (embora nunca tenha se associado ao PCB) atuou na Superintendência de Educação Secundária Geral e Técnica, no ano de 1937. Em 1938 foi aprovado em concurso público para o cargo de técnico de educação do Ministério de Educação e Saúde, cargo que passaria a ocupar no ano seguinte (1939), quando “assume a chefia de documentação e intercâmbio e, posteriormente, a de inquéritos e pesquisas, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), dirigido pelo professor Lourenço Filho” (Brandão, 2010, p. 153). E entre 1943 e 1946, o escolanovista ocupou a chefia da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional a convite da diretora Heloisa Alberto Torres, cujas práticas educativas constituem-se como objeto de nossa investigação.

A colaboração de Paschoal Lemme no Museu Nacional esboça a preocupação especial com a necessidade de uma ação educativa sistemática na SEC por parte da diretora do Museu,

Heloísa Alberto Torres. Convidando a integrar a chefia da Seção não somente um técnico de educação, mas um participante ativo do movimento da Escola Nova no Brasil, além de um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Torres pretendia atingir os objetivos educativos esperados de uma instituição museal tão importante e tradicional. Em carta dirigida ao Jornal *O Globo* em 7 de março de 1977, em que Lemme presta uma homenagem póstuma à Antropóloga com quem trabalhara no Museu na década de 1940, o educador relembra sua experiência na Seção.

Foi nessa oportunidade (1942) que travei conhecimento pessoal com Heloísa Alberto Torres e passei a colaborar em sua obra. Convidado por ela, assumi a direção da Seção de Extensão Cultural, para reorganizá-la, de acordo com novo regulamento que lhe conferia funções complexas, tais como manter as exposições para o público, dar cursos de aperfeiçoamento para professores de ciências naturais e antropológicas, editar as publicações científicas e de divulgação cultural, entre outras (Lemme, 2004, p. 204).

Nesse sentido, se a contratação de técnicos educacionais para atuarem nos serviços de extensão já indicaria o refinamento da noção de Museu educativo e da relevância de sua contribuição como instituição socializadora de saberes patrimoniais, o convite para assumir a chefia da SEC feito a Paschoal Lemme aparece, por conseguinte, como um indício fundamental quando nos interrogamos sobre os princípios pedagógicos em que se pautavam as ações museais ⁷ da referida Seção.

No terceiro volume da coleção *Memórias de um educador*, Paschoal Lemme relembra que sua colaboração na SEC ocorreu em um período bastante conturbado, em que a desacumulação demagógica de cargos prevista na Carta Constitucional de 1937 resultou em que “o Museu Nacional e todas as outras instituições da mesma importância, se vissem privadas da atividade de seus maiores valores, no caso do Museu, de um Roquette-Pinto, um Mello Leitão, entre tantos outros” (Lemme, 2004, p. 172). Somava-se a isso o estado precário em que se encontravam as instalações do Museu, consideradas “impróprias para uma casa dedicada à pesquisa em Ciências Naturais e antropológicas” (Lemme, 2004, p. 172).

Tratava-se de um período em que um novo regulamento assinado por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema dotou o Museu Nacional da Seção de Extensão Cultural, a qual teve como um de seus maiores feitos, a edição de uma publicação de “vulgarização” científica para

⁷ Conforme Maria Célia Santos, a ação museal consiste no processo de pesquisa, preservação e comunicação dos patrimônios culturais que compõem a tradição de um lugar. Ver em: SANTOS, Maria Célia T. M. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008, p. 137.

o público leigo, a *Revista do Museu Nacional*. Em uma entrevista⁸ onde trata sobre sua experiência no Museu Nacional e, mais especificamente, na chefia da Seção de Extensão Cultural, Lemme relata o que entendia ser o “espírito” da *Revista*, a qual foi criada em 1944. Consistia em sua principal função contribuir para a elevação do nível de ensino das ciências através da oferta de um rico material elaborado com base no acervo do Museu e com a colaboração dos naturalistas das outras quatro divisões (Frota-Pessoa; Kaplan; Nunes, 2006).

Por conseguinte, integrava a base de funcionamento da SEC, o serviço de publicações, através do qual tomou forma um importante veículo de vulgarização dos estudos e pesquisas elaborados pelos naturalistas e educadores do Museu Nacional, a *Revista do Museu Nacional*. A leitura de seus artigos propicia um importante entendimento sobre a preocupação dos cientistas com a disseminação e o ensino das Ciências Naturais durante o período de sua circulação (1944-1945)⁹. Esta iniciativa encontrava-se em sintonia com as propostas educacionais da época, a exemplo da relevância devotada ao papel pedagógico dos seus estudos, a preocupação com a questão da passividade do processo de ensino e aprendizagem e a importância atribuída à dinamização desse processo.

Além das publicações de divulgação, como a *Revista do Museu Nacional*, a SEC era encarregada das “publicações especializadas de caráter científico” (Museu Nacional, 1946, p.3), tais como os *Arquivos do Museu Nacional* e *Boletins do Museu Nacional*, e dos “Manuais contendo instruções para coleta de material, tratados para ensino em vários níveis, metodologia das Ciências Naturais e antropológicas etc.” (Museu Nacional, 1946, p.3). As publicações eram distribuídas gratuitamente no país e em outros países da América do Sul (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela), nas Américas Central (Costa Rica, Cuba, Guatemala, Haiti, Honduras, Nicarágua, Panamá, Porto Rico, República Dominicana) e do Norte (Bermudas, Canadá, Estados Unidos, México), às escolas, aos professores e a locais promotores de cultura, a exemplo de museus, bibliotecas etc., conforme o já mencionado artigo 5º do Regimento Interno do Museu Nacional.

Analisando o “plano de publicações do Museu Nacional” aprovado pela direção do Museu durante a chefia da SEC por Paschoal Lemme, percebemos uma maior relevância atribuída às “publicações de divulgação”, como a *Revista do Museu Nacional*, face às já mencionadas “publicações especializadas de caráter científico” (Museu Nacional, 1946, p.3), conforme podemos observar no quadro abaixo.

⁸ Entrevista concedida a Oswaldo Frota Pessoa, Clarice Nunes e Sheila Kaplan em 2006.

⁹ A *Revista do Museu Nacional* se constituiu de cinco números e alguns de seus artigos nos servirão como fontes de análise no último capítulo da dissertação.

Segundo Lemme, o quadro econômico e educacional do Brasil precisava ser levado em consideração na estipulação do número de tiragem de cada publicação. Nesse sentido, destinando-se a divulgação de conhecimentos científicos a um público amplo e variado, a *Revista do Museu Nacional* deveria ter sua tiragem aumentada, em detrimento das publicações científicas, que ao serem destinadas a um público restrito e específico de especialistas, deveriam abrir espaço para a transmissão da ciência a um público mais necessitado do saber.

I- Publicações especializadas de caráter científico	1. Arquivos do M.N.- Tiragem 5.000 ex. 2. Boletim do M.N.- Tiragem 5.000 ex. (nova série)	
II- Publicações de divulgação.	3. Revista do M.N.- Tiragem 10.000 (nº 4)	
III- Manuais contendo instruções para coleta de material, tratados para ensino em vários níveis, metodologia das Ciências Naturais e Antropológicas. Etc.	4. a. Manuais série A-nº 1 (instruções para coleta de material)	Tiragem 5.000 ex.
	b. Manuais série B- (metodologia) c. Manuais série C- (ensino primário) d. Manuais série D- (ensino secundário) e. Manuais série E- (ensino superior)	Tiragem variável segundo o caso.
IV- Guias e catálogos das exposições, em vários níveis.	5. Tiragem variável segundo o caso	
V- Publicações avulsas (não contendo matéria que não puder ser incluída nas outras categorias).	6. Tiragem 3.000 ex. (ns. 1 e 2) Para os seguintes, variável segundo o caso.	

Quadro 1- Plano de publicações do Museu Nacional aprovado pela diretora Heloísa Alberto Torres (Museu Nacional, 1946, p.3).

[...] em face da situação de premência econômica que o país atravessa, talvez fosse conveniente reexaminar as propostas feitas por esta chefia de aumento sucessivo das tiragens dos Arquivos e Boletins do M. N., sucessivamente de 2.200 exemplares para 3.000 e 5.000, no qual se deixou por fim. Quanto à Revista do Museu Nacional, dado o caráter dessa publicação que se destina a alcançar os mais amplos setores da população de todo o país, esta chefia continua a julgar que deveria haver sempre o aumento de tiragem, em cada número para a crescente quantidade de pedidos. Basta considerar que sobe a

mais de 40.000 o número de escolas de todos os tipos, no país, elevando-se o de professores, de todos os graus e níveis, acima de 120.000. A tiragem de 10.000 em que se conserva atualmente a Revista do Museu Nacional (ns. 4 e 5) não é satisfatória, havendo conveniência em prosseguir nos estudos para a impressão em sistema econômico (retrogravura) [...] (Lemme, 1946, p.3-4).

Outro importante pilar em que a SEC se baseava era o serviço de exposições, cuja responsabilidade durante a vigência da antiga 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural ficava a cargo dos naturalistas pesquisadores das outras quatro seções do Museu: Geologia e Mineralogia, Botânica, Zoologia e Antropologia e Etnografia. A transferência da responsabilidade sobre a organização das exposições para os técnicos educacionais da SEC foi motivo de orgulho para a diretora Heloísa Alberto Torres, pois considerava que, por contar o Museu Nacional com poucos naturalistas, as atividades de pesquisa poderiam ser prejudicadas com a enorme quantidade de tarefas intrínsecas à Seção de Extensão Cultural, consideradas como atribuições de museógrafos e técnicos em educação. Dessa forma, dizia à diretora que:

Nas exposições, caberia aos pesquisadores fornecer os elementos (planejamento, objetos, textos explicativos) aos educadores e arquitetos do interior, organizar esses elementos atendendo aos interesses educativos e do ponto de vista da apresentação atraente e artística. A cooperação indispensável retira ao pesquisador o imenso ônus de trabalho material. A diferenciação profissional é o melhor estimulante do progresso e a museografia só agora vai dando os seus primeiros passos reais entre nós, sob a influência benéfica da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Torres, 1946, s.p).

Tais considerações se apoiam em um parecer sobre o trabalho de extensão do Museu Nacional realizado pelo Doutor Carlos Cummings, diretor do Museu de Buffalo (Museu Nacional, 1941, p. 4-5) e chefe de uma pesquisa museográfica que se estendeu à maioria dos museus americanos durante cinco anos, sob o patrocínio da Fundação Rockefeller¹⁰. Segundo o museólogo:

O trabalho de extensão [...] foi muito bem estudado no novo regimento do Museu Nacional. Experiências feitas em muitos lugares, no propósito de converter um competente homem de pesquisa em um organizador entusiástico de exposições, quanto eu saiba, falharam totalmente. O coração do Homem de saber pode estar no laboratório ou na sala de exposição, mas nunca em ambos os lugares, simultaneamente (Museu Nacional, 1941, p. 4-5).

Sendo perceptível a existência de um *continuum* entre a SAE e a Seção que é objeto de nossa investigação, esses indícios nos levam a crer, por outro lado, na existência de uma

¹⁰ O autor não cita maiores detalhes sobre a pesquisa referida.

relação de ruptura e de transformações entre elas, a qual, em razão de uma historicidade específica que trouxe à tona novas demandas e necessidades, materializou-se em ações mais complexas e sistemáticas de educação popular. Um dos problemas impulsionadores desta pesquisa consiste, nesse sentido, em perceber as permanências e continuidades, e também as mudanças e rupturas que tiveram lugar com a Seção de Extensão Cultural entre os anos de 1943 e 1946, período em que ocupou a chefia deste departamento o Professor Paschoal Lemme.

Considerando a afirmação de Ruth Benedict de que “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo” (Benedict apud Laraia, 2006, p. 67), um dos elementos fundamentais para a compreensão do “discurso fundador” (Orlandi, 1993, p. 24) responsável por criar novos sentidos e novas formas de “ver o mundo” na SEC, consiste na noção de cultura que orientou a organização de suas práticas educativas. Além de ser sintomática a presença deste termo na nomenclatura da nova Seção, a Seção de Extensão Cultural, esta foi criada com a intenção de transmitir ao povo uma determinada cultura, a qual era legitimada como instrumento de ordenação e civilização da sociedade.

O caráter de aprendizagem inerente ao conceito de cultura é afirmado ainda no século XVII, com o estudo de John Locke denominado *Ensaio acerca do entendimento humano*, onde se dedicou a refutar a ideia corrente de que as verdades ou princípios eram “impressos hereditariamente na mente humana” (Laraia, 2006, p. 26) e a ressaltar que inata era apenas a capacidade sem limites do ser humano de adquirir conhecimento. Dessa forma, a compreensão do conceito passou a ser tomada como algo que se adquire através de um processo endocultural, ou seja, como um processo permanente de aprendizagem cultural e não como resultado de um processo biológico inato, como há muito se considerava ou como ainda se considera nos dias de hoje (Laraia, 2006).

Conforme Chauí (2008), este conceito passou por diversas modificações desde o seu surgimento. Proveniente do verbo latino *colere*, a cultura foi definida, originalmente, como cultivo ou cuidado, de uma plantação ou cuidado de uma criança, por exemplo. No decorrer da história ocidental esse sentido vai dando lugar pouco a pouco a uma nova definição, que se torna hegemônica com a Filosofia da Ilustração, no século XVIII: define-se agora pela ideia de *civilização* e de *progresso*. Assim, “avalia-se o progresso de uma civilização pela sua cultura e avalia-se a cultura pelo progresso que traz uma civilização” (Chauí, 2008, p. 55).

Segundo a autora, no século seguinte, tal conceituação reaparece e o critério para medir o grau de civilização de determinada sociedade identifica-se com:

[...] evidentemente, o da Europa capitalista. As sociedades passaram a ser avaliadas segundo a presença ou a ausência desses elementos que são próprios do Ocidente capitalista e a ausência desses elementos foi considerada sinal de falta de cultura ou uma cultura pouco evoluída. Que elementos são esses? O Estado, o mercado e a escrita. Todas as sociedades que desenvolvessem formas de troca, comunicação e poder diferentes do mercado, da escrita e do Estado europeu foram definidas como culturas ‘primitivas’[...] (Chauí, 2008, p. 56).

Para Chauí, o século XIX foi decisivo na definição do conceito, que passou a significar a separação entre a natureza e a história, afirmando a liberdade do ser humano em relação à natureza, diferentemente dos animais, cuja adesão ao ambiente natural é imediata. Através do trabalho e da linguagem o corpo humano não está obrigado, assim, a aderir de forma imediata ao ambiente onde nascera, podendo recriar e ressignificar os sinais e objetos de certa cultura (Chauí, 2008).

Por conseguinte, conforme Laraia (2006), o entendimento de cultura que predominou no século XX e se estendeu ao nosso século surgiu com Edward Tylor (1832-1917) através da expressão inglesa *Culture*, que considerada “em seu amplo sentido etnográfico é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crença, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Tylor apud Laraia, 2006, p. 25).

Tomando por base novamente a filósofa Marilena Chauí, esta ampliação do conceito está relacionada às transformações teóricas no campo da Antropologia, que sob a influência de teorias marxistas, tentaram derrubar a concepção etnocêntrica e neocolonialista de cultura e inauguraram a Antropologia Social e a Antropologia política. O conceito passou a ser identificado então como:

[...] produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas de habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e de morte (Chauí, 2008, p. 57).

Faz-se relevante mencionar, da mesma forma, a importância das contribuições de Kroeber para a ampliação do conceito, entre as quais destacamos a sua defesa sobre a dependência sentida pelo homem em relação ao aprendizado no processo de socialização e

reprodução cultural, e a tese de que é o processo de aprendizagem que condiciona e determina as práticas cotidianas.

Compreendendo, dessa forma, que o comportamento humano é condicionado pela cultura difundida e apreendida, temos que, mesmo de forma inconsciente, todo processo de socialização possui uma filosofia da história, uma inspiração que a orienta a moldar os homens coerentemente com determinados fins. Tal conclusão nos sugere a elaboração de alguns questionamentos quanto à orientação filosófica tomada pelo Museu na construção e realização de suas práticas educativas.

Toda organização museal, como instrumento de socialização, mesmo que não intencionalmente, contribui para a difusão de certos padrões sociais de um dado sistema cultural e de certos modos de ver o mundo. Museologicamente, como afirma Pessanha (1988), sempre se narra uma história, o que pressupõe a existência de um ouvinte, um público a quem se contará algo e com quem se espera estabelecer certa relação comunicativa. A partir disso, que ideias e teorias ajudaram a construir o sentido de espetáculo, isto é, a concepção educativa presente nas práticas museais da Seção de Extensão Cultural?

Sabemos que a SEC se constituiu num esforço de sistematização e consolidação de um processo de regulamentação das ações educativas que não possuíam o caráter de intencionalidade atribuído às ditas instituições normais e regulares de ensino, tais como as escolas e as universidades. Portanto, faz-se relevante investigar que ideais pedagógicos inspiraram a organização de tal projeto de sistematização educacional, projeto esse que remonta ao período da criação do Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural pelo professor Roquette-Pinto, no ano de 1927 ¹¹.

1.2 – O Movimento da Educação Nova e a definição pedagógica de Extensão Cultural

Professor formado no Instituto de Educação do Distrito Federal, Paschoal participou das reformas educacionais empreendidas no Distrito Federal por Fernando de Azevedo, entre os anos de 1927 e 1930, e, posteriormente, por Anísio Teixeira, entre os anos de 1931 e 1935. Segundo Zaia Brandão, a implementação do “sistema de méritos” na administração de Fernando de Azevedo, com a realização de concursos públicos para provimento de novas

¹¹ Como o período histórico que aqui nos interessa é o relativo à chefia de Paschoal Lemme na Seção de Extensão Cultural, entre os anos de 1943 e 1946, a análise da perspectiva pedagógica adotada por Roquette-Pinto na criação do Serviço de Assistência ao Ensino não se constitui como um de nossos objetivos, já tendo sido realizado por Pereira (2010).

vagas surgidas após a reorganização do sistema escolar e a consequente reação daqueles que estavam acostumados a tirar proveito da política do *pistolão* para ocupar cargos públicos, gerou um aprofundamento da representação positiva de Lemme “sobre o sentido e significado do trabalho no serviço público. O trabalho junto aos reformadores foi, portanto, vivido como uma experiência impar de luta contra os processos de transgressão das fronteiras entre o público e o privado” (Brandão, 2010, p. 20).

Chamado a integrar a Diretoria da Instrução Pública na Reforma de Anísio Teixeira, Paschoal se deparou com grandes desafios em sua carreira profissional, e, apesar de admitir a preferência pelo estilo azevediano de administrar, mais inflexível às pressões políticas, a habilidade de Anísio nas negociações político-partidárias “pareceu-lhe fundamental para consolidar a reforma iniciada por Fernando de Azevedo” (Brandão, 2010, p. 21).

Atribuindo-se a missão de levar luz à população, de representá-la e expor aquilo que consideravam ser a vontade dela, os Pioneiros da Educação Nova buscaram empreender uma verdadeira cruzada pela construção de uma nova política educacional. Segundo esses educadores, fazia-se necessária a transformação da lógica que deixava em segundo plano os entraves educacionais no Brasil, um assunto que deveria ser tomado em primazia, de caráter tão ou mais urgente para a reconstrução nacional que os próprios problemas econômicos. Os caminhos de tal cruzada, segundo Bomeny (1993, p. 26) eram indicados com base em discursos científicos, segundo o qual era premente a criação de uma administração forte e centralizada para a Educação como forma de fazer frente aos mandos e desmandos do poder local que caracterizava a tradição coronelista desde a República Velha.

Argumentar a favor de uma administração federal central para a educação e saúde era uma forma de reagir contra os desmandos do poder local e os vícios de uma estrutura personalista que vigorou na tradição do coronelismo brasileiro desde a República Velha. O efeito perverso de nossa Constituição mais liberal consistiu precisamente no fato de se deixar aos vícios privados o que tinha que ser tratado como virtudes públicas. Nesse aspecto parecem concordar nossos cientistas e nossos pioneiros “escolanovistas”, com seu argumento recorrente sobre a necessidade de centralização dos serviços e da política de educação e saúde (Bomeny, 1993, p. 26).

Dentro do projeto de reconstrução educacional, um dos aspectos ressaltados pelos pioneiros era a necessidade de modificação do sistema de ensino no país, o qual se apresentava como “dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais”, constituindo-se esses

sistemas, dessa forma, como “instrumentos de estratificação social” (Azevedo, 1932, p. 137). Considerava-se que residia no ensino secundário o “ponto nevrálgico da questão” (Azevedo, 1932, p.138), tendo em vista que era, sobretudo, nesta etapa que se concretizava a estratificação da sociedade com base nos interesses da classe média (burguesia). O projeto de integração nacional passava necessariamente pela criação e ensino de uma cultura geral, que deveria ser oferecida nos três primeiros anos do ensino secundário e satisfazer as “necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais” (Azevedo, 1932, p. 137).

Integração nacional, dessa forma, não implicava na continuidade da lógica tradicionalista de padronizar as inúmeras inteligências a uma forma rígida de educação, sendo evidente a necessidade de uma escola flexível que abarcasse a todas as diversidades sociais. Alertando sobre os riscos de uma “escola única”, ou seja, que utilizava um único instrumento de organização, “idêntico para todos e a todos acessível” (Teixeira apud Bomeny, 1993, p. 10), Anísio Teixeira salientava que “no seu aspecto fundamental a escola única se apresenta em sua simplista uniformidade, desadequada para atender à variedade complicada da espécie humana e a sua aplicação como um possível e sempre desastroso nivelamento da inteligência de um país” (Teixeira apud Bomeny, 1993, p.10).

Segundo Bomeny, dessa forma, Anísio encontrava-se num “dilema Tocquevilliano, qual seja, o de compatibilizar diferenças, liberdades individuais, com o princípio inexorável da igualdade, ideário condutor da sociedade moderna” (1993, p. 30). Seguindo esta perspectiva na condução da SEC, Lemme possuía uma preocupação especial em dotar este departamento de instrumentos que pudessem contribuir para a formação dos professores do ensino secundário no Brasil. Um desses instrumentos foi a já citada *Revista do Museu Nacional*, por meio da qual se pretendia que os conhecimentos científicos vulgarizados contribuíssem para tornar as aulas nas escolas mais dinâmicas e relacionadas à realidade dos alunos. É importante destacar que em cada exemplar desta publicação, era veiculado pelo menos um artigo voltado especificamente para a difusão de métodos de ensino de ciências considerados ativos e práticos, contribuindo assim, para difundir as premissas da educação pela qual militavam, uma Educação Nova.

Dessa forma, em artigo produzido por Oswaldo Frota Pessoa e veiculado no primeiro número da *Revista do Museu Nacional*, em 1944, vemos um exemplo do nível de articulação da SEC com os ideais de um ensino prático e ativo, que vai de encontro à cultura livresca da Educação considerada como tradicional. Em *O Conceito de Espécie no Curso Colegial* o professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro disponibiliza uma espécie de manual de

instrução aos professores de Biologia, extensivo às outras disciplinas no que tange ao método de ensino. Tratando sobre a importância de se valorizar a dimensão sensorial e prática para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, segue sua exposição:

[...] Não irei cair no erro de apresentar aos professores, minuciosamente e em tom dogmático, um plano didático; pois o plano vale mais por obrigar o autor, enquanto o organiza a pensar sobre os problemas da turma real, do que por servir de norma de ação durante as aulas. Além do quê, êle se deve ajustar aos fatores variáveis de cada turma e de cada professor. Apenas pretendo, num exemplo concreto, fazer ressaltar certos princípios gerais que _êstes sim _ nunca deveriam ser transgredidos [...]. “O ensino da botânica sem plantas e o da zoologia sem animais são crimes cometidos contra a inteligência das crianças”. _ Brucker.

1. O ensino deve ser uma introdução ao trabalho científico e não uma simples exposição de resultados, pois os métodos são do ponto de vista educacional, tão importantes como os resultados a que conduzem.
2. Os nomes são símbolos que fazem os alunos recordar coisas e fatos, se já os conhecem, e imaginar absurdos em caso contrário.
3. A descrição dos seres e dos fatos não substitui seu exame direto, porque, por melhor que seja, não pode fornecer a complexa informação sensorial que é o núcleo do conhecimento.
4. As noções práticas, sendo os alicerces, têm de vir em primeiro lugar. As demonstrações práticas, feitas depois da exposição teórica, não a podem salvar de ter soado no vácuo.
5. O professor não se deve interpor entre o aluno e a Natureza, cuidando funcionar como intérprete; deve ao contrário fazê-lo aprender a língua da Natureza pelo método direto.
6. A “História Natural” é o estudo da Natureza e não do livro que tem êste nome.
7. Melhor que aulas ditadas são aulas mimeografadas; melhor que estas são as impressas; melhor que as impressas são os bons livros ilustrados. Mas, por serem êstes insuficientes, existem aulas. Não é então um contrassenso ditá-las?
8. As definições e os enunciados de leis, dados *apriori*, dificultam a compreensão porque prendem o espírito à forma e o distanciam do fato. Se quiserdes que uma turma não compreenda, na sua essência, as leis de Mendel, começai a aula por enunciá-las.
9. “As demonstrações não devem ser ilustrações passivas comparáveis às figuras de um livro, usadas como testemunho do que escreve o autor, mas sim problemas vivos, cuja compreensão e solução exijam a aquisição de certos fatos, a descoberta de causas e efeitos, e a indução e aplicação de princípios”. _ (Miler, Blaydes apud Frota-Pessoa in Revista do Museu Nacional, 1944a, p. 26-27).

Incentivava-se, dessa forma, uma educação não diretiva, onde o professor atuasse como intérprete, e não como interposto entre o sujeito que aprende e o conhecimento, e onde o aluno possuísse autonomia para percorrer o processo de aprendizagem de forma livre das amarras das lições ditadas e meramente descritivas.

A defesa de um ensino prático, desse modo, materializava-se como uma das bandeiras de luta da Seção de Extensão Cultural, e poderia ser realizada de forma mais básica e simples possível, utilizando-se dos próprios recursos disponíveis no ambiente escolar. Nessa perspectiva, estimulava-se recorrentemente por meio das publicações e do Serviço de Assistência ao Ensino à criação de museus escolares, onde fossem coletados, catalogados e expostos materiais encontrados na biodiversidade em que a escola e os estudantes estivessem inseridos (Revista do Museu Nacional, 1945, p. 33).

1. Toda escola deve ter seu pequeno museu de História Natural. A organização e o desenvolvimento desse mostruário são muito educativos e instrutivos. Iniciando e aumentando o próprio museu a escola desenvolve nos alunos o gosto pelo estudo da natureza que os cerca, incute-lhes hábitos de observação concreta e de raciocínio, torna-os ordeiros e cuidadosos.
2. O material dos museus escolares deverá ser colecionado pelos próprios interessados: professores e alunos. O Museu Nacional não pode fornecer material. Suas verbas não comportariam a despesa necessária. Além disso, recebendo o material pronto, as escolas perderiam a oportunidade de tirar da organização dos seus museus todo o benefício apontado.
3. À primeira vista parece muito difícil a organização de um pequeno museu escolar. Na realidade, porém, é apenas uma questão de boa vontade, iniciativa, cuidado e paciência ... Porque, no museu escolar, ninguém espera ver espécies raras; minerais, plantas ou animais exóticos; tipos de difícil ou dispendiosa aquisição. O museu escolar deve ter o que há de mais comum na região em que vivem as crianças para o qual ele é criado. Os seres vivos de outras regiões serão ali representados por fotografias ou estampas, o que está ao alcance de todos (Revista do Museu Nacional, 1944a, p. 1).

Afirmavam-se tais ideias com base em um modelo Pedagógico que via com enorme desconfiança a eficiência didática de um ensino livresco e enciclopedista, que não levava em consideração os conhecimentos prévios adquiridos pelo aluno em seu ambiente social, bem como o seu estágio de desenvolvimento psicológico. Em seu trabalho sobre as características do movimento da Educação Nova ocorrido na Europa e nos Estados Unidos, Candeias afirma que este se realizou em uma tentativa de ruptura com o que se considerava como *Educação Tradicional*. Segundo o autor, esta corrente pedagógica tinha como um de seus traços mais marcantes a capacidade reproduzir um modelo de educação fabril, aquele cuja principal finalidade consiste em transformar pessoas em “peças de uma fábrica”, em “cidadãos destituídos de um mínimo de espírito crítico, bolsas para pagarem impostos, braços dotados apenas dos conhecimentos indispensáveis de forma a tornarem-se operários eficazes, espíritos dóceis para com os novos poderes” (Candeias, 1995, p. 13).

Objetivando moldar pessoas de forma a se tornarem cidadãos resignados e desprovidos de espírito questionador, a escola se apresentaria como antinatural, pois acabaria por produzir uma espécie de deturpação das características originais do ser humano. Tal entendimento, na visão de Candeias, apoia-se na obra de Jean Jacques Rousseau intitulada *O Emílio ou a Educação*, publicada em 1762 e tendo início com a seguinte frase: “Tudo é perfeito quando sai das mãos de Deus, mas tudo se corrompe nas mãos do Homem” (Rousseau apud Candeias, 1995, p. 15). No estado de natureza, segundo o filósofo iluminista, habitariam o homem a bondade, a pureza, a liberdade e a virtude, e qualquer organização social em que tais qualidades não existissem se apresentaria, assim, como antinatural e muito distante do modelo ideal de sociedade, em que todos os sujeitos fossem livres e iguais em direitos e deveres, convivendo em franca harmonia (Candeias, 1995, p. 15).

Este pensamento expresso por Rousseau, segundo Candeias, está na base das ideias escolanovistas que afirmam o antinaturalismo presente na Educação Tradicional, podendo ser aludida, como exemplo disso, a emblemática história produzida por Adolphe Ferrière no seu livro *Transformemos a escola. Apelo aos pais e às autoridades*, publicado no ano de 1920 e traduzido para a língua portuguesa em 1928 em Portugal.

Queiram ouvir esta história.

Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra, e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem. Como não falta a Belzebú um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam caracteres comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por consequência boas; viviam tranquilas, e por isso eram felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto.

E disse consigo: ‘A infância é o porvir da raça; comecemos, pois, pela infância.’

E apresentou-se perante os homens como enviado de Deus, como reformador da sociedade. ‘Deus’, disse Belzebú, ‘exige a mortificação da carne, e é mister começar desde criança. A alegria é pecado. Rir é uma blasfêmia. As crianças não devem conhecer alegrias nem risos. O amor de mãe é um perigo: afemina a alma dum rapaz; é preciso separar mãe e filho, para que coisa alguma se oponha à sua comunhão com Deus. Torna-se necessário que a juventude saiba que a vida é esforço. Façam-na trabalhar (...); encham-na de aborrecimento. Que seja banido tudo quanto possa despertar-lhe interesse: só é proveitoso o trabalho desinteressado; se nele se mistura prazer, está tudo perdido!’

Eis o que disse o diabo. A multidão, beijando a terra, exclamou:

- Queremos-nos salvar! Que devemos fazer?

- Criem a escola.” (...) (Ferrière, 1928, p. 11-12).

Ferrière traduz, em sua historieta, o espírito crítico dos pedagogos escolanovistas em relação às características da escola tradicional. Em sua argumentação o autor privilegia, sobretudo, o tratamento dispensado a criança, colocando-a no centro do processo ensino-aprendizagem. Se a escola tradicional concebia a criança como um adulto em miniatura, devendo adquirir responsabilidade e maturidade desde cedo aos moldes de um trabalhador fabril; a escola nova, por outro lado, objetivava pensar a criança em seu mundo específico, ou seja, respeitando a sua fase de desenvolvimento lógico-racional e o seu estágio de aprendizagem.

Nessa direção, os conhecimentos advindos com a Psicologia tem extrema relevância, uma vez que a partir do estudo dessa disciplina as peculiaridades e especificidades de cada fase psicológica do desenvolvimento humano passaram a serem consideradas na constituição da infância. Assim, as reformas educacionais conceberam estratégias didáticas e currículos que tomavam os interesses do aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Para Candeias, também aqui se faz relevante referenciar a contribuição de Rousseau para tornar hegemônica a ideia de infância. Diz o iluminista que é necessário compreender a especificidade do mundo infantil face ao mundo do adulto, para assim, fixar as leis de seu desenvolvimento e se chegar num caminho mais adequado para a sua socialização.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos inverter esta ordem, produziremos frutos precoces, sem gosto e sem maturidade, e que não tardariam a apodrecer; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias, não há nada mais insensato do que querer substituí-las pelas nossas; tanto vale exigir que uma criança tenha cinco pés de altura aos doze anos, como capacidade de juízo na mesma idade. Com efeito, para que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o travão da força, e a criança não precisa desse travão (Rousseau apud Candeias, 1995, p. 16).

Com base na perspectiva analisada, consideramos ser possível compreender uma das diretrizes orientadoras da ação pedagógica da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional. No período em questão assume centralidade no processo educativo discussões associadas à realidade e aos interesses da criança, ou, de modo mais amplo, às concepções e saberes acumulados do aluno. Com essa preocupação, Paschoal Lemme e sua equipe – formada, entre outros, por Otacílio Rainho (encarregado de publicações), Ana Silvina Marques Leite (responsável pelo setor de Expediente e Arquivo), Vitor Staviarski (responsável pela Assistência ao Ensino), Juvenal de Oliveira Pinto (Auxiliar de Escritório) e os serventes José Antonio Bernardino da Rocha, Eddie Paulo da Glória e Manoel França Lopes - decidiram incluir também no primeiro número da *Revista do Museu Nacional*, de 1944, o texto

intitulado “*A História Natural dos Pequeninos*”, de Edgard Roquette-Pinto (1927). Neste texto, afirma que:

A criança, como o selvagem, é fetichista _ empresta uma alma às coisas. Todos sabem que as crianças castigam os objetos em que por acaso se magoam. Mais tarde, ao entrar na escola primária, já o seu fetichismo evoluiu, foi, na maior parte das vezes, dilacerado sem método, e por isso, da propriedade que êle tem para desenvolver a simpatia entre os sêres, não se tirou tudo o que podia dar para o ensino objetivo. Mesmo sem querer ou sem parecer, fica o pequeno panteísta: esmiúça, pôr gosto, o jardim; e, mais ainda, ...o pomar.

O primeiro passo valioso deve ser dado familiarizando a criança com o meio. Que contra-senso falar aos pequenos de um elefante antes de lhes mostrar as diferenças e semelhanças existentes entre um cão e um gato!

A história natural das maravilhas deve dar lugar à história natural das banalidades. São exatamente as tais coisas banais que mais importa saber, as mesmas que muitos pensam conhecer, e que, de fato, ignoram.

Para as crianças a familiarização com o meio tem grande alcance, mesmo do ponto de vista puramente educativo. [...] (Roquette-Pinto in Revista do Museu Nacional, 1944b, p. 7).

Considerar a realidade da criança no processo de ensino e aprendizagem implicaria, por sua vez, na necessidade de elaborar estratégias didáticas diferenciadas, bem como transformar o método educativo vigente, apontado pelos escolanovistas como enciclopedista e pouco atrativo aos alunos. Tornar o aprendizado mais atraente significaria, entre outras coisas, a substituição de um ensino sobre as “maravilhas” por uma educação das “banalidades”, um ensino que valorizasse as práticas cotidianas em que estavam inseridos os alunos, bem como a experiência de cada um.

Argumentando sobre a ineficiência de um método que esteja pautado na arte de decorar em face de todo e qualquer aprendizado adquirido através de uma simples observação do que a natureza oferece, Roquette-Pinto questiona, ainda: “Que figura de livro vale a visão dos dentes no espelho, para que os pequenos distingam incisivos, caninos e molares?” (Roquette-Pinto in Revista do Museu Nacional, 1944b, p. 9).

Compartilhando das ideias acima expostas e chamando a atenção para o fato de que elas devem ser materializadas em todos os espaços de educação, não somente nas ditas instituições escolares, Paschoal Lemme lança uma séria crítica às ideias correntes que viam no sistema escolar a única alternativa educacional de então. O problema de tal pensamento, segundo Paschoal em seu trabalho intitulado *Educação supletiva/Educação de adultos*, estava em não somente desvalorizar ou colocar em segundo plano o papel educativo de outras instituições sociais, mas principalmente por que:

Apesar de todos os esforços realizados tem que se reconhecer que, no conjunto das influências educativas a que os indivíduos estão submetidos, a parte que cabe às organizações escolares sistemáticas não é preponderante, podendo considerar-se mesmo bem pouco significativa em meios como o nosso, em face das enormes deficiências quantitativas e qualitativas que apresentam (Lemme apud Brandão, 2010, p. 123).

Sendo assim, uma rede de instituições, a exemplo de museus, bibliotecas entre outros espaços de cultura precisaria ser constituída com o fim de corrigir as falhas e carências do precário aparelhamento educacional considerado regular, intencional e sistemático. Tomando a educação como um processo permanente de aprendizado que se realiza em todas as fases físicas e psicológicas do indivíduo, Lemme defendia que tal ensino suplementar das demandas escolares deveria se voltar preferencialmente para o público adulto, que não teve oportunidade de se submeter às instituições formais de ensino na idade legitimada como correta pelos pedagogos e cientistas da educação.

É preciso obter do povo um certo adestramento no uso das instituições sociais que se vão complicando gradativamente, pois é inevitável sua participação na constituição dos governos democráticos. É preciso dar noções sobre a defesa da saúde, cada vez mais ameaçada pela intensidade e complexidade da vida social. É útil descobrir as tendências e vocações para se conseguir um melhor rendimento possível das capacidades individuais. Como tal ação educativa não pode ser exercida pela escola elementar, mesmo nos países onde ela ganhou maior extensão, impôs-se a organização de uma educação extraescolar que atingisse os indivíduos adultos, onde estivessem atuando, quer como cidadãos, quer como profissionais. São os cursos de alfabetização, de extensão cultural, de aperfeiçoamento, ministrados fora das horas normais de trabalho e mantidos na maioria dos casos pelas próprias empresas interessadas (Lemme apud Brandão, 2010, p. 127).

A eficiência dessas instituições seria medida tendo como referência a capacidade de atender a todos os indivíduos com uma formação adequada às suas particularidades e diferentes interesses. Visava-se despertar, nos indivíduos, as tendências e vocações profissionais, que resultariam, possivelmente, em um melhor aproveitamento das potencialidades individuais, bem como num aumento das suas capacidades produtivas.

Se a necessidade da criação de estratégias e mecanismos de disseminação da educação popular possuía lugar reservado nas discussões e reformas educacionais da época, não era consenso, contudo, a noção de que ela não se resumia à expansão da escola elementar para todos. Denunciando o estado precário dos escassos cursos noturnos, “de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade, os cursos de extensão de todos os graus” (Lemme apud

Brandão, p. 137), Lemme afirmava que as reformas proteladas se restringiam aos quadros de instrução das organizações sistemáticas, como a escola elementar, a secundária e o ensino superior, deixando em segundo plano as demandas dos espaços não formais de ensino, a exemplo dos museus.

Por tudo isso, quando convidado pelo departamento de educação do Estado do Rio de Janeiro a apresentar sugestões para o Plano Nacional de Educação, Lemme se lançou numa ferrenha defesa sobre a urgência em se concretizar uma “organização assistemática, paralela a de educação sistemática, para atingir todas essas espécies de situações pessoais e atender a todas essas solicitações” (Lemme apud Brandão, p. 137).

Devendo “se iniciar com a escola primária para adultos e terminar com as extensões universitárias” (Lemme apud Brandão, p. 137), um dos elementos principais dessa “organização assistemática” de educação seria o projeto pedagógico de extensão cultural, que no ano de 1934, ainda na administração da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal pelo professor Anísio Teixeira, teve suas finalidades assim definidas:

[...] Ministar ensino de instrumentos essenciais a adolescentes e adultos que não tiveram nenhuma oportunidade escolar no tempo próprio ou a tiveram incompleta. Ministar variados cursos práticos de artes e ofícios a quantos desejem neles ingressar. Organizar cursos de aperfeiçoamento para os que já abraçaram determinadas profissões e desejem progredir nas mesmas, pela sua eficiência. Oferecer cursos de oportunidade, segundo os interesses de grupos de alunos e as oportunidades de empregos e atividades existentes no momento (Lemme apud Brandão, p. 137, p. 141).

Podemos perceber, dessa forma, que a definição de extensão cultural de Paschoal estava intimamente relacionada à educação supletiva e à educação de adultos, visando suprir as carências do ensino regular e sistemático. Mesmo questionando sua eficiência no atendimento aos ideais escolanovistas de um ensino adequado aos interesses e condições pessoais, tal sistema escolar ainda era tomado como referência na formulação curricular da organização não escolar de ensino.

Um trabalho que apresenta um contraponto bastante significativo a essa concepção de extensão cultural é a monografia produzida pelo também signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o educador Edgard Sússekind de Mendonça. Apresentada como requisito de avaliação em um concurso de admissão de técnicos educacionais no Museu Nacional no ano de 1946, a monografia intitulada *A Extensão Cultural nos Museus*, defende que, sendo bastante reduzida a área ocupada pela educação dita formal, o que se deve chamar de supletiva é a instrução transmitida nas escolas:

[...] A palavra oficial denomina *supletiva* ao conjunto da educação que pretende suprir as faltas cometidas pelas instituições comuns de ensino em relação aquela parte da população que frequentou ou poderia ter frequentado a escola. Ora, invertendo a posição dos termos, colocando, como é lógico, a parte dentro do todo, o que devemos chamar *Supletiva* será a instrução ministrada dentro da escola, pois esta, sim, pois esta sim é que é o apêndice – nobre apêndice, não resta dúvida – do organismo inteiro que é a educação da população toda do país [...] (Mendonça, 1946, p. 6).

À vista disso era patente a necessidade de se empreender uma rigorosa distinção entre os termos “educação supletiva” e “extensão cultural”. Para Mendonça, tomando a escola por referência e estando tais conceitos confundidos, sempre acabaria se atribuindo aos museus e instituições congêneres que se ocupam da extensão cultural, o papel de educadores de um público específico, a saber, o dos indivíduos em idade adulta. Particularmente em relação aos museus, as atividades da extensão cultural abrangem a todas as idades e a todos os níveis de escolaridade, e não somente àqueles que não tiveram oportunidade de se submeter à instrução ministrada na organização regular de ensino.

Segundo Sussekind, devido à ambiguidade do termo “extensão cultural”, fazia-se necessária uma distinção entre duas noções que estavam um tanto quanto confundidas. Assim, afirma o professor que:

Compreende-se por *extensão cultural*: 1.º) aquela porção maior de um verdadeiro conjunto educacional, a porção que, por assim dizer, sobra do âmbito escolar (e que melhor se denominaria *difusão cultural* se nesse termo, não estivessem incluídas também escolas, cujo ensino sistematizado se quer justamente destacar do processo educativo que estamos pretendendo definir; ou *atividades extra-escolares*, expressão que teria o inconveniente, já por nós apontado, de dar importância exagerada à escola no conjunto da tarefa educacional) ; 2.º) o conjunto das atividades suplementares a uma instituição qualquer de cultura, escola ou não escola, que a articulam com o conjunto compreendido no caso 1.º é o que apenas considerando a alternativa escola, costuma-se denominar *atividade extra-classe* (Mendonça, 1946, p. 6).

Compreendendo a “extensão cultural”, assim, não necessariamente pelos padrões escolares, que atribui a ela mero papel supletivo e complementar, Sussekind chama a atenção para a importância da autonomia pedagógica dos demais espaços de educação, a exemplo dos museus.

Sussekind tinha a esperança de que ainda chegaria à época em que não haveria mais sentido a diferenciação corrente de intencional e sistemática atribuída à educação pela escola a fim de distingui-la da que era realizada em outros locais. Bastaria para isso, apenas, que os museus ou outras instituições de ensino desse caráter regulamentar a uma situação que já existia, e deixassem claro, além disso, o seu objetivo de atuar intencionalmente e

deliberadamente no processo educativo. Nessa perspectiva, segundo o educador, os museus dos Estados Unidos destacavam-se como referências, citando como exemplo de sua constatação o relatório de excursão produzido em 1935, pelo educador Venâncio Filho, no qual este último afirma ter tido a “impressão” de que nos EUA “os museus vivem a serviço da educação” (Venâncio Filho apud Mendonça, 1946, p.10).

Citando o Congresso da *Museums Association*, reunido na cidade de Leeds, na Inglaterra, em 1936, Süssekind de Mendonça tratou sobre a necessidade de se passar a considerar a influência das escolas sobre os museus como recíprocas, compartilhando das conclusões a que se chegaram neste Congresso. Destaque atribuiu à existência de uma espécie de “política da boa vizinhança” entre as duas instituições com vistas a dissolver os empecilhos que promovem um afastamento entre elas, tais como “horários e programas exaustivos” nas escolas (Mendonça, 1946, p. 11).

Assim, Mendonça procurou entender a ação educativa dos museus não como um gesto generoso de um sócio benfeitor, e sim como um gesto solidário que merece ser recíproco. Embora não desconsiderasse a importância dos museus como suporte educacional ao sistema escolar, enfatizou o caráter autônomo e independente desses espaços museais, os quais não deveriam ter como referência para construção das suas práticas educativas, necessariamente, o currículo e os preceitos pedagógicos que regimentavam os espaços formais de ensino.

A importância desse educador será retomada no próximo capítulo, no qual abordaremos as práticas educativas dos serviços da Seção de Extensão Cultural, a inserção de Paschoal Lemme enquanto um educador no Museu Nacional e as *estruturas de sociabilidades* que contribuíram para sua formação intelectual.

CAPÍTULO 2

Paschoal Lemme e sua “rede de sociabilidades” nas práticas educativas do Museu Nacional

2.1 Os Serviços de Assistência ao Ensino, Exposição e Publicações da Seção de Extensão Cultural

De acordo com o Regimento Interno do Museu Nacional de 1941, pelo qual é criada a Seção de Extensão Cultural, caberia a esta a responsabilidade pela organização dos serviços educativos, distribuídos pelos setores de exposição, publicação e assistência ao ensino. Entre o ano de criação da SEC até 1946, entretanto, passou a instituição por uma reforma estrutural em suas dependências, tendo ficado a exposição fechada durante todo este período. Sendo esta considerada o “coração” de qualquer museu, ou seja, influência direta para a constituição de todas as outras atividades museais, negar ao público o acesso a ela gerou grande incômodo em Paschoal e nos demais funcionários das respectivas seções.

A propósito, faz-se necessário destacar as duras críticas feitas à diretora Heloísa Alberto Torres pelos cientistas e pesquisadores do MN, acusando-a de protelar, desnecessariamente, o tempo de fechamento da exposição. Em uma página de jornal¹² encontrada em uma das pastas do fundo de documentos históricos que leva o seu nome, preservado pela Seção de Memória e Arquivo do Museu Nacional (SEMEAR), Heloísa é acusada de levar a cabo uma reforma que não tomava em consideração nem a necessidade educativa do público a ser atendido, nem os critérios de desenvolvimento dos serviços das diversas seções.

[...] A Exposição do Museu, que há um século, vinha contribuindo eficientemente para a educação do povo, de professores e alunos, foi desmantelada por responsabilidade exclusiva da diretoria, acarretando sérios prejuízos para os cofres da nação, entre os quais avulta a desmontagem, feita contra o parecer dos técnicos, do gigantesco Megatério, único esqueleto fóssil armado no Brasil, agora prejudicado em consequência das obras e do abandono em que se acha. A Exposição, fechada totalmente ao público há quatro anos, poderia ter sido reformada por etapas, a fim de continuar a cumprir sua missão educativa. Quanto às obras em realização no prédio, a cargo do Patrimônio Histórico, visam restaurá-lo sob o aspecto histórico, e não adaptá-lo às suas atuais finalidades. Evidentemente, isto está certo, mas só pela metade. A solução seria a construção de um prédio novo, pelo menos para os laboratórios de pesquisas, como foi feito com clarividência em relação ao Museu Paulista (Santos, 194?). [...]

¹² A página de jornal encontrada no fundo Heloísa Alberto Torres, na Seção de Memória e Arquivo do Museu Nacional, não consta de identificação do autor, ano e nome do periódico.

Tratava-se a referida página de jornal de uma entrevista com um dos pesquisadores do Museu Nacional, o zoólogo Newton Dias Santos, o qual liderou um grupo de naturalistas que se opuseram à Heloísa na eleição para a direção do Museu em 1945. Em Corrêa (1997) também temos uma referência sobre uma entrevista prestada pelo zoólogo ao vespertino *Diário da Noite*, na véspera da eleição. Menciona-se que Newton Dias Santos acusara Dona Heloísa “de ter perdido peças do *Megatherium*, um antepassado da preguiça, que fora desmontado para mudar de sala; de descuido com os sarcófagos das múmias, que estariam danificados, e de vários outros descuidos com o material do Museu” (Corrêa, 1997, p. 21).

Segundo a antropóloga Mariza Corrêa, que tem um longo estudo sobre a atuação de Heloísa Alberto Torres na consolidação da Antropologia no Brasil, a diretora do Museu Nacional entre os anos de 1938 e 1955 sofreu demonstrações de hostilidade por parte de alguns colegas desde o início de sua gestão, contudo, antes do aviso do Ministro da Educação e Saúde sobre a obrigatoriedade da eleição no ano de 1945, elas ainda eram veladas e “discretas”, nunca tendo ultrapassado o limite do respeito e do bom convívio (Corrêa, 1997, p. 21).

No período da eleição, entretanto, as críticas ficaram mais graves e contundentes, cabendo destacar, inclusive, uma acusação direcionada à Seção de Extensão Cultural, vista como uma obra criada para “aparentar” novidade na gestão, mas que na verdade pouco se diferenciava da antiga Seção de Assistência ao Ensino, lançada pelo professor Roquette-Pinto.

No propósito de aparentar obra nova, foram efetuadas medidas atentatórias às tradições e aos [fatos] já bem estabelecidos ao ser mudado o nome da Seção “Assistência ao Ensino de História Natural”, que correspondia à obra clarividente do prof. Roquette-Pinto para o de “Seção de Extensão Cultural”. A única diferença entre as duas [consiste em] que a antiga trabalhou sempre com dificuldade de pessoal e recursos materiais, mas largamente utilizada pelos professores. Quanto à atual considerada uma das grandes criações da atual administração, até agora nada fez quanto à assistência ao ensino de História Natural, pois se tem limitado a publicar o que tem sido produzido por naturalistas “jovens” e “inexperientes”, [...]. Ainda na sede de aparentar novidade, foram modificadas as publicações do Museu Nacional. Estas – arquivos e boletins – eram conhecidas universalmente, tendo já um formato tradicional. O tamanho do boletim foi diminuindo e interrompida sua numeração e seriação, acarretando, assim, dificuldades para as citações bibliográficas (Santos, 194?).

Nessa direção, nem mesmo Paschoal Lemme passou imune às queixas dos opositores de Heloísa Alberto Torres durante o período de eleição, sendo acusado, inclusive, - enquanto

chefe da Seção de Extensão Cultural e responsável pelo setor de publicações - de censurar os “manuscritos e de comunista” (Corrêa, 1997, p. 23).

O resultado da referida disputa pela direção do Museu ficou assim: “Othon Leonardos, 21 votos, Heloisa Alberto Torres, 11, Antenor Leitão de Carvalho, 1, José de Araujo Lacerda Feio, 1, Newton Dias dos Santos, 1” (Corrêa, 1997, p. 22). Apesar da vitória de Othon Leonardos, que teve sua nomeação por decreto presidencial em 1946, a medida ficou sem efeito após a reintegração do Museu à Universidade do Brasil e Heloísa permaneceu no cargo de diretora até 1955 (Corrêa, 1997, p. 22).

Com o objetivo de responder às críticas que lhe eram direcionadas, Heloísa Alberto Torres enfatizava por meio de notas em jornais e na *Revista do Museu Nacional*, que outros serviços de grande importância continuavam em pleno funcionamento no Museu, a exemplo das atividades de pesquisa científica e de assistência pedagógica a professores e alunos dos ensinos primário e secundário.

Muita gente pensa que os museus se destinam apenas a colecionar objetos ou peças, prepará-los, conservá-los e expô-los ao público. Essa é, realmente, uma das funções dos museus, a mais antiga, aquela com tais instituições iniciaram sua vida histórica.

Mas os museus evoluíram, e hoje, ao lado dessas funções colecionadora, conservadora e expositora, há outras de importância não menor.

Os museus de ciência, especialmente, são hoje em dia, quase todos, instituições que se dedicam também à pesquisa científica, ao progresso do conhecimento humano. Num trabalho silencioso e que passa despercebido à maioria das pessoas, dentro dos museus, equipes de cientistas, pesquisadores, especialistas estão continuamente se esforçando para descobrir, em estudo acurado e persistente, as grandes leis da natureza.

O nosso museu é atualmente um museu de ciências naturais e antropológicas. Seu trabalho científico está distribuído por quatro divisões gerais: 1. Divisão de geologia e mineralogia; 2. Divisão de botânica; 3. Divisão de zoologia; 4. Divisão de antropologia e etnografia.

Em cada uma delas trabalham naturalistas que se dedicam à pesquisa científica no campo das respectivas especialidades.

A secular instituição acha-se fechada para o público, desde outubro de 1941, sofrendo radical remodelação, não só em suas instalações como em todos os seus serviços, obras e reformas essas que se tornaram inadiáveis não só por razões de segurança e de conservação do edifício, como também pela necessidade de adaptação a diretrizes mais de acordo com as conquistas modernas da museologia.

Durante esse período, porém, nem um só dia os cientistas que nele trabalham interromperam seus estudos e pesquisas.

É esse aspecto das atividades do Museu que a *Revista do Museu Nacional* pretende focalizar em números sucessivos.

Começará por apresentar a parte referente a lepidópteros (borboletas), da divisão de zoologia (*Revista do Museu Nacional*, 1945a, p. 1).

Também no “Noticiário do Ministério da Educação e Saúde”, em 1945, vemos exemplificada a preocupação da diretora em justificar que a paralização da exposição no Museu não implicou na ausência de atendimento educacional ao público, sobretudo os professores de Ciências Naturais.

MUSEU NACIONAL

O Diretor do Museu Nacional nos pede a divulgação da nota seguinte:

A Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional comunica aos senhores professores de ciências naturais que, não obstante continuar o Museu fechado por algum tempo ainda à visita do público, por motivo das obras radicais que vem sofrendo, terá o maior prazer em atender os senhores professores em suas consultas sobre problemas do ensino daquelas ciências, assim como por à sua disposição as instalações respectivas, apesar de ainda não completamente concluídas, para o desenvolvimento de estudos e trabalhos previamente combinados.

Avisa, igualmente que, reiniciará em abril vindouro suas reuniões, em forma de seminário, para discussão de problemas do ensino das ciências naturais.

Os interessados deverão se dirigir ao Dr. Victor Stawiarski, encarregado desses serviços, pelo telefone 28-7010 ou procurá-lo, pessoalmente, na sede do Museu Nacional, à Quinta da Boa Vista.

Comunica, ainda, que a REVISTA DO MUSEU NACIONAL, órgão da Seção, dedicada à divulgação científica e aos problemas do ensino das ciências naturais e antropológicas que a solicitarem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1945).

O ininterrupto funcionamento das atividades educativas do Museu Nacional coordenadas pela Seção foi informado novamente pelo “Noticiário do Ministério de Educação e Saúde”, intitulado “*Em franca atividade a Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional*”, de 1946. Digno de nota nesta notícia é o papel central atribuído à SEC no ensino das Ciências Naturais, através da discussão dos problemas curriculares e metodológicos dessa disciplina, do fornecimento de aulas práticas e experimentais a professores e alunos nos laboratórios da Seção, e do oferecimento de cursos de aperfeiçoamento para professores.

A Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional continua desenvolvendo seus planos de trabalho, prestando assistência a professores de ciências naturais e estudando os problemas de ensino dessas ciências.

Professores e turmas de alunos vem sendo atendidos nos laboratórios da Seção, apesar de ainda não completamente reinstalados.

Por solicitação de diretores e professores tem sido visitados vários colégios para troca de ideias sobre os referidos problemas, assim como vem sendo prestadas informações a interessados de todos os pontos do país.

A Revista do Museu Nacional, Órgão da Seção, com uma tiragem de 10.000 exemplares, está sendo distribuída aos estabelecimentos de ensino secundário (colégios, ginásios, escolas normais, comerciais e profissionais), grupos escolares, instituições e professores, em todo o território nacional.

Brevemente serão reiniciados os seminários de professores para estudo dos problemas de ensino das ciências naturais, e logo que estejam concluídas as instalações desse setor de atividades do Museu Nacional serão abertas inscrições para cursos de aperfeiçoamento de professores dessas ciências. As informações sobre esse aspecto dos serviços da Seção de Extensão Cultural poderão ser obtidos pelo telefone 28 7010, com o professor Victor Staviarski, pessoalmente na sede do Museu Nacional, na Quinta da Boa Vista, ou por escrito (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1946)

Colaborador e funcionário leal de D. Heloísa, Paschoal Lemme levava em conta a necessidade das reformas no prédio histórico, e compreendia o tempo em que o público esteve impossibilitado de acessar a exposição também como resultado da falta de contribuição dos pesquisadores das respectivas Seções. Com base no Regimento de 1941, Paschoal argumentava que, se à SEC caberia à organização das exposições do ponto de vista pedagógico, aos pesquisadores das Seções de Antropologia e Etnografia, Botânica, Zoologia e Mineralogia e Geologia caberia colaborar com o fornecimento dos materiais e de sua descrição para serem expostos, o que, segundo ele, não era prática no Museu Nacional.

A organização das exposições foi retirada às Divisões científicas e entregue a técnicos de educação, alegam vários naturalistas. Porém, o Decreto-lei nº 6.746, de 23/1/41, que aprovou o Regimento do Museu Nacional, dispõe:

Às Divisões compete, dentro das respectivas especialidades:

- d) selecionar o material científico a ser exposto
- e) fornecer elementos para a elaboração dos guias das exposições
- f) cooperar com a S.E.C.

Art. 11 – Aos Chefes das Divisões, além das suas atribuições como naturalistas, compete:

- a) Promover, dirigir e fiscalizar os trabalhos científicos, técnicos e administrativos das respectivas Divisões.

Art. 12 – Aos Naturalistas compete:

- e) fornecer os elementos para a organização das exposições e dos respectivos guias;
- g) cooperar nos trabalhos da competência das Divisões, na forma determinada pelos seus chefes;

Art. 5º - À S.E.C. compete:

- c) Organizar as exposições e os respectivos guias, com os elementos fornecidos pelos órgãos competentes;

A expressão organizar do art. 5º encerra, sem dúvida, um sentido de organização material. Assim o esclarecem as condições no mesmo artigo e o disposto nos artigos 4º, 11 e 12 acima transcritos (MUSEU NACIONAL, 1944).

Dessa forma, Paschoal concebia o bom funcionamento do Museu como responsabilidade de todos os seus agentes museais, de forma integrada e solidária. O educador entendia que na qualidade de uma instituição pública, sustentada, portanto, pelos cofres públicos, era obrigação do Museu prestar um serviço eficaz aos seus visitantes, oferecendo-

lhes as melhores oportunidades educacionais e de entretenimento cultural. Por isso fazia-se urgente, em sua opinião, a reabertura da exposição ao povo, tendo em vista a sua inquestionável potencialidade educativa.

Segundo Paschoal, ao receberem vencimentos provenientes da arrecadação de impostos da população brasileira, os funcionários de todos os níveis do MN deveriam colaborar para devolver em forma de cultura e educação o investimento realizado pelo governo. E os que se recusavam a dar a sua contribuição nesse sentido, importando-se apenas com o desenvolvimento de seu trabalho individual, estariam ignorando a sua responsabilidade enquanto servidores públicos.

Os que se prendem a mesquinhas regimentais e à letra morta da lei para fugir às obrigações indiscutíveis como funcionários de uma instituição com o passado e as responsabilidades do Museu Nacional, dão uma triste demonstração de sua formação cultural e moral, quaisquer que sejam os títulos formais que possam apresentar, além de qualidades negativas como ‘servidores públicos’, isto é, do público, do povo, que dificilmente poderiam ser classificados (Museu Nacional, 1946).

Solidário à Heloísa Alberto Torres, Paschoal Lemme atribuía aos próprios funcionários que criticavam as obras empreendidas pela diretora através da Seção de Extensão Cultural, uma grande parcela de culpa pela situação em que se encontravam os serviços de exposição no MN. Enfatizava que a recusa desses indivíduos a colaborar coletivamente para a reabertura da exposição acabava por tornar mais prejudicada a população brasileira, a qual dispunha de “tão poucas oportunidades de educação escolar e extra-escolar” (MUSEU NACIONAL, 1946).

Outro importante setor da Seção de Extensão Cultural era o de Publicações, responsável por editar revistas de caráter científico, tais como os *Boletins e Arquivos do Museu Nacional*, e de caráter de divulgação, a exemplo da *Revista do Museu Nacional*. Também este serviço dependia da colaboração das demais Seções, uma vez que estas eram as principais fontes de informações a serem difundidas nos referidos periódicos.

Subdividindo-se nos setores de “divulgação de atividades do Museu Nacional”, “expedição de publicações” e “preparo de publicações” (MUSEU NACIONAL, 1946), o Serviço era responsável por divulgar na imprensa escrita e no rádio notícias sobre o expediente do Museu, publicar os artigos resultantes das pesquisas dos cientistas do MN e por preparar as publicações, o que incluía a formação de uma comissão para escolha dos trabalhos a serem publicados.

O Setor de divulgação tem sua importância assentada no fato de dar visibilidade às diversas atividades empreendidas no MN, entre as quais, as que eram realizadas nas várias Seções científicas. Exercia-se, por meio dele, além disso, o caráter utilitário do trabalho empreendido pelos pesquisadores dessas seções, pois se considerava que sem a divulgação a pesquisa não faria sentido.

Ao setor de expedição de publicações cabia, entre outras coisas, atualizar o fichamento de endereços de escolas, bibliotecas, demais instituições e pessoas para os quais eram expedidas as publicações do Museu. É interessante observar o quantitativo de publicações expedidas em 1946, último ano de chefia de Paschoal Lemme (Quadro 2).

Por considerar que o serviço de expedição publicações não tinha relação direta com os objetivos da SEC, zelar pela função pedagógica das atividades do MN, Paschoal defendia que ele fosse retirado da alçada dessa Seção. No que tange ao Serviço de Assistência ao Ensino, encontramos discriminadas nos diversos relatórios de atividades da SEC as seguintes atribuições: realização de cursos e conferências para professores de Ciências Naturais, pesquisas sobre ensino das Ciências Naturais, Serviços de projeção educativa e serviço de informações.

Nº de endereços fichados...		Brasil	Estrangeiro	Total
Publicações científicas	a. Instituições	654	1.739	3.364
	b. pessoas	495	476	
		1.149	2.215	
Publicações de divulgação	a. Instituições	5100 (c/as Escolas)	34	6.185
	b. Pessoas	1045	6	
		6.145	40	
Totais gerais		7.294	2.255	9.549

Nº de publicações em depósito para distribuição, em
19 de agosto de 1946 (data do último balanço).....250.313

Nº de publicações remetidas de 1º de janeiro
a 30 de setembro de 1946: Brasil..... 28.922
Estrangeiro22.390
Total.....51.312

Quadro 2 – Situação do Serviço de Expedição de Publicações do Museu Nacional em 30 de setembro de 1946.

Segundo Paschoal, durante a sua chefia, a Assistência ao Ensino sofreu uma carência de profissionais adequados, de um corpo de auxiliares como professores, técnicos de educação e auxiliares de ensino, que tivessem como virtudes indispensáveis o:

preparo, gosto pelo trato com professores e alunos e disposição para estudar e incorporar as atitudes e os conhecimentos que a nova filosofia e consequente metodologia do ensino das ciências naturais e antropológicas vai impondo em todo o mundo, a quantos se dedicam a seu estudo e prática (MUSEU Nacional, 1946).

As conferências e cursos direcionadas a professores primários e secundários, visavam discutir e informar sobre problemas de ensino das Ciências Naturais e antropológicas. De acordo com Paschoal, sendo esses cursos divulgados na *Revista do Museu Nacional*, despertavam o interesse de docentes de todo o país, podendo se configurar, assim, em um verdadeiro instrumento de renovação do ensino das ciências biológicas.

O setor de pesquisas sobre ensino de Ciências Naturais, contribuía, da mesma maneira, para o enriquecimento e aprofundamento dos conhecimentos didáticos e metodológicos sobre a disciplina. Considerando não ser possível haver pesquisa sem ensino, pois seria como “pesquisar no vácuo”, Lemme atribuía grande responsabilidade deste setor no auxílio aos professores desejosos de aperfeiçoarem seus métodos de ensino.

Outro setor que também merecia destaque dentro do Serviço de assistência ao ensino era o de projeções educativas, nas quais o MN já possuía tradição, conquistada desde a gestão de Roquette-Pinto. Dedicava-se, entre outras coisas, à exibição e empréstimo de filmes, diafilmes e demais materiais de projeção educativos a professores e alunos de escolas primárias e secundárias.

No período de gestão de Paschoal, equivalente aos tempos de Segunda Guerra Mundial, a aquisição de filmes estrangeiros e de uma tela de projeção (solicitada pelo

educador desde sua entrada na Seção, em 1943) foi impossibilitada em função da dificuldade de circulação internacional de mercadorias nesse período. A solução encontrada foi recorrer ao empréstimo de filmes por parte de instituições como INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo), Ministério da Agricultura e prefeitura do Distrito Federal, dotados todos de uma filмотeca.

O setor de informações voltava-se para a explicação de dúvidas e resolução de questões enviadas por meio de cartas e por telefone, além de se utilizar do espaço da *Revista do Museu Nacional*. Segundo Paschoal, esta última era um imprescindível instrumento de informação, sobretudo para aqueles que residiam distantes da cidade do Rio de Janeiro e se viam impossibilitados, assim, de acessarem a Seção de Extensão Cultural.

Podemos perceber que, através dos seus serviços a SEC contribuiu para a realização de um dos principais pontos defendidos pela Escola Nova, a saber, orientar o professor, sem, contudo, impor-lhe um modelo pedagógico engessado e desprovido de praticidade no seu dia-a-dia. Segundo Lourenço Filho em texto de abertura ao primeiro número da revista “*Escola Nova*”:

A obra da educação é antes de tudo, uma obra de Liberdade. Sem ela, não há professor capaz. Mas entendamos-nos, Liberdade esclarecida pelo conhecimento, não embrutecida pela superstição e pela rotina. Liberdade para criar num sentido positivo, dominada por um ideal social superior. Não será outra a liberdade que o professorado de São Paulo terá. A assistência técnica, sem imposição alguma de sistemas, mas capaz de estimular cada professor a criar o seu sistema atenderá a este ponto, de maneira eficiente, dentro de muito pouco tempo (Lourenço Filho, apud Carvalho, 1998, p. 77).

Dando tal declaração na condição de diretor da Instrução Pública de São Paulo (1930-1931), Lourenço Filho traduzia a preocupação dos escolanovistas por formar um professor capaz de criar seu próprio sistema de trabalho, com base nos preceitos da nova Psicologia, a qual trazia para o centro das discussões a importância de se considerar no processo de ensino e aprendizagem as peculiaridades e as diferentes fases de desenvolvimento infantil. Propiciando um ambiente de liberdade e evitando a imposição de ideias ou estratégias pedagógicas, esperava-se constituir um professor capacitado a contribuir na construção de um Brasil Novo: alfabetizado, saudável e livre do atraso econômico, político e social.

Nessa direção se encaminhavam os serviços de assistência ao ensino da Seção de Extensão Cultural, quando, por exemplo, expunham uma preocupação em possibilitar a colaboração dos professores na avaliação e na criação de ações voltadas a sua instrução e formação pedagógicas. Em relatório anual de atividades da SEC de novembro de 1944, são apresentados alguns aspectos das reuniões organizadas por Paschoal Lemme e professores do

ensino secundário, cujo objetivo principal era ouvir a opinião dos docentes sobre os serviços a ele prestados pelo Museu através da SEC.

Iniciada a reunião, o chefe da S.E.C. fez uma exposição das razões que levaram o museu a convocá-la. Explicou o plano de reforma do Museu Nacional, especialmente na parte referente à S.E.C.. Mostrou que sendo um dos pontos importantes de ação da S.E.C. justamente prestar assistência aos professores de Ciências Naturais, julgou o museu que deveria ouvir um grupo de professores do ensino secundário antes de reiniciar suas atividades nesse setor, para que pudesse conhecer, com maior precisão, em que sentido tal assistência poderia ser mais eficazmente prestada (Museu Nacional, 1944).

Como uma das sérias críticas feitas pelo Movimento da Educação Nova a escola tradicional, conforme Sily e Santos (2011) se referia ao “ensino livresco, abstrato, na forma de ensino acadêmico predominante nos cursos secundário e superior” (Sily e Santos, 2011, p. 5), fazia-se premente, a fim de melhor prestar auxílio ao sistema escolar, interrogar a quem mais interessava sobre o verdadeiro pragmatismo dos conhecimentos e teorias de ensino de Ciências Naturais difundidos pelo Museu Nacional, a fim de torná-los, assim, mais práticos, concretos e aplicáveis ao cotidiano pedagógico.

Em acordo com isso, o educador Paschoal Lemme convocou algumas reuniões destinadas a escutar dos professores quais eram as suas principais demandas em relação ao Museu Nacional e à SEC, mais especificamente. Em uma dessas reuniões, pudemos notar nas sugestões feitas por um dos professores do ensino secundário, o professor Fritz de Laura, a valorização de uma relação educativa mais dinâmica e ativa, em que o “ver” e o “tocar” prevalecem sobre o “decorar” e o “imaginar”. O referido docente solicitara, entre outras coisas, “mostruário em cada seção apenas dos tipos que interessam ao primário, secundário e pré-superior”, a fim de que as descrições dos artefatos museais fossem mais coerentes com esses níveis de ensino; a “venda de exemplares expostos”, a fim de que pudessem ser objeto de estudos também fora do museu, em escolas ou outros espaços de saber; “Laboratórios Modelo para escolas”, para que através da observação dos objetos e de um ensino experimental as escolas fossem além do seu papel de transmissora e reprodutora de conhecimentos científicos e se tornassem também construtoras de ciência; “Aquisição de máquinas projetoras portáteis” e “exposições de botânica”, a fim de possibilitar, mais uma vez, e por fim, a educação pelo olhar (Museu Nacional, 1944).

Note-se que esta luta por um ensino ativo, prático e experimental tem raízes profundas e integra uma série de países de diversos continentes, a exemplo de Portugal, onde foram publicados, em agosto de 1929, na revista “Educação”, “os 30 pontos que caracterizam a

escola nova” (Educação, 1929, p. 35). Tal caracterização é feita por um dos representantes máximos do movimento, o aqui já referido Adolf Ferrière, segundo o qual, já no primeiro ponto dos trinta discorridos, “a escola nova é um laboratório de pedagogia prática”, cuja principal tarefa consiste em “preparar as crianças para a vida moderna com suas exigências materiais e morais”. Tratava-se de compreender, assim, que o ensino deveria estar adequado às necessidades da criança, “do seu corpo e do seu espírito” (Educação, 1929, p.5), como se observava nos dados mais recentes (à época) da Psicologia.

Dessa forma, o “programa de estudos” deveria atender “essencialmente, como em parte alguma, à natureza própria da criança. Isto é, o ensino é estritamente individualizado. Mas isto não significa que sigam os caprichos de cada um, ou que cada um faça o que quer” (Educação, 1929, p. 35). A função do professor se exerceria, assim, no ato de zelar pelo estudo de cada aluno individualmente, cuidando para que ele não dispersasse a atenção por muitos assuntos no mesmo dia, pois segundo Ferrière, “não é a variedade dos assuntos que interessa a criança, mas a variedade da maneira de tratar um assunto. Deste modo profunda-se [sic] mais, retém-se melhor o que se aprende...” (Educação, 1929, p. 36).

2.2 Um educador no museu

Segundo Zaia Brandão, uma das características que diferenciava Paschoal Lemme da maioria dos educadores de sua época e, mais especificamente, dos seus companheiros signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, era o seu perfil profissional, inserido, do início ao fim, no campo da educação. Conforme a autora,

A geração dos pioneiros era quase toda constituída de autodidatas. Poucos, dentre eles, tiveram uma formação escolar básica voltada para a carreira do magistério. A experiência de Paschoal Lemme estava entre essas exceções: fez o curso normal, foi professor primário e secundário e tinha portanto uma experiência direta com o cotidiano escolar. Conheceu diretamente as condições de trabalho dos professores, as dificuldades do alunado, as exigências sociais para o bom andamento da aprendizagem, as dificuldades de todos os tipos para se garantir uma escolaridade de qualidade para o povo (Brandão, 2010, p. 37).

Tendo sido aprovado para o cargo de técnico educacional do Ministério de Educação e Saúde (MES) através de concurso público, no ano de 1938, Lemme foi convidado pela diretora Heloísa Alberto Torres a atuar na Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional, no ano de 1942, na condição de um educador profissional, título advindo pela aprovação no concurso através da apresentação da monografia *Educação de Adultos*, mas também, como

podemos depreender em Brandão (2010), pela própria trajetória de vida de Lemme no âmbito da educação.

Pode-se dizer que aos 14 anos de idade sua escolha pelo magistério já estava feita. Em entrevista concedida às professoras doutoras Célia Linhares, Martha Hees, Sônia Camara e Heloisa Villela, no ano de 1995, Paschoal Lemme relembra que certa vez, seu pai lhe interrogara sobre qual a profissão ele gostaria de seguir e prontamente lhe respondera: “Se não for professor, não serei mais nada na vida”.

Meu pai, eu me lembro muito bem, tinha uma grande desconfiança do serviço público, funcionário público não é trabalho. E ele uma vez, fez uma pergunta que realmente foi concreta: ‘E aí, afinal de contas o que é que você quer ser?’ Eu respondo. Essa resposta eu me lembro: ‘Se não for professor, não serei mais nada na vida’. Por que me veio essa resposta? Um garoto de 14 anos...se me perguntarem, eu não sei dizer. (ri) (Lemme apud Linhares, Hees, Camara, Villela, 1995, p. 4).

Tal escolha foi baseada, segundo Paschoal Lemme, em sua experiência de infância e adolescência enquanto filho que esboçava grande desinteresse por seguir a carreira profissional do pai, a de dentista, e enquanto aluno do professor e diretor Teófilo Moreira, que o incumbia de dar aulas nas classes dos menores quando faltava algum professor, e o elogiava, considerando seu desempenho melhor que o de alguns professores efetivos, apesar de sua “timidez, pouca idade e experiência” (Lemme, 2004, p. 98). Era desta forma, portanto, que o educador explicava sua escolha pelo Curso Normal:

[...] eu detestava a carreira de odontologia. Ele nos obrigava a participar do trabalho dele, no gabinete. Quando ele entrava no gabinete, às 8 horas da manhã, o gabinete tinha que estar pronto para ele começar a trabalhar, e trabalhava até tarde. Mas eu não tinha nenhuma vocação para aquilo. Ao contrário! Aquela coisa de boca aberta, aquela coisa do tratamento dentário. Então eu atribuo a isso, a influência [...] do meu professor Teófilo Moreira da Silva. Pois é...Isso é importantíssimo! Ele era diretor da escola onde eu fiz o meu curso primário todo.

[...] Quando faltava algum professor, ele punha aqueles alunos que considerava mais preparados, enfim, de nível mais alto, para substituir. E aí, parece que, para fugir daquela influência um tanto ou quanto avassaladora do meu pai, eu fui ... sem saber, por assim dizer, o que estava acontecendo, fui tendendo para essa coisa, que é ser professor (Lemme apud Linhares, Hees, Camara, Villela, 1995, p. 4).

E assim, tendo cursado o ensino Normal – não sem algum constrangimento, pois era uma profissão que vinha se feminilizando cada vez mais e “os poucos rapazes que faziam o curso da Escola Normal se sentiam diminuídos” (Lemme apud Linhares, Hees, Camara,

Villela, 1995, p. 7) – Paschoal Lemme inicia sua carreira profissional em 1924, aos 20 anos de idade, na função de professor adjunto de 3ª classe na rede pública do Distrito Federal, em uma escola situada no bairro de Guaratiba, na região rural do município do Rio de Janeiro¹³.

Na segunda metade da década de 1920, além da função de professor o educador se ocuparia de outros papéis dentro da educação, tais quais o de organizador do curso de iniciação agrícola nas escolas do 19º Distrito Escolar e o de participante ativo da Associação Brasileira de Educação (ABE) a partir do ano de 1926. Mas sem dúvida, destaca-se como uma de suas funções mais eminentes nesse período (e no decorrer de toda sua carreira), a participação ativa na Reforma da Instrução Pública de Fernando de Azevedo (1927-1930), através da sua nomeação, no ano de 1928, para o cargo de assistente do subdiretor técnico da diretoria geral da Instrução Pública do Distrito Federal. E reconstituindo o fato, afirma Lemme:

E assim vai a vida. Eu não tinha nenhuma perspectiva de administração, eu era um professor...Fernando de Azevedo me seduziu. Trouxe primeiro o cargo de Diretor da Escola Normal, depois, eu o de subdiretor Técnico. Em resumo, eu fui a primeira pessoa a trabalhar no primeiro serviço técnico de Educação do Brasil. Veja como é a vida! (Lemme apud Linhares, Hees, Camara, Villela, 1995, p. 8).

A convivência com Fernando de Azevedo despertou em Paschoal grande admiração pelo estilo azevediano de administrar o ensino no Distrito Federal, o que rendeu como homenagem a elaboração de um capítulo no terceiro volume de suas *Memórias*, tratando sobre sua relação com o reformador e autor do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

A década de 1930 pode ser considerada uma das mais importantes na trajetória educacional de Lemme, tendo em vista, entre outras coisas, a sua participação no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, não apenas na condição de signatário – diga-se, o mais jovem dos signatários - mas também como coletor de diversas assinaturas. Entre 1931 e 1935 participou da Reforma de ensino empreendida na gestão de Anísio Teixeira, inicialmente como chefe de gabinete, e posteriormente desempenhando outras funções, tendo sido nomeado em 1933, por exemplo, para o cargo de inspetor de ensino primário e profissional, por meio de concurso de títulos e provas, e elaborado, no ano seguinte, o “Manifesto dos Inspectores do Ensino do Estado do Rio de Janeiro sobre a Reconstrução Educacional desse Estado” (Lemme apud Linhares, Hees, Camara, Villela, 1995, p. 152).

¹³ Segundo Lemme, era obrigatória, nesta época, a iniciação no magistério por um estágio em escolas de Zona Rural do Rio de Janeiro.

Neste Manifesto direcionado “ao magistério e à Sociedade Fluminense” – e não “ao povo e ao governo”, como no caso do Manifesto dos Pioneiros -, os inspetores proclamavam, dentre outras ideias, que a democratização da escola passava necessariamente por uma profunda mudança no plano de distribuição das riquezas nacionais e pela garantia de uma sociedade mais justa e igualitária (Lemme apud Linhares, Hees, Camara, Villela, 1995, p. 35).

Tendo trabalhado com outros inspetores, que como ele eram considerados de esquerda, Lemme empreendeu uma forte mobilização dos professores/educadores, valorizando e incentivando a participação desses atores através da elaboração de cursos de aperfeiçoamento, especialização, debates, encontros, reuniões e etc. Tal iniciativa tinha como objetivo romper com a tradicional prática de visitas e inspeções normativas e regulatórias, as quais interviam no funcionamento da escola, mas não levavam em consideração as opiniões e insatisfações do corpo docente e da comunidade escolar como um todo (Lemme apud Linhares, Hees, Camara, Villela, 1995, p. 65).

(...) pondo em segundo plano aquelas visitas rotineiras e burocráticas às escolas (refere-se às visitas de inspeção) passamos à realização de cursos de aperfeiçoamento de professores, realizados em locais onde pudéssemos reunir o maior número possível deles, sem prejuízo dos trabalhos escolares. Esses cursos constavam de uma parte de cultura geral e outra de aperfeiçoamento de técnicas de ensino, no qual se incluía especialmente a metodologia das várias matérias que compunham o currículo da escola primária.

Nosso trabalho também não se realizava isoladamente (...) Íamos em verdadeiras caravanas, passando o tempo necessário nos locais escolhidos para a realização dos cursos. (...) Essa iniciativa foi recebida com grande interesse e entusiasmo pelo magistério fluminense, que se via, pela primeira vez, alvo das preocupações da administração do ensino em atender às suas necessidades e aperfeiçoamento (Lemme apud Brandão, 2010, p. 66).

Conforme Brandão, o *Manifesto dos Inspetores* marcou a concepção desconfiada de Lemme em relação ao poder da educação enquanto geradora de mudanças efetivas na sociedade. E nisso mais uma vez se diferenciava em relação aos pioneiros, que viam na educação e, sobretudo, na educação escolar, a mola propulsora de ascensão social e diminuição das desigualdades econômicas e injustiças sociais. Através desse Manifesto, que convoca os professores e a sociedade fluminense, podemos perceber que Lemme passa a encarar a educação cada vez mais como uma questão cuja discussão envolveria muito mais que os responsáveis técnicos, os quais, muitas vezes, eram “desligados da escola, do trabalho diuturno, do tratamento com os alunos reais e com as condições do meio em que agem,

arvorando-se em árbitros absolutos das melhores soluções, que lhes são impostas de cima, com os piores resultados” (Lemme apud Brandão, 2010, p. 52).

Para Paschoal Lemme, enquanto um fenômeno de superestrutura, a questão da educação era uma questão política, que exigia em seu debate o envolvimento dos diversos movimentos sociais e a “mobilização de todos os cidadãos” (Brandão, 2010, p. 51). Não desconsiderando a importância do trabalho de “renovação da educação” e não se isentando, inclusive, da responsabilidade de um técnico educacional que colaborava nesse trabalho de renovação, Lemme entendia que somente a

congregação dos próprios interessados nos problemas específicos de educação e de ensino para debatê-los e encontrar os melhores caminhos corrigiria a tendência, que se vai generalizando, de tirar aos professores e educadores a iniciativa de tratar os problemas que lhes cabe, para entregar a corpos reduzidos de técnicos [...] (Lemme apud Brandão, 2010, p. 52).

Há que se destacar que, embora se reconhecendo como técnico educacional, o educador compreendia a sua atuação profissional como a de alguém que não desconhecia os problemas do cotidiano escolar e que não ignorava “os alunos reais”, as “condições do meio em que agem” e o “trabalho diuturno” (Lemme apud Brandão, 2010, p. 52) dos professores e educadores desse meio. Exemplo disso era a sua postura de ouvinte e interlocutor sempre atento aos anseios dos docentes que utilizavam o espaço do Museu para se aprimorarem e atingirem objetivos didáticos junto aos seus alunos, não sendo raro encontrarmos nos relatórios de atividades da SEC citações sobre encontros e reuniões estabelecidas entre o chefe da Seção (Paschoal Lemme) e alguns integrantes do magistério carioca e fluminense.

Os professores compunham boa parte do público para o qual as práticas educativas da Seção de Extensão Cultural eram direcionadas, e por isso, Lemme considerava suas opiniões imprescindíveis para o bom desenvolvimento do trabalho na Seção. Afim de bem exemplificar essa preocupação do educador, transcrevemos a seguir o relatório de uma reunião realizada entre ele e alguns representantes do professorado de Ciências Naturais do ensino secundário, em novembro de 1944.

Reunião de professores de ciências naturais. – A reunião de professores de ciências naturais, de ensino secundário, convocada pelos ofícios ns. de 980 a 989, de 7 de novembro p.p., realizou-se no dia 16 de novembro p.p., às 2 horas, no laboratório da Seção de Extensão Cultural.

Foram convidados pelos referidos ofícios os seguintes professores: José Antunes e Cláudio Queiroz Rabelo, da Faculdade Nacional de Filosofia; Ernesto de Paiva Marreca, José Curvelo de Mendonça, Paschoal de Faria Goes e Vera Maria de Freitas, do Colégio Pedro II; Gilda de Agostini, do Instituto de Educação; Fritz de Laura, Orlando Pereira da Costa, Clovis Soisson da Rocha, do ensino particular. Foram convidados, ainda,

verbalmente, os professores Geraldo Sampaio de Souza, do Instituto de Educação, e Julio Magalhães, da Faculdade Nacional de Filosofia.

Compareceram os seguintes professores:

1. Fritz de Lauro
2. Ernesto de Paiva Marreca
3. José Curvelo de Mendonça
4. Orlando Pereira da Costa
5. Clovis Soisson da Rocha
6. Geraldo Sampaio de Souza
7. Julio Magalhães.

Telegrafou comunicando que não podia comparecer, a professora Gilda de Agostini, do Instituto de Educação. Telefonou no mesmo sentido, a professora Vera Maria de Freitas, do Colégio Pedro II. Comunicou, verbalmente, não ter recebido em tempo o convite, o professor José Antunes, da Faculdade Nacional de Filosofia.

Assistiram também à reunião os naturalistas do Museu Nacional José Lacerda de Araujo Feio e Newton Santos.

O dr. Vitor Stawiarski como encarregado do serviço de assistência ao ensino, participou ativamente dos trabalhos.

[...]

O dr. Vitor Stawiarski, após fazer considerações sobre as condições atuais do ensino de ciências naturais em nossas escolas secundárias, apresentou também várias sugestões sobre o que julgava ser a melhor forma da Seção cooperar com estabelecimentos de ensino, professores e alunos, no sentido de se imprimir ao ensino das ciências naturais uma orientação mais de acôrdo com as modernas investigações sôbre o assunto.

Por fim, falou novamente o chefe da S.E.C. que procurou resumir tôda a matéria discutida, propondo fosse convocada outra reunião para que continuassem a ser estudados mais detalhadamente vários aspectos dos problemas tratados.

A proposta foi aceita, tendo sido marcada uma nova reunião para o dia 20 de dezembro, às 14 horas.

Em 30 de novembro de 1944.

Paschoal Lemme

(Museu Nacional, 1944)

Outro exemplo da preocupação de Lemme em agregar os elementos diretamente interessados e afetados pelas políticas educacionais eram os artigos escritos pelo educador, onde a generosidade didática é uma das principais características observadas pela historiadora da educação e amiga de Lemme, Zaia Brandão, segundo a qual, os artigos que ele escrevia para os periódicos populares, tinham “uma linguagem simples e, frequentemente,” assumiam “o estilo de parábolas, com indiscutível apelo didático” (Brandão, 2010, p. 50).

Por conseguinte, percebemos em Lemme uma posição despreziosa em relação ao papel da educação e do ensino, não depositando nestes a esperança de transformação social. O otimismo pedagógico não conseguiu ultrapassar as barreiras que o separavam do educador em questão, marxista de formação, que via na mudança radical da sociedade - muito mais do que na criação de escolas e expansão do ensino – a solução para os problemas econômicos,

políticos e sociais do país. Tal ceticismo se devia, conforme o educador, a uma constatação por ele feita após ter participado das duas grandes reformas de ensino no Brasil, a de Fernando de Azevedo (1927-1930) e a de Anísio Teixeira (1931-1935).

Na parte da educação propriamente dita posso dizer o seguinte: participei das duas grandes Reformas de ensino no Brasil, consideradas maiores. Uma feita pelo Fernando Azevedo e outra pelo Anísio Teixeira. Estávamos chegando no Anísio. Depois aconteceu que eu fui verificando que há uma pirâmide escolar. Há uma porção de pessoas analfabetas, depois vai subindo, subindo até o pico de uma minoria que chega à universidade. Eu acho que a questão que se pôs a mim, num certo momento da minha vida, foi a seguinte: Por que esta pirâmide? Por que todas as crianças não podem ascender normalmente até...é alguma coisa que não está na escola. Aí eu repudio essa acusação à escola e à própria professora mal preparada [...].

O problema está na sociedade e aí, eu me voltei, comecei a dar importância à escola apenas como instituição, e a dar importância à sociedade. O que impede que essa ascensão se faça, de uma maneira mais justa, é o que está se passando na sociedade. Eu saí um pouco da pura preocupação com a escola, com a Pedagogia, com a própria Psicologia e para a sociedade. Aí é que me veio esse ... veio meu ... vamos dizer assim, espírito revolucionário. Não adianta você querer culpar a escola, querer reformar a escola, sem a reforma da sociedade. Esse foi fenômeno que se deu comigo. Comecei a olhar a escola através do ângulo da sociedade e não mais ao contrário, pensar que a escola reforma a sociedade (Lemme apud Linhares, Hees, Camara, Vilela, 1995, p. 16).

Ao tratar na já referida entrevista sobre o contexto escolar atual (à época, os anos da década de 1990), considerado por muitos educadores como um período de decadência escolar, Paschoal Lemme nega convictamente esse caráter atribuído à escola, considerando que os problemas nela existentes nada mais são do que expressão das mazelas sociais do país. Melhora-se o Brasil que a escola melhorará, acreditava ele. E para corroborar esse pensamento, relembra que as mudanças acontecidas no sistema escolar através das reformas de ensino nos anos 1920 e 1930 foram motivadas pelas transformações que ocorriam no país neste momento, como por exemplo, a passagem do regime de produção agrário para o regime de produção industrial. Segundo Lemme, “a escola Jesuítica já não atendia mais aquela situação” e “o que empurra a evolução da escola é o progresso da sociedade” (Lemme apud Linhares, Hees, Camara, Vilela, 1995, p. 24).

Realizando esse diagnóstico nos idos da década de 1930, quando começa a entrar em contato com as correntes de pensamento marxistas, o educador decide “romper com as paredes da escola” e “viver mais amplamente” (Lemme apud Linhares, Hees, Camara, Vilella, 1995, p. 18). Sustentando, então, o entendimento de que como instituição social a escola “não pode ser superior à própria sociedade que a cria” (Lemme apud Linhares, Hees, Camara,

Vilella, 1995, p. 18), Paschoal passou a enfrentar os problemas educacionais do lado de fora da escola, buscando estudar e problematizar a importância de outros espaços sociais no processo de difusão da cultura.

Lá pelos idos de 1933 ou 1934 ... entrando em contato com as correntes de pensamento marxista, comecei a compreender que numa sociedade dividida em classes de interesses opostos e em situação nitidamente diferente não era suficiente que se preparasse uma educação gratuita, obrigatória, leiga, sem discriminação de qualquer espécie, para que as crianças, adolescentes e adultos, nas idades próprias, pudessem chegar às respectivas escolas e nelas permanecerem pelo tempo suficiente para tirar do ensino o melhor proveito em igualdade de condições. As desigualdades de situações econômicas, ou seja as diferenças de classe, impediam que a educação se processasse dentro do princípio básico do gozo desse direito, a igualdade de oportunidades para todos. E, além disso, a escola não era o veículo promotor das transformações sociais que viessem a proporcionar essa igualdade de oportunidades (Lemme, 2004 apud Brandão, 2010, p. 25).

Em sua monografia apresentada no ano de 1938 para admissão no cargo de técnico educacional, intitulada “*Educação de Adultos*”, Lemme sustenta que a educação escolar sistemática, ainda muito deficiente tanto do ponto de vista quantitativo quanto do qualitativo, além de insuficiente era pouco significativa na formação dos brasileiros, fazendo-se patente, assim, a organização de uma “rede de instituições que de certa forma, viesse corrigir as deficiências do aparelhamento de educação considerado normal sistemático” (Lemme, 1953, p.21). Visando especialmente os sujeitos adultos, tal rede teria um caráter supletivo e se constituiria, entre outras coisas, da extensão cultural.

O fato dessa rede de “educação assistemática, isto é, fora da rigidez dos quadros escolares”, ter como público preferencial os indivíduos adultos se devia, segundo o chefe da Seção de Extensão Cultural, à necessidade de corrigir as:

[...] condições de incultura alarmante da massa adulta que pesam de maneira nefasta em todos os aspectos da vida nacional, ocasionando a desordem que campeia em todos os setores das atividades do país e agravando a desorientação ideológica que caracteriza os tempos agitados que vamos atravessando.

Toda essa obra de educação assistemática, isto é, fora da rigidez dos quadros escolares regulares, especialmente dirigida ao adulto que não teve nenhuma oportunidade escolar ou a teve insuficiente, está inteiramente por fazer entre nós, a desafiar a ação do Estado, num programa que, a ser levado a efeito, redundaria em benefícios de tal monta que todos os recursos empregados teriam uma produtividade verdadeiramente maravilhosa, numa compensação extraordinária de todos os sacrifícios realizados. Tal obra glorificaria, por si só, o governo que se dispusesse a empreendê-la, arrostando todos os óbices que por certo a entrariam (Lemme, 1953, p. 56).

A escolha do tema a ser abordado na referida monografia, a saber, “uma experiência de cursos de continuação, aperfeiçoamento e oportunidade realizada no Distrito Federal” (Lemme, 1953, p. 23), consistiu na propriedade do autor sobre o assunto, tendo atuado como diretor da Superintendência dos cursos de Continuação e Aperfeiçoamento e Ensino Elementar para adultos entre os anos de 1934 e início de 1936. Tal experiência na organização desses cursos também classificados como de “extensão”, a qual foi interrompida quando da prisão de Lemme, em 14 de fevereiro de 1936¹⁴, merece aqui o seu devido destaque, pois a efetivação de um projeto de difusão e extensão cultural no país esteve intrinsecamente relacionada à criação de uma rede educacional voltada especificamente à instrução dos indivíduos adultos.

2.3 Paschoal Lemme e sua rede de sociabilidades

Conforme o historiador francês Jean-François Sirinelli, o termo “intelectual” possui um caráter “polimorfo” e “polifônico”, tendo passado por muitas mudanças de sentido ao longo dos anos. Entretanto, é importante a consideração de dois entendimentos específicos: de modo mais amplo, o intelectual é aquele que se empenha na criação e na mediação de culturas, a exemplo de escritores, professores e eruditos de maneira geral; e, por uma noção mais específica, considera-se intelectual aquele que se engaja politicamente no processo de transformação social. Sendo noções complementares, não é necessário optar por uma delas, devendo o historiador levar em conta tanto a primeira noção, mais ampla, quanto à segunda, voltando-se, assim, para um sentido mais restrito do conceito. Segundo o autor, “o historiador do político deve partir da definição ampla, sob a condição de, em determinados momentos, fechar a lente, no sentido fotográfico do termo” (Sirinelli, 2002, p. 243).

Nessa perspectiva é que percebemos a inserção intelectual de Paschoal Lemme, que foi professor, escritor e pensador, tendo teorizado sempre de forma crítica a respeito do papel da educação e da escola na sociedade. Mas enquanto teórico foi também um homem de ação, assim como seus companheiros educadores e defensores de um novo modelo pedagógico e de novas políticas educacionais nos anos de 1920 e 1930, tais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, entre outros. Segundo Pécaut, a inteligência brasileira nesse período exercia de maneira

¹⁴ Conforme Brandão (2010), o educador foi preso em seu gabinete no dia 14 de fevereiro de 1936, tendo sido acusado de organizar cursos para operários na União Trabalhista, uma associação criada na gestão do prefeito Pedro Ernesto.

dinâmica a dialética entre teoria e prática, construindo suas ideias e sonhos de forma concomitante à vivência, à experimentação e ao aprendizado (Pécaut, 1990).

O engajamento político da intelectualidade brasileira se fazia sentir tanto nas fileiras pró-autoritarismo, colocando seus atributos artísticos e literários a serviço do regime, quanto tomando um posicionamento avesso em relação às políticas do governo. O que é inquestionável é a grande mobilização que se seguiu ao golpe de 1930, inserindo-se em um verdadeiro ativismo “os intelectuais, de maior ou menor envergadura, católicos, reacionários ou revolucionários, que aderiram às Legiões, fundaram centros, desencadearam movimentos e sonharam com a tomada do poder” (Pécaut, 1990, p. 75).

Dentre essas instituições e movimentos, destacamos o movimento dos pioneiros da Educação Nova, tendo os seus integrantes declarado as causas educacionais pelas quais lutavam em um importante documento, intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932”. Além de Paschoal Lemme e dos educadores acima referidos, assinaram o Manifesto Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha e Raul Gomes.

Nesse período, a esquerda representada pelo Partido Comunista recrutou um significativo contingente de expressões da intelectualidade, sobretudo após a fundação da Aliança Nacional Libertadora, em 1935. Paschoal Lemme, já convictamente um intelectual marxista, alinhava-se aos projetos do partido, embora nunca tivesse se filiado a este.

Por essa época, eu poderia ser classificado como um "intelectual de esquerda", de acordo com a nomenclatura geralmente usada. Entretanto, não estava filiado a qualquer organização política, nem desenvolvia qualquer atividade partidária militante. Meu trabalho e os cargos que desempenhava na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal e na Inspeção do Ensino do Estado do Rio de Janeiro e as responsabilidades de família, não me deixavam qualquer tempo disponível para me entregar a quaisquer outras atividades. Não era, porém, apenas o problema de tempo, pois não tinha, como nunca tive intenção de me filiar a qualquer agremiação partidária. Dei, entretanto, tardiamente, em data que não me recordo, minha adesão formal ao programa da Aliança Nacional Libertadora, mas nunca participei de qualquer manifestação de sua iniciativa nem mesmo frequentei, em qualquer tempo, sua sede (Lemme, 2004, p.183).

Também alguns grupos trotskistas ou socialistas expuseram sua insatisfação em relação ao autoritarismo do Estado. A partir de 1938, porém, com o endurecimento do regime

no Estado Novo, houve um declínio desse ativismo, tendo permanecido, entretanto, seus estilos do engajamento. Tais estilos dizem respeito, de modo especial, a forma de inserção política, a qual se baseava, segundo Pécaut, em duas variáveis: através “de uma opção pessoal, ou de um sentimento de pertencer, junto a outros, a uma categoria social ou profissional; pode valer-se de um capital cultural, de um sentido da missão ‘cultural’, ou de uma vocação diretamente política” (Pécaut, 1990, p. 76).

Dentro da segunda variável devemos destacar dois ambientes intelectuais nos quais Paschoal Lemme se inseriu: o nicho dos reformadores e pioneiros da educação nova e o dos marxistas e pensadores classificados como de esquerda. Apesar de parecer paradoxal a empreitada de Lemme com vistas a conciliar suas ideias e ações dentro destes dois meios de orientação política diferente, a autora Zaia Brandão (1999) explica que ambos influenciaram na formação intelectual do educador, o qual se empenhava em utilizar essa especificidade não para se diferenciar em relação aos seus companheiros, mas sim para unir-se a eles. Dessa forma, se a influência marxista lhe dotou de uma postura cética diante do poder de transformação social e econômico atribuído à educação pela grande maioria dos intelectuais escolanovistas, Paschoal nunca deixou de defender uma educação escolar de qualidade, laica, pública e gratuita, que deveria ser oportunizada a todos os brasileiros.

A partir de 1933-1934 começou a se processar uma mudança na minha maneira de avaliar os problemas relacionados à educação e ao ensino, áreas de minha atividade profissional: observando a realidade, fui chegando à conclusão que as ideias que defendíamos de uma educação (e ensino) como um “bem” que deveria ser usufruído por todos, dentro do preceito de oportunidades iguais, só podem ser alcançadas em uma sociedade igualmente democrática. Ou dito de outra maneira, educação e ensino não seriam os fatores fundamentais das transformações sociais. Isso não significava, porém, que deixasse de considerar todo o movimento de renovação escolar que se processou, a partir da década de 20, como um grande esforço, no sentido da “modernização da educação e ensino”, em relação ao que existia antes. Não posso concordar, pois, com a posição de certas correntes de “esquerda” que pretendem considerar esse movimento como amortecedor da luta da “classe operária” por uma educação e ensino de acordo com os seus interesses de “classe” (Lemme apud Brandão, 1999, p. 51).

A forma de pertencimento a esses dois grupos, na condição de um intelectual de esquerda que não se filia ao Partido Comunista e de um educador renovador que se converteu à corrente marxista, provocou, segundo Brandão, um determinado isolamento do educador, o qual sofreu considerável dificuldade na divulgação de suas obras e na matização de suas reflexões marxistas entre os escolanovistas de sua geração. Por esse motivo se explica o

relativo esquecimento a que foi submetido o educador, o qual passou a ser redescoberto nos anos de 1980 como um “personagem” (Brandão, 1999, p. 54) do movimento da Educação Nova, sendo objeto de estudo enquanto documento vivo deste momento de renovação educacional. Colocara-se em segundo plano, entretanto, a importância de se conhecer os seus escritos e a sua obra individual.

Não é interesse do presente trabalho, compreender detalhadamente a obra de Paschoal Lemme e nem traçar a sua trajetória profissional, política e intelectual, mas sim investigar o impacto ou influência de seu pensamento educacional sobre a organização das atividades educativas da Seção de Extensão Cultural. Isso implica, por conseguinte, em questionar de onde provinham as ideias ao educador, através de que relações ou de que “estruturas de sociabilidades” (Sirinelli, 2002, p. 249) ele aprofundava e produzia novos saberes sobre o campo educacional. “É tempo de lembrar, contra os excessos de um comparatismo intelectual hoje muito em moda, que as ideias não passeiam nuas pela rua; que elas são levadas por homens que pertencem eles próprios a conjuntos sociais” (Julliard apud Sirinelli, 2002, p. 258).

Para identificar a estrutura de sociabilidade na qual se baseiam as ideias e ações da inteligência, faz-se necessário uma arqueologia da rede de solidariedade na qual ela está inserida, o que inclui, por exemplo, descobrir os elos de “atração” e de “amizade” que ligam determinados intelectuais em uma espécie de “microcosmo” (Sirinelli, 2002, p. 250) dentro de uma determinada rede. Considerando o movimento de renovação da educação materializado sob a forma de um manifesto, no ano de 1932, como uma das estruturas de sociabilidade a que Paschoal pertencia, vemos alguns dos integrantes dessa associação em prol da implantação de um ensino ativo e prático, uma educação escolar gratuita, laica e de qualidade, como interlocutores diretos e participantes do microcosmo intelectual de Paschoal Lemme.

As ‘redes’ secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos. E, assim entendida, a palavra sociabilidade reveste-se portanto de uma dupla acepção, ao mesmo tempo ‘redes’ que estruturam e ‘microclima que caracteriza um microcosmo intelectual particular (Sirinelli, 2002, p. 252-253).

Dois desses interlocutores diretos de Paschoal, ligados a ele tanto por um laço afetivo, quanto por afinidades teóricas e ideológicas, foram Francisco Venâncio Filho e Edgar Süsskind de Mendonça. Ao primeiro, Paschoal deve, inclusive, a sua admissão no Museu Nacional como chefe da Seção de Extensão Cultural, pois foi Venâncio – como costumava ser chamado pelos colegas escolanovistas – como já referido, quem indicou o educador marxista

à diretora Heloísa Alberto Torres (Lemme, 2004). Em seu segundo volume de *Memórias de um educador*, Paschoal Lemme reconhece com gratidão a importância do amigo na sua formação profissional e intelectual.

O professor Venâncio Filho, o ‘Venâncio’, como o chamávamos na intimidade, foi o que se constituiu num verdadeiro cireneu em minha carreira de educador. Profundamente interessado por todos os problemas da educação, da ciência e da cultura, era incansável em me incentivar e fornecer todos os subsídios que pudessem concorrer para facilitar meus estudos (Lemme, 2004, p. 47).

Engenheiro Civil de formação, Francisco Venâncio Filho abriu mão da empreitada na construção civil para se dedicar à construção de novos alicerces da educação no Brasil, tanto através de sua atuação ativa no magistério como professor de Física no Colégio Pedro II e na Escola Normal, da sua assiduidade e contribuição nas discussões sobre a renovação do ensino realizadas na Associação Brasileira da Educação, a qual ajudou a criar, em 1924, como através de seu profundo interesse pelos meios alternativos de se atingir a um maior número de pessoas na tarefa da educação (Lemme, 2004).

Nessa direção, merece destaque a sua curiosidade em relação ao cinema, ao rádio, aos museus e etc., dedicando-se com afinco ao estudo de como poderiam ser utilizados da melhor maneira possível esses veículos de socialização de saberes. Os resultados de tal estudo Venâncio Filho fazia questão de divulgar, pois assim acreditava estar os tornando úteis. Buscava difundir para o maior número de leitores, sobretudo para os professores, conhecimentos sobre “técnicas auxiliares de ensino e educação” (Lemme, 2004, p. 48).

É assim que, ao considerar o cinema como uma dessas importantes técnicas, produziu um trabalho original, intitulado *Cinema e Educação*. Por conseguinte, seu interesse pelo Rádio como um privilegiado canal de “vulgarização” de informação o constituiu de grande otimismo em relação à Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, fundada em 1923 pelo professor Roquette-Pinto, do qual foi destacado colaborador neste projeto.

Dessa forma, assim como Paschoal Lemme, Venâncio Filho entendia que a educação deveria ocorrer de forma sistemática em vários espaços de socialização, e não somente na instituição escolar. Um desses locais, em que considerava se realizar de maneira lúdica e eficaz o aprendizado de conteúdos educacionais, era o museu, sobre o qual elaborou um precioso estudo de caso, levando em consideração a experiência educativa de museus europeus e estadunidenses.

Em visita a essas instituições museais, fortaleceu a crença no poder de promoção cultural desses espaços, chegando, inclusive, a projetar a construção de um museu no Brasil

aos moldes do Deutsch Museum, da cidade de Munich, na Alemanha. Tal inspiração se deveu à configuração das exposições neste museu, a qual, segundo Venâncio, possibilitava ao público dos mais variados níveis de instrução uma “visão geral” do “desenvolvimento científico e técnico da humanidade” (Lemme, 2004, p. 48).

Extremamente preocupado com as questões didáticas, especialmente em relação ao ensino da matéria que lecionava, elaborou um curso junto ao seu amigo íntimo Edgar Süssekind de Mendonça, que foi publicado sob o título de *Ciências Físicas e Naturais*, pretendendo servir como modelo de currículo e metodologia de ensino dessas disciplinas.

E como que resumindo toda essa obra voltada para a difusão de métodos de ensino ativo e prático, através dos mais variados veículos e espaços de educação, publica Venâncio pela Companhia Editora Nacional o livro intitulado *A Educação e o seu aparelhamento moderno*, no ano de 1941. Elenca como aparelhos educacionais dignos de terem o seu papel educativo destacado os seguintes: “1. Brinquedos”, “2. Cinema”, “3. Rádio”, “4. Fonógrafo”, “5. Viagens e Excursões”, “6. Museus”, “7. Livros” (F. Venâncio Filho, 1941, p. 11-12).

Na apresentação desta obra, Venâncio Filho justifica a importância de se enfatizar a potencialidade desses elementos educativos, de acordo com a teoria pedagógica que toma a aprendizagem como um processo contínuo e que se dá em todas as fases psicológicas do indivíduo, e não somente na infância ou adolescência.

É hoje conceito pacífico que educação é vida, é processo de viver e que ela não para com esta ou aquela fase da idade. Tem marcha irregular, rápida ou lenta, intensa ou extensa, mas é permanente.

Há, inicialmente, uma educação da maior importância, a que Afrânio Peixoto chama de educação orgânica, na qual o organismo adquire certos modos definitivos de comportamento. Há depois uma educação formal, que se limita, que se sistematiza, a educação escolar, onde as tendências modernas procuram cada vez mais eliminar a refração entre os dois meios.

Há por fim dentro das duas e, ao mesmo tempo ao lado delas, a que se poderia denominar educação informal, porque ela está por toda parte, como o ar que respiramos, no meio físico, social, moral, em tudo o que vemos, ouvimos, o que fazemos ou vemos fazer.

É esta, muita vez, a que prepondera na formação do indivíduo, plasmando-lhe a personalidade (F. Venâncio Filho, 1941, p. 13-14).

Nesse sentido, percebemos sua sintonia teórica com Paschoal Lemme, o qual via na defasagem da educação de adultos, bem como na forma precária como esta vinha sendo empreendida pelos meios formais de ensino, um pedido de socorro às instituições tidas como não formais e informais de educação. Segundo Venâncio, todo esse aparato moderno que vinha se desenvolvendo cada vez melhor do ponto de vista técnico, daria conta de chegar

onde a limitada capacidade de extensão territorial da escola não conseguiria ir, devido o seu caráter unitário e individual.

São eles fatores no sentido próprio do termo-multiplicadores, porque multiplicam de fato, em extensão e intensidade.

A obra escolar, já se tem afirmado, é, de certo modo, individual, para um grupo de unidades e até mesmo para essas unidades. Estes outros elementos, não. Tem um raio de ação extensível e imprevisível.

E representam, em países de larga escala territorial, como o Brasil, um papel de marcado relevo, porque permitem pôr, a serviço da educação, instrumentos de longo alcance, possibilitando uma aceleração crescente na obra, que é o grande compromisso da hora atual (F. Venâncio Filho, 1941, p. 14).

Entre estes multiplicadores de educação, imprime ênfase sobre a importância dos museus, vistos por Venâncio como “grandes casas de educação” (Venâncio Filho, p. 128), onde a atenção pormenorizada no planejamento das exposições e na organização dos mostruários viabilizaria, segundo ele, a efetiva instrução de um grande e variado público. E cita como referências o British Museum e o Louvre, o Museu de História Natural da Quinta da Boa Vista - o nosso Museu Nacional -, os museus pedagógicos do Distrito Federal criados por Everardo Backheuser na administração de Fernando de Azevedo, os museus técnicos inspirados em Descartes, o qual sonhava com um museu onde se guardassem e expusessem ferramentas de trabalho e instrumentos científicos, o Museu de Ciências de South Kensington e aquele que mais despertou sua atenção e admiração, o Museu Alemão de Munich, que serve, segundo Venâncio Filho, como o melhor exemplo de museu educativo.

O Museu de Munich dá uma tríplice lição, de alto valor educativo. Primeira – lembrar que a base profunda da civilização do nosso tempo é a ciência, perquirida nos segredos da natureza, por homens desinteressados. Segunda – mostrar que toda técnica é consequência dos princípios e leis da ciência. Terceira – criar e desenvolver o culto dos grandes homens, não de guerreiros e chefes de Estado, mas de sábios e pensadores (F. Venâncio Filho, 1941, p. 135-136).

É notável, portanto, a importância teórica de Venâncio Filho para a formação do Paschoal Lemme educador e intelectual. Isso não obstante, este último considera ter um débito com o primeiro, além disso, por considerar ter sido privilegiado por sua grande influência social entre os nomes mais expressivos do movimento de Renovação educacional no Brasil. Assim, afirmou Paschoal:

À sua influência, sempre oportuna e bondosa devo, mais do que a qualquer outra, o seguro encaminhamento de minha carreira de educador, a partir dos nossos primeiros encontros nos anos da Reforma Fernando de Azevedo (Lemme, 2004, p. 49).

Nesse sentido, Paschoal Lemme atribui ao poder de influência social de Venâncio Filho, por exemplo, a sua admissão no cargo de secretário do diretor de Instrução Pública Anísio Teixeira (1931-1935), a qual ocorreu, segundo nosso educador marxista, de maneira um tanto quanto inusitada. Na ocasião em que ia tomar posse da referida ocupação, notou em Anísio Teixeira certo constrangimento, cujas razões foram finalmente compreendidas após ter recebido a seguinte informação: sua admissão havia sido vetada pelos “tenentes”, com a justificativa de ter colaborado com a antiga administração educacional, ou seja, a da “Republica Velha” (Lemme, 2004, p. 117).

Respondi então a Anísio que não tivesse qualquer preocupação com essa ocorrência, porque somente aceitara minha indicação para o cargo porque fora convencido por meus amigos de que poderia prestar ao novo diretor uma colaboração útil no início de sua administração. Nunca antes, em minha carreira, solicitara qualquer cargo e era essa uma conduta que sempre observara rigorosamente e que pretendia continuar a seguir durante toda a minha vida. De qualquer forma, porém, ficava à sua disposição para, independentemente de qualquer função, incumbir-me de qualquer encargo que ele julgasse necessário à sua administração. Ponderou-me ele que essa situação era passageira e tão logo as coisas se esclarecessem e se normalizassem faria questão de que eu assumisse o cargo de seu secretário. E realmente, um ano mais tarde, 1932, era eu novamente nomeado para essa função, na qual aliás não permaneci durante muito tempo (Lemme, 2004, p. 117).

Tal resposta informa sobre o sentido de serviço público que orientava a conduta profissional de Paschoal, o qual considerava o “sistema de mérito” implantado pela Reforma Fernando de Azevedo um dos maiores avanços do movimento de renovação da Educação. A realização de concurso público para preenchimento de cargos dos mais altos aos mais modestos níveis, pondo fim a típica política de *pistolão* em voga no Brasil até então, contribuiu para consolidar a sua visão sobre sua função enquanto servidor público.

A influência do amigo Venâncio Filho foi decisiva, mais uma vez, na sua participação como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Tendo sido um dos articuladores do movimento que resultou na elaboração do Manifesto e responsável por recolher assinaturas de eminentes educadores escolanovistas do Rio de Janeiro, Venâncio solicitou ajuda de Paschoal para entrar em contato com os indicados a signatários, e o surpreendeu, ao pedir que fosse também ele um desses Pioneiros (Lemme, 2004, p. 49,50).

Teve dele, da mesma forma, o incentivo para se candidatar a uma vaga no concurso de inspetor de ensino do Rio de Janeiro, cuja aprovação veio em um momento providencial na

vida de Paschoal, que se encontrava em crítica situação econômica, “com a família aumentando e passando necessidades” (Lemme, 2004, p. 50). Recebeu de Venâncio Filho, além disso, total apoio e assistência em um dos momentos mais dolorosos de sua vida, o período em que passou preso, entre os anos de 1936 e 1937.

Foi incentivado e estimulado por ele a prestar concurso para técnico educacional do Ministério da Educação em 1938, sendo ajudado a se preparar dignamente com o fornecimento de todo o material que lhe fosse necessário para obter os conhecimentos estipulados no extenso programa do Edital. Foi também através de Venâncio que surgiu sua indicação para substituir Roquette-Pinto na Direção do Instituto Nacional de Cinema Educativo, na ocasião em que este último passava pelo processo de aposentadoria. Estando impossibilitado de ocupar a honrosa função, indicou o médico e amigo Pedro Gouveia Filho para a referida vaga, ao que acatou generosamente Venâncio Filho. E finalmente, foi este, como já mencionado, quem sugeriu à diretora Heloísa Alberto Torres sua nomeação para o cargo de chefia da Seção de Extensão Cultural, por ocasião de sua saída do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), devido a divergências ideológicas com seu diretor, o professor Lourenço Filho.

Por tudo isso, Lemme reconheceu e lembrou com saudades em suas *memórias* a importância desse educador e amigo para a sua formação profissional e intelectual.

É com profundo sentido de reconhecimento e saudades, que relembro aquelas visitas que, nos momentos cruciais de minha vida de professor e educador, fazia ao apartamento em que Venâncio residia, à Rua Senador Vergueiro, e de onde saía sempre reanimado por uma palavra de encorajamento e de fé e sempre armado de um livro ou de uma publicação que me cedia como contribuição ao estudo ou ao esclarecimento da questão que me preocupava no momento (Lemme, 2004, p. 50).

Um dos melhores amigos de Venâncio Filho, com o qual desenvolveu uma série de projetos, como a criação da ABE e a fundação do grêmio Euclides da Cunha¹⁵, foi o professor Edgar Sussekind de Mendonça, outro integrante fundamental da rede de sociabilidades de Paschoal.

Conhecendo-o “ligeiramente, desde os tempos da Escola Normal” (Lemme, 2004, p. 51), onde Sussekind de Mendonça fora admitido como docente ainda bastante jovem, foi talvez no momento mais crítico de suas vidas que estreitaram relações. Juntos Paschoal e Sussekind cumpriram pena como vítimas da prisão arbitrária dos tempos do governo de Getúlio Vargas. À acusação de ter contribuído para organizar, dentro do universo dos

¹⁵ Ambos são considerados responsáveis por projetar *Os Sertões* e várias outras importantes obras de Euclides da Cunha.

reformadores da educação nova, um núcleo esquerdista e comunista rendeu à Sussekind aproximadamente dois anos de prisão.

Segundo Mignot (2001), tal acusação se relacionava a pressão que Anísio Teixeira vinha sofrendo por parte dos católicos e dos integralistas, os quais argumentavam ter percebido no diretor de Instrução Pública uma postura permissiva ou até mesmo contribuinte diante da criação de um foco esquerdista no ensino público. Para a autora, a expressão “comunista” era subterfúgio para justificar toda espécie de repressão e a banalização do termo resultou na punição de pessoas sobre as quais não havia nenhuma acusação específica.

Tendo sentido o peso dessa banalização, Sussekind foi associado ao comunismo por ter participado junto a Valério Konder e Hermes Lima da transmissão de um curso para trabalhadores, cujo currículo contemplava, entre outros conteúdos, as teorias marxistas. Em suas *Memórias*, Paschoal relembra o impacto desse fato sobre a vida profissional de Sussekind:

Extrovertido, sempre ao lado das correntes mais progressistas de pensamento, sofreu também o impacto das violências que se abateram sobre o País em consequência do levante militar de novembro de 1935. Foi demitido dos cargos que exercia de professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e de desenhista do Serviço Geológico do Ministério da Agricultura. Juntos curtimos muitos meses de prisão e, apesar de seu estado de saúde precário, em virtude de uma úlcera duodenal de que sofria, manteve um bom humor inalterado durante todas aquelas vicissitudes por que passamos e as inúmeras barbaridades que presenciamos naqueles dias sombrios de cárcere, e isso sem que tivéssemos qualquer participação nos acontecimentos de novembro daquele ano trágico (Lemme, 2004, p. 52).

Após esse episódio, prestou concurso para técnico educacional do Ministério da Educação e colaborou diretamente com Paschoal Leme no Instituto Nacional de Cinema Educativo no desenvolvimento de filmes voltados para o ensino primário, secundário e superior. Paschoal Lemme considerava a colaboração de Sussekind no Instituto fator de grande sucesso nos trabalhos, tendo em vista a sua vasta cultura nas áreas de literatura, história, artes e ciências. Adquiriu esses conhecimentos culturais na condição de filho de Lucio de Mendonça, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, de estudante da Escola de Belas-Artes, de grande historiador da obra de Euclides da Cunha, de professor de Artes Gráficas na Escola Profissional Álvaro Batista, na qual também exerceu o cargo de diretor, e por fim, de professor do curso de Didática das Ciências Físicas e Naturais no Instituto de Educação, durante a administração de Anísio Teixeira (Lemme, 2004).

Assim como Venâncio Filho e Paschoal Lemme, Sussekind de Mendonça teorizava sobre a contribuição de espaços não escolares de educação na correção das deficiências educativas da população brasileira. Como depreendemos de sua monografia intitulada *A Extensão Cultural nos Museus*, o educador via a estes últimos como locais privilegiados de instrução popular, tão eficientes quanto as instituições escolares.

A propósito da afinidade teórica de Paschoal Lemme com esses dois intelectuais, um dos aparelhos modernos de educação (como classificado por Venâncio Filho) criados pela Seção de Extensão Cultural, foi a *Revista do Museu Nacional*, cujo potencial educativo discutiremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A Seção de Extensão Cultural e a difusão dos métodos de ensino das Ciências Naturais: por uma educação prática e experimental

3.1-Difusão e “vulgarização” da Ciência: a missão da Seção de Extensão Cultural

*Está lentamente acordando no espírito dos cientistas
que a ciência não pertence unicamente a eles.*

(Kaempffert, 1944, p. 24)

A frase acima inicia o artigo de Waldemar Kaempffert intitulado “*O Ensino das Ciências*”, veiculado no primeiro número da *Revista do Museu Nacional*, em agosto de 1944. Kaempffert era redator de Ciências do *New York Times* e defensor da criação de um programa educacional amplo, que levasse em conta a variedade do público a que se destinava o ensino da Biologia nas escolas secundárias e *colleges*. Kaempffert criticava a postura do professor que “dá as suas aulas como se tivesse cinquenta Darwins em potencial diante dele” (Kaempffert apud *Revista do Museu Nacional*, 1944, p. 25).

Dessa forma, o autor considerava ser a tarefa principal da Ciência não propriamente formar cientistas, mas sim, cidadãos, que necessitavam dos conhecimentos científicos para compreender o mundo, da mesma forma que necessitam da História, da Filosofia ou de qualquer outro saber cultural.

Ora, não cabe ao professor de literatura inglesa formar poetas nem dramaturgos, ou o professor de história, historiadores. Inglês, história e filosofia são matérias hoje ensinadas com o caráter de assuntos culturais. O mesmo deve acontecer com as ciências. Após os trabalhos de laboratório e de campo são necessárias as palestras sobre a história da ciência, esforçando-se o professor para relacionar a filosofia à física, à química e à biologia (Kaempffert apud *Revista do Museu Nacional*, 1944a, p. 25).

A noção de *interesse* parece fundamentar o argumento acima, pois tomando como interessante tudo o que possa ser considerado atrativo do ponto de vista da utilidade, relevância, vantagem ou aproveitamento, caberia ao professor menos a função de transmitir os conteúdos científicos do que de demonstrar a importância desses mesmos saberes para a vida prática de seus alunos. Sabendo que uma das prerrogativas da Seção de Extensão Cultural era

difundir e “vulgarizar” (nos termos da época) os conhecimentos de Ciência, entendemos que a SEC concebia como papel primordial dos que ensinavam traduzi-los para a linguagem do público, de forma a despertar nele o interesse pelo assunto.

O protesto contra um ensino de ciências desconectado à realidade dos alunos, dos quais a grande maioria não seguiria os ramos da Botânica, Zoologia, Mineralogia, Geologia ou qualquer outro ramo da matéria em questão, era, portanto, a tônica da Seção e de seus órgãos, entre os quais a *Revista do Museu Nacional*.

O periódico de publicação quadrimestral criado em 1944 colocava-se a serviço de um diversificado grupo de leitores: alunos de escolas primárias e secundárias, professores dos respectivos níveis escolares, interessados no conhecimento da Ciência, enfim, um público pouco ou nada restrito e específico. Nesse sentido, um de seus objetivos consistia em perpetuar a tradição do Museu Nacional na popularização de conhecimentos científicos, a qual tomou contornos pedagógicos mais sistemáticos, como já referido, após a criação do Serviço de Assistência ao Ensino pelo educador e antropólogo Roquette-Pinto, no ano de 1927 (*Revista do Museu Nacional*, 1944a, p. 1, 2).

Tendo por autores tanto pesquisadores e cientistas do Museu Nacional, como especialistas e técnicos em educação, a *Revista do Museu Nacional* buscou, entre outras coisas: 1) disseminar um determinado projeto educacional de Ciências Naturais e História Natural ou Biologia; 2) indicar leituras para o seu público, sobretudo para os professores do ensino secundário; 3) Fornecer “instruções para a organização de pequenos museus escolares” (*Revista do Museu Nacional*, 1944a, p.33); 4) corroborar o entendimento que toma o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem; 5) sugerir “pequenas técnicas a serem usadas em aulas práticas, improvisação de aparelhagem para aumentar a eficiência dos laboratórios, e, enfim, possíveis soluções para certos problemas de natureza metodológica” (Frota Pessoa in *Revista do Museu Nacional*, 1945a, p.21).

É possível identificar neste periódico, dessa forma, um caráter de “*impresso-ferramenta*”, tal qual definido por Carvalho (1998, p.84). Um veículo de informação que busca intervir diretamente na “prática do professor no dia-a-dia da sala de aula, transformando-a”. Um dos fatores que caracteriza a *Revista* como “*impresso-ferramenta*” é a sua elaboração condicionada ao objetivo de fornecer aos leitores - sobretudo, aos professores - um conjunto de estratégias para tornar mais aprazível o ensino e a aprendizagem das ciências.

Desde que “aprender a ensinar” passou a ser visto como uma das disciplinas indispensáveis à formação do magistério, uma série de periódicos e impressos de modo geral

foi desenvolvida com a finalidade de servir como uma ferramenta para os docentes, tal qual a revista *Escola Nova*, criada por Lourenço Filho em sua Diretoria Geral da Instrução Pública em São Paulo (1930-1931). Com o objetivo de prestar “assistência técnica”, orientar e “estimular” os professores a “criar” um sistema de trabalho autônomo, a *Escola Nova* buscava evitar a imposição de “ideias ou rotinas pedagógicas” (Lourenço Filho apud Carvalho, 1998, p. 77), de modo semelhante ao que se via na *Revista do Museu Nacional*, como pode ser exemplificado pelas palavras de Frota-Pessoa em um dos três artigos da sua coluna “*Sugestões para professores*”:

Esta seção não é apenas para os professores; é dos professores. Só atingirá seu pleno objetivo quando for meio de comunicação entre os colegas para divulgação da experiência e das dificuldades de cada qual. É preciso unirmos nossos esforços para que todos se beneficiem da experiência de cada um. Para isso existe essa seção.

Aguardamos, pois, a colaboração dos colegas sobre:

- a) Como tem enfrentado alguns dos problemas metodológicos ou técnicos que surgem diariamente (sem preocupações de originalidade).
- b) Indicação de assuntos a serem tratados nesta seção.
- c) Consultas sobre técnicas ou métodos. Como dispomos de bibliografia e da boa vontade de vários especialistas, talvez nos seja possível resolver algumas dificuldades.
- d) Críticas e comentários sobre os tópicos já publicados e sobre a orientação desta seção; sugestões para melhorá-la e torná-la mais útil aos professores.

[...] (Frota-Pessoa in *Revista do Museu Nacional*, 1945c, p. 23).

Dessa forma, além de evitar a imposição de regras e normas fixas nos planejamentos de curso e de aula desenvolvidos para os professores, a *Revista* e, de modo especial, Frota-Pessoa na referida coluna, buscavam valorizar e incentivar a participação dos docentes na elaboração das estratégias didáticas, entendendo que apenas ouvindo a voz dos principais interessados no assunto conseguiriam auxiliar a categoria na melhoria do ensino de ciências.

A propósito disso, um dos argumentos sustentados pelos educadores autores da *Revista* era que, apesar de ser prejudicial ao trabalho pedagógico a determinação de padrões fixos de estratégias didáticas, a elaboração de planejamentos de aula por parte dos professores de Ciências Naturais e Biologia se fazia imprescindível para a melhoria do ensino dessas disciplinas.

[...] Uma das maiores vantagens do planejamento do curso é a possibilidade de, com o tempo, providenciar o professor o material necessário. Mesmo nos colégios que correspondem sobejamente às exigências do Ministério da Educação, é o material fresco arranjado pelo mestre, ou suas coleções particulares, pequenas, mas funcionais, que fazem a eficiência das aulas.

Esta função – de perpétuo agenciador de material – é uma das grandes sobrecargas que pesam sobre o professor de História Natural, e que seus colegas de outras matérias não podem calcular quanto tempo, trabalho e tirocínio exige. É ela, entretanto, que lhe traz as maiores alegrias, por elevar seu curso ao mais alto nível de eficiência. Esta árdua tarefa poderá ser muito amenizada, se uma organização inteligente e definitiva substituir as improvisações de última hora (Frota-Pessoa in Revista do Museu Nacional, 1944a, p. 27).

Há que se destacar a importância da *Revista do Museu Nacional* na propagação de um método de ensino de Ciências Naturais que fosse didático, prático e experimental. Percebemos um apelo, em alguns artigos, para o aspecto da transmissão dos conteúdos e da linguagem a ser utilizada neste intento. Chamou-nos a atenção, em todos os números, a coluna intitulada “*Das Estantes do Museu Nacional*”, em que eram indicados livros científicos considerados de leitura agradável e simples, e por isso mais recomendáveis ao ensino de ciências.

RICKETT nos apresenta um livro – *A Terra Verde* - que faz da botânica um verdadeiro romance. A linguagem é corrente e despretensiosa; [...]

Recomendamos sua leitura a todos aqueles que querem se familiarizar com a vida das plantas, mas, de modo especial, aos professores que ensinam biologia com abnegação, e que lutam heroicamente para tornar interessantes as aulas de botânica, apesar dos desinteressantíssimos livros didáticos. Encontrarão neste livro material para ensinar não só de forma útil, mas também agradável (Staviarski in Revista do Museu Nacional, 1944a, p. 32).

A coluna era escrita pelo técnico educacional Vitor Staviarski, encarregado do setor de Assistência ao Ensino da SEC e futuro chefe da Seção, tendo assumido este cargo após a saída de Paschoal Lemme, em 1946. Neste ano o Museu retornou à responsabilidade administrativa da Universidade do Brasil, e um novo Regimento foi aprovado na instituição, segundo o qual Paschoal ficaria impossibilitado de exercer o cargo de chefia da SEC.

Aguardava a publicação do novo regimento do Museu Nacional para solicitar a dispensa do cargo de chefe da Seção de Extensão Cultural que venho exercendo, desde 27 de janeiro de 1943, uma vez que o Estatuto da Universidade do Brasil, sobre o qual deve ser baseado esse novo regimento, prevê uma nova forma de provimento para esse cargo (MUSEU NACIONAL, 1946)¹⁶.

Antes de fazer uma narrativa das principais características do livro acima referido, de William Herold Rickett, Vitor Staviarski faz uma exposição sobre a necessidade de

¹⁶ Ofício da Seção de Extensão Cultural. nº 29 de 30/9/46.

transformação do método de ensino das Ciências Naturais, informando que um significativo grupo de educadores dos Estados Unidos desaprovava o sistema de ensino que predominou no primeiro quartel do século XX.

Por esse método, em que “o aluno entrava em contato com livros escritos em linguagem pouco amena, de vocabulário difícil, lidando com assuntos de pequena aplicação imediata” (Staviarski in Revista do Museu Nacional, 1944a, p. 32), o técnico educacional considerava que o aluno não se sentia mobilizado a aprender, e, por isso, os conhecimentos que adquiriam nas aulas de Biologia não permaneciam em sua memória, sendo “eliminados” desta última, “por um processo natural de defesa, como se fossem corpos estranhos” (Staviarski in Revista do Museu Nacional, 1944a, p. 32).

Em seu artigo intitulado “*Por que ‘Escola Nova’*”, publicado pelo *Boletim da Associação Bahiana de Educação* em 1930, Anísio Teixeira considera que o processo de aprendizado foi por muito tempo atribuído à prática de memorização de conhecimentos construídos pelos adultos. “Decorar um livro era aprendel-o[sic]” (Teixeira, 1930, s.p.). Ao longo dos anos houve um determinado avanço do ponto de vista pedagógico, e percebeu-se que não bastava a simples memorização dos conteúdos, era necessário compreendê-los, fazendo com que os estudantes expressassem com as próprias palavras o que se achava formulado nos livros em que estudavam.

Com as recentes (à época) descobertas e teorias da Psicologia, no entanto, aprender passou a significar muito mais do que a simples fixação e compreensão do conteúdo, passou a ser entendida como uma forma de agir diante dos problemas do cotidiano, como uma habilidade de lidar com as situações de vida.

Pois é isso que a nova psicologia veio provar ser ainda insuficiente. Não é isso ainda aprender. Fixar, compreender e exprimir verbalmente um conhecimento não é tê-lo aprendido. Aprender significa ganhar um modo de agir. Isso dito assim parece excessivamente limitado. Para muita habilidade puramente mecânica, não há dúvida. Aprender significa a aquisição de uma determinada habilidade. Mas, uma ideia? Aprende-se uma ideia ganhando um novo modo de proceder ou agir? É exatamente isso que se dá. Nós aprendemos, quando assimilamos uma coisa de tal jeito, que chegado o momento oportuno nós sabemos agir de acordo com o aprendido. A palavra /agir/ tem vulgarmente um sentido estreito de ação material. Mas um ato é sempre uma reação a uma situação em que nos encontramos. Nós reagimos contra estímulos que recebemos através os nossos sentidos internos ou externos. E o que aprendemos é sempre uma forma especial de reação (Teixeira, 1930, s.p.).

Notamos, assim, um alinhamento da proposta pedagógica da *Revista do Museu Nacional* às ideias escolanovistas que defendiam o fim do método baseado nas lições ditadas e da memorização de conteúdos. É interessante destacar que a preocupação por difundir uma educação que tomasse em consideração o interesse e a motivação do aluno, além de ser facilmente perceptível nos artigos que tratam sobre métodos de ensino das Ciências Naturais, também podia ser percebida nos próprios artigos de divulgação científica. Exemplo disso é o artigo “*Quando as galinhas criarem dentes*”, do naturalista do Museu Carlos de Paula Couto, o qual apresenta uma linguagem acessível aos leigos e um significativo número de imagens.

[...] Essas observações denotam a relação existente entre as aves modernas e as aves fósseis, providas de dentes bem desenvolvidos, como as que já citamos.

Concluimos, pois, à vista do acima exposto, ser muito feliz o dito popular, expresso pelas palavras “quando as galinhas criarem dentes”, empregado comumente para indicar o sem fundamento de uma determinada promessa ou esperança, provérbio que não se baseou – segundo cremos – no conhecimento das antiquíssimas aves extintas, providas de dentes, [...] (Couto, 1945, p. 21).

Os trabalhos de Nelio Bizzo (2004), Regina Horta Duarte (2009) e Maria Cristina Ferreira dos Santos (2013) informam que entre a década de 1920 e 1950, consolidou-se no Brasil o processo de especialização da Biologia, também conhecida como História Natural. Nesse processo, vários projetos de definição curricular da disciplina entraram em disputa, como os projetos dos professores autores de livros didáticos Candido de Melo Leitão e Waldemiro Alves Potsch (Santos, 2013). O primeiro, inclusive, foi professor de Zoologia do Museu Nacional de 1931 a 1937 e participou como colaborador da *Revista do Museu Nacional* com a produção de dois artigos: “*Pigmentos Vegetais*” (1944a) e “*Mimetismo*” (1944b).

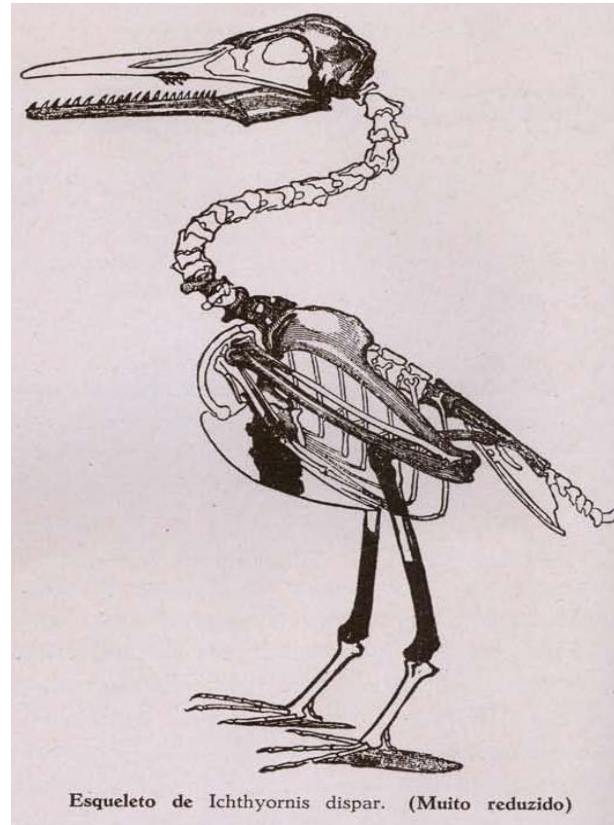


Figura 1: Esqueleto de *Ichthyornis dispar*. Imagem retirada do artigo intitulado *Quando as galinhas nascerem dentes*, de Carlos de Paula Couto. *Revista do Museu Nacional*, 1945, nº 4.

Por conseguinte, em seu artigo intitulado *O ensino das ciências nas escolas primárias*, publicado no quarto número da *Revista Vitor Staviarski* afirma que no século XIX houve um grande surto científico, que influenciou profundamente a orientação do ensino, tanto a nível primário quanto secundário. Entretanto, no início, não existia ainda uma organização dos elementos que deveriam ser ensinados, ficando a escolha dos conteúdos e das maneiras de abordá-los a cargo dos próprios mestres. Como estes nem sempre consideravam o nível de dificuldade de assimilação por parte dos alunos, eles acabavam por ter que memorizar ou decorar as informações que lhe eram transmitidas (Staviarski, 1945b). Por conta disso, as disciplinas das Ciências exatas e biológicas teriam sido vistas por muito tempo como culpadas pelo seu relativo fracasso, em termos de aprendizado, desconsiderando-se, assim, a importância do método didático e de uma orientação curricular eficiente no ensino de tais matérias.

Nesse sentido, desenvolveu-se uma gama de pesquisas com a finalidade de averiguar as possíveis causas das dificuldades encontradas no processo de ensino das ciências, sendo constatada a existência de pelo menos duas razões explicativas: o fato de

“que grande parte do que se ensinava estava acima do alcance dos alunos e, conseqüentemente, era inassimilável”; e a preferência por “conhecimentos pouco relacionados com as atividades naturais das crianças” (Staviarski, 1945b, p. 28), não contribuindo, assim, para despertar no aluno seu interesse e conseqüente aprendizado.

Dentre as várias pesquisas realizadas, o técnico educacional Vitor Staviarski destaca a que foi empreendida por um grupo de professores de Ciências da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, sob a coordenação de Martin L. Robertson. Empregando diversos métodos de investigação por eles conhecidos, os pesquisadores tomaram como objeto de análise não apenas os estudantes, mas também os próprios professores.

Nesse estudo, os pesquisadores concluíram, primeiramente, que a tarefa de ensinar deveria ser salvaguardada por um conjunto de princípios, os quais foram conceituados da seguinte maneira:

Para ser um princípio, uma afirmação deve ser uma generalização compreensiva.

Deve ser verdadeira, sem exceções, dentro de limites especificamente declarados.

Deve ser uma asserção clara de um processo ou de uma interação.

Deve ser capaz de demonstração de forma a estabelecer convicção.

Não deve ser parte de um princípio mais amplo.

Não deve ser uma definição.

Não deve se relacionar apenas com uma determinada substância ou variedade, ou com um grupo limitado de substâncias ou espécies (Staviarski, 1945b, p. 28).

Após essa constatação, debruçaram-se os docentes no trabalho de elaboração de princípios para orientar o currículo escolar das ciências. Contando com a ajuda de seis outros professores especialistas da Universidade de Michigan – dois zoólogos, dois químicos, um físico e um geólogo – chegaram ao um número de 243 princípios, os quais foram julgados por vinte professores diretamente envolvidos com o ensino de ciências em escolas primárias. Foi pedido a eles que utilizassem uma escala de 1 a 5 pontos para julgar cada um dos 243 princípios, sendo: “1. Completamente inadequados; 2. Pouco adequados; 3. Nem bem nem mal adequados; 4. Bem adequados; 5. Idealmente adequados como objetivo final do ensino de ciências nas séries 1ª a 6ª das escolas primárias” (Staviarski, 1945b, p. 29).

Com esse procedimento chegou-se, finalmente a uma lista de “113 princípios básicos e subsidiários, que foram como apropriados para servirem como objetivos a atingir no ensino de ciências nas escolas primárias” (Staviarski, 1945b, p. 29). Citando cada um deles em seu

artigo, o técnico educacional responsável pelo setor de assistência ao ensino da SEC, certamente esperava contribuir para a construção, no Brasil, de um currículo eficientemente voltado para as séries primárias.

Nesse sentido, havia uma preocupação por parte da Seção em veicular na *Revista* alguns pressupostos para o exercício científico nessas áreas, e nesse intuito publicaram, por exemplo, a *Declaração de Princípios* “aprovada na Conferência promovida pela Associação Britânica pelo Progresso da Ciência, realizada em Londres em setembro de 1941, sob o tema geral ‘A Ciência e a Ordem Mundial’” (Revista do Museu Nacional, 1944b, p. 1). Produzida em um período de Guerra Mundial, a Declaração afirmava a liberdade de expressão e a democracia como condições primordiais para o desenvolvimento da ciência, a qual os conferencistas consideravam urgentemente necessitada de um conjunto de regras assentadas na ética e na cooperação entre as confederações nacionais. Assim, seguem os referidos princípios:

1. A liberdade de aprender, a oportunidade para ensinar e o poder de compreensão, são necessários para a expansão dos conhecimentos; e nós, como homens de ciência, sustentamos que não podemos ser sacrificados em que se degrade a vida humana.
2. A existência, a sobrevivência e o progresso das comunidades dependem do conhecimento que tenham de si mesmas e das propriedades das coisas do mundo que as rodeia.
3. Todas as nações e classes sociais contribuíram para o conhecimento e utilização dos recursos naturais e a compreensão da influência que eles exercem sobre o desenvolvimento humano.
4. O serviço da ciência requer a independência combinada com a cooperação, e sua estrutura está influenciada pelas necessidades progressistas da humanidade.
5. Os homens de ciência, que se encontram entre os depositários do patrimônio dos conhecimentos naturais de cada geração, estão obrigados a manter e aumentar essa herança por um leal apoio e consagração aos mais altos ideais.
6. Todos os grupos de trabalhadores científicos estão unidos na confraternidade da Comunidade da Ciência, que tem o mundo por teatro e a descoberta da verdade por mais alto fim.
7. A prossecução das investigações científicas demanda completa liberdade intelectual e irrestrito câmbio internacional de conhecimento, e somente pode florescer através de um livre desenvolvimento da vida civilizada (Revista do Museu Nacional, 1944b, p. 1).

Segundo Duarte (2009), o Museu Nacional se constituiu como um relevante espaço intelectual de disputas em torno do movimento de especialização dos saberes, contribuindo para colocar em desuso a genérica nomenclatura de ‘naturalistas’ do século XIX. Nesse

contexto, a Biologia passa a se destacar como uma prática científica que ultrapassava o caráter meramente descritivo e classificatório das espécies, preocupando-se cada vez mais em considerar os aspectos ecológicos, genéticos, evolutivos e etc. no estudo do ser vivo. Era uma preocupação dos pesquisadores dessa ciência, ainda, a conscientização do país sobre a necessidade da utilização racional das riquezas naturais com vistas a zelar não somente pelos contemporâneos, mas também pelas gerações futuras. Conforme a autora,

O caráter marcadamente pedagógico das práticas dos cientistas do Museu Nacional relacionou-se ao predomínio de concepções políticas em prol da construção de um Estado centralizado, forte, supostamente acima dos interesses e apetites individuais, garantindo a superação da miséria material e espiritual de populações até então abandonadas à própria sorte, à doença, à fome e à ignorância. Nesse sentido, intelectuais ligados ao Museu organizaram congressos de proteção à natureza, engrossaram movimentos de renovação da escola infantil e juvenil, envolveram-se na publicação das primeiras coleções de livros relacionados ao conhecimento do Brasil e foram os precursores das emissões radiofônicas no país, além de editores de revistas voltadas para um público leigo. A divulgação científica assumiu papel estratégico, em verdadeira tentativa de engajar variados tipos de leitores para uma ampla empreitada de transformação da sociedade (Duarte, 2009, p. 322).

Informa Duarte, ainda, que os cientistas brasileiros não estavam sós na intenção e nas ações com vistas à transformação política e social através dos conhecimentos biológicos. Em muitos países da América Latina, América do Norte e da Europa, o discurso da Biologia passou a ser frequentemente utilizado nas discussões das questões nacionais e territoriais, servindo como base para novos projetos de significação social, contribuindo para configurar um tempo histórico considerado como a “era da Biologia” (Pauly apud Duarte, 2009, p. 322).

3.2-Por um ensino prático e experimental das ciências: a *Revista do Museu Nacional* e a difusão de métodos educacionais didáticos

Segundo Anísio Teixeira, em seu já referido artigo intitulado “*Por que ‘Escola Nova’*”, para compreender as bases epistemológicas do movimento pedagógico sugerido pelo título do seu texto, fazia-se necessário lançar o olhar para as transformações ocorridas no contexto histórico de seu surgimento, pois a escola é como “uma réplica da sociedade a que ela serve” (Teixeira, 1930, s.p.), expressa os aspectos sociais do mundo do qual faz parte. Nessa direção, o educador começa a tarefa de definição da “Escola Nova” pelo cotejo das

prerrogativas educacionais da “sociedade velha” com os pressupostos educativos da nova sociedade (Teixeira, 1930, *passim*).

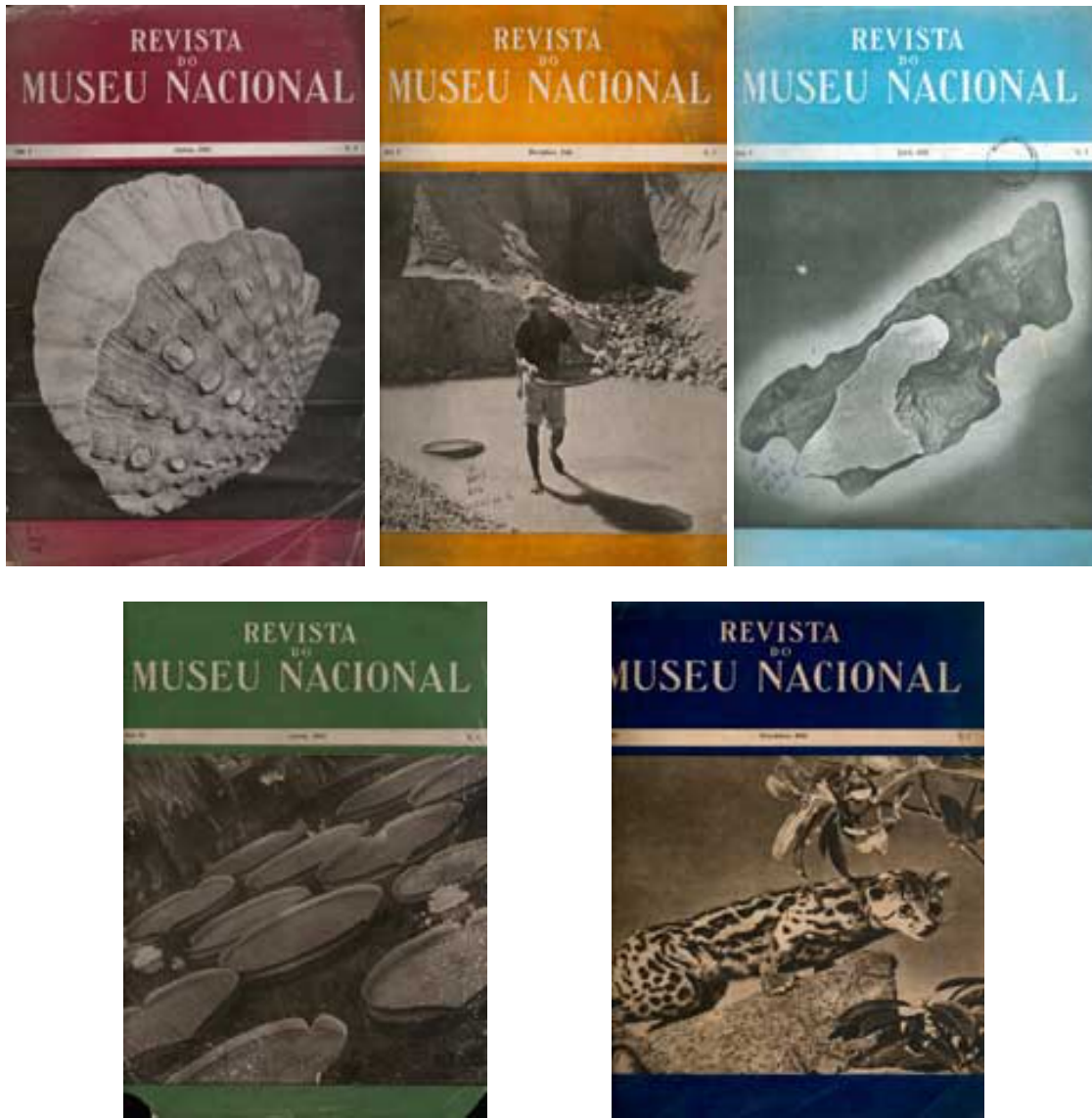


Figura 2: Números 1, 2, 3, 4 e 5 da *Revista do Museu Nacional*.

Foram destacados, assim, os seguintes aspectos da escola tradicional: a função suplementar da educação escolar face à primazia da educação no lar e na comunidade, cabendo à escola oportunizar o aprendizado da leitura, escrita, operações básicas da matemática e de conhecimentos disponíveis em livros didáticos; o caráter estático atribuído pela escola à ordem da sociedade, considerando como sua principal função o preparo das crianças para o desempenho de um papel no tempo futuro, quando adultas; O controle

exercido pela Igreja e pelo Estado nas funções escolares. Após a exposição desses fatores resume Teixeira:

/Estudo/ – é o modo de aprender uma lição. /Aprender/, significa aceitar e fixar na memória ou no habito um fato ou uma habilidade./Ensinar/, simplesmente uma doutrinação daqueles fatos ou conceitos. O ciclo era simples: professor /prelecionava/, /marcava/a seguir a lição e /tomava-a/ no dia seguinte. Os livros eram feitos adrede, em lições. Os programas determinavam o período para se vencerem tais e tais lições. Exames, que verificavam si os livros ficaram aprendidos, condicionavam as promoções. O aluno bom era o mais /dócil/ a essa disciplina, aquele que melhor se adaptava a esse processo livresco de se preparar para o futuro (Teixeira, 1930, s.p.).

Em oposição a este esquema educativo, configurava-se um novo modelo pedagógico, voltado a atender às demandas advindas com as transformações da sociedade. Em uma “civilização esteiada na experimentação científica [sic] e, como tal, animada de permanente impulso de movimento e contínua reconstrução”, fazia-se necessário também um método de ensino baseado na prática da experimentação (Teixeira, 1930, s.p.).

Com uma confiança otimista no poder da ciência e vendo nesta última a principal ferramenta de realização do progresso material, o educador considerava que o homem criado pela nova civilização não mais poderia ser formado por uma escola baseada em uma ordem estática e que ignorava “o maior fator da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar, desde que se abriu o ciclo das invenções” (Teixeira, 1930, s.p.).

Nesse contexto, um aprendizado baseado na memorização de informações dogmáticas não corresponderia aos anseios sociais e pedagógicos dessa sociedade em transformação. Fazia-se necessário considerar, então, duas “leis” de aprendizagem da nova Psicologia, nas quais buscava se orientar o modelo pedagógico defendido por Teixeira: a lei da “prática e efeito” e lei da “inclinação (readiness)” (Teixeira, 1930, s.p.). Através da *prática* são aprendidas determinadas reações que geram certos *efeitos* em detrimento de outras que não são aprendidas. Quais reações aprenderemos e quais não iremos aprender? Isso dependerá do *efeito* proporcionado por cada uma delas. Se a reação causar um efeito satisfatório, tender-se-á a repeti-la e aprendê-la. Do contrário, ou seja, se não houver nenhuma satisfação na ação, não há a sua repetição e, assim, não ocorre o aprendizado.

Complementando a primeira, a lei da *inclinação* visa a demonstrar que o indivíduo somente desempenha determinada tarefa se estiver inclinado para isso, isto é, se ele estiver interessado e motivado a desenvolver aquela ação. Assim, sintetiza Teixeira: “quando um

individuo está inclinado a agir de um certo modo, agir satisfaz e não agir aborrece. Quando, um individuo não está inclinado a agir de um certo modo, não agir satisfaz e agir aborrece” (Teixeira, 1930, s.p.).

Conclui Anísio Teixeira, após essas observações, que o ato de aprender depende intimamente das situações reais de experiência, devendo ser estas, por isso, levadas em conta quando da elaboração dos planos pedagógicos. Segundo o educador,

A primeira fonte da aprendizagem está nas necessidades físicas, intelectuais ou morais do nosso organismo. Tais necessidades, no homem, são imensamente variáveis e dependentes do ambiente social dos hábitos, das atitudes e das informações que tem o individuo que aprende (Teixeira, 1930, s.p.).

Dessa forma, segundo Teixeira, os anseios que o aluno almeja atingir orientam, inevitavelmente, o que ele irá aprender. Em certa passagem do livro “*Transformemos a escola*”, de Adolphe Ferrière, são descritas algumas atividades desenvolvidas por um dos estabelecimentos de ensino integrado que mais se enquadrava nos moldes da educação nova, a escola nova de Odenwald, na Alemanha, criada pelo pedagogo Geheeb. Um dos aspectos do funcionamento da Odenwaldshule que pode ser diretamente relacionado ao entendimento de aprendizagem acima apresentado por Anísio Teixeira era a “*organização da vida física e moral dos alunos*”, com o objetivo de “satisfazer às necessidades da natureza da criança, e por efeito fortificar o corpo e a vontade, equilibrando-lhe ao mesmo tempo o sistema nervoso” (Ferrière apud Educação, 1929, p. 36).

Em mais um dos artigos de Frota-Pessoa publicados pela *Revista do Museu Nacional*, vemos também um exemplo da defesa de um ensino que toma como referência as questões do universo cotidiano dos estudantes, tomando a estes como centro do processo pedagógico, e não mais aos professores, como na Pedagogia Tradicional.

De fato, o que apaixona o professor, deixa o aluno, em geral, indiferente, por falta de base. A ordenação lógica e a histórica, tão próprias na universidade, devem ceder à que melhor se coadune com os interesses do colegial; por exemplo, o mendelismo será explicado, não com ervilhas cultivadas na Morávia, no século passado, mas com os olhos azuis ou pretos dos alunos presentes e de suas famílias. Toda atenção deve ser dispensada à discussão e esclarecimento de certos conceitos fundamentais, tão familiares aos professores que muitas vezes são empregados como se fossem conhecidos dos alunos; tais como os de espécie, adaptação, evolução e herança (Frota-Pessoa, 1944, p. 26).

Outra estratégia didática enfaticamente sugerida pela Seção de Extensão Cultural através da *Revista do Museu Nacional*, era a criação de museus de História Natural nas escolas, com o auxílio dos próprios alunos, que seriam orientados pelos professores. Tal iniciativa primava pelo ensino prático e experimental, vindo na observação e no manuseio dos elementos da natureza por parte dos estudantes a melhor maneira de fazê-los aprender os conhecimentos científicos.

As sugestões para a criação dos museus escolares se repetiram em cada um dos cinco números da *Revista* publicados, e consistiam em dicas simples, de fácil entendimento e facilmente colocadas em prática. Isso se explica, talvez, porque o objetivo de proporcionar ao aluno o contato direto com a natureza já se fazia com a própria confecção do museu, não sendo explicada a eficiência deste espaço de formação, assim, somente por ele mesmo, ou seja, pela possibilidade de observação e contemplação dos objetos expostos e dispostos musealmente.

Adolfo Lima, uma das principais expressões do movimento da Educação Nova em Portugal, considerava os museus escolares imprescindíveis para a implementação de um modelo pedagógico que primasse por um método ativo, prático, experimental e intuitivo.

Os museus escolares visam não só a necessidade de auxiliar o ensino e torná-lo genuinamente ativo, prático e experimental, mas também devem ter em vista desenvolver a técnica da observação e da investigação, a atitude cientista perante os fenômenos, o hábito de classificar, que, por sua vez, exige trabalhos de análise, de comparação, de analogia ou de indução, etc. (Lima apud Mogarro, 2001, s.p.).

Também o educador português valorizava o espírito solidário e comunitário possibilitado pelo trabalho em grupo dos alunos na confecção do museu. Ressaltando que o próprio ambiente habitado pelos alunos forneceria os recursos necessários à exposição, o que se assistia em Portugal na década de 1920, segundo Mogarro (2001), era a “apologia da existência de museus escolares caracterizados por uma grande flexibilidade, em função das necessidades ditadas pelos processos de ensino-aprendizagem” (Lima apud Mogarro, 2011, s.p.).

É interessante destacar, que a ênfase na importância dos museus para a formação educativa se fazia também em relação aos professores, os quais eram recorrentemente incentivados pela Seção de Extensão Cultural a irem ao setor de assistência ao ensino para tomarem aulas, assistirem a demonstrações, a filmes educativos e a diapositivos voltados para o ensino de Ciências Naturais. Se o aluno tomava cada vez mais a dimensão de foco do

processo pedagógico, o professor passava a ser visto como parceiro indispensável nessa tarefa.

A arte de ensinar se fundamenta numa série de conhecimentos e numa inata habilidade. Esta é um dom de nascença e por isto nunca poderá ser adquirida pelo estudo ou pelo exercício. O preparo por si só não faz o bom professor. Por outro lado, não resta dúvida de que o preparo é um auxílio de valor inestimável para aqueles que tem vocação. Entre os milhares de professores de Ciências, no Brasil, um bom número ensina por vocação, mas esse grupo tem que lutar contra toda sorte de impecilhos a fim de conseguir algum resultado. Entre estes impecilhos mencionaremos: a falta de um curso pedagógico, a falta de bons livros didáticos; a prisão a um programa pré-estabelecido e ainda uma aparente falta de interesse pelo ensino (Staviarski, 1944b, p. 32).

Através da *Revista do Museu Nacional* buscava-se chamar a atenção para a necessidade de um permanente aperfeiçoamento do professorado nas técnicas de ensino, considerando que se a vocação era essencial para o exercício da docência, o estudo sobre a metodologia de ensino das Ciências se fazia fundamental para a formação profissional do magistério. Assim, percebemos que a Seção de Extensão Cultural colaborou sobremaneira no processo de renovação do ensino das Ciências Naturais no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou compreender a influência dos preceitos da Escola Nova sobre a organização das atividades educativas da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional, entre os anos de 1943 e 1946. Durante este período, correspondente à direção museal de Heloísa Alberto Torres (1938-1955), chefiou a Seção o técnico em educação Paschoal Lemme, uma das expressões do movimento da Escola Nova no Brasil.

Procuramos situar a criação da Seção de Extensão Cultural como parte de um processo de sistematização das práticas educativas existentes no Museu Nacional desde a sua criação, no ano de 1818. Ressaltamos as suas peculiaridades, sobretudo, face à antiga 5ª Seção de Assistência ao Ensino, criada pelo professor e antropólogo Edgard Roquette-Pinto, em 1927. Esta se constituiu como o primeiro setor educativo em museus no Brasil, e se desdobrou como um dos serviços da SEC, a qual era formada pelos Serviços de exposições, publicações e assistência ao ensino.

Uma das principais novidades inauguradas com a SEC foi atribuir à técnicos em educação a responsabilidade sobre a organização das atividades de instrução popular no Museu Nacional. Enquanto na Quinta Seção de Assistência criada na gestão institucional de Roquette-Pinto, tais atividades ficavam a cargo dos próprios pesquisadores das divisões de Antropologia e Etnografia, Arqueologia, Botânica, Geologia e mineralogia, na Seção de Extensão Cultural passou a se admitir profissionais de educação para desempenhar essas funções. Caberia aos pesquisadores das respectivas divisões colaborar com os educadores por meio do fornecimento e da organização de objetos, textos explicativos e outras atividades, de forma a que atendesse aos interesses educativos.

Para compreender o entendimento de cultura que orientou a criação da Seção de Extensão Cultural, discutimos as mudanças de sentido por qual ele passou ao longo da história, enfatizando o caráter de aprendizagem intrínseco à sua definição. A noção discutida, posteriormente, foi a de extensão cultural, tomando por referência as teorias educacionais do chefe da SEC e de Edgard Sussekind de Mendonça, um importante integrante da rede de sociabilidades de Paschoal Lemme. Nessa discussão, visamos perceber o papel e a importância atribuídos ao conceito pelos dois educadores escolanovistas, face ao quadro de deficiência do sistema educacional da época no atendimento escolar formal aos cidadãos brasileiros.

Compreendemos as práticas educativas empreendidas pela Seção de Extensão Cultural inseridas no campo de possibilidades de um projeto de educação pensado por Paschoal Lemme e por alguns intelectuais pertencentes à sua rede de sociabilidades, tais como Edgard Sussekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho.

Vimos que o serviço de exposições, fechado ao público entre 1941 e 1946, suscitou disputas e tensões, discordâncias sobre quem deveria se encarregar de sua montagem e organização. Interpretações diversas sobre as atribuições das Seções do Museu Nacional constantes no Regimento Interno de 1941 levou Paschoal Lemme a sustentar o discurso de que, na condição de funcionários públicos, todos os agentes museais dessa instituição eram responsáveis por fornecer conhecimentos culturais à população. Sendo a exposição uma das formas mais tradicionais de instrução da nação, caberia aos pesquisadores e cientistas de todas as divisões contribuir para o seu funcionamento.

O Serviço de publicações era responsável, entre outras coisas, por divulgar o expediente das atividades do Museu Nacional, veicular através de revistas científicas e de “vulgarização” os conhecimentos produzidos pelos pesquisadores das Divisões de Antropologia e Etnografia, Botânica, Zoologia, Arqueologia, Geologia e Mineralogia, dar visibilidade aos trabalhos científicos das respectivas divisões e dotá-los de um caráter utilitário, tendo em vista a incoerência de se falar de pesquisa sem divulgação e ensino.

No Serviço de Assistência ao Ensino eram promovidos cursos e conferências para professores de Ciências Naturais, pesquisas sobre ensino dessas matérias, serviços de projeção educativa e de informações ao público. Esse Serviço contribuía sobremaneira para a renovação do ensino das ciências biológicas, bem como para o aprofundamento e enriquecimento dos conhecimentos didáticos e metodológicos da disciplina.

Paschoal se relacionou a dois campos intelectuais diversos e até certo ponto divergentes, o dos educadores do Movimento da Educação Nova, de cunho notadamente liberal, e o dos esquerdistas, de orientação marxista e em defensores de uma sociedade comunista. Ressaltamos, de acordo com Brandão (1999), que este duplo sentimento de pertença acarretou a Paschoal um não pertencimento total a nenhum dos dois grupos, além de um relativo esquecimento de sua obra.

Constatamos, porém, que foi justamente essa aparente ambiguidade de orientação ideológica de Paschoal que lhe transformou em um defensor aguerrido da educação popular, tanto pelos meios escolares quanto pelos meios não formais de ensino. Não pode ser classificado, dessa forma, nem como um pessimista em relação à importância social da

educação, já que também lutava para implementar reformas educacionais; e nem como crédulo no potencial efetivamente transformador da educação, a qual não conseguia enxergar como solução para os problemas sociais, em uma sociedade que em tudo era injusta e desigual.

Consideramos, a seguir, a importância da rede de sociabilidades na qual Paschoal estava inserido, dando destaque para as relações de amizade e teóricas com os professores Francisco Venâncio Filho e Edgar Sussekind de Mendonça. Àquele, Paschoal atribuía imensa responsabilidade por seu sucesso profissional, tendo sido privilegiado por sua grande influência social. Foi Venâncio, por exemplo, quem indicou Paschoal para o cargo de chefe da Seção de Extensão Cultural. Ao segundo, Paschoal se aproximava em termos de orientação ideológica, sendo ambos marxistas e por compartilhar lembranças dos tempos em que estiveram presos, sobre a mesma acusação de formar um núcleo comunista entre os pioneiros da Educação.

Em termos de aproximação teórica, destacamos os trabalhos desenvolvidos por Venâncio Filho na área da educação não formal, de modo especial, o livro intitulado *A educação e seu aparelhamento moderno*, em que discute a potencialidade pedagógica de vários espaços de educação, tais quais o Museu, o Cinema e o Rádio. Venâncio Filho, Sussekind e Lemme, consideravam essas instituições não formais de educação como fundamentais na sociedade brasileira, onde a escola não conseguia cumprir o seu papel socializador na imensa extensão territorial. Conforme Venâncio, o aparato moderno de educação, entendido como verdadeiro multiplicador de informação, seria para muita gente a única maneira de instrução cultural.

Foi entendida como um desses aparelhos modernos de educação a *Revista do Museu Nacional*, criada pela Seção de Extensão Cultural do MN no ano de 1944. Responsável pela “vulgarização” dos conhecimentos científicos produzidos pelos pesquisadores das Seções de Botânica, Zoologia, Mineralogia e Geologia, Arqueologia, Antropologia e Etnografia e por difundir práticas e métodos didáticos de ensino dessas ciências, a *Revista* que circulou entre 1944 e 1945 constituiu-se de cinco números, sendo parte integrante de cada exemplar pelo menos um artigo voltado para a difusão de práticas e métodos de ensino de Ciências Naturais, em conformidade com um modelo pedagógico que primava por um ensino ativo, prático e experimental.

Entre os autores figuravam-se pesquisadores das diversas Seções, a exemplo de Melo Leitão e Newton Dias Santos, e educadores profissionais, tais como Osvaldo Frota-Pessoa e

Vitor Staviarski, técnico educacional responsável pelo Serviço de Assistência ao Ensino da SEC. A *Revista* caracterizava-se como um “impresso-ferramenta”, ou seja, um instrumento de orientação do professor em suas práticas de ensino, mas sem imposição de regras e padrões fixos de planejamento.

Destacavam-se como suas atribuições contribuir para as discussões em torno do currículo de Ciências Naturais e História Natural ou Biologia; indicar livros dedicados à informação dessas ciências para a população leiga e para professores; contribuir para organização de pequenos museus escolares através de instruções variadas; sugerir métodos didáticos de ensino e técnicas de improvisação de aparelhagem para a formação de laboratórios, onde fosse possibilitada aos alunos uma aprendizagem prática e experimental.

Constatamos que a Seção de Extensão Cultural constituiu-se, entre os anos de 1943 e 1946, como um importante veículo de difusão dos ideais pedagógicos escolanovistas, através de seus periódicos publicados para o público leigo e para professores de Ciências Naturais e Biológicas, de aulas práticas realizadas no interior do Museu para docentes e discentes de escolas públicas e particulares, dos mais diversos níveis de ensino, de visitas a escolas com o objetivo de constituir museus escolares, entre outras funções. A complexificação das atividades desta Seção em relação às da antiga Quinta Seção de assistência ao ensino de História Natural resultou em um fortalecimento da função educativa do Museu Nacional e em uma importante contribuição com o sistema educacional da época.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias:

Decreto-Lei n. 2974, de 23 de janeiro de 1941. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1942.

FROTA-PESSOA. O Conceito de Espécie no Curso Colegial. In: *Revista do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944, Ano I, N.1.

_____ Sugestões para Professores. In: *Revista do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945, Ano II, N. 1.

_____ Sugestões para Professores. In: *Revista do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945, Ano II, N. 3.

KAEMPFERT, Waldemar. O Ensino das Ciências. In: *Revista do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944, Ano I, N.1.

LEMME, Paschoal. *Situação dos Serviços da Seção de Extensão Cultural em 30 de setembro de 1946*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1946.

_____ *Estudos de Educação*. Rio de Janeiro: Tupã, 1953.

_____ *Memórias de um educador*. Estudos de Educação e perfis de educadores. Brasília: Inep, 2004.

_____ *Professor Paschoal Lemme*. [25 de outubro de 1995]. Rio de Janeiro. Entrevista concedida a Célia Linhares, Martha Hees, Sônia Camara e Heloísa Villela.

_____ Educação Supletiva/Educação de adultos. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1940. In BRANDÃO, Zaia. *Paschoal Lemme*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

MENDONÇA, Edgard Sússekind. *A extensão cultural nos museus*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

MUSEU NACIONAL. Regimento Interno aprovado por Decreto-lei nº 2.974, de 23 de janeiro de 1941, p. 7.

MUSEU NACIONAL. Ofício da Seção de Extensão Cultural. nº 29 de 30/9/46.

MUSEU NACIONAL. Relatórios mensais e anuais de atividades da Seção de Extensão Cultural. 1941-1946.

REVISTA DO MUSEU NACIONAL. *Declaração de Princípios*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Ano I, N. 2, 1944.

_____ *Instruções para organização de pequenos museus escolares*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Ano I, N.1, 1944.

_____ *Aspectos das atividades do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, Ano II, N. 1, 1945.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. A História Natural dos Pequeninos. In: *Revista do Museu Nacional*. Ano I, N.1, 1944.

STAWIARSKI, Vitor. Das estantes do Museu Nacional. In: *Revista do Museu Nacional*. Ano I, N.1, 1944.

_____ Das estantes do Museu Nacional. In: *Revista do Museu Nacional*. Ano I, N.2, 1944.

_____ O Ensino das Ciências nas Escolas Primárias. In: *Revista do Museu Nacional*. Ano II, N.2, 1945.

_____ *Relatório dos trabalhos da Seção de Extensão Cultural realizados durante o ano de 1948*. Museu Nacional, 1949.

TEIXEIRA, Anísio. Porque "Escola Nova". *Boletim da Associação Bahiana de Educação*. Salvador, n.1, 1930.

TORRES, Heloísa Alberto. *Informações prestadas à comissão designada pelo reitor da Universidade do Brasil para estudar e propor as medidas que entenderem convenientes à boa organização e normalização do Museu Nacional*. (Documento avulso) Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1946.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. *A educação e seu aparelhamento moderno*. São Paulo, Recife, Rio de Janeiro, Porto Alegre: Editora Nacional, 1941.

Fontes Secundárias:

AZEVEDO, F. (Org.). *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Nacional, 1932.

BERRIO, Julio Ruiz. *El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de future*. I Foro Ibérico de museísmo pedagógico. España, Xunta de Galicia, 2001.

BIZZO, N. Ciências biológicas. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 de julho de 2013.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos- Os anos 20*, Rio de Janeiro, v.6, nº 11, p.24-39,1993.

_____. *Os intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONATO, Nailda; SILVEIRA, Luciana de Almeida. Educação & Cidade: o papel da escola na preservação do patrimônio cultural. In: *XIII Encontro de História Anpuh-Rio – Identidades*. Rio de Janeiro: 2008.

BRANDÃO, Zaia. *Paschoal Lemme*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

_____. Paschoal Lemme, Marxista e Pioneiro da Educação Nova. In: Freitas, Marcos Cezar de. *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CAMARA, Sônia. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colméias Laboriosas e Higiênicas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011, Vitória. Invenção, tradição e escrita da História da Educação no Brasil. Vitória: UFES, 2011.

CANDEIAS, António. Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In: CANDEIAS, Antonio et. al.. *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa, 1995.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. (Org.). *O Brasil Republicano. O Tempo do Nacional-estatismo - do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v. 2, p. 107-143.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. *O Mito do Método*. Rio de Janeiro: Seminário de Metodologia Estatística, PUC, 1971.

CARVALHO, M. M. C. de. Por uma História Cultural dos Saberes Pedagógicos. In: *Práticas Educativas Culturas Escolares Profissão Docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal - Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: IBRAM, 2009. v. 1, 257 p.
_____. *Imaginação Museal: Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro* [Tese]. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. *Crítica y Emancipación*, (1): 53-76, junio 2008.

CORRÊA, Mariza. D. Heloisa e a Pesquisa de Campo. *Revista de Antropologia*. São Paulo, USP, 1997, v. 40, nº 1.

DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DUARTE, Regina H.: Em todos os lares, o conforto moral da ciência e da arte.: a Revista Nacional de Educação e a divulgação científica no Brasil (1932-34). *História, Ciências, Saúde* . Manguinhos, vol. 11(1):33-56, jan.-abr. 2004.

_____. Biologia, Natureza e República no Brasil nos escritos de Melo Leitão (1922-1945). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, V. 29, nº 58, p. 317-340 – 2009.

EDUCAÇÃO. Nº 3, Ano I. Lisboa, Outubro de 1929.

FERRIÈRE, Adolphe. *Transformemos a Escola. Apelo aos pais e às autoridades*. Tradução de Álvaro Viena de Lemos e J. Ferreira da Costa. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira. 1928. (Biblioteca do Educador).

FROTA-PESSOA; Oswaldo; KAPLAN, Sheila; NUNES, Clarice. *Paschoal Lemme*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (organizadores). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. 1. CD-ROM. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 17. out. 2011.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um conceito antropológico*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LÔBO, Yolanda. Bertha Lutz. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.: il. – (Coleção Educadores)

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo. N. Ser. v.2, p.9-42 jan./dez. 1994.

MIGNOT, A. C. V. . Artesanos de la palabra: cartas a un prisionero político tejen redes de ideas y afectos. In: VI Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita, 2002, Alcalá de Henares. La correspondência em la História: *Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Cultura Escrita*. Alcalá de Henares: Editora da Universidad de Alcalá, 2001. p. 519-538.

MOGARRO, Maria João. Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade. In: BERRIO, Julio Ruiz. *El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de future*. I Foro Ibérico de museísmo pedagógico. España, Xunta de Galicia, 2001.

NASCIMENTO, Silvana Sousa de. O desafio de construção de uma nova prática educativa para os museus. P. 227. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves & VIDAL, Diana Gonçalves. *Museus: dos gabinetes de curiosidades à Museologia Moderna*. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm; Brasília, DF: CNPq, 2005.

NÓVOA, Antônio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra proferida no Sindicato dos professores de São Paulo em Outubro de 2006. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br>. Acesso em: 04. jul. 20011.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: Entre o povo e a nação*. São Paulo: àtica, 1990.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. *Entre Dimensões e funções educativas: A trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins/Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Sinais da modernidade na era Vargas: vida literária, cinema e rádio. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lúcia de A. N. (org). *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (O Brasil Republicano; v. 2)

ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Discurso Fundador: A formação do país e a construção da Identidade Nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A imagem como fonte na pesquisa em História da Educação. Pg. 203/204. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves & VIDAL, Diana Gonçalves. *Museus: dos gabinetes de curiosidades à Museologia Moderna*. Belo Horizonte, MG: Argumentvm; Brasília, DF: CNPq, 2005.

PESSANHA, José Américo Motta. A Retórica dos Museus. *Jornal do Brasil-Ideias* – Suplemento de livros, Rio de Janeiro, pg. 8, 09/07/1988. Nº 93.

RANGEL, Jorge Antonio. *Edgard Roquette-Pinto*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 144 p.: il. – (Coleção Educadores)

_____. *Do Museu da Quinta da Boa Vista ao Museu do Palácio do Ipiranga: a invenção do museu social republicano nas experiências de geração de Edgard Roquette-Pinto e Affonso E. Taunay (1917-1939)*. In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011, Vitória. Invenção, tradição e escrita da História da Educação no Brasil. Vitória: UFES, 2011.

SÁ, Dominichi Miranda de. *A ciência como profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935)*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

SÁ, Magali Romero; DOMINGUES, Heloísa Maria Bertol. O Museu Nacional e o ensino das Ciências Naturais no Brasil no século XIX. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*. n. 15, 1996, p. 79-88.

SACRISTÁN, José G. A educação que temos, a educação que queremos. In: Imberón, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTIAGO, Silviano. O intelectual modernista revisitado. In: *Nas malhas da letra*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

SANTOS, Maria Celia T. Moura. *Encontros museológicos reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: Mic/IPHAN/DEMU, 2008, PP. 136.

Seção de Museologia. *Os Diretores do Museu Nacional/UFRJ*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2011.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. *A Biologia de Candido de Mello Leitão e a História Natural de Waldemiro Alves Potech: professores autores e livros didáticos – conhecimento e poder em disputa na constituição da Biologia escolar (1931-1951)*. 2013. 264 f. ; il. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2013.

SILY, Paulo Rogério Marques. *Casa de ciência, casa de educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*. 2012. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILY, Paulo R. M. ; SANTOS, Josy de Almeida . *Ações educativas do Museu Nacional para divulgação das ciências e popularização da cultura brasileira nas décadas de 1920 E 1930*. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), 2011, Vitória (ES). Anais do VI CBHE, 2011.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. (org.). *Por uma história política*. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p. 231-269.

SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; ALVES, F.: Museus, ciência e educação: novos desafios. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005.