

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARILIA GABRIELA PETRY

**DA RECOLHA À EXPOSIÇÃO:
A CONSTITUIÇÃO DE MUSEUS ESCOLARES EM ESCOLAS PÚBLICAS
PRIMÁRIAS DE SANTA CATARINA (BRASIL – 1911 A 1952)**

FLORIANÓPOLIS, SC

2013

MARILIA GABRIELA PETRY

**DA RECOLHA À EXPOSIÇÃO:
A CONSTITUIÇÃO DE MUSEUS ESCOLARES EM ESCOLAS PÚBLICAS
PRIMÁRIAS DE SANTA CATARINA (BRASIL – 1911 A 1952)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: História da Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação

Orientadora:

Professora Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva

Co-orientadora:

Professora Dr.^a Gisela Eggert-Steindel

FLORIANÓPOLIS, SC

2013

P498d Petry, Marília Gabriela
 Da recolha à exposição : a constituição de museus escolares em
 escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952) /
 Marília Gabriela Petry – 2013.
 222p. : il.; 30 cm

 Orientadora: Vera Lucia Gaspar da Silva
 Bibliografia: p.199-220
 Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina,
 Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação,
 Florianópolis, 2013.

 1. Museus – Aspectos educacionais. 2. Museus e escolas. 3. Ensino
 de primeiro grau – Santa Catarina. 4. Museu escolar. 4. Museu
 pedagógico. 5. Associação auxiliar da escola. 6. Material escolar.
 I. Silva, Vera Lucia Gaspar da (Org.). II. Universidade do Estado de
 Santa Catarina. Mestrado em Educação. I. Título

CDD:372.83 - CDD 20ª ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

MARILIA GABRIELA PETRY

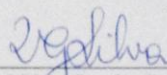
**DA RECOLHA À EXPOSIÇÃO:
A CONSTITUIÇÃO DE MUSEUS ESCOLARES EM ESCOLAS PÚBLICAS
PRIMÁRIAS DE SANTA CATARINA (BRASIL – 1911 A 1952)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, para a obtenção do título de:

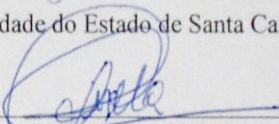
MESTRE EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

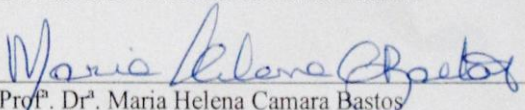
Orientadora:


Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

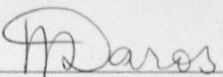
Co-orientadora:


Prof.^a Dr.^a Gisela Eggert-Steindel
Universidade do Estado de Santa Catarina

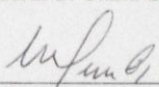
Membro:


Prof.^a Dr.^a Maria Helena Camara Bastos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Membro:


Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Daros
Universidade Federal de Santa Catarina

Membro:


Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Santos Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, SC, 07/03/2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão de bolsa durante os dois anos em que esta pesquisa foi realizada.

À professora Vera Lucia Gaspar da Silva, pela competência, seriedade, dedicação e entusiasmo na orientação. Agradeço o aprendizado proporcionado nestes seis anos de convivência quase diária (desde a extensão e iniciação científica), a paciência em me orientar em assuntos variados e o interesse por minha formação geral. Agradeço, sobretudo, a aposta no meu potencial acadêmico, valorizando cada resumo, resenha e artigo, cuidado que me possibilitou uma formação singular.

À professora Gisela Eggert-Steindel, por ter aceitado co-orientar esta pesquisa, pelas leituras atentas de suas várias versões, pelas observações pontuais e correções referentes à normalização do texto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Udesc, em especial àqueles com os quais eu tive aula, por seus ensinamentos.

Às professoras Maria Helena Camara Bastos, Maria das Dores Daros e Maria Teresa Santos Cunha por terem aceitado participar da banca de qualificação, pelas indicações, sugestões e pela gentil cessão de material de pesquisa.

À professora Azilde Andreotti, coordenadora do Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE) da Biblioteca Monteiro Lobato da Prefeitura Municipal de São Paulo, pela pronta disposição em enviar cópia digital de livro por e-mail.

À professora Giani Rabelo, coordenadora do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme) da Unesc, pelo envio de documentação relativa às escolas do sul catarinense.

Aos funcionários do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, em especial a Giovania Nunes e aos funcionários contratados Flávia Sardá da Conceição e Paulo Henrique Campos, pela assistência nesses anos de pesquisa, desde a iniciação científica.

Aos funcionários da Biblioteca Pública do Estado, da Biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico e do Setor de Obras Raras da Universidade Federal do Estado de Santa Catarina.

À Marlei Maccari Blazius, técnica universitária do Museu da Escola Catarinense, por ter facilitado o acesso à documentação enquanto o museu esteve fechado para reforma.

Ao Anderson Mendes, técnico universitário da Udesc, pelos inúmeros auxílios e préstimos de socorro quando os equipamentos do grupo de pesquisa não funcionavam, pela disponibilidade em ajudar sempre de imediato.

À Raquel Xavier de Souza Castro, por me incentivar a ingressar no mestrado e por compartilhar comigo o desenvolver de sua dissertação.

À Danielly Samara Besen, companheira de pesquisa/extensão quando ainda estávamos no Museu da Escola Catarinense, pelo aprendizado.

Ao Paulo Rogério Sily, pelas indicações de referências e conversas, mesmo que breves, nos congressos.

À Elaine Aparecida Teixeira Pereira, à Fernanda de Azevedo, à Fernanda Ramos Oliveira Prates, à Luani de Liz Souza e à Rosangela Kirst da Silveira, pelas trocas de documentação relativa à educação em Santa Catarina e pela disposição em contribuir com questões pontuais.

À Franciele Otto, minha primeira interlocutora acerca das associações auxiliares da escola, por sua confiança e generosidade em partilhar seu trabalho comigo, ainda em versão preliminar.

À Maristela da Rosa, a companhia ao longo do mestrado, o incentivo e as palavras de alento.

Às bolsistas de iniciação científica, Ana Paula de Souza Kinchescki, Camila Mendes de Jesus e Luiza Pinheiro Ferber, pela experiência compartilhada e pela ajuda nos arquivos, sempre atentas ao meu objeto de estudo. Em especial à Ana, pela leitura do texto e observações valiosas.

À Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, pela presença, alegria, força e inteligência que revigorou meu ânimo em 2012, pela leitura atenta do texto de qualificação e versão final da dissertação.

Às amigas Flávia Luiza da Silva e Daira Raiser da Cruz, que pouco tenho visto, mas que estão comigo praticamente em “nota de rodapé” a cada conversa.

À minha família, por ter possibilitado a minha vinda a Florianópolis para cursar a graduação em Pedagogia, pela confiança e por ter apostado em minha vontade de dar continuidade aos estudos. Particularmente às minhas irmãs: Raquel Karlise Petry, pelo auxílio com o *design* gráfico; e Karine Fernanda Petry, pela leitura do texto da qualificação e por enfatizar a importância do meu trabalho quando eu insistia em não acreditar nele.

Ao André Sato Wakasugui, por fazer parte da minha vida e tornar meus dias mais alegres. Agradeço a ajuda nas horas mais improváveis, editando imagens e recuperando arquivos perdidos que nunca existiram, além do subsídio de ordem tecnológica que facilitou muito meu trabalho nos arquivos e em casa.

RESUMO

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952).** 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

O presente trabalho tem como objeto de estudo os museus escolares introduzidos em escolas públicas primárias do estado de Santa Catarina entre 1911 e 1952, considerados como apoio material ao desenvolvimento de atividades pedagógicas desde o século XIX. A investigação insere-se nas discussões acerca da *cultura escolar* e *cultura material*, tendo por referência os trabalhos de Escolano Benito, Viñao Frago, Souza, Bucaille e Pesez, e Meneses. A análise histórica documental permitiu mapear a incidência de museus em escolas primárias, com foco em sua organização e sua composição material. O *corpus* documental da pesquisa compõe-se de textos e livros brasileiros e estrangeiros publicados no período, de revistas educacionais, legislação do ensino – sobretudo decretos, regulamentos, programas de ensino e circulares –, relatórios de governo e de inspeção, de atas de reuniões pedagógicas e atas e relatórios de museus escolares. Enquanto estratégia material para o ensino de lições concretas, os museus fazem parte do imaginário pedagógico brasileiro, pelo menos desde 1883, quando da criação do Museu Escolar Nacional no Rio de Janeiro, instituição voltada à exposição de objetos, móveis e materiais de ensino, além da formação de professores que exerciam o magistério. Pesquisas já realizadas indicam que esta instituição foi substituída pelo museu pedagógico denominado *Pedagogium*, em 1890. Entre os objetivos do *Pedagogium* estavam a disseminação de instituições similares em outros estados brasileiros e a organização de museus escolares nas escolas, por sua vez compostos de coleções mineralógicas, botânicas e zoológicas. Nas escolas públicas primárias de Santa Catarina, a introdução deste aparato pedagógico foi prevista na reforma do ensino de 1911, durante a qual apenas os grupos escolares recém-criados receberam em sua estrutura física espaço destinado à instalação de um gabinete para o armazenamento de peças destinadas a compor o museu. Com ênfase, informavam as autoridades que as coleções haviam sido compradas na França, no estabelecimento *E. Deyrolles & Fils*. Dos anos 1930 em diante, o museu deixou de ser visto como parte do aparelhamento material das escolas, tornando-se uma *associação auxiliar*. Como resultado de um empreendimento por parte do Departamento de Educação, as associações disseminaram-se pelas escolas de todo o estado. Nesse período, a presença de museus cresceu consideravelmente, entre outros fatores, em decorrência da modificação da sua composição material. Se no início do século XX ele era fornecido pelo poder estadual – formado por coleções de quadros e amostras naturais importadas –, dos anos 1940 em diante passa a ser constituído por obra de professores e alunos, com elementos por eles recolhidos e selecionados da natureza. Contudo, apesar de transparecer uma suposta simplificação, a tendência acompanhou as proposições teóricas elaboradas desde o século XIX, cujo objetivo consistia em envolver as crianças na montagem dos museus, o que por si só era um meio facilitador do ensino. A tentativa de implantação de museus em escolas catarinenses demonstrou o desejo de sintonizar os processos educativos aqui desenvolvidos com as “últimas” tendências pedagógicas; todavia, a partir da análise documental empreendida, considera-se que boa parte dos museus tenha logrado mais êxito no nível simbólico do que no didático.

Palavras-chave: Museu escolar. Museu pedagógico. Associação auxiliar da escola. Cultura material escolar. Escola primária.

ABSTRACT

PETRY, Marilia Gabriela. **From the collecting to the exhibition:** the constitution of school museums in public elementary schools in Santa Catarina (Brazil – 1911 to 1952). 2013. 222 f. Master's Thesis - Center of Human Science and Education, University From the State of Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

The purpose of the present paper is the study of school museums introduced in public elementary schools in the state of Santa Catarina between 1911 to 1952, considered as material support to the development of pedagogical activities since the 19th century. The investigation is inserted into the discussions about *school culture* and *material culture*, having as reference the works of Escolano Benito, Viñao Frago, Souza, Bucaille and Pesez, and Meneses. The historical document analysis made it possible to map the incidence of museums in elementary schools, focusing in their organization and material composition. The documental *corpus* of the research is composed of Brazilian and foreign texts and books published in the period, educational magazines, education legislation – specially decrees, regulations, educational programs and circular letters –, government and inspection reports, pedagogical meeting minutes and school museums reports and meeting minutes. As material strategy for teaching concrete lessons, the museums are a part of the Brazilian pedagogical imaginary, at least since 1883 when the National School Museum of Rio de Janeiro was created, an institution dedicated to the exhibit of educational objects, furniture and materials, in addition to the professional training of working teachers. Previous researches indicate that this institution was replaced by the pedagogic museum named *Pedagogium*, in 1890. Among the objectives of the *Pedagogium* were the dissemination of similar institutions in other Brazilian states and the organization of school museums in schools, composed by mineralogical, botanical and zoological collections. In the public elementary schools of Santa Catarina, the introduction of this pedagogic device was due to the education reform in 1911, during which only newly-created school groups received in their physical structure a space for the installation of an office to store pieces to compose the museum. Emphatically, the authorities informed that the collections had been bought in France, at the establishment *E. Deyrolles & Fils*. From the 1930's on, the museum stopped being seen as a part of the schools material devices, becoming an *auxiliary association*. As a result of an Educational Department undertaking, the associations were disseminated through all the state schools. During this time, the museum presence had a considerable increased, among other reasons, due to its material composition modification. If in the beginning of the 20th century it was provided by the state power – formed by painting collections and imported natural samples –, from the 1940's on it starts being composed by teachers and students' works, with elements picked by them and selected from nature. However, in spite of letting show a supposed simplification, the tendency followed the theoretical propositions elaborated since the 19th century, which the objective consisted in involving the children in the montage of the museums, which in itself was a facilitator way of educating. The implementation attempt of museums in schools in Santa Catarina demonstrated the wish to sync the educational processes developed here with the "latest" pedagogical trends; however, from the documental analysis made, it is considered that a considerable part of the museums have achieved more success in the symbolic level than in the didactic.

Key-words: School museum. Pedagogical museum. School auxiliary association. Material school culture. Elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Exemplar de quadro “museu escolar” da coleção francesa.....	34
Figura 2 -	Exemplar de quadro “museu escolar” da coleção brasileira.....	34
Figura 3 -	Armário em madeira com portas de vidro.....	36
Figura 4 -	“Armoire porte-tableaux”	37
Figura 5 -	Quadro mural de zoologia editado pelo Museu Nacional em 1921.....	53
Figura 6 -	Quadro mural de botânica editado pelo Museu Nacional em 1922.....	53
Figura 7 -	Exemplar de quadro francês para o ensino de instrução cívica.....	69
Figura 8 -	Exemplar de quadro francês para o ensino de instrução cívica.....	69
Figura 9 -	Localização dos municípios cujas escolas possuíam museu escolar entre 1944 e 1951.....	143
Figura 10 -	Olavo Bilac, patrono do museu da Escola Paranaguá Mirim, Joinville.....	178
Figura 11 -	D. Pedro II, patrono do museu da Escola Mista Estadual Desdobrada Getúlio Vargas, Araquari.....	178
Figura 12 -	Capa do programa de festa organizada pelo museu Pedro Américo.....	179
Figura 13 -	Desenho na ata do museu escolar Carmem Seara Leite, GE Henrique Lage, Laguna.....	184
Figura 14 -	Desenho na capa do relatório do museu escolar, GE Olavo Bilac, Joinville.....	184
Figura 15 -	Desenho na capa do relatório do museu escolar Getúlio Vargas, Escola Mista Estadual de Salto, Campo Alegre.....	185
Figura 16 -	Colagem no relatório do museu escolar, Escola Mista Estadual Desdobrada estrada do sul km 10, Joinville.....	186
Figura 17 -	Desenho no relatório do museu de uma escola não identificada.....	186
Figura 18 -	Colagem na capa do relatório do museu escolar, Escola Mista Municipal Donato Bulhões, São Francisco do Sul.....	186
Figura 19 -	Desenho no relatório do museu escolar Tiradentes, Escola Mista Municipal Guaxanduva, Joinville.....	186
Figura 20 -	Desenho do museu escolar Tiradentes, Escola Mista Municipal Tromba de Pirabeiraba, Joinville.....	187
Figura 21 -	“Pequena amostra do nosso museu” – Desenho do museu escolar Duque de Caxias, Escola Mista Municipal de Barra Grande, Taió.....	187
Figura 22 -	Fotografia do museu Silva Jardim: Escola Estadual de Papanduva, Campo Alegre, 1946.....	188
Figura 23 -	Fotografia do “Material de ciências”: GE anexo ao Ginásio São José, Porto União, 1943.....	189
Gráfico 1 -	Distribuição das imagens constantes nos documentos de acordo com categorias.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Disciplinas em que o museu seria utilizado nos programas de ensino da escola primária catarinense.....	66
Quadro 2 -	Referências de verbetes, artigos e livros que tratam sobre museus escolares.....	76
Quadro 3 -	Divisões e subdivisões de um museu escolar segundo Buisson.....	94
Quadro 4 -	Plano de um museu escolar segundo Bannwarth.....	96
Quadro 5 -	Estabelecimentos de ensino primário que possuíam <i>museu</i> segundo o IBGE.....	110
Quadro 6 -	Estabelecimentos de ensino primário que possuíam <i>instituições escolares</i> segundo o IBGE.....	113
Quadro 7 -	Estabelecimentos de ensino primário que possuíam <i>instituições escolares</i> em Santa Catarina.....	115
Quadro 8 -	Documentos sobre <i>museu escolar</i> produzidos pelas escolas entre 1944 e 1951 e arquivados no Apesc – até junho de 2012.....	142
Quadro 9 -	Informações complementares da figura 9: número e nome dos municípios e quantidade de museus localizados em cada município.....	144
Quadro 10 -	Relação do acervo do museu do GE José Boiteux situado em Florianópolis.....	175
Apêndice -	Disciplinas que constam nos programas de ensino dos grupos escolares e escolas isoladas: 1911, 1914, 1920, 1928, 1939 e 1946.....	221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apesc	Arquivo Público do Estado de Santa Catarina
BA	Bahia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBHE	Congresso Brasileiro de História da Educação
Cf.	Confira
Cileme	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
Dasp	Departamento Administrativo do Serviço Público
DE	Departamento de Educação
Deinfra	Departamento Estadual de Infraestrutura
DF	Distrito Federal
EI	Escola Isolada
EPENE	Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino
ER	Escola Reunida
Fig.	Figura
GE	Grupo Escolar
Grupehme	Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGSC	Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina
Inep	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MA	Maranhão
MG	Minas Gerais
N.	Número
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SP	São Paulo
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Ufsc	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 MUSEUS EM VIAGEM: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E MODELOS PEDAGÓGICOS.....	30
1.1 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TERMO <i>MUSEU ESCOLAR</i>	30
1.2 HISTÓRIA NATURAL, CIÊNCIA E ENSINO.....	39
1.3 DAS EXPOSIÇÕES UNIVERSAIS À INSTITUCIONALIZAÇÃO DE MUSEUS PEDAGÓGICOS.....	43
1.4 DISCUSSÕES EM SOLO BRASILEIRO: O MUSEU ESCOLAR NACIONAL (1883) E O <i>PEDAGOGIUM</i> (1890).....	48
1.5 MUSEUS ESCOLARES EM SANTA CATARINA: INDÍCIOS A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO DE 1911.....	56
1.5.1 A presença do museu nos programas de ensino da escola primária e da escola normal.....	61
2 ESCRITOS POR E PARA PROFESSORES: O MUSEU ESCOLAR EM PERSPECTIVA.....	74
2.1 SELEÇÃO DE TEXTOS E AUTORES: IMPRESSÕES INICIAIS.....	74
2.2 PROXIMIDADES E DISTÂNCIAS EM DEFESA DE UM “MÉTODO”	82
2.3 ESPECIFICIDADE BRASILEIRA? EVERARDO BACKHEUSER (1934) E LEONTINA BUSCH (1937).....	90
2.4 COMO MONTAR UM MUSEU ESCOLAR: SUGESTÕES PARA O PROFESSORADO.....	93
3 ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA NOS ANOS 30.....	100
3.1 CRIAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES: UMA APOSTA NO “NOVO”	100
3.2 LEGISLAR, COMUNICAR E FISCALIZAR: IMPERATIVOS DE HOMOGENEIZAÇÃO.....	116
3.3 O MUSEU NA CONDIÇÃO DE ASSOCIAÇÃO AUXILIAR DA ESCOLA.....	132
4 NO INTERIOR DAS ESCOLAS: O COTIDIANO DOS MUSEUS ENTRE 1944 E 1951.....	140
4.1 LOCALIZAÇÃO DOS MUSEUS NO ESPAÇO E NO TEMPO.....	141
4.2 O MUSEU NA PRÁTICA E A PRÁTICA NO MUSEU.....	145
4.2.1 O que faria parte dos museus e para quê.....	146
4.2.2 Museu como ornamento: um espaço de visitas, de aulas ou um <i>centro de interesse</i> ?	148
4.2.3 Pequenos festejos: o museu a serviço da Pátria.....	156
4.2.4 Colecionar, classificar, limpar e expor.....	158
4.2.5 Estratégias de formação dos acervos.....	161
4.2.6 O espaço destinado ao museu.....	169
4.2.7 A diversidade dos acervos.....	171
4.2.8 Patronos de museus.....	177
4.2.9 Casos singulares.....	179

4.2.10 Modo de registro de atas e relatórios.....	180
4.3 DESENHOS, COLAGENS E FOTOGRAFIAS EM ATAS E RELATÓRIOS.....	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	199
DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	212
APÊNDICE.....	221

INTRODUÇÃO

“Nenhum atributo de sentido é imanente [...] Por isso, seria vão buscar nos objetos o sentido dos objetos”¹.

Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses

Esta epígrafe representa boa parte do percurso deste trabalho, embora sua escolha tenha ocorrido já nas últimas etapas. A dissertação aqui apresentada foi motivada pela descoberta de que um mesmo termo, uma palavra, quando historicizada, poderia remeter a significados distintos. Se a pesquisa tivesse sido encerrada após a descoberta do primeiro móvel-museu e de suas propriedades “imanentes”, por certo este texto não estaria sendo lido, ou, outra seria a história.

O tema da dissertação começou a ser delineado em 2007 quando atuávamos como bolsista de extensão no Museu da Escola Catarinense², Órgão Suplementar Superior vinculado à Reitoria da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), naquele momento coordenado pela professora Vera Lucia Gaspar da Silva. Cabia-nos, dentro do projeto de extensão, intitulado “Objetos da Escola: registro e inventário dos móveis e objetos do Museu da Escola Catarinense”, a tarefa de realizar o inventário³ das peças que compunham o acervo. Entre as peças, havia um móvel que, em função de alguns indicativos, era considerado um “museu escolar”. Tratava-se de um armário utilizado como armazenador de objetos provavelmente empregados no ensino intuitivo.

A certeza quanto ao nome e função de tal armário passou a ser questionada em 2008, momento em que passamos à condição de bolsista de iniciação científica, em projeto⁴ originado do projeto de extensão, cujo objetivo consistia em localizar pistas de prescrição, compra e uso destes e outros objetos em escolas catarinenses. Naquele período, tivemos acesso ao texto *A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos* de autoria da professora Diana Gonçalves Vidal

¹ MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. *Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 1998. p. 89-103.

² O Museu da Escola Catarinense foi idealizado a partir do projeto de extensão “Resgate da história e da cultura material da escola catarinense”, em finais de 1992, coordenado pela professora Maria da Graça Machado Vandresen, o qual deu origem a diversos projetos de pesquisa e extensão. Em agosto de 2007, ocupou sua nova sede, o prédio construído no início do século XX para abrigar a Escola Normal Catharinense, tendo sediado, a partir de 1963, a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Também em 2007, o museu assumiu a condição de Órgão Suplementar Superior.

³ A experiência deste trabalho está registrada em Gaspar da Silva; Petry (2011).

⁴ Tratava-se da primeira edição do projeto “Objetos da escola: cultura material da escola graduada (1870-1950)” – (Udesc-CNPq).

(2009), ainda na sua versão preliminar, gentilmente cedido aos integrantes do Grupo Temático 2⁵ do projeto – *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)* –, coordenado pela professora Rosa Fátima de Souza. Ao ler o artigo, sem conhecer as publicações anteriores sobre este assunto, intrigou-nos “descobrir” como um mesmo termo – museu escolar – poderia designar coisas tão diferentes. Se já tínhamos conhecimento do museu-armário, passamos a conhecer a coleção de quadros museu escolar; estes últimos, objeto de reflexão do artigo mencionado.

Foi-se criando assim uma imprecisão conceitual, acentuada na volta da professora Vera Lucia Gaspar da Silva de estágio realizado na Europa quando nos entregou uma diversidade de textos de origem portuguesa, espanhola e francesa que discorriam sobre museu escolar e museu pedagógico. Este termo, por mais que se parecesse com os que conhecíamos, não era sinônimo; portanto, mais um “problema” a compreender. Naquele momento, ainda não havíamos tomado conhecimento dos trabalhos de pesquisadores brasileiros que já haviam tratado deste assunto, mesmo não constituindo o foco principal de suas pesquisas. Portanto, tudo era novidade e uma novidade desconcertante, pois não conseguíamos descobrir “o que era um museu escolar de verdade”, e pensávamos que poderíamos fazê-lo.

Tomadas por essas dúvidas, fomos aos poucos encontrando vestígios da presença de museus escolares em Santa Catarina (SC) nas idas aos arquivos durante o levantamento de dados da pesquisa ainda na iniciação científica. O que era apenas uma inquietação, delineou-se na problemática desta investigação: Como se constituíram os museus escolares em escolas públicas primárias catarinenses no período de 1911 a 1952?

A fim de responder a esta questão, procuramos compreender o processo de constituição do aparato, recorrendo à metáfora do título, desde o processo de recolha de objetos até o momento de exposição nas salas de aula ou gabinetes. Assim é que se foi delineando o objetivo principal deste trabalho: mapear museus que estiveram presentes em escolas públicas primárias no período citado e dar-lhes visibilidade. Deste, derivaram os seguintes objetivos específicos: revisitar parte da literatura pedagógica do final do século XIX e início do XX, que de algum modo tenha discorrido sobre museus escolares; dar indicativos de objetos que houvessem composto os acervos de museus escolares em Santa Catarina e de como haviam sido organizados; apreender singularidades com que escolas se haviam

⁵ Este Grupo Temático dedicava-se ao estudo da cultura material da escola, e foi integrado naquele período pelos seguintes professores pesquisadores: César Augusto Castro (UFMA), Diana Gonçalves Vidal (USP), Eliane Peres (UFPel), Gizele de Souza (UFPR) e Vera Lucia Gaspar da Silva (Udesc), envolvendo também estudantes de graduação e pós-graduação.

apropriado da proposta de instalação de museus; perceber a generalidade que se pudesse depreender das singularidades, a fim de compor um retrato de como o museu escolar se havia materializado em Santa Catarina no período mencionado.

Ao tratar de museu escolar, neste trabalho, se farão referências a coleções de objetos recolhidos e organizados, além de comprados, por professores e alunos e destinados ao ensino.

Em termos econômicos, os museus escolares poderiam tanto ser dispendiosos, quanto simples em sua instalação e manutenção. Algumas empresas dedicavam-se a fabricar artigos para estas coleções, tais como a conhecida *Maison Deyrolle*; por outro lado, há indicações que orientam alunos e professores a organizar por conta própria e adquirir por meio de excursões, de visitas a fábricas e de doações tudo o que fosse necessário ao ensino prático. Destes dois formatos genéricos, o segundo será alvo de maior atenção, visto que representa o sentido de construção de um momento de pesquisa e busca por objetos, até sua “exibição” em classe. Neste aspecto, interessa compreender como os museus eram constituídos pelos sujeitos escolares. Tal processo remete a dois sentidos: primeiro, de aparelhamento das escolas pelo estado e, segundo, de seu “aparelhamento” por parte de crianças e professores.

Considerando que qualquer seleção carrega consigo algo de arbitrário, o mesmo se aplica à delimitação de um período temporal para pesquisa. Tendo isto em mente, o critério que se procurou seguir neste trabalho foi o da emergência e disponibilidade de documentos. Portanto, os utilizados ao longo do texto correspondem aos que foram encontrados no período de realização da pesquisa empírica, por isso não são considerados únicos ou mais legítimos.

Embora se tenha definido para início da análise o ano de 1911, recorreu-se a documentos anteriores ao período, sobretudo no que se refere a literatura pedagógica e a regulamentação do ensino em termos de Brasil, no intuito de melhor compreender a temática (cf. capítulos 1 e 2). Levando em conta que esta pesquisa se circunscreve ao estado de Santa Catarina, optou-se por definir como marco inicial o ano da reforma do ensino que implantou os primeiros grupos escolares e expediu os documentos que passaram a mencionar a presença de museus nesta modalidade escolar. Admitia-se que a entronização de museus tivesse constituído um objetivo do governo estadual a partir desta reforma, com a previsão de um gabinete específico para armazenar as coleções. Por outro lado, deste período parca documentação foi localizada, com privilégio da que adveio do poder estadual, em detrimento de registros menos autorizados como, por exemplo, anotações de professores, livros de registros de escolas, entre outros. Ainda assim, as primeiras décadas do século XX apontam

para um projeto de modernidade educacional que deveria acompanhar o processo de modernização urbana. A este projeto educacional filiava-se o do museu escolar.

Além dos indícios de compra de coleções para este fim (SANTA CATARINA, 1912; SANTA CATARINA, 1914d) e da destinação de um espaço físico para a sua instalação na estrutura dos grupos escolares, considera-se importante a “influência” então exercida pelo estado de São Paulo. Considerado o modelo a ser seguido, este estado de fato serviu de inspiração para Orestes de Oliveira Guimarães⁶, o reformador do ensino catarinense (FIORI, 1991). Os grupos escolares paulistas já dispunham de museus desde sua criação em 1883, conforme indicado na pesquisa de Souza (1998). O exemplo das escolas paulistas, com seus respectivos museus, foi perseguido como um “objeto de desejo” por Santa Catarina.

Por sua vez, o marco final deste estudo é o ano de 1952. Esta data se deve à forma de organização da documentação disponível no acervo do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (Apesc) relativa aos museus escolares, catalogada até este ano. Como a pesquisa foi realizada neste acervo, bastante volumoso, que agrega documentos de todo o estado, optou-se por não incluir documentos provenientes de escolas específicas. Este é o caso de quatro grupos escolares situados no sul de Santa Catarina, cujos dados se referem ao período situado entre 1955 e 1970⁷; o mesmo ocorre com um grupo escolar de Florianópolis, cujos registros disponíveis datam de 1965 e 1966.

Duas razões, portanto, justificam o ano-limite da pesquisa: a primeira, relacionada ao *corpus* documental, composto por um conjunto de documentos de várias escolas e localidades abrigados no Apesc; a segunda, a extensão do período de análise, que não poderia ser tão longo, a fim de tornar possível seu exame em dois anos de pesquisa.

Nos 41 anos contemplados, se divididos por décadas, os dados levantados não se mantêm estáveis em quantidade. Alguns períodos contêm maiores informações, como é o caso do final da década de 1930 em diante, momento em que cresce o número de documentos salvaguardados e disponíveis para consulta. Uma explicação para tal ocorrência está na maior

⁶ Paulista de Taubaté “[...] nasceu em 27 de fevereiro de 1871. Ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1887, concluindo-a no ano de 1889 [...] Antes de vir para Santa Catarina, afora uma experiência de seis anos como professor de escola isolada e de escola ambulante no interior paulista, Orestes Guimarães dirigira os grupos escolares de Taubaté, sua terra natal, de Ribeirão Preto e de Botucatu. De 1906 a 1909 dirigiu o Colégio Municipal de Joinville e de volta a São Paulo, em 1909, foi convidado para dirigir o Grupo Escolar do Braz, na época o maior estabelecimento de ensino do Estado, aí permanecendo até 1910, quando aceita o novo comissionamento proposto pelo Governo do Estado de Santa Catarina” (AURAS, 2006, p. 3788-3789). De volta a Santa Catarina em 1911, ocupa o cargo de inspetor geral do ensino, atuando como reformador da Instrução Pública. Em 1918, cria-se o cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas pela união, posto que será ocupado por Guimarães até o seu falecimento, em Florianópolis, no ano de 1931 (BOMBASSARO, 2006, p. 10/33).

⁷ Estes documentos foram localizados, digitalizados e catalogados pelo Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme) da Unesc.

regulamentação exercida por parte do Departamento de Educação (DE), que cobrava rigorosamente das escolas que procedessem à escrituração de atas e relatórios.

Além da delimitação temporal, outras foram estabelecidas, como o tipo de instituição que será considerado. Optou-se por investigar apenas as *escolas públicas primárias*⁸, em detrimento das particulares, secundárias e normais, embora se tenha registro de que muitas destas também tiveram seus museus⁹. Apesar de relevante o cruzamento de dados de um mesmo “aparato didático” em diferentes níveis de ensino e instituições, para este estágio de pesquisa o referido investimento não foi possível. Ainda assim, ao longo do trabalho não se deixou de fazer menção a documentos provenientes de instituições de diferentes níveis de ensino, públicas ou privadas, quando a informação foi considerada importante.

Por sua vez, o espaço de análise é alargado, pois compreende todo o estado de Santa Catarina. Essa primeira seleção também decorreu dos vestígios. O levantamento de dados foi realizado principalmente no acervo do Apesc, que contém um conjunto expressivo de documentos sobre museus escolares de distintas localidades. A circunscrição a apenas uma instituição ou município não pareceu viável, em razão do reduzido número de documentos, sobretudo dos que registram aspectos da rotina ou do cotidiano escolar.

A fim de alcançar os objetivos propostos, investiu-se no estudo de três grandes conjuntos documentais:

1. **Impressos**¹⁰: livros, artigos e dicionários do período que incluem a discussão sobre o tema *museu escolar*;
2. **Documentos produzidos pelo estado**: legislação do ensino (decretos, regulamentos, regimentos e programas de ensino), relatórios de governo, de

⁸ Considerou-se escola primária a da esfera municipal e estadual que oferecesse quatro anos de escolarização obrigatória, para crianças entre sete e onze anos, ou seja, ensino elementar oferecido em escolas isoladas, reunidas ou grupo escolar. Não foram consideradas as regulamentações e programas do *curso primário complementar* ou *escola complementar* e de *escola primária supletiva*. Entretanto, é importante lembrar que os cursos complementares funcionavam muitas vezes anexos aos grupos escolares e desenvolviam algumas atividades em conjunto com as classes primárias, caso de alguns museus investigados. Portanto, a princípio, o museu tornava-se um instrumento didático, tanto das classes elementares quanto das complementares, tornando-se difícil a sua análise em separado.

⁹ Consultar: Schlickmann (2011), acerca do museu do Seminário Sagrado Coração de Jesus, localizado no município de Corupá/SC, e Petry (2011), acerca do museu do Ginásio Catharinense, localizado em Florianópolis/SC.

¹⁰ Os textos estrangeiros utilizados ao longo da dissertação foram localizados nos países de origem pela professora Vera Lucia Gaspar da Silva durante estágio realizado em junho de 2009 no Centro Internacional de la Cultura Escolar/Espanha, coordenado pelo professor Agustín Escolano Benito, e na biblioteca particular do professor António Nóvoa/Portugal, além de pesquisa efetuada na Biblioteca de Maestros, Argentina, em 2011. Tal empreendimento visou a subsidiar os trabalhos da pesquisa *Objetos da escola: cultura material da escola graduada (1870-1950)* – (Udesc-CNPq).

inspeção, circulares do DE e anuários estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

3. **Documentos produzidos por escolas:** relatórios de atividades anuais, relatórios de associações auxiliares, atas de reuniões pedagógicas, atas de associações auxiliares e inventário escolar.

Sobre o terceiro lote de documentos é importante precisar que foram consultados exclusivamente os volumes de atas e relatórios depositados no Apesc. Durante a conclusão da pesquisa empírica no primeiro semestre de 2012, o fundo documental “educação” passou por uma reorganização dos exemplares disponíveis para consulta – em torno de 450 volumes –, o que resultou numa nova disposição das encadernações que vinham sendo consultadas. Deste processo destaca-se que foram consultados 79 exemplares de *relatórios e atas enviados por escolas* ao DE; contudo, esse número está sujeito a alteração, uma vez que o arquivo iniciou o processo de higienização e catalogação dos documentos da educação não disponíveis para consulta. De acordo com o *índice topográfico geral do acervo* (DIRETORIA..., 2010), o total de documentos não acessíveis aproxima-se de 3.500 volumes, número expressivo e que, sem dúvida, alteraria o *corpus* documental desta pesquisa e de muitas outras realizadas neste acervo, caso viessem a ser desenvolvidas novamente. Portanto, ressalta-se que os documentos provenientes das escolas aqui utilizados correspondem aos disponibilizados para pesquisa no Apesc até o mês de junho de 2012.

A importância da articulação de diferentes vestígios para a escrita da história tem sido uma questão consensual entre os pesquisadores. A este respeito, Lombardi (2004, p. 156) salienta que “é importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado”. Nesta tarefa, todo tipo de indício é considerado válido.

Contudo, mesmo com a organização de documentos em arquivos, lacunas serão encontradas. Nunes e Carvalho (2005, p. 35) esclarecem que não cabe ao historiador “[...] falar de tudo, determinar e articular tudo, mas sofisticar sua análise o suficiente, com o intuito de ao menos perceber de que modo alguns aspectos, dos quais não trata diretamente (seja pelo silêncio das fontes, seja pelas suas opções), atuam sobre aqueles nos quais se fixa”. Deste modo, as lacunas também são utilizadas para melhor compreender o objeto.

Neste sentido, ressalta-se que, embora este trabalho busque cercar o objeto de que trata a partir da interlocução de diversos tipos de documentos, tem-se clareza da impossibilidade de

falar de tudo, de determinar e articular tudo sobre o mesmo objeto. Além disso, embora uma das intenções seja identificar do que se compunham esses museus, destaca-se que o acesso à informação se faz mediante o relato escrito, pois não foram encontrados exemplares materiais que tivessem sobrevivido ao tempo¹¹. Entre as possíveis razões, está a particularidade dos acervos, compostos, em sua maioria, por peças facilmente deterioráveis. Apesar de vinculado à noção de cultura material, cujo protocolo de pesquisa inclui a investigação a partir de registros materiais, este trabalho não se detém na análise da materialidade propriamente dita, mas no registro a seu respeito.

Após a apresentação dos principais marcadores metodológicos do trabalho, passa-se à localização do objeto deste estudo no campo que lhe dá sustentação, ou seja, a História da Educação. Nos últimos anos, é significativo o número de trabalhos que buscam fazer balanços das produções na área da história da educação (GONDRA, 2005; LOMBARDI; NASCIMENTO, 2004; VIDAL; FARIA FILHO, 2005), atentando para o tratamento dado a objetos, fontes, períodos, metodologias e teorias, entre outros aspectos. Estão presentes também aqueles que discutem redimensionamentos do campo, tanto na perspectiva da história, quanto no da educação, com destaque para as “novas” vertentes e suas especificidades.

Ao tratar da historiografia da educação e suas fontes, Nunes e Carvalho (2005, p. 45) afirmam que “já se tornou um lugar-comum falar da emergência de novos objetos na produção historiográfica contemporânea”, mas consideram que os pesquisadores estão pouco atentos para uma questão importante desse movimento de emergência, qual seja, “[...] a de que os novos objetos da chamada nova história são novos na medida em que são objetos cuja historicidade adquire visibilidade, fazendo com que estudos sobre sua história passem a ser pensados como possíveis e relevantes” (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 45).

Entre os objetos de estudo cuja historicidade foi adquirindo, aos poucos, visibilidade para os pesquisadores da história da educação, estão os objetos/materiais escolares (também designados como utensílios ou artefatos). As pesquisas dedicadas parcial ou totalmente à sua investigação relacionam-se às que se interessam pela cultura escolar, tendo-se aproximado do

¹¹ Isto para o caso das escolas públicas primárias. Ao contrário, verifica-se que algumas instituições de ensino privado ainda contêm exemplares ou acervos inteiros de museus constituídos ao longo dos séculos XIX e XX. Este é o caso do Museu Irmão Luiz Gartner, localizado no Seminário Sagrado Coração de Jesus, no município de Corupá/SC, cujo acervo foi investigado por Schlickmann (2011). Outro exemplo é o acervo do Memorial do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo/SP, no qual se encontram, entre outros artigos, cerca de 700 instrumentos que compuseram o museu escolar da instituição ainda no século XIX, de acordo com Braghini, Pedro e Piñas (2011).

que se convencionou chamar de *cultura material escolar*. Segundo Souza (2007, p. 170), esta expressão:

[...] passou a ser utilizada na área da História da Educação nos últimos anos, influenciada pelos estudos em cultura escolar, pela renovação da área provocada pela Nova História Cultural e pela preocupação crescente dos historiadores em relação à preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação.

A preocupação quanto à preservação de vestígios aproximou os historiadores da educação de outros campos, como da biblioteconomia, arquivologia, antropologia e museologia. À medida que esses objetos (carteiras, quadros, livros, mapas, globos, cadernos, etc.) passaram a ser preservados, mas não necessariamente de modo conjunto, os pesquisadores têm buscado ferramentas para construir análises sobre os artefatos¹² e a partir deles, pois entendem que tais materiais podem constituir fonte e objeto de pesquisa.

No curso desse processo de salvaguarda e interlocução, um número ainda reduzido, porém crescente, de pesquisas foi realizado, tendo por ponto fulcral um ou mais objetos de destinação escolar. Essa ampliação das discussões no âmbito da cultura material escolar pode ser observada a partir dos eixos temáticos que agrupam os trabalhos em congressos de história da educação. Por exemplo, o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação do ano de 2010 contou com um eixo dedicado à cultura material. Esta inserção se verifica também no Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), de 2011, e novamente no Luso-Brasileiro de 2012, bem como nos eixos propostos para o CBHE de 2013.

Dos estudos acerca da materialidade, os que se ocupam de livros e cadernos compõem um grupo significativo, abrangendo um leque numeroso de pesquisas (SOUZA, 2007). Já a investigação de artefatos materiais referentes a mobiliário¹³, utensílios de escrita¹⁴ (caneta, tinteiro, mata-borrão), materiais visuais sonoros e táteis¹⁵ (globos, mapas, projetores), instrumentos organizadores do ensino (livro de chamada, relógio, campainha, quadro de

¹² Sobre essa questão, arriscamo-nos a dizer que temos sido mais felizes em interpretar discursos acerca dos objetos, seja por meio de entrevistas, legislação, imagens ou catálogos de empresas, do que propriamente a partir de exemplares físicos, com exceção daquelas pesquisas voltadas a livros, manuais, jornais, entre outros impressos.

¹³ Ver produções de Raquel Xavier de Souza Castro, Valdeniza Maria Lopes da Barra e Wiara Rosa Rios Alcântara.

¹⁴ Trabalhos acerca desta temática têm sido desenvolvidos por Diana Gonçalves Vidal e Silvina Gvirtz, entre outros.

¹⁵ Ver pesquisas de Reginaldo Alberto Meloni acerca dos instrumentos para o ensino de física e química.

avisos), bem como ornamentos, jogos, brinquedos, trabalhos de alunos¹⁶, entre outras expressões materiais¹⁷, congregam ainda um número reduzido. Para Souza (2007, p. 165), a presença de poucos estudos dedicados à história da cultura material escolar no Brasil, no momento da publicação de seu texto, justificava-se, pois se tratava “[...] da construção de um objeto de pesquisa, uma nova entrada para a decifração das práticas educativas”. De lá para cá, vários têm sido os empreendimentos no sentido de melhor definir este objeto.

Entre outras iniciativas presentes no cenário brasileiro, registra-se um fórum especialmente dedicado ao estudo da cultura material escolar em suas diversas expressões. Trata-se de um grupo de trabalho criado no interior do projeto de pesquisa já anunciado, intitulado *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*, coordenado pela professora Rosa Fátima de Souza, entre 2008 e 2010, e, posteriormente, no projeto *História da escola primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961)*, iniciado em 2011, sob a mesma coordenação. Dentro desses dois projetos, um dos grupos de trabalho dedicou-se a investigar questões relativas aos materiais de ensino, mobiliário, edificações, enfim, registros materiais que informam sobre uma cultura material advinda da escola. Deste grupo, na primeira e segunda edição, fez parte o projeto intitulado *Objetos da escola: cultura material da escola graduada (1870-1950)*, coordenado pela professora Vera Lucia Gaspar da Silva e desenvolvido ao abrigo da Udesc, projeto ao qual esta investigação se atrela.

Uma vez estabelecido o campo em que esta pesquisa se situa, passamos à apresentação das concepções a que ela se vincula. A primeira delas é a discussão a respeito da *cultura material*, com a ressalva de que não pretende recompor a materialidade das escolas e/ou museus investigados. Tomam-se aqui as referências com origem na história e na museologia que problematizam a noção de cultura material como suporte à compreensão da história, neste caso, escolar. Estas referências contribuem no sentido de visualizar os objetos como portadores de significados e como peças importantes para elucidar questões que outros registros não possibilitam. Contudo, saber quais objetos compunham os museus e compreender sua lógica de funcionamento em consonância com os métodos pedagógicos não é suficiente para compreender a cultura material; fornece, no limite, dados que a explicam parcialmente.

¹⁶ A maioria das pesquisas em relação a este material diz respeito aos cadernos escolares. Sobre a temática ver produções e coletâneas organizadas por Ana Chrystina Venancio Mignot, além de trabalhos de Maria Helena Camara Bastos, Maria Teresa Santos Cunha, Silvina Gvirtz, entre outros.

¹⁷ Categorias extraídas do relato dos trabalhos de pesquisa presente em Castro (2011).

O uso feito dessa *noção* (BUCAILLE; PESEZ, 1989) é como um desdobramento da noção de cultura escolar, ou seja, o campo de referência é a história da educação, e não diretamente a história, ou então a arqueologia. Deste modo, a expressão cultura material é empregada no sentido de que considera as condições materiais; considera que os objetos caracterizam esse ambiente escolar e, portanto, fundam uma cultura específica.

Segundo os autores Bucaille e Pesez (1989), a noção de cultura material não chega a constituir um conceito, se restringido a uma ideia ou expressão. Embora tenha sido largamente usada, nunca foi definida. Seu uso ocorre de modo implícito nos trabalhos; ainda assim, não se trata de uma noção precisa e transparente, nem de fácil apreensão. A constituição dessa noção no percurso da história se inicia a partir de 1850, período em que a ciência aplica a atenção ao concreto e à “[...] vontade de nele basear a explicação e a síntese” (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 14). Até os anos 1920, a noção “[...] completa o seu longo processo de maturação e toma realmente corpo” (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 15). É nesse momento que passa a “ser objeto de história” e o estudo da cultura material torna-se então *história da cultura material*.

Segundo estes autores, os estudiosos da pré-história foram desde cedo levados ao estudo da cultura material, pela especificidade de suas fontes, concretas, e pela ausência de arquivos escritos. Se o estudo da cultura material se tivesse limitado à exploração de documentos escritos, sua história seria breve (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 18). Por outro lado, só a presença dos objetos não resolve o problema, pois, “[...] a cultura material é composta em parte, mas não só, pelas formas materiais da cultura” (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 20). Além disso, ela está interessada pela cultura do “grosso da população”, ou seja, pela cultura do majoritário, do coletivo, não do individual e particular; interessa-se por fatos repetidos, estáveis, portanto, em quantidade e tempo longos (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 21).

Para os autores, a explicação sobre os objetos deve introduzi-los “[...] onde encontram o seu lugar e o seu significado” (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 24). Para tanto é necessário conhecer o objeto em termos de dimensão, forma, matéria, modos de fabricação e proveniência, para que o ambiente que lhe deu origem possa ser explicado, bem como o grupo sociocultural de onde provém, a época, como e porque foi concebido, utilizado e compreendido (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 24-25).

Longe de não atentar para a atuação humana nesse contexto, os autores lembram que “a vida material é constituída pelos homens e pelas coisas, pelas coisas e pelos homens” (BRAUDEL, 1967 citado por BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 28). Vale lembrar que quem

pensa o espaço, constrói, habita, modifica, destrói etc. é o ser humano; portanto, compreender essas variáveis materiais permite, sem dúvida, compreender esse sujeito.

Entre os intelectuais brasileiros, Ulpiano Bezerra de Meneses, referência nas discussões acerca da cultura material, em entrevista recente concedida à revista *Estudos Históricos* (2011) fez várias considerações a respeito dessa temática de pesquisa. Um primeiro princípio a se considerar nesse tipo de estudo, de seu ponto de vista, é que o interesse da pesquisa deve recair sobre o estudo da sociedade; entretanto, estudá-la holisticamente é bastante difícil. Por isso, são selecionados pontos de observação, são estabelecidas “fatias”, entre as quais estão a arte, os objetos, etc.

Nesse sentido, Meneses (2003, 2011) aponta que não deve haver uma história da cultura material, pois:

[...] aí não é história, é história documental, é história de fonte. Você estaria confundindo a fonte com o problema. Você faz a história das meias, das escovas de dente, do que quer que seja [...] Mas, para mim, a cultura material deve dar conta da dimensão material de qualquer segmento da vida social. Em todos os segmentos da história há uma dimensão sensorial: na história econômica, na história política, na história institucional, na história das minorias, das majorias, seja lá o que for. Então, a ideia de uma história à parte do material, para mim, desfigura a natureza do problema histórico (MENESES, 2011, p. 422).

Em certa medida, o desmembramento dos componentes materiais de uma escola para um estudo particular pode transformar o resultado em uma “história das coisas”, do objeto e não da escola. Neste sentido, o estudo dos objetos escolares deveria ter no horizonte a compreensão da escola e, num espectro maior, da sociedade; caso contrário, será feita uma história da fonte, como aponta o autor.

Nesta direção, o artefato deve ser tomado como documento para estudar a sociedade e ser visto como uma das dimensões do jogo social. Para Meneses:

[...] O estudo da cultura material não é o estudo das fontes materiais. A natureza do problema histórico é que vai configurar a materialidade a ser trabalhada. Para isso, supõe-se que as fontes materiais tenham alguma coisa de específico a dizer, mas não se trata de fazer história dos documentos, história de fontes (MENESES, 2011, p. 423).

Tendo isso em mente, os objetos devem assumir o mesmo estatuto de qualquer outro documento, sendo utilizados quando capazes de auxiliar a compreender o problema da pesquisa, ao invés de ser tomados como o problema. Do mesmo modo que nenhum documento fala por si só, o documento material segue a mesma regra (MENESES, 1998).

Cientes dessas questões, advindas de um campo diversificado, que engloba a pré-história, a antropologia, a arqueologia e a história, os historiadores da educação tomaram de empréstimo a noção de cultura material, adjetivando-a para escolar.

Souza (1998, p. 224), apoiada em Viñao Frago (1995), considera que “o aparecimento, uso, transformação e desaparecimento dos objetos escolares são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças”. Tendo isso em mente, buscou compreender três elementos materiais representantes da escola primária paulista: cadernos, livros de leitura e museus escolares, os quais, de acordo com a autora, “[...] tiveram um significado importante na configuração da cultura escolar” (SOUZA, 1998, p. 228) daquela escola.

Nessa mesma direção, estudos que têm investigado a *cultura escolar* se preocupam com a questão material, por entenderem que compõe uma das dimensões dessa. Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar corresponde a um “conjunto de aspectos institucionalizados”, que engloba: práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, “[...] objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición [...]”¹⁸ (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69), modos de pensar, significados e ideias compartilhadas. Entre estes aspectos, alguns são considerados mais importantes pelo autor, pois são elementos organizadores que conformam e definem essa cultura; entre eles, o autor tem dado mais atenção ao tempo e ao espaço.

Assim como Viñao Frago, Escolano Benito é um dos historiadores da educação que se dedica ao estudo de questões envolvendo os materiais escolares. No seu entendimento, a escola nos legou e tem legado utensílios materiais que são “reflexos” de sua cultura empírica, de uma tradição corporativa agregada ao ofício do professor e também aos discursos teóricos e normativos projetados sobre a escolarização (BENITO, 2010, p. 16). Poder-se-ia pensar, a partir disso, que a investigação dos artefatos pode contribuir para o entendimento do mosaico da cultura escolar, seja pela adoção dos objetos como instrumentos de trabalho do professor, seja pela indicação nos discursos da necessidade de determinadas condições materiais para a realização do ensino; tanto pelo clamor dos professores em relação a melhores condições reais de trabalho, quanto pelos governantes no anúncio de investimentos em estrutura material às escolas, como expressão de avanço, modernidade e qualidade do ensino.

Para pensar na dimensão material da cultura das escolas, Martín (2006) considera três variáveis como fundamentais, a saber: o edifício, o mobiliário e o material de ensino. No caso do museu, estes elementos encontram-se imbricados, uma vez que a ele é destinada uma sala

¹⁸ “[...] objetos materiales – función, uso, distribución no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...]” (Tradução nossa).

específica em determinadas escolas, por ele se ordenar de acordo com o mobiliário – para a disposição das coleções –, e por fornecer (ou ser?) o material didático para o desenvolvimento das aulas. Segundo Martín (2006), a investigação didática considera o material de ensino como um componente essencial na determinação e controle do currículo, uma vez que é investido de um papel de *mediador*, oferecendo chaves para compreender a complexidade das relações estabelecidas entre os elementos que conformam a cultura escolar.

Acompanhando Faria Filho (2007, p. 196-197), toma-se aqui a cultura escolar “[...] como uma categoria, como um constructo teórico que permite, metodologicamente, operacionalizar a pesquisa e, do ponto de vista analítico, organizar e compreender as múltiplas facetas da experiência escolar”. Dentre os aspectos que a recobrem, busca-se, em especial, ter acesso a práticas nas quais os museus se fizeram presentes, mesmo sabendo-se da dificuldade deste empreendimento. Na pauta dos estudos da cultura material, esta etapa refere-se à observação dos usos.

Quanto a isso, vale lembrar que “[...] em boa parte das vezes, estamos lidando com práticas de *prescrição* de práticas, ou seja, em boa parte estamos lidando mais com culturas escolares prescritas do que com culturas escolares praticadas no interior das escolas” (FARIA FILHO, 2007, p. 207, grifo do autor). Por essa razão, optou-se, no presente trabalho, por incluir na análise documentos advindos do cotidiano escolar, tais como atas de reuniões, relatórios e atas da associação auxiliar “museu”. Por outro lado, como adverte Faria Filho (1998b), documentos deste tipo atendem a uma demanda imposta pelo Estado; são mecanismos utilizados para acompanhar o cumprimento ou não do dispositivo legal. Ou seja, de certa forma a ação de registrar também se torna um ato prescritivo, pois são registros produzidos para comprovar determinada expectativa e a ela atender.

Nessa mesma direção, Correia e Gaspar da Silva (2003, p. 10, grifo dos autores) apontam que “[...] no caso de relatórios de professores, reitores/directores de escolas, por exemplo, a maioria deles produzirá uma representação da realidade empírica, mais em conformidade com o que está estabelecido que *deve ser* do que com aquilo *que é*, na realidade”. Por outro lado, se são esses os documentos que se dispõem para pesquisa, deixar de utilizá-los não resolve o problema; portanto, considera-se mais produtivo utilizá-los, cientes desse limite, sem a pretensão de “reconstituir” as práticas pretéritas.

Com o intuito de tomar conhecimento de produções que abordam a questão dos museus, procedeu-se à busca de pesquisas, sobretudo no quadro brasileiro. Para tanto, foram considerados e perscrutados os seguintes fóruns de publicação de trabalhos científicos: banco de teses e dissertações da Capes, referente ao período de 1987 a 2010; anais dos seis

Congressos Brasileiros de História da Educação, realizados entre os anos 2000 e 2011; Revistas da Sociedade Brasileira de História da Educação, do número 1 (2001) ao 27 (3º volume de 2011); anais do 6º, 7º e 8º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (2006, 2008, 2010); anais do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana (2009); anais do I e II Encontro de Arquivos e Museus Escolares (2005, 2008), além de livros organizados com produções da área e demais periódicos e eventos, sem considerar todas as edições. A busca foi realizada tendo como parâmetro os títulos e resumos das publicações, além da procura pelo sistema de buscas do descritor «museu», entendendo que os termos a ele correlacionados também foram contemplados, como museu da escola, museu escolar, museu e escola, etc.

Após consulta a esses veículos de divulgação, pôde-se inferir que um número considerável de artigos¹⁹ faz menção ao termo museu escolar ou museu pedagógico²⁰. Considera-se que esses trabalhos tangenciam a problemática dos museus quando mencionam a sua presença, seja na legislação, em impressos ou de fato em escolas. O museu, como um espaço físico, aparece principalmente em textos que tratam da institucionalização da escola primária e de sua arquitetura. De modo geral, esta produção²¹ se volta ao estudo dos grupos escolares e, em menor número, de manuais escolares. No primeiro caso, é feita menção à presença de museus, vistos como um dos aspectos inovadores deste tipo de escola; no segundo, aparecem no discurso de autores do período, que ressaltam a importância deste “aparato didático”.

Num segundo conjunto de trabalhos consultados, o assunto é tomado de modo mais aprofundado, visto tratar-se de investimentos de pesquisas preocupadas especialmente com a temática, ou, de divulgação de resultados preliminares de pesquisas em nível de pós-graduação. Estes artigos são mais facilmente encontrados em livros e dossiês de revistas, para o caso de autoria de pesquisadores consolidados, e em congressos, quando de autoria de estudantes de pós-graduação. Desta parcela, foram localizados os seguintes trabalhos: Bastos (2002); Cunha (2001, 2008); Felgueiras (2011); Poggiani (2009, 2010, 2011b); Souza (1998) e Vidal (1999, 2006, 2007, 2009, 2012).

¹⁹ Dos trabalhos aceitos e publicados nos anais dos congressos brasileiros e luso-brasileiros foram considerados apenas aqueles em sua forma completa, excluindo-se deste balanço os resumos que se propunham discutir de algum modo os museus escolares.

²⁰ Além de trabalhos ocupados dessa temática, foram localizadas pesquisas acerca das associações auxiliares da escola, das quais o museu fez parte em determinado período e de produções preocupadas com a discussão da cultura material. Estas serão acionadas ao longo da dissertação, quando necessário.

²¹ São exemplos desse tipo de produção: Bencostta; Braga (2011); Silva (2011); Lopes (2010); Sily (2008, 2010, 2012); Veiga (2009); Valdemarin (2008a); Faria Filho; Vidal (2000); Faria Filho (1998a).

Da produção presente no portal da Capes, localizou-se o trabalho “*Educação pelo olhar: aspectos das tecnologias do ensino intuitivo e da informática na arte/educação*”, de autoria de Fernanda Pereira da Cunha (2004), desenvolvido na Universidade de São Paulo, o qual realizou intersecção entre uma análise histórica e contemporânea. A autora enfocou as tecnologias do ensino do final do século XIX e início do século XX, relacionadas à área das artes visuais e seu ensino, bem como às da transição do século XX para o XXI. Para tanto, apresentou, na primeira parte, as tecnologias utilizadas na educação e arte-educação, tendo como referência o acervo do antigo “Museu Pedagógico da Escola Caetano de Campos” de São Paulo.

Por intermédio dos textos veiculados nos congressos acima citados, localizou-se a seguinte dissertação: “*Os museus escolares na primeira metade do século XX: sua importância na educação brasileira*”, de autoria de Ana Maria Lourenço Poggiani (2011a), apresentada na Universidade Católica de Santos. Este trabalho pode ser considerado pioneiro na discussão acerca dos museus escolares em âmbito nacional. A autora buscou compreender a relação existente entre a implantação de museus e uma renovação da escola, com destaque para a primeira metade do século XX. Para tanto, fez uma incursão na legislação educacional do estado de São Paulo e privilegiou a análise de algumas obras educacionais que se dedicaram à questão dos museus.

Foi encontrada ainda a dissertação de Maria de Fátima Meneses (2003), desenvolvida na Universidade de Lisboa, intitulada “*Museus e ensino: uma análise histórica sobre os museus pedagógicos e escolares em Portugal (1836-1933)*”. A autora realizou levantamento da legislação do ensino e de publicações pedagógicas, que versavam sobre a temática, ao longo de quase um século. Seu objetivo foi compreender em que medida esses museus se alinhavam a uma tendência museológica e de que modo poderiam contribuir para o ensino, na ótica da prescrição, haja vista que não foram utilizados registros provenientes de instituições escolares. Boa parte do referencial pedagógico do final do século XIX e início do XX utilizado pela autora também foi contemplado nesta pesquisa; neste sentido, essa dissertação auxiliou na confrontação de percepções em relação aos escritos (cf. capítulo 2).

A partir destes esclarecimentos iniciais e considerando que os artefatos escolares expressam práticas, informam sobre tendências pedagógicas, fornecem condições para o desenvolvimento de métodos de ensino, etc., fica o desafio de compreender onde se situam os museus escolares. Com o intuito de responder à problemática deste estudo, o presente trabalho se estrutura em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o modo como os museus escolares foram gestados pelo poder público em diferentes países, por meio da iniciativa de desenvolvimento de museus pedagógicos, até se chegar à materialização de projeto análogo no Brasil. Para tanto, fez-se necessário um mergulho na circulação de ideias e modelos pedagógicos para relacionar os museus ao movimento educacional que os impulsionou, compreendendo-os como parte de um projeto educacional amplo, que sofreu desdobramentos. Vale lembrar que se consideram aqui as marcas de grandes iniciativas do Estado referentes às instituições públicas de ensino, ou seja, leva-se em conta a possibilidade da existência de projetos similares, em momentos posteriores e distintos, por parte de congregações religiosas, iniciativa privada ou outras entidades ocupadas com a educação.

Este capítulo esboça ainda um quadro de diferentes sentidos atribuídos ao termo museu escolar, a fim de ampliar a sua noção e de alguma forma fornecer maior precisão a seu emprego no tempo e espaço. Por fim, apresenta o primeiro movimento de implantação de museus nas escolas públicas primárias catarinenses, apreciado por meio do discurso autorizado do estado, presente mormente na legislação educacional em vigor entre 1911 e 1935.

O segundo capítulo opera um recuo e um avanço temporal ao buscar compreender o que estava sendo escrito sobre os museus no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX em diferentes países, considerando, do mesmo modo, uma circulação de ideias que ocorria em grande parte via escrita e, em menor escala, pelo trânsito de pessoas. Ao focar autores e impressos que se dedicaram em algum período a escrever sobre museu, evidenciam-se semelhanças e diferenças de concepção teórica e metodológica empregadas em defesa de um objeto pedagógico e/ou método de ensino, buscando perceber como o museu esteve representado nos escritos selecionados.

Após a construção deste quadro inicial, o terceiro capítulo foca a atenção sobre prescrições e práticas. Neste momento, o olhar se volta ao período posterior à reforma do ensino catarinense de 1935. Buscou-se compreender a ressignificação pela qual o museu passou através da legislação que o “promoveu” a associação auxiliar da escola. O interesse recaiu sobre o modo como as escolas recebiam as normativas e se apropriavam delas, a partir dos registros em circulares, comunicados e atas de reuniões pedagógicas. Neste capítulo, fez-se um mapeamento da presença de associações em relatórios de governo e anuários do IBGE, que possibilitou visualizar o processo de expansão das associações em Santa Catarina.

Em seguida, no quarto capítulo, as lentes foram ajustadas e o foco recaiu sobre o cotidiano escolar a partir da “atuação do museu”, procurando vincular práticas e objetos.

Procurou-se identificar objetos que compuseram esses museus, em busca da singularidade com que as escolas deles fizeram uso; ao mesmo tempo buscou-se a generalidade que se pode depreender a partir das particularidades, captando representações de como o museu foi efetivado nas escolas. Neste capítulo, foram exploradas características dos museus presentes em atas e relatórios, tais como: quais objetos compunham o acervo, como eram angariados, como eram organizados, se havia ou não critérios para sua seleção, se aulas eram dadas a partir dos objetos do museu ou mesmo no museu, ou se as crianças apenas visitavam aquele espaço.

Por fim, conclui-se com considerações que retomam os pontos principais desenvolvidos em cada capítulo.

1 MUSEUS EM VIAGEM: CIRCULAÇÃO DE IDEIAS E MODELOS PEDAGÓGICOS

A internacionalização de ideias pedagógicas por meio de viagens de pessoas que ocuparam diferentes lugares na organização do ensino e pela circulação de impressos especializados pode auxiliar a compreender a constituição do campo educacional brasileiro, bem como o de outros países. A circularidade de propostas, modelos, métodos e objetos escolares é passível de ser visualizada tanto em iniciativas de formação de professores, quanto na educação em jardins de infância e na escolarização primária.

Empreendimentos têm sido realizados tentando compreender em rede as questões educacionais do passado, muitos oriundos de projetos de investigação conjuntos entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros²². Estas pesquisas evidenciam que uma parte dos intelectuais da educação, ao menos os que ganharam determinada projeção social e política, vislumbrava cada um, em sua época, a necessidade de estabelecer contato com experiências estrangeiras “bem-sucedidas”, e com educadores de renome, para conquistar legitimação. Para Houssaye (2007), os pedagogos do século XVIII, XIX e início do XX sempre cultivaram a dimensão internacional, mas foi a partir dos anos 1950 que se tornou mais natural pensar a educação em nível global.

Este contato com experiências internacionais em alguns casos ocorreu por meio de viagens ao exterior, como também pela recepção de personalidades estrangeiras no Brasil e, talvez em maior número, pela recepção de impressos em diferentes idiomas. Em linhas gerais, o que se espera com o primeiro e o segundo capítulo desta dissertação é demonstrar que a criação de museus escolares no Brasil, e em Santa Catarina em particular, teve inspiração em propostas desenvolvidas em países como Estados Unidos da América, Espanha, França e Portugal. Assim sendo, a análise desse “movimento” pode evidenciar associações a modelos pedagógicos e métodos de ensino dados a conhecer pela viagem de um conjunto de objetos que, ordenados, comporiam um museu escolar.

1.1 SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO TERMO *MUSEU ESCOLAR*

Nota-se que o termo *museu escolar* carrega consigo alguma imprecisão. Pode, em alguns casos, evocar tipos de museus que não o representam em verdade, tais como de arte,

²² Ver, por exemplo: Pintassilgo (Org.) *et al.* (2006); Fernandes; Lopes; Faria Filho (Org.) (2006); Kuhlmann Júnior (2001); Mignot; Gondra (Org.) (2007); Gondra (Org.) (2010), entre outros.

históricos ou mesmo de escolas, como, por exemplo, o Museu da Escola de Minas Gerais ou o Museu da Escola Catarinense. É este tipo de museu que causa maiores dúvidas, pois se relaciona à temática educativa numa perspectiva muitas vezes histórica, mas não é de fato extensão ou continuidade dos museus pedagógicos (cf. item 1.3). Ainda que possam ter finalidades que se assemelhem a “institutos de formação de professores”, são fruto de um contexto bastante diverso do século XIX e início do XX.

O termo confunde, ainda, por se relacionar a diferentes modos de disposição de objetos para o ensino e, inclusive, por nomear algumas coleções de objetos. Manoel José Pereira Frazão, educador brasileiro, nas atas e pareceres do Congresso de Instrução Pública do Rio de Janeiro (1884), sintetiza em poucas linhas o significado que um museu escolar possuía no Brasil no final do século XIX.

Chama-se museu escolar uma reunião metódica de coleção de objetos comuns e usuais, destinados a auxiliar o professor no ensino de *diversas matérias* do programa escolar. Os objetos devem ser naturais, quer em estado bruto, quer fabricados, e devem ser representados em todos os estados por que os fizer passar a indústria. Os que não puderem ser representados em realidade, se-lo-ão por desenhos e modelos (FRAZÃO, 1884 citado por VIDAL, 1999, p. 110, grifo meu).

Observa-se, nesse excerto, que um museu corresponde a coleções de objetos, e, na perspectiva do autor, estes deveriam servir ao ensino de várias matérias escolares. Por sua vez, o paranaense Nicephoro Modesto Falarz, em tese publicada nas atas da I Conferência Nacional de Educação, em 1927, menciona que “o museu escolar deve possuir uma coleção bem organizada, completa e bem conservada, de tudo o que nos fale, relativamente, da localidade, da Pátria, do mundo e da natureza em geral com os seus três reinos” (FALARZ, 1927, edição de 1997, p. 118).

Após uma leitura sistemática de parte da literatura pedagógica do período e dos documentos utilizadas no presente estudo, foram elaboradas seis aproximações ao termo museu escolar, razão pela qual se passou a considerá-lo polissêmico, visto que varia de sentido dependendo do contexto. Assim como ocorre com toda palavra desta ordem, há necessidade, no momento de sua aplicação, de se remeter ao conteúdo e ao contexto especificado, uma espécie de adjetivação da palavra.

A *primeira relação* de proximidade já mencionada está no uso dos termos *museu escolar* e *pedagógico*. Estes, muitas vezes, são tomados como sinônimos, inclusive no período em que estavam sendo implementados, quando de fato fazem referência a modelos diferentes. O que importa, neste caso, é mais o fato de haver diferença do que os termos terem sido

empregados de modo adequado ou não. Numa ligeira incursão pela literatura educacional do final do século XIX e início do XX, pode-se distingui-los da seguinte maneira: o primeiro (escolar), alojado dentro das instituições educativas, deveria servir a professor e a alunos para a realização de estudos pautados no concreto, isto é, agregar um conjunto de objetos para tornar a aprendizagem *intuitiva*. O segundo (pedagógico), caracteriza-se como um centro de formação para professores, onde seriam desenvolvidos, testados, apresentados e difundidos novos métodos, mobiliários e instrumentos didáticos.

A distinção entre estes termos pode ser encontrada no dicionário dirigido por Buisson (nas edições de 1887 e 1911), no editado por Monroe (1926), no texto de Frazão nas atas do Congresso de Instrução Pública (1884 citado por VIDAL, 1999) e no artigo de Lemos (1923). As funções de um museu pedagógico foram descritas também por Cossío (1884, [18--?]), diretor do Museu Pedagógico Nacional da Espanha.

Sobre a confusão entre os dois termos, Cossío esclarece:

Ambos contienen *material de enseñanza*, y el mismo material de enseñanza. De aquí la confusión que fácilmente puede hacerse y se hace con frecuencia entre unos y otros. Sin embargo, la distinción se halla claramente establecida y de un modo absoluto, mediante la nota, ya indicada, del *examen crítico*. Entre un Museo escolar e uno pedagógico hay la misma diferencia que entre educación y pedagogía. El material del primero ha de servir para educar; el del segundo para *aprender a educar*²³ (COSSÍO, [18--?], p. 134, grifo do autor).

A partir do exposto, temos uma breve visão do que seria um museu pedagógico, ou seja, um espaço que agregaria objetos que ensinariam e auxiliariam os professores na tarefa de educar.

O emprego dos termos *escolar* e *pedagógico* em situações distintas, ou seja, seu uso independente dessa classificação teórica, pode ser visualizado na seguinte passagem da entrevista com o professor catarinense, aposentado, Januário Serpa. Ao rememorar sua infância escolar, ele explica que, por volta do ano de 1942, mudou-se de cidade e de escola. Dos aspectos físicos ressalta:

Mas a escola, o prédio, as instalações eram praticamente as mesmas, só que na segunda escola nós tínhamos o museu pedagógico. Era uma mesa, de aproximadamente 1,20m por 0,60, 0,70m. A professora tinha ali algumas rochas, alguns animais empalhados, alguma coisa e tal. Às vezes nós tínhamos aula no

²³ “Ambos contêm *material de ensino*, e o mesmo material de ensino. Daí a confusão que facilmente pode fazer-se e faz-se com frequência entre uns e outros. Sem dúvida, a distinção é claramente estabelecida e de um modo absoluto, mediante a nota, já indicada, do *exame crítico*. Entre um Museu escolar e um pedagógico há a mesma diferença que entre educação e pedagogia. O material do primeiro tem de servir para educar; e o do segundo para *aprender a educar*” (Tradução nossa).

museu pedagógico. E o museu pedagógico ficava ali no meio da sala da escola (SERPA, 1994. In: GASPAR DA SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 204-205).

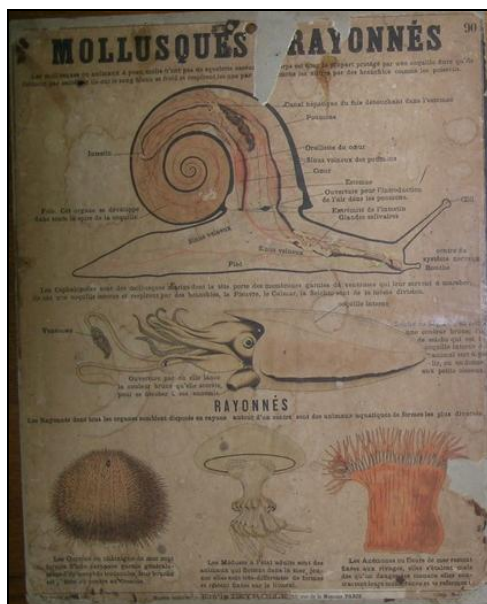
Neste excerto, faz-se menção a um formato de disposição dos objetos – numa mesa –, e à denominação do aparato didático como museu pedagógico. O fato de a presença do museu ser destacada mostra uma distinção, um elemento que caracterizava a segunda escola como, no mínimo, diferente.

A *segunda referência*, a que o termo museu escolar remete, pode ser encontrada mais facilmente na historiografia educacional brasileira, a partir das pesquisas de Vidal (1999, 2006, 2009, 2012) sobre o Museu Escolar Brasileiro, uma versão nacionalizada do *Musée Scolaire Deyrolle*. Segundo esta autora, o Museu Escolar Brasileiro corresponde a uma coleção de quadros parietais produzidos na França, traduzidos, adaptados e trazidos para o Brasil, ao que tudo indica, por Menezes Vieira (diretor do *Pedagogium* de 1890 a 1896). Estes quadros com estampas destinavam-se “[...] ao ensino elementar das ciências naturais, principalmente, mas também da história e do que modernamente denominamos de geografia humana” (VIDAL, 2009, p. 44). Não só a casa Deyrolle tinha sua “coleção museu”, o Dr. Saffray também organizou o Museu Caixa Saffray, que figurou na Exposição Pedagógica²⁴ de 1883 no Rio de Janeiro (BASTOS, 2002; VIDAL, 2006, 2009).

Visualizam-se, abaixo, dois exemplos de quadros desta coleção. A imagem da direita é de um exemplar francês e a da esquerda, de um modelo traduzido e adaptado por Menezes Vieira à realidade brasileira. Ambos fazem parte acervo da Escola Normal Caetano de Campos (Fig. 1 e 2).

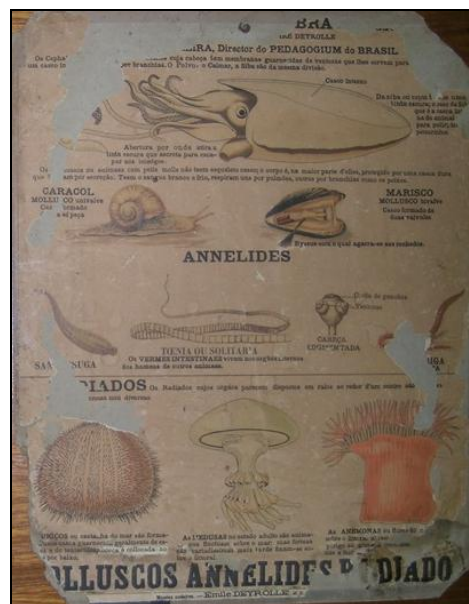
²⁴ Dos representantes nacionais presentes nesta exposição, “[...] os senhores Faro e Lino, da Livraria Contemporânea, também do Rio de Janeiro, apresentavam o ‘museu das escolas’ – caixas do mesmo tipo que as fornecidas às escolas pela municipalidade de Paris, que continham: pedras e metais; madeira, louças e vidros; iluminação e aquecimento; vestuário, duas caixas; alimentação, outras duas. Além destas sete caixas, anunciavam-se mais três para breve” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 215).

Figura 1 – Exemplar de quadro “museu escolar” da coleção francesa



Fonte: (VIDAL, 2006, p. 256).

Figura 2 – Exemplar de quadro “museu escolar” da coleção brasileira



Fonte: (VIDAL, 2006, p. 256).

Além de quadros neste estilo, a empresa *Deyrolle* fabricava ainda “[...] peças de anatomia humana e anatomia comparada e modelos de flores e frutos” (VIDAL, 2009, p. 48). Vidal (2009) observou a presença de materiais desta empresa²⁵ em inventários e correspondências da Escola Normal Caetano de Campos e Escola Normal do Brás (SP).

É certo que algumas escolas paulistas contaram com a presença destes materiais importados, tais como as duas mencionadas. No entanto, Souza (1998, p. 230) salienta que, “[...] foram poucos os grupos escolares agraciados com esse moderno recurso de ensino”, bem como com outros materiais importados, os quais figuravam sobretudo em escolas urbanas. Em Santa Catarina, são poucas as pistas que evidenciam a compra e presença de museus importados; há, sim, registro em livro de inventário²⁶ de uma diversidade de quadros destinados ao ensino de várias matérias (ciências naturais, geografia, história, matemática, entre outras), com ênfase em ciências naturais, os quais se encontravam armazenados em museus escolares nos anos 1941 e 1942 (PETRY, 2012). Pelo registro constante no referido livro, nota-se que parte destes quadros estava em estado de conservação “regular ou estragado”, provável indício de que fizessem parte do acervo das escolas há algum tempo. Resta saber qual era a situação predominante dos acervos, se compostos por objetos

²⁵ Entre os catálogos disponíveis em 1898, encontram-se dois específicos sobre museu, intitulados: “Installations complètes de musées et cabinets d'histoire naturelle” e “Musée scolaire pour leçons de choses comprenant 700 échantillons en nature et 3.000 dessins coloriés” (LES FILS D'ÉMILE DEYROLLE, 1898).

²⁶ Trata-se de uma encadernação de listas de inventário (ARQUIVO..., 1941-1942), enviadas tanto por grupo escolar, quanto por escola isolada ao DE. A prática de inventariar fazia parte das obrigações das escolas pelo menos desde a década de 1910.

industrializados ou recolhidos por professores e alunos, portanto, financeiramente mais modestos.

Em *terceiro lugar*, encontra-se uma alusão ao móvel que guarda as coleções de objetos para as lições de coisas, que também pode ser nomeado de museu escolar. Um móvel emblemático é o armário em madeira, com portas parcialmente envidraçadas (TEIVE, 2007), bastante comum no mobiliário de escolas ao longo do século XX, o qual pode ser visualizado em diversas fotografias de sala de aula. Tal objeto, dependendo do papel que exerceria, assumia a função de museu. Pela sua versatilidade, este mobiliário poderia desempenhar diferentes funções. De acordo com o Regimento Interno dos grupos escolares de 1914 (SANTA CATARINA, 1914b), cada classe deveria possuir “um armário de porta de vidro”, cuja função seria arrecadar o material dos alunos.

Encontra-se tal referência a museu como armário no relatório do GE²⁷ Particular Stella Maris e Curso Complementar Anexo do município de Laguna, no ano de 1947. De acordo com o inventário do mobiliário e material existente nas classes, havia na sala do 4º ano um armário precedido da indicação, entre parênteses – (museu) –, em bom estado, no valor de 300 cruzeiros (GRUPO..., 1947, p. 46).

A figura 3 é representativa do móvel mencionado e que será indicado por boa parte da literatura pedagógica para armazenar as coleções. Trata-se de um exemplar do acervo do Museu da Escola Catarinense, de Florianópolis, que motivou o início desta pesquisa, conforme informamos na introdução.

²⁷ Doravante, para efeitos de referência, Grupo Escolar será assim citado, GE, quando acompanhar o nome de uma escola.

Figura 3 – Armário em madeira com portas de vidro



Fonte: acervo do Museu da Escola Catarinense (fotografia tirada pela autora – 22/1/2013).

O provimento das escolas com armários-museus é tratado por Martin Lawn (2005) no texto “*A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards*”. De acordo com o autor, a partir de 1871 as ciências naturais foram adicionadas ao currículo escolar na Inglaterra, tornando-se obrigatórias em 1882. Esta obrigação ocasionou a necessidade de angariar inúmeros objetos que permitissem o ensino das lições. Como resultado do crescimento da quantidade de objetos que ingressaram nas escolas, tornou-se necessário seu armazenamento em armários-museus, que deveriam ser fornecidos pelo Conselho Escolar. Desde 1888, este problema constava nas atas desse órgão, que recomendava que os comitês locais acatassem os pedidos dos diretores das escolas providenciando os armários.

Na análise do autor:

As lições de coisas geraram os objetos, que geraram os gabinetes. A série de eventos que conduziu o currículo de instrução a uma pequena indústria de objetos supriu e criou os gabinetes escolares ou museus que dentro de alguns anos tornou-se prática comum em muitas escolas públicas²⁸ (LAWN, 2005, p. 160).

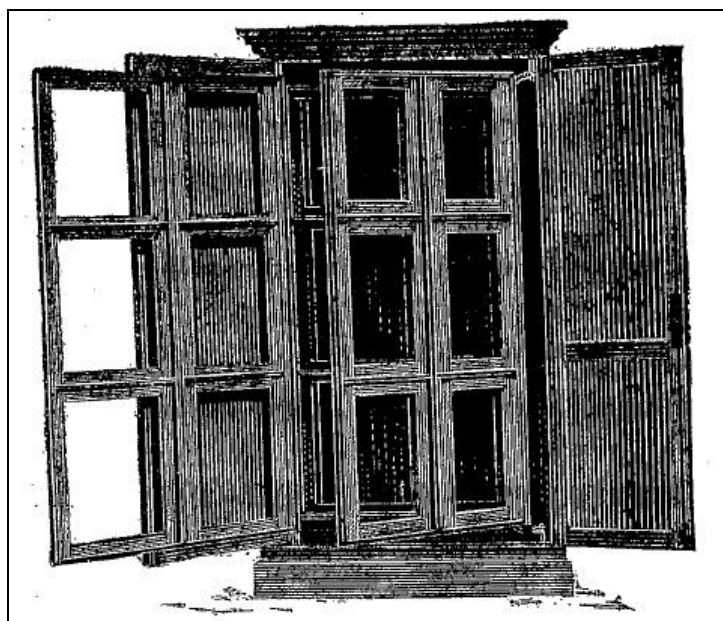
²⁸ “Object lessons begat objects which begat cabinets. The series of events which lead from a curriculum instruction to a minor industry of object supply and the creation of school cabinets or museums took place within a few years in many state schools” (Tradução do original de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa).

Nesse processo, as escolas precisaram desenvolver uma capacidade de estocar objetos (LAWN, 2005). Sua solução foi encontrada no fornecimento e aquisição de armários.

Outro exemplo de mobiliário cuja função seria abrigar objetos do museu, especificamente os quadros no estilo daqueles investigados por Vidal (Fig. 1 e 2), é um armário com repartições internas móveis, onde poderia ser guardado um número elevado de pranchas. Este armário permitia que as estampas do museu ficassem em frente aos olhos das crianças sem que fosse necessária uma grande superfície mural, e ao mesmo tempo os mantinha ao abrigo da poeira (LES FILS D'ÉMILE DEYROLLE, 1898).

A figura 4 corresponde a este armário em carvalho com 2,20m de altura, 1,24m de largura e 0,40m de profundidade. Foi extraída de um catálogo²⁹ de vendas de mobiliário e material de ensino da *Maison Deyrolle*.

Figura 4 – “Armoire porte-tableaux”



Fonte: (LES FILS D'ÉMILE DEYROLLE, 1898, p. 34).

Além destes, o museu assume um *quarto formato*, a saber, o museu dentro da *sala de aula*. Este se vincula especialmente aos móveis acima descritos, pois, em geral, este museu seria composto de armário, estante ou outro móvel que servisse como armazenador dos objetos. O que interessa nesses dois casos, é que as duas versões foram pensadas e postas em prática sem serem excludentes, como pode ser observado em relatórios escolares. Neste caso,

²⁹ A localização deste documento foi realizada por Luani de Liz Souza, a quem sou grata. O catálogo está disponível para consulta no blog do projeto de pesquisa “Objetos da escola”. <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/search/label/Cat%C3%A1logos>>.

em especial, referimo-nos ao relatório do GE Lauro Müller e do Curso Complementar Anexo do ano 1946. De acordo com a diretora da instituição: “cada classe possui o seu museu. Durante o ano, cada professora vai coletando o que os alunos levam. No final do ano, os objetos ou coisas mais interessantes são levados ao Museu Geral” (GRUPO..., 1946, p. 24). Além de informar sobre disposições físicas do museu, a citação fornece pistas sobre uma metodologia empregada na constituição do acervo do museu geral.

A esta quarta forma, soma-se uma *quinta*, neste caso na condição de espaço físico. O museu não só dava nome a coleções de quadros, objetos diversos e móveis, como poderia ocupar um espaço físico nas escolas, um pequeno *gabinete* onde seriam guardadas as coleções. A destinação de um espaço específico para o museu na arquitetura da escola compõe uma questão instigante, visto tratar-se, à primeira vista, da incorporação de uma máxima pedagógica – a necessidade de instaurar processos de ensino mais concretos –, criando condições materiais para a sua realização, em detrimento de outras atividades que poderiam ser exercidas dentro do espaço escolar.

Por último, o museu adquire nova roupagem, ao menos na legislação catarinense, tornando-se uma Associação Auxiliar da Escola³⁰ no início da década de 1940 (cf. capítulo 3). Faziam parte do rol de associações, entre outras, a liga de bondade, o pelotão de saúde, o clube de leitura e a liga pró-língua nacional, as quais tinham funções e objetivos específicos, mas, de modo geral, deveriam promover o associativismo estudantil, preparando os estudantes para viver em sociedade, promovendo no interior das escolas a criação de sociedades em miniatura, as quais desenvolveriam no educando qualidades como ordem, iniciativa e liderança (SANTA CATARINA, 1941b).

Na condição de associação, o museu deveria cumprir uma série de expedientes burocráticos, como a eleição de diretoria, registro das reuniões em atas e escrita de relatórios anuais das atividades desenvolvidas, objetos adquiridos, etc. Esta demanda, criada pelo DE na década de 1940, fez com que o número de registros relativos a esse período, depositados no Apesc e que informam sobre museus, seja bastante superior ao das décadas anteriores. O *status* associativo leva a alguns questionamentos: Tratou-se, afinal, de uma renovação das funções e perfil dos museus? Ou, mudou apenas o estatuto que os nomeava dentro das escolas? Em que medida as funções do museu se assemelham às das outras associações?

³⁰ O processo de investigação acerca das associações auxiliares da escola contou com a parceria de Franciele Otto, mestre pelo Programa de Pós-Graduação da USP, cuja dissertação se intitula “*As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativa e moral da sociedade catarinense: o caso das ‘Ligas de Bondade’ (1944-1950)*”.

O museu, como associação, permaneceu na memória da professora Laurita Pereira. Ela conta que em uma das escolas em que lecionou, entre a década de 1940 e 1960, “[...] além da sala de aula e da horta, havia as Instituições Escolares: o Jornalzinho, o Museu, o Clube de Leitura, tudo dentro da escola. O museu era uma estante com pouca coisa, essas coisas do mar, estrela-do-mar... não tinha muita coisa, uma avezinha” (PEREIRA, 1994. In: GASPAR DA SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 244). Embora o *status* do museu seja de instituição escolar, pode-se indagar em que medida ele se distancia dos outros modelos apresentados.

Antes de nos aproximarmos do terreno das escolas catarinenses, nos espaços dos museus situados dentro destas escolas, é necessário compreender as inspirações para a criação e disseminação de instituições deste gênero.

1.2 HISTÓRIA NATURAL, CIÊNCIA E ENSINO

A história dos museus no Brasil teve início com os de história natural. Este foi o modelo seguido durante o século XIX, com o qual outras disciplinas estiveram enredadas, como a antropologia e a história. O museu histórico, por sua vez, tornou-se uma categoria distinta no Brasil apenas na década de 1920 (MENESES, 2005, p. 22). Sendo assim, o museu de história natural deu origem aos que se encarregariam de “[...] musealizar e institucionalizar a História oficial do país”, como o Museu Histórico Nacional (RJ) e o Museu Paulista (SP) (LOPES, 2009, p. 328). Nos museus de história natural, explicitar os princípios de organização das coleções e exposições era norma:

Mais ainda, é no museu de História Natural oitocentista que se encontra, como se disse, a articulação mais íntima e fecunda entre museus e produção de conhecimento. Na realidade, é o único modelo (com seu derivado antropológico) que funcionou plenamente como instrumento institucional da contribuição museológica à atividade científica (MENESES, 2005, p. 33).

O Museu Nacional do Rio de Janeiro é tomado como o exemplo mais ajustado a esse modelo no Brasil. A primeira fase da trajetória dos museus no território nacional se estende do final do século XVIII – com a Casa dos Pássaros e, depois, em 1818, com o Museu Nacional³¹ –, até os anos 1860, período em que as duas instituições atuaram quase que sozinhas. A segunda fase tem início no final de 1860 e se estende até o começo do século XX,

³¹ A Casa dos Pássaros, nome popular da Casa de História Natural, foi criada em 1784. Em 1818, foi criado o Museu Real, que incorporou a coleção mineralógica da antiga casa (LOPES, 2009, p. 25/27). Com a Independência, em 1822, seu nome mudou para Museu Imperial, sendo chamado de Museu Nacional a partir do período republicano, iniciado em 1889.

com os novos museus organizados nas províncias, reunindo coleções de ciências naturais, inclusive históricas e artísticas (LOPES, 2009, p. 323).

A Casa dos Pássaros estava inserida no contexto da dinamização da atividade científica em Portugal, compondo o projeto de funcionamento dos museus portugueses. Enquanto ela foi um “entreposto colonial”, servindo à metrópole, o Museu Nacional foi “um Museu Metropolitano de caráter enciclopédico e universal”, não podendo ser visto como uma continuidade natural do primeiro (LOPES, 2009, p. 324).

A Casa dos Pássaros “[...] por mais de vinte anos colecionou, armazenou e preparou produtos naturais e adornos indígenas para enviar a Lisboa” (LOPES, 2009, p. 25-26).

Nesse período era costume dos Vice-Reis o envio de “objetos” da natureza do Brasil para a metrópole a fim de divulgar e tornar conhecido o que existia na terra, expor o exótico, apresentar à corte de Lisboa as belezas e riquezas naturais da colônia. Eram enviados exemplares de animais, plantas, minerais e adornos indígenas, coletados no Brasil por viajantes e colonizadores (SILY, 2008, p. 2).

Até meados do século XIX, predominou aqui o modelo dos museus portugueses e europeus, vistos como “escolas demonstrativas da natureza” (LOPES, 2009, p. 324). Já na segunda fase, principalmente a partir de 1890, rompeu-se com esse modelo de museu geral, enciclopédico, preferindo-se os especializados das províncias (LOPES, 2009, p. 324-325).

Cada um, a seu modo, contribuiu com a institucionalização das ciências naturais no País. O Museu Nacional, por exemplo, funcionou “[...] como órgão consultor governamental para assuntos de Geologia, mineração e recursos naturais” (LOPES, 2009, p. 327). Ao lado da prestação de serviço, por meio de análises químicas, especialmente do carvão mineral, esses museus ocupavam-se de estudos paleontológicos, além da implantação de outras disciplinas, como a antropologia, pelo estudo dos crânios da “raça” brasileira (LOPES, 2009, p. 327-328). As coleções do museu passaram por várias mudanças em conformidade com os princípios dos diretores, sendo muitas vezes reorganizadas. O catálogo mais completo e antigo do museu, de 1838, informa que os objetos obedeciam à seguinte divisão: produtos zoológicos, botânicos, orictognósticos, produtos das belas-artes, e objetos relativos às artes, usos e costumes de diversos povos (LOPES, 2009, p. 68).

Tornou-se preocupação constante dos museus divulgar pesquisas por meio de revistas científicas, do mesmo modo que já era uma preocupação a educação em ciências naturais. Tal empreendimento ocorria com a oferta de cursos e conferências, além do empréstimo de coleções para estudo. O acervo do Museu Nacional fora utilizado pelos alunos da Escola Militar do RJ, pela Faculdade de Medicina, pelas Escolas Normais da Sociedade Auxiliadora

da Indústria Nacional e pelo Colégio Pedro II. Não apenas o acervo foi compartilhado, como também professores (funcionários), salas, laboratórios, coleções e instrumentos (LOPES, 2009, p. 329).

O uso dos acervos do museu pelas instituições de ensino indica, de algum modo, uma adaptação à falta de estrutura própria. Se na reforma da Universidade de Coimbra (1772) a Faculdade de Filosofia e História Natural ganhou um gabinete de física, um laboratório de química, um museu de história natural e um jardim botânico (para uso comum com a Faculdade de Medicina), a fim de observar e fazer demonstrações a partir dos três reinos da natureza (LOPES, 2009, p. 31), essa não foi a realidade vivida pela maioria das instituições de ensino existentes no Brasil no século seguinte.

O museu de história natural e o jardim botânico da universidade ficaram a cargo de Domingos Vandelli, cuja coleção particular deu início ao acervo. As coleções eram compostas por minerais e plantas enviados de Portugal, do Brasil, da Ásia e da África (LOPES, 2009, p. 32). A Academia Real de Ciências, de Lisboa, também possuía um gabinete de história natural, que funcionava como apoio às atividades pedagógicas. “Essas primeiras coleções, caracterizam, para o caso português, a transição de gabinetes a museus que se verifica no século XVIII, por toda a Europa” (LOPES, 2009, p. 34).

Com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro, ampliaram-se as instituições ligadas ao projeto modernizador, tal como a Biblioteca Nacional e o Museu Real. No projeto de criação de uma Academia Real do Rio de Janeiro, o museu já estaria garantido, pois, D. João VI mandou organizá-lo a partir de coisas vindas de Lisboa, relacionadas a física e história natural (LOPES, 2009, p. 39). Meses antes da criação do Museu Real, foi criado, na Academia Militar, um gabinete dos produtos da mineralogia e história natural, destinando-se a organizar materiais para as aulas (LOPES, 2009, p. 29).

Por um longo tempo, desde 1830, o Museu Nacional travou debates sobre a criação de cursos superiores de ciências naturais no País. Essa tentativa foi abandonada no final do século XIX, priorizando as atividades de pesquisa. Contudo, seu espaço foi um dos mais importantes na formação prática de naturalistas. Na reforma efetuada em 1911, o regulamento do Museu Nacional previa a criação de um *museu escolar*. Uma aproximação maior da escolarização ocorrerá com o regulamento de 1916, tendo esse museu passado a funcionar como serviço de atendimento às escolas em nível nacional, serviço que daria origem, na década de 1930, ao educativo (LOPES, 2009, p. 229-231).

Em síntese, a principal característica deste museu e dos outros que foram sendo criados no Brasil no século XIX era a vinculação com a pesquisa. Os museus brasileiros, mesmo com suas dificuldades:

[...] desempenharam especificamente suas funções de centros de pesquisa, não se restringindo apenas a atuarem como repositórios de objetos, mas buscando firmarem-se pela relevância de sua produção científica e de sua pesquisa experimental, ao lado das funções de catalogação e classificação das coleções (LOPES, 2009, p. 335).

Sua prática científica aos poucos foi perdendo espaço para os laboratórios. Do período de 1892 às primeiras décadas do século XX, o Museu Nacional perde a sua hegemonia científica, ao disputar com novas instituições, como o Museu Paraense Emílio Goeldi e o Museu Paulista. Esse período é também o do fim da *era dos museus*, deslocando-se “[...] para os laboratórios a prioridade dos estudos experimentais” (LOPES, 2009, p. 24).

Criados na Europa nos séculos XVII e XVIII e espalhados pelo mundo no século XIX, os museus de história natural foram responsáveis pela mobilização que forjou as ciências naturais, entusiasmados pela classificação e pelo conhecimento enciclopédico (LOPES, 2009, p. 14). A tese defendida por Lopes (2009) é de que antes do século XX existia produção científica no Brasil, ao contrário do que parte da literatura afirma, estando essa produção localizada nos museus de história natural.

“Reunir coleções foi a razão de ser dos museus, uma vez que estas materializavam os próprios objetivos centrais da História Natural da época: mobilizar o mundo, classificá-lo e ordená-lo, nos espaços institucionais especialmente concebidos para tal fim, os museus” (LOPES, 2009, p. 22).

O problema da cessão de espaço, de laboratórios, coleções, instrumentos e mesmo pesquisadores para ministrar aulas em instituições de ensino superior, militares, científicas e culturais, de algum modo foi resolvido com a criação de gabinetes, museus de história natural ou escolares dentro das instituições de ensino. Mas, se os museus escolares podem ser considerados uma invenção genuína dos pedagogos e da escola (FELGUEIRAS, 2011, p. 83), sua inspiração parece ter vindo dos de história natural, a começar pelo princípio de classificação decorrente dos reinos da natureza. Tanto é que haverá um esforço por parte dos intelectuais da educação em expandir sua ação, tentando, de certo modo, retirar-lhes a aura das ciências naturais, tornando-os um objeto didático a serviço de todas as disciplinas escolares (cf. capítulo 2).

Para Vidal (2012), o campo pedagógico e etnográfico estavam muito próximos no século XIX, considerando que, para a nova inteligibilidade que desenhava a ciência, decifrar a natureza permitiria decifrar também o humano. O método intuitivo³² não se distanciava dessa vertente, pois “o conhecimento da natureza e as lições de coisas preparavam o escolar para uma concepção evolucionista da ciência e do homem” (VIDAL, 2012, p. 203).

Embora possamos considerar que os museus escolares estejam muito próximos aos de história natural no quesito composição material e organização das coleções, bem como se relacionavam ao método intuitivo, possibilitando a aprendizagem por meio dos objetos, o impulso de sua criação e disseminação parece ter-se dado em decorrência dos pedagógicos e, em alguns casos, concomitantemente a eles. Afinal o que teriam sido os museus pedagógicos criados em meio à efervescência das ciências no século XIX?

1.3 DAS EXPOSIÇÕES UNIVERSAIS À INSTITUCIONALIZAÇÃO DE MUSEUS PEDAGÓGICOS

Estudos historiográficos no campo educativo³³ indicam que os museus escolares foram impulsionados por outra modalidade de museus, os pedagógicos. Estes conheceram seu auge nas exposições universais, que funcionaram como uma espécie de estímulo à criação de museus ocupados da temática educativa (BASTOS, 2002, p. 254). Aliados a estas exposições, ocorriam congressos³⁴ nas mais diferentes áreas, que se caracterizaram como espaços de

³² Este método, criado no século XIX, pretendia substituir “[...] o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução”, fundamentando-se nos princípios de que “[...] o ato de conhecer tem início nas operações dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir das quais são produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos que constituem a matéria-prima das idéias. As idéias assim adquiridas são armazenadas na memória e examinadas pelo raciocínio, a fim de produzir o julgamento” (VALDEMARIN, 2000, p. 76-77). Para Buisson, a lição de coisas é a aplicação mais comum do método intuitivo. O autor destaca que ela não é uma disciplina e sim um procedimento, devendo estar presente em todas as atividades escolares (BASTOS, 2013, p. 234). Essa ideia era compartilhada por Marie Pape-Carpantier. A autora estabelece uma teoria das lições de coisas, devendo sua aplicação seguir a ordem das percepções da inteligência “inicialmente, despertar a curiosidade da criança, a partir da identificação da cor, forma, uso, matéria, origem dos objetos, para depois iniciar as lições de coisa propriamente ditas” (BASTOS, 2011, p. 66). Pape-Carpantier é considerada a responsável pela introdução e popularização desse tipo de lição na educação da primeira infância (BASTOS, 2011; 2013). A discussão em torno destes dois termos é ampla. De acordo com Valdemarin (2000), nem tudo que se rotula como lições de coisas e método intuitivo possui coerência, podendo, inclusive, ter concepções contraditórias. Alguns autores que escreveram a respeito foram: Fanny Delon, Jules Paroz, Norman Calkins e Saffray (VALDEMARIN, 2000).

³³ Principalmente: Felgueiras (2011); Mogarro (2010); M. de F. Meneses (2003); Bastos (2002); Vidal (1999, 2006, 2009).

³⁴ A partir da exposição de Paris de 1878, passou a ser obrigatória a realização de congressos durante as feiras internacionais. Estes se tornaram mais uma coisa a ser exposta. Eram divulgados “como os principais espetáculos de ciência e progresso, mas abertos apenas para públicos selecionados”. Passaram a realizar-se também exposições com temáticas específicas, aliadas ou não aos congressos. Da educação, têm-se três

discussão que procuravam padronizar alguns setores; no caso da indústria, por exemplo, a adoção de padrões permitia maior expansão do mercado. Foram “[...] Congressos de pesos e medidas, jurídicos, pedagógicos, médicos, de higiene, de assistência, de proteção à infância, etc. Em todos esses eventos, o internacionalismo mostra-se como um dos elementos constituintes das nacionalidades” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 87). A alusão nos discursos do período (segunda metade do século XIX) às exposições e congressos (estes a partir de 1878) tornou-se um mecanismo de legitimação, uma referência constante a fim de se justificarem propostas de diferentes ordens como modernas e científicas (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 207).

As exposições universais foram espaços nos quais as “influências” internacionais estiveram visíveis em variados segmentos; contudo, a adoção de modelos não ocorreu por simples procedimentos de cópia (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 18). Embora o estudo de Kuhlmann Júnior não se tenha detido na questão da expansão de museus pedagógicos e escolares, pode-se tomá-lo como parâmetro para compreender como questões de ordem internacional estiveram sendo debatidas e assimiladas por diferentes nações.

Para Vidal (2009, p. 37), a segunda metade do século XIX caracterizou-se por ser o momento de crescimento de uma indústria voltada a abastecer materialmente a escola, que encontrou nas exposições universais uma estratégia de divulgação desses produtos que poderiam alcançar mercados internacionais. Ao mesmo tempo, a autora lembra que se elaborava uma legislação escolar que previa a obrigatoriedade do ensino; portanto, ampliava o mercado consumidor em potencial e sujeitos educacionais estavam ocupados na criação ou tradução de objetos para uso escolar, como foi o caso de Menezes Vieira.

Para Lawn (2005, p. 145) a organização e internacionalização da escolarização requereu sua “[...] sustentação através de tecnologias simples”³⁵, assim como o advento das escolas públicas e de um currículo prescrito permitiu a chegada de utensílios e objetos nas escolas inglesas³⁶ (LAWN, 2005, p. 146). Esta análise pode ser estendida ao caso brasileiro. De certa forma, o abastecimento das escolas com museus pode ser vinculado a esse processo de expansão do ensino.

Do mesmo modo que os materiais de ensino passaram a figurar nas “feiras” internacionais a partir da exposição de 1855 (Paris) e, com mais relevo a partir de 1862

exemplos de eventos desta ordem, em 1880 na Bélgica, em 1883 no Brasil e em 1884 na Inglaterra (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 88).

³⁵ “[...] the relation between the organization of mass schooling and its sustenance by simple technologies” (Tradução do original de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa).

³⁶ “In England, the advent of state schools and a prescribed curriculum permitted a range of tools and objects to arrive in their wake” (Tradução do original de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa).

(Londres), quando a temática educacional ganhou um espaço específico³⁷ (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 30-31), alguns países realizaram exposições pedagógicas e, a partir delas, criaram museus do mesmo gênero. Este foi o caso da Inglaterra, em 1854. O país realizou uma exposição pedagógica em Londres, fruto das coleções apresentadas em 1851 na Exposição Internacional, a partir da qual se formou o Museu de Educação, formando uma divisão do *South Kensington Museum* em 1857 (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 30/71; BASTOS, 2002, p. 255). Em 1892, outro museu da educação é criado na Inglaterra pela *Teachers' Guild* (PELLISSON, 1911).

Antes disso, em 1851, a Alemanha havia criado seu primeiro museu pedagógico, sendo o país com maior número deste tipo de estabelecimento. Apresentam-se, na sequência, os primeiros museus criados em diferentes países, seguidos quase em sua maioria por outras instituições posteriores. Canadá cria seu museu em 1857; em 1864 é a vez da Rússia; em 1872, da Áustria; em 1874, foi a vez da Itália; em 1875, da Suíça; em 1877, a Hungria inaugura seu museu, bem como a Holanda; em 1878 é a vez do Japão; em 1879, da França e em 1880, da Bélgica. Em 1881 é inaugurado um museu nos Estados Unidos; em 1887, na Dinamarca; em 1890, na República Tcheca, em 1898, na Sérvia e na Eslovênia e em 1901, na Croácia (PELLISSON, 1911). Contudo, em cada localidade os museus adquiriram formato próprio; em alguns casos dedicaram-se a um segmento escolar; em outros, à instrução pública como um todo. Alguns se centraram em uma cidade específica; outros tiveram caráter mais nacional, atuando enfim com finalidades distintas.

O Museu Pedagógico Municipal de Lisboa foi o primeiro deste gênero criado em Portugal. Inaugurado em 1º de julho de 1883, teve como primeiro diretor Adolfo Coelho. Em setembro de 1883 foi aberto à visita de professores e ao público em geral apenas em 1885 (MENESES, 2003). Em 1892, o Estado tornou-se o responsável no lugar da municipalidade, passando o museu a se chamar Museu Pedagógico de Lisboa. De acordo com Mogarro, já neste período o museu “[...] entrou numa fase irreversível de decadência, sendo os seus materiais dispersos por várias instituições, num processo lento que se arrastou pelos anos seguintes. Assim desaparecia outra referência da modernização pedagógica do país” (MOGARRO, 2010, p. 110).

Já o *Museo de Instrucción Primaria*, da Espanha, foi criado um ano antes, em 6 de maio de 1882, vindo a ser mais tarde denominado Museu Pedagógico Nacional. Teve início

³⁷ Foi a partir da exposição de Viena, em 1873, que a educação ganhou maior importância, quando a seção foi subdividida de acordo com propostas pedagógicas voltadas à primeira infância, por exemplo, à demonstração de modelos de escolas, materiais didáticos afinados a determinados métodos, entre outros aspectos (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 33).

com os objetos da Exposição Pedagógica do Congresso Nacional Pedagógico do mesmo ano e foi aberto em 1884. Manuel Bartolomé Cossío foi seu diretor desde fins de 1883 até 1929. Em 1941, o museu encerrou suas atividades (FRAILE, 1987; DUJO, 1985).

Conforme aludido, as exposições estimularam e impulsionaram a disseminação de museus pedagógicos; contudo, não se pode creditar a elas sua invenção. Longe de encontrar o marco zero destas instituições, os exemplos levantados servem para mostrar a existência de projetos que não são tomados necessariamente como precursores. Em 1817, A. Jullien (de Paris) publicou a obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Nesta obra se encontra o programa considerado como a primeira ideia de criação de um museu pedagógico (PELLISSON, 1911).

Na América Latina, o projeto brasileiro foi o primeiro, datado de 1883; o projeto argentino data de 1888 e o uruguaio, de 1889 (PELLISSON, 1911). O Museu Pedagógico Uruguaio foi “atestado” por Armanda Álvaro Alberto em sua viagem oficial ao país em outubro de 1931, como integrante da Comissão de Intercâmbio Intelectual Brasil-Uruguaí, lugar onde proferiu conferência. Nas palavras da professora, o museu era “riquíssimo e suntuoso” e possuía “coleções interessantíssimas de quase todos os países sul-americanos, menos do Brasil” (ALBERTO, 1931 citada por MIGNOT, 2010, p. 54).

Após o período de estadia no Uruguaí, quando conheceu o ensino primário daquele país, Armanda correspondeu-se com autoridades, diretoras, professoras e alunos de escolas que visitou durante a viagem. Ao manusear essas “missivas”, Mignot (2010, p. 59) encontrou, entre outros assuntos, agradecimentos pelo “[...] envio de material para o Museu Pedagógico – cartões-postais, insetos, frutos e sementes, organizados pelo Museu Nacional e pelo Jardim Botânico [...]”. Passados mais de dez anos da visita ao Uruguaí, Armanda ainda recebia cartas, em especial de Afonsa Briganti, que fora diretora da Escola n. 12 de 2º grau de Montevideú. Em carta datada de 2 de outubro de 1945, Afonsa relata o encontro com ex-alunos, alguns já professores, os quais ainda se recordavam de sua visita à escola n. 12 e do “formoso material” que ela lhes havia enviado para compor o museu escolar (MIGNOT, 2010, p. 62).

A Argentina contou com inúmeras iniciativas de criação e remodelação de museus pedagógicos, na tentativa de manter estes estabelecimentos. De acordo com García (2010), em 1885 o Conselho Nacional de Educação argentino resolveu criar um Museu Escolar Nacional e, em fins de 1888, aprovou seu regulamento inspirado em partes no Museu Escolar da Bélgica. Em 1889, o museu foi anexado à *Biblioteca de Maestros* e, em 1906, não sobreviveu à morte de seu diretor, ficando as coleções abandonadas no Conselho Nacional de Educação.

Segundo García (2010, p. 97), “la idea de establecer museos para el uso de las escuelas se insinuó en otras partes del país, aunque con escaso éxito. En la ciudad de Buenos Aires, algunos consejos escolares de distrito organizaron pequeños museos para uso de las escuelas de su área”³⁸. Nesta corrente, foi aberto, em 1904, o *Museo Escolar Argentino*; em 1910, o *Museo Histórico Escolar*, junto do qual foi criado o *Museo Escolar Sarmiento*. Em 1911, fundou-se o *Museo Educacional*, um museu regional da localidade de Mendoza; em 1914, criou-se o *Museo Escolar de Ciencias Naturales “Florentino Ameghino”*, em Santa Fé, e em 1916, o Museo Pedagógico de la Provincia de Buenos Aires, exemplos de iniciativas regionais implantadas na Argentina.

Boa parte destas instituições teve seu fim decretado ainda no século XX. Não foram muitos os que sobreviveram ao tempo e permanecem em atividade. Destes, destaca-se o *Musée Pédagogique* (1879) francês, atual *Musée National de l'Éducation* que:

[...] existe até hoje³⁹ como parte dos serviços do Institut National de Recherche Pédagogique. Instalado confortavelmente na cidade de Rouen, dispõe de uma sede para exposições no centro urbano e uma grande reserva localizada em bairro mais afastado. Nele podem-se encontrar diversos materiais escolares que remontam ao século XVIII (VIDAL, 2006, p. 260).

Apesar das particularidades, estes museus tinham a característica comum de funcionarem como instituições formadoras de professores; em geral, possuíam bibliotecas anexas, produziam e distribuíam periódicos e livros voltados aos modernos métodos e materiais de ensino, a fim de instrumentalizar a prática dos professores.

Para o português Álvaro Viana de Lemos (1923, p. 104, grifo meu), deveria haver três espécies de museus: o pedagógico, o escolar e o municipal ou regional. De acordo com ele:

O *museu pedagógico* para instrução do próprio professor, deve ser instalado em grandes centros, junto das Escolas Normais, possuindo colecções de material didático natural ou reduzido, tanto nacional como estrangeiro, e colecções de fotografias e estampas. Deve ser um centro produtor de clichés para projecções e cinematografia escolar, e um arquivo de trabalhos apreciáveis de alunos e professores, tanto de ordem intelectual como manual, etc.⁴⁰

Diferente dos museus pedagógicos que possuíam autonomia administrativa e funcionavam, em alguns casos, anexos às escolas normais, os museus escolares situavam-se

³⁸ “A ideia de estabelecer museus para o uso das escolas se insinuou em outras partes do país, embora com escasso êxito. Na cidade de Buenos Aires, alguns conselhos escolares distritais organizaram pequenos museus para uso das escolas de sua área” (Tradução nossa).

³⁹ De fato, o museu continua em atividade até o momento. Maiores informações estão disponíveis em: <<http://www.cndp.fr/musee/>>. Acesso em: 20 maio 2012.

⁴⁰ Optou-se, neste trabalho, por conservar a grafia original de textos e documentos.

dentro das escolas. Estes serviam diretamente aos professores e alunos para o estudo das matérias a partir de elementos concretos, vinculando-se a um ensino mais intuitivo.

1.4 DISCUSSÕES EM SOLO BRASILEIRO: O MUSEU ESCOLAR NACIONAL (1883) E O *PEDAGOGIUM* (1890)

A concepção de um museu pedagógico inseriu-se na “representação da modernidade educacional brasileira” a partir de 1870, consequência da “participação nas exposições internacionais, do contato com publicações e de visitas a estabelecimentos estrangeiros” (BASTOS, 2002, p. 258).

A criação do primeiro museu pedagógico brasileiro data de 2 de dezembro de 1883, tendo sido chamado de Museu Escolar Nacional, situado no Rio de Janeiro. Sua concepção se deu em decorrência da Primeira Exposição Pedagógica, a qual legou parte dos objetos que viriam a constituir o acervo do museu.

A autoria do projeto que lhe deu origem é um tanto controversa, envolvendo disputas políticas. O deputado Franklin Dória apresentou projeto no Congresso Nacional em 3 de agosto de 1883, a partir de ideia da Comissão do Congresso Pedagógico, presidida pelo conde d’Eu. Contudo, Rui Barbosa reivindicava ser o precursor da ideia, com projeto de 12 de setembro de 1882, publicado na obra *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública*, em 1883, na qual dedicou um capítulo para tratar da criação de um Museu Pedagógico Nacional, baseado em experiências estrangeiras (BASTOS, 2002).

A criação de bibliotecas e museus pedagógicos também já havia sido prevista por Leôncio de Carvalho, no Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que, em seu 8º artigo, recomendava “fundar ou auxiliar bibliotecas e museus pedagógicos nos lugares onde houver escolas normais” (RIO DE JANEIRO, 1879, p. 279). Contudo, para Rui Barbosa, essa indicação não era suficiente para garantir a criação de um museu pedagógico, que deveria ser custeado pelo Estado (BASTOS, 2002). Além destes personagens, Manoel Pereira Frazão também discorreu a respeito de museus pedagógicos e escolares no parecer encomendado pela organização do Congresso da Instrução, que não se realizou, mas teve as atas publicadas em 1884.

O projeto apresentado por Dória (1883) não foi aprovado, mas resolveu-se que o Estado ficaria responsável pelos objetos da Exposição Pedagógica até que fosse fundado um museu pedagógico. Isso ocorreu com o encerramento da exposição, quando se criou a

Sociedade Mantenedora do Museu Escolar Nacional, por proposição do conselheiro Manuel Francisco Correia, sendo a sociedade presidida pelo conde d'Eu.

O Congresso da Instrução, que deveria ser realizado em 1883, começou a ser preparado no final de 1882 pela comissão organizadora composta pelo conde d'Eu, pelo visconde do Bom Retiro, pelo senador Manoel Francisco Corrêa, por Carlos Leôncio de Carvalho e Franklin Américo de Menezes Dória. Foi a partir da terceira sessão preparatória em janeiro de 1883 que se desenvolveu a proposta de realizar uma exposição pedagógica concomitante ao congresso, solicitando-se, a partir disso, o envio de objetos e publicações de países da Europa e América. O congresso seria dividido em duas seções, uma dedicada ao ensino primário, secundário e profissional e outra, ao ensino superior. Elaboraram-se 46 pareceres a partir de questões formuladas⁴¹, 29 referentes à primeira seção, e 17 à segunda (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 97).

Mesmo sem a realização do congresso, devido à não-aprovação de verbas pelo Senado, solicitou-se a permanência da exposição, uma vez que muitos países já haviam enviado objetos. Sendo assim, ela foi realizada com donativos de particulares, do próprio D. Pedro II e do conde e condessa d'Eu. Embora o congresso não se tenha realizado, várias conferências foram promovidas pela exposição (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 101).

Depois de fundado, o Museu Escolar Nacional passou a funcionar no andar superior da Imprensa Nacional, sendo aberto ao público duas vezes por semana, estando aberto o dia inteiro apenas no domingo. Entre 1884 e 1887 promoveu exposições escolares anuais. Entretanto, não faltaram críticas a esse projeto, entre outros motivos, por ser dirigido por uma associação particular, por estar pouco aberto ao público e por não possuir espaço próprio (BASTOS, 2002, p. 268-269).

Em que pesem as críticas, o fato de o museu ser aberto à população e não apenas às pessoas ligadas a instituições de ensino, demonstra a amplitude que se pretendia com o projeto e a importância atribuída à causa educativa, cujo raio de alcance deveria ser estendido.

Em 1890 funda-se um “novo” museu pedagógico, intitulado *Pedagogium*, por meio do Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890, durante a atuação do ministro Benjamin Constant. Este museu teve início, ao que tudo indica, com a biblioteca e material clássico da Associação Mantenedora do Museu Escolar, então extinta, e da Associação Promotora da Instrução. Menezes Vieira foi nomeado diretor do *Pedagogium* em 20 de agosto de 1890, podendo “[...] ser considerado o seu criador e grande estimulador” (BASTOS, 2002, p. 274).

⁴¹ A 14ª questão referia-se a bibliotecas, museus escolares e pedagógicos, e caixas escolares. Contou com os pareceres de Manoel José Pereira Frazão e Dr. L. R. Vieira Souto (BASTOS, 2002, p. 266).

Segundo Vidal (2009), na viagem que Menezes Vieira fez à França em 1889 para participar como delegado no *Congrès International de l'Enseignement Primaire*, ele colheu elementos que seriam postos em prática no *Pedagogium* um ano depois, pois o “seu” Museu Pedagógico em tudo se parecia com o *Musée Pédagogique* francês:

[...] seja pelo interesse em preservação de um acervo sobre a escola pública brasileira, seja por sua associação a uma biblioteca de apoio docente, seja pela edição de uma *Revista Pedagógica* que tomava o nome da francesa *Revue Pédagogique*, seja ainda pela publicação da série *Memórias e documentos*, inspirada na *Memoires et documents scolaires* (VIDAL, 2009, p. 52, grifo da autora).

De acordo com o Decreto nº 980, de 1890, em seu artigo primeiro, o *Pedagogium* tinha por fim “constituir-se o centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a educação nacional, offerecendo aos professores publicos e particulares os meios de instrução profissional, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado” (RIO DE JANEIRO, 1890a, não paginado). Estas funções tornaram o museu um lugar não apenas de exposição, indicando uma dimensão de formação profissional daqueles professores atuantes nas escolas, servindo como modelo a ser seguido na aplicação de métodos e emprego de materiais.

Conforme antes indicado, entre as atividades do *Pedagogium* esteve a edição de uma revista intitulada *Revista Pedagógica*:

A *Revista Pedagógica* teve uma duração de seis anos, tendo iniciado sua circulação em 15/11/1890, uma data que nos sugere ser comemorativa do primeiro aniversário do novo regime republicano. O último número, pelo que consta no acervo da Biblioteca Nacional, foi publicado em 15/6/1896, embora no periódico *Educação e Ensino*, que se apresenta como o sucessor da *Revista Pedagógica*, haja a informação de que o último número tenha sido publicado em janeiro de 1897 (GONDRA, 1997, p. 375, grifo do autor).

Segundo Gondra (1997, p. 378-379), a revista consistiu num “[...] instrumento para fazer circular o discurso republicano a ser distribuído gratuitamente a todos os professores - públicos e particulares”. Além desta publicação, o museu ainda promoveu, entre 1891 e 1896, cursos e conferências, bem como exposições escolares anuais, com trabalhos de alunos, professores e material de ensino.

Num primeiro momento, o *Pedagogium* ocupou quatro salas numa sede provisória, mudando-se depois para uma sede com três andares. Do material deixado pelo Museu Escolar, Menezes Vieira contabilizou 4.147 obras, incluindo relatórios, anais, discursos e programas, os quais para ele não tinham valor pedagógico, tornando-se necessária a aquisição de material

concreto. Doações foram efetuadas por professores, inspetores e comissões enviadas às exposições universais, auxiliando no crescimento do acervo do museu (BASTOS, 2002, p. 280). Em agosto de 1895, ganha sede própria na Rua do Passeio, n. 66, e passa a contar com uma escola-modelo anexa, tendo sido instalada em prédio próprio e considerada uma das seções do museu; do mesmo modo que a biblioteca, a exposição permanente, entre outras.

Entre os objetivos do *Pedagogium* esteve também a disseminação de instituições similares nos outros estados e a organização de museus escolares nas escolas brasileiras. A presença de museus nas escolas estava prevista no 9º artigo do Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, aprovado pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro 1890.

Cada escola primária terá, além das salas de classe e outras dependências, sua biblioteca especial, *um museo escolar provido de collecções minerologicas, botanicas e zoologicas, de instrumentos e de quanto for indispensavel para o ensino concreto*, um gymnasio para exercicios phisicos, um pateo para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagogicos (RIO DE JANEIRO, 1890b, não paginado, grifo meu).

De acordo com Bastos (2002, p. 294, grifo da autora), “era recomendado que cada museu escolar adotasse um plano metódico que se aproximasse do indicado por Buisson, no seu *Dictionaire de Pedagogie et d’Instruction Primaire*”⁴². Segundo a autora, o museu escolar se destinaria ao ensino das lições de coisas, vistas mais como ensino de ciências físicas e naturais; professores e alunos iriam organizá-lo tomando como referência as coleções Saffray⁴³, Deyrolle⁴⁴, Dorangeon⁴⁵ e “algumas caixas da Casa Palavra⁴⁶, da Itália” (BASTOS, 2002, p. 295). Este aspecto demonstra um direcionamento efetuado pelas instruções

⁴² Para esclarecimentos sobre o plano de Buisson, ver capítulo 2, item 2.5.

⁴³ As amostras desta coleção são divididas em duas partes, denominadas de *museu tipo* e *museu anexo*. O primeiro, compreende objetos necessários ao ensino por aspectos, para a demonstração tangível que deve acompanhar toda lição de coisa, toda conversa de história natural. O segundo, pelos objetos destinados a dar noções um pouco detalhadas sobre as produções e as indústrias da região. “[...] désigne sous le nom de *musée type*, comprenant les objets nécessaires pour l’enseignement par l’aspect, pour la démonstration tangible qui doit accompagner toute leçon de choses, toute causerie d’histoire naturelle. Il appelle, d’autre part, *musée annexe* les objets destinés à donner des notions un peu détaillées sur les productions et les industries de la région” (BROUARD; DEFODON, 1887, p. 385) (Tradução nossa).

⁴⁴ Conforme já indicado, as coleções Deyrolle eram compostas tanto de quadros murais, com ilustrações a cores, quanto de modelos de anatomia humana, flores, frutos, entre outros, que serviam como materiais para lições de coisas, bem como para outras áreas do saber.

⁴⁵ “O *museu industrial escolar Dorangeon* se compõe de 12 pranchas em cartão, sobre as quais são suspensos os objetos ou substâncias que devem servir as lições de coisas” (Tradução nossa). Compreende os temas: alimentação, vestimenta, habitação e necessidades intelectuais (indústrias). “Le *musée industriel scolaire Dorangeon* se compose de 12 planches en carton, sur lesquelles sont suspendus les objets ou substances qui doivent servir aux leçons de choses” (DORANGEON, 1884, p. 7, grifo do original).

⁴⁶ No percurso de realização deste trabalho não foram localizadas menções a este material, nem referências que o descrevessem.

brasileiras da função do museu escolar. Uma vez que analisados os planos propostos por Buisson e Bannwarth (cf. item 2.5), nota-se a extrapolação do estudo das ciências físicas e naturais, ao se contemplarem questões como indústria, construção, habitação e vestuário, entre outras.

A organização de museus escolares “modelo” era uma das atividades previstas do *Pedagogium*. Por essa razão, em 1891, Benjamin Constant, ministro da Instrução Pública, solicitou ao diretor do Museu Nacional, Ladislau Neto, “[...] que preparasse pequenas coleções de história natural apropriadas para o ensino elementar que deveriam ser remetidas ao *Pedagogium* para posterior distribuição nos estabelecimentos de ensino” (SILY, 2010, p. 9, grifo meu).

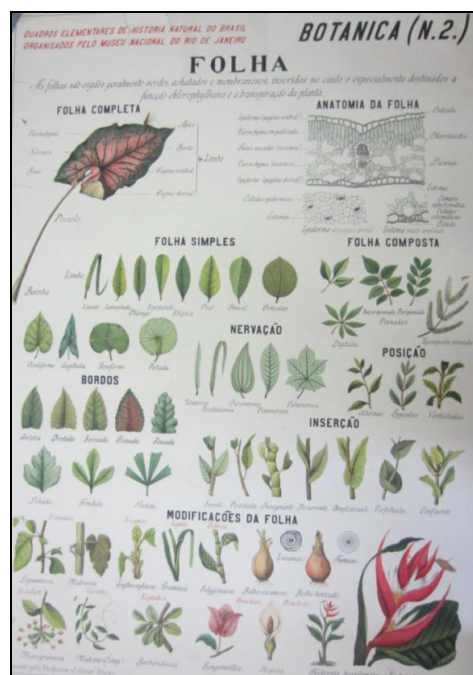
De fato, o Museu Nacional entre as suas atividades produzia material didático para ser enviado às escolas. Sily (2008, 2010, 2012) pesquisou algumas práticas educativas do Museu Nacional do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX. Segundo esse autor, a partir de 1916 o Regulamento do Museu Nacional fixou como uma das finalidades “estudar, ensinar e divulgar a história natural”, passando a preparar regularmente espécimes e coleções em seus laboratórios, as quais seriam distribuídas entre as escolas, para o ensino de história natural nos gabinetes e museus escolares. De acordo com relatório do Museu Nacional de 1920, duas escolas catarinenses receberam coleções didáticas (SILY, 2008, p. 9). As temáticas dos mapas, entre 1919 e 1922, foram: antropologia, zoologia, geologia e botânica (SILY, 2008, p. 10). Abaixo podem ser visualizados dois exemplares de “quadros elementares de história natural do Brasil organizados pelo Museu Nacional do Rio de Janeiro”, referentes a botânica e zoologia.

Figura 5 – Quadro mural de zoologia editado pelo Museu Nacional em 1921



Fonte: (SILY, 2012, p. 261).

Figura 6 – Quadro mural de botânica editado pelo Museu Nacional em 1922



Fonte: (SILY, 2012, p. 264).

Em relação a Santa Catarina, até o momento o registro que se tem quanto à aquisição destas coleções refere-se ao Ginásio Catarinense, instituição privada, católica e destinada ao público masculino. Segundo dados do relatório anual de 1929, o lente de História Natural, Padre Maute, foi ao Rio de Janeiro “para estudar nos museus da capital federal as instalações mais recentes e para aumentar o nosso museu”. Angariou objetos em diferentes instituições – Ministério da Agricultura, Instituto Biológico, Jardim Botânico, entre outros –, tendo conseguido no Museu Nacional 20 quadros murais destinados ao ensino de história natural (GYMNASIO..., 1929, p. 65).

Em relação às escolas públicas, tem-se a seguinte informação procedente do relatório do Colégio Municipal de Joinville, redigido por Orestes Guimarães, diretor do estabelecimento entre 1907 e 1909. No item material escolar, o diretor observa:

Hoje o Collegio possui uma boa colleção de mappas muraes para o ensino de schiencias naturaes (collecção, Deyrolles, abrasileirada), mappas para o ensino de geographia, sobretudo patria (Olavo Freire e Rio Branco), globo terrestre, celeste e ardosiado, aparelho Level, etc. tudo constando do inventario (anexo 37). Este material adoptado nas escolas de S. Paulo alguns feito sob a direcção do Pedagogium Brasileiro, é dos melhores e resiste a qualquer critica, como material didactico (COLÉGIO..., 1909, p. 16-17, grifo meu).

Esta citação fornece dois elementos para pensarmos na circulação de objetos escolares, os quais mostram que Santa Catarina estava conectada às novidades pedagógicas. Primeiro, a

menção da existência da coleção de quadros para o ensino de ciências naturais *Deyrolle*, na versão traduzida e adaptada, conforme anunciado anteriormente, referente às pesquisas de Vidal (1999, 2006, 2009). Em segundo, a referência de que alguns destes materiais eram provenientes do *Pedagogium*, sem a indicação de que fossem produzidos ou apenas distribuídos por ele – vale adiantar que neste período o *Pedagogium* já havia sido municipalizado.

Desde o início, o *Pedagogium* enfrentou dificuldades em relação à sua vida institucional, sendo ameaçado de extinção, sem definição orçamentária e sem espaço próprio. Com a morte de Benjamin Constant em 1891, perdeu-se um apoio político indispensável (BASTOS, 2002, p. 300).

Estas tensões apareciam nas publicações da *Revista Pedagogica*, utilizada como instrumento de convencimento dos parlamentares e do governo da importância do Museu Pedagógico e da própria revista, bem como do reforço dessa importância junto à comunidade escolar. A publicação dos trabalhos realizados pelo museu fez parte desse projeto de afirmação pública (GONDRA, 1997, p. 381).

Após intensas discussões a respeito da importância de permanência do museu e de sua defesa por parte de Menezes Vieira, que lembrava Benjamin Constant no afã de conseguir apoio político para que o museu não perdesse seu orçamento, a partir de 3 de janeiro de 1897 o museu passou à administração municipal do Distrito Federal, sendo Manoel Bonfim o novo diretor. Menezes Vieira ocupou este cargo até dezembro de 1896 (BASTOS, 2002, p. 308).

Com a transferência para a municipalidade, a *Revista Pedagogica* também sofreu uma remodelação. Perdeu “[...] seu caráter mais abrangente, de periódico nacional e internacional, voltando-se primordialmente para um público local” (GONDRA, 1997, p. 388). Contudo, apesar do novo formato, Gondra considera que a revista, então com o subtítulo “*Educação e Ensino - Revista Pedagogica da Instrução Publica Municipal do Districto Federal*”, deu continuidade às funções da primeira, sobretudo por ter como função ser guia dos professores.

Após o período de municipalização, mais precisamente de 1899 a 1902, a Academia de Medicina passou a ocupar uma das repartições do edifício do *Pedagogium*. Aos olhos do dr. Alfredo Nascimento, a Academia passou a conviver com um moribundo. Para Luis Reis (1914 citado por BASTOS, 2002, p. 313), depois de 1897 o *Pedagogium* “[...] senão morreu, vegeta por aí abandonado ou esquecido [...]”.

O *Pedagogium* é extinto em 1919. Mas a idéia não morreu. Em 1937, é criado o Instituto Nacional de Pedagogia (lei nº 378, de 13 de janeiro), que retoma parte das funções do *Pedagogium*. É instalado, no ano seguinte, com o nome de Instituto

Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério de Educação e Saúde Pública (BASTOS, 2002, p. 314, grifo da autora).

Além desta iniciativa nacional, alguns estados empenharam-se em criar seus museus pedagógicos. O estado de Alagoas instalou seu Pedagogium em 3 de maio de 1891 e o de São Paulo criou, em 1895, o Instituto Pedagógico Paulista (BASTOS, 2002, p. 296).

Além destes, Leontina Busch (1937) identificou na legislação educacional de alguns estados a presença desta instituição. Por exemplo: consta no Regulamento da Instrução Pública Primária do Rio de Janeiro, de 1929, que foi criado um museu pedagógico. De acordo com Regulamento de 1932, o Maranhão criou na capital seu museu pedagógico. Em 1934, em exposição sobre a organização do ensino em Pernambuco, menciona-se a presença de um museu pedagógico central, criado em 1931, e que permanecia “no início” devido à recente concessão de recursos.

O Rio Grande do Sul publicou, em 1963, na Revista do Ensino, estatutos para museus escolares do seu estado. Estes tinham funções muito próximas de um museu pedagógico, como, por exemplo, fornecer ao professor, por meio de material didático, os meios para atender às demandas da técnica educativa, além de adquirir, colecionar e classificar materiais de ensino “orientando os professores na aplicação dos mesmos” (REVISTA DO ENSINO, 1963, p. 50). Estes museus seriam organizados por seções, a saber, audiovisual, material didático especializado e documentação.

Se à primeira vista a proliferação de museus escolares parece não ter surtido grande efeito, um olhar mais atento encontra vestígios desse aparato em alguns estados brasileiros, como é o caso de São Paulo (POGGIANI, 2011a; CUNHA, 2008; SOUZA, 1998), Minas Gerais (BENCOSTTA; BRAGA, 2011; FARIA FILHO, 1998a) e Santa Catarina (PETRY, 2012; TEIVE; DALLABRIDA, 2011; TEIVE, 2007; FIORI, 1991). De acordo com a professora Leontina Busch (1937), museus escolares e pedagógicos estiveram presentes na legislação de pelo menos sete estados brasileiros⁴⁷ nas décadas de 1920 e 1930.

Por sua vez, Sily menciona que na correspondência trocada entre escolas e o Museu Nacional, aquelas com intuito de conseguir coleções didáticas:

[...] foram encontradas 35 cartas enviadas de diferentes colégios e ginásios, em sua maioria do estado de Minas Gerais, e do antigo Distrito Federal, onde já existiam ou estavam sendo organizados museus escolares ou gabinetes de História Natural, nas décadas de 1920, 1930 e 1940 (SILY, 2010, p. 15).

⁴⁷ São eles: Minas Gerais (MG), Distrito Federal (DF), Bahia (BA), Sergipe (SE), Piauí (PI), Pernambuco (PE) e Maranhão (MA).

Este dado corrobora a “revelação” de que os museus existiram em escolas brasileiras e fornece pistas para um melhor entendimento deste “aparato pedagógico”. Vejamos como a introdução dos museus ocorreu em Santa Catarina no início do século XX.

1.5 MUSEUS ESCOLARES EM SANTA CATARINA: INDÍCIOS A PARTIR DA REFORMA DO ENSINO DE 1911

Conforme anunciado na introdução, este trabalho tem como primeira baliza temporal a reforma de 1911, levando em conta o contexto catarinense, momento a partir do qual consideramos ter-se tornado um objetivo do governo a implantação de museus escolares no interior dos grupos escolares, tanto pela previsão de um espaço físico, quanto pela compra de coleções com denominação idêntica. Mesmo que na “origem” da proposta de museus (cf. capítulo 2) não houvesse a inclinação para determinado tipo de escola, em Santa Catarina tem-se a indicação de provimento apenas para os grupos escolares. Neste sentido, o museu seria mais um dos símbolos que endossariam o imaginário desta escola como uma “vitrine da República”⁴⁸.

A reforma do ensino de 1911 é conhecida por ser a que implantou os primeiros grupos escolares em Santa Catarina, por meio da construção de edifícios próprios, bem como pela reformulação dos documentos normativos, tais como regulamento, regimento e programa de ensino, do ensino primário, das escolas complementares e da escola normal. Este formato de escola, denominado grupo escolar, já aparecia na legislação de 1904 (GASPAR DA SILVA, 2006). A novidade da reforma de 1911 é justamente a materialização desta proposta de escola graduada, além da reformulação do ensino público em geral, cujo ponto fulcral era a formação de professores pela escola normal.

Para Fiori (1991, p. 83), “a originalidade da ação de Orestes Guimarães repousa no fato de que, ao invés de começar uma reforma de ensino construindo uma superestrutura administrativa, ele iniciou, pelos estabelecimentos de ensino, a sua ação reformadora”. A reforma por ele empreendida teve início durante o governo de Vidal José de Oliveira Ramos (1910-1914). Vidal Ramos era natural de Lages e pertencia a uma família de latifundiários rurais. Iniciou-se com ele uma linhagem de políticos da família Ramos. Seus filhos Nereu e Celso comandariam o governo estadual em anos posteriores (FIORI, 1991, p. 80).

⁴⁸ Termo cunhado por Gaspar da Silva (2006).

Criou-se a Inspeção Geral da Instrução Pública, órgão responsável pelo controle e orientação do ensino que contava com três cargos. Orestes Guimarães era o inspetor geral do ensino, sendo sucedido pelos inspetores escolares, auxiliados pelos chefes escolares, que fiscalizavam as escolas isoladas e ambulantes. Os inspetores possuíam *status* elevado e vários destes personagens teriam atuação política no cenário educativo em anos seguintes. Entre eles, encontravam-se Luiz Sanchez Bezerra da Trindade e João dos Santos Areão (FIORI, 1991, p. 97/99).

Ao analisar a documentação decorrente desta reforma, Teive (2010) observa uma inclinação condizente com a pedagogia moderna e o método intuitivo. É certo que nenhuma pedagogia funciona por decreto; contudo, percebe-se determinado alinhamento da proposta reformadora catarinense com as supostas novidades pedagógicas postas em prática em centros urbanos como São Paulo e países considerados avançados, entre eles França e Estados Unidos da América.

A predileção por processos de ensino intuitivos não poderia ser mais bem representada do que pelos museus escolares. Estes deveriam ser considerados como “[...] a mais cabal integração do ensino intuitivo, e todos o devem reconhecer ainda mesmo aqueles muito acorrentados [ilegível] ao velho aforismo do *magister dixit* [o mestre disse]!” (FIGUEIREDO, 1924, p. 451, grifo do autor).

Apesar de registrar a necessidade da adoção de um ensino menos teórico, o Regulamento da Instrução Pública, o Regimento e Programa de Ensino para os grupos escolares e escolas isoladas de 1911 ainda não mencionavam a presença de museu escolar em qualquer tipo de escola, nem mesmo na escola normal. Este dado é curioso, pois, no ano seguinte, em relatório das atividades do governo, o secretário geral dos negócios do estado irá listar como um dos componentes dos primeiros grupos escolares, os museus, que teriam sido importados. O registro da importação no relatório demonstra, de certa forma, um recurso discursivo cujo objetivo consistia em afirmar a sintonia das ações do governo a projetos de escolarização considerados modelares.

Uma possível explicação para essa ausência inicial está no direcionamento dos três textos normativos acima mencionados. Isto quer dizer que foram eles os primeiros documentos expedidos após a Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910, que autorizou a reforma do ensino. Talvez por essa razão sejam mais genéricos em alguns pontos, como, por exemplo, em relação a mobiliário, livros e objetos que “deveriam seguir o determinado pelo Secretario Geral” (sem maiores indicações) (SANTA CATARINA, 1911b). Outros aspectos, entretanto, estavam bem-delimitados, como as funções de cada segmento subordinado à Diretoria de

Instrução Pública, incluindo diretor, inspetor e chefes escolares (SANTA CATARINA, 1911a), além das funções das personalidades atuantes nas escolas, como diretor, professores, porteiro, servente e até alunos, sobre os quais pesavam deveres e penalidades (SANTA CATARINA, 1911b).

No que diz respeito ao ensino, o Regimento prevê, no artigo sexto que:

As lições sobre as materias de qualquer dos annos do curso, deverão, de accordo com o programma adoptado, *ser mais praticas e concretas do que theoricas e abstractas*, e encaminhadas de modo que as faculdades das creanças sejam incitadas a um desenvolvimento gradual e harmonico. § unico. Cumpre que o professor tenha em vista *desenvolver a faculdade de observação e, para isso, empregue os processos intuitivos* (SANTA CATARINA, 1911b, p. 4, grifo meu).

Os professores deveriam, ainda, “concretizar o ensino, adoptando os processos intuitivos e evitando, quanto possível, o modo individual e a aprendizagem puramente de memoria” (SANTA CATARINA, 1911b, p. 23). Os conteúdos que deveriam ser ministrados encontravam-se pré-determinados pelo programa de ensino, tanto dos grupos escolares quanto das escolas isoladas.

Mesmo não tendo sido prevista textualmente no Regimento, no relatório da Secretaria dos Negócios do Estado de 1911 (SANTA CATARINA, 1911e), já constava a indicação de que fora importado mobiliário da América do Norte e que este se achava em depósito, bem como o material didático e de expediente, os quais seriam remetidos aos grupos recém-criados. Estariam, no meio desse material, os museus escolares?

Ao findar o ano de 1912, em novo relatório remetido ao governador, o secretário afirma:

Em cada grupo, como acima alludi, *existe um pequeno, porém apropriado museu escolar, constando de especimens sobre historia natural, aparelhos de physica e de chimica*, que se prestam às experiências relativas aos programmas dessas materias; *quadros allegoricos sobre a nocividade do uso do alcool; quadros dos productos do paiz, de machinas de uso na lavoura e da industria pecuaria*. O museu para o grupo Conselheiro Mafra bem como para todos os outros do Estado, faltando apenas para o de Itajahy, cuja criação foi resolvida após a encomenda, *foi adquirido em Paris, na conhecida casa E. Deyrolles & Fils* (SANTA CATARINA, 1912, p. 61, grifo meu).

A partir desta passagem, delineia-se uma imagem bastante genérica do que seria o museu, a saber, uma coleção de *espécimes* sobre história natural. Isto significa dizer que se poderia constituir de pequenos animais empalhados ou cartonados (no caso de borboletas, por exemplo), ou ainda de quadros temáticos de acordo com as matérias de ensino. Ressalta-se

que os aparelhos de física e química listados ao lado do museu não faziam parte, necessariamente, do seu acervo, mas do gabinete de física e química, tendo sido dispostos junto daquele. Isso só não ocorreu no GE Vidal Ramos, no município de Lages, pois, devido a uma maior amplitude, o prédio comportou uma sala exclusiva para o gabinete de física e química e outra para o museu. Neste grupo:

[...] no pavimento terreo existem quatro salões de 11m,40 x 8 x 5 e seis compartimentos – directoria, *gabinete do museu escolar* e quatro pequenos commodos para deposito, sendo dois na secção masculina e dois na secção feminina. No pavimento superior estão situados mais quatro salões, iguaes ao do pavimento terreo, e tres compartimentos, sendo um para o *gabinete de physica e chimica (nos demais grupos estes gabinetes estão instalados no compartimento destinado ao museu escolar)*, o segundo para sala dos professores e o terceiro destinado aos ensaios collectivos de cantos escolares (SANTA CATARINA, 1914d, p. 153, grifo meu).

A importação das primeiras coleções de museus da França pode ter, de fato, ocorrido, uma vez que a produção de mapas murais e coleções didáticas pelo Museu Nacional se desenvolverá regularmente somente a partir de 1916 (SILY, 2010). Na listagem do material didático importado para os grupos escolares e a escola normal, encontram-se 1.770 carteiras, *oito museus escolares* e sete pequenos gabinetes de física e química, incluindo um museu e um gabinete “mais completo” para a escola normal. O preço das carteiras *Chandler*, dos museus e dos gabinetes totalizaram Rs. 7:963\$040 (SANTA CATARINA, 1914d). Vale lembrar, entretanto, que o relatório apresentado ao governador cumpre a função de informar sobre as realizações de seu governo, ao mesmo tempo em que busca legitimar sua ação, destacando grandes feitos, como a compra de objetos pedagógicos internacionais.

Segundo Houssaye (2007, p. 303-304), “quando se pretende fornecer ‘o’ bom ‘método’ comprovado, não há mais razão, é claro, para apoiar-se numa especificidade nacional ou local. Ao contrário disso, o que é particular só pode desvalorizar”. Neste sentido, a vinculação de um projeto de escolarização a tendências internacionais objetiva claramente à sua valorização.

No relatório de 1912, o secretário relata que os grupos escolares Conselheiro Mafra e Lauro Müller possuíam oito salas de aula, mais gabinetes para o diretor, professores e para o museu, além dos galpões, área de recreio e jardim. Está se falando aqui de duas perspectivas de museu: em primeiro, das coleções e em segundo, do espaço físico. Este dado é importante, pois uma escola poderia possuir a coleção “museu escolar” sem dispor de um espaço específico para ele, o que influenciaria no modo de conceber esse “instrumento didático”, uma

vez que a disponibilidade de espaço oportunizaria maiores atividades escolares e a constituição de um acervo mais volumoso.

O edifício dos grupos seguia um padrão de distribuição do espaço. Em 1911, o Regimento previa a existência de oito salas de aula, metade para a seção masculina e metade para a feminina. No caso de existirem mais salas disponíveis, seriam criadas novas turmas de 1º e 2º ano; além disso, menciona-se a existência de biblioteca para empréstimo de livros *aos professores*. Já em 1914, entrou em vigor nova regulamentação para o ensino primário⁴⁹, aprovada pela Lei nº 967, de agosto de 1913, que autorizou a revisão dos regulamentos de então. Desta vez, os textos passaram a ser mais detalhados, inclusive em relação ao aspecto físico e aos materiais escolares.

O Regimento em vigor a partir de 1914 determinava que os grupos escolares tivessem oito classes. De modo similar ao de 1911, as classes seriam separadas em seção masculina e feminina; a dimensão das salas deveria obedecer ao mínimo de 9m x 7m x 5m. Além destes compartimentos, este documento esclarece que *cada grupo deverá possuir*: um gabinete para o museu escolar; um gabinete para o diretor; um cômodo para a portaria; um galpão de abrigo para cada seção, com privadas, lavatórios e mictórios na seção masculina; e pátios arborizados para os recreios (SANTA CATARINA, 1914b, p. 8). Curiosamente, a presença da biblioteca era facultativa, podendo o grupo possuí-la ou não; no caso de a possuir, o acervo seria emprestado tanto aos professores quanto aos alunos do estabelecimento, o que representa um avanço em relação ao regimento de 1911.

De fato, tal modelo de configuração do espaço escolar foi o mesmo empregado na construção dos primeiros grupos escolares, exceto para o caso de Joinville, cujo prédio, municipal, passou por reformas, e em Lages, cuja construção, de dois andares, tornou esta unidade mais ampla que as demais. Em 1912, o secretário geral ponderava que o GE Lauro Müller estava em condições de ser adotado como *tipo* (modelo) para os demais que seriam construídos, seguindo a tendência das plantas em formato de U, fornecendo ampla ventilação e abundância de luz.

Entre as vantagens de instalação dos grupos escolares estava a economia feita com materiais didáticos, uma vez que as oito classes poderiam usufruir dos mesmos utensílios. Esta observação foi feita pelo reformador do ensino, Orestes Guimarães, em relato de suas atividades transcrito no relatório do secretário geral em maio de 1914, e reforçada pelo

⁴⁹ Regulamento da Instrução Pública: Decreto nº 794 (SANTA CATARINA, 1914a); Regimento Interno dos grupos escolares: Decreto nº 795 (SANTA CATARINA, 1914b) e Programa de ensino dos grupos escolares e escolas isoladas: Decreto nº 796 (SANTA CATARINA, 1914c).

governador Vidal Ramos, em sinopse de atividades do quadriênio 1910-1914 (SANTA CATARINA, 1914e, p. 146). De acordo com Guimarães, os grupos possibilitavam economia das instalações pedagógicas, visto que o “material escolar (museu, gabinete, quadros, mapas, etc.)” poderia ser utilizado em comum pelos professores das oito classes (SANTA CATARINA, 1914d, p. 142).

Ao tratar do material escolar na sinopse de seu governo, Vidal Ramos frisa que “cada grupo tem um pequeno gabinete de physica e química e um museu escolar, que consta de quadros e especimens relativos à botânica, zoologia, mineralogia, anatomia, physiologia, agronomia e zootechnia, adequados ao ensino preliminar e complementar” (SANTA CATARINA, 1914e, p. 149). Pela descrição, percebe-se uma filiação dos objetos a determinadas matérias de ensino, voltadas ao estudo da natureza em suas variadas expressões.

Além de figurar nos documentos já apresentados, o museu apareceu, ainda que timidamente, em alguns programas de ensino. Segundo Daros (2005, p. 11), “os currículos nas reformas educacionais assumem posição estratégica, já que representam o sentido social e político que se quer dar a uma determinada formação escolar [...]”. Tendo isto em mente, considerou-se apropriado um olhar mais atento aos currículos propostos para a escola primária a partir da reforma de 1911, que sofreram quatro remodelações enquanto ela esteve em vigor (SANTA CATARINA, 1911c, 1914c, 1920 e 1928a) e, em 1946 (SANTA CATARINA, 1946d), após a Lei Orgânica do ensino. Além disso, fez-se uma breve incursão pelos currículos da escola normal (SANTA CATARINA, 1911d, 1919, 1928b, 1947) a fim de observar se, entre os conteúdos estudados pelos futuros professores, constava alguma orientação acerca do uso do museu.

1.5.1 A presença do museu nos programas de ensino da escola primária e da escola normal

Costuma-se considerar que a estrutura básica do ensino proposta pela reforma de 1911 se manteve até 1935, momento em que é baixada nova reforma (Decreto nº 713. SANTA CATARINA, 1935), realizada por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade⁵⁰, diretor da Instrução Pública (FIORI, 1991). A partir desse momento, a diretoria transforma-se no Departamento de

⁵⁰ Luiz Sanchez Bezerra da Trindade nasceu em Florianópolis no ano de 1892. Formou-se no ensino secundário pelo Ginásio Catarinense em 1912 e aos 20 anos iniciou a carreira de professor primário, tendo exercido funções públicas ao longo de sua vida. Atuou como diretor de grupos escolares; tornou-se inspetor escolar em 1920; elegeu-se vereador do município de Florianópolis em 1936. Dirigiu o DE de 1933 a 1938 e, novamente em 1950, quando então se aposentou (BOMBASSARO, 2006, p. 40-41).

Educação. Para o caso do ensino normal a observação é pertinente, uma vez que era o foco dessa segunda remodelação, momento em que as escolas normais são transformadas em institutos de educação e as escolas complementares substituídas pela escola normal primária (DAROS, 2005, p. 14). Por sua vez, o ensino primário não sofreu remodelações significativas diretas, ou seja, diríamos, numa linguagem atual, que foi contemplado em efeito cascata, quando da reestruturação da formação de professores. Na avaliação de Moreira⁵¹ (1954, p. 27/85), tratou-se de uma reforma da superestrutura administrativa, que não tocou na essência dos currículos escolares e que, aos poucos, foi sendo derrubada pela introdução de novas leis e decretos.

Uma das novidades desta reforma foi a criação de sete subdiretorias dependentes do DE; entre elas, estavam a subdiretoria de educação física, recreação e jogos e a *subdiretoria de bibliotecas, museus e rádio-difusão*. De acordo com Moreira (1954, p. 27), depois de 1940 permaneceram apenas as subdiretorias administrativa, de expedição e de cadastro, sendo extintas a subdiretoria técnica, e as demais, que nem haviam sido instaladas. Foram criadas ainda a Inspeção do Ensino Normal e das Associações Escolares.

A reforma Trindade efetuiu-se durante o governo de Nereu Ramos, tendo sido articulada e iniciada no governo de Aristiliano Ramos, seu primo, que ocupava, naquele momento, o cargo de interventor federal. Após a revolução de 1930, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, três interventores foram nomeados dirigentes de Santa Catarina. Já durante o governo constitucional de Vargas, Nereu Ramos ganhou as eleições indiretas em 1935, tornando-se governador do estado. Em decorrência do Estado Novo, Nereu Ramos tornou-se interventor federal em 1937, permanecendo no cargo até 1945, fim da ditadura Vargas⁵².

No período entre 1935 e 1950, a educação catarinense foi liderada pelos inspetores Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa, os quais se revezaram entre os cargos mais importantes, passando a ser conhecidos como a santíssima trindade da educação. Em decorrência do poder de decisão que possuíam, o interventor Nereu Ramos achou por bem criar, em 1938, a Superintendência Geral do Ensino, órgão ao qual o DE estaria subordinado. O cargo de superintendente foi ocupado pelo paulista Sebastião de Oliveira Rocha; contudo, sua tímida atuação levou Nereu Ramos a nomear Elpídio Barbosa

⁵¹ Para conhecer a trajetória de João Roberto Moreira (1912-1967), intelectual catarinense que teve projeção nacional e internacional, ver pesquisas e publicações de Leziany Silveira Daniel e Lea Pinheiro Paixão.

⁵² Informações disponíveis no histórico dos governadores de Santa Catarina: <<http://www.sc.gov.br/conteudo/santacatarina/historia/paginas/governadores.html>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

para o cargo no final de 1940. Em 1942, a Superintendência foi extinta, voltando o DE à sua posição de mando (FIORI, 1991, p. 124-125).

A organização do ensino normal proposta pela reforma de 1935 teve vida efêmera. No ano de 1938 (dezembro), as escolas normais primárias voltaram a ser chamadas de escolas complementares, visto funcionarem, na prática, mais como cursos complementares aos grupos escolares do que formadoras de professores (SILVA, 2003, p. 87). Além disso, em 1939 extinguiu-se a escola normal superior vocacional criada em 1935. Em seu lugar, surgiu o curso normal, de dois anos. Enquanto isso, os programas de ensino dos institutos de educação criados em 1935 foram reformulados, a título provisório, em 1937 e 1939 (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005).

O ensino primário, por sua vez, sofreu as seguintes remodelações: a partir do Decreto nº 244, de 9 de dezembro de 1938, expede-se novo regulamento para os grupos escolares em 3 de março de 1939, substituindo o anterior de 1914, para também regulamentar as escolas isoladas e cursos noturnos (Decreto nº 714. SANTA CATARINA, 1939). Contudo, em 1946, será substituído pelo regulamento geral para os estabelecimentos de ensino primário (SANTA CATARINA, 1946b), decorrente da Lei Orgânica do ensino primário nº 298, expedida em 18 de novembro de 1946 (SANTA CATARINA, 1946a), dez meses após o Decreto-lei federal nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946).

As Leis Orgânicas de 1946, no que tange ao ensino normal e primário, suprimiram a ausência de regulamentação federal, pois fizeram “[...] parte de um movimento de centralização e padronização do sistema educativo nacional” (DAROS, 2005, p. 150). No período de atuação do ministro Capanema (1934-1945), ampliou-se o controle sobre os sistemas de ensino, com exceção do primário e normal, cujas leis orgânicas, acima citadas, foram expedidas somente após o Estado Novo (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005, p. 25).

A partir das reformas decorrentes dos anos 1930, apenas em 1946 é que foi delineado um programa de ensino⁵³ para as *escolas primárias*. As diferenças mais perceptíveis em relação aos conteúdos listados na década de 1910 e 1920 são: a ausência das ciências naturais; e uma nova proposta de organização dos saberes, agora por eixos temáticos que agregam um conjunto de matérias a serem ensinadas. Em 1939, com a expedição de novo regulamento

⁵³ Este programa foi aprovado a título provisório até que o Ministério da Educação e Saúde preenchesse o disposto pela Lei Orgânica federal de 1946. Isso ocorreu a partir de 1948 até 1959, quando a Secretaria de Educação e Cultura de Santa Catarina publicou uma encadernação com o programa “provisório” de 1946 e os decretos subsequentes, que foram incorporando os programas organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), num total de cinco incorporações, tanto para o ensino primário quanto para o complementar, e uma diretriz elaborada pela Inspeção de Educação Física a partir das orientações do Inep (SANTA CATARINA, 1959).

para a escola primária, foram listadas as disciplinas que comporiam o programa; contudo, não se localizou texto que contivesse o currículo detalhado. Em relação ao programa de 1928, são suprimidas as disciplinas de higiene e agricultura (Apêndice A).

Essas remodelações ocorridas em 1946 são frutos de uma nova reforma do ensino, capitaneada pelo diretor do DE Elpídio Barbosa⁵⁴, cujo objetivo consistiu em adaptar o sistema de ensino estadual às Leis Orgânicas Federais (janeiro de 1946). No caso do ensino primário, a Lei Orgânica do estado (novembro de 1946) teve como complementos o regulamento e o programa para os estabelecimentos de ensino primário, bem como o regulamento para o serviço de inspeção escolar.

Esta reformulação ocorreu no período de redemocratização do País, com o término da Segunda Guerra Mundial e da ditadura Vargas. Entre outubro de 1945, quando Nereu Ramos é deposto, e março de 1947, quando Aderbal Ramos da Silva é eleito governador, são nomeados dois interventores, Luiz Gallotti e Udo Deeke⁵⁵. Durante a atuação deste último, ocorreu a adaptação às Leis Orgânicas Federais, continuando Elpídio Barbosa na direção do DE. A evolução do número de escolas e a ampliação da matrícula nos grupos escolares, escolas isoladas e reunidas entre 1914 e 1935, pode ser consultada em Hoeller (2009, p. 55). Os mesmos dados em anos anteriores e posteriores podem ser consultados em Fiori (1991).

A Lei Orgânica Estadual do ensino primário é uma réplica da Lei Federal, com algumas inserções; enquanto a Lei Federal contém 53 artigos, a Lei Estadual possui 61, decorrentes da supressão e inserção de determinados pontos, sem que alterassem o sentido principal da proposta nacional que deveria ser seguida.

Entre os anos 1911 e 1928, o programa para as escolas primárias sofreu quatro reformulações, um indicativo da necessidade de ajustamento do “sentido social e político” pretendido com a formação escolar. O programa de 1911 indica basicamente os conteúdos a serem ministrados; faz uma composição entre o conteúdo e a ação no infinitivo que se espera que a criança realize como: “desenhar objetos”, “copiar palavras”, “ler e escrever números”,

⁵⁴ Nascido em 1909 na capital catarinense, estudou no Ginásio Catharinense no início dos anos 1920. Barbosa atuou como professor de escola primária; foi diretor de grupos escolares em Mafra, Joinville e Joaçaba; foi inspetor escolar da circunscrição de Florianópolis (1931-1934); trabalhou ainda como subdiretor técnico do DE (1935-1940); cursou direito na Faculdade de Direito de Santa Catarina, formando-se em 1938. Foi superintendente geral do ensino e diretor do DE (1940-1950). Em 1950, foi eleito deputado estadual (1951-1955). Atuou na transformação do DE em Secretaria de Educação e Cultura em 1961; em 1963 assumiu o cargo de secretário da Educação e Cultura. Atuou ainda como professor universitário. Foi o primeiro reitor da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Udesc) e primeiro presidente eleito do Conselho Estadual de Educação (1961-1966), cargo ocupado até o seu falecimento (FIORI, 1991, p. 145-146); Site do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=55&Itemid=130>. Acesso em: 4 out. 2012.

⁵⁵ Informações disponíveis no histórico dos governadores de Santa Catarina: <<http://www.sc.gov.br/conteudo/santacatarina/historia/paginas/governadores.html>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

etc. A organização segue a estrutura por série do 1º ao 4º ano para o grupo escolar e uma divisão por disciplina para a escola isolada do 1º ao 3º ano. A descrição dos conteúdos é sucinta (um ou dois parágrafos). Não são sugeridas ações aos professores sobre como abordar o assunto e/ou a metodologia. Comparando os programas para essas duas escolas, o da escola isolada é mais conciso e fornece a indicação de livros de leitura ou a proibição de seu uso (SANTA CATARINA, 1911c).

Em 1914, a disposição das matérias segue o critério adotado em 1911, diferenciado para o grupo escolar e a escola isolada. Por outro lado, os conteúdos são exaustivamente detalhados, chegando, em alguns casos, a ocupar três páginas. As indicações começam a ser dirigidas ao que o professor deve fazer ao invés da habilidade que o aluno deve adquirir. Algumas vezes, sugerem-se ao professor ações mecanizadas, como apontar para a “estampa” no momento de indagação à turma. São inseridos também comentários relativos ao comportamento dos alunos, “vícios” que devem ser corrigidos pelo professor. Indica-se qual método deve ser utilizado e ordenam-se algumas ações como “faça no quadro negro...”, “chame dois alunos e coloque...”. As maiores indicações são reservadas ao aprendizado da linguagem nos primeiros anos; com o avançar das séries, diminuem as frases com efeitos diretivos ao professor, o que evidencia a internalização de um aprendizado por parte do aluno, que, supõe-se, já deveria estar acostumado à rotina escolar estabelecida (SANTA CATARINA, 1914c).

O programa de 1920 não se distancia muito do de 1914, sendo, em muitos casos, idêntico⁵⁶. A diferença é que, em 1920, algumas disciplinas dispersas de 1914 passam a compor o conjunto temático “noções de ciências físicas e naturais e de higiene”, e as questões de linguagem serão agrupadas na disciplina de “português”, isso para o caso dos grupos escolares, pois a estrutura da escola isolada permanece igual (SANTA CATARINA, 1920). Em 1928, o programa é mais condensado. Em cada disciplina listam-se os conteúdos e ao final da listagem, no campo “nota”, inserem-se as observações de caráter mais prático e instrutivo ao professor (SANTA CATARINA, 1928a).

O programa de 1946 efetua uma mescla de conteúdos e orientações práticas. É um programa de caráter mais pedagógico, pois expõe os objetivos do ensino para cada ano escolar, esboça um sumário da matéria com os conteúdos a serem ensinados, mas com um tom mais prescritivo; por fim, fornece sugestões práticas em relação àquele conteúdo. Ao final da exposição de cada disciplina para todos os anos, acrescentam-se mais recomendações

⁵⁶ Enquanto o programa para o ensino primário foi reformulado em 1920, os da escola normal e complementar já o tinham sido em 1919.

ao professor. O mais importante, neste programa, é a não-distinção de conteúdos para um tipo específico de escola, uma vez que escola isolada, reunida, e grupo escolar obedecerão ao programa previsto para o ensino primário elementar (SANTA CATARINA, 1946d).

O museu se fará presente a partir de 1914, no programa dos grupos escolares. Sua ausência momentânea em escolas isoladas talvez se possa explicar pela crença ou pela aposta num formato de museu industrializado, composto por coleções compradas, demasiado caras para serem distribuídas para todos os tipos de escolas. Porém, a situação se inverteu a partir dos anos 1930 e, com mais intensidade, na década de 1940, quando os museus passaram a ser compostos, em sua maioria, por objetos coletados pelos alunos, uma das possíveis razões para passaram a estar presentes em muitas escolas isoladas. Cabe lembrar que esta concepção de museu – composto por objetos comuns – já se encontrava na literatura pedagógica no século XIX (cf. capítulo 2), mas parece ter sido ignorada pelos agentes políticos catarinenses ao longo das primeiras décadas do século XX, em privilégio das coleções importadas.

Além desse aspecto financeiro, a ausência de museus em escolas isoladas também pode ser atribuída à sua vinculação por parte da legislação a uma área do saber da qual esta escola estaria privada, qual seja, as ciências físicas e naturais.

No quadro 1, observa-se a indicação do uso do museu para os diferentes anos escolares em disciplinas específicas dos currículos prescritos para a escola primária⁵⁷.

Quadro 1 – Disciplinas em que o museu seria utilizado nos programas de ensino da escola primária catarinense

2º ano	3º ano	4º ano
Programa de ensino dos GE de 1914		
Zoologia	Linguagem oral	Linguagem oral
	Aritmética	
	Botânica	
Física e química	Zoologia	Zoologia
	Mineralogia	
	Física e química	
Programa de ensino dos GE de 1920		
–	Aritmética	Zoologia
Programa de ensino dos GE de 1928		
–	–	Zoologia
Programa do ensino primário (EI, ER e GE) de 1946		
Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho	–	–

Fonte: dados sistematizados pela autora.

⁵⁷ O desenho do currículo proposto para os grupos escolares, escolas isoladas e reunidas entre os anos 1911 e 1946 pode ser visualizado por completo ao final da dissertação (Apêndice A).

Percebe-se, de imediato, a ausência da recomendação de uso do museu para o 1º ano escolar, dado interessante ao se considerar que este aparato pedagógico estabelecia uma íntima relação com o ensino intuitivo, e que no ano de 1920 uma das disciplinas para esta série se chamava “lições de coisas” (Apêndice A), apesar da recomendação contrária dos pedagogos. A diminuição do rol de disciplinas em que o museu aparece no quadro acima pode ser compreendida pelo movimento do currículo, pois, com o passar dos anos, algumas disciplinas foram suprimidas e outras, em menor número, inseridas.

Do programa de 1920 para o de 1928, elimina-se do 2º ano a disciplina “noções de ciências físicas, naturais e de higiene”⁵⁸ e insere-se “agricultura” do 1º ao 4º ano. No programa de 1928, para o 3º e o 4º ano as matérias de física, botânica, zoologia, fisiologia e higiene tornam-se independentes, ou seja, deixam de compor a temática “noções de ciências físicas, naturais e de higiene”. Os estudos da mineralogia, contemplados em 1914, e os de química em 1914 e 1920, também foram excluídos na reformulação do programa em 1928.

Considera-se, a partir disso, que as disciplinas ligadas às ciências físicas e naturais vão compondo um conjunto mais especializado de questões, que se torna exclusivo dos dois últimos anos da escolarização primária. Na mesma medida, o museu vai se tornando um recurso didático específico do 4º ano (até 1928), o que, de certo modo, representa uma inversão na ótica defendida pelo método intuitivo de que o aprendizado deveria partir, de modo gradual, do concreto para o abstrato.

A ausência de disciplinas ligadas às ciências da natureza em 1946 é uma questão interessante e que demanda maior investigação para sua compreensão. Mas, em princípio, nota-se um discurso de amor à natureza muito próximo ao da questão nacionalista, de reconhecimento da importância dos bens naturais para o País, vistos como sua maior riqueza. As incursões pelo ambiente “natural” relacionam-se ao conhecimento da localidade onde a escola está inserida, sua história e a história do País.

Por outro lado, visualiza-se, pelo exame do quadro 1, que o museu não era considerado pelas normativas como um recurso exclusivo do estudo da natureza e seus fenômenos, uma vez que sua utilização era recomendada em linguagem oral e aritmética. Nestas duas disciplinas, havia uma explicação mais detalhada de seu uso, enquanto que nas outras, havia apenas a indicação do uso, ao lado do nome da disciplina, entre parênteses

⁵⁸ Para o 1º ano, esta disciplina foi recomendada no programa de 1911 e 1914, sendo eliminada no de 1920; em 1939, o regulamento dos grupos escolares irá mencioná-la como uma das disciplinas do programa, sendo excluída novamente em 1946.

(observação do natural ou dos quadros do museu), (observação do museu) ou (usando o museu).

Em 1914, um dos conteúdos a serem estudados pelo 3º ano em aritmética era o sistema métrico: “[...] o metro, multiplos e submultiplos. Medidas derivadas do metro, multiplos e submultiplos. *Conhecimento e uso pratico dos aparelhos do museu*. Conhecimento das medidas de superficie [...]” (SANTA CATARINA, 1914c, p. 49, grifo meu). Em 1920, a indicação e o excerto são idênticos.

Em zoologia, no 4º ano seria estudado o “systema nervoso (idéias succintas). Noções elementares sobre os vertebrados e invertebrados (estudo muito elementar, sobretudo de reconhecimento pelo aspecto exterior, *usando do museu*). Divisão dos vertebrados” (SANTA CATARINA, 1920, p. 34, grifo meu). Esta indicação é idêntica à do programa de 1928.

Em linguagem oral, os alunos do 3º ano deveriam “[...] descrever assumptos representados pelas estampas do museu (**quadros contra o alcoolismo, aparelhos agrarios, quadros da industria pecuaria**) orientando o professor as descrições, de modo a educar os alumnos quanto a **concatenação nas descrições**” (SANTA CATARINA, 1914c, p. 47-48, grifo do original). Já os alunos do 4º ano, além de realizar esta tarefa, teriam sua “linguagem” corrigida pelo professor, que deveria explicar-lhes o motivo das correções.

É conveniente perceber o sentido que o programa confere ao uso do acervo do museu: se, à primeira vista, os quadros contra o alcoolismo se afinam mais à disciplina de educação moral e cívica, aqui eles são reapropriados e indicados para o aprimoramento da linguagem oral. Essa passagem indica uma das dificuldades em apreender os sentidos atribuídos a um objeto situado num tempo distante e de modo isolado.

Ainda assim, é interessante pensar acerca da necessidade da introdução de estudos deste gênero na escola. Afinal, qual a importância de educar as crianças sobre o alcoolismo e preveni-las dele? Pode-se pensar na incorporação, pelo currículo escolar, de uma questão social maior, a incorporação de uma demanda externa à escola pelo programa, transformada em objeto didático, neste caso, em quadros ilustrativos.

Nos cursos de formação de professores, o tópico “alcoolismo e tabagismo” também compõe o currículo. Em 1919, os alunos do 4º ano da escola normal estudariam, na disciplina de higiene sobre “Bebidas alcoolicas, fumo, opio e vicios elegantes: Morphina e Cocaína” (SANTA CATARINA, 1919, p. 68). Em 1928, os alunos das escolas complementares estudariam em higiene no 3º ano sobre o alcoolismo e tabagismo (SANTA CATARINA, 1928b). Já em 1937, no programa provisório para a Escola Normal Superior Vocacional, o “alcoolismo e vários vícios sociais” se tornam assunto da disciplina de sociologia geral no 1º

ano (Ver programa anexo em: DAROS; SILVA; DANIEL, 2005, p. 48). Ocorre, portanto, uma migração da discussão de higiene para sociologia, o que, de certa forma, reflete a nova disposição do currículo, repleto das ciências da educação, além de outro viés de discussão da temática.

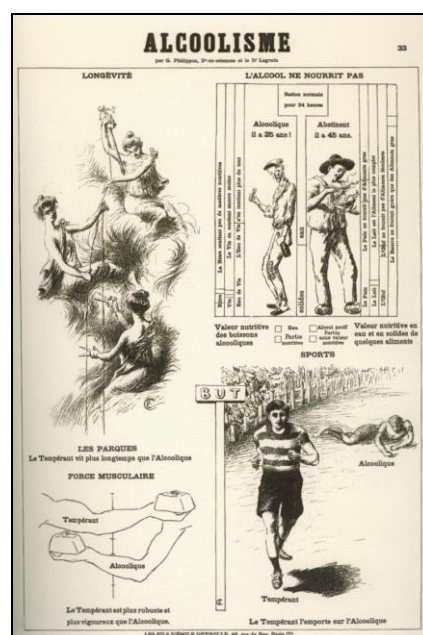
As figuras 7 e 8 são ilustrações de dois exemplares de quadros reeditados da coleção *Deyrolle*, indicados no catálogo original para a disciplina de instrução cívica e que se podem aproximar daqueles existentes no início do século XX em Santa Catarina.

Figura 7 – Exemplar de quadro francês para o ensino de instrução cívica



Fonte: (BROGLIE, 2010, p. 122).

Figura 8 – Exemplar de quadro francês para o ensino de instrução cívica



Fonte: (BROGLIE, 2010, p. 125).

Estas duas imagens são representativas do conjunto de pranchas presentes no catálogo consultado (BROGLIE, 2010). Na figura 7, visualizam-se duas cenas trágicas relacionadas ao alcoolismo e ao exercício de uma profissão. A imagem superior ilustra um acidente num trilho de trem, cuja legenda indica: “o bebedor perde a noção do perigo, de seus deveres profissionais e de suas responsabilidades”; a inferior ilustra um “sinistro marítimo”, seguido da explicação: “o bebedor perde o sangue frio, a prudência, a habilidade e corre riscos contínuos”. Em letras maiúsculas, lê-se: “o homem sóbrio é mestre de si, o bebedor perde a confiança de todos”⁵⁹.

⁵⁹ “L’alcoolisme et les professions. Accident de chemin de fer. Le buveur perd la notion du danger, de ses devoirs professionnels et de ses responsabilités. Sinistre maritime. Le buveur perd le sang froid, la prudence, l’habileté et court des risques continus. L’homme sobre est maître de lui – le buveur perd la confiance de tous” (BROGLIE, 2010, p. 122) (Tradução nossa).

Já na figura 8 se encontra uma comparação entre os malefícios do álcool e os benefícios de uma vida saudável. O quadro, situado no lado direito superior, compara o porte físico de um adulto alcoólico, com 25 anos, e outro sadio, com 45 anos, com o objetivo de informar as propriedades nutritivas de algumas bebidas alcoólicas em comparação com alimentos tais como pão, leite e ovos. As outras imagens comparam o porte muscular e de resistência, demonstrando um efeito ligado à saúde e não diretamente à condição social. As cenas das demais pranchas seguem esse estilo.

Esta temática permanece nas questões do ensino primário catarinense com o passar dos anos. No regulamento de 1946, nas instruções quanto à higiene dos alunos, sugere-se que os professores em suas classes ou o diretor, reunindo várias classes – *inclusive da seção feminina* – e com auxílio do pelotão de saúde, “[...] farão preleções educativas combatendo o uso do fumo e do álcool, para que usarão os quadros adequados do museu [...]” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 48).

A presença de quadros sobre o alcoolismo verifica-se no inventário do museu do GE Jerônimo Coelho, no ano de 1941, segundo o qual o museu possuía 12 quadros sobre a temática, o maior número deste tipo de objeto, tendo em vista que aqueles sobre os demais assuntos variavam na quantidade de um para quatro. Uma sala de aula⁶⁰ do GE Vitor Meirelles possuía nove quadros similares, também em 1941 (ARQUIVO..., 1941-1942).

Se no Regulamento de 1946 o museu aparece associado à questão higiênica, no programa de ensino a única inserção ocorre na disciplina de “conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho”; no segundo ano, na parte dedicada à prática de ensino. Para a ampliação do horizonte da criança e a inserção da discussão sobre o bairro e localidade, observa-se que:

as excursões começam a apresentar-se como instrumento de observação excelente no estudo de geografia. Das *excursões*, trazem os alunos elementos para organizar álbuns e coleções, e *contribuições para o museu da classe ou da escola*; tal trabalho deverá ser articulado com as demais matérias do programa (SANTA CATARINA, 1946d, grifo meu).

A aproximação entre excursões e arrecadação de elementos para o museu é uma constante na literatura pedagógica voltada a essa temática (cf. capítulo 2). Uma possível explicação para a presença tímida do museu no programa de 1946 é que nesse período ele

⁶⁰ A presença deste objeto nas salas de aula de outras escolas do período não pode ser precisada, considerando que a análise do inventário levou em conta apenas os artigos listados nos inventários dos museus escolares. A transcrição dos objetos relacionados nos inventários de salas de aula ocorreu apenas no caso do GE Vitor Meirelles, a título de compreensão da estrutura do documento.

deixa de ser considerado um aparato material e se torna uma associação auxiliar da escola (cf. capítulo 3). Neste caso, seu uso ocorreria mediante a criação de centros de interesse, considerados como pequenos museus da classe. Ainda assim, apenas nesse ano se menciona um modo de constituição do museu, enquanto que, nos anteriores, este aparece como um dado, ou seja, um elemento conhecido que não demanda explicação. É provável que se fazia anteriormente referência ao museu como coleção adquirida.

Por sua vez, os programas do *ensino normal* foram sendo reformulados ao mesmo tempo que os das escolas primárias. Na tentativa de identificar modos pelos quais os futuros professores seriam formados para trabalhar no ensino primário com essa nova tecnologia do ensino, o museu escolar, consultaram-se os programas prescritos para a escola normal entre 1911 e 1947⁶¹.

Pôde-se perceber, tal como apontado por pesquisas (DAROS, 2002; DAROS; SILVA; DANIEL, 2005), que o currículo da Escola Normal Catharinense, nos anos 1930, foi perdendo o caráter “técnico” – de aprendizado dos conteúdos a serem ensinados – e foi, aos poucos, adquirindo um caráter mais científico, com a introdução das “ciências fonte da educação”. Contudo, a característica em listar os conteúdos a serem estudados permanece, com pequenas inserções dos materiais ou estratégias que poderiam ser empreendidas. Até 1928, as disciplinas pedagógicas que compunham o currículo da escola normal eram apenas pedagogia e psicologia, diferenciando-se dos conteúdos estudados na escola primária pela inserção de francês, alemão e latim.

A análise aqui pretendida torna-se parcial na medida em que nem todos os programas foram publicados por completo, dificultando a apreensão dos conteúdos que deveriam ser estudados no curso de formação de professores. Do currículo desenhado em 1935, dividindo o ensino normal em três níveis, apenas em 1937 é publicado o programa da Escola Normal Superior Vocacional, ou seja, apenas para o último estágio da formação, sendo detalhadas somente as disciplinas de caráter pedagógico. Na verdade, não se tem conhecimento do teor das demais disciplinas. Em 1939, foi localizado apenas o programa do curso normal, faltando

⁶¹ Ressalte-se que existe uma distância entre a proposição dos regulamentos e a publicação dos programas. Isso quer dizer que, enquanto no regulamento são listadas as disciplinas que deveriam fazer parte do currículo, em alguns casos, no texto do programa, **muda-se a nomenclatura** ou suprime-se alguma disciplina. Em 1935, com a reforma do ensino, são listadas as disciplinas dos três níveis de ensino normal; contudo, apenas em 1937 estas escolas entram em funcionamento, momento em que se publica o primeiro programa, ainda a título provisório, da Escola Normal Superior Vocacional, contendo a descrição apenas do conteúdo das disciplinas de caráter pedagógico.

o do fundamental, que seria ministrado em cinco anos, preparatórios para o normal (dois níveis do Instituto de Educação)⁶².

Os programas expedidos para o Instituto de Educação em 1937, 1939 e 1947 eram provisórios até serem preenchidos pelo Ministério da Educação e Saúde. É justamente em 1937 que o museu, como elemento didático, é inserido no programa. Trata-se da disciplina de “metodologia do ensino primário e didática”. No 2º ano, no estudo do ensino da geografia, recomendava-se o uso do seguinte “[...] material de ensino; mapas, globos, projeções, fotografias, livros de testes, bibliotecas e museus, gráficos e cartograma” (DAROS; SILVA; DANIEL, 2005, p. 55) e, em história natural destacavam-se “[...] meios que auxiliam a observação; excursão, museu, jardins, aquários, coleções, projeções, etc.” (DAROS; SILVA; DANIEL, 2005, p. 55).

Texto idêntico será reproduzido no programa de 1947. A disciplina é “metodologia do ensino primário”, ministrada para a 2ª e a 3ª série (SANTA CATARINA, 1947). Num arco de dez anos, vê-se a inserção do museu como instrumento de ensino, ainda assim tomado em sua forma simplificada, sem maiores explicações sobre o que seja, como se use, etc. Entre estes dois programas, em 1939 o museu entra como um assunto, ao lado das “instituições escolares”; faz parte da disciplina de pedagogia, oferecida no 1º ano do curso normal; na segunda parte da disciplina, que dizia respeito aos “fundamentos e condições gerais da ação educativa escolar”, estavam também a observação, o compêndio, os prêmios e castigos (DAROS; SILVA; DANIEL, 2005, p. 64).

Na disciplina de “prática de ensino”, os alunos aprenderiam aspectos ligados ao funcionamento da escola; primeiro, observando os trabalhos dos professores nas escolas, coparticipando destes e, por último, assumindo a classe. No 1º ano, aprendia-se acerca da decoração e organização da sala de aula, da organização de festas, trabalhos gráficos, organização do museu da escola e da biblioteca. No 2º ano, eram assunto de estudo as “associações auxiliares da escola” (DAROS; SILVA; DANIEL, 2005, p. 69-72).

Nesta disciplina ocorre uma mescla do museu como elemento material e como associação; contudo, no 1º ano é tema de aprendizagem concreta. Se em 1937 e 1947 o museu era apontado como um material de ensino ou um meio que auxiliava a observação, em 1939 ele é objeto de aprendizagem, de “confecção”.

Considerando que no programa dos grupos escolares o museu aparece como elemento auxiliar do ensino desde 1914, com indicações das disciplinas que dele fariam uso, a inserção

⁶² Para visualizar o currículo desenhado para a formação de professores entre 1883 e 1946, consultar: Daros (2005, p. 16-17).

do museu como um material didático apenas em 1937, no programa da escola normal, e não como tema de estudo é de algum modo tardia. Percebe-se, a partir disso, um descompasso entre a formação e os requisitos exigidos na atuação dos professores na primeira metade do século XX no que diz respeito ao manejo de um “novo” objeto da escola.

Se os programas fornecem pouca margem à compreensão do que e como os professores aprendiam sobre o museu, cabe perguntar: Que estratégias o governo catarinense empreendeu para habilitar os professores no uso dessa nova tecnologia de ensino? Nos próximos capítulos (2 e 3), serão abordados dois aspectos que participaram deste processo formativo. No segundo capítulo será apresentada parte da produção impressa que chegava aos professores, procurando entender o que elas veiculavam e, conseqüentemente o que ensinavam.

2 ESCRITOS POR E PARA PROFESSORES: O MUSEU ESCOLAR EM PERSPECTIVA

As pesquisas interessadas em compreender a cultura escolar indicam uma gama de possibilidades de investigação, diferentes canais que podem adentrar em seu “cotidiano”, seja por saberes, disciplinas, materiais escolares, espaço, tempo, etc. Levantamento realizado por Faria Filho *et al.* (2004) mostra que, num conjunto de estudos que tomam a cultura escolar como categoria de análise ou campo de investigação, três grandes eixos se evidenciam: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; materialidade escolar e métodos de ensino.

Para esses autores, o primeiro eixo é aquele que “[...] mais direta e fortemente tem se utilizado dos diversos arcabouços teóricos subjacentes às diversas acepções de cultura escolar [...]” (FARIA FILHO *et al.*, 2004, p. 150). Este eixo possui três focos principais: um, dedicado aos *impressos pedagógicos como estratégias de difusão de modelos e ideias pedagógicas*; outro, voltado à análise das práticas de leitura e escrita; por fim, um interessado na história do currículo e das disciplinas escolares.

Aproximando-se do primeiro grande eixo e primeira subdivisão apontada, este capítulo toma como fonte impressos de destinação escolar para professores caracterizados de modo geral como manuais de ensino/didáticos. Dentro dessa ampla classificação, foram selecionados para análise escritos com características de manuais que, entre outras coisas, discorrem sobre os museus escolares. Esse aparente deslocamento visa, em última instância, a constituir bases para uma melhor compreensão da materialidade escolar exposta no terceiro, e no quarto e último capítulo.

Através da análise de escritos (manuais, artigos e verbetes de dicionário) que tratam de museus escolares, procuramos compreender se as indicações sobre a criação e a intenção de uso de museus escolares se modificam com o passar dos anos e se existe uma proposta comum entre os autores; dito de outro modo, almejamos perceber como o museu esteve representado nos escritos selecionados.

2.1 SELEÇÃO DE TEXTOS E AUTORES: IMPRESSÕES INICIAIS

Ao lado da proliferação de museus, na corrente das exposições universais, vê-se um número considerável de indicações daquilo que caracterizaria um *museu pedagógico* e um *museu escolar*, tais como: em conferências proferidas nas referidas exposições (BAGNAUX,

1879), na dicionarização de verbetes relacionados ao assunto (CAMPAGNE, 1886; BUISSON, 1887, 1911; MONROE, 1926), na escrita de livros (SENET, 1896; CROCE; CAMPOAMOR, 1908; BANNWARTH, 1925), na publicação e veiculação de artigos em periódicos educacionais (FERREIRA, 1914; LEMOS, 1923; FIGUEIREDO, 1924; REXACH, 1926; AMOR, 1935), entre outros.

No Brasil, localizamos a partir de pesquisa bibliográfica dois livros que tratam dos museus escolares. O primeiro, dedicado totalmente ao tema, é de autoria da professora Leontina Silva Busch⁶³ (1937); o segundo, de Everardo Backheuser⁶⁴ (1934), dedica um tópico do último capítulo ao assunto. Além destas duas obras foram encontrados artigos⁶⁵ que exploram a temática, mas que exigiriam um investimento maior para precisar títulos, autores e veículos de divulgação. Registramos em especial a publicação da tese n. 15 intitulada: “*Organização dos museus escolares: sua importância*”, escrita por Nicephoro Modesto Falarz publicada nas atas da I Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba (PR) em 1927 (FALARZ, 1927, edição de 1997). Na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, as instituições escolares, entre as quais possivelmente constava o museu, foram tema da conferência de Amélia Monteiro, intitulada “*Instituições Escolares; sua aplicação na Escola Experimental; resultados e perspectivas novas*” (BOMBASSARO, 2006, p. 85).

Embora não tenham sido localizadas informações mais precisas sobre a circulação no Brasil da produção dos autores estrangeiros citados anteriormente, verificamos, sobretudo em textos normativos, uma forte semelhança com as proposições teóricas estrangeiras, o que, no limite, evidencia uma circularidade de ideias pedagógicas. Além disso, notamos indicações explícitas às formulações de Buisson em discursos de autoridades pedagógicas no final do oitocentos.

⁶³ Leontina Silva Busch nasceu em Limeira (SP) em 11/6/1901 e faleceu em São Paulo (SP) em 9/1/1990. Formou-se na Escola Normal de Pirassununga (SP) e iniciou sua carreira como professora em uma escola rural, tendo lecionado posteriormente em grupos escolares na cidade de Limeira, Campinas e São Paulo, bem como na Escola Normal de Pirassununga e na Padre Anchieta (SP). Casou-se em 1927 com Reynaldo Kuntz Busch professor primário e posteriormente médico, com quem teve quatro filhos (POGGIANI, 2011a, p. 53).

⁶⁴ “Backheuser nasceu em Niterói, estado do Rio de Janeiro, em 1879, e faleceu em 1951. Formou-se engenheiro e dedicou grande parte de sua vida à educação. Foi professor da Escola Nacional de Engenharia; organizador do Museu Central Pedagógico, sob a gestão de Fernando de Azevedo na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal; idealizou a Associação Cruzada Pedagógica pela Escola Nova. Fez parte da ABE [Associação Brasileira de Educação], de sua fundação até 1931, sendo que em 1932, quando foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, já não integrava seus quadros. Em 1933, quando a Associação Católica de Educação adquiriu caráter nacional, transformando-se em Confederação Católica Brasileira de Educação, Backheuser tornou-se seu primeiro presidente. Converteu-se ao catolicismo em 1928, por ocasião do falecimento de sua esposa” (CUNHA; ERREIRAS, 2000, p. 33).

⁶⁵ Como por exemplo, o texto de Luiz Galhanone “As bibliothecas e os museus escolares em face das novas técnicas do ensino” publicado na Revista de Educação, São Paulo, n. 8, dez. 1934, p. 123-133 (citado por VIDAL, 2007, p. 510).

Para o caso catarinense, no início da década de 1940, é possível afirmar, com certa tranquilidade, a circulação de diversos livros dos seguintes autores: Everardo Backheuser, Miguel Aguayo, João de Toledo⁶⁶ e Pedro Anísio. A presença destes autores está registrada em dois volumes que contêm atas de reuniões pedagógicas, planos de ensino e comunicados elaborados por professores e diretores de escolas catarinenses no ano de 1941 (ARQUIVO..., 1941a; ARQUIVO..., 1941c). Dentre estes gêneros textuais, os “comunicados” se assemelham a uma pequena dissertação de assunto relativa ao cotidiano escolar, que, em alguns casos estabelece diálogo com algum autor. O autor Miguel Aguayo aparece em oito dos comunicados lidos, sendo a obra *Didática da Escola Nova*⁶⁷ citada nove vezes e, duas vezes, *Pedagogia Científica*; Everardo Backheuser esteve presente em quatro comunicados⁶⁸, com a obra *Técnica da Pedagogia Moderna*, seguido por João de Toledo, citado três vezes, e Pedro Anísio, duas.

O quadro 2 apresenta uma relação resumida das referências dos verbetes, artigos e livros que abordam a questão dos museus escolares e que foram utilizados mais detidamente para escrever este capítulo. A listagem obedece à ordem cronológica.

Quadro 2 – Referências de verbetes, artigos e livros que tratam sobre museus escolares

Classificação	Autor	Título	Ano
Dicionário	Émile Mathieu Campagne (diretor)	Museus Escolares. In: Dictionario Universal de Educação e Ensino. [edição portuguesa]	1886
	Ferdinand Buisson (diretor)	Musée scolaire. In: Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire.	1887
Periódico	Fernando P. P. Ferreira	Museus Escolares. In: Separata do Anuário da Casa Pia de Lisboa.	1914
	Fernando P. de Figueiredo	Ensino Intuitivo: Museus Escolares. In: Revista Escolar.	1924
	Manuel Antunes Amor	Museus Escolares. In: Revista Escolar.	1935

(continua)

⁶⁶ O programa de ensino dos estabelecimentos primários de Santa Catarina faz uma citação indireta a este autor em nota explicativa sobre o ensino de linguagem no 1º ano (SANTA CATARINA, 1946c, p. 7).

⁶⁷ A aquisição desta obra foi recomendada aos diretores de grupo escolar pela Circular n. 32 de 26 de setembro de 1935, juntamente com outras 15 que compunham a “Biblioteca Pedagógica Brasileira” dirigida por Fernando de Azevedo. Isso demonstra a preocupação do governo catarinense em proporcionar aos professores proximidade com obras e autores considerados importantes na área educacional (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005, p. 31-32).

⁶⁸ Um destes comunicados foi escrito pela professora substituta do 4º ano Z, Helmy Wendt Pavão, do GE Almirante Barroso, localizado em Canoinhas, na data de 20 de agosto de 1941. É interessante que o comunicado é específico sobre os museus escolares, tendo a professora articulado em seu texto pontos da obra de Backheuser e Aguayo, no que diz respeito a observação de coleções. A professora reproduz as orientações de Backheuser quanto as características de um museu e a distinção entre museu da classe e da escola, posicionando-se favorável a opinião do autor (ARQUIVO..., 1941c, p. 126-127).

(continuação)

Livro	Everardo Backheuser	Detalhes da técnica da escola nova. In: Técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova.	1934
	Leontina Silva Busch	Organização de Museus Escolares.	1937

Fonte: dados sistematizados pela autora.

Estas referências foram produzidas em países que de algum modo contaram com a presença de museus (cf. item 1.3); contudo, é preciso lembrar que foram desenvolvidas dentro de um contexto específico, atendendo a determinada demanda. Adotá-los como parâmetro para a realidade brasileira, mais especificamente, catarinense, supõe encontrar ou não eco desses discursos. No entanto, há que se levar em consideração o trânsito recorrente de ideias.

Entre os autores portugueses, Felgueiras (2011) menciona Augusto de Vasconcelos, que em 1917 publicou a obra “*Museus escolares: sua necessidade, organização e funcionamento*”, com a qual propunha o museu como o espaço ideal para o aprendizado de ciências naturais e de história. Adolfo Lima incluiu a discussão acerca dos museus no seu livro *Metodologia*, de 1921, apresentando um plano semelhante ao de Buisson. Além destes, Augusto Coelho, na obra *Noções de Pedagogia Elementar*, 1903, prevê a organização de um museu em três seções, a saber, história natural, agricultura e produção fabril.

Os textos listados no quadro 2, a partir de uma afinidade funcional (CHOPPIN, 2009), ainda que discutível, foram caracterizados de modo geral como “manuais”, considerados como fonte de pesquisa para compreender uma questão secundária que os perpassa. De acordo com pesquisadores vinculados ao estudo de impressos educativos, sua utilização com o objetivo de analisar-lhes o conteúdo com vistas a compreender outras questões caracteriza a maioria das pesquisas em história da educação, constituindo exceção as que os tomam como objetos de estudo (BATISTA; GALVÃO, 2009).

Ao realizar um exaustivo estado da arte da história mundial dos livros e edições didáticas, das publicações científicas posteriores aos anos 1960, Choppin (2004) distingue duas categorias de pesquisa. Na primeira, os livros didáticos são tomados como documento histórico, e a finalidade é analisar os seus conteúdos. A segunda toma o livro como objeto físico, produto, “descolado” de seu conteúdo. Quanto ao primeiro caso, Choppin (2004, p. 554) esclarece que “[...] a história que o pesquisador escreve não é, na verdade, a dos livros didáticos: é a história de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina, ou de como a literatura escolar foi apresentada por meio de uma mídia particular”. Já no segundo caso, o interesse recai sobre o livro, sua produção, distribuição e recepção.

Apesar de Choppin se referir ao livro didático, em sua pesquisa considera também os manuais escolares antigos, uma espécie de precursores do livro didático contemporâneo. Mesmo dentro da primeira perspectiva, o estudo destes materiais auxilia na compreensão de como determinadas questões estavam sendo pensadas em momentos específicos. No caso de menção aos museus, os impressos deixam entrever tendências pedagógicas, metodológicas, didáticas e de concepção de ensino e aprendizagem em circulação.

Quanto a esta questão, Carvalho (2006a) esclarece: mesmo quando uma tendência pedagógica não é mais predominante, os impressos produzidos sob sua influência continuam a circular e formar professores; além disso, outros, com as mesmas características, serão produzidos, mesmo que “fora de contexto”, sendo (re)apropriados e (re)atualizados.

Objetos culturais datados, produzidos em circunstâncias marcadas por estratégias políticas, pedagógicas e editoriais determinadas, esses Manuais ganham vida própria, passando a circular por circuitos estranhos à situação particular em que foram produzidos (CARVALHO, 2006a, p. 8).

Carvalho (1998, p. 39) explica ainda que “estratégias pedagógicas de remodelação das práticas escolares muito frequentemente fracassam, mesmo quando alguns dos materiais impressos que puseram em circulação resistem, ganhando vida autônoma nas rotinas escolares”. Tendo isto em mente, procuramos fazer uma leitura dos textos buscando marcas em seus conteúdos que os caracterizassem, independente de amarras temporais e/ou político/pedagógicas.

Postos em série, os manuais possibilitam ao pesquisador observar, “[...] a longo prazo, a aparição e as transformações de uma noção científica, as inflexões de um método pedagógico ou as representações de um comportamento social” (CHOPPIN, 2002, p. 15). Sendo assim, a comparação entre impressos de diferentes períodos possibilita visualizar permanências e rupturas. De um modo bastante tímido, a interlocução entre os textos aqui selecionados tem essa pretensão, uma vez que os manuais fornecem indícios sobre “[...] os canais de propagação das idéias e as vias de circulação dos capitais” (CHOPPIN, 2002, p. 16).

Toma-se como ponto de partida o dicionário de Buisson (1887), primeiro a ser publicado entre os textos aqui utilizados. Embora a edição portuguesa do dicionário de Campagne date de 1886, conforme se verifica no quadro 2, acima, considera-se que o verbete *museu escolar* presente no dicionário editado por Buisson seja precursor. O verbete, publicado em Portugal em 1886 sob o mesmo nome, na tradução do dicionário dirigido por Émile Mathieu Campagne para o português por Camilo Castello Branco, é praticamente

idêntico ao do dicionário de Buisson, sendo uma espécie de resumo deste, menos detalhista e mais conciso.

Na edição francesa de 1872 do *Dictionnaire universel d'éducation et d'enseignement*, dirigida por Campagne, não consta o verbete museu escolar (CAMPAGNE, 1872). A primeira publicação deste dicionário data de 1853 (DUBOIS, 2000). Em 1886 Castello Branco traduziu e ampliou o dicionário “nos vários assuntos relativos a Portugal”, sendo a edição portuguesa ilustrada e consideravelmente aumentada com artigos dos “principais escritores de pedagogia”, coordenados por José Nicolau Raposo Botelho, segundo informações extraídas da capa do exemplar. Por essas razões, presume-se que o verbete tenha sido introduzido na versão portuguesa. Embora a publicação do dicionário dirigido por Buisson date de 1887, os verbetes foram publicados separadamente, por ordem alfabética, desde 1878 (DUBOIS, 2000).

No verbete *museu escolar*, Buisson⁶⁹ expande a noção de museu e de seu uso, ao não considerá-lo ferramenta apenas de estudo das ciências naturais. Para o autor, um museu deveria ser formado por coleções de naturezas diversas, destinadas ao ensino, sem direcionamento para um saber específico. Contudo, reconhece que há uma aproximação maior às lições de coisas, cuja função seria fornecer às crianças ideias claras e exatas de tudo que as rodeia. Dos textos aqui analisados, o termo *lições de coisas* deixa de ser empregado apenas nos escritos de Backheuser e Busch, na década de 1930, embora permaneça a compreensão de que o museu serviria a um ensino intuitivo/ativo.

As obras de Buisson e Ferreira são as únicas que procuram estabelecer um período inicial para a ideia/concepção de museu. Para Buisson (1887), a ideia está presente, ao menos implicitamente, em Rabelais, Comenius, Rousseau e Pestalozzi, autores que defendiam que as crianças deveriam estudar *as coisas e não as palavras*. Entretanto, segundo Buisson, é na obra de Andreas Reyher, *Schul-Methodus*, publicada em 1645 por ordem de Ernest de Pieux que se faz menção aos museus escolares de maneira mais explícita. Para Buisson, Pestalozzi vislumbrou os princípios do que seria um museu escolar, mas, não o aplicou, deixando pouca precisão a respeito em suas obras. Ferreira (1914), por sua vez, estabelece como marco de fundação dos museus escolares os finais do século XVIII. Segundo ele, o padre luterano João Frederico Oberlin os teria introduzido pela primeira vez nas escolas do *Ban de La Roche*, departamento de *Vosges* (França – região da Alsácia), seguindo o método de Pestalozzi.

⁶⁹ Considera-se aqui que o verbete *museu escolar* presente no dicionário dirigido por Buisson, possa ter sido por ele escrito, pois não consta a assinatura de outro autor/colaborador ao final do artigo. Contudo, uma pesquisa mais detalhada precisa ser feita a fim de precisar a autoria do texto.

Vale frisar que todos os escritos adotam um tom narrativo. Analisam, mesmo que brevemente, a situação das escolas no seu período; pontuam deficiências no ensino, considerado pouco concreto, e apontam soluções para a renovação da educação.

Após apresentar um breve histórico dos museus escolares e assinalar seu lento e progressivo desenvolvimento nas escolas francesas, Buisson se detém em explicar como poderia ser sua criação e organização.

Sendo o museu escolar o auxiliar das lições de coisas, o professor deverá, antes de constituí-lo, *ter bem em vista o que entende por lição de coisas*. Depois estabelecerá um programa desta parte do seu ensino, e é este programa que deve guiá-lo na organização do seu museu. Se organizar as coleções ao acaso, sem plano determinado, amontoará uma multidão de objetos sem utilidade, e negligenciará de recolher coisas mais indispensáveis. *O mestre não deve perder de vista que o museu escolar é que deve ser apropriado ao ensino, e não o ensino ao museu*⁷⁰ (BUISSON, 1887, p. 1991, grifo meu).

Esta passagem sintetiza a tônica do texto do autor, para quem a preocupação maior do professor deveria centrar-se na constituição de um museu que se relacionasse com a temática de estudo, importando menos o que faria parte dele, mas a razão de fazê-lo. A professora brasileira Leontina Busch também se aproxima dessa reflexão. A diferença está na polarização que a autora estabelece entre o museu da escola tradicional e o da escola nova, característica presente em escritos desse período (década de 1930), que intentam delinear a posição de onde falam. Sua argumentação segue:

Perdendo aquelle character estatico, que lhe dava a escola tradicional, de collecções de quadros Deyrolle, de historia natural e de outros, de animaes empalhados, etc., não raro representando ou concretizando muita cousa estranha ao programa escolar, *o museu da escola evoluida, senão renovada, deve ser dinamico e seu conteudo deve reflectir o proprio programma de ensino*. Constituido, a pouco e pouco, em função do desenvolvimento mesmo do programma de ensino de cada matéria, pelo esforço conjugado dos alunos e do mestre, este guiando e aquelles multiplicando suas atividades de pesquisa de cousas do meio e à distancia [...] (BUSCH, 1937, p. 36, grifo meu).

Tanto na obra de Busch quanto na de Backheuser existe uma clara distinção entre o novo e o velho. Houssaye (2007) aponta que a necessidade de demarcar uma diferença é o que dá a uma “nova” pedagogia o *status* de nova. O esquecimento das ideias anteriores é

⁷⁰ “Le musée scolaire étant l’auxiliaire de la leçon de choses, l’instituteur devra, avant de le constituer, se rendre un compte exact de ce qu’il faut entendre par *leçon de choses*. Puis il établira le programme de cette partie de son enseignement, et c’est ce programme qui le guidera dans l’organisation de son musée. S’il réunit ses collections au hasard, sans plan conçu à l’avance, il entassera une foule d’objets qui ne lui seront jamais d’aucune utilité, et il négligera de recueillir les choses les plus indispensables. Le maître n’oubliera pas que le musée scolaire doit être approprié à l’enseignement et non l’enseignement au musée” (Tradução nossa).

fundamental nesse processo, pois, caso contrário, o novo pensamento se tornaria herdeiro do anterior e não criador, o que supõe mentir sobre suas origens, na perspectiva do autor.

A aproximação aqui efetuada sinaliza que os autores brasileiros, que se autointitulam novos, não apagam por completo a existência de museus nas escolas antecessoras, mas lhes conferem características que os classificam como *estáticos*, portanto, pouco eficientes em relação ao ensino. Um qualificativo que leva, em última instância, ao esquecimento ou, ao menos, à diferenciação entre o que “era um museu” e como ele deveria ser a partir de então.

O museu escolar na escola nova não pode ser identico ao da escola tradicional. Nesta, estando a escola preocupada essencialmente com o *ensinar*, o museu que interessava era apenas o museu de historia natural, com algumas pedras, alguns vegetais, alguns animais (BACKHEUSER, 1934, p. 295, grifo do autor).

A partir desse excerto, nota-se uma aproximação entre a proposição de Backheuser e Buisson, quando promovem a abrangência do que um museu poderia ensinar, não se restringido à aplicação das lições de coisas ou à história natural. Por outro lado, nota-se certa predominância dos aspectos “naturais” nas proposições dos autores aqui mencionados e, inclusive, um leve apagamento de outras áreas do saber, talvez pela facilidade com que se encontram exemplos de objetos para o estudo da fauna, da flora, da mineralogia, da agricultura, etc., particularmente se relacionados à história e à linguagem.

Sobre esta questão, Rexach menciona que as ciências naturais contribuem em maior proporção na formação de museus, “[...] pues siendo sus conocimientos essencialmente objetivos, todas las cosas, por insignificantes que sean, tienen un lugar adecuado y una utilización bien definida”⁷¹ (REXACH, 1926, p. 363).

Se é notável uma semelhança entre os dois autores acima mencionados, a proximidade declarada entre autores pode, por sua vez, ser observada no artigo de Manuel Antunes Amor e no de Leontina Silva Busch. No caso do texto de Amor, vemos uma afinidade com o verbete de Buisson. Amor faz menção ao dicionário deste último, registrando que se inspirou nele para a escrita do artigo, como se verifica na declaração: “Segundo indicações de F. Buisson, insertas no seu famoso Dicionário de Pedagogia, a pág. 1376, obra onde eu colhi, em parte, ideias para a elaboração dêste artigo doutrinário [...]” (AMOR, 1935, p. 470).

No caso brasileiro, a professora Leontina Busch cita a obra de Everardo Backheuser e reproduz explicitamente uma parte de suas orientações:

⁷¹ “[...] pois sendo seus conhecimentos essencialmente objetivos, todas as coisas, por insignificantes que sejam, têm um lugar adequado e uma utilização bem definida” (Tradução nossa).

Nossa literatura didáctica é muito pobre no que toca a estudos de organização de museus. O único livro de divulgação que lhe dedicou meia dúzia de boas páginas foi a *Technica da Pedagogia Moderna*, de Everardo Backheuser, autor das instruções que, com a devida venia, abaixo transcrevemos, elaboradas para orientar o magisterio carioca na administração Fernando Azevedo (1926-1930) (BUSCH, 1937, p. 26-27, grifo da autora).

Neste excerto Busch (1937) não apenas critica a literatura “pobre” existente até então, como considera “boas” as páginas escritas por Backheuser. E continua:

[...] a visão pedagógica do reformador do ensino do Distrito Federal era tão larga e penetrante que aproveitou um elemento puramente estático e pouco interessante da escola tradicional – o museu escolar dos quadros Deyrolle e outros – transformando-o em instituição *dynamica* [...] (BUSCH, 1937, p. 27).

Nesta passagem, volta a situar em polos opostos o *museu estático* da escola tradicional e o *museu dinâmico* da escola nova.

A partir da análise de manuais de João Toledo e Antonio D’Ávila, Valdemarin (2008b, p. 81) pontua que “[...] a influência da pedagogia renovada se dá principalmente no plano discursivo, pela incorporação do vocabulário, pela citação de autores e recomendação de obras para leitura”. Para a autora, a apropriação das novas ideias no plano educativo ocorreu inicialmente “[...] pela incorporação discursiva de elementos próprios da nova concepção que conviveu com a permanência de antigas práticas justificadas de modo novo [...]” (VALDEMARIN, 2008b, p. 77).

Embora trate da obra de outros autores em circulação no período, sua reflexão parece apropriada para pensar acerca do museu enquanto artefato produzido no século XIX e aparentemente ressignificado pelos intelectuais brasileiros dos anos 1930.

2.2 PROXIMIDADES E DISTÂNCIAS EM DEFESA DE UM “MÉTODO”

“Assim como a parte da alfabetização da instrução é favorecida pela biblioteca escolar, do mesmo modo é a parte científica apoiada pelo museu escolar”⁷².

Thomas Raymont

⁷² “Just as the literary part of instruction is furthered by the school library, so is the scientific part helped by the school museum [...]” (Tradução do original de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa). (RAYMONT, 1937 citado por LAWN, 2005, p. 159) - (RAYMONT, Thomas. **A History of the Education of Young Children**. London: Longmans, Green & Co, 1937).

A frase, escrita por Rayment em 1937, condensa boa parte das perspectivas adotadas pelos autores aqui listados, sem que tenham estabelecido tal relação. Ela sintetiza em poucas linhas a associação entre dispositivo material e fundamento pedagógico, aspecto indispensável para compreender a finalidade desempenhada pelos materiais, neste caso, os museus.

Neste item, procuramos assinalar aspectos recorrentes entre os autores, evidenciando concordâncias e discordâncias em torno de um mesmo tópico. As indicações de Buisson (1887) são tomadas como parâmetros para desenrolar os itens. O primeiro dado que chama a atenção é a defesa de que *os museus devem se adequar à realidade da região onde está inserida a escola*: se estiver no campo, valer-se-á de produtos agrícolas; se estiver no litoral, terá coisas do mar; se localizado numa área industrial, terá produtos das indústrias. Para Buisson, museus criados a partir da realidade da região onde se encontra a escola têm vantagens sobre as coleções prontas para venda, em geral compradas por altos preços e que não mantêm relação com a especificidade da localidade dos estudantes. Essa afirmação é uma crítica indireta às famosas coleções *Deyrolle* e *Saffray*. Por sua vez, Rexach (1926) considera que o museu não deve ser um armazém de produtos da indústria, pois estes são por demais perfeitos e atendem mais a fins comerciais do que a fins educativos.

Além do inconveniente do preço e da pouca relação com a realidade, há ainda o entrave da língua. Honorio Senet (1896), inspetor das escolas da província de Buenos Aires, diz que os quadros da coleção *Deyrolle*, embora sejam bons, apresentam sérios inconvenientes para as escolas, pois os títulos e descrições estão em francês, e os exemplares eleitos em zoologia e botânica são por demais exóticos, além de seus altos preços impedirem sua aquisição por parte das escolas. Por tais razões, defende a criação de museus pelos próprios escolares.

A constatação do inspetor Senet parece ter sido considerada pelos empresários franceses, que perceberam a existência de um importante mercado consumidor. Em catálogo da casa comercial francesa, em 1897 e 1898, encontram-se, para comercialização, pranchas editadas para a América, com versão em espanhol e português, acerca das seguintes temáticas: elementos de ciências naturais (20 quadros), animais e vegetais úteis (23), indústrias extrativas/tecnologia (26) e anatomia humana (12), num total de 81 quadros (LES FILS D'ÉMILE DEYROLLE, 1898).

De acordo com Vidal (2009, p. 53), a *Maison Deyrolle* possuía forte tino comercial. Criada em 1831, começou a produzir as pranchas escolares em 1861 e, em 1870 o governo francês já era seu principal comprador. No Brasil, a empresa tinha um representante comercial. A data do início da tradução das pranchas para o português não é precisa. Segundo

Vidal (2009, p. 48), os quadros em português e espanhol compunham o catálogo de 1897, contudo, em 1895, a Escola Normal de São Paulo já os possuía na versão traduzida, conforme se verifica em álbum fotográfico.

Em catálogo já em 1939, são oferecidos para venda “quadros muraes a cores montados em cartão”. Trata-se da coleção museu escolar para lições de coisas em português. A primeira página do catálogo informa que “este Museu é apresentado em quadros de 0,59 x 0,47 com desenhos coloridos e amostras do natural” (ESTABELECIMENTOS DEYROLLE, 1939, p. 1), sendo estes os componentes da coleção Museu Escolar completa. Além das temáticas presentes em 1898, insere-se uma série de quadros chamada “tipos comparados”⁷³ e suprimem-se os quadros de tecnologia, totalizando 156 unidades e 500 amostras naturais⁷⁴. Os quadros que não possuíam amostras naturais correlatas, poderiam ser comercializados em papel, sem serem montados em cartão, o que significava redução no preço.

Do mesmo modo que Senet (1896), Ferreira (1914) também apresenta argumento contrário aos *cartões Deyrolle* ou às *coleções Saffray*, pois, quando compradas pelas escolas portuguesas, não eram franqueadas ao uso dos alunos, devido aos altos custos e ao temor de que as fossem estragar, afora o fato de serem estrangeiras e promoverem um país estranho ao do local da escola. Por esses motivos, Ferreira defende a criação de museus nacionais, sendo os exemplares estrangeiros utilizados apenas para estudos comparativos.

Embora direcionados à realidade local, *os museus deveriam evitar a demasiada especialização das coleções*, pois, segundo Buisson (1887), as crianças precisam ter noções exatas de tudo que as rodeia e não apenas de alguns aspectos. Do mesmo modo, Backheuser (1934) assinala que o objetivo do museu não precisa se restringir a um ramo do saber. Por sua vez, *a classificação*⁷⁵ *dos objetos deve seguir os capítulos do programa de ensino*. Para Buisson, *objetos mais curiosos do que úteis também devem ser evitados*. Cita, entre estes, as peças arqueológicas e numismáticas (referentes a moedas e medalhas). A mesma recomendação verifica-se em Amor (1935); para este autor, entram no grupo de curiosidades moedas e selos. Por outro lado, para Senet (1896) e Busch (1937) parece não haver

⁷³ Cada lâmina desta série apresenta a ilustração de uma espécie com seus semelhantes. Os exemplos vão desde mamíferos a moluscos e micróbios.

⁷⁴ Possuíam amostras naturais as seguintes séries: elementos de ciências naturais; animais e vegetais e as indústrias extrativas.

⁷⁵ Junto ao verbete, Buisson apresenta uma proposta de classificação de um museu, podendo ser ajustada pelos professores. Reconhece, por exemplo, que, dependendo da localidade onde a escola se encontra, algum aspecto poderá ser mais contemplado que outro. A classificação contém os seguintes grandes grupos: produtos alimentares; indústrias diversas; materiais de construção; aquecimento e iluminação; geologia e mineralogia; botânica; zoologia; agricultura; química; física.

empecilhos em selos fazerem parte das coleções, sendo, inclusive, listados como possíveis componentes.

Ainda em relação à classificação, Ferreira (1914) previne o professor para que não se prenda à nomenclatura da classificação rigorosa dos cientistas. Indícios de que o autor considera haver especificidades no estudo feito por crianças das “coisas da natureza”, diferentemente do procedimento seguido por especialistas no assunto em laboratórios e universidades.

O educador brasileiro Frazão (1884) esteve atento a esta questão ao informar:

[...] os melhores pedagogistas reprovam nos museus escolares as coleções preciosas de objetos científicos, mais ou menos raros. E a razão que dão é que *na escola primária não se trata de ciência*. Sua alçada não vai além dos conhecimentos usuais; e tudo que nele se acha deve corresponder ao fim da instituição, que é auxiliar por meio dos sentidos os esforços do mestre nas suas explicações diárias (FRAZÃO, 1884 citado por BASTOS, 2002, p. 260, grifo meu).

Sua afinidade com as proposições de Buisson ficam explícitas quando em viagem oficial pela Europa (1890-1892), anos depois da publicação do parecer nas atas do congresso em 1884. Naquele momento, Frazão se vale do dicionário de Buisson e da legislação dos países visitados para redigir seu relatório de viagem (SCHUELER, 2007, p. 97). Durante a viagem, o educador não deixou de visitar museus pedagógicos, registrando sua boa impressão em relação ao da cidade de Gênova (SCHUELER, 2007, p. 98).

Evitando, do mesmo modo, essa tecnificação, Busch (1937) propõe uma solução didática. Para a autora, cada coleção ou trabalho que constar no museu deverá possuir uma ficha descritiva, relatando os conhecimentos usados durante a preparação, indicativo de que a aprendizagem também se faz mediante o conhecimento do processo.

Por sua vez, Backheuser (1934, p. 297) considera que “o caráter prático dos museus escolares deverá ser tal que permita ao aluno aprender por si, vendo, tocando e até manipulando os objetos expostos, reduzindo o papel dos mestres ao mínimo indispensável de orientação”. Esta proposição aproxima-se da de Ferreira (1914), para quem o museu deve desempenhar o papel de um armazém e ser um grande livro, *um mestre mudo*, que a criança percorre e aprende sem se dar conta. Para que isso ocorra, as legendas desempenham papel importante.

Incentivando ainda o manuseio dos objetos pelos alunos, Ferreira (1914) menciona que os museus não são apenas para visita; sendo assim, as coleções se manterão por muito

tempo, uma vez que ácaros e traças não se instalam em exemplares frequentemente manipulados.

Nas crônicas de Cecília Meirelles, publicadas na Página de Educação no Diário de Notícias, sobre as escolas do Distrito Federal, a prática de tocar nos objetos não é relatada; ao contrário, entre os “objetos detestáveis”, “coisas mortas”, “de outros tempos”, a professora e escritora lista as “[...] coisinhas armadas nas tabuinhas dos armários chamados museus, nas quais não se pode bulir para não estragar, e que tem um rotulozinho em cima, tal qual os vidros de remédios” (MEIRELES, 1930 citada por PIMENTA, 2006, p. 318).

Voltando à questão da presença apenas de objetos úteis ao ensino no museu, Backheuser reproduz em seu livro algumas das orientações que elaborou quando organizou o Museu Central Pedagógico⁷⁶ durante a administração de Fernando Azevedo na diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, entre 1926 e 1930. Segundo o autor, “é necessário orientar a colaboração das famílias na obra dos museus, para evitar ofertas inúteis ou em certos casos até inconvenientes” (BACKHEUSER, 1934, p. 298). Para Backheuser, os museus são exposições de caráter prático, não apenas de objetos raros ou cientificamente curiosos. Para Busch, isso se resolve ao considerar que “nenhum material deverá ser integrado no museu sem que tenha sido objecto de aprendizado dos escolares (evita o mal do amontoado de cousas sem significação para os alunos)” (BUSCH, 1937, p. 38).

Backheuser alerta ainda que, no princípio, o professor não deve desprezar aquilo que os alunos trouxeram, para não os intimidar; contudo, aos poucos a classe sozinha saberá fazer a seleção. Quarenta e sete anos antes, Buisson (1887, p. 1992) ponderava que “a acumulação de todas essas riquezas acarretará sem dúvida um pouco de confusão no começo; mas a ordem se fará pouco a pouco”⁷⁷.

Os autores são enfáticos ao considerar dispensável a aplicação de recursos para a constituição de um museu escolar:

Postos esses princípios, passa-se aos meios de execução supondo de início a escola desprovida de todos os recursos, o que é o caso mais frequente. Antes de tudo, respondem [os professores] com uma objeção: «Se o professor não quer ou não pode fazer nenhuma despesa, diremos, será possível recolher apenas objetos conhecidos por todas as crianças, seu museu será então muito incompleto e muito pouco

⁷⁶ A partir de um breve levantamento efetuado, considerou-se que a atuação de Backheuser frente ao Museu Central Pedagógico foi pouco explorada pela historiografia da educação brasileira. Embora alguns textos mencionem esse acontecimento, não foi localizado trabalho específico acerca da questão ou que explicasse no que de fato se constituiu o referido museu. Em termos documentais, apenas as instruções elaboradas pelo autor e transcritas na obra *Técnica da Pedagogia Moderna* foram aqui localizadas e acessadas.

⁷⁷ “l’accumulation de toutes ces richesses amènera sans doute un peu de confusion au début; mais l’ordre se fera peu à peu” (Tradução nossa).

interessante». Existe aí um erro também muito grave, pois este pretexto é alegado mais por aqueles que exitam ainda a criar museus escolares⁷⁸ (BUISSON, 1887, p. 1992).

Em resposta a essa objeção formulada pelos professores, Buisson argumenta que o importante é as crianças conhecerem os objetos que as rodeiam, mesmo sendo coisas vistas todos os dias, pois um professor hábil saberá fazê-las observar e conhecer novos aspectos. Frazão (1884 citado por BASTOS, 2002, p. 267) esclarece que se o museu for formado com objetos familiares às crianças, o professor as fará notar a diferença entre uma noção superficial e uma observação atenta e metódica.

Quanto às possibilidades de organizar um museu sem recursos, Buisson (1887, p. 1992) sugere: “enfim, com um pouco de boa vontade, o professor procurará sem gastos, pelas suas relações com industriais do país, com os pais de seus alunos, em suas próprias viagens, uma multidão de objetos que virão enriquecer seu museu”⁷⁹. Já Amor é mais enfático na postura a ser assumida pelo professor: “[...] para um bom professor, *para um verdadeiro apóstolo da instrução pela educação*, o Museu Escolar deverá reunir coleções de toda a natureza apropriadas ao ensino que ministra [...]” (AMOR, 1935, p. 465-466, grifo meu).

É comum também esses autores se valerem de narrativas com exemplos de professores que organizaram museus e obtiveram êxito. Figueiredo (1924) relata o caso de um docente que tomou posse em uma escola, entrou alegre e saiu cabisbaixo, mas, o professor, “autêntico sacerdote” que era, operou uma transformação no seu “templo”, pois em pouco mais de seis meses conseguiu, dotá-lo de variados apetrechos, mobiliário e material didático. O professor conseguiu com amigos que estavam na África, *pequenos exemplares embalsamados da fauna do lugar, algumas folhas secas de tabaco, polião, algumas sementes de purgueira, etc.* Num dos passeios que fez com os alunos, adquiriu uma porção de *calcário, zuraque, uma pedrinha pejada de mica*, etc. Afinal, para o autor, “a boa vontade supre com vantagem muitas lacunas [...]” (FIGUEIREDO, 1924, p. 454).

⁷⁸ “Ces principes posés, passons aux moyens d’exécution, en supposant d’abord l’école dénuée de toutes ressources, ce qui est le cas le plus fréquent. Avant tout, répondons à une objection. «Si l’instituteur ne veut ou ne peut faire aucune dépense, dira-t-on, il ne lui sera possible de recueillir que des objets connus de tous les enfants; son musée sera donc très incomplet et très peu intéressant». Il y a là une erreur d’autant plus grave, que ce prétexte est allégué par la plupart de ceux qui hésitent encore à créer des musées scolaires” (Tradução nossa).

⁷⁹ “enfim, avec un peu de bonne volonté, l’instituteur se procurera sans frais, par ses relations avec les industriels du pays, avec les parentes de ses élèves, dans ses propres voyages, une foule d’objets qui viendront enrichir son musée” (Tradução nossa).

“Na virada do século passado [XIX], as revistas que foram produzidas para os professores ofereciam soluções práticas para a falta de recursos, fiscalização e análise”⁸⁰ (LAWN, 2005, p. 155). Entre o material publicado na Inglaterra estavam modelos de avaliação, relatórios de inspeção e respostas a questões como onde obter material barato. “*Teachers’ Aid* publicou uma série de artigos sobre o Museu Escolar, e após a primeira recebeu centenas de pedidos de informações”⁸¹ (LAWN, 2005, p. 156, grifo do autor). A partir disso, a publicação produziu cartazes com o nome de empresas que poderiam ajudar os professores fornecendo amostras.

Como encontrar objetos a serem utilizados nas lições de coisas sem um orçamento? O conselho oferecido ao leitor era simples. Escrever para fornecedores, trabalhando com o comércio ou na fabricação, que pudesse fornecer amostras ou modelos de graça ou a baixo custo⁸² (LAWN, 2005, p. 156).

Um distanciamento da visão da profissão de professor como um sacerdócio, como apontado por Figueiredo (1924), ou da articulação escola e mercado, conforme demonstrado por Lawn (2005), aparece nos textos de Backheuser (1934) e Busch (1937). Esses dois autores propõem como solução a arrecadação de fundos através dos círculos de pais, das caixas escolares, das famílias dos alunos e da promoção de campanhas de cooperação monetária, quando da necessidade de comprar objetos que não puderam ser adquiridos por outros meios. Neste sentido, Buisson também sugere que o professor obtenha subvenções com a municipalidade; contudo, o dinheiro conseguido não deve ser utilizado para comprar as coleções de museus já prontas, mas para compra de armários envidraçados para proteger as coleções da poeira.

A ênfase dada à ação do professor com boa vontade relaciona-se, sobretudo, ao caráter artesanal que os museus deveriam possuir, valendo-se, por exemplo, de *excursões escolares*, por meio das quais alunos e professores recolheriam insetos, plantas e minerais. A temática das excursões vai ganhando peso. Nas obras de Backheuser (1934) e Busch (1937) um item é dedicado ao assunto. O primeiro focaliza sobretudo a necessidade de um plano de excursão, de atividades dirigidas antes e depois da atividade de campo, para que não se transforme

⁸⁰ “At the turn of the last century, magazines were produced for teachers which offered practical solutions to the pressing problems of resources, inspection and examination” (Tradução do original de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa).

⁸¹ “*Teachers’ Aid* ran a series of articles on the School Museum, and after the first one received hundreds of applications for further information” (Tradução do original de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa).

⁸² “How to find objects to be used in the class object lesson without a budget? The advice offered to the reader was simple. Write to suppliers, working in commerce or manufacturing, who might supply samples or models for free or a little cost” (Tradução do original de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa).

apenas em passeio. A relação da excursão com o angariar objetos para o museu é um pouco menos evidente, sugerindo outra atividade. Segundo o autor, após a volta para a escola, o professor:

fará com que os alunos desenhem em conjunto o trajeto da excursão ou reproduzam em desenho e modelagem algumas das impressões que mais lhes hajam ferido a atenção. Esses desenhos e modelagens durante alguns dias terão o melhor lugar no *museu da classe* (BACKHEUSER, 1934, p. 270, grifo do autor).

Leontina Busch (1937, p. 64), por sua vez, afirma que “não se pode cogitar da instituição de um museu escolar, de forma activa, sem incluir no plano excursões escolares para collecta de muitos dos materiaes de estudo que o devem compor”. Nesta direção, Amor (1935) apresenta um argumento que justifica o uso do museu. Para ele, o museu deve ser utilizado quando o professor não puder levar os alunos ao campo para ver diretamente as coisas. Caso não possua coleções, deverá utilizar imagens e, apenas em último caso, poderá fazer desenhos representativos na lousa.

Embora a organização dos museus seja motivo de descrição em todos os textos, é no artigo de Ferreira que se encontram maiores detalhes e sugestões do que pode compor as coleções, de como o professor pode acondicioná-las, em que recipientes, etc.:

Um bom canivete na falta de escalpelo, uma ou duas pinças, alicates, alfinetes, um pedaço de sabão arsenical ou na sua falta um pouco de naftalina, para misturar a qualquer sabão branco, uma boa porção de estopa ou algodão, mas aquela de preferencia, não falando do gesso para impedir o sujar das penas, quando da preparação de aves: é quanto basta [...] As amostras minerais colocar-se-hão em caixas pequenas feitas pelas crianças em trabalhos manuais; os vegetais, secos, sobre folhas de papel, as sementes e as vagens em frascos; os animais – os insectos nos alfinetes em caixas apropriadas, cuja proveniencia seja a das caixas para os minerais, os reptis serão empalhados ou metidos em alcool, mamiferos e aves empalhados e montados, mas dando aos indivíduos a maior naturalidade possível, fugindo aos ultimos com os classicos poleiros torneados (FERREIRA, 1914, p. 7).

Dentre as obras e textos mencionados, este é o que mais se assemelha a um receituário, aproximando-se de um tipo de manual designado por Carvalho (2006a) como *caixa de utensílios*, o qual “[...] se organiza segundo a lógica de fornecer ao professor ‘coisas para usar’ na sala de aula, compondo um programa curricular: uma poesia aqui, um canto ali, uma estorinha lá” (CARVALHO, 2006a, p. 2). Assume, desse modo, um tom sugestivo, dando ideias aos professores do que eles podem utilizar como ferramenta de ensino em cada situação. Esse tipo de impresso esteve fortemente atrelado à concepção de ensino como *arte de saber-fazer-com*, ou seja, numa perspectiva em que “ensino e aprendizagem são práticas

fortemente atreladas à materialidade dos objetos que lhes servem de suporte” (CARVALHO, 2006b, p. 147).

2.3 ESPECIFICIDADE BRASILEIRA? EVERARDO BACKHEUSER (1934) E LEONTINA BUSCH (1937)

Este tópico pretende dar visibilidade a algumas proposições consideradas peculiares aos dois autores brasileiros. Em primeiro lugar, ressalta-se que apenas nos textos desses dois autores aparece a diferenciação entre museus da sala de aula e museus da escola. Essa distinção não foi localizada, a princípio, na literatura estrangeira, mas apresenta-se de modo frequente na legislação escolar brasileira. A principal diferença entre esses dois “tipos de museu” está na proporção e no modo de angariar objetos: enquanto o museu da classe é alimentado pelos alunos e professores no decorrer do ano letivo, o museu da escola ou museu geral, recebe doações dos museus das classes, tendo maior vulto no final do ano escolar.

Em relação a esses dois formatos, Backheuser aponta que “o museu da escola crescerá não só com o trabalho dos alunos, *escolhidos dentre os melhores produzidos na escola*, mas ainda com os que as professoras fizerem ou forem oferecidos ao próprio museu” (BACKHEUSER, 1934, p. 298, grifo meu). Esta passagem dá uma ideia de museu mais ligada aos trabalhos dos alunos do que a objetos corriqueiros.

Outro elemento que destoa no texto de Backheuser é a criação de “suspense” entre os alunos, tornando o museu da escola motivo de curiosidade. Segundo o autor, convém que o museu não esteja:

[...] constantemente franqueado aos alunos, o que o tornaria em breve objeto de menor curiosidade, mas sempre que nele haja sido feita qualquer modificação ou melhoramento, a classe deverá ser disso informada, para que se desperte o desejo de nova visita, ensejo de novas observações (BACKHEUSER, 1934, p. 298).

Outra diferença refere-se à temática que deveria fazer parte do museu. Para o autor, esse deveria ter também *caráter cívico e moral*. “Reservar-se-ão certas partes da sala à relembração de feitos patrióticos. Legendas morais encontram em tudo lugar de serem postas em realce” (BACKHEUSER, 1934, p. 296).

Além dos conteúdos, as crianças aprenderiam através da ambiência, ou seja, a disposição das coleções seria um elemento educativo:

Será naturalmente científico, isto é, será disposto em obediência ao que é prescrito pela Ciência, mas não devemos prescindir de fazer incluir nele também os *objetos de arte, os de caráter histórico, tudo disposto com bom gosto e elegância, de modo que o seu próprio arranjo já seja um elemento de educação artística* (BACKHEUSER, 1934, p. 295-296, grifo meu).

Esse aspecto parece ser importante para o autor, que insiste na educação pelos elementos decorativos.

O museu da classe dará vivacidade e alegria á sala, envolvendo e transformando-se dia a dia, de modo que se eduque o *gosto artístico* do aluno, graças a *novos e melhores arranjos dos objetos*, principalmente desenhos, aquários, gaiolas e vasos de plantas em germinação (BACKHEUSER, 1934, p. 297, grifo meu).

Backheuser (1934), em princípio, é o único autor a registrar a preocupação com a estética dos museus.

Em relação à obra de Busch (1937), o destaque que a distingue dos demais textos aqui mencionados é o fato de se tratar de uma obra totalmente dedicada ao tema. O livro nasceu de uma experiência realizada pela autora durante as aulas ministradas na disciplina de *prática de ensino*, no ano de 1936, na Escola Normal Padre Anchieta, em São Paulo, no curso de formação profissional de professores. Por se tratar de uma obra extensa, privilegiaram-se para análise, apenas três tópicos. A autora discorre sobre a legislação referente aos museus escolares e pedagógicos em sete estados brasileiros (MG, DF, BA, SE, PI, PE e MA), concluindo que: “[...] existe, bem delineada em nossa legislação escolar, a instituição dos museus de classe, de escola (de grupo escolar e de grandes escolas como as normais) e central, cuja função auxiliar do bom ensino pode ser poderosíssima, desde que saibam utilizá-los” (BUSCH, 1937, p. 6).

Apresenta os objetivos que a levaram à publicação do livro, entre eles, a proposição de uma solução para a lacuna pedagógica, advinda da falta de ensino concreto, por meio da formação de professoras. Explica como foi desenvolvido o *museu didático* na escola normal a partir do trabalho com 203 alunas. Entre as atividades, esteve a “doutrinação das 4 classes sobre o conceito de museu didático e o seu valor incalculável para facilitar e tornar mais eficaz o ensino” (BUSCH, 1937, p. 24).

A primeira diferença está na nomenclatura utilizada para designar o museu, denominado de *museu didático*; contudo, em termos de operacionalização não chega a ser tão diferente dos demais. O que marca a distância entre os outros textos é a elucidação da função do museu como meio de facilitar o ensino e dos princípios que regem a aprendizagem pautada em objetos concretos.

A introdução do componente *jogo* no museu também é um diferencial em relação aos demais escritos. “[...] Alguns jogos de leitura, de calculo, de escripta, de geografia, de historia servirão para encantar as crianças e vitalizar-lhes o esforço em horas de ocupação proveitosa” (BUSCH, 1937, p. 37). As palavras que dão contorno ao texto são: motivação, meios atraentes de apresentar o material de ensino, atenção, interesse, estímulo do aprendizado ativo, entre outras, que se aproximam do seguinte postulado: “[...] são as cousas palpaveis, apresentadas de maneira activa pelo mestre, *em attitude alegre, animada e sugestiva*, que possuem o condão de *emocionar as crianças* tornando-as naturalmente attentas” (BUSCH, 1937, p. 32, grifo meu).

O museu, na sua perspectiva, é visto como “órgão” destinado a tornar o ensino intuitivo; “sua ausencia ou disfunção será um entrave à consecução de grande rendimento no ensino”; é um “optimo elemento de activação do aprendizado, fazendo sua influencia repercutir até sobre a disciplina dos escolares” (BUSCH, 1937, p. 31). Vê-se, aqui, a introdução de um novo elemento, o material de ensino como garantia não apenas de aprendizado, mas de controle sobre as crianças. A autora considera como problema principal a dificuldade dos professores em despertar, manter e dirigir a concentração mental dos estudantes nas aulas. O princípio de aprendizagem defendido por Busch (1937, p. 31) centra-se na atenção:

A noção que temos de atenção é que ella é ‘uma attitude de concentração mental que determina uma maior clareza de nossos estados de consciencia’. O facto ou a cousa que provoca, em cada momento, esse estado de concentração, domina o fóco da consciencia absorvendo a actividade cerebral do individuo durante os instantes em que a atenção se mantem voltada para ella. Então, por força dessa concentração, todas as actividades mentaes se globalizam, eliminando-se as inuteis, para servirem ao aprendizado da cousa.

Assim sendo, a introdução de elementos materiais consiste em auxiliar na garantia da atenção para que o foco da consciência seja direcionado apenas à aprendizagem do que está em pauta.

Segundo Busch (1937), dizer que o museu tem como função oferecer materiais para o ensino intuitivo ou para lições de observação não define sua função dentro de uma escola que pretende ensinar pelo método ativo. Neste ponto, percebe-se o direcionamento da crítica e o posicionamento da autora em defender a Escola Nova como escola ativa⁸³.

⁸³ A respeito das diferentes formas de compreender e designar a Escola Nova, ver: Backheuser (1934).

[...] o material que provier do museu ou a elle se destinar terá um caracter peculiar, de cousa vitalisada, que se distinguirá de outras semelhantes pela marca – se pudessemos dizer – *psychologica*, que lhe imprimiram as actividades desenvolvidas em torno dele, *desde a imaginação prévia de suas características e a concepção e execução de planos para sua aquisição, até sua presença em aula facilitando a aprendizagem objectiva de suas propriedades intrínsecas e de suas utilidades, tudo bem estruturado numa concatenação harmoniosa, ajustando gostosamente seu conhecimento ao fim visado* (BUSCH, 1937, p. 33, grifo meu).

Para a autora, seria melhor dizer que “[...] o museu vale mais pela sua função de cooperar, motivando ou estimulando o aprendizado activo, do que como simples repositório de material de ensino a que os professores podem recorrer ameude para suas lições objectivas” (BUSCH, 1937, p. 33). Entre as funções que o museu desempenhará ao longo de sua organização, está a formação de hábitos de colecionar, fichar, escriturar e conservar com zelo. Outro aspecto levantado por Busch é o intercâmbio de objetos dos museus entre escolas, aspecto que será incluído nas orientações catarinenses e adotado por algumas delas (cf. item 3.3).

A partir da leitura destes textos, considera-se que a obra de Busch foi a única que percorreu de forma mais detida sobre a concepção de aprendizagem intuitiva que lhe é intrínseca, e numa proporção menor, Buisson, o que pode ser explicado pelo gênero textual em que ele se encaixa, caracterizado pela brevidade. Nos outros textos, notou-se uma desobrigação de dissertar sobre o assunto, a partir do momento em que os autores vinculavam a proposta dos museus ao ensino intuitivo, às lições de coisas, ou mesmo à escola ativa. Vale lembrar que da obra de Backheuser se observou de modo mais detido apenas o item dedicado aos museus escolares, o qual compõe o décimo capítulo intitulado *Detalhes da técnica da escola nova*. Pela própria natureza do capítulo, encontram-se mais facilmente indicações de detalhes técnicos e práticos do que um tratado pedagógico.

2.4 COMO MONTAR UM MUSEU ESCOLAR: SUGESTÕES PARA O PROFESSORADO

A partir dos impressos explorados e de outros aqui inseridos, procurou-se destacar neste espaço as sugestões de alguns autores, de maneiras sobre como o museu escolar poderia ser criado. Observa-se de início que praticamente todos os textos utilizados como fonte fornecem explicações de como criar um museu, mas abstêm-se de explicar como utilizá-lo didaticamente durante as aulas. Dito de outro modo, os autores ensinam o professor a preparar coleções, mas não discorrem sobre como usá-las no ensino.

A definição dos objetos que comporiam o acervo de um museu perpassava primeiramente a delimitação de sua função, as disciplinas nas quais ele seria utilizado como recurso; se voltado para todos os assuntos, o acervo seria o mais variado, se voltado para o estudo de uma localidade, reduziam-se as opções; se preocupado com uma disciplina em especial, outro recorte seria feito. Portanto, listar os artigos de um museu não é tarefa fácil. Talvez o inverso seja mais produtivo, isto é, observar os objetos que eram indicados ou que existiam de fato a fim de entender a que o museu se destinava.

Concomitante ao processo de recolha de artigos para composição do acervo, deveriam ser realizadas a organização, a classificação e o armazenamento dos objetos. Alguns autores indicam que a classificação deveria obedecer aos três reinos da natureza: animal, vegetal e mineral, ou, zoologia, botânica e mineralogia. Sugeria-se ainda a separação entre coleções nacionais e estrangeiras.

Nos quadros 3 e 4, apresenta-se, na íntegra, a classificação proposta por Buisson (1887), e as categorias indicadas por Bannwarth (1925) no *Livro auxiliar do mestre para organização de museus escolares*.

Quadro 3 – Divisões e subdivisões de um Museu Escolar segundo Buisson

Produtos alimentares	- Cereais, leguminosas - Farinhas, amidos - Café, cacau, chá, açúcar, etc. - Especiarias - Bebidas
Indústrias diversas	- Matérias têxteis - Matérias colorantes - Couro - Metais e minerais - Vidros - Porcelanas, faianças, cerâmica - Papel
Materiais de construção	- Madeira (seção transversal, seção longitudinal com casca, madeira polida, envernizada) - Pedras, gesso, cal, etc. - Ardósia, telha
Aquecimento e iluminação	- Lenha - Hulha e coque, etc. - Velas de sebo, cera e estearina - Petróleo - Azeite, sementes e oleaginosas
Geologia e mineralogia	- Principais minerais - Fósseis, hulha com impressões

(continua)

(continuação)

Botânica	{	Herbário (indícios característicos para as plantas medicinais usuais e para as plantas venenosas)
Zoologia	{	Insetos { Úteis Nocivos
		Mamíferos e aves { Úteis (gravuras, ou, na falta destas, uma simples nomenclatura chamando para eles a atenção do professor e dos alunos) Nocivos
Agricultura	{	Instrumentos e máquinas agrícolas (modelos reduzidos feitos pelos estudantes)
Química		Produtos químicos usuais
Física		Pequenos aparelhos fabricados pelo mestre e estudantes

Fonte: (BUISSON, 1887, p. 1992).

Observa-se que Buisson propõe dez temáticas gerais e sugere assuntos a serem desmembrados de cada tema, com exemplos de produtos que fazem referência ao assunto. O autor sugere que em cada subdivisão o museu seja composto pela matéria-prima em estado bruto e nas principais fases de transformação por que passou antes da forma definitiva.

A classificação proposta por Buisson foi recomendada em circular pelo inspetor-geral do Distrito Federal dr. Benjamin Franklin Ramiz Galvão, no ano de 1891, aos inspetores escolares. De acordo com o inspetor, “[...] uma vez começada a coleção, o professor deve classifica-la segundo um plano metódico que se aproxime do indicado por Buisson: produtos alimentares, indústrias diversas, materiais de construção, combustíveis, geologia e mineralogia, botânica, zoologia, agricultura, física” (GALVÃO, 1891 citado por BASTOS, 2002, p. 294-295).

De modo diferente, Bannwarth (1925) escolhe 12 áreas de saber e em sete delas propõem aspectos a serem explorados. É interessante que em primeiro lugar se encontram as lições de coisas, entendidas como um corpo de conhecimentos em separado e não como um método para guiar qualquer estudo.

Quadro 4 – Plano de um Museu Escolar segundo Bannwarth

A. Lições de coisas	1. Alimentação 2. Aquecimento, iluminação 3. Vestuário 4. Habitação 5. Indústrias diversas
B. Ciências naturais	1. O homem 2. Higiene prática 3. Animais
C. Ciências usuais	1. Física 2. Química
D. Botânica	1. Botânica geral 2. Herbário
E. Agricultura	1. O solo e o campo 2. A pradaria e o jardim
F. História	
G. Instrução cívica	
H. Geografia	
I. Geologia	1. As rochas 2. Fenômenos geológicos
J. Matemática	1. Cálculo 2. Sistema métrico 3. Geometria
K. Moral	
L. Língua francesa	

Fonte: (BANNWARTH, 1925, p. 37-38).

Após a exposição deste plano, o autor propõe ao longo do livro, para cada letra do plano, uma extensa tabela em três colunas; a primeira, com a lição a ser ensinada; a segunda, com os objetos necessários; a terceira, com endereços ou referências, nesta parte o autor sugere aproximadamente 25 endereços comerciais onde poderiam ser encontrados os artigos necessários ou o nome de empresas que forneciam amostras gratuitamente. Ao final de cada tabela, o autor relaciona o preço de alguns artigos ou a sua distribuição gratuita, por exemplo: *Les Fils Deyrolle*, Paris (7^e), 41, rue du Bac; *La Société des Raffineries et sucreries Say*, Paris, 123, Boulevard de la Gare (13^e), *envoie gratuitement échantillons et sous-produits* (BANNWARTH, 1925, p. 40).

Este tipo de impresso, seja livro ou revista, que incentiva os professores a manter relação com empresas que fornecem amostras gratuitamente também se encontrava na Inglaterra, conforme já indicado. Para Lawn (2005), essa é uma das expressões da cultura “do

fazer e emendar”, a que a escola inglesa estava sujeita. Em texto anterior Lawn e Grosvenor (2001) apontam que as escolas não tinham um poder de compra significativo, o que as obrigava a encontrar soluções sem custo, conservando e reutilizando os materiais.

[...] Era uma economia de escambo, uma abordagem “ensacados e emprestado” e acima de tudo, isso simbolizava uma cultura, denominada em algumas regiões pela expressão “fazer e consertar”. Professores representaram um tempo em que as pessoas resolviam seus problemas de trabalho criando as suas próprias soluções – uma abordagem artesã – e uma economia escolar que não tinha recursos financeiros significativos⁸⁴ (LAWN; GROSVENOR, 2001 citados por LAWN, 2005, p. 155).

Nessa linha de raciocínio, o museu escolar representa exemplarmente a cultura do imprevisto, embora esse modo de constituí-lo se apresente através de um discurso bem mais positivo, sob o argumento de tratar-se de um ensino ativo.

Além desses dois autores, outros se ocuparam em elaborar proposições metódicas para a constituição de museus escolares, tal como o português Vasconcelos, em obra de 1917. Segundo Felgueiras (2011), o autor considerava os museus existentes inadequados à escola primária, pois seguiam critérios científicos incompatíveis ao que se pretendia ensinar às crianças; por essa razão, o autor elabora para o museu um programa que contém os seguintes pontos: “instrumentos, máquinas, aparelhos, herbário, espécies zoológicas indígenas, uma coleção de ninhos e ovos autênticos, produtos agrícolas e industriais, máquina de projecções luminosas e um pequeno laboratório de química [que funcionaria à parte]” (FELGUEIRAS, 2011, p. 85).

Para o contexto argentino, Senet (1896, p. 8-17) propõe a organização de museus em seis seções:

1. reino animal: vertebrados, articulados, moluscos, zóofitos;
2. reino vegetal;
3. reino mineral;
4. indústria: apresenta 17 exemplos, desde papel, cerâmica a cereais e plantas;
5. objetos variados: artes domésticas, correio, moedas e medalhas, documentos e papéis comerciais, vários impressos, gravações (imagens) e história;
6. obras das crianças: geometria, geografia, caligrafia e desenho.

⁸⁴ “It was a barter economy, a ‘begged and borrowed’ approach and most of all, it symbolized a culture, denoted in some regions by the expression ‘make do and mend’. Teachers reflected a time in which people solved their work problems by making their own solutions – a craft approach – and a school economy that had no significant financial resources of its own” (Tradução do original de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa).

Além de indicar os possíveis componentes de cada seção, o inspetor fornece explicações acerca da preparação e conversação da seção um e dois, com noções básicas de taxidermia e formação de herbários.

Depois de recolhidos os objetos e ao mesmo tempo em que fossem classificados, tornava-se necessária sua organização e guarda, neste quesito há uma diversidade de orientações entre os autores já mencionados. Os objetos poderiam ser armazenados em: álbuns; armários com portas de vidro; arquivo; caixas; estantes; gavetas; mesas; pastas ou vidros. A variação obedeceria também ao tipo de material que deveria ser conservado.

Se por um lado Buisson (1887) indicava o uso de armários para abrigar as coleções da poeira, Frazão (1884) os considerava inadequados. Ao comentar a exposição dos museus do Colégio de Menezes Vieira e do Instituto dos Surdos-Mudos na Exposição Pedagógica de 1883, no Rio de Janeiro, o professor mencionou que “[...] um defeito, entretanto, notei nesses museus, é que ambos adotam o sistema de armários, quando é mais recomendado e mais cômodo guardar as coleções em caixas de vidro sobre mesas, ficando os objetos muito mais visíveis do que em armários” (FRAZÃO, 1884 citado por BASTOS, 2002, p. 268).

Encontra-se uma proposta singular de museu escolar em texto assinado por M. Barrier, no *Le volume: journal des instituteurs et des institutrices*, correspondente ao período de 1902 e 1903. Ao argumentar que é “coisa impossível” cada professor reunir os elementos necessários para um museu e que o modelo desejado pela administração escolar francesa é muito caro, o jornal decidiu facilitar a “delicada tarefa”. Em vista disso, resolveu a “dificuldade” em conjunto com a edição do *Petit français illustre*, o “jornal dos alunos e alunas”.

Alguns colaboradores do *Le volume* elaboraram uma lista metódica, de três séries iniciais, sobre ciência, história e geografia. Desenvolveu-se uma espécie de projeto de maquete, composto por “folhas de construção” impressas, que deveriam ser coloridas e coladas sobre cartão pelos alunos. Essas folhas seriam distribuídas nos suplementos gratuitos que acompanhavam cada número do *Petit français illustre*.

Foram escolhidas “cenas” científicas de difícil compreensão pelos alunos, cenas históricas difíceis de serem reconstituídas e cenas geográficas que o aluno “jamais” poderia ver na realidade. Estas cenas seriam representadas por “maquetes” reduzidas, mas, que fossem vistas por toda classe, cuja intenção era fornecer “a impressão de realidade, com seu relevo,

planos, sombras, cor e mesmo movimento quando necessário for”⁸⁵ (BARRIER, 1902-1903, p. 512).

Aos mestres seria necessário apenas “papel cartão, cola, um pouco de paciência e atenção” (BARRIER, 1902-1903, p. 512). Cada maquete ficaria pronta com dois ou três suplementos, quando mais simples, e quatro ou cinco, quando mais complicada. Além disso, o *Pequeno francês ilustrado* daria um exemplar colorido que serviria de modelo para colorir os outros. Depois de montadas, as maquetes formariam uma “agradável galeria” que decoraria a sala de aula e, em dias de lição, sairia do “pequeno museu”.

Como esperado, o texto reforça a boa intenção requerida com tal empreendimento ao mencionar que o museu custaria caro se fosse vendido todo montado. Neste pequeno artigo nota-se uma estratégia sedutora para angariar compradores do referido jornal⁸⁶, por meio do qual se obteriam as “folhas de construção” do museu. Do mesmo modo que o observado na Inglaterra por Lawn (2005), este elo entre indústria e escola por meio do fornecimento de amostras grátis de produtos a reconhece “[...] como um lugar de publicidade e de desenvolvimento de novos clientes”⁸⁷ (LAWN, 2005, p. 146).

Finalizando essa incursão pela literatura estrangeira e nacional na busca por representações de museus escolares, fica o registro da necessidade de se efetuar um mapeamento mais detalhado dos impressos pedagógicos nacionais e daqueles do exterior, que no Brasil circularam e se dedicaram a dissertar sobre os museus. Os autores e textos aqui mobilizados foram reunidos a partir de buscas em arquivos e indicações presentes em pesquisas da área de história da educação; contudo, não pretendeu ser exaustiva, do mesmo modo que se deteve apenas na observação do conteúdo dos impressos, não atentando para os seus contextos de produção, autorias e suportes materiais.

Desvinculando-se desse panorama geral acerca dos princípios propagados quanto à criação e uso de museus escolares, o terceiro capítulo centra a análise no contexto catarinense, buscando no corpo da legislação educacional indícios de conceitos e práticas às quais os museus se atrelariam.

⁸⁵ “l’impression de la réalité, avec son relief, ses plans, ses ombres, sa couleur et même le mouvement quand besoin sera” (Tradução nossa).

⁸⁶ Em 1920 a unidade do jornal custava 0.30 fr, conforme estava expresso na capa; visualiza-se na contracapa o valor da assinatura, sendo 4 francos para 3 meses, 7fr.50 para 6 meses e 14 francos para um ano, para França e Colônias. Fonte: Bibliothèque Nationale de France. Le petit journal illustré. Paris, 1920. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k717451x.image>>. Acesso em: 23 maio 2012.

⁸⁷ “[...] as a place of advertising, and of developing new customers” (Tradução do original de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni de Sousa).

3 ASSOCIAÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA NOS ANOS 30

Centrando a análise no contexto catarinense, este capítulo procura perceber como o museu escolar foi delineado em sua legislação escolar a partir da década de 1930 e como as escolas foram incorporando essas medidas. Por tal razão, incursionamos pela legislação referente às associações auxiliares da escola, novo estatuto alcançado pelo museu, ao menos na letra da lei. O presente capítulo apresenta uma das estratégias utilizadas pelo governo catarinense na formação dos professores atuantes na escola primária, a fim de “aprimorar” sua prática no uso da tecnologia “museu escolar”, bem como a prática das demais associações auxiliares da escola.

3.1 CRIAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE ASSOCIAÇÕES: UMA APOSTA NO “NOVO”

Entre os sentidos atribuídos ao museu escolar apresentados no 1º capítulo, item 1.1, a sexta aproximação dizia respeito às associações auxiliares da escola. Estas aparecem nos documentos e na bibliografia sob variadas nomenclaturas, entre elas: associações escolares, instituições escolares, instituições complementares, associações *pré*, *peri*, *post* ou *intra-escolares*. Portanto, mesmo quando variar a denominação, neste texto se estará tratando da mesma modalidade, ainda que tenham especificidades, de organização de atividades com fins educativos no interior das escolas.

Em 1944 o DE de Santa Catarina regulamentava a existência das seguintes associações: liga pró-língua nacional; biblioteca; jornal escolar; clube agrícola; círculo de pais e professores; museus escolares; centros de interesse; liga de bondade; clube de leitura e pelotão de saúde (SANTA CATARINA, 1944c). Contudo, em anos anteriores também eram consideradas a caixa escolar, a cooperativa escolar de consumo, o orfeão e a sopa escolar⁸⁸ (SANTA CATARINA, 1942b, 1942d, 1943d). Todas teriam funcionamento gradativo. O orfeão e o clube agrícola seriam instalados “quando possível” (SANTA CATARINA, 1943b). Entretanto, muito antes de serem assim caracterizadas, algumas destas “instituições” já faziam parte do cotidiano das escolas, caso do museu e da biblioteca (desde a década de 1910), da

⁸⁸ Em alguma medida pode-se dizer que não havia muita clareza de quais eram de fato as associações auxiliares da escola, pois, há uma variação na listagem das mesmas de acordo com o suporte do discurso, se circular, decreto, regulamento, etc. Se em 1942, 1943 e 1944 era mais ou menos esse o panorama, em 1946 o Regulamento do ensino primário considera novamente que a cooperativa escolar e o orfeão eram associações (SANTA CATARINA, 1946b, p. 124). Contudo, não foi realizada pesquisa para saber se essas duas possuíam estatuto próprio, já que não constavam no Decreto nº 2.991 de 1944, que baixou as instruções para o funcionamento das associações.

caixa escolar (SANTA CATARINA, 1916) e dos clubes agrícolas – introduzidos a partir de 1935, conforme Fiori (2002).

As associações auxiliares da escola consistiam basicamente em organizações estudantis, formadas por alunos de diferentes séries, coordenadas por um professor responsável, cada uma com tarefas determinadas de acordo com seu propósito. Elas funcionavam como uma espécie de organismo auxiliar da atividade de ensino ou de socialização, moralização e civilização dos estudantes, bem como de aproximação da escola com a família. As associações eram (re)organizadas no início de cada ano letivo, quando um professor era designado para sua coordenação, em geral na primeira ou segunda reunião pedagógica. A partir disso, elegia-se uma diretoria composta por alunos que deveriam cumprir algumas tarefas, as quais deveriam ser registradas em atas mensais e relatórios anuais, umas e outros a se remeter ao DE.

No cenário catarinense foram identificadas duas dissertações dedicadas à temática: a primeira, de Mariane Zen (2007), investiga a biblioteca e o clube de leitura de uma instituição específica, o GE Alberto Torres, do município de Brusque, entre 1938 e 1950; a segunda de Franciele Otto (2012), procurou identificar, descrever e interpretar a transmissão da dimensão moral expressas pelas ligas de bondade presentes em escolas catarinenses entre 1935 e 1950. Localizou-se também um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, de autoria de Mariane Niehues⁸⁹ (2011), acerca das regras de civilidades prescritas pelas ligas de bondade nas escolas públicas estaduais do sul do estado de Santa Catarina entre 1953 e 1970.

Além destes trabalhos, localizaram-se os seguintes artigos: o primeiro, de autoria de Neide Fiori (2002), que pesquisa o ruralismo brasileiro por meio dos clubes agrícolas de 1930 a 1945; além de levantamento bibliográfico e de legislação, a autora incluiu na análise escritos de alunos em atas e relatórios das atividades do clube agrícola. Fiori (2002) percebe um desvio na função destes clubes, num primeiro momento relacionada ao combate do êxodo rural e num segundo período, de preparação para a vida em sociedade, através do exercício de atividades agropecuárias.

O segundo artigo, escrito em coautoria, de Maria de Andrade, Karina Tomelin e Gilson Pereira (2004), investiga a liga de bondade Princesa Izabel, fundada em 1951 no GE Teófilo Nolasco de Almeida na localidade de Benedito Novo. O terceiro texto, de Maria Teresa Santos Cunha (2010), aborda preceitos de civilidades, veiculados a partir da orientação

⁸⁹ A autora tem publicado artigos referentes a esta temática que, deu origem à sua pesquisa em nível de mestrado (2012). Para maiores informações, consultar o currículo Lattes da autora.

de conduta em uma liga de bondade, registrados em um jornal infantil manuscrito de um colégio feminino religioso de Florianópolis no período de 1945 a 1952.

Os dois últimos artigos, publicados em 2012, ano limite do levantamento bibliográfico aqui efetuado, compõem os anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Um deles, de autoria de Mariane Niehues e Giani Rabelo (2012), constitui-se em desdobramento da pesquisa de mestrado da primeira autora, orientada pela professora e coautora. Trata-se de uma síntese do trabalho de conclusão de curso acima citado, que deu origem a pesquisa de mestrado. O segundo artigo, por sua vez, foi escrito, também em coautoria por Fernanda Prates, Julia de Oliveira e Gladys Teive (2012). Neste, as autoras identificam vestígios da incorporação da liga pró-língua nacional, da liga da bondade e do pelotão de saúde na cultura escolar de dois grupos escolares – Lauro Müller e Alberto Torres – nos anos 1946 e 1956.

Estes trabalhos são precursores na abordagem das ações de associações específicas, com destaque para as ligas de bondade, e contribuíram para uma visão mais abrangente de seu funcionamento. Com exceção dos dois primeiros artigos e da primeira dissertação, os demais trabalhos situam-se da década de 2010 em diante, o que demonstra uma emergência do tema nos últimos três anos.

Ao consultar as circulares enviadas pela Diretoria de Instrução Pública a partir de 1930 e, posteriormente, pelo DE aos inspetores, diretores e professores, nota-se que do ano de 1941 em diante a menção às associações é sistemática. Foi expedido em 1944, o Decreto nº 2.991, com as instruções para o funcionamento de cada associação, o documento marca as diretrizes a serem adotadas nas décadas seguintes, assumindo o lugar antes ocupado pelos comunicados para fornecer instruções (no item 3.3 este decreto será explorado no que tange ao museu escolar).

A Circular n. 5, de 6 de janeiro de 1941, enviada antes do início do período letivo, recomendava “com muita insistência” que fossem organizadas associações auxiliares da escola nos estabelecimentos de ensino primário, cujas finalidades eram:

- 1) preparar o indivíduo a viver em sociedade; 2) tornar o indivíduo guia de si mesmo; 3) ensinar o valor da cooperação; 4) despertar o interesse do educando pela Escola; 5) despertar no educando os sentimentos de ordem e de legalidade; 6) desenvolver certas qualidades: – iniciativa, liderança, características pessoais e habilidades (SANTA CATARINA, 1941b, p. 71).

Os inspetores escolares seriam incumbidos de repassar à Superintendência Geral do Ensino as dificuldades encontradas, “especialmente quando diretores e professores se

mostrarem infensos [contrários] à criação dessas associações” (SANTA CATARINA, 1941b, p. 71). Esta circular pretendia, de modo claro, estimular a fundação e expansão de associações, vistas como potencializadoras das características acima mencionadas, então valorizadas pelos dirigentes do ensino.

A importância social a elas atribuída pode ser mensurada por um texto de meia página publicado na capa do Diário Oficial n. 2.125 de 22 de outubro de 1941, intitulado “Associações Escolares”. O texto ressalta a importância das associações, pois contribuem para que as escolas se aproximem das novas correntes pedagógicas e menciona a atenção que o interventor Nereu Ramos havia dado a esses “grêmios escolares”. Dá ênfase às cooperativas e caixas escolares, com relevo também aos clubes agrícolas e às ligas pró-língua nacional (SANTA CATARINA, 1941d).

O direcionamento ou atribuição de maior importância a determinadas associações é visível em algumas orientações do DE, nas cobranças de inspetores e diretores em reuniões pedagógicas, além da postura assumida pelos próprios professores. Isso é perceptível em duas cartas enviadas ao DE, abaixo relatadas.

Na primeira, de 1949, o professor responsável pela Escola Mista Municipal da Serra do Amoador, do município de Rio do Sul, comunica ao diretor do DE que deixou de enviar os relatórios das associações escolares pelo motivo de sua escola haver sido criada naquele ano, tendo encontrado dificuldades para tal feito, razão pela qual não teria sido possível “criar nem mesmo a própria caixa escolar” (ARQUIVO..., 1949d, p. 121). No mesmo ano, o professor da Escola Mista Municipal de Encruzilhada da Frueteira declarou que “em minha Escola não existe Caixa Escolar, por motivo de ser uma Zona Pobre e ao mesmo tempo, começada em Março do corrente ano, motivo esse que não tem a mesma [caixa escolar]. Espero que no decorrer de 1950, possa conseguir uma” (ARQUIVO..., 1949d, p. 400).

Vale frisar que não havia dispositivo legal que obrigasse à criação de todas as associações. Isto ocorria apenas no caso da caixa escolar, cuja obrigatoriedade foi instituída no ano de 1938⁹⁰, e das cooperativas escolares⁹¹; contudo, em alguns momentos esta não é

⁹⁰ Pelo Decreto-lei nº 55, de 3 de fevereiro de 1938, as caixas escolares eram consideradas “organizações de assistência aos escolares desajudados da fortuna” (SANTA CATARINA, 1938c, p. 33). A partir deste decreto, todos os estabelecimentos de ensino primário, estaduais e municipais, deveriam organizá-las. Para cada modalidade de escola, se grupo ou isolada – variava o valor fixado como contribuição mínima, cabendo aos pais a composição da diretoria, o que se modificará com a sua passagem para o rol de associações auxiliares da escola nos anos seguintes.

⁹¹ De acordo com o Decreto nº 945, de 25 de janeiro de 1941, tornou-se obrigatória a organização de cooperativas escolares nos institutos de educação, cursos complementares e grupos escolares, sendo facultativa nas escolas isoladas. O objetivo principal da cooperativa consistia em fornecer, por meio de venda aos alunos, livros, cadernos, material escolar, uniformes e calçados pelo menor valor possível. Ela poderia ainda contribuir com a formação de bibliotecas, compra de material científico, manutenção do museu escolar, do campo de

considerada uma associação. Ainda assim, os professores sentem-se compelidos a justificar sua ausência, quando as escolas não as têm.

Cobranças voltadas a criação de associações específicas também ocorriam por parte dos inspetores. Por exemplo, o inspetor Celso Rila, responsável pela 2ª circunscrição⁹² (região de Blumenau), desconsidera pontos do termo de visita/formulário e acrescenta outros. Ao invés de preencher a “falta de material”, o inspetor listava as associações que a escola possuía, além de recomendar ao professor a criação de alguma associação que considerasse indispensável.

Este é o caso da escola regida pelo professor Rodolfo Decker, em 1941. Mesmo tendo em funcionamento caixa escolar, biblioteca, jornal, clube agrícola, museu e pelotão de saúde, o inspetor recomendava “organizar a liga pró-língua nacional, conforme já lhe foi determinado em reuniões” (ARQUIVO..., 1941b, p. 157). Em outros dois termos de visita, o inspetor recomenda aos professores que organizem as associações indicadas pelo DE.

Além dessas cobranças, encontraram-se vários registros similares em atas de reuniões pedagógicas⁹³. Na reunião de fevereiro de 1952, na Escola Reunida (ER) de Pôrto-Belo, mencionou-se que “as associações obrigatórias nas escolas são as seguintes: Caixa Escolar e Círculo de Pais e Mestres. As demais, são facultativas” (ARQUIVO..., 1952, p. 58). Já na reunião do mês de março de 1952 das escolas isoladas estaduais e municipais do município de Camboriú, presidida pelo inspetor escolar Alcides Rocha, encontra-se o seguinte registro:

Falando sobre as Associações Auxiliares da Escola, [o inspetor] determinou o seguinte: Que as mesmas, uma vez fundadas, deveriam completar sua finalidade. *Que, obrigatoriamente, todas as Escolas deveriam possuir a Caixa Escolar, Liga Pró Língua Nacional, Biblioteca e Círculo de Pais e Mestres.* Dentre estas, deverá merecer melhor atenção do professor, a Caixa Escolar [...] Voltando às demais associações, ordenou fossem feitas atas trimestrais, sendo que as reuniões deveriam ser mensais (ARQUIVO..., 1952, p. 97, grifo meu).

experiências agrícolas, instalação de pelotões de saúde, bem como com fornecimento de leite, sopa e pão, em colaboração com a caixa escolar. O decreto está transcrito na Circular n. 11, de 30 de janeiro de 1941 (SANTA CATARINA, 1941c). Segundo Melo (1955, p. 23), essa associação não pôde ser constituída, pois exigia conhecimentos de contabilidade (que teria de ser feita por professores); após 1944, a pressão oficial foi diminuindo e as cooperativas deixaram de funcionar.

⁹² A atuação dos inspetores escolares, bem como do DE, era regulada por zonas geográficas que englobavam aproximadamente quatro municípios. Estas zonas eram denominadas de circunscrição escolar e seu número variou de acordo com o ano, sendo, em geral, de 15 a 17, considerando todo o estado de Santa Catarina. Conforme Moreira (1954, p. 29), em 1953 o número de circunscrições subiu para 45, sendo a sua área determinada pelo coeficiente da população escolar e número de escolas.

⁹³ A numeração das páginas dos exemplares que contêm atas, planos de aula, comunicados e relatórios, tanto de reuniões pedagógicas, quanto de associações, segue a organização do Apesc. Trata-se de volumes que contêm documentos enviados pelas escolas ao DE, que os encadernou de acordo com temáticas específicas. Contudo, a paginação foi efetuada pelos funcionários do Apesc no momento da catalogação do acervo, não condizendo, portanto, com o número da página original do livro de atas da escola, por exemplo.

Para Moreira⁹⁴ (1954), as determinações do DE tinham o propósito de centralizar as ações e formalizar o ensino, sendo este princípio contrário à filosofia da educação nova e das próprias associações. Em defesa das medidas tomadas pelo DE, Melo⁹⁵ (1955) pontua em sua análise do livro de Moreira (1954), que, alguns diretores e professores apressaram-se em implantar todas as associações, temerosos da censura dos superiores, entretanto, isto acarretou muito trabalho e má vontade. Melo (1955) esclarece que alguns diretores, como foi o seu caso, organizaram apenas as mais importantes e em número equivalente ao de professores, para que fossem bem orientadas. É interessante observar alguns pontos de tensão⁹⁶. As palavras de Melo (1955, p. 20) são: “[...] não culpemos o Departamento de Educação pelo estreitamento que deram, alguns diretores e professores, às Associações Escolares, nem pela superficialidade com que foram organizadas em certos educandários”.

A documentação pesquisada indica que os dispositivos fiscalizadores das associações foram criados antes mesmo da elaboração de parâmetros para o funcionamento destas e até mesmo da criação dessa modalidade de organização intra-escolar na legislação educacional. Embora não houvesse uma regulamentação específica, a temática começa a aparecer com frequência durante as *Semanas Educacionais* em 1936 (BOMBASSARO, 2006). Em princípio pode-se considerar que esses eventos plantaram a semente da discussão que foi sendo burilada nos anos posteriores, culminando com o decreto de 1944 já mencionado.

⁹⁴ João Roberto Moreira atuou em Santa Catarina como diretor no GE Conselheiro Mafra (Joinville) entre 1934 e 1935 e foi professor no Curso Normal do Instituto de Educação (Florianópolis) entre 1937 e 1943; graduou-se em Filosofia em 1951 e em Pedagogia em 1954 pela PUC/RJ. Em 1944, iniciou sua atuação em órgãos federais. “Trabalhou no Dasp (1944/1946), chefiando a Seção de Planejamento da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal e a de Recrutamento. Em 1947, tornou-se, por concurso, Técnico em Educação, indo trabalhar mais tarde no Inep (1949/1951) dirigindo a Seção de Documentação e Intercâmbio” (PAIXÃO, 1999, p. 270). Ainda no início da carreira, exerceu o magistério no Paraná (1933/1934); nos anos 1950 atuou em dois colégios: um em Minas Gerais e outro, no Rio de Janeiro. Em 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção do Inep e convidou Moreira para coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) em 1954. Trabalhou na sede da Unesco na América Latina no Chile, de 1961 a 1965. Em 1966, atuou como professor visitante e consultor na Universidade de Porto Rico, entre setembro de 1966 e maio de 1967, mês em que faleceu. Ao longo de sua trajetória, publicou diversas obras (PAIXÃO, 1999).

⁹⁵ Orlando Ferreira de Melo “foi no ano de 1940, aluno do Professor João Roberto Moreira no Instituto Estadual de Educação (IEE). Dentre suas funções atuou como professor de Didática e Prática Pedagógica da Escola Normal Pedro II, da cidade de Blumenau. Melo articulou o processo de organização e implantação da Faculdade de Educação (FAED 1963-1964), no Estado de Santa Catarina, como Conselheiro do Conselho Estadual de Educação (CEE). Foi presidente desse órgão entre os anos de 1966 e 1969 e professor em 1966 da 3ª série do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAED), na qual ministrava a disciplina Administração Escolar. Posteriormente foi Reitor da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 1967. Atuou também como Diretor Executivo da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), indicado pelo governador Celso Ramos no ano de 1965” (DAROS; MELO, 2006, p. 5).

⁹⁶ Para situar o debate em questão, vale mencionar que Melo se propõe a comentar em seu texto a monografia publicada por João Roberto Moreira, em 1954, obra encomendada pela Cileme. Logo na primeira página do livro, Melo estranha a falta de pronunciamento sobre a obra levada a cabo por Moreira e se incumbe de elaborar uma crítica e análise técnica de seu conteúdo, em especial acerca dos rumos e execuções pedagógicas (MELO, 1955, p. 3).

Vale lembrar que o florescimento das associações ocorre num momento de transição, entre a reforma efetuada em 1935 àquela que seria empreendida em 1946. Contudo, a primeira vista as associações não sofrem mudanças abruptas, ao contrário, vão aos poucos sendo incorporadas e adquirindo dinâmicas próprias.

Na legislação, a primeira menção à existência de associações de modo genérico se faz no Decreto-lei nº 76, de 1938 (SANTA CATARINA, 1938a), que fixava normas para a realização de atividades de educação cívica e programas comemorativos. Este decreto parece ser o predecessor das associações auxiliares da escola, chamadas então de *associações de caráter privado*. Os programas e horários dessas associações deveriam ser aprovados pelo DE, devendo ser brasileiros os professores ou *instrutores*. O programa das comemorações nacionais necessitava ser enviado com dez dias de antecedência ao inspetor escolar, que poderia desaprová-lo.

A fiscalização dessas associações de caráter privado deixa de ser realizada diretamente pelo inspetor escolar e passa a ser subordinada à Inspeção Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino (EPENE), após a sua criação, em junho de 1938 (Decreto-lei nº 124. In: SANTA CATARINA, 1938b). Mesmo tendo sido criada a inspetoria, o cargo de inspetor das EPENE será criado apenas em 1943, ou seja, cinco anos mais tarde (SANTA CATARINA, 1943a), quando João dos Santos Areão é nomeado para ocupá-lo. Este inspetor cumpriria as determinações previstas já em 1938 e, além disso, fiscalizaria as então (1943) denominadas *associações auxiliares da escola*.

A inspeção era regulada por portaria de março de 1943. Seu texto será reproduzido em 1946, no Regulamento de Inspeção Escolar. Apenas em 1947 é criado o cargo de *inspetor das associações auxiliares da escola*, cujas funções são as mesmas atribuídas anteriormente ao inspetor das EPENE (Lei nº 40. SANTA CATARINA, 1947). Pode-se considerar que esses textos de orientação fiscalizadora deram o primeiro tom à homogeneização das características das associações.

Embora houvesse uma distribuição de tarefas entre inspetor geral do ensino, inspetor das EPENE e inspetor escolar, os três deveriam incentivar a fundação das associações. Ao inspetor escolar cabia examinar nos grupos escolares e no curso normal regional se existiam ou não associações; estimular a sua organização e examinar o funcionamento e escrituração das existentes. De acordo com o Regulamento de Inspeção, “no termo de visita deverá constar referência aos professores que mostrem interesse pelas associações peri-escolares, devendo ser registradas, também, as razões alegadas pelos que ainda não vêm colaborando ativamente” (SANTA CATARINA, 1946c, p. 9).

Segundo a Portaria n. 126, de 1943 (In: Circular n. 29. SANTA CATARINA, 1943a, p. 16), referente à fiscalização das associações auxiliares, estas:

[...] tem por fim a reorganização da escola em bases da comunidade social de trabalho em cooperação e sua articulação com o meio social por todas as medidas que tendem a estender seu raio de ação educativa e a tornar estreita a colaboração entre a escola, a família e as outras instituições sociais.

Nessa perspectiva, as associações são percebidas como elementos que pela ação educativa ultrapassariam o espaço escolar, integrando a família e demais esferas sociais. Nesse aspecto, pode-se vislumbrar a ação dos museus, que seriam constituídos mediante o auxílio de familiares e empresas regionais. Um dos únicos momentos em que se nota uma afinidade entre eles e as outras associações.

Por outro lado, o documento sublinha que “as obras sociais de maior importância” são o círculo de pais e professores, caixas e cooperativas escolares, bibliotecas e pelotão de saúde. Em 1947 entram para o rol das mais importantes, além das já mencionadas o clube agrícola, jornal, clube de leitura, liga pró-língua nacional e liga da bondade.

Entre as funções do inspetor das associações em 1943 estava a elaboração de estatutos para “orientar e generalizar a organização dessas obras” (SANTA CATARINA, 1943a, p. 17), ação, a nosso ver, materializada pelo Decreto nº 2.991 de 1944. Cabe destacar que esta função atribuída ao inspetor em 1943 é suprimida em 1946 e 1947; portanto, marca de que havia sido cumprida.

Segundo Moreira, a existência de aparatos fiscalizadores das associações retirou-lhes a autonomia presente durante a vigência da reforma Trindade, dando início a um “[...] regime centralista de controle e fiscalização [...]” (MOREIRA, 1954, p. 30).

Em resumo, era de responsabilidade do inspetor encarregado de fiscalizar as associações:

1) propôr ao Departamento de Educação um plano de conjunto para a orientação dos trabalhos; 2) estudar as condições de cada associação auxiliar da Escola, dar parecer sobre as consultas que lhe forem apresentadas e decidir os casos que forem da sua alçada; 3) promover reuniões, conferências e festas de caráter popular, a fim de *reavivar o entusiasmo por essas Instituições*; 4) propôr a aquisição de livros, revistas, monografias e outras publicações que interessam o Serviço; 5) *pôr-se em contato com a direção de associações congêneres dentro e fora do país*, a-fim-de colher dados e informações sobre as diversas organizações existentes; 6) organizar um sistema de fichário, de maneira a estar o Serviço em condições de conhecer do movimento e das particularidades de cada *obra social escolar*; 7) entregar relatório anual ao diretor do Departamento de Educação, em que figurem dados precisos sobre a ação das obras sociais fundadas e mantidas (SANTA CATARINA, 1943a, p. 16, grifo meu).

Dentre estes aspectos, chamam a atenção: o terceiro, por considerar necessário reavivar o entusiasmo, ou seja, retornar-lhe a vida, reanimar, reacender o interesse que havia supostamente se perdido; o quinto, por incentivar a correspondência com experiências externas e, de certo modo, por inserir o projeto catarinense numa rede de interlocução ao mencionar que existiam associações no País e fora dele, o que atestava sua sintonia com os processos pedagógicos em voga; e o sexto, por definir as associações como *obra social escolar*.

As associações aparecem, em alguns casos, vinculadas às finalidades sociais atribuídas à escola a partir do movimento de renovação da educação, sobretudo depois dos anos 1920. De acordo com Souza e Faria Filho (2006, p. 44), em São Paulo as reformas ocorridas no início de 1930 “[...] ressaltaram a finalidade social da escola pública, enfatizando o caráter nacional do ensino e o vínculo da escola com o projeto de reforma cultural da sociedade brasileira”, momento em que foram instituídas, segundo os autores, obras sociais escolares (associação de pais e mestres, conselhos escolares, caixas escolares, etc.) e instituições auxiliares da escola (biblioteca infantil, cinema educativo, canto orfeônico, etc.).

Em Minas Gerais, ainda na década de 1920, verifica-se a atuação de instituições auxiliares da escola por meio da regulamentação do ensino e veiculação de seus princípios na Revista do Ensino, órgão da diretoria de Instrução Pública daquele estado e objeto de estudo de Paula Guimarães (2011). A autora evidenciou, a partir do discurso do estado, a presença das seguintes instituições na educação da infância mineira: associação das mães de família; caixa escolar; escotismo; ligas de bondade e pelotões de saúde.

Ainda no começo dos anos 1920, mais precisamente em 5 de dezembro de 1923, o jornal cearense *A Tribuna* informava a respeito da organização da Sociedade Cearense de Educação, a qual visava: “[...] nobremente, a defesa e propagação da educação popular, desenvolvimento da cultura pedagógica, amparo às instituições auxiliares de ensino, como caixas escolares, museus, bibliothecas, escotismo, apoio ao professorado, etc. [...]” (citado por CAVALCANTE, 2009, p. 68). A criação desta sociedade coincidiu com o período da reforma da Instrução Pública empreendida por Lourenço Filho (1922-1923) no Ceará, quando esse ainda não possuía o prestígio que viria a adquirir anos depois.

A presença destas instituições nas reformas empreendidas tanto em São Paulo quanto em Minas Gerais [e Ceará] é considerada um indício de que elas estavam disseminadas nas políticas do final dos anos 1920 em diante, de acordo com Souza e Faria Filho (2006, p. 44-

45). Essa “hipótese” é reforçada se analisadas as estatísticas nacionais referentes às instituições escolares.

Uma pesquisa mais aprofundada sobre a temática em nível nacional há de ser feita, que tenha por objetivo inicial mapear e congregar informações dispersas acerca das associações escolares presentes nos mais diversos trabalhos acadêmicos. No caso do Rio Grande do Sul, Bastos (2005) apresenta um panorama muito próximo ao de Santa Catarina. No final da década de 1930, a regulamentação do ensino primário:

[...] prescrevia que tais instituições deveriam ser “criadas de acordo com as necessidades do ensino e do meio em que funciona a escola” [...] essas instituições teriam a finalidade de exercitar “atitudes de sociabilidade, responsabilidade e cooperação” e deveriam surgir do interesse do aluno (BASTOS, 2005, p. 216).

As instruções indicam que o professor exerceria papel de guia, cabendo aos alunos executar as tarefas. Diversas orientações relativas a esse recurso de ensino encontravam-se na Revista do Ensino. Em relatório da Secretaria de Educação e Cultura daquele estado, relativo aos anos de 1937 a 1942, encontra-se um quadro (transcrito em BASTOS, 2005, p. 217) com o crescimento das instituições escolares entre 1940 e 1942, estando listadas entre elas muitas das que tivemos em Santa Catarina, contando, todavia, com peculiaridades, tal como a *liga de boas maneiras*.

Mesmo sem a informação precisa de quando a denominação “associação auxiliar” foi introduzida na legislação de Santa Catarina, algumas interpretações são possíveis. No ano de 1938, o DE enviou circular (SANTA CATARINA, 1941a) aos inspetores de ensino, nela se transcreviam as questões do *Boletim do Convênio Nacional de Estatística Educacional*, que deveria ser preenchido de acordo com as instruções fornecidas pelo inspetor. A partir da quadragésima nona questão, interroga-se se a escola possui: bibliotecas para alunos e professores, aparelhos de projeção fixa e/ou animada, laboratórios, **museu**, aparelhos para trabalhos manuais, agrícolas e para educação física; e, se as crianças têm: clube de leitura, clube agrícola, pelotão de saúde e assim sucessivamente, listando todas as associações, sem, contudo, nomeá-las como tais.

A padronização das estatísticas educacionais deriva de acordo⁹⁷ estabelecido em 1931 entre o governo central e governos regionais (GIL, 2007, p. 35). Portanto, é a partir de 1932 que as estatísticas educacionais são divulgadas pelo IBGE. Porém, a organização⁹⁸ das

⁹⁷ Trata-se do Convênio Inter-administrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas (GIL, 2007, p. 38).

⁹⁸ Dados do ensino primário geral – comum e supletivo – das esferas federal, estadual, municipal e particular. Para os estabelecimentos de ensino não-primário tem-se outra configuração.

associações proposta pelo IBGE neste período não é a mesma que se observa nos anos 1940 em nível estadual. Por exemplo: os museus e bibliotecas eram contabilizados pelo IBGE como *aparelhamento escolar*, inserindo-se no questionamento o que *a escola possui*. Já as *instituições escolares* encontravam-se no tópico correspondente à questão: o que *as crianças têm*.

As instituições se dividiam em intra-escolares: clubes de leitura, auditórios, pelotões de saúde, organizações de escotismo, clubes desportivos, ligas de bondade (em alguns casos) e outras; e periescolares: associações de pais e professores, conselhos escolares, caixas escolares, fundos escolares e outras.

Visualizam-se abaixo os quadros 5 e 6, cujos dados foram sistematizados a partir das estatísticas disponíveis no site do IBGE. A série “Estatísticas do século XX” foi formulada com informações extraídas de 64 volumes do Anuário Estatístico do Brasil, publicados entre 1916 e 2000, e da publicação “*Estatísticas Históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais*”, de 1550 a 1988, cujos dados foram complementados com informações de outros documentos produzidas pelo Estado⁹⁹. Os dados referentes à educação encontram-se nas “estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais” e contêm informações entre os anos 1908 e 2000.

Deste período, há informações referentes ao aparelhamento escolar e a instituições escolares apenas de 1932 a 1937. O quadro 5 registra os dados do aparelhamento escolar referente ao museu, num comparativo entre Santa Catarina e Brasil.

Quadro 5 – Estabelecimentos de ensino primário que possuíam *museu* segundo o IBGE

Ano	Total*		Fonte
	Santa Catarina	Brasil	
1932	1	539	Anuário estatístico do Brasil 1937, v. 3, Rio de Janeiro: IBGE, 1937.
1933	26	924	
1934	28	1.075	
1935	28	1.034	Anuário estatístico do Brasil 1938, v. 4, Rio de Janeiro: IBGE, 1939.
1936	28	1.081	Anuário estatístico do Brasil 1939/1941, v. 5, Rio de Janeiro: IBGE, 1941.
1937	46	1.102	
* Ensino primário geral – comum e supletivo – esferas federal, estadual, municipal e particular.			

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados disponíveis em:
<http://www.ibge.gov.br/seculox/arquivos_xls/educacao.shtm>.

⁹⁹ Conforme informações disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/seculox/default.shtm>>. Acesso em: 28 maio 2012.

Neste quadro, nota-se a presença de apenas um museu em Santa Catarina em 1932 – enquanto havia 58 laboratórios e gabinetes¹⁰⁰ no item aparelhamento. Uma possível explicação talvez esteja na composição que poderia haver entre essas duas funções, abrigadas em um mesmo espaço físico, conforme anunciado no relatório de governo ainda em 1914 (cf. item 1.5). Nos anos subsequentes, têm-se um ligeiro crescimento, estabilização e um novo crescimento, a partir de 1937, o qual continuará em ascensão nos anos subsequentes, conforme se observa no quadro 7. Tendo isso em vista, é possível estabelecer uma relação entre o aumento das associações e a realização das Semanas Educacionais entre 1936 e 1945?

As *Semanas Educacionais* caracterizaram-se como espaços de formação continuada de professores, sobretudo de atualização daqueles que atuavam há mais tempo nas escolas. De acordo com Bombassaro (2006), as semanas acabaram mais por fornecer técnicas didáticas para auxílio dos professores do que uma mudança nos princípios filosóficos que regiam a educação catarinense. Ao lado da esperada modernização do ensino, nas semanas procedeu-se também a campanha de nacionalização, na qual a ação da liga pró-língua nacional viria a desempenhar importante papel no cotidiano escolar.

Os conceitos-chave presentes nesses eventos eram “escola ativa” e “centros de interesse”. Embora estes não apareçam, nas análises da documentação empreendidas pela autora, como associações auxiliares da escola, são considerados mecanismos de organização do ensino, digamos assim, sua primeira natureza. A metodologia de sua constituição atraiu a atenção e preferência dos professores (BOMBASSARO, 2006, p. 108).

O objetivo das semanas era difundir as “[...] teses do pensamento pedagógico nacional entre o corpo docente” (BOMBASSARO, 2006, p. 49). Para tanto, realizaram-se no período de 1936 a 1945 nove eventos, sediados em seis cidades diferentes; destes, sete concentraram-se no primeiro ano.

A hipótese de influência exercida pelas semanas na propagação do número de associações é, de algum modo, confirmada pelo estudo de Bombassaro (2006). Segundo a autora, um dos elementos enfatizados durante elas eram as associações escolares. Na listagem das temáticas presentes nas semanas elaborada pela autora, por ordem de importância, os clubes agrícolas ocupam a quarta posição, os jornais, a sétima e as bibliotecas, a oitava, estando a língua vernácula na segunda posição, o que justifica a importância atribuída também à liga pró-língua nacional, embora não esteja inclusa no conteúdo da Revista de Educação e nos relatórios de Areão.

¹⁰⁰ Conforme Anuário estatístico do Brasil 1937, v. 3, Rio de Janeiro: IBGE, 1937. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculox/arquivos_xls/educacao.shtm>. Acesso em: 28 maio 2012.

João dos Santos Areão ¹⁰¹, inspetor federal das Escolas Subvencionadas e Nacionalização do Ensino no período, corrobora com a constatação ao mencionar em seu relatório:

Que temos colhido resultado dêsse trabalho [das Semanas Educativas], não se pode negar. Os dados estão a ressaltar os benefícios que vimos prestando com as semanas educativas. Temos, conforme já narrei, *157 jornais escolares, 44 clubes agrícolas, mais de 100 bibliotecas, muitos museus em perspectiva, caixas escolares* em todos os grupos escolares e algumas escolas rurais, enfim, uma porção de *organizações escolares* que vem, não só dar novas diretrizes aos trabalhos, como contribuir para a melhor aparelhagem da nova geração (AREÃO, 1937, p. 3, grifo meu).

Nota-se, neste excerto, a menção a *organizações escolares*. Mais adiante, no mesmo relatório, o inspetor refere-se às *associações escolares* organizadas em Araranguá. Em relatório do ano de 1936, ao apresentar a Semana Educativa de Brusque, Areão pontua como assunto das palestras as *organizações sociais escolares*, mencionando mais a frente a importância das *associações infantis*. Esta mudança no modo de referenciar esta modalidade distinta de educação é um possível indício de que o termo associações auxiliares ainda não estivesse consolidado no repertório discursivo dos agentes educativos¹⁰². Após a realização das semanas, era comum a prática de inspeção nas escolas do município onde ocorrera o evento, a fim de verificar os resultados alcançados pelos professores na adoção de novas práticas.

Eram consideradas organizações ou associações os jornais, clubes agrícolas, caixas escolares e bibliotecas. Nas palavras do inspetor:

O cooperativismo escolar tem um profundo efeito educativo, pois fazemos com que as crianças conjuguem os seus esforços para o bem comum. A jardinagem da escola, o enfeite da sala, o museu, as bibliotecas, o jornal, são organizações que exigem a cooperação dos alunos (AREÃO, 1936, p. 18).

De acordo com Areão, já tinham sido realizados dois anos de campanha em prol das associações escolares. No quadro 6, visualizam-se os dados extraídos de Anuários Estatísticos

¹⁰¹ Areão era paulista de Taubaté e afilhado de Orestes Guimarães. Chegou a Santa Catarina em 1912 para lecionar, a convite de seu padrinho, assim que terminou seu Curso Normal. Atuou logo em seguida da sua chegada como diretor do GE Jerônimo Coelho (Laguna), função desempenhada por 15 anos. Em 1933, assumiu a Inspeção de Nacionalização, cargo ocupado até 1931 por Guimarães, quando do seu falecimento (FIORI, 1991, p. 141).

¹⁰² Após uma consulta aos seis exemplares da *Revista de Educação* disponíveis na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, conclui-se que, ao menos nos discursos registrados neste veículo de comunicação, o termo “associações auxiliares da escola”, e mesmo “associações escolares”, ainda não era empregado. A menção frequente a clubes agrícolas e caixas escolares, e em menor número a bibliotecas, revela uma aproximação aos princípios da Escola Nova, sem, contudo, agrupá-los num corpo de instituições intraescolares.

do IBGE, com relação à quantidade de instituições *intra* e *periescolares*, tanto para Santa Catarina, quanto para Brasil, entre os anos 1932 e 1937.

Quadro 6 – Estabelecimentos de ensino primário que possuíam *instituições escolares* segundo o IBGE

SANTA CATARINA								
Instituições		Total por ano						Fonte
		1932	1933	1934	1935	1936	1937	
Intra-escolares	Auditório	-	-	-	-	-	-	Anuário estatístico do Brasil 1937, v. 3, Rio de Janeiro: IBGE, 1937. & Anuário estatístico do Brasil 1939/1940, v. 5, Rio de Janeiro: IBGE, 1941.
	Clubes de leitura	2	2	6	6	6	3	
	Clubes desportivos	-	1	-	-	-	-	
	Ligas de bondade	Não consta na estatística por estado.						
	Pelotões de saúde	-	-	-	-	-	1	
	Organizações de escotismo	2	7	3	3	3	3	
	Outras	25	30	30	30	30	478	
Peri-escolares	Associações de pais e professores	-	-	-	-	-	-	
	Caixas escolares	1	75	98	108*	141**	154***	
	Conselhos escolares	76	88	77	71	71	13	
	Fundos escolares	18	12	10	13	13	5	
	Outras	-	-	-	-	-	-	
* De acordo com dados presentes em relatório do governo de Nereu Ramos, em 1935 havia 34 caixas escolares no estado (SANTA CATARINA, 1938c, p. 33).								
** Em 1936 havia 57 (SANTA CATARINA, 1938c, p. 33).								
*** Em 1937 havia 65 (SANTA CATARINA, 1938c, p. 33).								
BRASIL								
Instituições		Total por ano						Fonte
		1932	1933	1934	1935	1936	1937	
Intra-escolares	Auditório	39	308	650	642	748	950	Anuário estatístico do Brasil 1938, v. 4, Rio de Janeiro: IBGE, 1939. & Anuário estatístico do Brasil 1939/1940, v. 5, Rio de Janeiro: IBGE, 1941.
	Clubes de leitura	279	398	730	751	793	970	
	Clubes desportivos	108	109	152	137	259	286	
	Ligas de bondade	77	105	141	246	321	437	
	Organizações de escotismo	130	177	230	277	323	347	
	Outras	259	590	311	1.037	2.591	3.435	
	Pelotões de saúde	171	222	310	338	410	477	
Peri-escolares	Associações de pais e professores	509	609	535	524	540	627	
	Caixas escolares	1.290	1.295	1.652	1.814	2.248	2.347	
	Conselhos escolares	222	173	198	209	288	355	
	Fundos escolares	49	80	195	82	161	228	
	Outras	394	180	176	202	1.546	2.011	

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados disponíveis em:
<http://www.ibge.gov.br/seculox/arquivos_xls/educacao.shtm>.

Chama a atenção em Santa Catarina a quantidade elevada de instituições intra-escolares no ano de 1937 declaradas como “outras”, ou seja, que não eram contempladas pela listagem proposta pelo inquérito. Além disso, nota-se um decréscimo constante dos conselhos escolares.

É evidente uma maior presença da caixa escolar a partir de 1933, o que pode se explicar por sua existência remota, desde 1916, e pela obrigatoriedade à qual ela estava sujeita a partir de 1938. Neste período, têm-se ainda uma repressão significativa da iniciativa privada e uma intenção de substituir qualquer unidade escolar por uma escola pública. Contudo, justificava-se que os recursos mobilizados pelo governo não eram suficientes; portanto, lançar mão da caixa escolar seria algo engenhoso.

A divergência dos valores apresentados pelo inquérito do IBGE e pelo relatório de Nereu Ramos é uma questão interessante da pesquisa, a qual não foi aqui contemplada por não se tratar do objetivo do trabalho, contudo, considerou-se indispensável pelo menos sua menção.

Em todo caso, os dados disponíveis sugerem que a instituição da obrigatoriedade de criação da caixa escolar no ano de 1938 foi um mecanismo eficiente. Se, em 1937, havia 65 caixas escolares, conforme dados do relatório de Nereu Ramos (asterisco 3 do quadro 6), em 1938 já serão 757, conforme quadro 7. Se também se considerar a quantidade apontada pelo IBGE de 154 caixas em 1937 para 757 em 1938, confirmar-se-á um aumento significativo.

É interessante observar no quadro 6 a ausência da liga pró-língua nacional. Seria isto consequência de uma especificidade das áreas de imigração localizadas na Região Sul do País?

Abaixo, no quadro 7, visualiza-se a sistematização dos dados presentes em relatórios catarinenses durante o governo de Nereu Ramos, referente às instituições escolares, também chamadas pelos relatórios de associações ou organizações escolares. As células marcadas com um “x” indicam que a associação não figurou na listagem daquele ano; as que contêm um “hífen”, assim estavam no original, o que representa o valor zero.

Relembre-se que o quadro 5 apresenta o museu como um componente do aparelhamento escolar, enquanto o quadro 7 informa sobre outro lugar assumido por esse “aparato pedagógico”, agora como instituição escolar.

Quadro 7 – Estabelecimentos de ensino primário que possuíam *instituições escolares* em Santa Catarina¹⁰³

Instituições escolares	1938	1939	1940	1941	1942
Associações de pais e professores*	–	22	108	281	235
Bibliotecas**	330	325	420	723	530
Caixas escolares	757	1.139	1.040	1.672	1.231
Clubes agrícolas***	143	209	301	606	624
Clubes de leitura	19	17	18	152	180
Clubes desportivos	–	23	32	40	x
Conselhos escolares	11	24	7	76	x
Cooperativa	x	x	x	x	80
Jornais	79	127	91	432	539
Liga Pró-Língua Nacional	x	x	x	x	829
Ligas de bondade	3	16	23	229	261
Museus	71	36	169	397	205
Orfeão	x	x	x	x	40
Pelotões de saúde	13	17	64	741	808
Sopa Escolar	x	x	x	x	33
Total	1.426	1.955	2.273	5.349	5.595

* A partir de 1941, a nomenclatura muda para “Círculo de pais e professores”.

** De 1938 a 1941, é tabulada em separado a quantidade de bibliotecas para alunos e professores, divisão extinta em 1942. Para efeito de apresentação dos dados foram somadas as duas quantidades.

*** De acordo com relatório da Inspetoria Federal, em 1935 havia 21 clubes; em 1936, eram 44 e em 1937, já eram 124 (AREÃO, 1938, p. 20).

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados disponíveis em: (SANTA CATARINA, 1942d, p. 59); (SANTA CATARINA, 1943d, p. 67).

Os dados a respeito das cooperativas e caixas escolares se encontram em tabelas separadas, nas quais há o registro dos municípios onde estavam organizadas e do seu capital financeiro. De acordo com o documento, havia 18 cooperativas durante o ano de 1941 no estado (SANTA CATARINA, 1942d, p. 59).

Embora a quantidade de ligas pró-língua nacional não apareça nos anos anteriores a 1942, elas existiam em escolas catarinenses pelo menos desde 1938. Segundo Monteiro (1983, p. 101), neste ano havia em funcionamento oito ligas em todo o estado; em 1939, o número aumentou para 68 e em 1940, para 123.

De acordo com Zen (2007), em 1938 havia 1.910 estabelecimentos¹⁰⁴ de ensino primário em Santa Catarina, passando para 2.337 em 1942, registrando-se um crescimento de

¹⁰³ O acesso aos presentes dados ocorreu por intermédio do trabalho de Zen (2007), que apresenta os números de 1938 e 1942. Preferiu-se aqui sistematizar os dados de todos os anos contidos nos relatórios anuais de governo.

¹⁰⁴ A autora utilizou os dados disponíveis nos relatórios apresentados por Nereu Ramos. Vale ressaltar que os números mencionados em cada estudo não são fidedignos, pois, variam de acordo com a fonte de onde foram extraídos. Por exemplo, a quantidade citada pelos relatórios de Nereu Ramos difere do número de estabelecimentos de ensino primário divulgados pelos anuários estatísticos do IBGE; contudo, as diferenças não são significativas.

20%. Em relação às associações, analisando os dados acima descritos, a autora constata que houve crescimento de quase 300%, pois, passou-se de 1.426 associações, no total, para 5.595, o que a fez concluir que as escolas ampliaram seu quadro de associações. A comparação entre os três quadros (5, 6 e 7) permite supor que até 1937 os museus eram considerados como parte da estrutura material da escola, adquirindo *status* de associação escolar para o poder estadual a partir de 1938.

De todo modo, importa menos precisar a data que institui essa nomenclatura na legislação educacional catarinense, do que perceber que a década de 1930 oferece nova roupagem a elementos da estrutura da escola, também encontrados em momentos anteriores. Resta descobrir se, vestindo esse novo traje, o museu passaria por uma renovação e adquiriria outro sentido.

3.2 LEGISLAR, COMUNICAR E FISCALIZAR: IMPERATIVOS DE HOMOGENEIZAÇÃO

Na sequência, buscamos destacar a recepção das escolas no tocante às orientações prescritas pelo DE quanto à criação e manutenção de associações auxiliares. Procuramos cruzar esses dois olhares a partir de três tipos de documentos principais, a saber: *circulares* que contêm o que o DE considerava importante enviar às escolas, sobretudo às que informavam sobre o funcionamento prático das associações, com orientações do que deveria ou não ser realizado. Do conjunto de circulares consultadas e daquelas apresentadas anteriormente, as que se seguem têm um tom de correção ou de lapidação das funções das associações.

São também utilizados *comunicados*, elaborados por professores, acerca da importância das associações, os quais compunham as discussões das reuniões pedagógicas e, em alguns casos, eram anexados às atas. Por fim, mas não necessariamente nesta ordem, foram pinçados alguns pontos de *atas de reuniões pedagógicas* quando estas trataram das associações e quando o seu relato deixa entrever algumas práticas. Mesmo nos casos em que as atas não discorrem muito sobre os feitos das associações, a incorporação deste assunto na pauta demonstra a evidência do tema no período.

Em princípio, vale ressaltar uma circularidade de pensamento na documentação em tela. Conforme mencionado anteriormente, alguns documentos acabam se transformando em desdobramento de outros e dando continuidade aos mesmos objetivos, com escrita muito próxima. No caso das circulares, vê-se de fato uma réplica do mesmo princípio em vários

números, em diferentes anos. Isto evidencia, de algum modo, a busca de um ideal de concretização das funções e atividades das associações que ainda não havia sido conquistado.

A Circular n. 2, de 2 de janeiro de 1942, inicia uma série de circulares que irão publicizar o projeto defendido pelo DE em relação à realização das atividades nas associações, tomando de empréstimo as observações efetuadas por inspetores escolares e diretores de escolas em seus relatórios anuais. Esta circular registra um comentário do inspetor escolar Germano Wangenführ. De acordo com ele, as associações *periescolares* tiveram bom funcionamento em alguns grupos escolares; todavia, outros não compreenderam sua finalidade; por essa razão, exigiu que os alunos realizassem os serviços, e que os professores apenas os orientassem, auxiliando em um ou outro caso de desconhecimento.

Na opinião do inspetor, mais alunos deveriam participar das diretorias das associações, a fim de aprender o funcionamento de uma sociedade em miniatura, por meio da compreensão dos deveres de um diretor, pela elaboração de atas e presidência de uma reunião (SANTA CATARINA, 1942a); ou seja, pelas atividades com fins burocráticos que cabiam às associações. Além destes aspectos, o inspetor registra como finalidades das associações “[...] fazer os educandos compreenderem a necessidade do espírito de cooperação, de amor ao próximo, assistência mútua, do desenvolvimento intelectual e finalmente a cooperação dos alunos na nacionalização de si próprios, seus colegas e em sua própria família” (SANTA CATARINA, 1942a, p. 4). Estas observações do inspetor Germano Wangenführ serão transcritas novamente em Circular de 1943 (n. 76) e em Decreto do ano de 1945 (n. 3.090).

Além disso, seus princípios eram difundidos nas reuniões que presidia; exemplo disso é a reunião realizada em outubro de 1944, no GE Corrêa Pinto, no município de Lages, cuja ata perfaz um total de sete páginas. Em relação às associações escolares, o documento registra:

[...] O sr. Inspetor deu algumas orientações dizendo que tudo valerá, embora mal feito, desde que seja do aluno e nada si o professor fizer. O dirigente de uma associação prepara-se para a vida social futura e a finalidade das associações é aprimorar-lhes essa capacidade, ensinando os afazeres da sociedade. Nas reuniões, o professor apenas orienta discretamente, deixando tudo a cargo dos alunos. Além disso, as associações visam sempre um fim especial: moral, educativo, etc. O professor deve orientar os alunos para atingir esse fim. Cada associação deverá apresentar seu relatório, trabalho da diretoria, que poderá ser corrigido pelo professor orientador. O maior número possível de alunos deverá fazer parte da diretoria (ARQUIVO..., 1944a, p. 241).

A Circular n. 131, de 26 de dezembro do mesmo ano, também apresenta observações de um inspetor escolar, não identificado. Este inspetor informa que encontrou em alguns

grupos escolares interessante trabalho realizado pelas associações; contudo, estes eram executados totalmente pelos professores, ou eram demasiado corrigidos e reformados, não aparecendo marcas do trabalho infantil. De acordo com o inspetor, isso ocorria pela compreensão, por parte dos professores, de que o trabalho deveria ser perfeito; contudo, salienta que valeria mais um trabalho com imperfeições desde que fosse realizado pelo aluno (SANTA CATARINA, 1942c). Parte das reflexões desta circular será incorporada em 1943 (Circular n. 76).

A partir destas duas circulares é possível perceber algumas características de apropriação efetuada pelas escolas. A realização das atividades por parte dos professores não demonstra apenas uma necessidade de mostrar um belo trabalho, mas também estratégias para a realização de funções que consideravam complexas para serem executadas pelas crianças. Neste sentido, dão conta de cumprir com o que era determinado pelo DE e procuravam efetuar-lo da melhor maneira possível, nem que isso significasse realizar o trabalho pelos alunos. Pode indicar ainda, conforme apontam os inspetores, a falta de compreensão das finalidades de tal atividade escolar.

Seguindo a tônica das anteriores, a Circular n. 76, de 16 de agosto de 1943 representa de algum modo a conjunção do pensamento que o DE procurava incutir nas escolas. Após transcrever a Circular n. 2 de 1942, o DE apresenta uma resposta às queixas dos professores de que as associações lhes têm custado muito trabalho, tendo verificado o seguinte:

1) que as associações auxiliares da escola vêm, na sua mór parte, sendo dirigidas e executadas, em tudo e por tudo, pelo professor; 2) que a colaboração dos alunos tem sido nula; 3) que o professor executa todo o serviço, aparecendo sòmente o aluno, 'in nomine'; 4) que há jornal escolar feito exclusivamente pelo professor (redação, etc. e até a feitura (escrever) do jornal); 5) que os recortes para os aluns são feitos pelo professor; 6) que o colar os recortes nos aluns também é feito pelo professor, e assim por diante. Tudo é feito pelo professor e o aluno assina, como se fosse seu trabalho. O Departamento de Educação conhece os seguintes argumentos de professores para justificarem êsse modo de ação: 1) que os alunos podem não recortar bem as gravuras; 2) que os alunos podem, no colar os recortes, sujar o album; 3) que o jornal pode ficar deficientemente redigido; 4) que, ao passar, as notícias e artigos para o jornal, o aluno pode copiar mal, má letra e máu desenho, e além da diversidade de letra (três ou quatro alunos, escrevendo no jornal, prejudica-se a estética do jornal) (SANTA CATARINA, 1943c, p. 71-72).

A circular segue mencionando que o professor realiza o trabalho que deveria ser feito por até 20 alunos. O texto é enfático ao dizer que se deseja o trabalho do aluno, seja mal traçado, mal recortado ou sujo de goma, para que se possa ver a evolução dos trabalhos.

Esta circular dá pistas de vários elementos da prática, entre eles, do modo como as atividades vinham sendo desenvolvidas, deixando nos registros apenas a marca do professor.

Isto serve, de algum modo, de aviso à leitura que será feita dos documentos produzidos pelas associações. Por outro lado, informa que a elaboração dos registros era realizada já em 1943, provavelmente até mesmo em 1942.

A Circular n. 42, de 1944, divulga o Decreto nº 2.991, com as orientações sobre as associações. Na ata da reunião realizada no GE Rui Barbosa, Joinville, em agosto de 1944 consta:

O Snr. Inspetor tendo em vista a falta por parte do professorado de instruções que regulassem as ‘instituições escolares’ uniformizando-as, aproveitou a ocasião para sanar essa dificuldade distribuindo entre os interessados cópias da circular nº 42 de 10/5/44 que regula essas instituições (ARQUIVO..., 1944a, p. 266).

A Circular n. 74, de 18 de dezembro de 1944, e a de n. 75, de 26 de dezembro do mesmo ano, apresentam tópicos dos relatórios anuais de diretores dos grupos escolares do ano de 1944. Encontra-se, nestes, a temática associação auxiliar da escola. Pela observação apenas dos tópicos referentes às associações, nota-se um duplo movimento; da escola, registrando que cumpriu as orientações do DE, mesmo que não diretamente, mas mostrando na prática assuntos veiculados anteriormente em outras circulares; do DE, em selecionar este tipo de trecho de relatório para socializar, no intuito de reforçar as orientações anteriores.

A Circular n. 74 apresenta dois tópicos sobre as associações. No primeiro, há o relato de um grupo escolar que, entre as atividades anuais, criou uma nova associação, denominada Diretoria da Fiscalização das Associações Escolares, a fim de orientar os trabalhos das demais. Segundo o trecho do relatório, esta diretoria fez com que os alunos trabalhassem sozinhos; portanto, “a mão do professor foi sendo desviada” (SANTA CATARINA, 1944a). É interessante que a escola parece ter internalizado essa prática “inspecionante”, criando dentro dela agências promotoras da inspeção. No segundo, exalta-se a importância das associações, registrando que “as instruções do Departamento de Educação foram seguidas à risca” (SANTA CATARINA, 1944a, p. 221). Entre os objetivos que as crianças alcançaram, estão: habituar-se às normas de cooperação, tolerância, auxílio mútuo, direção e administração.

Por sua vez, a Circular n. 75 apresenta um tópico intitulado “interesse pelas associações auxiliares da escola”, no qual relata o alcance das finalidades destas em determinado grupo escolar. Num tom narrativo e poético, conta situações de envolvimento dos alunos em cada uma das associações, a movimentação que se instalou na escola, tendo

conseguido resultados como: iniciativa, cooperação e senso de responsabilidade (SANTA CATARINA, 1944b).

O Decreto nº 3.090, de 31 de janeiro de 1945, fornece instruções para a reunião dos inspetores escolares e diretores de grupos escolares. O assunto número nove diz respeito às associações e caracteriza-se por ser um compilado de circulares anteriores. Este texto apresenta três depoimentos. O primeiro é a transcrição da Circular n. 2, de 1942; o terceiro, da Circular n. 76, de 1943; “inédito” é o segundo depoimento, que, na mesma tônica dos demais, frisa a importância de os alunos dirigirem as associações, sendo o lema do DE prepará-los “para a vida e pela vida” (SANTA CATARINA, 1945).

Estes depoimentos lembram que os professores devem apenas acompanhar os trabalhos dos alunos e não realizá-los por si sós, pois as associações ensinam para a vida futura, em uma sociedade em miniatura. Para que os alunos desempenhem as funções, os professores precisam depositar nas crianças a confiança necessária e deixar que administrem o dinheiro das cooperativas, por exemplo. Além disso, ressaltam que os mestres não devem intervir e corrigir tudo o que os alunos fazem, pois, desse modo, descaracterizam a produção infantil. Enfatiza-se, mais uma vez, que o importante é que o trabalho seja do aluno, embora cheio de imperfeições.

Pela leitura inicial das circulares, nota-se alguma sintonia entre as solicitações do DE e aquelas feitas pelos diretores ou inspetores para os professores, bem como se observa um esforço por parte das escolas em corresponder às expectativas depositadas nas associações como um meio eficaz de educação. As circulares podem ser vistas ainda como tentativas de padronização das atividades, funcionando como lembretes do que estava determinado em “lei” e nos princípios do DE, com a divulgação de boas iniciativas.

Conforme pontuado por intelectuais do período, como Anísio Teixeira e João Roberto Moreira, Fiori (1991) lembra que esse período da história da educação representa um excesso de formalismo e centralização, mas não só. O envio de circulares valoriza a comunicação entre os dirigentes da educação e os professores, por meio da expressão de uma “[...] linha de ação pedagógica e administrativa” (FIORI, 1991, p. 127), que serviria como fonte de ensinamento. Apoiada em Moreira (1954), Fiori (1991) resalta ainda que, em 1940, dois terços dos professores catarinenses não tinham formação pedagógica especializada, o que, na visão da autora, justifica, de certa forma, o rigor formal do DE, visto como ponto de apoio do professorado. Por outro lado, esse formalismo ia de encontro aos princípios da Escola Nova, então desejada (FIORI, 1991, p. 132).

Já na visão de Melo (1955), as instruções do DE não foram tão rígidas, e corresponderam ao que era possível naquele momento, com o intuito de migrar de uma escola intelectualista para uma escola renovada. “É na adoção de práticas como as propugnadas pelas associações auxiliares da escola que se localiza o ponto nevrálgico da transformação da escola intelectualista em escola ativa ou funcional” (MELO, 1955, p. 19).

“E, realmente, não foram tão rígidas e severas estas instruções, como afirma o Prof. J. Roberto Moreira. Foram, sim, e inúmeras vezes, como ainda o são, incompreendidas por grande parte do professorado, que não apreendeu seu verdadeiro sentido e profundo alcance” (MELO, 1955, p. 18). Na visão deste intelectual, o DE “agiu com muito acêrto, apontando caminhos capazes de alcançar excelentes resultados, dentro das normas de uma sã pedagogia” (MELO, 1955, p. 23).

Consideramos que a exploração deste material contribui para compreendermos como as associações eram recebidas no ambiente escolar. As atas, principalmente, fornecem dados que nos possibilitam estabelecer um contraponto entre o que era instituído pelo DE e o que ocorria na prática das escolas, se é que havia distância entre essas duas instâncias. Há que se lembrar que esses documentos eram lidos pelos técnicos do DE e, possivelmente, passavam por uma triagem no momento de ser arquivados.

Foram consultados quatro volumes que continham atas de reuniões pedagógicas, de 1941, 1944, 1948 e 1952. Do ano de 1941, algumas atas se limitaram a indicar a presença de associações auxiliares e dois comunicados versaram sobre o assunto. Portanto, as considerações abaixo se referem àquelas dos anos 1944, 1948 e 1952. É interessante notar que em 1941 a temática das associações nas reuniões é ainda bastante tímida, crescendo vertiginosamente a partir de 1944.

As reuniões pedagógicas realizavam-se todo mês, sendo dirigidas, no caso dos grupos escolares, pelo diretor, e pelo inspetor escolar, no caso das escolas isoladas. Nestas escolas, as professoras reuniam-se três vezes ao ano, quando o inspetor escolar se fazia presente para a realização da reunião e, se por alguma razão impedido, esta era realizada pelo auxiliar de inspeção. Era costume no início da sessão a leitura e aprovação da ata anterior, passando-se em seguida à “ventilação” – termo recorrente nos registros – dos assuntos para discussão. Era comum a leitura das circulares enviadas pelo DE e o fornecimento de instruções aos professores sobre a elaboração de relatórios, preenchimento dos mapas mensais, entre outras atividades de caráter burocrático.

Entre os assuntos ventilados, era praxe apresentar um ou dois planos de aula por reunião, bem como comunicados. Em algumas atas aparece também a modalidade “palestra”.

Após a apresentação, era feita a aprovação ou reprovação dos temas propostos, sendo pouco recorrente a reprovação. Entretanto, isto não era motivo para evitar a crítica por parte da direção. Os planos apresentados nas reuniões em geral haviam sido postos em prática ou o seriam mediante a presença do diretor, que fazia anotações ao final do plano de aula, relacionando o proposto com o desenvolvido; tal parecer era conhecido como “crítica”. Com exceção do volume de 1941, os demais não possuem anexados os planos de aula e comunicados, limitando-se o leitor a compreendê-los pelo relato da própria ata, que muitas vezes se restringia a dizer o assunto destes.

Após essa leitura inicial, eram designados os professores responsáveis pela sua execução na reunião seguinte. Raramente a temática era previamente definida, ficando a cargo do próprio professor. Depois deste ritual, igual em todas as escolas, passava-se à discussão de pontos específicos do cotidiano da instituição, tais como disciplina, uso de uniforme, avaliação e questões de conteúdo. Neste momento, discutia-se a respeito das associações auxiliares. Os professores podiam expor dúvidas, bem como relatar o desenvolvimento das atividades. Mas, em geral, o assunto girava em torno da confecção das atas e relatórios, do cumprimento dos prazos e da necessidade de execução das atividades pelos alunos.

A realização sistemática de reuniões pedagógicas é uma das lembranças dos professores aposentados, cujos relatos integram o livro “*Memória Docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)*” (GASPAR DA SILVA; SCHÜEROFF, 2010). Do conjunto de 23 entrevistas transcritas em forma de narrativa no livro, em seis delas os professores mencionaram a realização de reuniões pedagógicas, quando também lembraram da figura do inspetor. Foi escolhida, como exemplo, a fala da professora Ada Bicocchi Ramos:

[...] Os inspetores eram formidáveis. Eles vinham, orientavam, ensinavam e faziam reuniões pedagógicas. Todo mês tinha reunião pedagógica de todos os professores com o diretor. Quando tinha inspetor no estabelecimento, ele fazia a reunião pedagógica. Então, cada professor era determinado para fazer um plano para a outra reunião seguinte. Um professor era designado para fazer um plano de aula ou um comunicado, e apresentava. Os outros professores na sala de aula iam aproveitar aquele plano que a gente fez e o comunicado. Na reunião pedagógica o diretor ou um professor conversava com os professores e perguntava o que eles achavam disto, daquilo, o que eles achavam melhor para produzir, qual era o assunto melhor para discutir com os alunos dentro da sala de aula. Orientava como deveria ser feito o trabalho com os alunos e entre os professores mesmo. Cada um dava uma opinião para ver qual era a melhor opção para ser aplicada dentro da sala de aula. Cada um ia fazendo o que tinha pensado e na próxima reunião expunha o que tinha de certo; assim a gente ia passando, e se dedicando, dedicando... (RAMOS, 1994. In: GASPAR DA SILVA; SCHÜEROFF, 2010, p. 67).

Este excerto, ao contrário do observado nas atas, descreve o momento da reunião como um espaço de troca entre os profissionais, os quais, na memória desta professora, tinham liberdade de expor a própria opinião. O contraponto entre diferentes registros do passado é interessante, pois evidencia aspectos particulares. Neste caso, a fala da professora nos mostra uma dimensão que escapa a outras formas de registro.

A presença da temática “associações” nas atas das reuniões não é sem propósito. O artigo 35 do Regulamento de Inspeção de 1946 recomendava ao inspetor escolar que fosse “ventilado” nas reuniões de professores entre outros temas, o das associações auxiliares da escola (SANTA CATARINA, 1946c).

Nas primeiras reuniões anuais, era realizada a distribuição das associações entre os professores, que ficariam responsáveis pelo seu desenvolvimento durante aquele ano. Em algumas escolas, até dois professores cuidavam de uma associação, enquanto em outras um apenas poderia se responsabilizar por até duas, por força de um quadro de professores menor ou pela necessidade de afirmação da escola, pondo em prática todas as associações possíveis.

Exemplo disso é a ER Professor Cleto da Silva, de Tubarão. No ano de 1952, cada professora ficou encarregada de duas associações, totalizando oito. A distribuição obedeceu à seguinte lógica: liga da bondade e biblioteca; pelotão de saúde e museu; clube agrícola e liga pró-língua nacional; círculo de pais e professores e caixa escolar. Já na ER Tenente Almachio de Caiacanga Mirim, em Florianópolis, a professora responsável pela biblioteca também se encarregou do museu. Por sua vez, o GE Henrique Lage, de Laguna, adotou outro critério de organização; enquanto oito associações ficaram a cargo de dois professores cada, o museu ficou sob responsabilidade de uma professora, com a cooperação das demais (ARQUIVO..., 1952).

Salvo determinadas particularidades, o andamento das reuniões seguia o padrão estabelecido pelo DE e explicitado nos Regulamentos de 1946. O que irá se destacar sobremaneira nesses escritos é o modo de registro do ocorrido; dito de outro modo, a maior ou menor descrição ou transcrição das falas dos sujeitos presentes nas reuniões. Algumas atas limitam-se a pontuar, em ordem numérica, os temas debatidos; outras fazem um breve resumo do que foi discutido, estando em menor número as que quase transcrevem a fala do diretor ou inspetor, o que ocorre com mais frequência quando estes fazem uma longa exposição sobre um único assunto. Portanto, a apreensão dos pontos conflitantes, em caso de existência, é praticamente impossível, fornecendo a documentação, em seu conjunto, um quadro bastante estável de aceitação da ordem imposta.

No Regulamento do ensino primário de 1946, são congregadas recomendações para a realização das reuniões pedagógicas (título VII) e confecção das atas (título II, X - escrituração, capítulo XVII). As reuniões nos grupos escolares seriam realizadas no segundo sábado de cada mês, com exceção de julho, quando seria realizada no primeiro. Nas escolas isoladas, as três reuniões anuais distribuíam-se entre o início do ano, após as férias de inverno e antes dos exames finais, nos dias de recebimento dos vencimentos. As reuniões não deveriam ter tempo inferior a uma hora, nem superior a duas.

Quando os professores não se manifestassem espontaneamente para apresentação de trabalho, cabia ao presidente da sessão, no caso, diretor ou inspetor, o sorteio, a votação ou designação de um professor para assumir a tarefa. Aos membros das reuniões, portanto, aos professores, cabia, além de estudo das temáticas a serem discutidas e da apresentação de uma palestra, aula, demonstração, plano de aula, comunicado ou conferência, “prestigiar as reuniões, não tomando atitude opiniática ou de reserva intencional de não cooperação” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 120). As reuniões deveriam ter uma natureza prática e, “sempre que possível, as reuniões deverão ter o caráter de ‘Círculos de estudos’ ou de ‘grupos de discussão’” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 121). Elas deveriam conter duas partes: a primeira, composta por assuntos gerais e a segunda, por temas pedagógicos. As questões administrativas deveriam ser tratadas, no caso dos grupos escolares, em reuniões parciais (SANTA CATARINA, 1946b). De modo geral, as atas explicitam uma grande ocupação do tempo com questões de ordem administrativa e/ou burocrática, sendo menores os registros referentes aos aspectos pedagógicos.

Eram considerados assuntos de interesse social e administrativo:

- comunicados sobre realizações de outras escolas [eventos];
- relato de atividades extraclasse [notadamente das associações escolares];
- leitura de circulares e comunicados [referentes a frequência, escrituração, etc.];

Entre os assuntos de interesse geral e pedagógico, estavam:

- disciplinas/conteúdos escolares [leitura, geografia, higiene, música, etc.];
- disciplina escolar;
- estatística escolar;
- associações auxiliares da escola;
- festas escolares;
- excursões, etc. (SANTA CATARINA, 1946b, p. 121).

Enquanto as reuniões deveriam seguir este padrão, o registro em ata também era precedido de instruções. Numa espécie de formulário que deveria ser preenchido, era recomendada a listagem dos assuntos por numerais e o resumo dos comentários suscitados.

Após essa apresentação de como corriam as reuniões, passaremos ao conteúdo das atas, que informam sobre as associações. Vale lembrar que não foram incorporados dados de todas as atas dos três anos contemplados. Fez-se uma seleção de aspectos comuns e divergentes.

Um primeiro ponto a ser observado é a necessidade de validação da existência de associações no cotidiano escolar, além da insistência, por parte dos diretores para com os professores, de sua importância. Registra-se a necessidade de fazer os alunos compreenderem a finalidade das associações. Isso é muito comum nas atas específicas dos museus, quando, no início de cada ano letivo e no decorrer do ano, a professora encarregada frisava a importância e função que o museu desempenharia na escola. Mas esse assunto será tratado mais adiante.

Na reunião do mês de março de 1944 do GE Lauro Müller, da capital do estado:

[...] a sra Diretora pediu às professoras que diariamente dissessem aos alunos das finalidades das diversas instituições escolares, recomendando que se falasse, em cada aula, em uma apenas. A Biblioteca Escolar, ora em reorganização será a primeira a ser tratada. Explicando as finalidades da instituição em apreço deverá, a docente, falar do cuidado e asseio que merecem os livros (ARQUIVO..., 1944a, p. 64).

De algum modo, essa passagem informa sobre o esforço empreendido por parte dos professores para que as crianças, e eles próprios, compreendessem a importância desta modalidade diferenciada de ensino e aprendizagem, tão bradada pelo DE. Embora reconhecido o benefício que as associações trariam, é notável certa dificuldade do corpo docente em integrá-las ao currículo já consolidado. Embora a nomenclatura “associações auxiliares” dê a impressão de se tratar de um organismo acessório/adicional e não propriamente componente da escola, o diretor do GE Santo Antônio, de Ituporanga, em reunião do mês de agosto de 1944:

Fez ver que o professor deve saber enquadrar esses trabalhos [das associações] no programa e que de modo algum constitui uma disciplina à parte, pois as Associações facilitam o desenvolvimento de todas as demais disciplinas, proporcionando aos alunos todos os conhecimentos que precisarão na vida prática (ARQUIVO..., 1944a, p. 9).

Para Melo (1955, p. 35), “[...] as associações devem ser a vida mesmo da escola e não organismos dentro da escola”. Ao levantar explicações sobre a pouca eficácia das associações em algumas escolas, detém-se na consideração por parte dos professores de que as associações são organizações à margem do trabalho cotidiano, que conflitam com o programa de ensino.

Queixa-se o professor da falta de assuntos vitais para dar às suas aulas um cunho prático e útil; por outro lado, reclama do excesso de preocupações que lhe acarretam as atividades da Associação a seu encargo. Por que não lhe tem ocorrido, ao organizar o seu plano de tarefas mensal, semanal ou diário, provocar um inteligente entrosamento daquelas atividades? Repetimos: as instituições escolares e as matérias formais de estudo não se opõem [...] Ora, o que é uma Associação Escolar, de um ponto de vista rigorosamente pedagógico? É um projeto, que deve ser desenvolvido pelos alunos, sob a orientação dos professores, na sala de aula, em qualquer dependência do educandário e fora da própria escola (MELO, 1955, p. 36).

Assim como foi visto no segundo capítulo, em que os autores mobilizados não fornecem aos professores soluções práticas sobre o uso didático do museu, mas apenas a respeito de sua constituição, esse dado se repete nas proposições elaboradas por Melo (1955). Como apêndice de seu texto, o autor apresenta possibilidades de “entrosamento das atividades das associações escolares com as atividades comuns da classe”, momento em que se detém em alguns exemplos, como nas aulas de linguagem oral e escrita, de iniciação matemática, dos conhecimentos aplicados “à vida social e à educação para a saúde e o trabalho”. Neste momento, lista possibilidades de articulação com a biblioteca, clube agrícola, liga da bondade, liga pró-língua nacional, pelotão de saúde, jornal escolar, caixa escolar, sopa escolar, deixando de fora os museus, centros de interesse, clube de leitura e círculo de pais e professores.

Uma das únicas críticas, senão a única, dirigida às associações por parte do professorado é a que segue. Embora as circulares enviadas pelo DE deem nota de um conjunto de reclamações por parte dos professores quanto à realização das atividades das associações, o comunicado elaborado pela professora Rozália Thomal foi o único encontrado que ousou fazer uma observação sobre as condições reais para desenvolvimento dessa tarefa. De acordo com o registro da ata da 2ª reunião do GE Duque de Caxias, de Mafra, no mês de abril de 1952, foi lido e discutido naquele dia o comunicado escrito pela professora Rozália Thomal, cujo título era *A necessidade da especialização e aperfeiçoamento do professor para as associações escolares*.

Após a apreciação, o comunicado recebeu as seguintes observações:

[...] as associações escolares só podem viver em função da classe e é na classe que o professor executa os trabalhos associativos; porém nem sempre a prática corresponde a expectativa teórica. Entretanto a especialização de um professor para associações, tais como: Caixa Escolar, Cooperativa Escolar, Biblioteca etc. que exijam trabalhos extra classe se faz necessário porque o professor não pode deixar de executá-los e nem prejudicar os trabalhos de sua classe. Para essas instituições é que devemos, digo deveria haver um professor especializado (ARQUIVO..., 1952, p. 123).

A partir dos comentários suscitados, conjecturas são possíveis. A consideração de que os trabalhos associativos deveriam ser executados nas classes levanta algumas dúvidas, pois, pela consulta ao material produzido pelas associações, verificou-se que elas eram compostas por alunos de diferentes turmas; portanto, não correspondiam a alunos de um único professor – isso para o caso dos grupos escolares. Do outro lado, nota-se um consenso entre os professores de que algumas associações demandavam um conhecimento específico e um tempo de trabalho superior ao despendido durante as aulas. Porém, o reclamo por um professor especializado deixa dúvidas se se trataria de um professor responsável apenas pelas associações ou se se evidencia a necessidade de formação dos professores em questão para realizar esses trabalhos.

Ao se deparar com a documentação relativa aos clubes agrícolas, Fiori (2002) observa que as tarefas a serem cumpridas não eram modestas; questiona, então, em que momento esses trabalhos eram realizados e quanto tempo demandavam, respostas raras vezes encontradas.

Por sua vez, o assunto mais recorrente nas reuniões relativas às associações era a confecção das atas e relatórios, a fim de serem enviadas ao DE. A princípio, todas as atas e relatórios produzidos deveriam ser remetidos ao DE; contudo, em algumas escolas verificam-se procedimentos diferentes. Conforme orientações da diretora do GE Marechal Bormann, de Chapecó, as atas do mês de julho de 1952 deveriam sintetizar os assuntos tratados nos meses anteriores, tendo em vista o envio da ata do referido mês para o DE (ARQUIVO..., 1952, p. 224).

A direção do GE Felipe Schmidt de São Francisco do Sul explicou, na primeira reunião pedagógica de 1952, que as reuniões das associações deveriam ser mensais, sendo necessário remeter ao DE a ata de eleição do mês de março, e os relatórios de julho e dezembro (ARQUIVO..., 1952, p. 126). No caso da ER Professora Olga Boppré, de Tijucas, há menção da necessidade de realizar três¹⁰⁵ reuniões anuais, uma em março, outro em junho

¹⁰⁵ Informação similar a esta foi localizada na ata da primeira reunião anual do Curso Normal Regional Bom Pastor, do município de Chapecó. De acordo com a ata, a realização de reuniões em março, julho e novembro era uma nova medida tomada pelo DE (ARQUIVO..., 1952, p. 66).

e novembro (ARQUIVO..., 1952, p. 81). Tal organização talvez se explique pela natureza da escola (reunida), como uma forma de racionalizar as atividades e ainda assim cumprir com o esperado pelo DE.

Contudo, cabe o questionamento: em que medida uma associação que mantinha apenas três encontros anuais faz parte do repertório cultural de uma escola, independente de ser esta uma determinação do DE ou uma iniciativa da própria escola?

Para além da necessidade de confecção de tais documentos, algumas escolas preocupavam-se em apresentar um trabalho esteticamente bonito. Este é o caso do GE Professor Lapagesse de Criciúma. Em uma das reuniões do ano de 1944, determinou-se que os relatórios fossem “[...] encapados com cartolina desenhada” (ARQUIVO..., 1944a, p. 171).

A cobrança para a “boa realização” das tarefas e o constante estímulo aos professores justifica-se em alguma medida pela fiscalização à qual estavam sujeitos. No ano de 1948, encontrou-se registro explícito a este respeito no GE Vitor Meirelles de Itajaí: “Devendo brevemente vir a este Grupo o snr. Inspetor de associações, é bom que todas estejam em dia com seus trabalho, devendo até o dia 10 de setembro, cada professora encarregada apresentar o resultado da associação que dirige” (ARQUIVO..., 1948a, p. 202).

De acordo com Moreira (1954), um dos malefícios provocados pela centralização das ações das associações foi justamente a criação do cargo de inspetor para elas, o que se deu em 1947.

Das atas analisadas, algumas fazem menção direta aos museus escolares. Entre as atividades escolares, foram dignas de registro em reunião as que se seguem. Durante a última reunião anual de 1944 do GE General Osório, de Canoinhas, as professoras encarregadas das associações fizeram o relato das atividades. A professora substituta Malek Hissaine, responsável pelo museu, declarou nada ter feito devido à falta de experiência e pouco tempo de atuação no magistério.

Por sua vez, a professora Jandira Medeiros escreveu, em seu comunicado sobre o museu, lido na 11ª reunião do ano 1944 do GE José Bonifácio, de Blumenau, que havia pouca cooperação dos alunos e afirmava que “[...] o museu é uma associação muito importante e que dá à petizada conhecimentos, às vezes, bem amplos, portanto, todos devem auxiliar” (ARQUIVO..., 1944a, p. 262).

O tema museu escolar também foi escolhido pela professora Olimpia Nepomuceno para a escrita de seu comunicado. A professora do GE Santa Catarina de Campos Novos constatou, em 1944, que há dificuldades na organização do museu escolar, apresentando, para tanto, sugestões. “Todos foram unânimes em reconhecer a necessidade de concretizar as

aulas, com o auxílio de gravuras e outros objetos, que guardados, irão formar o museu escolar. Foram aceitas as sugestões da colega” (ARQUIVO..., 1944a, p. 314).

No GE Santo Antônio, de Ituporanga, registrou-se em ata:

Estando em organização um pequeno museu em nosso Grupo, o sr. Diretor recomendou a necessária cooperação de todos os professores, os quais deverão interessar também os alunos para conseguir os materiais indispensáveis para iniciar a obra. Fez ver também todas as vantagens que trará ao ensino, pois todo o material que faz parte do museu será aproveitado como *centro de interesse* no preparo e desenvolvimento das aulas; foram lidas as instruções do Departamento de Educação [referentes ao museu] (ARQUIVO..., 1944a, p. 19, grifo meu).

Tal como mencionado, fazia parte também do ritual das reuniões a leitura por parte dos professores de um comunicado por eles elaborado. Este gênero textual se assemelha a uma resenha crítica ou narrativa, em que o professor expõe algum assunto de relevância para o cotidiano escolar e em alguns casos apresenta argumentos a partir da obra de autores conhecidos, posicionando-se favorável ou contra determinadas práticas.

As recomendações para elaboração de comunicados constam no artigo n. 683 do Regulamento do ensino primário de 1946. O conteúdo do artigo encontra-se com recuo à direita e entre aspas, o que pode indicar a sua cópia de outra fonte; esta, entretanto, não foi localizada.

[...] É preciso que o comunicado não fuja à realidade-ambiente, trazendo dessarte preciosa e eficaz contribuição aos trabalhos educacionais. Ventile-se no comunicado, tema que decorra do próprio trabalho escolar em *apontando solução que a prática ditou* e aconselha a consagração do seu uso. Para isso, como o Departamento tem insistentemente frisado, o professor terá inteira liberdade de emitir *fundamentada* opinião própria, embora contrarie o que vem sendo recomendado por *firme, bom e valioso*. Temas como dificuldades que encontra na ministração do ensino, sugestões que pode apresentar em referência aos métodos atualmente em vigor, providências que sugere em relação à sua classe ou em geral, como encara o magistério (se está satisfeito ou não), etc., podem e devem ser desenvolvidos e expostos lealmente. *Ninguém se escuse a dizer o que sinta (será aplaudido, ainda que não aprovado)*. O Departamento quer cooperação leal, pois o objetivo é o mesmo para todos: - o melhor rendimento do trabalho educacional [...] (SANTA CATARINA, 1946b, p. 126, grifo meu).

Localizaram-se no acervo do Apesc dois exemplares que contêm comunicados, ambos do ano de 1941. Um deles é composto de atas de reuniões pedagógicas, nas quais estavam anexados os planos de aula e comunicados discutidos (ARQUIVO..., 1941a); o outro contém apenas planos de aula e comunicados avulsos (ARQUIVO..., 1941c). A leitura deste material favoreceu a compreensão de quais autores circulavam no período, conforme foi pontuado no

segundo capítulo desta dissertação. Além disso, foram selecionados alguns comunicados que discorriam sobre as associações auxiliares da escola.

Com o título “Socialização da criança. Devemos não só instruir como educar a criança para a vida”, a professora Maria Barreiros, docente do GE Cruz e Souza de Tijucas, escreve seu comunicado:

Graças ao desenvolvimento das ciências psicológicas, filosóficas, biológicas, etc, já existem meios eficientes para tal ensino [ativo]. Estes meios são as associações, como sejam: Pelotões de saúde, clubes de leitura, bibliotecas escolares, caixas escolares, clubes agrícolas, jogos, cooperativas, etc. Estas e outras associações educam praticamente a criança. Todas elas gostam de sobressair; logo, fazendo parte destas associações tomam a sério seu trabalho e, daí, o aprenderem com interesse e sem esforço o que se lhes ensina. [...] as associações escolares, muito embora imperfeitas, *pela falta de meios*, estão dando resultados promissores (ARQUIVO..., 1941a, p. 422-423, grifo meu).

A falta de meios a que se refere no encerramento do texto diz respeito às condições higiênicas que a escola vivia. De acordo com a professora, os alunos estavam entusiasmados com as atividades do pelotão de saúde; entretanto, as condições do prédio dificultavam o ensino da higiene, por estar localizado próximo a residências que possuíam casinhas sanitárias que exalavam mau cheiro, e próximo a uma fábrica que fazia notar seu barulho ensurdecedor.

A professora do 2º ano do GE Gustavo Capanema, de Hamônia, em 1941, Anita Cardoso, dissertou sobre “As associações escolares como fator de educação”. Segundo a professora:

Os dirigentes da educação, atualmente, preocupam-se muito com a criação de associações nas escolas, pois é por meio dessas associações, que a criança aprende a viver a vida fora da escola. A preocupação da escola nova é preparar a criança, para a vida prática [...] Vejamos a cooperativa, na qual a criança aprende a manejar com o dinheiro, pois negociando com os objetos que estão à venda, ela aprenderá a fazer troco, desenvolver seus cálculos e terá ideia do valor dos objetos. [...] Por meio da biblioteca escolar, as crianças aprendem a usar uma biblioteca pública. [...] As associações escolares estimulam não só os alunos, como também os professores. As horas literárias da Liga Pró Língua Nacional, por exemplo, fazem com que os professores adquiram outra prática, em outro terreno que não seja apenas o do ensino nas classes (ARQUIVO..., 1941a, p. 451-452).

Neste comunicado, evidencia-se: a vinculação das associações com a chamada escola nova; a preocupação da professora em fornecer exemplos (mais detalhados no original) que comprovassem a utilidade delas; o destaque do aprendizado por parte dos professores, como reconhecimento, de certo modo, desse estágio de transição e aprendizagem pelo qual estavam passando com a introdução de aspectos diferenciados no ensino.

Ressalte-se que a leitura destes documentos não foi exaustiva e que os aspectos aqui apresentados são, sem sombra de dúvida, parciais, estando este material sujeito a inúmeras revisões e acréscimos.

Algumas aproximações podem ser feitas entre o que foi observado no material aqui analisado e a documentação analisada por Bombassaro (2006), que trabalhou com artigos veiculados em periódicos educacionais e notas/depoimentos publicados na imprensa. Nestes dois tipos documentais, Bombassaro identificou a circulação de um discurso coeso, que exaltava “[...] a eficiência dos princípios ensinados pelos intelectuais do DE [...]” (BOMBASSARO, 2006, p. 24). “Sujeitos a uma espécie de formação continuada executada nas ‘Semanas Educacionais’, os professores pareciam apropriar-se da fala proferida como regra de conduta na prática docente [...]” (BOMBASSARO, 2006, p. 63).

Guardadas as devidas proporções, pode-se dizer que as exposições em torno das associações auxiliares da escola foram “contaminadas” por esse discurso de concordância. Observa-se uma retroalimentação entre o que era divulgado pelo DE, replicado, portanto, por inspetores e diretores nas escolas; adotado por sua vez pelos professores, ao menos retoricamente, exposto em comunicados e atas das associações escolares, por sua vez, remetidas ao DE para aferição. No caso dos relatórios de diretores e inspetores, o DE reproduzia algumas considerações e remetia novamente para as unidades escolares.

Vale lembrar, de antemão, as condições em que tais discursos foram produzidos e as possíveis razões para a sua preservação. Embora não se tenham localizado registros discordantes em relação à postura do DE, sendo escassas as menções de crítica aos procedimentos normativos (em relação a outros aspectos já é mais comum, como por exemplo, a estrutura física das escolas), não se pode considerar como dada a passividade em relação às determinações sem que tenha havido resistência. Exemplo disso são as circulares que buscam ajustar a conduta dos professores que reclamam do excesso de trabalho, etc. Porém, este tipo de reclamação em momento algum foi identificado na documentação mobilizada; das 1.148 atas e relatórios de museu (abordadas a seguir), nenhuma registrou questionamento ou crítica em relação às condições de execução dos trabalhos.

A partir deste cenário, cabe indagar: por que as atas e os comunicados evidenciam essa concordância com o DE? Foram aquelas que permaneceram guardadas? Ou os sujeitos contrários às determinações não se manifestavam por meio do registro escrito?

3.3 O MUSEU NA CONDIÇÃO DE ASSOCIAÇÃO AUXILIAR DA ESCOLA

No fluxo das normativas até aqui mencionadas, publicaram-se no ano de 1944 as instruções para o funcionamento das associações auxiliares da escola (Decreto nº 2.991), nas escolas estaduais, municipais e particulares, enviadas com a Circular n. 42, em maio de 1944 (SANTA CATARINA, 1944c). Este documento foi a primeira normativa estadual a fixar claramente as funções de cada associação. As orientações para o funcionamento do museu compõem um texto de pouco mais de uma página, dividido em uma pequena introdução e outra parte intitulada “como devemos proceder”.

Diferente das instruções baixadas para as demais associações, o texto dedicado ao museu isenta-se de informar sobre sua parte burocrática, ou seja, não expede normas para eleição de diretoria, formato de registro de ata, relatório ou outros modelos a serem seguidos, como de correspondências ou de etiquetas para os objetos, por exemplo.

O texto se limita a fornecer dicas para a constituição do acervo, relacionando questões de ordem prática e metodológica. É interessante que, se retirado do conjunto de orientações para as demais associações, o artigo sobre os museus poderia ser inserido em outro veículo de divulgação, como revistas de educação, extrato de um livro, etc., uma vez que o texto não caracteriza o museu como uma associação auxiliar da escola.

Dito isto, destacar-se-ão os elementos do texto que se aproximam dos discursos apresentados no segundo capítulo, procurando perceber em que medida a proposta de museu para as escolas catarinenses, já na década de 1940, se relaciona ao movimento internacional que os disseminou no final do século XIX.

Em primeiro lugar, os museus são considerados como um ambiente que fornece condições para o estudo de determinadas questões a partir da observação, em substituição de *livros massudos e pesados*. Como primeiro tópico, elenca-se o estudo de uma zona, por meio do conhecimento de sua história, fauna, flora e riquezas. Nesse ponto, a finalidade do museu “consiste em conhecer o ambiente em que está localizada a escola” (SANTA CATARINA, 1944c, p. 142).

De acordo com o documento, a organização do museu demanda tempo e não deve se preocupar com detalhes relativos aos “técnicos no assunto”. A partir dessa observação, relembra-se a prevenção de Ferreira (1914) de que o professor não deveria se prender à nomenclatura dos cientistas. Ou seja, há uma preocupação em simplificar a sua organização para que sirva de elemento de estudo e se aproxime das necessidades dos estudantes, a fim de que não se torne um artefato por demais complexo.

Seguindo a tônica dos textos de Backheuser (1934) e Busch (1937), o decreto também marca uma diferença entre escolas antigas e novas, ressaltando que “os modernos educandários já estão aparelhados para êsse fim [constituição de museus escolares], o que não acontece com os antigos, onde a míngua de espaço é evidente” (SANTA CATARINA, 1944c, p. 142). Entretanto, conforme se explicitou no item 1.5, na organização do espaço dos grupos escolares reservava-se um gabinete específico para o museu. Contudo, com a suposta proliferação de associações auxiliares, a estrutura física das escolas, mesmo das “modernas”, não tinha condições de abrigar cada associação isoladamente. A partir do inventário de 11 museus existentes em 1941 e 1942, verificou-se que quatro dividiam o espaço com a biblioteca e um dividia o espaço com mais três associações. Portanto, praticamente a metade destes museus não desfrutava de espaço próprio (PETRY, 2012, p. 91).

De acordo com o decreto, a organização de um museu deveria ser empreendida por todos os alunos, mas caberia aos “mais entusiastas e capazes” a tarefa de iniciar os preparativos. Destaca-se que em praticamente todos os textos referentes às outras associações há orientações quanto à designação de alunos “mais capazes” para a coordenação das tarefas.

Expandindo a sua ação, considerava-se que “tudo quanto for capaz de oferecer motivo para estudo deverá fazer parte do museu” (SANTA CATARINA, 1944c, p. 142). Entre os possíveis componentes estão: coleções que destaquem fatos e vultos nacionais, como selos e dinheiro. Esse tipo de artefato também era recomendado por Busch (1937). Para a autora, os selos não eram considerados objetos mais curiosos do que úteis. Além disto, fariam parte das coleções: insetos, borboletas, pássaros, minerais, produção agrícola, industriaria; pequenos moluscos e algas que “*enfeitam* as nossas praias e as margens dos rios” (SANTA CATARINA, 1944c, p. 142, grifo meu); pássaros, peixes e cobras embalsamadas por professores que saibam fazê-lo.

As coleções poderiam ser obtidas por correspondência com outros estabelecimentos. Esta prática também era incentivada por Busch (1937). Algumas evidências de sua efetivação foram encontradas na documentação proveniente das escolas. No relatório das atividades do GE Lauro Müller, de 1946, consta uma cópia do questionário elaborado pelo DE sobre as associações auxiliares da escola, que foi remetido em três vias pela Circular n. 94, de 1942.

O questionário elabora questões para 13 associações, incluindo a caixa escolar, o orfeão e a sopa escolar. Os questionamentos referentes ao museu são: *Geral ou por classe? Está classificado? De que se compõe? Permuta com outros educandários?* (SANTA CATARINA, 1942b, p. 67). A partir dessas questões, visualizam-se três preceitos importantes; primeiro, a existência de duas modalidades de museu – uma dentro da sala de

aula e outra, geral para a escola (cf. item 1.1); segundo, a classificação como prática a ser alcançada; terceiro, a consideração da possibilidade real de haver troca de objetos entre os museus de diferentes escolas.

As respostas fornecidas pelo GE Lauro Müller informam que o museu era geral¹⁰⁶. Não estava classificado. Era composto por aparelhos para experiências, minerais e animais (cobras, polvos) e não permutava com outros educandários (GRUPO..., 1946). A publicação deste questionário ocorreu em 1942, tendo sido preenchido pelo referido grupo em 1946. Considerando que nesse meio tempo, em 1944, foi expedido o Decreto nº 2.991, a permanência desse instrumento de “avaliação” das associações indica que os aspectos questionados ainda eram relevantes.

Se este grupo escolar não trocava objetos com outras escolas, o museu escolar “Osvaldo Cruz” do GE Gustavo Capanema de Ibirama, no ano de 1949, sugeria essa ação para seus membros, a fim de obter os objetos desejados:

a professora orientadora pediu aos membros da diretoria que troxessem e mesmo pedissem a outros alunos sêlos de outros paizes, dinheiro antigo, insetos e demais objetos que sirva para o engrandecimento do museu, [...] *tambem por meio de correspondência podiam pedir a alunos de outros Grupos*. Todos prometeram de ajudarem e *escreverem, pedindo objetos* [...] (ARQUIVO..., 1949a, p. 72, grifo meu).

Além desta possibilidade, outras escolas mantinham correspondência com instituições que poderiam fornecer-lhes materiais diversos. Por exemplo, ao “Herbário Barbosa Rodrigues”, do município de Itajaí, foi solicitado pelo GE Professor Balduino Cardoso, de Porto União, a biografia de João Barbosa Rodrigues, patrono do museu deste grupo (ARQUIVO..., 1949a, p. 204).

Inicialmente, o museu deveria possuir as seguintes coleções:

- a) coleção de madeiras da região e de fora dela: classificadas de acordo com o nome, *habitat* e serventia de cada espécie;
- b) coleção de minerais existentes na localidade, e se possível, no estado e Brasil: a classificação deveria ser feita por alguém que realmente conhecesse as características dos minerais. Conforme o decreto, as amostras pequenas e de grande valor “devem ser colocados em caixetas cobertas com vidro ou papel

¹⁰⁶ Embora no mesmo relatório seja informada a existência de museus por classe e geral, conforme item 1.1.

transparente, o que evitaria o contacto das mãos e conseqüente decomposição”¹⁰⁷ (SANTA CATARINA, 1944c, p. 142). As coleções seriam organizadas em estantes, sobre cartolina que contivesse os dados correspondentes a elas;

- c) coleção de produtos agrícolas: reunidos por famílias e por município produtor, seriam distribuídos em pequenos vidros com legenda informando sobre sua utilidade prática (o milho fornece: *farinha, fubá, quirera, cangica, pipoca*, etc.). Também fariam parte dessa coleção os produtos destinados ao tecido, como *linho, algodão, rama, pita, gravatá, tecum, juta, graxima, caroá*, etc.;
- d) coleção industrial do município: se possível cada tipo de indústria teria uma representação em miniatura: “As fábricas de bebidas poderão ser representadas pelos rótulos de seus diversos produtos” (SANTA CATARINA, 1944c, p. 143);
- e) coleção histórica: composta por objetos utilizados pelos índios e *outros* – seria informada sua procedência a fim de realizar comparações com os objetos *da vida atual*, pois existem objetos históricos que, dispersos, não têm valor, mas, reunidos, podem reconstituir “episódios originais da nossa vida” (SANTA CATARINA, 1944c, p. 143).

Argumentava-se que a instalação de um museu tornaria a tarefa do professor mais fácil e as lições seriam assimiladas de modo mais intuitivo pelos alunos. Mesmo que modesto, para a organização de um museu fazia-se necessário o interesse de alunos e professores; estes orientariam aqueles que reuniriam os objetos para serem *catalogados e estudados*.

De acordo com o Decreto nº 2.991, aqui em pauta, os centros de interesse também formavam uma associação auxiliar da escola, sendo considerados “pequenos museus de classe” (SANTA CATARINA, 1944c, p. 143).

Segundo a instrução catarinense relativa aos centros de interesse, estes seriam organizados em cartolina, cada um abrangendo um ponto de ensino, explanando sobre aritmética, história, botânica, geografia, higiene, linguagem, etc. Além desse recurso, o uso de objetos retirados do museu geral e levados para a sala de aula traria oportunidade de estudo por meio de aula prática. Essa transferência de objetos requeria cuidados e por isso eram fornecidas ideias sobre como organizar o seu empréstimo, deixando, por exemplo, sob a guarda dos alunos “mais espertos”.

¹⁰⁷ Na perspectiva de Ferreira (1914), autor português, os objetos do museu deveriam ser manuseados pelos alunos, medida que os conservaria, visto que ácaros e traças não atacam objetos comumente manipulados. Passados 30 anos entre a publicação do texto deste autor e do documento aqui analisado, nota-se a permanência de uma prática de conservação de objetos escolares mediante o não-uso pelos alunos.

A discussão em torno dos centros de interesse em Santa Catarina vem de longa data, fazendo parte inclusive das Semanas Educacionais. Em 1936, o inspetor Areão mencionou, além da criação de jornais e clubes agrícolas, a visível “[...] transformação do ambiente escolar, hoje todo colorido com flores, plantadas em vasos, e com cartolina contendo os mais variados centros de interesses” (AREÃO, 1936, p. 3-4).

A metodologia dos centros de interesse foi proposta por Ovídio Decroly (1871-1932), médico neurologista de origem belga, no início do século XX. Tal como Montessori, seu sistema didático surgiu da observação de crianças deficientes.

Ambos [Montessori e Decroly] observaram os fatos e buscaram registrar relações funcionais, com isso concorrendo para fazer avançar primeiramente a compreensão teórica geral e, depois, a didática aplicável a crianças irregulares e regulares, em bases experimentais. Buscaram assim uma nova compreensão dos fatos e um novo método (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 180).

Embora tenha escrito inúmeros livros, Decroly não escreveu acerca de seu sistema didático, negando-se de fato a fazê-lo. Argumentava que sua concepção educativa não estava concluída e avaliava que se publicasse as técnicas recomendáveis, seu sistema se cristalizaria nos exemplos expostos. Além do mais, ele era composto por princípios ao invés de fórmulas (LOURENÇO FILHO, 1978). Ainda assim, o autor recebe críticas a rigidez imposta pelo seu sistema, conforme Backheuser (1934, p. 274): “excelente nas suas mãos, prestou-se a uma descriteriosa imitação por parte dos adeptos”.

Lourenço Filho (1978) percebe na filosofia de educação de Decroly pontos de encontro com o pensamento de Dewey e Kilpatrick, bem como de Claparède e Ferrière. Ainda assim, reconhece a permanência de aspectos intelectualistas. Para Lourenço Filho (1978, p. 188), Decroly é “[...] pragmatista no encarar os fins da educação e ativista nos procedimentos que recomenda”.

De acordo com Lourenço Filho (1978, p. 190-191), Decroly incorporou todas as matérias existentes nos programas de ensino “tradicionais”, modificando a sua distribuição, tendo resultado no seguinte: a) conhecimento, pela criança, de suas necessidades; b) conhecimento do meio. Entre as propostas do autor, encontra-se a aplicação dos centros de interesse, vistos como a essência do trabalho escolar. No decorrer do ensino de cada assunto, a criança percorreria três fases do pensamento: a) observação; b) associação; c) expressão.

O programa proposto atende grandes linhas da globalização, como eixos possíveis de trabalho natural de conhecer. Para harmonizá-los, com a unidade desejada, será preciso estabelecer em cada momento um traço de união entre os diversos elementos

do conteúdo. Esse princípio de associação, ou relação, é o *centro de interesse* (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 192, grifo do autor).

Sendo assim, o centro de interesse enlaça as disciplinas convergindo-as num mesmo núcleo. O desenrolar das atividades dependerá do andamento da classe e da curiosidade manifestada, dando um centro origem a outro, podendo ter duração de dois dias a meses (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 192). Nas palavras de Decroly, citadas por Lourenço Filho (1978, p. 193):

Os exercícios de observação com animais empalhados e plantas secas, fora de seu meio natural, ou com quadros ou desenhos, são ineficazes, porque não dão ao espírito oportunidade para perceber os verdadeiros aspectos da natureza, aqueles que são mais interessantes e, por conseqüência, mas suscetíveis de serem conservados e utilizados.

Analisando este fragmento isolado, poder-se-ia considerar que o programa defendido por Decroly se afasta da proposta de museus nas escolas. Por outro lado, a prática de excursões parece se aproximar dos princípios defendidos pelo autor.

Segundo Lourenço Filho (1978, p. 196), a aplicação do programa de Decroly ocorria na escola por este dirigida, sistematicamente apenas a partir do 3º ano. Nas classes iniciais e no jardim de infância, recomendava-se a aplicação de centros ocasionais, sugeridos pelas crianças. Estes também podiam ser aplicados para alunos de qualquer idade, na perspectiva do intelectual brasileiro.

A apropriação dos centros de interesse feita pelo DE catarinense e registrada no Decreto nº 2.991, aqui em tela, levantou severas críticas do intelectual João Roberto Moreira, endossadas por Orlando Ferreira de Melo, ainda que este discordasse do primeiro em vários pontos.

Segundo Moreira (1954, p. 53):

Em lugar de uma didática de projetos não pré-fixados, mas supridos pela própria vida escolar e da comunidade, [o Departamento de Educação] preferiu a didática dos «centros de interesse», em que cada aluno é levado a adaptar-se a um padrão arbitrariamente estabelecido, sem qualquer consideração por seus interesses, aptidões e necessidade. Admitamos, porém, que, mesmo assim, já é um progresso. Em vez de matérias isoladas, se procurava a globalização e o correlacionamento.

A fim de *elucidar na prática* seus argumentos, Moreira transcreve a Circular n. 115, de 11 de dezembro de 1942, considerada por ele como a primeira orientação sobre o assunto, que nada mais é do que um fragmento de relatório anual de um grupo escolar. Nele, o diretor

informa sobre a *confeção* de 40 centros de interesse, além da reforma dos já existentes no museu, os quais estavam na escola desde a sua fundação. Estaria o diretor se referindo aos quadros *Deyrolle* ou similares? Para Moreira (1954), há uma *verdadeira* confusão no conceito de centro de interesse, sendo assim chamados os cartazes resultantes das aulas e criados pelas professoras. Para o autor, o Decreto nº 2.991 consagra essa visão equivocada de centros de interesse organizados em cartolina.

Neste ponto, Melo concorda com Moreira, sendo, entretanto, a única orientação que considera equivocada por parte do DE. “Concordamos plenamente com a crítica do Prof. Moreira. Houve verdadeira confusão na conceituação do que deve ser ‘centro de interesse’ que, na forma referida, nem de leve se assemelha à prática disseminada por Ovídio Decroly [...]” (MELO, 1955, p. 23).

Ao que indicam os autores, não só em terras catarinenses os princípios de Decroly foram mal interpretados. Sobre essa apropriação considerada equivocada, Backheuser aponta:

As *cartolinas* que eram, no método de Decroly, um dos meios excelentes das crianças gravarem os conhecimentos adquiridos, selecionando as noções principais e delas fazendo, por desenho ou colagem de objetos, quadros rememorativos, chegaram a ser aqui no Brasil – *pour épater les autorités* [para impressionar as autoridades] – objeto de fabricação por elementos do magistério e até, sabemos, por particular habilidoso que as vendia a determinada escola. Fracasso previsível do método... (BACKHEUSER, 1934, p. 274, grifo do autor).

Os centros de interesse não aparecem somente nas orientações acerca das associações auxiliares. Dois anos depois, no Regulamento do ensino primário constam as seguintes orientações: “o ensino será dado pelo método intuitivo, recorrendo-se à observação direta da natureza, na escola ou em excursões e às projeções fixas e cinematográficas e centros de interesses” (SANTA CATARINA, 1946b p. 9). Além disso, “os professores, nas suas lições, se esforçarão para empregar, o mais freqüentemente possível, os quadros e os aparelhos do museu, bem como o material da própria classe, inclusive centros de interesse” (SANTA CATARINA, 1946b, p. 11).

Nessa passagem, vê-se claramente a articulação entre recursos de ensino e método intuitivo, num contexto permeado por pretensões alinhadas à Escola Nova. Indício de que as concepções escolanovistas não se afastavam por completo daquelas propagadas pela pedagogia moderna desde finais do século XIX, que ganharam terreno em Santa Catarina, sobretudo a partir da reforma de 1911.

A proximidade teórica e prática entre museu e centro de interesse requer maiores investimentos para ser compreendida. De imediato, ressalte-se que da documentação

consultada no Apesc não se localizaram volumes de atas e relatórios dessa associação em específico; foram localizados apenas alguns documentos esparsos. Isso pode evidenciar uma composição entre as associações museu e centro de interesse. No quarto capítulo, item 4.2, será feita menção à escola em que se realizava reunião dessas duas associações de modo concomitante.

Ao tratar de tecnologias da Escola Nova, Vidal (2007) sugere uma transição do museu enquanto lugar de exposição para centro de interesse. De acordo com a autora, museus da escola e da classe pretendiam deixar de ser mostruários onde se encontravam coleções para acompanhar a atividade escolar:

As coleções deixavam de ser estáveis e abertas unicamente à visualização e passavam a ser constantemente alteradas, variando conforme os interesses das crianças e do trabalho escolar. Potes de plantas em germinação, figuras recortadas, desenhos infantis e tabuleiros de areia para modelagem conjunta constituíam-se nos “novos” objetos que figuravam nos museus de sala (VIDAL, 2007, p. 511).

No próximo capítulo será apresentada uma visão mais particular dessa questão, ou seja, em que medida os museus de escolas catarinenses seguiram a tônica presente nas normativas, bem como nos impressos pedagógicos do período, a partir do exposto no segundo e terceiro capítulo.

4 NO INTERIOR DAS ESCOLAS: O COTIDIANO DOS MUSEUS ENTRE 1944 E 1951

Segundo Vidal (2006), na perspectiva da história conectada não basta conhecer as intenções presentes na produção de um objeto ou modelo para compreendê-lo, visto que, ao ser distribuído, torna-se autônomo e se mescla. A autora adverte que a compreensão do consumo de materiais e ideias não se faz apenas com a análise no momento de difusão; ela implica o estudo de questões locais que se relacionam com o centro difusor e não são simplesmente dele derivadas.

Além de compreender o museu numa visão macro, tal como se pretendeu com os dois primeiros capítulos, e, em escala menor, com o terceiro, interessa-nos agora saber se seu uso em escolas catarinenses está relacionado às intenções presentes no momento de sua difusão. Para tanto, utilizou-se um conjunto singular de documentos para compor este capítulo, partindo do interesse por textos produzidos no interior das escolas, neste caso, de alunos e professores.

Considerando que foram utilizados registros escritos, é pertinente a seguinte observação de Bucaille e Pesez (1898, p. 19): “[...] a documentação clássica, escrita ou visual, pode englobar amplos sectores da cultura material, mas só dá deles uma imagem reflectiva, subjectiva e já interpretada, necessitando, portanto, de certa prudência”. Do contrário, o registro material – os objetos – não comporta de acordo com os autores, essa interferência.

Para Meneses (1998), trata-se da permanência de uma qualidade do artefato, que não é alterada nem mesmo com a introdução de novas funções, ou seja, a de que ele não mente. “[...] À integridade física do artefato corresponde sua verdade objetiva. Os discursos sobre o artefato é que podem ser falsos” (MENESES, 1998, p. 91-92).

Os objetos, continua o autor, possuem uma trajetória e “[...] para traçar e explicar as biografias dos objetos é necessário examiná-los ‘em situação’, nas diversas modalidades e efeitos das apropriações de que foram parte. Não se trata de recompor um cenário material, mas de entender os artefatos na interação social” (MENESES, 1998, p. 92). Neste sentido, importa menos saber quantos objetos havia num museu escolar, como e quais eram, pois mais vale conseguir relacionar essas informações ao ambiente escolar, à questão do método de ensino, do entendimento da aprendizagem, das rotinas, enfim, da interação que fizeram parte no passado escolar.

Este capítulo busca olhar para estes aspectos, inserindo o museu no ambiente que lhe deu significação, ou seja, a escola primária catarinense.

4.1 LOCALIZAÇÃO DOS MUSEUS NO ESPAÇO E NO TEMPO

No que diz respeito ao conjunto documental, este capítulo foi construído a partir dos exemplares de atas e relatórios enviados por escolas ao DE depositados no Apesc. De acordo com o índice do acervo do mês de junho de 2012, o arquivo dispunha, naquele momento, de:

- ❖ 23 volumes de relatórios enviados *por escolas* dos anos 1944, 1946 a 1949;
- ❖ 6 volumes de relatórios enviados *por grupo escolar* de 1945 a 1948; e
- ❖ 50 volumes de atas enviadas *por grupo escolar* nos anos 1941, 1943 a 1953.

O total chega a 79 exemplares. Embora a classificação distinga os documentos entre enviados por escolas ou grupos escolares, esta organização não é cem por cento fiel, havendo nos exemplares tanto documentos de escolas isoladas, reunidas, grupos escolares, quanto de escolas públicas e privadas. Além destes, foram consultados outros nove exemplares que faziam parte dessas duas categorias antes de junho de 2012¹⁰⁸. Entre eles estavam relatórios de inspeção, atas de exames, jornais produzidos por alunos e movimento da caixa escolar. Consultaram-se ainda e se incluíram na análise dois exemplares de relatórios de associações auxiliares classificados como “Correspondência e Relatório” e “Relatórios das Inspetorias Escolares”, além de um exemplar classificado como “Relatório avulso”.

Portanto, foram examinados 91 volumes de atas e relatórios classificados ou não como tais¹⁰⁹. Destes, 36 *continham informações relativas ao museu escolar*¹¹⁰, na condição de associação auxiliar da escola; quatro continham atas de reuniões pedagógicas em que um dos pontos de discussão eram as associações; logo, restou para uma análise mais detida o conteúdo de 40 volumes, quatro dos quais já foram abordados no terceiro capítulo, item 3.2.

Deste modo, dos 36 volumes selecionados, que de algum modo fazem referência ao museu escolar, elaborou-se o quadro abaixo, que informa a quantidade de atas e relatórios transcritos e examinados.

¹⁰⁸ Conforme mencionado na introdução deste trabalho, nos meses de maio e junho de 2012, o Apesc procedeu a uma reorganização no fundo documental da educação, o que também ocasionou mudanças na classificação da documentação relativa às associações auxiliares da escola.

¹⁰⁹ A consulta a estes documentos e o entendimento da nova lógica do acervo só foi possível devido ao auxílio prestado pela funcionária Flávia Sardá da Conceição, que, incansavelmente, conferiu boa parte dos exemplares e localizou outros que foram de grande utilidade.

¹¹⁰ Destes 36 exemplares, quatro referem-se quase na sua totalidade apenas ao museu escolar. São eles: ARQUIVO..., 1946a, 1949a, 1949c, 1950b.

Quadro 8 – Documentos sobre *museu escolar* produzidos pelas escolas entre 1944 e 1951 e arquivados no Apesc – até junho de 2012

Ano	Atas	Relatórios
1944	-	12
1945	-	8
1946	104	137
1947	-	1
1948	27	67
1949	368	246
1950	87	33
1951	28	28
Total	616	532

Fonte: dados sistematizados pela autora.

Do ano de 1949, um dos exemplares (ARQUIVO..., 1949c) contém apenas atas de fundação ou reorganização de museus, ou seja, a primeira ata anual de cada museu. Este exemplar é composto por cerca de 160 documentos, os quais não oferecem, além do registro burocrático, muitas pistas acerca das atividades realizadas.

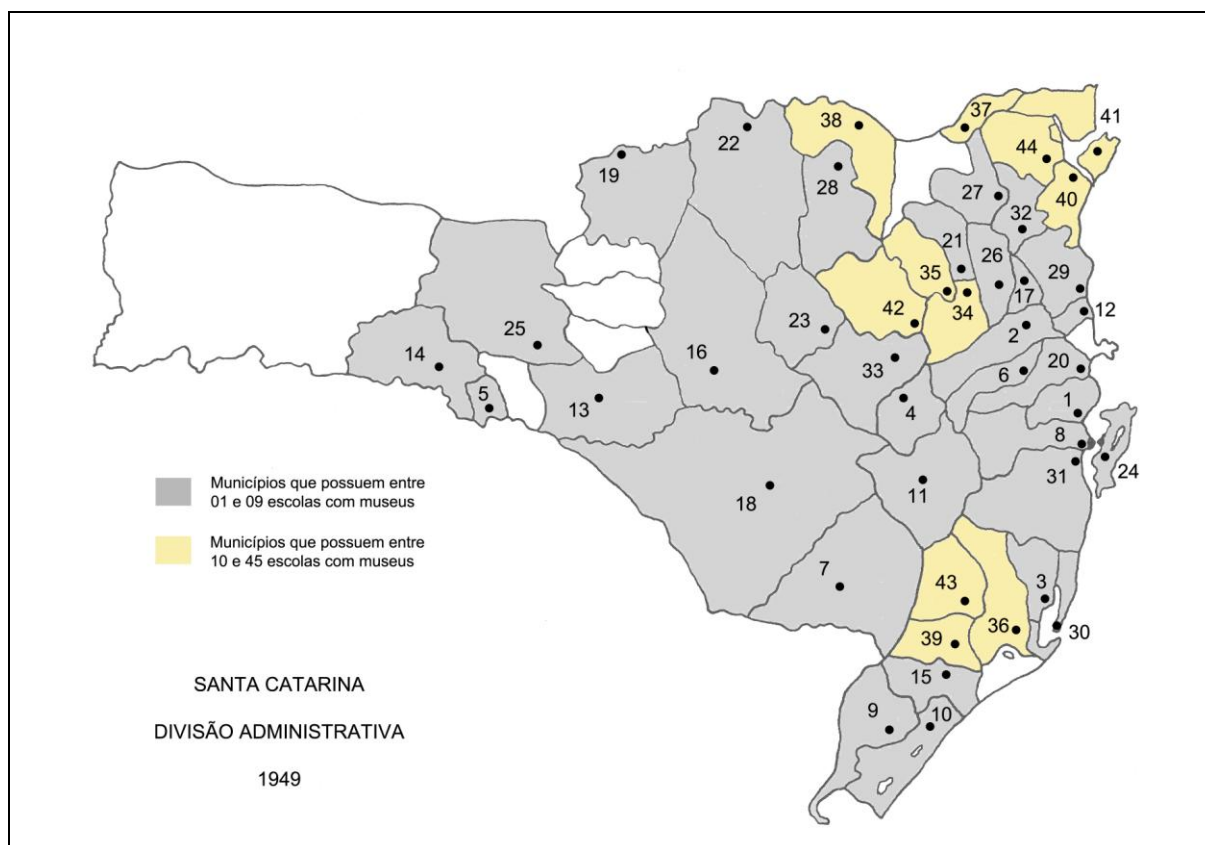
Neste total de 1.148 documentos, estiveram representadas 318 escolas, distribuídas em diferentes regiões conforme se verifica no mapa seguinte (Fig. 9). Está incluso neste total (1.148) um relatório do GE Silveira de Souza de Florianópolis do ano de 1944 (GRUPO..., 1944), que descreve as atividades do museu como associação escolar, visto que, no conjunto dos documentos, este grupo não tinha sido contemplado, embora possuísse museu, totalizando assim 319 escolas.

A divisão dos documentos apontada no quadro 8 não levou em conta a classificação a que pertenciam, pois, embora alguns volumes estejam classificados como relatórios, encontram-se no seu conteúdo também atas. Além disso, a própria denominação das escolas do que consideravam ata ou relatório, algumas vezes estava equivocada; sendo assim, considerou-se, tal como em Otto (2012), que relatórios dizem respeito a relatos superiores a um mês e atas são descrições correspondentes a um dia, nas quais se registra o que se passa numa reunião, por exemplo. No caso dos museus, os documentos chamados de “movimento geral” foram classificados como relatórios.

Nota-se que tais volumes começam a tomar corpo a partir de 1944, mais ou menos à época da criação do cargo de inspetor das EPENE (1943) e da expedição das instruções contidas no Decreto nº 2.991 de 1944. Isso pode evidenciar que atas e relatórios foram mecanismos utilizados para comprovar o andamento dos trabalhos de modo mais sistemático nesse período.

No mapa abaixo, visualizam-se os municípios ¹¹¹ presentes na documentação pesquisada. Adotou-se, por base, a divisão administrativa de 1949, pois, dos municípios localizados, cinco ¹¹² foram emancipados em 1948, única alteração do período (1944-1951) referente às cidades aqui em pauta.

Figura 9 – Localização dos municípios cujas escolas possuíam museu escolar entre 1944 e 1951



Fonte: elaboração da autora, divisão administrativa adaptada do mapa presente em Piazza (1970, p. 49).

Para auxiliar na leitura do mapa, elaborou-se o quadro 9, que informa o nome dos municípios indicados por números, bem como a quantidade de escolas que mencionou possuir museu. Os números localizados sobre os municípios no mapa correspondem ao número de ordem presente no quadro 9. A ordenação dos municípios teve como critério a quantidade de museus informada, estando, portanto, em ordem crescente.

¹¹¹ Ao longo da dissertação, não se fez menção ao distrito em que as escolas se situavam, registrando-se apenas o município, pois esse dado nem sempre era informado pelas escolas. Esta advertência serve, sobretudo, para o leitor que conhece a atual divisão administrativa de Santa Catarina e a localização de algumas escolas. Tomamos como exemplo o GE Henrique Lage: atualmente localizado no município de Imbituba, fez parte do município de Laguna até 1958, quando da emancipação do distrito.

¹¹² São eles: Ituporanga, desmembrado de Bom Retiro e Rio do Sul; Massaranduba, desmembrado de Blumenau, Itajaí e Joinville; Piratuba, desmembrado de Campos Novos e Concórdia; Taió, desmembrado de Rio do Sul; e Turvo, desmembrado de Araranguá.

Quadro 9 – Informações complementares da figura 9: número e nome dos municípios e quantidade de museus localizados em cada município

Nº ordem	Município	Nº museus	Nº ordem	Município	Nº museus
1	Biguaçu	1	23	Taió	3
2	Brusque	1	24	Florianópolis	4
3	Imaruí	1	25	Joaçaba	4
4	Ituporanga	1	26	Blumenau	5
5	Nova Trento	1	27	Jaraguá do Sul	5
6	Piratuba	1	28	Itaiópolis	6
7	São Joaquim	1	29	Itajaí	6
8	São José	1	30	Laguna	6
9	Turvo	1	31	Palhoça	7
10	Araranguá	2	32	Massaranduba	8
11	Bom Retiro	2	33	Rio do Sul	9
12	Camboriú	2	34	Indaial	10
13	Campos Novos	2	35	Rodeio	11
14	Concórdia	2	36	Tubarão	13
15	Criciúma	2	37	Campo Alegre	17
16	Curitibanos	2	38	Mafra	18
17	Gaspar	2	39	Urussanga	18
18	Lages	2	40	Araquari	20
19	Porto União	2	41	São Francisco do Sul	20
20	Tijucas	2	42	Ibirama	22
21	Timbó	2	43	Orleans	26
22	Canoinhas	3	44	Joinville	45

Fonte: dados sistematizados pela autora.

Como se depreende do mapa (Fig. 9), o raio de expansão de museus na década de 1940 atingiu praticamente todos os municípios apesar de ser menor, em alguns, a quantidade de museus. Análises acerca da expansão territorial destes e da pouca ou muita representatividade em relação ao número de escolas ficam comprometidas, uma vez que não se têm os dados relativos ao conjunto total de escolas existentes no estado no período.

É evidente a quantidade díspar de museus entre os municípios. Nos que há uma presença mais elevada, a documentação encontra-se encadernada por cidade ou região, contendo atas ou relatórios de todas as associações existentes. Esse formato de arquivamento pode ter possibilitado a sobrevivência desses documentos, bem como indicar um trabalho característico das escolas destas regiões quanto à escrituração.

Pouco menos de 30% da documentação informa o ano em que os museus foram fundados; deste percentual, a maior parte foi criada nos anos de 1943, 1944 e 1946. Se o restante dos museus seguiu o mesmo padrão, tem-se um número reduzido de museus fundados antes da década de 1940.

4.2 O MUSEU NA PRÁTICA E A PRÁTICA NO MUSEU

Após esse mapeamento inicial – entendendo em que localidades se situam as escolas que possuíam museu, a quantidade e o período de que se está tratando –, pretende-se, a partir dos registros localizados, dar visibilidade a práticas desenvolvidas nestes museus. Recuperando a reflexão iniciada na introdução da dissertação, há que se lembrar que grande parte dos trabalhos que se ocupam do estudo das práticas escolares do passado tratam, conforme adverte Faria Filho (2007), de prescrições de práticas. Portanto, referimo-nos aqui a práticas declaradas, embora não necessariamente efetivadas.

Tendo isso em mente, questiona-se: em que medida os museus identificados fizeram parte do cotidiano das escolas e foram integrados à cultura escolar de então como elementos de ensino, quer seja num nível utilitário ou simbólico?

Após a leitura, transcrição¹¹³ e releitura dos documentos, criou-se uma classificação dos conteúdos, entre mais e menos frequentes, tentando compreender detalhes à primeira vista sem importância ou com função apenas de registro.

Assim como no senso comum, identificamos inicialmente um museu como um local de guarda de objetos. Mas, o que é um objeto?

Etimologicamente, *objectum* significa lançado contra, coisa existente fora de nós, coisa disposta diante, com uma característica material: tudo o que se oferece à vista e afeta os sentidos (Laurosse). Os filósofos tomam o termo no sentido do que é pensado e se opõe ao ser pensante ou sujeito (MOLES, 1972, p. 13, grifo do autor).

Todavia, nem tudo o que possui característica material é considerado como objeto. No entendimento de Moles (1972, p. 15, grifo do autor), “o objeto, em nossa civilização, é quase nada natural. Não se falará de uma pedra, de uma rã ou de uma árvore como de objetos, antes porém como de *coisas*. A pedra só se tornará objeto quando promovida ao posto de peso para papéis”. Neste sentido, a “coisa” adquire uma função que lhe assegura o *status* de objeto. Este é entendido como algo produzido pelo ser humano, ou significado enquanto tal, como no exemplo da pedra e do peso de papel.

No caso dos museus escolares, seus acervos seriam compostos por objetos, coisas, ou ambos? Quando as coisas da natureza são incorporadas ao museu e passam a assumir a função de ensino e de representantes do seu correlativo natural (seu semelhante), elas se tornam

¹¹³ Assim como se procedeu com os demais documentos utilizados ao longo do trabalho, manteve-se a grafia original dos escritos das crianças e professores, incluindo os casos em que houve algum desvio da norma padrão. Além de compreender essa escrita como marca de um tempo, considerou-se apropriado não descaracterizar a grafia infantil.

objetos ou permanecem coisas? Este deslocamento de lugar – ambiente natural para a sala de aula – é suficiente para os tornar objetos ou apenas a mudança na função e uso tem esse “poder”? Se esses elementos passarem a compor a estante/armário do museu, mas forem apenas para contemplação, constituirão uma coleção de coisas ou de objetos? Constituirão uma coleção?

4.2.1 O que faria parte dos museus e para quê

Tendo estas questões em mente, buscou-se compreender o lugar ocupado pelo museu no currículo escolar, ou seja, a que disciplinas ele esteve vinculado; para tanto, fez-se um recorte de passagens que indicam a sugestão de coisas e/ou objetos que poderiam compor os acervos e sua função. Em certa medida, tal processo mostrou algumas limitações ao dar informações genéricas, tais como: “falou-nos o prof. encarregado que devíamos cooperar trazendo insetos, pedras, em fim *qualquer novidade*” (GE José Bonifácio, Blumenau) (ARQUIVO..., 1950b, p. 112, grifo meu).

Ou ainda, diversas coisas que interessem ao museu, como “objetos de significação” (Escola Mista Estadual de Pedra Branca, Bom Retiro) (ARQUIVO..., 1949a, p. 26-28), “enfim tudo que serve para o museu escolar” (Escola Mista Municipal de Linha Ferreira Pontes, Urussanga) (ARQUIVO..., 1949a, p. 386), ou, ainda, “não só pedras e sim animais e outras cousas interessantes” (GE Carlos Gomes, Imaruí) (ARQUIVO..., 1949a, p. 114). Respostas como estas indicam de algum modo que o conhecimento do que deveria compor o museu é implícito, consensual e compartilhado, seja entre professora e alunos, seja entre os sujeitos escolares em geral.

Se, num primeiro momento, esse tipo de registro sintético pareça omissão de informação, obscurecimento de um princípio que não estava claro no momento, ou seja, nem os professores sabiam ao certo o que era e o que fazer com um museu, por outro lado, Bucaille e Pesez (1989) sinalizam que aquilo que faz parte do cotidiano e que é de conhecimento geral, poucas vezes é escrito, afinal, lhes é familiar. Neste sentido, questionam: “E o que há de mais familiar, conhecido e cotidiano que a cultura material dos objetos, dos gestos, dos hábitos de todos os dias?” (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 18).

Outros museus fornecem exemplos do que os alunos poderiam arrecadar, como “objetos velhos, bichos, conchas, etc.” (GE José Bonifácio, Blumenau) (ARQUIVO..., 1949a, p. 20); ou “objetos antigos e raros” (GE Castro Alves, Araranguá) (ARQUIVO..., 1946a, p.

69). São esses os únicos casos em que se mencionam *objetos velhos* como componentes deste tipo de museu.

Se estas passagens não auxiliam muito a entender a que este espaço se destinaria, outras são mais evidentes. Boa parte dos museus menciona os três reinos da natureza como parâmetro da recolha de objetos, bem como de sua classificação. Há ainda documentos que replicam o discurso autorizado do estado, constante em documentos normativos, tal como já foi visto no conteúdo das reuniões pedagógicas (cf. capítulo 3, item 3.2). Este é o caso do GE Roberto Trompowsky, de Joaçaba. Na primeira reunião do ano:

a professora orientadora expôs a finalidade do museu escolar, explicando que *tudo quanto fosse capaz de oferecer motivo para estudo deverá fazer parte do museu*. Assim, por exemplo: selos, dinheiros, insetos, borboletas, aves empalhadas, minerais, produtos agrícolas e industriais, etc. (ARQUIVO..., 1950b, p. 77, grifo meu).

O grifo reproduz textualmente parte do mencionado no Decreto nº 2.991 (citado na página 133 da dissertação, item 3.3). Este excerto será reproduzido ainda em atas de outros museus.

Em 1949, em reunião do museu do GE Teresa Ramos de Jaraguá do Sul, a diretora repete as orientações do referido decreto, sem, contudo, citá-lo nominalmente. Entre as orientações estão:

[o museu] tem a finalidade de preparar ambiente para estudo e observação da vida histórica, da fauna, flora e das riquezas de uma determinada zona [...] não é só isto que faz parte de um museu, mais sim tudo quanto possa oferecer motivo para o estudo [...] disse-nos ainda que poderíamos conseguir estas coleções por meio de correspondências com nossas colegas de outros estabelecimentos propondo-lhes a troca de espécimes exdenticos por outro que lhe faltam (ARQUIVO..., 1949c, p. 74).

A vinculação a uma disciplina específica ocorre por parte da Escola Mista Estadual Desdobrada da Estrada do sul, km 10, Joinville, cuja documentação aponta que “todos os objetos nos ajudam no ensino das aulas de *ciências*, tornando-as concretas” (ARQUIVO..., 1945b, p. 104, grifo meu). O museu tem por fim ainda possibilitar a criança “observar e conhecer as riquezas de sua Pátria e tudo quanto a natureza produz” (Escola Mista Municipal Cometa, Joinville) (ARQUIVO..., 1951, p. 214).

Ele ainda é considerado “uma interessante instituição, puramente educativa e um poderoso auxiliar no ensino de historia natural” (Escola Estadual de Batêas de Cima, Campo Alegre) (ARQUIVO..., 1946c, p. 406-407). Ao contrário do que se esperava, a correlação direta com a história natural pouco apareceu, como será visto mais adiante.

Em relação à dimensão educativa mais ampla, encontrou-se o seguinte registro: o museu “é uma instituição que certas vezes serve para explicação de certas cousas naturais, homens de idade chegam [a] ver cousas que nunca tinham visto” (Escola Estadual Mista de Rio Cachorrinhos, Orleans) (ARQUIVO..., 1946a, p. 186). Esta passagem evidencia uma dimensão sensorial e perceptiva à qual o museu se prestaria, que é a de sensibilização até mesmo dos adultos que frequentavam a escola, mostrando-lhes aspectos aos quais ainda não haviam prestado atenção.

A fim de estabelecer um paralelo entre as pretensas funções de um museu escolar e dos demais tipos de museus, selecionou-se a reflexão de Meneses (2011) acerca dos museus históricos. No entendimento do autor, o objetivo destes não é ensinar história, tal qual um manual. Sua função está em “mostrar a historicidade das coisas [...] ensinar a historicidade do mundo material em que estamos mergulhados” (MENESES, 2011, p. 418). Nessa perspectiva, as séries de artefatos não servem para dizer “olha, os artefatos de cozinha conhecidos eram esses e esses”; os artefatos são o “ponto de partida para você trabalhar problemas históricos” (MENESES, 2011, p. 418). Portanto, para o autor, um museu de história deve ser um museu de problemas e não de coisas históricas.

Corre-se o risco de cometer um anacronismo fazendo um comparativo entre essa concepção contemporânea de museu, e a proposta de museu escolar do século XX. Ainda assim, a partir dessa aproximação, pode-se afirmar que o intuito dos museus escolares se distancia dos demais justamente porque *pretende utilizar os objetos para estudo*. Esta é sua função: possibilitar o conhecimento das ciências, da região onde a escola está inserida, ou o que quer que seja, numa perspectiva de museu laboratório (próximo dos museus de história natural do século XIX; cf. item 1.2).

Portanto, o que distingue o museu escolar dos outros tipos de museu é justamente a função educativa direta; afinal, os objetos são utilizados para e como estudo, podendo, inclusive, se degradar e ser substituídos. Todavia, o posicionamento de Meneses (2011) não é consensual, nem garante que seja a realidade dos museus; afinal, muitos museus de arte e de história acabam pretendendo ensinar arte e história, bem como inúmeros museus escolares acabaram não ensinando conteúdos escolares diretamente.

4.2.2 Museu como ornamento: um espaço de visitas, de aulas ou um *centro de interesse*?

Em relação ao lugar ocupado pelo museu na escola, destaca-se o seguinte excerto de uma ata de 1949:

[A professora] disse-nos também que esforço e dedicação por nós despendidos seriam de utilidade e que plenamente seriam recompensados. Que o pouco que já havíamos feito não era bastante para levarmos de vencida uma obra tão grande e *nem causava embaraços nos nossos estudos, mas sim um grande auxílio* (GE Teresa Ramos, Jaraguá do Sul - ARQUIVO..., 1949a, p. 122, grifo meu).

Em alguma medida, este registro singelo dá conta da dimensão na qual o museu estava envolto nas escolas do período, num misto de reconhecimento da importância com a necessidade de justificar sua presença, que não atrapalharia os estudos; pelo contrário, seria um grande auxílio. Nesta mesma direção, deparamo-nos com o seguinte registro: “cada aluno deveria trazer alguma coisa para o enriquecimento do Museu, pois esta *era também* uma associação de grande importância” (GE José Bonifácio, Blumenau) (ARQUIVO..., 1946a, p. 82, grifo meu).

Igualmente são proferidas palavras de estímulo aos sócios do museu para que não esmoreçam no cumprimento das tarefas. Em boa parte das atas, as professoras encarregadas por essa associação cumpriam a função de verdadeiras incentivadoras, vinculando o trabalho de ampliá-la ao serviço em prol da Pátria (ARQUIVO..., 1946a, p. 78). O professor do GE Carlos Gomes, de Imaruí, lembrou aos alunos que o museu “[...] não pode surgir rapidamente e tornar-se logo de pronto um museu bonito tendo de tudo. Nós alunos é que devemos organizá-lo” (ARQUIVO..., 1949a, p. 111). Todas as atas desse grupo durante o ano seguem um tom incentivador, cobrando mais esforço e menos descuido.

À medida que novos esforços são solicitados, alguns recursos discursivos são acionados, como a utilização de termos vinculados à boa vontade e ao amor. Dito de outro modo, a constituição de um museu é menos requerida em termos pedagógicos, e mais em termos afetivos, como fica evidenciado na seguinte passagem: “Nesses 3 meses os alunos trataram sempre com amor e carinho de nosso Museu” (II Escola Mista Estadual de José Boiteux, Ibirama) (ARQUIVO..., 1949a, p. 87).

Mesmo que recorrente, este discurso não é hegemônico. A explicitação das funções do museu também é utilizada como estratégia para envolver os estudantes. “O museu é um grande auxiliar do professor porque com ele, torna-se mais prático o ensino de ciência. Portanto devemos cada vez [com] mais ardor enriquecer nosso pequeno museu” (Escola Mista Estadual de Barra do Rio, Itajaí) (ARQUIVO..., 1949j, p. 268).

Se a maioria dos documentos relata um interesse por parte dos alunos ou, ainda, os estimula para que o tenham em maior consideração, em duas escolas a explicação fica a cargo do desinteresse: “O museu não tem maior realce por não haver entre os alunos interesse por

coleções de cobras e outros reptis semelhantes” (Escola Desdobrada de Ilha Grande, Orleans) (ARQUIVO..., 1946a, p. 184).

Num misto de valorização e incentivo, nota-se um processo contínuo de adjetivação dos “objetos”. “O que mais enfeita o nosso museu é uma cobra que foi embalsamada, está dentro de um vidro [e] foi o que mais interessou aos alunos” (Escola Estadual de Avenquinha, Campo Alegre) (ARQUIVO..., 1944-1947, p. 114).

A qualificação pela qual os objetos passaram e, num espectro maior, os próprios museus, constituiu um procedimento corriqueiro, identificado no registro de atas e relatórios. Ao deixarem de fazer parte da natureza e alcançarem o *status* de objetos didáticos ou peças de museus, os artefatos foram ressignificados, transformando-se em *bonitas conchas, pedras interessantes, linda casa de marimbondo, objetos bonitos e interessantes, conchas muito lindas, inseto muito bonito, linda borboleta, lindas penas de pássaros, raríssimos insetos, lindo e raro exemplar da fauna, passarinho bem feitinho*¹¹⁴, entre outros, utilizando-se, em alguns casos, o diminutivo.

Este dado pode ser compreendido em dois sentidos: primeiro, como tentativa de valorização do museu por meio da qualificação de seu acervo, afinal ele não seria composto apenas por conchas, mas pelas mais belas conchas, conchas especiais, diferentes, dignas de estarem naquele lugar... E, em segundo, talvez indique o sentido que lhe era atribuído, ou seja, objeto como ornamento. Essa segunda hipótese é endossada por outros registros que evidenciam os artefatos como enfeites e ornamentos. Um exemplo disso encontra-se no registro da Escola Mista Estadual de Lindemberg, de Campos Novos. No mês de março, a professora “pediu bico de aves, penas, moedas antigas [e] as amostras de madeiras que ainda faltam para enfeitar o Museu” (ARQUIVO..., 1949c, p. 50). Em junho, a ata informa que “foi recebido mais umas amostras de cereais e insetos que serviram para ornar melhor o nosso museu” (ARQUIVO..., 1949a, p. 47).

Enfeitar, ornar, adornar, embelezar, enriquecer são verbos frequentes, vestígios de uma apropriação criativa efetuada pelas escolas, uma vez que não diz respeito a orientações formais; não se trata de uma orientação ou exigência e sim de um modo bastante peculiar de atuar e compreender esse “instrumento didático”.

Presente é outro termo pelo qual os objetos são inúmeras vezes designados. Nesse sentido, as crianças ofertam peças para compor o museu, os quais não são, à primeira vista, entendidos como elementos de estudo e sim como objetos decorativos, *preciosidades*,

¹¹⁴ Esse tipo de adjetivo foi localizado em diferentes documentos de variados anos, tais como: ARQUIVO..., 1944-1947, 1946a, 1945b, 1948g, 1949a, 1949g, 1945/48-1950, 1950c.

prendas. Para o GE Conselheiro Mafra, de Joinville, tratava-se de *curiosidades*. Em todos os meses havia o registro de quais curiosidades foram adquiridas, sendo substituídas algumas vezes por *dádivas* (o que se dá e recebe gratuitamente) (ARQUIVO..., 1946a). Aqui, pode-se entender o museu numa dimensão exótica ou similar, cujo acervo é composto por raridades, curiosidades, aproximando-se de um fetiche.

Além de os objetos serem qualificados, a associação museu também passa a ser classificada como *útil, utilíssima, bonita, interessante*. Por vezes ocorre o inverso, ou seja, o reconhecimento de que é modesto, pequeno, etc.; no entanto, sempre bem organizado, útil e em fase de expansão. Tal como pode ser visto: “Aqui na sala temos um pequeno *mas bem organizado* [museu] com diversas coleções de milho, feijão, madeira, alguns cascos de animais, etc.” (Escola Mista Estadual de Ilhota, Itajaí) (ARQUIVO..., 1949c, p. 57, grifo meu).

“O museu de nossa escola é pequeno, mas bem cuidado pelos alunos” (Escola Municipal Itinga, Joinville) (ARQUIVO..., 1949h, p. 64). “Há nesta escola um museu muito simples e desorganizado, mas assim mesmo muito apreciado e interessante” (Escola Estadual de Guatá, Orleans) (ARQUIVO..., 1947, p. 235).

Das 319 escolas que compõem o conjunto documental aqui utilizado, apenas sete informaram ter ocorrido ao menos uma visita ao museu, independente do período coberto pela documentação de cada escola. Esse número diminuto informa que as visitas não faziam parte do ritual mensal. Localizaram-se apenas dois registros de visita por parte do inspetor escolar. Uma delas se deu no ano de 1949 na Escola Mista Municipal de São José, município de Urussanga. Entre as sete escolas referidas, em uma delas o museu “foi visitado pelos socios do circulo de pais e mestres” (Escola Isolada Estadual Mista Desdobrada de Aiurê, Orleans) (ARQUIVO..., 1946a, p. 185). Em outra informa-se, de modo genérico, que “aos domingos vez em quando vem alguém apreciar nosso museu” (Escola Mista Municipal de Barra Grande, Taió) (ARQUIVO..., 1949a, p. 236).

No GE Henrique Lage de Laguna, na segunda reunião do ano no mês de março, “a professora encarregada levou os alunos ao museu para estes ficarem conhecendo o mesmo e todos ficaram muito admirados” (ARQUIVO..., 1946a, p. 174).

No dia 15 de março de 1946, os alunos de um grupo escolar não identificado fizeram a primeira visita ao museu. Acompanhados da professora:

examinamos tudo que la existia com curiosidade [e] interesse. Vimos muitas coisas *bonitas*, mas achamos o nosso museu ainda um pouco pequeno e ficamos muito entusiasmados para *enriquecê-lo e embeleza-lo*. A professora Sueli B. Kasting nos

falou sobre o desenvolvimento do bicho da seda, animalzinho este que muita coisa *interessante* nos oferece para o museu, e o qual estamos muito interessados em adquirir (ARQUIVO..., 1946a, p. 154, grifo meu).

Neste excerto, notam-se a adjetivação dos objetos e o aparelhamento do museu, visto como exercício de enriquecimento e embelezamento.

No GE José Bonifácio de Blumenau, na primeira reunião de 1950, há o registro em ata que “[...] devíamos visitar de quando em quando o museu” (ARQUIVO..., 1950b, p. 112). No relatório final de 1950, consta que ocorreram visitas em abril e maio daquele ano.

Apenas dois grupos escolares registraram a ocorrência mais sistemática de visitas. No GE General Osório, de Canoinhas, em julho de 1949 o relatório mensal informa que foram realizadas cinco visitas, enquanto no mês de setembro do mesmo ano o número aumentou para oito; já em outubro foi realizada visita com todos os alunos das classes, porém a quantidade não está informada (ARQUIVO..., 1949a, p. 31-32/34).

Em 1946, o GE Professor Padre Schuler de Urussanga informa que no mês de abril “o museu escolar Getúlio Vargas deste educandário foi visitado não só pelos alunos mas também por pessoas estranhas do estabelecimento” (ARQUIVO..., 1946a, p. 266). No mesmo ano, ocorreram visitas em maio “só pelos alunos”; em junho, pelos alunos e professores; em julho, pelos alunos, “pessoas estranhas” e professores; em agosto, setembro e outubro, por professores e alunos e, em novembro, pelos alunos. Registra-se, portanto, a ocorrência de visitas mensais ao longo de oito meses em 1946.

Embora não informe propriamente a realização de visitas, uma escola menciona a necessidade de aumentar o acervo para que elas sejam mais frequentes, e o GE Felipe Schmidt, de São Francisco do Sul, por sua vez, é bem claro ao informar sobre um dos aspectos do museu, a saber, sua função frente à comunidade. Com este fim, devem-se “arranjar objetos que sirvam para aumentar o número de coisas que já tem no Museu e fazer uma arrumação em ordem para uso das aulas e para *bem impressionar a vista das pessoas* que visitem este estabelecimento de ensino” (ARQUIVO..., 1946a, p. 239, grifo meu).

A pouca visitação demonstra o entendimento do espaço como local a ser visitado/venerado e possibilita pensar em até que ponto não se constituía mais num espaço de guarda de objetos do que de estudo, o que representaria outra função. De acordo com Falarz (1927, edição de 1997, p. 118), o museu se torna um meio de instrução e educação “[...] quando o aluno deixa de ser um mero visitante e passa a ser um operoso freqüentador”. É interessante notar que o registro de visitas pelos alunos ocorre nos grupos escolares, nos quais, teoricamente, o museu se localizaria em um gabinete. Já nas escolas isoladas, o espaço

se resumia muitas vezes à sala de aula, local de instalação do museu. Nestes casos, a visita ocorria por parte dos pais e pessoas da comunidade.

Pode-se fazer a leitura de que quando o formato do museu deixa de ser exclusivo da sala de aula ou de um gabinete para se tornar uma associação auxiliar, ele perde a potencialidade de ligar-se diretamente ao ensino de conteúdos, uma vez que passa a ser gerido por uma diretoria que determina quais objetos serão recolhidos e promove estratégias para essa recolha, restando aos demais alunos não-sócios a visita e contribuições esporádicas.

Basicamente na mesma proporção em que eram realizadas visitas, também o eram as aulas no museu ou com os objetos dele. Cinco escolas mencionam a realização de aulas de noções comuns: “Os objetos do museu foram todos postos em papel celofane e são sempre usadas para as aulas de noções comuns” (II Escola Estadual de Fragosos, Campo Alegre) (ARQUIVO..., 1946a, p. 107). Ou, ainda: “nosso museu escolar apesar de simples e modesto foi instalado no dia 19-4-1943. É muito prático em uma escola, pois apesar de nele conhecermos peças vegetais, animais, minerais e outras muito nos auxilia em nossas aulas de noções comuns” (Escola Estadual Mista Desdobrada de Rio Cêrro II, Jaraguá do Sul) (ARQUIVO..., 1946d, p. 10).

Esse segundo registro é curioso, pois coloca em contradição o tipo das peças e a possibilidade de realização de aulas de noções comuns. O uso da conjunção concessiva *apesar*, salvo o caso de ser um erro de coesão, dá a entender que, mesmo sendo composto por peças relativas aos três reinos da natureza, ainda assim auxilia nas aulas de noções comuns. Na Escola Estadual Desdobrada de Canivete, em Mafra, todas as peças do museu – animais, vegetais, cereais e mineiras – “muito contribuem para as aulas de noções comuns” (ARQUIVO..., 1946c, p. 318). Em outra escola, 22 peças, entre cobras, crânios de animais, raízes e pedras, auxiliam a professora a orientar as aulas de noções comuns (ARQUIVO..., 1946a, p. 247). Mas, afinal, o que são as aulas de noções comuns? Nos programas propostos para a escola primária entre 1911 e 1946, não se encontra uma disciplina com esse nome (Apêndice A).

Segundo Valdemarin (2008b), na obra *Escola Brasileira* de João Toledo (1925), o autor adota o conceito de experiência a partir dos sentidos; “nessa perspectiva, o programa escolar deve incluir o ensino de noções comuns (*mais abrangentes que as lições de coisas e menos específicas que o estudo da natureza*) que abordam o domínio das coisas que ocorrem na sociedade à qual o educando pertence” (VALDEMARIN, 2008b, p. 77, grifo meu).

Em obra de 1934, intitulada *Planos de lição. Noções comuns*, Toledo considera que “os centros de interesse resumem uma idéia central em torno da qual são apresentados

conhecimentos seriados reunidos em *noções comuns*” (VALDEMARIN, 2008b, p. 78, grifo da autora). Na leitura dessa historiadora da educação, as abordagens e exemplificações presentes nas obras de Toledo “[...] evidenciam que trata-se de uma justificação conceitual nova para práticas já existentes”, cujo suporte cognitivo da experiência são os sentidos e não a atividade (como defendido por Dewey); “as lições de coisas organizadas numa seqüência diferente são o conteúdo básico para a composição dos centros de interesse que são também nomeados de *noções comuns*” (VALDEMARIN, 2008b, p. 79).

As *noções comuns* nessa perspectiva não são tomadas como método de trabalho, visto que as disciplinas continuam organizadas de acordo com um programa pré-fixado. Também não correspondem a um conjunto de saberes específicos, sendo relativas aos aspectos sociais presentes no ambiente do educando, muito próximo ao defendido por Decroly (cf. item 3.3).

Na Escola Mista Estadual de Rio do Morro, município de Araquari, no mês de outubro de 1946, “foi dada aula pela secretario e pelo presidente de *noções comuns*, historia e geografia sobre os objetos que existem no museu” (ARQUIVO..., 1946a, p. 33). Neste mesmo ano, a escola informa que nos meses de março, maio e junho foi a professora quem deu aula sobre os objetos.

O uso do museu em ciências, história e higiene pode ser observado em ata do GE Professor Padre Schuler de Urussanga. Sobre:

a coleção de pássaros foi falado para os alunos que mata-se e coloca-se em alcool sem organismo para aproveitar uma aula de *ciências* etc. Também o Museu Escolar do nosso estabelecimento não deixará de apresentar centros de interêsses para despertar entusiasmo aos alunos nas aulas de *história higiene* cujos pontos podem ver mais desenvolvidos e esclarecidos de acordo de cada classe (ARQUIVO..., 1949a, p. 391, grifo meu).

Nesta passagem, além da indicação de uso, evidencia-se uma prática de constituição do acervo por meio da captura de pequenos animais, cuja espontaneidade da oralidade é transposta para a escrita, causando certo estranhamento no século XXI, vista como uma prática impensável de ser incentivada entre os estudantes.

Outras três escolas relatam, de modo genérico, a realização de aulas, exposições ou palestras sobre a utilidade do museu, sobre um objeto, ou sobre coisas específicas, como insetos, borboletas e ovos de passarinhos (ARQUIVO..., 1945b, 1946a, 1949h). Na Escola Mista Estadual de Gasparzinho, município de Gaspar, em todas as reuniões de 1949 e 1950, a professora explicou o “valor educativo de cada objeto que se acha exposto no Museu” (ARQUIVO..., 1949a, p. 57).

Além de aulas sobre noções comuns e aulas específicas sobre algum objeto, as de ciências são mencionadas em dois documentos. Relata-se ainda que a secretária (estudante) de um museu deu uma aula de “conhecimentos gerais” (ARQUIVO..., 1948g, p. 304-305). Em uma delas, “[...] foi dado aula de ciencia, tendo a professora mostrado uma vertebra de um mamífero” (ARQUIVO..., 1949a, p. 58). Em outra escola, a presidente da associação:

disse que um museu escolar era de muita necessidade pois que por meio de objetos existentes no museu, os professores poderiam explicar melhor as aulas de ciências [...] deu como exemplo uma balança servindo-se do berço do mata-borrão e de laranjas que partiu, separou os gomos e explicou a germinação da semente (GE Henrique Lage, Laguna) (ARQUIVO..., 1946a, p. 170).

A descrição da utilização do acervo do museu é rara, sendo os exemplos aqui transcritos os únicos localizados. Este é o caso da Escola Mista Estadual de Batêas de Baixo, em Campo Alegre: “tínhamos no nosso museu um casulo e passados alguns dias saiu dele uma bela borboleta, sendo isto uma ótima aula” (ARQUIVO..., 1944-1947, p. 62). Além das preleções por parte dos professores, os membros da diretoria poderiam ser incumbidos de realizar trabalhos referentes à associação e apresentar em reuniões subsequentes (ARQUIVO..., 1949a, p. 101-102). O uso das peças como incentivo às aulas também é mencionado (ARQUIVO..., 1946e, p. 447).

Pela baixa recorrência de situações nesse estilo, considerou-se uma especificidade de poucas escolas a realização mais ou menos sistemática de aulas no museu ou a partir de seus objetos. Por outro lado, como já mencionado, a condição do museu como associação impede a visualização de alguns pontos; os registros em ata e o relatório não dão conta de toda a dinâmica escolar e do que ocorria no interior das salas de aulas, sobretudo de escolas compostas por várias classes.

Se estes apontamentos dão nota de tentativas de uso dos objetos, a interdição deste também é ressaltada. “Nesta reunião ficamos avisados para cuidar que, quando abrimos a sala do Museu não devemos deixar as crianças tocarem com as mãos, os vidros do armário para não sujarem” (GE Roberto Trompovsky, Joaçaba) (ARQUIVO..., 1949a, p. 131). O mais interessante nesta passagem não é a proibição de encostar no acervo e sim a proibição de tocar no vidro do armário, aviso elaborado provavelmente devido à recorrência desta prática entre os estudantes, que, ao adentrarem na sala do museu, sentiam-se compelidos a se aproximar de um conteúdo exposto apenas para os olhos.

A relação entre museu e centro de interesse foi mencionada em alguns pontos ao longo da dissertação. Após a transcrição e leitura das atas e relatórios do museu foram pinçadas

passagens que faziam menção aos centros de interesse. O modo de fazer referência não permite compreender a fundo do que se trata, ou seja, o que as escolas entendiam por centro de interesse, possivelmente por se tratar de um repertório linguístico comum no período, o que não demandou uma explicação.

A Escola Mista Estadual Desdobrada de Velha Central, de Blumenau, por exemplo, lista entre os objetos adquiridos ao longo do ano, pedras, borboletas, caramujos e dois centros de interesse (ARQUIVO..., 1945/48-1950, p. 307). Do mesmo modo, o GE Feliciano Pires de Brusque menciona o registro de um centro de interesse e de borboletas na reunião de abril (ARQUIVO..., 1946a, p. 84). Outro museu pede auxílio para os sócios colecionarem alguns centros de interesse (ARQUIVO..., 1949g, p. 351).

Enquanto essas três escolas dão a entender que o centro de interesse pode ser um *objeto*, talvez um cartaz em cartolina, como o indicado pelo DE (cf. item 3.3), outras escolas consideram *o museu como um centro de interesse*. “É o nosso pequeno museu um centro de interesse, pois os alunos desta escola e mesmo as pessoas da localidade, enviam objetos a fim de serem colocados sobre a mesa” (Escola Estadual Isolada de Ximbuia, Campo Alegre) (ARQUIVO..., 1946d, p. 189). A conclusão do relatório anual do museu da Escola Estadual Desdobrada do km 5, Joinville, é de que “o museu teve grande utilidade, como centro de interesse na interpretação das aulas” (ARQUIVO..., 1949h, p. 278). Na segunda reunião anual da Escola Mista Municipal de Anaburgo, em Joinville, a professora perguntou aos alunos se eles sabiam o que era um museu e para que servia. Pediu então para que todos trabalhassem, “pois um museu dentro de uma sala de aula, é um grande centro de intêresse” (ARQUIVO..., 1951, p. 122). Esta dimensão do museu da classe como centro de interesse é mencionada no Decreto nº 2.991, de 1944.

Como terceira dimensão aparece os centros de interesse mais fáceis de serem visualizados, tais como: centro de interesse sobre o café (ARQUIVO..., 1949g, p. 108); “um quadro do centro de interesse, de diversas paisagens da nossa Pátria, e servirá-nos muito para as aulas de linguagem” (ARQUIVO..., 1948g, p. 279); arrecadação de rótulos de garrafas para fazer um centro de interesse (ARQUIVO..., 1946a, p. 174); arrecadação de selos e figuras de animais para serem organizados álbuns e centros de interesse (ARQUIVO..., 1949a, p. 334).

4.2.3 Pequenos festejos: o museu a serviço da Pátria

Entre as práticas desenvolvidas pelo museu como associação auxiliar da escola e que não estavam estipuladas como sua competência está a realização de rituais simbólicos, além

de festejos patrióticos. Na Escola Mista Estadual Desdobrada de Itapocu, Araquari, por exemplo, cada oferta de objeto de um aluno ao museu era saudada por uma salva de palmas (ARQUIVO..., 1944b, p. 172). Este momento de encontro dos estudantes para cuidar da associação é envolto numa espécie de espetacularização, sendo ritualizada uma prática que em tese deveria ser corriqueira e ligada ao ensino, a saber, a entrada de objetos no museu.

A rotina de reuniões do museu do GE Felipe Schmidt, de São Francisco do Sul, era composta por canto de hino de abertura, elogio aos alunos que haviam arrecadado objetos, declamação de poesias, fala da professora e encerramento com canto de hino. No dia 30 de maio de 1949, a professora “Dona Ocirema contou, aos alunos, uma historieta sobre ‘o passarinho’, a qual muito nos serviu de exemplo, pois, como passarinhos, poderemos carregar para o ‘museu’ do nosso Grupo Escolar, lindas cousas do mato, da praia, etc.” (ARQUIVO..., 1949a, p. 229).

Em geral, os museus que têm como hábito o canto de hino e declamação de poesias o fazem em todas as reuniões, enquanto a grande maioria não registra esse tipo de atividade. O museu do GE José Bonifácio de Blumenau, por exemplo, entre 1946 e 1950, entoou diversos hinos: à Bandeira; Hino Terra Virgem; Democracia; Terra Brasileira; Quero Voltar; Para a Escola; a Getúlio Vargas; Esperança da Terra; Estudantes do Brasil; Descobrimento do Brasil; Canção Matinal; Esperança da Terra de Anita; Duque de Caxias; Sete de Setembro; A Gaúcha; Desfilemos; Glória aos Homens e De pé Brasil (ARQUIVO..., 1946a, 1949a, 1949c, 1945/48-1950).

Além do canto de hino, alguns museus incluíam em suas reuniões declamação de poesias, montavam álbuns de poesias e realizavam a hora da arte. Outra forma de expressar amor e dedicação ao País está na vinculação entre o trabalho realizado no museu para seu progresso e o engrandecimento do Brasil (ARQUIVO..., 1949a, p. 86). Na ER Professora Emília Mamede Soares, em Orleans, as associações realizaram em conjunto uma festinha em homenagem a Rui Barbosa; dividindo o dinheiro arrecadado, couberam ao museu cinco cruzeiros, com os quais adquiriu cartolina para encapar os relatórios e comprou um caderno para lavrar as atas (ARQUIVO..., 1949a, p. 160).

Apenas um museu, entre os analisados, realizou atividades em homenagem ao patrono, João Barbosa Rodrigues. Entre os preparativos para a comemoração, foi enviada correspondência ao herbário, que levava o mesmo nome em Itajaí, ao qual foi solicitada cópia da biografia do cientista. Além disso, decidiu-se inaugurar um retrato do patrono, momento em que seriam feitas comemorações patrióticas. Tal evento ocorreu em 13 de agosto de 1949.

O programa apresentado foi o seguinte: Hasteamento da Bandeira – Hino Nacional. Saudação à Bandeira – Adelaide Salutchach. Santa Catarina – poesia – Marlene Teste. O batismo do Brasil – Lindarei Pinna. A Bandeira – poesia – Nasira Mussi. Sou brasileiro – Leocadio Matcembach – Ao Brasil – poesia – Verônica Dombaroski. Hino ao Grupo Escolar. Minha pátria – poesia – Ivete Senff. A terra brasileira – poesia – Maria Colita. Biografia “João Barbosa Rodrigues” – Emilia Prieto. Canção de marcha – canto. O senhor inspetor escolar, acompanhado pelo corpo docente do Grupo Escolar, foi a sala do Museu e inaugurou o retrato do patrono (GE Balduino Cardoso, Porto União - ARQUIVO..., 1949a, p. 202).

Em decorrência dessa homenagem, o museu realizou uma exposição que foi “muito visitada” (ARQUIVO..., 1949a, p. 201).

4.2.4 Colecionar, classificar, limpar e expor

Uma das características dos museus escolares era a disposição de pouco espaço físico. Deste modo, praticamente tudo o que compunha o acervo permanecia em exposição, ou seja, aos olhos dos alunos, com exceção das escolas que possuíam museus de classe e museu geral. Foram identificadas apenas duas exposições para além das costumeiras, no GE Rui Barbosa de Joinville. Em comemoração ao centenário do patrono da escola, o museu organizou uma exposição dos produtos de indústrias do município e de Santa Catarina (ARQUIVO..., 1949a, p. 133).

Já a Escola Estadual Dr. Vidal Ramos de Escalvado, Araquari, ao longo do ano de 1948 realizou uma exposição temática por mês, em quatro meses, entre as quais estiveram expostas: penas; borboletas; insetos; armas dos índios e animais selvagens do Brasil (ARQUIVO..., 1948g, 1948i, 1948j).

Ao lado da questão da exposição, encontra-se a de constituição de coleções, que por sua vez remete a um processo de classificação. O Decreto nº 335 de 28 de setembro de 1948, no item correspondente ao museu, exigia que fossem informados os objetos existentes no início do ano e os que fossem adquiridos ou confeccionados pelos alunos. Às outras associações solicitava-se envio do resumo das atas (SANTA CATARINA, 1948).

A partir de 1948, torna-se sistemático listar a quantidade de objetos existentes no ano anterior, em relação aos adquiridos ao longo do ano atual. Em alguns museus, esta metodologia transforma-se na forma de ordenar o acervo. Antes mesmo da expedição deste decreto, já se fazia menção à existência de objetos “antigos”; porém, é nos relatórios finais de 1948 que essa divisão aparece com mais ênfase.

Ainda assim, foram identificados outros dois métodos recorrentes de organização das coleções. Primeiro, uma divisão segundo a taxonomia, ou seja, a classificação dos seres em

três reinos: animal, mineral e vegetal. É interessante perceber que a partir dessa distinção algumas coisas não se enquadravam, pois referiam-se a objetos manufaturados, ao invés de seres vivos. Neste caso, a Escola Estadual de Pedra Branca, de Bom Retiro, considera “artificialmente” pertencentes ao reino vegetal facas, machado, martelo, garfo, etc. (ARQUIVO..., 1949a, p. 27). Outras escolas optaram apenas por designar a quantidade de peças existentes em cada grupo, sem as discriminar.

No caso de coleções que seguem os três reinos, usa-se como padrão o elemento natural ao qual estão ligados, ou seja, origem e semelhança. Um segundo conjunto de museus adota como critério para constituição das coleções um componente exclusivo. São coleções de: *aves, caramujos, cereais, cobras, conchas, couro, dentes de animais, feijão, insetos, madeira, ninhos de pássaros, ossos, ovos, pedras, penas, raízes, selos e sementes*.

Em um museu havia uma coleção de objetos patrióticos (ARQUIVO..., 1948g, p. 81). Em outros, encontram-se coleções de produtos agrícolas ou industriais. Contudo, esse tipo de coleção, de modo distinto do acima mencionado, agrega objetos a partir de uma temática e não necessariamente com base em uma semelhança. Principalmente no caso de uma coleção industrial, há uma infinidade de objetos possíveis, enquanto numa de minerais encontram-se apenas minerais, e numa de ossos encontram-se apenas ossos, ainda que diversificados. O museu da Escola Mista Municipal de Serra Alto Rio dos Índios, Ibirama, adotou as famílias como critério de organização das qualidades agrícolas (ARQUIVO..., 1949c, p. 43).

Por sua vez, a Escola Mista Estadual de Alto Rio dos Índios, também de Ibirama, organizou os objetos em *naturais* e *artificiais* (ARQUIVO..., 1948e, p. 55).

Levando em conta essas diferenças, o que se pode considerar como coleção? Para Pomian (1984, p. 53), uma coleção é: “qualquer conjunto de objectos naturais ou artificiais, mantidos temporária ou definitivamente fora do circuito das atividades económicas, sujeitos a uma protecção especial num local fechado preparado para esse fim, e expostos ao olhar do público”.

A partir dessa descrição, o autor entende que não fazem parte desses grupos, “todas as exposições que são apenas momentos do processo da circulação ou da produção dos bens materiais, e, por outro, todas as acumulações de objectos formados por acaso e também aqueles que não estão expostos ao olhar (como os tesouros escondidos) [...]” (POMIAN, 1984, p. 53).

Numa adesão estrita a essa argumentação, os museus escolares cujos acervos foram formados aleatoriamente, não comporiam uma coleção. Além disso, seria necessário que ficassem expostos ao olhar. Ao mesmo tempo em que os objetos eram organizados em

“coleções”, alguns museus procediam à identificação das peças, tendo sido encontrados os seguintes formatos: “nome do museu e do grupo ao qual pertence, nome da espécie e a data da aquisição, bem como o nome do sócio ou aluno doador” (GE Correa Pinto, Lages) (ARQUIVO..., 1949c, p. 82).

Com mais frequência fixavam-se rótulos ao redor dos vidros com ou sem o nome do doador (ARQUIVO..., 1946a, p. 85; ARQUIVO..., 1950b, p. 36). Quanto à guarda e ao registro do acervo, no GE Teresa Ramos de Jaraguá do Sul, a professora aconselhou as crianças “que a fim de evitar extravios de certos objetos do ‘Museu’ seria conveniente deixá-los sobre a guarda de alunos espertos, que deveriam anotar em cadernos o seguinte: O nome do doador, dia e mês em que foram doados ou adquiridos” (ARQUIVO..., 1949a, p. 123). Este tipo de estratégia, designando alunos mais espertos, também aparece nas orientações acerca das associações (SANTA CATARINA, 1944c).

Um dos aspectos mais frequentes em atas e relatórios diz respeito à higienização dos museus, prática recorrente e que caracteriza uma generalidade entre as escolas. Por mais corriqueiro que possa parecer, a limpeza das peças é considerada importante e digna de nota, sendo, em alguns casos, a única atividade exercida pelos membros dessa associação. Ao mesmo tempo em que era realizada a limpeza, organizavam-se, excluía-se objetos deteriorados e fazia-se a inclusão de novos artefatos. Essa rotina acontecia no mínimo uma vez a cada mês, chegando, em alguns casos, a ser semanal. O professor da Escola Mista Estadual Desdobrada de Alto Rio dos Índios, em Ibirama, recomenda “que as meninas do museu devem todos os dias de manhã arrumar o museu, zelando pela sua conservação” (ARQUIVO..., 1949a, p. 84).

A partir de registros como esse, nota-se uma distinção de gênero, uma vez que em praticamente todos os museus a tarefa de limpeza cabia às meninas. Já na Escola Desdobrada de Ilha Grande, Orleans, o critério para escolha do aluno responsável ao qual foi confiada a limpeza repousou no interesse, sendo indicado o mais interessado (ARQUIVO..., 1946a, p. 184).

O descarte dos objetos seguia o critério do estado de conservação, sendo eliminados aqueles que, devido ao tempo, ficavam impróprios (ARQUIVO..., 1949c, p. 7). Esta situação ocorria mais facilmente com bichos e cereais (ARQUIVO..., 1948g, p. 349), tal como aconteceu na Escola Estadual Isolada de Ximbuia, em Campo Alegre, onde de agosto até o final do ano “os ratos liquidaram com os cereais” (ARQUIVO..., 1946d, p. 189).

Uma das formas de conservar pequenos animais e insetos estava na submersão em álcool, sendo denominado por alguns museus de “estado – conserva” (ARQUIVO..., 1946a, p.

131). Deste modo, por exemplo, as cobras seriam colocadas em conserva (ARQUIVO..., 1949a, p. 104). Além do uso de álcool, um museu mencionou a conservação de uma cobra na *cachaça* (ARQUIVO..., 1949a, p. 354).

Entre as tarefas de limpeza estavam a troca dos papéis das estantes e a nomeação das peças (ARQUIVO..., 1949g, p. 195). Um museu mencionou que foi lavada a cortina da estante duas vezes no ano, informação que caracteriza o móvel composto por estante e cortina (ARQUIVO..., 1949a, p. 310). Em uma das lavagens, o relatório informa que foram lavados também alguns objetos do museu (ARQUIVO..., 1949a, p. 295).

A necessidade de manter conservado o museu não é o único argumento acionado para solicitar que os alunos cumpram essa tarefa. Exemplo disso é a seguinte passagem: a professora “pediu a Secretaria que trouxesse o Museu sempre limpo, sem poeira e para isso era preciso que na hora do recreio fizesse uma limpeza em todos os utensílios do referido museu, porque a falta de higiene demonstrava o pouco capricho e asseio da parte dos mesmos alunos” (Escola Mista Estadual de Lindemberg, Campos Novos) (ARQUIVO..., 1949a, p. 48). Além do aspecto moral relacionado a hábitos saudáveis de higiene, nota-se, neste excerto, que a atividade deveria ser realizada durante o recreio; portanto, fora do horário da aula.

Os momentos de limpeza serviam também para dispor os objetos, procurando uma solução estética. “A professora encarregada sempre visita o museu para orientar-nos cada vez mais e mostrando-nos como pode ficar melhor a posição das cousas” (GE Osvaldo Cruz, Rodeio) (ARQUIVO..., 1949a, p. 219). Em situação oposta, registra-se: o museu “[...] que anteriormente apresentava um aspecto de atração, achava-se [no início do ano] em completa desordem, dando a impressão que, em 1949, os professores não zelaram pelo seu desenvolvimento. Acrescentamos, também, que muitas das peças desapareceram” (Escolas Mistas Estaduais de Arvoredo, São Joaquim) (ARQUIVO..., 1950b, p. 46-47).

Por se tratar de uma atividade corriqueira, a limpeza e substituição de objetos estragados, era por si só, conteúdo para escrita das atas mensais, muitas das quais se resumem a informar esse tipo de atividade.

4.2.5 Estratégias de formação dos acervos

O Decreto nº 335, de 28 de setembro de 1948 que fornece instruções para a confecção dos relatórios anuais das associações auxiliares solicitava, no que tange ao museu, a informação do nome dos alunos, professores ou turmas que mais haviam trabalhado para o

desenvolvimento da associação (SANTA CATARINA, 1948). Cumprindo com o determinado, algumas escolas inseriram esse dado em atas e relatórios.

Este procedimento, mais do que o cumprimento de uma determinação, fornece indícios de uma valorização/visibilização da participação dos alunos, cujo nome passa a ser registrado em documento que chegará às mãos do diretor do DE. Em algumas escolas, a participação dos alunos é valorizada pelo coletivo; mesmo quando apenas um aluno ofertou determinado objeto, é como se a turma o tivesse feito. Nesse quesito, os documentos são bem distintos. Há os que informam o nome da criança e o objeto doado, bem como os que apenas informam a “entrada” de um objeto no museu.

Por outro lado, quando as atas registram a doação de algum objeto e enfatizam a “boa ação” do aluno, pode-se ler esse dado como indício de que os acervos eram compostos aleatoriamente e não seguiam um programa de estudo. Isso pode ocorrer por diferentes fatores, inclusive pela maneira como a associação é constituída.

A passagem abaixo ilustra um pouco essa situação. Trata-se de um relatório anual escrito no mês de dezembro:

Entre os professores que mais trabalharam pelo êxito do nosso museu foram: a sra Diretora Nemesis de Oliveira, que com o seu método especial incentivou e encorajou; Lotar Matos do Amaral que fez presente de diversas moedas; Alva B. Linhares que deu diversos objetos uteis a Otilia Vieira Braga orientadora desta associação que comprou e doou ao museu a coleção de gravuras e muitos selos usados. Alunos: Nilton Francelino, Doroti Chaves, Antônio Vieira, Vilfredo Correio, Mário dos Anjos, Nadir Gonçalves, Adriano Constantino e o sr Alfredo R. que nos deu uma boa quantidade de selos usados e fez a versão dos quadros de animais fósseis da lingua alemã para a nossa (GE Floriano Peixoto, Itajaí - ARQUIVO..., 1949j, p. 117).

Este relato não informa apenas o nome das pessoas que contribuíram com o museu; indica, com a mesma diligência, a forma encontrada para dar conta dos trabalhos – doações, aquisição de material pelos próprios professores, entre outros. Isso se assemelha à cultura do “fazer e emendar”, identificada por Lawn (2005) na Inglaterra.

Entre as estratégias utilizadas pelos museus para ampliar seus acervos, ou seja, modos de angariar objetos, identificaram-se sete formas pelas quais os alunos poderiam conseguir peças.

A primeira forma utilizada diz respeito ao incentivo aos alunos. Boa parte das atas de reuniões indica que a professora incentivou os estudantes, cobrou maior colaboração e parabenizou aqueles que trouxeram objetos. Isso faz supor que havia um recurso linguístico comum entre os professores orientadores de museus, ou então, entre os orientadores de

associações auxiliares, para que conseguissem envolver os estudantes na “missão” que lhes cabia frente às associações.

Como prova desse esforço, tem-se o relato da seguinte ata: “também estão dando bom resultado as nossas palavras de incentivo aos nossos colegas de estudo e das demais classes, os quais, com entusiasmo, põe-se à caça e procura de insetos e pedras raras” (GE Eliseu Guilherme, Ibirama) (ARQUIVO..., 1946a, p. 132). A necessidade de “fazer propaganda entre os alunos que deverão conhecer o valor educativo do Museu” (Escola Mista Municipal de Serra Alto Rio dos Índios, Ibirama) (ARQUIVO..., 1949a, p. 83) também se impõe como estratégia para sensibilizar os estudantes.

Uma das formas de selecionar o que deveria ser levado ao museu é pela ausência. Menciona-se a falta de determinada coisa, por exemplo, carvão de pedra. Diferente das explicações acerca do que poderia compor um museu, estes casos são mais diretos em mencionar a necessidade de determinado elemento. A professora designou “um dos alunos para limpar o Museu diariamente e observar o que falta para pedir aos outros que contribuam nesse sentido” (Escola Mista Estadual de Lindemberg, Campos Novos) (ARQUIVO..., 1949a, p. 49).

Seguindo essa lógica, a menção mais frequente é a divulgação entre os alunos de diferentes classes da necessidade de serem feitas “doações” de peças ao museu. O GE Castro Alves, de Araranguá, explicita isso. “Duas alunas encarregar-se-ão de ir nas salas do curso primário Compl. e Regional, afim de fazerem um apêlo para conseguirmos objetos raros e preciosos, esperando boa cooperação de todos os alunos, para ampliação do museu do nosso estabelecimento de ensino” (ARQUIVO..., 1946a, p. 10). Uma solução criativa proposta pelo GE Conselheiro Mafra, Joinville, foi a realização de campanha para arrecadar selos (ARQUIVO..., 1948i, p. 302). Já no GE Osvaldo Cruz de Rodeio, em cada semana uma sala ficava responsável por levar alguma coisa ao museu (ARQUIVO..., 1949a, p. 219).

A comunicação entre estudantes de diferentes séries e cursos indica para a possibilidade de serem efetuados trabalhos em conjunto; por outro lado, a arrecadação de objetos mediante “apelo” é mais um vestígio de que o acervo se constituía de forma aleatória. Em outros casos, a divisão por classes obedece a critérios de recolha; dessa forma, os alunos do 1º ano ficarão responsáveis por trazer insetos, enquanto que os das outras classes terão outra designação, como ocorreu no GE Costa Carneiro de Orleans (ARQUIVO..., 1949a, p. 175).

A necessidade de efetivar esse dispositivo de comunicação levou alguns museus a criarem de fato comissões responsáveis em promover o crescimento do acervo.

[...] foi combinado que além da diretoria, figurasse um aluno de cada classe para recolher o material que for trazido durante cada mês. Os alunos escolhidos para essa comissão são os seguintes [total de 13] [...] Os alunos da comissão deverão entregar o material que for adquirido com o nome dos doadores a diretoria que ficaram incumbidos de coloca-los nos seus respectivos lugares no museu escolar (GE General Osório, Canoinhas - ARQUIVO..., 1949c, p. 26).

No GE Deodoro, do município de Concórdia, um dos cargos da diretoria é denominado de “angariadores”, composto por 12 estudantes em 1950 (ARQUIVO..., 1950b, p. 107). Na Escola Isolada Mista Estadual de Salto, de Campo Alegre, por sua vez, aparece um novo cargo, denominado de “coleccionadores”, ocupado por todos os alunos da escola (ARQUIVO..., 1950c, não paginado). Nesses dois casos, as associações promovem uma institucionalização interna, movidas por uma necessidade do cotidiano, operando taticamente.

A existência de um representante do museu em cada classe fazia parte, em alguns casos, de um acordo firmado entre os professores. Na segunda reunião pedagógica do GE Jerônimo Coelho, Laguna, em 1948, no registro feito acerca do museu, mencionou-se que não possuía patrono, nem diretoria; contudo, cada classe deveria ter um representante (ARQUIVO..., 1948a, p. 246), ou seja, antes do momento da instituição de uma diretoria, parecia haver acordo a respeito da existência de um “cargo” praticamente obrigatório.

Uma singularidade em meio a essa questão é a doação de coleções por pessoas ou famílias “ilustres”. Tal ato não se mostrou uma prática, sendo constatado apenas no seguinte documento. Em visita do inspetor ao museu, que obteve uma ótima impressão das coleções, registrou-se: “O inspetor exprimiu-se com palavras elogiosas a respeito da coleção insetos raros da doação F. Schmidt. Foi combinado que a prof. encarregada desta Liga toma providencias ao arranjo do letreiro Doação F. Schmidt na cabeceira da vitrina que contem citada coleção” (GE Eliseu Guilherme, Ibirama) (ARQUIVO..., 1946a, p. 217).

Neste caso, como nos demais tipos de museus públicos, a doação efetuada por pessoas renomadas transforma-se numa ação de visibilidade e prestígio, qualidades agregadas à pessoa ao ter gravado seu nome em registros, quer seja em placas ou legendas. Embora se trate de proporções distintas, entre a doação de insetos para um museu escolar e a doação de obras de arte, artefatos históricos, entre outros, para museus públicos a comparação emerge quase espontaneamente.

Outra possibilidade de arrecadação de objetos consistia em manter correspondência com outras escolas ou instituições variadas. Um relatório menciona a existência de objetos provenientes de outras escolas. Trata-se do GE Silveira de Souza, de Florianópolis. Segundo consta no relatório: “este material foi adquirido por doação dos alunos dêste estabelecimento,

do Instituto Coração de Jesús, Liceu Industrial, Ginásio Catarinense, do Grupo Escolar Henrique Lage, etc. Foi conseguido pelos alunos da diretoria por meio de cartas e pedidos pessoais” (GRUPO..., 1944, p. 82).

Outras três escolas sugeriram em ata que os alunos mantivessem correspondência com outros estabelecimentos de ensino, isso nos anos 1946, 1948 e 1949, o que nos permite supor que tal prática fosse incentivada e aos poucos foi se enraizando nas atividades cabíveis aos museus. Contudo, a interlocução entre as escolas não era a única forma de adquirir objetos. Por meio da documentação, nota-se a formação de uma rede de “auxílio mútuo” e de circularidade de materiais. Por exemplo, a Escola Isolada Mista Estadual de Salto do município de Campo Alegre recebeu, no ano de 1946, uma revista do Museu Nacional (ARQUIVO..., 1946c). Já a Escola Mista Estadual de Barra do Rio, de Itajaí, recebeu quadros do Ministério da Cultura (ARQUIVO..., 1946f).

A valorização da comunicação pode ser notada pela “audácia” de algumas escolas em contatar personalidades “importantes” como o governador da Bahia, Otávio Mangabeira, ao qual foi solicitado o envio de obras ou objetos sobre Rui Barbosa para figurar em exposição homenageando o seu centenário, uma vez que ele emprestava o nome ao grupo escolar (GE Rui Barbosa, Joinville) (ARQUIVO..., 1949a).

O contato com instâncias superiores também ocorria para o fornecimento e não apenas solicitação de material. A Escola Estadual Mista Desdobrada de Rio Cêro II, de Jaraguá do Sul, enviou, no ano de 1948, amostras de rochas e minerais encontradas “nesta zona” ao ministério da agricultura, então a cargo de Daniel de Carvalho. De acordo com o relatório, o envio ocorreu mediante pedido do ministro (ARQUIVO..., 1948f).

Um pouco mais frequente era o recebimento de amostras das indústrias da região, mas, ainda assim, não representava a totalidade. O GE Roberto Trompovsky, de Joaçaba, recebeu “fios de seda de diversos tons da fábrica do vizinho município de Tangará” (ARQUIVO..., 1949a, p. 129). Já o GE Professor Germano Timm, de Joinville, recebeu da Farmácia Catarinense remédios como “sadol, melagrião, renascim etc. [...]” (ARQUIVO..., 1949g, p. 232).

Entre as escolas mencionadas, o GE Rui Barbosa foi o que obteve mais destaque nessa atividade. Em 1949, o museu estava empenhado em realizar uma exposição comemorativa do centenário de Rui Barbosa. Para tanto, solicitou amostras para uma exposição sobre os produtos industriais do estado, a qual, realizada em novembro, “despertou muito interesse” (ARQUIVO..., 1949a, p. 132):

As firmas: “Moinho de trigo Germano Steim e Cervejaria Catarinense” compreendendo não só o nosso desejo infantil, mas a significação de 5 de novembro preparam os seus mostruários de forma original e atraente o que causou agrado geral. f – A Porcelana Schmitt S. A. do Rio do Teste doou um aparelho de café com 9 peças de trabalho delicado e de feitura original. g – Foi explicado que todas as amostras são propriedade do Museu e que devem ser cuidados não só pela Diretoria como por todos os alunos. h – Ficou assentado que será enviada pela imprensa local um agradecimento geral às indústrias às estações de Radios, e à Imprensa que de maneira gentil e patriótica deram apoio à nossa iniciativa.

Nos meses que antecederam a comemoração, foram recebidas amostras da Indústria Renaux de Brusque. Um munícipe doou uma garça empalhada. Foram recebidas gaitinhas da Fábrica de Gaitas de Blumenau e amostra de uma engrenagem enviada pela Fundação Tupi de Joinville (ARQUIVO..., 1949e). Em abril, foi enviada uma carta ao setor de estatística do município solicitando, “um mapa do município e uma planta da cidade para facilitar o estudo dos alunos”. Em resposta “tanto o mapa do município como a planta da cidade, estão sendo elaboradas para neles serem introduzidas as modificações impostas pela Lei nº 247 de 30 de dezembro de 1948 que fixa a divisão administrativa e judiciária do estado, no período de 1949 e 1953” (ARQUIVO..., 1949e, p. 203).

Este grupo é exemplar em mostrar a movimentação do museu, os preparativos para a exposição do centenário, a confecção de álbuns, a correspondência com empresas, etc.; contudo, por caracterizar o período que antecedeu a festa do centenário, supõe-se que ocasionou um movimento atípico.

A prática de solicitar material a outras instâncias indica também uma terceirização dos serviços. Isso quer dizer que a partir do momento em que as escolas solicitam a outros departamentos o envio de mapas, por exemplo, o DE sente-se desobrigado de fornecê-los, ou ainda, a solicitação por parte das escolas indica que o fornecimento pelo DE não era frequente ou na medida esperada.

Outra forma de terceirizar ou financiar a aquisição de material consistia no pagamento de mensalidade pelos sócios do museu (ARQUIVO..., 1949a, p. 79/80-81), ou pela contribuição financeira esporádica, como na Escola Mista Municipal de Linha Ferreira Pontes de Urussanga. Em reunião, a professora falou “que os alunos devem contribuir com uma certa quantia de dinheiro para comprar álcool, vidros, etc.” (ARQUIVO..., 1946a, p. 260).

O número de crianças que participava da diretoria do museu e o de sócios chegava, em geral, a 20 estudantes, no máximo. Contudo, em três escolas, esse número foi bastante elevado. O museu da Escola Mista Estadual Desdobrada de Riberão Canela, Ibirama (ARQUIVO..., 1948e, p. 72), tinha 86 sócios; O museu do GE Professor Padre Schuler, Urussanga (ARQUIVO..., 1949a, p. 329), 163 sócios. No caso deste último a ata informa que

todos os alunos do estabelecimento eram associados, contando com mais 19 alunos do curso primário complementar. No museu do GE Felipe Schmidt de São Francisco do Sul havia 200 sócios, sendo 25 alunos do curso complementar e 175 do grupo escolar; não informa, porém, se a quantidade corresponde ao número total de estudantes da escola (ARQUIVO..., 1946a, p. 237).

Outra estratégia empreendida por duas escolas foi a realização de rifas para arrecadação de dinheiro que possibilitasse a compra de material necessário¹¹⁵. No GE Castro Alves de Araranguá, essa prática se repete em 1946 e 1949. Neste ano, o objetivo era a aquisição de um filme (ARQUIVO..., 1949a, p. 7).

No GE Professor Padre Schuler, em Urussanga, a mesma estratégia é acionada em 1946, 1949 e 1950. Na primeira ocasião, no mês de agosto, o museu precisava de dinheiro para comprar álcool, vidro, algodão e cera. Os vidros foram conseguidos pela diretoria; os demais artigos foram comprados após a venda de bilhetes que concorriam a um quebra-cabeça, dois carrinhos de madeira e um livro de história infantil. O movimento financeiro foi assim registrado: “Arrecadação Cr 27,00 despesas 2 garrafas de álcool Cr 8,00 e cera Cr 1,50 depesas CR 18,50 e o saldo para o mês de setembro Cr 9,50” (ARQUIVO..., 1946a, p. 262). Em outubro, foram gastos Cr 5,60 em uma garrafa de álcool e uma vela. Já em 1949 e 1950 pretendia-se comprar álcool para substituir os recipientes com conteúdo estragado (ARQUIVO..., 1949a, 1950b).

Nos dois casos citados, tratou-se de uma solução inventiva, levada a cabo pelos escolares a partir da necessidade do seu cotidiano. Em termos normativos, o “financiamento” dos museus também poderia ocorrer com apoio das cooperativas escolares, conforme o decreto que as tornava obrigatórias, popularizadas por meio de circular (SANTA CATARINA, 1941c) (cf. item 3.1, nota de rodapé 91). Na documentação analisada, os museus não acionam essa possibilidade; todavia, conforme apontou Melo (1955), as cooperativas tornaram-se impraticáveis, tendo sido aos poucos extintas.

Na contramão dessas possibilidades de manutenção dos museus, encontram-se aquelas de caráter mais científico/pedagógico, voltadas à aprendizagem por meio da experiência, propaladas pela literatura pedagógica, conforme extensamente apresentado no segundo

¹¹⁵ Além da arrecadação de dinheiro para possibilitar atividades no museu, incentivava-se entre as associações, com relevo na liga da bondade, a arrecadação para efetuar doações à Campanha Pró-Natal dos Lázaros e Filhos dos Lázaros (acerca disso, ver: OTTO, 2012). Apenas o museu do GE Castro Alves de Araranguá mencionou o envolvimento com esta questão. Em maio “ficou deliberado aos alunos encarregados desta associação, arrecadarem uma pequena quantia para o natal dos Lázaros.” (ARQUIVO..., 1949a, p. 9). No mês de setembro registra-se: “As alunas encarregadas desta associação conseguiram a importância de cinco cruzeiros e cinquenta centavos para o Natal dos Lázaros” (ARQUIVO..., 1949a, p. 7).

capítulo. Entre as orientações de como constituir um museu, a realização de excursões é amplamente defendida. Contudo, no material pesquisado, foi documentada por apenas um grupo escolar, em uma única ocasião. Em novembro de 1949, os estudantes do GE Professor Padre Schuler de Urussanga relataram: “fizemos uma escuçãõ à praia e de lá trouxemos bastante coisa que serviu para o museu. Como conchas marítimas corações ossos de peixe etc. inclusive uma grande variedade de borboletas” (ARQUIVO..., 1949a, p. 274).

Os modos de angariar objetos apontados até aqui explicitam vestígios de uma ação individualizada, sendo de responsabilidade e boa vontade do estudante a recolha de artefatos variados, os quais, inúmeras vezes, não estão definidos. Tal situação se daria no ambiente externo à escola, sem a presença do professor.

Entre as peças presentes nos museus, encontram-se de modo sistemático ovos e ninhos de passarinhos. Num único mês, os alunos da Escola Mista Municipal Amazonas, em Joinville, levaram 10 ninhos de passarinhos para o museu (ARQUIVO..., 1949a, p. 142). Na Escola Mista Municipal Quiriri, em Joinville, o acervo continha ninho de beija-flor, juruviara, abelha do mato e aranha (ARQUIVO..., 1949h, p. 229).

Em certos casos, avalia-se que o demasiado empenho dos estudantes ocasionava pequenos problemas ambientais. Em vista disso, consta no verso da capa de uma ata a seguinte frase: “O museu escolar não deve servir de pretêxto para inúteis depredações. Cabe aos professores incutir no ânimo das crianças o amor à natureza, que leva a proteção da flóra e da fauna” (GE Olavo Bilac, Joinville) (ARQUIVO..., 1949e, p. 268).

Acerca da maneira adequada de capturar ovos de passarinhos, a professora da Escola Mista Estadual de Lindemberg de Campos Novos preveniu os alunos para que:

observassem bem nos ninhos antes de tirar os ovos, que não estivessem em tempo de cubação, porque acontecêra mais do que uma vez que estes, postos em exposição, começavam a sair os pintainhos, vindo a falecer por falta do calor do ninho e aproveitou a ocasião para falar sobre o ditado: - Não devemos bulir no ninho dos passarinhos (ARQUIVO..., 1949a, p. 46).

Tal passagem evidencia o desconhecimento das crianças e as consequências decorrentes de intervenções na natureza em prol do “embelezamento” do museu.

Ainda em relação à atuação dos alunos fora do espaço escolar, cinco escolas mencionaram a importância deles aproveitarem o momento das férias e passeios para arrecadar coisas.

A professora encarregada pediu a todos que durante as férias, empregassem esforços na conquista de novas peças para a maior ampliação da coleção do Museu. E ainda, que incentivassem seus colegas vizinhos para que em pequenos passeios procurassem objetos que sirvam para figurar no museu (GE Eliseu Guilherme, Ibirama - ARQUIVO..., 1949a, p. 78).

Assim como os outros registros incitam a participação dos alunos, a recolha de materiais é vista como uma maneira de engrandecer o museu, de enchê-lo de coisas interessantes e belas. No GE Roberto Trompovsky, em Joaçaba, adotou-se um critério distinto no momento de seleção. “A professora orientadora falou-nos como nós estamos nos aproximando das férias é para os zeladores avisarem em classes que, os alunos procurem se interessar pelo nosso Museu, adquirindo objetos em seu meio que *despertem a atenção*” (ARQUIVO..., 1949a, p. 128, grifo meu).

Esse argumento também se diferencia daqueles acionados para justificar quais objetos poderiam fazer parte do acervo, cabendo ao aluno, neste caso, a autonomia de escolha a partir de aspectos subjetivos.

4.2.6 O espaço destinado ao museu

Encerradas todas as possibilidades de recolha de objetos, tornava-se imprescindível o seu armazenamento. O quesito disponibilidade de espaço variava de acordo com cada escola; contudo, sua ocupação não era sempre tranquila.

No GE Costa Carneiro, em Orleans, tem-se um problema de espaço entre 1967 e 1969, ano limite da documentação disponível. Embora extrapole o período de análise proposto para este trabalho, a situação vivenciada pela escola é digna de nota. Em 1967, o grupo passou por uma reforma e a sala destinada ao museu foi utilizada pelos trabalhadores da obra, deixando-o totalmente “paralisado”. Em 1968, a terceira ata menciona: “não foi possível trabalhar mais, visto ter sido ocupada a sala onde funcionava o Museu” (GRUPO..., 1955-1969, não paginado). Em 1969, a sala foi ocupada pela secretaria de um colégio, o que impossibilitou a realização dos trabalhos. São lavradas três atas nesse ano que mencionam apenas a não-realização de atividades. É interessante observar que as reuniões, ou ao menos o registro em ata, continuam acontecendo ao longo de no mínimo três anos sem que houvesse atividades no museu.

Esse problema vivenciado pelo grupo escolar serve para ilustrar uma questão presente em muitas escolas ainda na atualidade: a falta de espaço. Esta força a adoção de medidas provisórias, o que, em muitos casos, pode afetar o desenvolvimento das atividades educativas.

São comprometidas aquelas que demandam aparato material, como a biblioteca, laboratório de física e química, laboratório de informática, espaços que sem muita dificuldade são desativados em virtude de “problemas maiores”. A partir disso, poder-se-ia questionar em que medida esse tipo de acontecimento evidencia um enraizamento superficial dos instrumentos de ensino e espaços diversificados na cultura das escolas.

Em anos anteriores, no GE Jacinto Machado, município de Turvo, a questão do espaço do museu também foi motivo de discussão em reunião. “Falou-se ainda sobre o movel que encomendou-se para a exposição dos objetos angariados e da deficiencia de lugar que encontra-se para os mesmos” (ARQUIVO..., 1949a, p. 254).

Os aspectos físicos dos museus foram motivo de menção por algumas escolas isoladas, as quais dão pistas sobre o lugar a ele destinado, em geral situado dentro da sala de aula, em um canto. Na II Escola Estadual de Fragosos, Campo Alegre, quando da mudança para a nova escola, o museu foi “instalado em uma sala contigua a sala de aula” (ARQUIVO..., 1946a, p. 116). Ele poderia funcionar ainda “numa sala menor atras da sala de aula” (Escola Mista Estadual de Barra do Rio, Itajaí) (ARQUIVO..., 1949j, p. 267).

Dispor de uma sala para o museu era o desejo de alunos e professores. “Para relatar a verdade do nosso museu e que não temos sala própria para isto. Nós os alunos maiores fizemos um armário provisório o melhor que pudemos” (Escola Mista Estadual de Rio Belo, Rodeio) (ARQUIVO..., 1946a, p. 213). Em algumas escolas, a solução encontrada era a ocupação de uma sala por todas as associações, o que, certas vezes demandava alterações, visto não comportar todos os materiais. Na Escola Estadual Desdobrada de Canivete, Mafra (ARQUIVO..., 1946c), o museu achava-se na mesma sala do depósito, ocupando uma estante.

Quando situado dentro da sala de aula, ocupava, na sua maioria, estantes, armários e prateleiras; poucos armários possuíam portas de vidro. Conforme os registros, um museu limitava-se a uma mesa pequena, o que ocasionava a exposição ao pó. Outro dispunha de caixinhas com tampa de vidro para guardar borboletas. Apenas uma escola possuía vitrine, no valor de 25.000 cruzeiros. Outra expressou o desejo de adquirir. Uma pequena porcentagem das estantes e armários era confeccionada pelos próprios alunos. Na falta de vidros, foram utilizadas caixas de fósforos para armazenar sementes e saquinhos de celofane para os cereais; as borboletas eram presas por alfinetes em cartolina branca.

Na Escola Desdobrada Mista Municipal de Pinheiral, do município de Tubarão, por não haver uma estante, o museu distribuía-se entre a soleira da janela e um caixão simples (ARQUIVO..., 1946a).

4.2.7 A diversidade dos acervos

Na tentativa de identificar singularidades no modo de organizar o espaço e de encaminhar atividades, aos poucos entre os elementos foram surgindo objetos, artefatos, coisas, peças de museus, que chamaram a atenção. A partir de agora será apresentada uma parte destes objetos.

Em alguns museus, integraram o acervo objetos confeccionados pelas próprias crianças: casinhas em madeira e papelão (ARQUIVO..., 1946a, p. 35), vasinho, pratinho e boizinho de barro, caminhãozinho, aviãozinho (ARQUIVO..., 1946a, p. 221/227/233/238).

Cinco museus fazem menção à presença de artefatos indígenas. Entre eles estão, dois machados, flechas, uma pedra pontiaguda e objetos em geral usados pelos indígenas. Seus artefatos comporiam a coleção histórica, conforme orientações do DE (SANTA CATARINA, 1944c, p. 143).

Moedas, selos ou dinheiro antigo compõem o acervo de cinco museus. Na Escola Mista Estadual de Rio do Morro de Araquari (ARQUIVO..., 1946a, p. 33), faziam parte do acervo um cantil de alumínio e um cartucho de bala de fuzil. O GE José Bonifácio, de Blumenau, recebeu livros e revistas (ARQUIVO..., 1946a) e o GE Jerônimo Coelho de Laguna possuía mapas no seu acervo (ARQUIVO..., 1949a).

Entre os elementos mais curiosos, estão um dedo mínimo conservado em álcool (GE Prof. José Arantes, Camboriu) (ARQUIVO..., 1949a, p. 41) e uma apêndice de um dos alunos que foi operado (Escola Mista Estadual Desdobrada de José Boiteux Iº, Ibirama) (ARQUIVO..., 1949a, p. 89).

Pequenos animais conservados em álcool, como cobras, são comuns. Entretanto, alguns museus informaram possuir partes de animais de pequeno e grande porte, tais como:

- ❖ *Barbatana de baleia* - GE Carlos Gomes, Imaruí (ARQUIVO..., 1949a, p. 110);
- ❖ *Cabeça de veado* - Escola Estadual de Papanduva, Campo Alegre (ARQUIVO..., 1946a, p. 112);
- ❖ *Cabeças de pássaros* - Escola Mista Estadual Desdobrada de Serra Vencida, Ibirama (ARQUIVO..., 1949c, p. 85);
- ❖ *Couro de lagarto, tucano e quati, cobra jararacuçu com mais ou menos 1,20m de comprimento e regular grossura* - Escolas Estaduais Reunidas de Araquari, Araquari (ARQUIVO..., 1944b, p. 213/48);

- ❖ *Couro de um porco da Índia* - Escola Mista Municipal Desdobrada de Rafael Iº, Ibirama (ARQUIVO..., 1949a, p. 73);
- ❖ *Dentes de boi e dentes de porco* - GE General Osório, Canoinhas (ARQUIVO..., 1949a, p. 36);
- ❖ *Morcego hematófago* - GE Eliseu Guilherme, Ibirama (ARQUIVO..., 1949a, p. 79);
- ❖ *Ossos de cabeça de boi, pele de bezerro, baratas, sapos, marimbondos e moscas* - Escola Isolada Estadual Desdobrada de Ribeirão Fidélis, Blumenau (ARQUIVO..., 1949c, p. 19);
- ❖ *Patatas de veados* - Escola Isolada Estadual de Linha Montauri, Itaiópolis (ARQUIVO..., 1949c, p. 63);
- ❖ *Aza de passarinho, bicos de tucano, azulão e de pato, cabeça de pombo e de macaco, cascos de tatu e de tartaruga, casulos de aranha e do bicho da seda, chifres de vaca e de carneiro, crânio de veado com chifres e de capivara, dentes de porcos, espinha dorsal de animal, ninhos de maribondos, pé de coati, pele de cobra coral, queixada de capivara e unha de tamanduá* - Escola Mista Estadual I de Nova Bremen, Ibirama (ARQUIVO..., 1948e, p. 48).

A Escola Mista Municipal de São Lourenço, em Mafra, possuía em seu acervo folhas de árvores afixadas em cartolina e sementeiras de diversas qualidades (ARQUIVO..., 1946c, p. 331). Os vasos com flores foram identificados apenas na Escola Mista Estadual de Nova Stetin, Ibirama (ARQUIVO..., 1948e, p. 152).

Se feito um comparativo entre os artefatos mencionados e as coleções propostas pelo DE (conforme consta no capítulo 3, item 3.3), nota-se que os museus compuseram os seus acervos a partir de elementos próximos do seu cotidiano, não se atendo às categorias fixadas pelo Decreto nº 2.991. As partes de animais indicam uma proximidade com um ambiente mais rural e a colaboração das famílias na preparação de determinadas peças, como, por exemplo, na extração da pele de um bezerro, quando de seu abate.

Do mesmo modo, alguns museus mencionaram a presença de artefatos que caracterizavam a região onde estavam inseridos, em termos de produção e economia, com destaque para os rótulos de indústrias de bebidas, componente indicado pelo DE (SANTA CATARINA, 1944c). Foram expostos:

- ❖ *Coleção de caixinhas de cigarro e sabonete* - ER Professora Antonia Gasino de Freita, Orleans (ARQUIVO..., 1949a, p. 171/173).

- ❖ *Coleção de todas as madeiras do município colocadas em cartolinas; coleção de produtos agrícolas distribuídas em vidros; coleção de rótulos designando as bebidas* - Escola Estadual Desdobrada de Estação Cocal, Urussanga (ARQUIVO..., 1948d, p. 213);
- ❖ *Diversos rótulos de bebidas das indústrias de Joaçaba, minerais, cristais da região, produtos agrícolas da região em vidrinhos vazios* - GE Roberto Trompovsky (ARQUIVO..., 1949a, p. 124/126/127/128/129; 1949c, p. 75-76);
- ❖ *Mostruário de bebidas da cervejaria catarinense, da drogaria e farmácia catarinense S.A.* - GE Professor Germano Timm, Joinville (ARQUIVO..., 1949g, p. 41/232);
- ❖ *Produtos do município* - Escola Mista Estadual Araongas, Indaial (ARQUIVO..., 1949i, p. 243);
- ❖ *Qualidades de madeiras mais conhecidas da localidade* - Escola de Pedra Branca, Bom Retiro (ARQUIVO..., 1949a, p. 26);
- ❖ *Vidros com cereais pertencentes ao Estado* - Escola Mista Estadual Getúlio Vargas, Araquari (ARQUIVO..., 1946a, p. 53).

Por sua vez, objetos vindos de outras localidades também foram mencionados, embora em menor número. Por exemplo, o museu possui “grande número de conchas oriundas das praias de Florianópolis” - Escolas Estaduais de Luzerna, Joaçaba (ARQUIVO..., 1948h, p. 67). As conchas são bastante recorrentes entre os componentes descritos. Uma análise mais detalhada, a partir da observação da materialidade de cada acervo, pode evidenciar as características das regiões em que os museus estavam inseridos. Devido ao número elevado de documentos, esse cruzamento não foi possível neste momento.

Menções como a do museu do GE Henrique Lage de Laguna contribuem nesse sentido. A professora “falou aos alunos que moram na praia que era mais fácil arranjar coisas para o museu, trazendo conchas, pedras etc.” (ARQUIVO..., 1949a, p. 154).

Em março de 1949, o museu do GE Carlos Gomes de Imaruí fez a relação dos objetos existentes no ano anterior. Entre outros, havia uma variedade de vidros que formavam uma coleção sobre a alimentação, embora não tenha sido assim nomeada.

1 vidro de açúcar batido, 1 vidro de conservas alimentícias, 1 de creme de milho, 1 vidro de farinha de banana, 1 vidro de farinha de mandioca, 1 vidro de massa de tomate, 1 vidro de mandioquina, 1 vidro de óleo essencial, 1 vidro de raspa de mandioca, 1 vidro de raspa de inhame, 1 vidro de sub produto mandioca e 1 vidro de vinagre (ARQUIVO..., 1949a, p. 106).

Entre as “raridades”, destacam-se uma estátua de chumbo de D. Pedro I - Escola Mista Estadual Rio Mãe Luzia, Urussanga (ARQUIVO..., 1949a, p. 261); um relógio de madeira, sendo o único relógio relatado entre todos os museus - Escola Mista Municipal Quiriri, Joinville (ARQUIVO..., 1949h, p. 229) e, como elemento religioso, um presépio de papelão - Escola Isolada Estadual de Cól. Augusta Vitória, Mafra (ARQUIVO..., 1948j, p. 63).

Para finalizar a exemplificação de parte do acervo, selecionaram-se dois relatórios representantes daqueles museus mais aparelhados. No GE Horácio Nunes de Porto União (ARQUIVO..., 1946a, p. 202-203/205/206), há uma lista extensa de coleção de “folhetos”, os quais foram recebidos por doação. Constan também cartazes, aparentemente confeccionados pelos estudantes:

1. um cartaz contendo os processos para a fabricação do açúcar;
2. um cartaz contendo quadros da história da nossa pátria;
3. um cartaz contendo a distribuição de alimentos vegetais e minerais;

Folhetos intitulados:

4. distintivos principais das cobras;
5. o leite e seu valor nutritivo – seus derivados – métodos de preparar manteiga em tempos idos – método prático de pasteurizar o leite em casa – uso terapêutico do leite – como se preparar o quefir em casa;
6. a fabricação do polvilho – o polvilho de batata;
7. como se matam os animais domésticos;
8. a família dos gatos;
9. o que é e como vive o joão-de-barro;
10. nos domínios da macacada;
11. de que é formado o corpo humano?
12. porque é transparente o vidro?
13. as famosas escavações de Glosel;
14. flores símbolo da pureza. Os crisântemos do João;
15. orquídeas alemãs Dálías;
16. a orquídea – jóia da selva brasileira;
17. a flor dos Paixão – Maracujá;

18. a farmácia doméstica – primeiros socorros aconselhados em acidentes caseiros – para prevenir acidentes – regras para não prejudicar a vista na leitura;
19. pombos correio;
20. corôa solar e protuberâncias do sol – as marés.

Por último, apresenta-se o relatório do mês de março de 1949 do GE José Boiteux, de Florianópolis. A forma de registro adotada pelo museu segue os padrões de registro de inventário (PETRY, 2012).

Quadro 10 – Relação do acervo do museu do GE José Boiteux situado em Florianópolis

	Qualidade	Estado	Obs.
Origem mineral			
9	Cadinhos de porcelana	Bom	
25	Conchas grandes	“	
30	Conchas pequenas	“	
1	Envelope contendo paina de vidro	“	
4	Moedas de 40 réis	“	
1	Moeda de 10 réis	“	
1	Pedaço de zinco	“	
1	Pedaço de ferro	“	
1	Pedaço de chumbo	“	
10	Pedaços de carvão de pedra	“	
1	Pedaço de coque	“	
12	Pedaços de mármore rosa	“	
2	Pedaços de mármore branco	“	
3	Pedaços de malacacheta	“	
11	Pedaços de pedra comum	“	
1	Pedaço de parafina	“	
1	Pedaço de madeira plástica	“	
1	Pedra pome	“	
1	Pedra magnetita	“	
1	Vidro contendo cloreto de sódio	“	
1	Vidro contendo cal	“	
1	Vidro contendo pr prateado	“	
1	Vidro contendo bicarbonato	“	
120	Total		
Origem animal			
1	Asa	Bom	Adquirido pelo 3º ano
3	Cobras jararaca	“	
3	Cobras verdes	“	
2	Cobras d’água	“	
3	Cobras coral	“	

(continua)

(continuação)

2	Cavalinhos do mar	“	
2	Carochas	“	
15	Caramujos grandes	“	
20	Caramujos pequenos	“	
1	Craneo de macaco	“	
1	Craneo de veado	“	
1	Esqueleto de peixe	“	
3	Estrelas do mar	“	
3	Ninhos de beija-flor	“	
2	Ninhos de currequinha	“	
2	Ninhos de Turru	“	
1	Ninho de sabiá	“	
1	Ovo de avestruz	“	
1	Vidro contendo gafanhotos	“	
1	Vidro contendo amba	“	
68	Total		
Origem vegetal			
100g	Arroz	Bom	
2	Bilros	“	Adquirido pelo 3º ano
50g	Café	“	
50g	Farinha de milho	“	
50g	Farinha de trigo	“	
50g	Farinha de osso	“	
50g	Farinha mandioca	“	
50g	Herva-mate	“	
1	Pacote de caulim em pó	“	
1	Pacote goma laca	“	
2	Sementes de garapuvú	“	
1	Vidro contendo pó de urucú	“	
1	Vidro contendo açúcar	“	
1	Vidro contendo canela em pó	“	
1	Vidro contendo cravo de cheiro	“	
1	Vidro contendo chá do reino	“	
18	Total		
34	Selos brasileiros	Bom	Adquirido pelo 3º ano

Fonte: (ARQUIVO..., 1949c, p. 33-34).

Para além deste museu, apenas outros três realizaram o registro em tabelas que continham, além do objeto e da quantidade, outras informações. O GE Professor José Arantes de Camboriú adotou, como forma de registro, o dia em que o objeto ingressou no museu, a espécie, quem foi o ofertante e observações (ARQUIVO..., 1946a, 1949a), enquanto o GE General Osório de Canoinhas seguiu um número de ordem, especificação, unidade e nome do aluno que fez a doação (ARQUIVO..., 1948j, 1949a). Por último, o GE Olavo Bilac, de

Joinville, fez o registro do dia em que foi doado o objeto, o que foi recebido e observações (ARQUIVO..., 1949e).

4.2.8 Patronos de museus

Uma característica das orientações acerca do funcionamento das associações auxiliares, já mencionada no item 3.2, diz respeito à pouca explicação do funcionamento do museu na condição de associação, ou seja, não são explicitadas iniciativas que ele deveria tomar, como, por exemplo, a escolha de um patrono. Esse procedimento é indicado para outras associações; porém, não é registrado textualmente no caso do museu. Ainda assim, a maioria deles procedeu a escolha e homenagem de alguma personalidade.

Os patronos escolhidos podem ser agrupados em oito categorias distintas. Aproximadamente 40% dos museus não informou quem era o seu patrono, o que não significa que não o tivessem. Dos 60% restantes, a maioria dos escolhidos são “vultos nacionais” do Brasil-colônia e Brasil-império. Entre eles, os mais escolhidos foram Duque de Caxias, D. Pedro II e Tiradentes. Em segundo lugar, estão personalidades do mundo literário e artístico, como Castro Alves e Olavo Bilac, entre outros, seguidos, em terceiro lugar, dos “vultos nacionais” do período republicano, como Rui Barbosa e Getúlio Vargas.

Além de “grandes homens da nação”, foram homenageadas personalidades do cenário político catarinense, como Vidal e Nereu Ramos; ligados ao campo educativo estiveram Orestes Guimarães e Elpídio Barbosa.

Em quinto lugar, encontram-se nomes vinculados mais precisamente ao campo científico e educativo. Foram prestadas homenagens a Osvaldo Cruz e Santos Dumont, bem como a Antônio Pacheco Leão¹¹⁶ e João Barbosa Rodrigues¹¹⁷. Dentre as professoras catarinenses, couberam homenagens a três delas: Nila Sardá, Carmem Seara Leite e Ada Sant’Anna da Silveira.

Em penúltimo lugar, estão os museus que não escolheram propriamente um patrono, mas criaram um nome original, o que, de algum modo, contraria a norma, pois não homenageava vultos nacionais nem nomeava um patrono. Por outro lado, esses nomes dão pistas de como estes museus se caracterizavam, escolhendo uma “marca” original e próxima

¹¹⁶ Antônio Pacheco Leão foi um médico e cientista, bacharel em letras e doutor em medicina: dirigiu o Jardim Botânico do Rio de Janeiro entre 1915 e 1931, ano de sua morte (CASAZZA, 2011).

¹¹⁷ João Barbosa Rodrigues, botânico, nasceu no Rio de Janeiro em 1842; em 1870, apresentou uma obra em três volumes sobre orquídeas brasileiras; em 1872, participou de uma comissão para explorar o vale do Rio Amazonas durante três anos e meio. Em 1883, foi convidado para dirigir o recém-criado Museu Botânico do Amazonas. Em 1892, foi nomeado diretor do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (SÁ, 2001).

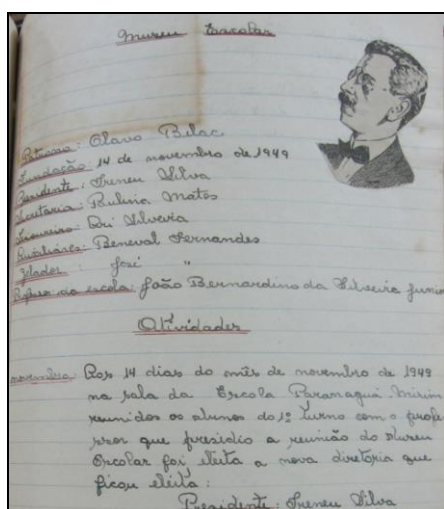
do cotidiano das crianças, tais como “O sabiá” e “Peixe na Lagoa”, além de alguns nomes ligados à cultura indígena, como Caramuru e Guarani. Além destes, em menor expressão e, portanto, em último e oitavo lugar, aparecem personalidades religiosas, como Santa Teresinha e José de Anchieta.

Na primeira reunião anual, além da escolha da diretoria, procedia-se à escolha de um patrono, embora essa ação não fosse prescrita, ou se mantinha, por meio de eleição, o nome já escolhido em anos anteriores. Em 1950, quando da fundação do museu na Escola Estadual Mista Desdobrada de Lebon Régis, município de Curitibaanos, explicou-se que a escolha do patrono recaiu no “nome do saudoso professor Orestes Guimarães, que é uma das glórias do magistério catarinense [...]” (ARQUIVO..., 1950b, p. 104).

Em outra ata de fundação de museu que levou o nome de Tiradentes, explicou-se que ele “foi um grande brasileiro que deu a vida pela pátria. O nome certo dele era Jose de Lima Xavier” (Escola Estadual Ferreira Viana, Nova Trento) (ARQUIVO..., 1949c, p. 95). Embora houvesse uma pretensa identificação do museu com a história do personagem escolhido, apenas dois museus realizaram cerimônias em homenagem aos seus patronos – Duque de Caxias e Barão do Rio Branco –; em outros momentos, houve homenagem ao patrono da escola, como mencionado no caso do GE Rui Barbosa.

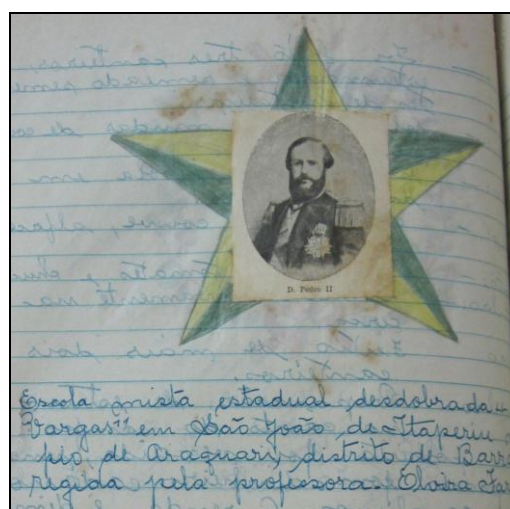
Uma maneira de homenagear e identificar os patronos resultou na colagem de seus retratos em atas e relatórios, tal como se vê nas figuras 10 e 11 abaixo.

Figura 10 – Olavo Bilac, patrono do museu da Escola Paranaguá Mirim, Joinville



Fonte: (ARQUIVO..., 1949h, p. 165).

Figura 11 – D. Pedro II, patrono do museu da Escola Mista Estadual Desdobrada Getúlio Vargas, Araquari



Fonte: (ARQUIVO..., 1944b, p. 118).

Além dos aspectos já levantados, a análise do *corpus* documental permitiu que fossem enxergadas práticas distintas, casos particulares que chamaram a atenção. Três delas são apresentados na sequência.

4.2.9 Casos singulares

O GE José Bonifácio de Blumenau registra a realização de uma festinha em 1949 e de duas em 1950; numa delas, a temática foi o dia da ave, conforme se visualiza na capa da programação (Fig. 12).



Figura 12 – Capa do programa de festa organizada pelo museu Pedro Américo

Fonte: (ARQUIVO..., 1945/48-1950, p. 208).

A realização de pequenas festas por parte das associações estava prevista na legislação, sobretudo para o caso da liga pró-língua nacional, cujas festividades se relacionavam a momentos cívicos e de exaltação da língua vernácula (SANTA CATARINA, 1944c). Com exceção dos momentos de homenagem a patronos, este foi o único museu que realizou festinha relacionada à temática do museu.

Na Escola Mista Estadual de Lindemberg, Campos Novos, pode ser acompanhada pela documentação a progressão de um trabalho didático; a partir da sétima reunião anual de 1949, soma-se à reunião mensal do museu a do *centro de interesse*. Nesse mês, agosto, a professora solicita que os alunos reúnam figuras de animais *bravos e domésticos, aves e peixes*, recortando-os de livros e revistas, devendo colá-los em cartões. No mês seguinte, a professora agradece a colaboração dos alunos, ficando registrado em ata que “ajuntou-se muitas figuras de animaes domesticos e irão pelos mesmos alunos, sêr colados para mostrar o quanto a fauna de nossa terra é rica e variada” (ARQUIVO..., 1949a, p. 44).

Em outubro, a professora utilizou o quadro sobre os animais domésticos para dar explicações sobre as gravuras. Ela “começou pelo cão, depois o gato, o cavalo, o boi, a vaca, mostrando a serventia que presta ao homem e o lucro que obtemos de cada um. Foi uma aula de *zoologia* muito bôa, da qual tanto aproveitamos” (ARQUIVO..., 1949a, p. 43, grifo meu). No mês de novembro, a aula de *zoologia* versou sobre os animais novíços. “Disse que um deles era o pernelongo que trazia a maleita, o bako, originario da sarna, etc... depois mostrou outro quadro com as avez e falou sobre o ditado: Não devemos bulir nos ninhos de passarinhos. Mostrou as inconveniencias desses maus hábitos” (ARQUIVO..., 1949a, p. 42). Esse ditado foi proferido pela professora em dois momentos distintos.

Na documentação dessa escola, nota-se um esforço em articular as atividades mensais do museu. Se numa reunião a professora solicita troncos de árvores para dar início a uma coleção, na ata seguinte está registrada a entrada de espécies como cedro, peroba e pinho (ARQUIVO..., 1949a).

A confecção de atas e relatórios não servia apenas para atender a uma demanda imposta pelo estado. O espaço era utilizado também para reivindicar maior atenção. A Escola Mista Municipal Desdobrada de Ribeirão do Ferro, Ibirama, registra em ata a não-visita pelo inspetor: “Gostavamos muito que o Inspetor viesse visitar a nossa escola. Mas não apareceu, já faz dois anos que a nossa escola não foi visitada” (ARQUIVO..., 1946a, p. 126). Nesse sentido, atas e relatórios não são utilizados apenas como medidas para comprovação de atividades; são tomadas também como lugares de manifestação.

4.2.10 Modo de registro de atas e relatórios

Para finalizar a análise do conteúdo desta extensa documentação, decidiu-se destacar alguns pontos em relação ao modo como foram feitos os registros em atas e relatórios, ou indicar a tônica seguida por professores e alunos entre 1944 e 1951 para compor os registros requeridos pelo DE.

A grande maioria dos documentos busca seguir uma linguagem formal, apropriando-se das regras de composição de uma ata e de um relatório, embora sejam raros os documentos que não contenham erros de redação. Nota-se, em vários momentos, que se procedeu à correção de escrita, com adendos em outras cores de caneta ou a lápis, indicando uma supervisão, quer por professores ou pela direção.

Percebe-se também que os documentos provenientes de um mesmo distrito ou município são, muitas vezes, bem similares, tanto na estrutura quanto na repetição de frases.

Essa padronização pode ser resultado da orientação dos inspetores durante as reuniões pedagógicas, ou, ainda, de possíveis trocas efetuadas entre os professores, no intuito de cumprir as tarefas estabelecidas, numa rede de colaboração.

O padrão de registro em ata contém a abertura, com informações sobre o dia, local e horário da reunião, seguido da leitura da ata anterior e aprovação. A professora encarregada pelo museu toma a palavra, fala sobre as necessidades da associação, todos prometem colaborar, agradece aos alunos que cooperaram, citando os materiais doados. A reunião encerra-se dando fechamento ao protocolo de registro.

Embora se seguisse um padrão formal, distante do linguajar infantil, encontrou-se o seguinte registro mais espontâneo. “Para hoje vamos terminar porque não há mais nada a tratar. Esta ata foi lavrada por mim Artut Krüger secretario do Museu que vai ser assinada no fim” (Escola Mista Municipal de Caminho do Meio, Ibirama) (ARQUIVO..., 1949a, p. 90).

Um dos aspectos formativos das associações tornou-se justamente o aprendizado de gêneros textuais como esses, sistematicamente elaborados, mesmo que a partir de padrões estabelecidos.

O processo de centralização a que as associações foram submetidas, apontado por Moreira (1954), foi tão intenso que, mesmo quando não havia atividade no museu, procedia-se ao registro, fosse para informar que “durante este mês não houve movimento no museu” ou “neste mês foi feita a limpeza do acervo”.

Infelizmente, porém, cremos que o «infelizmente» está aqui bem empregado, houve depois de 1940, como já indicamos anteriormente, a centralização administrativa das associações extra-curriculares, e com ela, a fixidez e a obrigatoriedade que, por certo *reduziu de muito a espontaneidade e a iniciativa locais*. Querendo o Departamento de Educação, ao que nos parece, estimular a criação dessas instituições, decretou-as e, com isso, fez delas algo imposto à escola e não criado pela escola. As associações entraram, daí por diante, *em plena fase de rotina, estiolando-se, desvitalizando-se...* (MOREIRA, 1954, p. 73, grifo meu).

Boa parte da documentação aqui explorada fornece indícios que comprovam a observação de Moreira (1954), uma vez que se tornaram vestígios de ações pouco articuladas com o cotidiano escolar. Além disso, constituem um corpo de registros burocráticos que pouco espaço reserva à descrição das práticas efetuadas.

Uma das características desses registros, conforme apontado inúmeras vezes, é a obrigação em prestar contas mesmo quando pouca atividade foi de fato desenvolvida. O relatório do primeiro semestre da Escola Mista Estadual Desdobrada Itinga II, de Araquari, é exemplar neste sentido. No mês de fevereiro, “nada foi possível conseguir [...] só foi pelas

zeladoras espanado as prateleiras e os pequenos objetos do nosso museu”; em março, “nada conseguimos também, mas para dar *melhor impressão* as zeladoras trocaram de posição as mesmas peças de que contávamos em nosso museu escolar”; em abril, a zeladora “conseguiu alguns vidros com alguns grãos de feijão de diversos tipos e que já deu uma boa impressão para o museu” (ARQUIVO..., 1948j, p. 317, grifo meu); em maio e junho, nada foi conseguido, tendo sido espanada a prateleira; em julho, uma aluna levou sementes e goma de araruta.

O GE Lauro Müller, de Florianópolis, por sua vez, angariou no ano de 1949 apenas dois casulos, um crânio e uma cobra (ARQUIVO..., 1949k, p. 114). Enquanto na Escola Mista Municipal Barão do Rio Branco de Guaricanas, Indaial, “o museu ficou paralizado durante este ano motivo pelo qual estragou-se o objetos. Continuará novamente no ano de 1950” (ARQUIVO..., 1949i, p. 78).

E, para finalizar as “confissões”, em 1946, a Escola Mista Estadual de Catanduvas, no município de Joaçaba, informou: “Tenho [que] comunicar a este Departamento que durante este mês os alunos pouco trabalharão para esta sociedade” (ARQUIVO..., 1946a, p. 136).

Se estes documentos serviram ao DE como forma de controle sobre as associações, por outro lado, ao se tornarem documentos históricos, constituem vestígios importantes acerca das práticas desenvolvidas pelas associações. Nessa segunda função, tais documentos não “denunciam” apenas a escola que não cumpriu com o determinado, mas o próprio DE, contribuindo para que não se cristalizem representações do passado das associações auxiliares como experiências altamente bem sucedidas, como se fossem a materialização mais perfeita da Escola Nova.

Paulatinamente, os museus vão sendo extintos do contexto escolar, encontrando registros de sua permanência até pelo menos o início dos anos 1970. Talvez tenham seguido uma tendência similar à de outras associações. O fato é que não foram incorporados à cultura escolar do final do século XX e não sobreviveram ao tempo. Diferentes destinos tiveram objetos e materiais pedagógicos como o quadro-negro, a carteira e o livro didático.

4.3 DESENHOS, COLAGENS E FOTOGRAFIAS EM ATAS E RELATÓRIOS

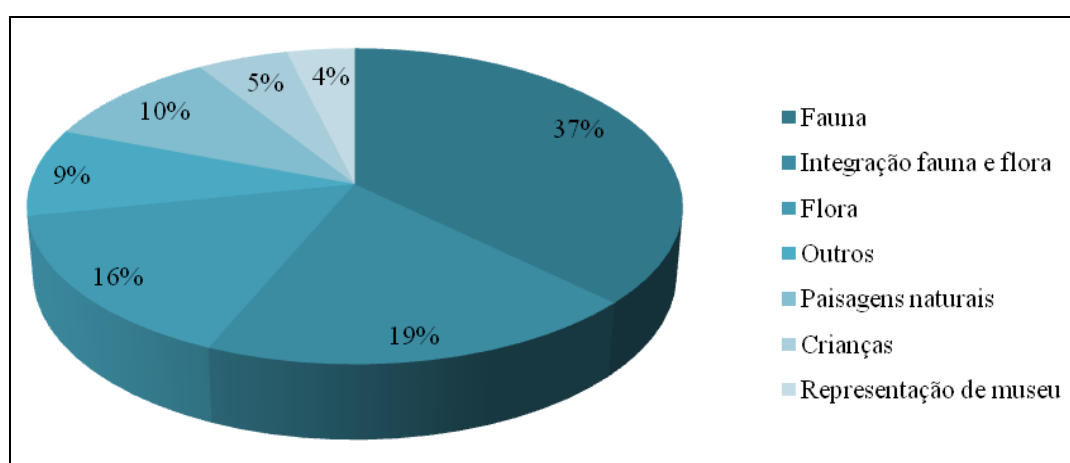
Das 319 escolas cuja documentação foi contemplada neste capítulo, 77 apresentaram algum registro imagético, seja em forma de desenho ou recorte e colagem de imagens de livros e revistas. Considerou-se que os desenhos (ou cópias) realizados por professores e alunos e as imagens recortadas e coladas na documentação contribuem para a compreensão de

sentidos atribuídos ao museu por aqueles sujeitos. Ou seja, considera-se que as imagens deixam entrever uma concepção e representação de museu.

Entre os desenhos de próprio punho foi possível identificar dois estilos: o primeiro, mais próximo de um traçado infantil e o segundo, um pouco mais elaborado, aproximando-se de cópia ou de um traçado adulto.

O gráfico abaixo apresenta a porcentagem das imagens representadas em 155 documentos. Destes, 131 continham desenhos e 24 gravuras coladas.

Gráfico 1 – Distribuição das imagens constantes nos documentos de acordo com categorias



Fonte: dados sistematizados pela autora.

Nota-se, a partir deste gráfico, que a maioria dos desenhos referem-se a elementos naturais, animais e plantas. Os 19% relativos à integração fauna e flora correspondem àqueles em que há harmonia entre dois elementos; por exemplo, um passarinho pousado em um galho de árvore, ao lado de seu ninho, borboletas sobre flores ou um sapo dentro de uma lagoa com vegetação no entorno.

Por sua vez, a maioria dos desenhos que integram os 16% da flora referem-se às flores, enquanto que os 37% da fauna são compostos por uma grande variação, desde o desenho de insetos, animais domésticos a selvagens. Consideraram-se paisagem natural (10%) os desenhos que de fato representavam um ambiente mais complexo, não limitado a um recorte (como pássaro no galho).

Os 4% e 5% referentes à representação de museu e desenhos ou colagens de crianças, referem-se a ilustrações de objetos que o representavam, tal como estantes com pequenos objetos, instrumentos de laboratórios, entre outros e, desenhos de crianças brincando entre si ou com pequenos animais. Por fim, os 9% agrupados como outros são compostos por

desenhos cuja representatividade esteve entre dois e quatro documentos, agregando imagens variadas, como símbolos nacionais e personagens infantis.

Selecionaram-se alguns exemplos de cada uma das sete categorias apontadas, buscando contemplar os dois estilos mencionados acima. A figura 13 compõe a categoria *fauna* (37% do total).

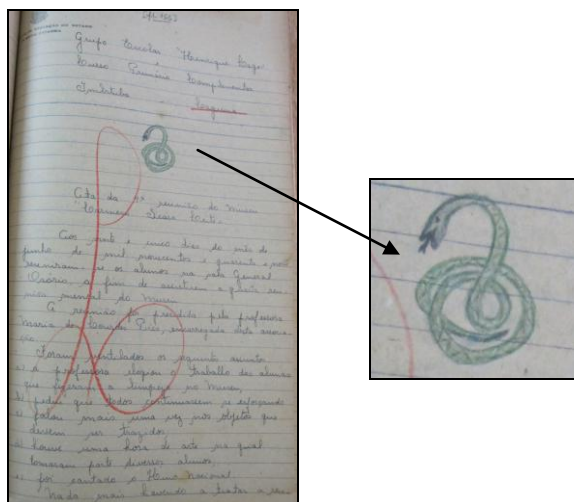


Figura 13 – Desenho na ata do museu escolar Carmem Seara Leite, GE Henrique Lage, Laguna

Fonte: (ARQUIVO..., 1949a, p. 155).

Praticamente em todos os documentos que contêm desenhos, estes ocupam cerca de 4 cm² de uma folha pautada tamanho A4, localizados na parte superior, algumas folhas contêm o símbolo do DE na parte esquerda superior. Os desenhos apresentados abaixo, quando não são capas de relatórios, foram recortados de acordo com a figura 13, tendo sido selecionados apenas o desenho, sem o texto.

Abaixo, visualiza-se um exemplo de composição *flora e fauna* (19% do total).



Figura 14 – Desenho na capa do relatório do museu escolar, GE Olavo Bilac, Joinville

Fonte: (ARQUIVO..., 1949e, p. 268).

A figura 14 decora a capa do relatório do museu, sendo mais elaborada do que a 13, que ornamenta a parte superior central de uma ata. Vários documentos são feitos caprichosamente, com a clara intenção de valorizar o trabalho exercido na escola.

Não apenas os desenhos podem ter sido executados pelos professores, como em alguns casos a grafia rebuscada denota a intervenção de um adulto. Casos que dão sentido ao apelo do DE para que os professores assumissem a tarefa apenas de orientadores, deixando as crianças realizarem as tarefas (conforme visto no item 3.2).

A figura 15 representa 16% do total das imagens, correspondente à *flora*.

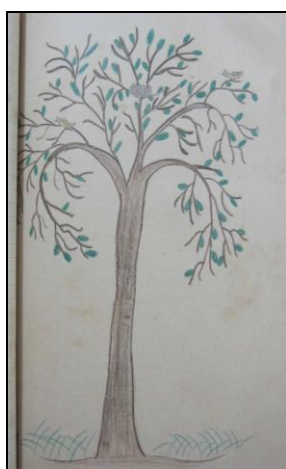


Figura 15 – Desenho na capa do relatório do museu escolar Getúlio Vargas, Escola Mista Estadual de Salto, Campo Alegre

Fonte: (ARQUIVO..., 1944-1947, p. 97).

Assim como a figura 14, trata-se, neste caso, de desenho localizado na capa da documentação, evidenciando haver uma distinção entre eles, dependendo do lugar ocupado, se em destaque ou como decoração do texto. Coincidentemente ou não, quando localizada uma série de documentos da mesma escola, as características de ilustração são mantidas, com capas ou folhas ornamentadas, seguindo um padrão estético.

As imagens agrupadas no conjunto *outros* (9%) dizem respeito àquelas que não se aproximaram das demais ilustrações ou, ainda, que aparentemente não se adequavam ao suporte/texto no qual estavam inseridas. São exemplos as figuras 16 e 17.

Figura 16 – Colagem no relatório do museu escolar, Escola Mista Estadual Desdobrada estrada do sul km 10, Joinville



Fonte: (ARQUIVO..., 1945b, p. 105).

Figura 17 – Desenho no relatório do museu de uma escola não identificada



Fonte: (ARQUIVO..., 1946a, p. 87).

Algumas imagens não só apresentaram elementos da fauna e flora de modo integrado, como procuraram contemplar um espaço mais amplo; por essa razão foram consideradas como *paisagens* (10%). Tal como a colagem presente na figura 18.

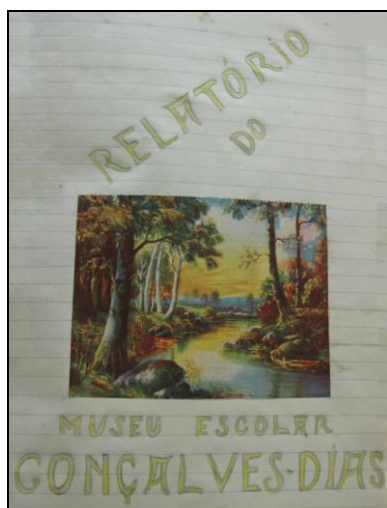


Figura 18 – Colagem na capa do relatório do museu escolar, Escola Mista Municipal Donato Bulhões, São Francisco do Sul

Fonte: (ARQUIVO..., 1948i, p. 458).

Em porcentagem menor, as imagens inserem o elemento humano. Embora a figura de *criança* (5%) selecionada retrate um menino, as meninas também foram retratadas ao lado de pequenos animais.

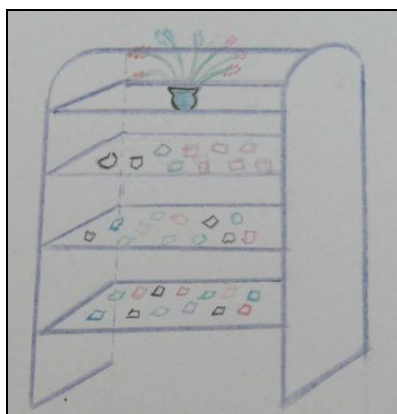
Figura 19 – Desenho no relatório do museu escolar Tiradentes, Escola Mista Municipal Guaxanduva, Joinville



Fonte: (ARQUIVO..., 1949g, p. 81).

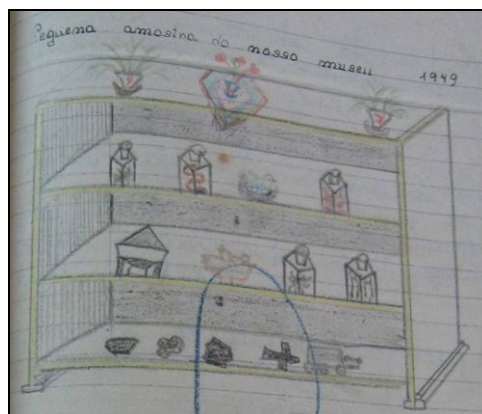
Por fim, seis imagens procuraram representar objetos que compunham os museus ou retratar o próprio museu, como é o caso das estantes abaixo desenhadas. Entre as imagens desse conjunto, *representação de museu* (4%), encontram-se desenhos de pequenas coleções de madeiras, minerais, bem como de pequenos instrumentos de laboratório.

Figura 20 – Desenho do museu escolar Tiradentes, Escola Mista Municipal Tromba de Pirabeiraba, Joinville



Fonte: (ARQUIVO..., 1949h, p. 19).

Figura 21 – “Pequena amostra do nosso museu” – Desenho do museu escolar Duque de Caxias, Escola Mista Municipal de Barra Grande, Taió



Fonte: (ARQUIVO..., 1949a, p. 236).

Voltando aos dados presentes no gráfico 1, 72% das imagens são relativas à fauna e flora, quer de modo conjunto, ou separado. Este dado, expressivo, demonstra uma autoidentificação por parte dos museus com temáticas ligadas à natureza e, portanto, da importância do seu estudo, em detrimento de outras questões que eventualmente se poderiam contemplar.

Ao analisar as imagens presentes nos documentos relativos à liga de bondade, Otto (2012, p. 154) menciona que “estas ilustrações relacionam-se ao conteúdo presente no texto e, portanto, estabelecem uma comunicação com os seus leitores na intenção de reforçar as informações mais importantes”. No caso da liga de bondade, a autora identificou dimensões como o respeito à natureza, o cuidado com o semelhante, elementos de amor e exaltação à pátria, bem como outras representações associadas aos valores transmitidos pelas ligas.

No caso do museu, mais do que reforçar o conteúdo das mensagens escritas, as imagens têm a função de consolidar um sentido a ele atribuído, ou seja, como local de armazenamento de elementos propícios ao estudo das ciências naturais.

Além destas representações gráficas, localizaram-se duas fotografias (Fig. 22 e 23). A primeira faz parte do relatório do museu escolar de uma escola isolada; a segunda compõe os

registros fotográficos anexados ao relatório anual de um grupo escolar particular confessional, cuja legenda informa tratar-se do “material de ciências”.

Peter Burke é um entusiasta do uso de imagens para a construção de uma cultura material. Para ele, “[...] imagens frequentemente revelam detalhes da cultura material que as pessoas na época teriam considerado como dados e deixado de mencionar em textos” (BURKE, 2004, p. 120). Esta reflexão se aproxima do questionamento de Bucaille e Peséz (1989) acerca do que há de mais familiar a não ser os objetos, sobre os quais pouco se escreve, conforme passagem anteriormente citada.

Por essa razão, as duas fotografias localizadas revestem-se de um significado especial, ao darem sentido à discussão teórica aqui empreendida, sendo difícil distanciar-se do seu uso como prova histórica.

Figura 22 – Fotografia do museu Silva Jardim: Escola Estadual de Papanduva, Campo Alegre, 1946



Fonte: (ARQUIVO..., 1946c, p. 424).

A figura 22 ilustra um museu de sala de aula, disposto no fundo da classe. Um exame detalhado da fotografia dá a ver que os objetos estão organizados sobre a madeira que compõe a parede na horizontal. O acervo contém, entre outras coisas, galhos de árvore, pele de animal afixada na parede e um suporte, ao que parece, em tecido, ao lado da pele de animal, com duas divisões. A sala possui ainda um mapa geográfico e quatro quadros com estampas; os dois do lado direito da fotografia assemelham-se aos utilizados para o ensino de ciências.

Figura 23 – Fotografia do “Material de ciências”: GE anexo ao Ginásio São José, Porto União, 1943



Fonte: (ARQUIVO..., 1950a, p. 267).

A figura 23, por sua vez, registra o material de ciências pertencente a uma escola particular e confessional. A estrutura do prédio utilizada pelo curso primário e ginásial era composta, em 1943, por: auditório, biblioteca, sala de geografia e desenho, sala de física, química e ciências físicas e naturais, sala de história natural, gabinete médico biométrico e gabinete dentário, entre outras dependências, como sala dos professores.

O material escolar do curso primário foi adquirido pela Congregação dos Irmãos Franciscanos, sendo os mapas do Brasil e de “diversas espécies” fornecidos pelo DE (ARQUIVO..., 1950a, p. 250). Entre as associações escolares encontravam-se listadas, no termo de visitas de 4 a 6 de novembro de 1943, a liga pró-língua nacional, biblioteca, jornal escolar, orfeão e museu, sendo este “[...] o mesmo do Ginásio e está sempre a disposição do Curso Primário” (ARQUIVO..., 1950a, p. 252).

Considerando que a legenda da fotografia não indica a que sala o material pertencia, pode-se supor tratar-se de uma foto montada. Nota-se uma organização do acervo por coleções, a começar pelos pássaros empalhados, cobras e pequenos animais submergidos em álcool, caixas com coleções de pequenas pedras, borboletas e besouros, além de pedras, conchas e modelo do corpo humano e órgãos. O acervo captado pela fotografia mostra-se bem conservado e dá nota de investimento financeiro na sua constituição, pela presença de pequenas vitrines envidraçadas e de modelo do corpo humano.

Contudo, a incorporação deste material ao museu ou o seu uso não passaria de mera especulação. Por outro lado, pode-se extrair das imagens a organização da qual os objetos faziam parte. Segundo Peter Burke:

O testemunho de imagens é ainda mais valioso porque revelam não apenas artefatos do passado (que em alguns casos foram preservados e podem ser diretamente examinados) mas também sua organização; os livros nas prateleiras de bibliotecas e livrarias, por exemplo, ou os objetos exóticos arrumados em museus, ou “gabinetes de curiosidades” como eram descritos no século 17, os animais empalhados e peixes pendurados no teto, os vasos antigos no chão, uma estatueta num plinto, objetos menores organizados nas prateleiras e outros ainda menores em gavetas (BURKE, 2004, p. 121).

A descrição realizada pelo autor se aproxima de uma definição de museu escolar, muito similar à dos gabinetes de curiosidades no seu modo peculiar de organização.

Peter Burke (2004, p. 112) afirmou ainda que “visualizar a organização de objetos, cientistas e assistentes num laboratório é aprender algo a respeito da organização da ciência, assunto sobre o qual os textos são silenciosos”; de modo análogo, considera-se que visualizar a organização de espaços das escolas é aprender algo a respeito das culturas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar um trabalho não requer apenas escrever o ponto final, mas, acima de tudo a sua retomada desde o início, não somente no sentido de rever o que foi escrito a fim de mencioná-lo sucintamente. Retomar significa “tomar de novo”, encontrar amarração, coesão, dar legibilidade e sentido às páginas escritas, para que não fiquem perdidas, soltas ou explicáveis por si sós.

A partir da articulação do conceito de *cultura escolar* e da noção de *cultura material*, esta dissertação procurou compreender como os museus escolares foram constituídos em escolas públicas primárias do estado de Santa Catarina entre 1911 e 1952. Para tanto, traçou a trajetória de museus, valendo-se de documentos, como legislação do ensino, impressos pedagógicos, relatórios, atas de reuniões, além de atas e relatórios específicos de museus escolares.

Entendendo que “a cultura material é muito diferente da soma pura e simples dos fatos que a compõem” (BUCAILLE; PESEZ, 1989, p. 33), buscou-se cercar o objeto deste estudo a partir de discursos oriundos de variadas instâncias, na tentativa de apreendê-lo com mais propriedade.

No início desta dissertação, foram apresentados brevemente possíveis sentidos atribuídos ao termo “museu escolar” em parte do século XIX e, sobretudo, no XX. Seis acepções foram elencadas, a fim de avisar o leitor de que não encontraria no texto e nos documentos do período uma única definição. Ficou evidente, a partir desse levantamento e do exposto neste trabalho, a necessidade de se compreender um objeto/artefato/utensílio (ou um conjunto dele) do passado, inserido no contexto que o produziu, seja retórica ou materialmente. Dado que também tem sido indicado pela literatura da área.

Ao se falar de museu escolar ou museu pedagógico no final do século XIX, na metade do século XX e agora no século XXI (no caso dos museus da escola), não se está falando da mesma coisa, embora em cada momento haja afinidades. Chegou-se à conclusão que dizer que determinada escola possuía *museu escolar* não seria suficiente para compreender o sentido que a expressão tinha naquele tempo e lugar, fazendo-se necessário, portanto, perguntar que tipo ou modalidade de museu foi pensada e/ou instituída.

O museu não só comporta vários sentidos, materializando-se em diferentes formatos, como recebe distintas denominações, sendo chamado, por exemplo, de *museu didático* (BUSCH, 1937). Além dessas distinções, conceituar e definir o que ele foi a partir de um sentido, seja *museu gabinete* ou *associação auxiliar da escola*, não é simples, uma vez que se

verificou que cada escola encontrou um jeito único de montar o próprio museu, privilegiou determinadas peças em detrimento de outras, utilizou-o para funções distintas, como recurso para aulas de noções comuns ou simplesmente como objeto de contemplação, movimentou-o durante o ano inteiro, ou o deixou “paralisado” durante anos. Neste sentido, o conteúdo deste trabalho não permite dar uma explicação clara e objetiva do que foi um museu, sem incorrer no risco de uma generalização indevida. Em que pesem as discussões de caráter teórico e metodológico, na prática os museus assumiram formatos diversos, de acordo com o tempo e o lugar.

A criação de museus escolares articulou-se, de início – de acordo com a tendência ocidental –, às exposições universais e à propagação de museus pedagógicos, muitos dos quais decorreram de exposições pedagógicas, nas quais se encontravam expostos mobiliários e materiais de ensino. Entre os objetivos dos museus pedagógicos estava a formação de professores e a disseminação de métodos e materiais considerados mais adequados e internacionalmente reconhecidos como símbolos da inovação educacional. Nessa corrente, somam-se os museus escolares, vistos como instrumento didático a serviço do método intuitivo, então em voga.

A articulação entre método, tendência pedagógica e provimento material das escolas é uma questão importante a ser contemplada nas pesquisas, a fim de se compreender até que ponto cada um desses aspectos afeta o desenvolver do outro. Ou seja, se a adoção de um método ocasiona a produção de materiais específicos, ou se a introdução de objetos nas escolas condiciona sua afinidade com determinados processos educativos. Em um segundo nível, poder-se-ia questionar em que medida a prática pedagógica se modifica, justamente em decorrência da adoção de métodos, da vinculação a tendências e da introdução de objetos no espaço escolar.

Ao apresentar brevemente a proposta de museus escolares do português Augusto Coelho (1903), Felgueiras (2011, p. 84) menciona que o autor “parece partir do saber para os meios didáticos e não de uma visão pedagógico-curricular para a organização dos meios de ensino”. Esta observação é instigante para se pensar no aparelhamento escolar, afinal: o que determina a inclusão dos objetos, os saberes ou a visão pedagógica?

Os documentos eleitos para análise no primeiro capítulo dão conta de um investimento político e econômico sintonizado com os acontecimentos internacionais, seja na implantação do Museu Escolar Nacional (1883) e, posteriormente, do *Pedagogium* (1890); seja na compra de coleções *para o* ou *do* museu escolar para as escolas catarinenses (1911).

Por outro lado, o museu desejado e projetado para essa escola tinha um destinatário definido, a saber, o grupo escolar. O espaço reservado ao museu se sobressaía dentre outros possíveis de serem escolhidos, como a biblioteca e o laboratório de física e química. O uso a que o museu estaria submetido e que consta nos programas de ensino desse modelo de escola a partir de 1914 indica uma aproximação às disciplinas ligadas às “ciências naturais”, como: botânica, física, química, mineralogia e zoologia; mas não só, o acervo do museu seria utilizado também nas aulas de aritmética e de linguagem oral.

Já no programa desenhado para o Instituto de Educação, o museu é mencionado pela primeira vez em 1937, sendo considerado um material para o ensino de geografia e um meio que auxilia a observação em história natural. Em 1939, na disciplina de prática de ensino, os normalistas aprenderiam a organizar um museu, visto nesse momento como um componente material sujeito à ação do professor e não composto apenas por peças compradas e armazenadas num mesmo espaço. De um ano para o outro, o museu deixa de ser visto como um material de ensino e torna-se objeto de aprendizagem dos futuros professores; contudo, essa posição não é fixa, pois, em 1947, o museu volta a ser apontado como meio que auxilia na observação.

De certo modo fluido, o museu escolar escapa às análises apressadas, confundindo o estudioso do presente que tenta apreendê-lo. Na mesma situação encontram-se as propostas de museus delineadas em escritos por e para professores do final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Próximos em muitos aspectos, os autores mobilizados no segundo capítulo fazem proposições singulares a partir da realidade em que estão inseridos. São tecidos comentários desde o tipo de mobília a ser utilizada para constituir um museu – seja armário com portas de vidro ou caixetas –, até a defesa da inserção de objetos nacionais em detrimento das coleções de quadros em outro idioma, neste caso, o francês. O esboço de planos, programas e seções a serem seguidos pelos professores indicam associações pedagógicas a que os museus estariam sujeitos, a partir da composição de coleções sobre temáticas diversas, por exemplo, sobre indústrias, ou a partir de exemplares materiais, como produtos agrícolas.

Nos textos dos autores brasileiros da década de 1930, notou-se uma tentativa de dar novo significado ao termo, alinhando-o ao discurso da Escola Nova. Nesse movimento, o museu anteriormente implementado não poderia deixar de ser criticado caso se quisesse que as escolas partícipes da “renovação” contassem do mesmo modo com museus em suas propostas. Sobre a questão, vale lembrar que a chamada Escola Nova se tornou “[...] um

movimento aglutinador de tendências, lugar-comum na retórica educacional e justificativa para diferentes práticas pedagógicas” (VALDEMARIN, 2010, p. 87).

No final dos anos 1930 o DE de Santa Catarina buscou afinar-se aos pressupostos escolanovistas, entre outros modos pela instituição das chamadas *associações auxiliares da escola*. Entretanto, as prescrições quanto à composição de museus escolares, nessa condição, não se distanciavam dos princípios defendidos por alguns autores já no final do século XIX. Além disso, a análise de atas e relatórios advindos de instituições educativas mostrou que a concretização de museus no espaço escolar ficava distante do almejado, sendo poucos aqueles que de fato registraram um constante trabalho pedagógico a partir dos acervos.

Pôde-se identificar na literatura pedagógica a presença de três diferentes modelos de museus escolares: o primeiro, seria composto por coisas e objetos do cotidiano das crianças, insetos e pequenos animais, plantas, pedras, produtos alimentares, entre outros, com o intuito de estudar a localidade onde a escola se inseria; o segundo, seria formado por coleções compradas, em muitos casos importadas de empresas especializadas, que continham quadros ilustrativos, amostras “naturais” e peças de anatomia, variando de acordo com o fornecido pelo estabelecimento – estas coleções se prestavam ao ensino de temáticas pré-definidas; já o terceiro modelo seria constituído a partir de amostras doadas por indústrias locais – neste caso, o estudo estaria circunscrito ao tipo de produção de cada empresa. De toda forma, tais modelos poderiam ser postos em prática concomitantemente, o que possibilitaria a ampliação das matérias do programa escolar a ser estudadas a partir de objetos.

Nos verbetes de dicionários pedagógicos, artigos de revistas, capítulos de livros e livros selecionados, notou-se uma circularidade de pensamento, partindo de referências diretas e indiretas entre autores de um mesmo período e de aproximações conceituais. Considerou-se relevante a localização de 20 textos situados entre 1879 e 1937 que, de alguma forma, discorreram sobre museus escolares e/ou pedagógicos. Embora não se tenha feito um levantamento exaustivo, tais textos evidenciam uma preocupação de determinados autores em escrever sobre a questão. Além disso, a não-realização de um trabalho específico acerca desses impressos e de uma busca mais detalhada dá margem à existência de outras obras e autores possivelmente em sintonia com as discussões em pauta no período.

Não apenas os impressos concorreram para a formação de normalistas e professores de lugares distintos e distantes, veiculando tendências e métodos a seguir. Os governos locais também se esforçaram de diferentes modos na “atualização” dos professores que atuavam em escolas públicas. Em Santa Catarina, a realização das *Semanas Educacionais* (BOMBASSARO, 2006) representa, de modo exemplar, esse esforço por parte do DE.

No que se refere às *associações auxiliares da escola*, consideraram-se como estratégias de homogeneização das práticas a realização de reuniões pedagógicas, o envio sistemático de circulares para inspetores, diretores e professores, bem como a expedição de decretos. Embora tais expedientes servissem a outras funções e não tenham sido criados com o propósito de regular as associações auxiliares, foram acionados engenhosamente pelo poder estadual.

Não foi possível precisar na legislação a data em que essas associações foram criadas; todavia, muitas delas faziam parte do repertório escolar há tempos, sem que fossem assim denominadas. É o caso dos museus, introduzidos nos grupos escolares com a reforma do ensino de 1911, que no final dos anos 1930 passaram a condição de associação. De acordo com as estatísticas educacionais sistematizadas pelo IBGE, entre 1932 e 1937 o museu fazia parte do “aparelhamento escolar”, ao lado das bibliotecas, laboratórios e projeções luminosas. A partir dessa mudança de *status* a que foram submetidos em Santa Catarina o museu, a biblioteca e também a caixa escolar, as associações podem ser vistas como recursos acionados pelo DE para suprir ausências, entre elas a de estrutura material. Este preenchimento ocorreria na medida em que incentivava a disseminação e fiscalizava a efetivação das associações que até então se mantinham mais ou menos de modo improvisado e aleatório.

As funções que o museu deveria desempenhar nessa nova condição assemelham-se muito àquelas indicadas pela literatura pedagógica, sendo propaladas, a princípio, como novidade. Por outro lado, poucas são as informações a respeito dos museus catarinenses nas décadas de 1910 e 1920. Pelo que os documentos indicam, estes eram compostos por coleções compradas de *espécimes* sobre história natural e quadros ilustrativos. Por dividirem o ambiente com o laboratório de física e química, e por seu tamanho reduzido, é provável que o espaço não fosse utilizado para ministrar aulas práticas. Isso porque nos grupos escolares era função do porteiro a retirada dos materiais do museu e de outras dependências. Conforme o artigo 12 do Regimento Interno dos grupos escolares (1914) o material de uso comum ficaria no gabinete do diretor, na portaria e no gabinete do museu. O quarto parágrafo informa que “o professor deverá requisitar do porteiro, os quadros ou aparelhos de que necessitar para o ensino na sua classe e recomendar ao mesmo para que diariamente, terminadas as aulas, recolha tais aparelhos aos depósitos competentes” (SANTA CATARINA, 1914b, p. 9).

Uma das novidades trazidas pela incorporação do museu no rol das associações foi sua gradativa expansão para escolas isoladas e reunidas. Se em 1928 o seu uso ainda era indicado apenas para os grupos escolares, conforme o programa de ensino, no início da década de 1940 esse aparato pedagógico se estende às escolas isoladas. Resultado provável de um

barateamento do seu custo, visto não se tratar mais de coleções compradas, supostamente importadas.

No estado de São Paulo, essa transição parece ter ocorrido mais cedo. Segundo pesquisa efetuada por Souza (1998), no período de 1890 a 1910, poucos grupos escolares receberam os museus “industrializados”. Nas escolas que não contavam com a contribuição financeira do estado, “[...] a concepção de museu escolar subsistiu [...] de forma simplificada, não mais com o fausto dos primeiros tempos, nem tampouco como instrumento de aplicação propriamente das lições de coisas, mas como ‘arremedo’ [...]” (SOUZA, 1998, p. 230). Para a autora, as coleções organizadas por professores, alunos e famílias caracterizavam esse arremedo.

Se as coleções formadas pelas escolas eram simples, respondiam, por outro lado, a orientações da literatura pedagógica, construindo uma visão de museu com função educativa, apoiada no processo de observação, recolha e exposição. Concomitante ao processo de expansão, as associações, incluindo o museu, foram alvo de constante fiscalização. Por meio do registro em ata mensal e relatório anual, cada associação deveria dar nota das atividades realizadas, remetendo tal documentação ao DE. Em decorrência dessa prática de escrituração intensificada no ano de 1944, constituiu-se um conjunto documental volumoso, atualmente depositado no Apesc. Esta documentação possibilitou conhecer o cotidiano de parte dos museus instalados em escolas públicas primárias.

Deste modo, a última etapa da pesquisa privilegiou a descrição dos *objetos em situação* (MENESES, 1998). Foram, para tanto, minuciosamente investigados 1.148 documentos, compostos de atas e relatórios de 319 escolas do território catarinense, com exceção da região do extremo oeste. Objetivou-se compreender em que medida os museus identificados teriam sido integrados ao cotidiano das escolas como elementos de ensino, fosse num nível utilitário ou simbólico.

Muitos registros informaram que os museus não cumpriam com suas funções, seja em angariar objetos, formar coleções ou utilizá-los nas classes; alguns cumpriram apenas as exigências formais, realizando a escrituração do inexpressivo desenvolvimento. Em um número pouco significativo de museus do universo pesquisado ocorriam aulas ou mesmo visitas, sendo exceções os que possuíam acervo diversificado e volumoso. Apesar de estes aspectos poderem ser considerados negativos, ou, como entendeu Moreira (1954), representarem a consequência de uma política centralista e apegada ao formalismo, entende-se que naqueles em que não se desenvolveu uma utilidade pedagógica *a simbolização sobrepujou a significação funcional* (MOLES, 1972, p. 20).

Isto quer dizer que somente o fato de em uma escola haver um museu, independente de sua característica ou grandiosidade, já era considerado um motivo de distinção, agregando a ela valor simbólico. Neste caso, a função simbólica tornou-se autônoma e preponderante em relação às demais. Ao desempenhar o papel de significar, acabou por *eclipsar o uso prático* (BAUDRILLARD, 1972, p. 65). Na leitura de Moles (1972, p. 38, grifo do autor), a moral dos objetos defendida por Baudrillard evidencia que estes “[...] não mais se apresentam para *fazer*, porém para *representar*”.

Nos casos em que os museus não eram utilizados, cumprindo apenas uma função simbólica, talvez possamos considerá-los pertencentes à categoria de *semióforos*. Esta categoria, conceituada por Pomian (1984, p. 71), designa os *objetos que não tem utilidade*, mas que são *dotados de um significado*. Nas palavras do autor, “[...] um semióforo acede à plenitude do seu ser semióforo quando se torna uma peça de celebração [...] a utilidade e o significado são reciprocamente exclusivos: quanto mais carga de significado tem um objecto, menos utilidade tem, e vice-versa” (POMIAN, 1984, p. 72). Apesar da potencialidade teórica, essa discussão é tema para outro estudo.

Vale lembrar, ainda assim, que na condição de *associação auxiliar* os museus cumpriram com o protocolo estabelecido, realizando reuniões, registrando, confeccionando relatórios, elegendo diretorias e, em alguns casos, criando novas demandas. Portanto, estiveram inscritos numa rotina estabelecida que buscava ensinar às crianças a viver em uma sociedade em miniatura.

Partindo dos elementos apontados ao longo dos quatro capítulos, pode-se concluir que a introdução de um material de ensino no contexto escolar é fruto de questões pedagógicas e políticas, mas a sua permanência é resultado, sobretudo, de questões pedagógicas e de ofício dos professores. É por meio do uso que um objeto adquire significado até o ponto de se tornar indispensável. Por vezes, museus, bibliotecas e laboratórios continuam a existir fisicamente nas escolas, mas não se reconhecem neles as funções primeiras da escolarização, sendo, portanto, tomados como meios auxiliares, complementares, anexos.

Seria precipitado apontar razões para a desinstalação dos museus nas escolas primárias, uma vez que este trabalho tem como baliza temporal o ano de 1952. Entretanto, seria interessante investigar as razões que levaram o museu a deixar de fazer parte do aparelhamento material das escolas. Ter-se-ia ele transformado em outro ambiente ou teria sido incorporado aos laboratórios, deixando de ser chamado de museu? Seu suposto esquecimento tem origem numa questão física, de falta de espaço, ou numa questão pedagógica, de mudança de concepção da aprendizagem sensível?

Conforme apontado na introdução deste trabalho, as escolas públicas primárias foram escolhidas como *locus* da investigação, em detrimento de escolas secundárias, normais e instituições privadas de ensino; portanto, avalia-se que um trabalho similar a este pode ser desenvolvido a partir desses outros níveis de ensino, possibilitando comparações. Além disso, há muito espaço para se investigar os museus em outras localidades e de outros modos, visto tratar-se, de acordo com o levantamento apresentado no início deste trabalho, de uma temática relativamente nova na área de história da educação brasileira. O mapeamento da presença de museus escolares em diferentes países também pode ser um investimento fecundo.

Além destas questões, é fundamental um diálogo entre museus e *arquitetura escolar*. No caso catarinense, um ligeiro esforço foi empreendido na localização de plantas arquitetônicas, a partir das quais se chegou ao acervo do Departamento Estadual de Infraestrutura (Deinfra), situado em Florianópolis. Este acervo é composto por plantas de escolas estaduais, sobretudo de ampliação e reforma. As originais dizem respeito a um período mais recente (a partir da década de 1960). Embora estejam em bom estado de conservação, não são catalogadas nem por critérios de localidade e período, nem pelo tipo de planta, uma vez que de algumas escolas se encontra apenas o desenho da fachada ou o levantamento do terreno. Levando em conta estas questões, optou-se por não incluir este tipo de documento no *corpus* da pesquisa, tarefa que demandaria um tempo não-disponível. Contudo, abrem-se possibilidades para futuras investigações.

Embora profícuo, o uso de diferentes fontes documentais revelou-se trabalhoso. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa percebeu-se que seria necessário mobilizar referenciais distintos para analisar cada tipo documental e que cada um possuía forte potencial para se realizar um estudo exclusivo sobre ele. Neste sentido, pondera-se que o uso feito dos documentos não é homogêneo, tendo escapado de nossa análise vários aspectos atinentes aos especialistas no manejo de fontes históricas específicas.

Por fim, considera-se que o percurso desenvolvido até o momento de finalização deste trabalho proporcionou o aprendizado de questões da historiografia educacional que vão muito além do seu objeto específico. A busca constante pelo museu escolar fez emergir outras questões a ele vinculadas. Se, num primeiro momento, parecia que os museus não tinham frutificado em terras catarinenses ou que haviam sido privilégio das escolas mais abastadas, agora, mais de dois anos depois, um universo foi descortinado, desmentindo as impressões iniciais. As novas impressões aguardam, a partir daqui, o tempo, que as tornará velhas, provisórias, como de fato são, para dar lugar a novas interpretações.

REFERÊNCIAS

AMOR, Manuel Antunes. Museus escolares. **Revista Escolar**. v. 15, n. 9, p. 465-472, nov. 1935.

ANDRADE, Maria Conceição Lima de; TOMELIN, Karina Nunes; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. A “**Liga de Bondade**”: um estudo sobre o conformismo coletivo na escola. 27ª Reunião da ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt14/p143.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2012.

AURAS, Gladys Mary Teive. Professor Orestes Guimarães: um paulista em Santa Catarina semeando o “novo” (1911-1935). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006. **Anais eletrônicos...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/339GlaydsAuras.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

BACKHEUSER, Everardo. **Técnica da pedagogia moderna**: teoria e prática da Escola Nova. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1934.

BAGNAUX, J. de. **Conférence faite à la Sorbonne aux Instituteurs des Départements délégués à l’Exposition universelle de 1878 sur le mobilier de classe, le matériel d’enseignement et les musées scolaires**. Paris: Librairie Charles Delagrave, 1879.

BANNWARTH, E. **Le livre auxiliaire des maîtres pour l’organisation des musées scolaires**: principes, éléments, classification, usages. Paris: Librairie Classique Fernand Nathan, 1925.

BARRIER, M. Musée Scolaire. In: PAYOT, Jules (Directeur). **Le volume**: journal des instituteurs et des institutrices. 15^e année, 1^{re} partie générale. Paris : Librairie Armand Colin, 1902-1903. p. 511-513.

BASTOS, Maria Helena Camara. Pedagogium: templo da modernidade educacional republicana brasileira (1890-1919). In: _____. **Pro Patria Laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 251-350.

_____. Uma escola para o Estado. In: _____. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)**: o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005. p. 183-237.

_____. Marie Pape-Carpantier (1815-1878): educadora da infância. In: _____. **Manual para os jardins de infância**: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira - 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011. p. 53-81.

_____. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 231-253, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/36207/23400>>. Acesso em: 7 jan. 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: _____. **Livros escolares de leitura no Brasil**: elementos para uma história. Campinas: Mercados de Letras, 2009. p. 11-40.

BAUDRILLARD, Jean. A moral dos objetos. Função-signo e lógica de classe. In: MOLES, Abraham A. *et al.* **Semiologia dos objetos**. Tradução de Luiz da Costa Lima. Petrópolis: Vozes Ltda, 1972. p. 42-87.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino; BRAGA, Marina Fernandes. História e arquitetura escolar: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1880-1910). **Linhas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 51-72, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/2275/1724>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

BENITO, Agustín Escolano. Patrimonio material de la escuela e historia cultural. **Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/2125/1628>>. Acesso em: 19 maio 2012.

BOMBASSARO, Ticiane. **Semanas Educacionais: a arquitetura do poder sob a celebração da didática**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2006.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim; PEDRO, Ricardo Tomasiello; PIÑAS, Raquel Quirino. Memorial do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 6., 2011. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. 1 CD-ROM

BROGLIE, Louis Albert de. **Deyrolle: Leçons de choses**. França: Michel Lafon, 2010.

BROUARD, Eugène; DEFODON, Charles. VII – Des musées scolaires. In: _____. **Inspection des Écoles Primaires**. Paris: Librairie Hachette et C^{ie}, 1887. p. 383-386.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura Material. In: **Enciclopédia Einaudi**. v. 16. Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1989. p. 11-47.

BUISSON, Ferdinand. Musées Scolaires. In: _____ (Directeur). **Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire**. Paris: Librairie Hachette, 1 parte, 2 tomo, 1887. p. 1991-1993.

_____. Musées Scolaires. In: _____ (Directeur). **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire**. Paris: Librairie Hachette et C^{ie}, 1 parte, v. 2, 1911. p. 1376-1378.

BURKE, Peter. Cultura material através de imagens. In: _____. **Testemunha ocular**. História e Imagem. Bauru: Edusc, 2004. cap. 5, p. 99-126.

BUSCH, Leontina Silva. **Organização de Museus Escolares: uma experiência realizada pela autora durante o curso de Prática de Ensino, dado às professorandas de 1936**. São Paulo: Empresa Ed. Brasileira, 1937. Acervo: AHLE - Acervo Histórico do Livro Escolar - Biblioteca Monteiro Lobato - Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

CAMPAGNE, Émile Mathieu. **Dictionnaire universel d'éducation et d'enseignement**. 1872. Disponível em: <<http://www.archive.org/stream/dictionnaireuni00campgoog#page/n9/mode/2up>>. Acesso em: 19 jul. 2011.

_____. Museus escolares. In: _____. **Diccionario universal de educação e ensino**. Tradução de Camillo Castello Branco, v. 2. Porto: Lugan & Genelioux, Sucessores, 1886. p. 886-887.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 31-40.

_____. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. In: Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação e seus sujeitos na História, 4., 2006. **Anais...** Goiânia: UCG, 2006a.

_____. Livros e revistas para professores configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, Joaquim *et al.* (Org.). **História da escola em Portugal e no Brasil**: circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri, 2006b. p. 141-173.

CASAZZA, Ingrid Fonseca. Um jardim para ciência: o Jardim Botânico de Pacheco Leão (1915-1931). In: Simpósio Nacional de História, ANPUH, 26., 2011. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300846757_ARQUIVO_Anpuh-2011.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2013.

CASTRO, César Augusto (Org.). **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2011.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia As normalistas formandas de 1920 e a escola nova no Ceará: o percurso de Maria Gonçalves da Rocha Leal (1899-1980). In: BASTOS, Maria Helena Camara; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). **O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará: 1922-1923 – As normalistas e a pedagogia da escola nova**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 64-90.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30596/pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 maio 2012.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29026/pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

COSSÍO, Manuel Bartolomé. El Museo Pedagógico de Madrid. In: **El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos**. Edición y estudio introductorio de Eugenio Otera Urtaza. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007. p. 122-131. [Informe leído en la Conferencia internacional de educación celebrada en Londres. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, VIII, p. 313-317, 1884.]

_____. Que és un Museo Pedagógico. Dos textos inéditos. In: **El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos**. Edición y estudio introductorio de Eugenio Otera Urtaza. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007. p. 133-137. [Archivo de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, depositado en la Biblioteca de la Real Academia de la Historia, [18--?].]

CORREIA, António Carlos Luz; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. A lei da escola: os sentidos da construção da escolaridade popular através dos textos legislativos em Portugal e Santa Catarina – Brasil (1880-1920). **Cadernos Prestige 16**. Lisboa: Educa, 2003.

CROCE, Eduardo Della (Comisionado del Proyecto Ejecutivo); CAMPOAMOR, Deolindo M. (Secretario). Los Museos escolares. El Museo Escolar actual. In: _____. **Creación del museo escolar de La Plata**. La Plata, Provincia de Buenos Aires, República Argentina, 1908. cap. 1 e 2, p. 13-30. Acervo: Biblioteca Nacional de Maestros.

CUNHA, Fernanda Pereira da. Museu Pedagógico da Escola Caetano de Campos: em busca da memória das tecnologias visuais para o ensino de arte. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes plásticas, 11., 2001. **Anais...** São Paulo: ANPAP, FAAP, 2001. 1 CD-ROM.

_____. **Educação pelo olhar**: aspectos das tecnologias do ensino intuitivo e da informática na arte/educação. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Mestrado em Artes, São Paulo, 2004.

_____. A educação pelo olhar: aspectos das tecnologias do ensino intuitivo. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 75-115.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Civilidade em textos: estudo sobre um jornal manuscrito infantil (1945-1952). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 8., 2010. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2010. 1 CD-ROM.

CUNHA, Marcus Vinicius da; ERRERIAS, Cláudio Antônio Christante. Everardo Backheuser, engenheiro-educador. In: CUNHA, Marcus Vinicius da (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados; Araraquara: PPGE/UNESP, 2000. p. 29-44.

DAROS, Maria das Dores. A Sociologia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. In: _____.; SCHEIBE, Leda (Org.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 35-52.

_____.; SILVA, Ana Claudia da; DANIEL, Leziany Silveira (Org.). **Fontes históricas**: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005.

_____. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: _____.; SILVA, Ana Claudia da; DANIEL, Leziany Silveira (Org.). **Fontes históricas**: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 11-22.

_____; MELO, Marilândes Mol Ribeiro de. O programa nacional de reconstrução educacional de Anísio Teixeira: contribuição dos intelectuais catarinenses Orlando Ferreira de Melo e Silvio Coelho dos Santos (Décadas de 1950/60). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 4., 2006. **Anais eletrônicos...** Goiânia: Editora Vieira; Editora da UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Maria%20das%20Dores%20Daros%20e%20Marilandes%20Mol%20Ribeiro%20de%20Melo%20-%20Tex.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2012.

DORANGEON, C. **Leçon de choses d'après le musée industriel scolaire de C. Dorangeon**. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1884. Acervo digital: Bibliothèque Nationale de France – Gallica Bibliothèque Numérique.

DUJO, Angel García del. El Museo Pedagógico Nacional y las corrientes pedagógicas contemporáneas. **Historia de la educación**: Revista interuniversitaria, n. 4, 1985, p. 169-182. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87347>> Acesso em: 12 maio 2012.

DUBOIS, Patrick. Le Dictionnaire de F. Buisson e ses auteurs (1878-1887). **Histoire de l'éducation**, n. 85, 2000, p. 25-47. Disponível em: <<http://histoire-education.revues.org/index1233.html>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

ESTABELECIMENTOS DEYROLLE. [Catálogo de quadros muraes, modelos anatomicos, mineralogia, tecnologia, aparelhos de física, de projeção e preparações microscópicas]. Fornecedores dos principaes estabelecimentos de ensino do mundo. mar. Paris: Évreux, Imprimerie Hérissey, 1939.

FALARZ, Nicheporo Modesto. Organização dos museus escolares: sua importância. In: COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Curitiba, 1927. Brasília: MEC; SEDIA/INEP; IPARDES, 1997. p. 116-120.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.1, jan./jun., 1998a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100010&script=sci_arttext> Acesso em: 17 mar. 2011.

_____. A legislação escolar como fontes para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: _____. (Org.). **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b. p. 89-125.

_____; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago., 2000. Disponível: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe-digital/RBDE14/RBDE14_04_LUCIANO_MENDES_E_DIANA_GONCALVES.pdf>. Acesso em: 19 maio 2012.

_____. *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na História da Educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext>

&pid=S1517-97022004000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 maio 2012.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Herança educativa e museus: reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1 (25), p. 67-92, 2011. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/16/59>>. Acesso em: 19 maio 2012.

FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Porto: Campo das letras, 2006.

FERREIRA, Fernando Palyart Pinto. Museus Escolares. In: **Separata do Anuário da Casa Pia de Lisboa de 1913-1914**. Lisboa: Tipografia da Casa Portuguesa, 1914. p. 3-12.

FIGUEIREDO, Fernando Pais de. Ensino intuitivo: museu escolares. **Revista Escolar**, v. 4, n. 10, dez., Guiné, 1924. p. 447-454.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos imperial e republicano**. 2 ed. Rev. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1991.

_____. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 231-260, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2002_especial/13_fiori.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2012.

FRAILE, Paloma Hernández. Museo Pedagógico Nacional. **Boletín de la ANABAD**, tomo 37, n. 4, 1987, p. 615-620. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=801049>>. Acesso em: 12 maio 2012.

GARCÍA, Susana V. Museos y materiales de enseñanza en la Argentina (1890-1940). In: CASTILLA, Pedro Américo (Org.). **El museo en escena: política y cultura en América Latina**. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 91-109.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Vitruvianas da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: Diana Gonçalves Vidal. (Org.). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 341-376.

_____; SHUEROFF, Dilce (Org.). **Memória docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)**. Florianópolis: Udesc Editora, 2010.

_____; PETRY, Marília Gabriela. A aventura de inventariar: uma experiência no Museu da Escola Catarinense. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1 (25), p. 11-18, 2011. Disponível: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/13/21>>. Acesso em: 19 maio 2012.

GIL, Natália de Lacerda. Introdução. In: _____. **A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira.** Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Doutorado em Educação, São Paulo, 2007. p. 17-54.

GONDRA, José Gonçalves. O veículo de circulação da pedagogia oficial da República: a revista pedagógica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 374-395, jan./dez., 1997. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/280/282>>. Acesso em: 19 maio 2012.

_____. (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. (Org.). Dossiê: Viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1 (22), jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/5/showToc>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

GUIMARÃES, Paula Cristina David. As instituições auxiliares da escola e a educação da infância mineira na década de 1920. In: Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 6., 2011, Viçosa. **Anais eletrônicos...** Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Paula.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2012.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. **Escolarização da infância catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935).** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Mestrado em Educação. Curitiba, 2009.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogias: importação-exportação. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Viagens pedagógicas.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 294-314.

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

LAWN, Martin. A Pedagogy for the Public: the place of objects, observation, mechanical production and cupboards. In: _____. GROSVENOR, Ian. **Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines.** United Kingdom: Symposium Books, 2005. p. 145-162.

LEMO, Álvaro Viana de. Centro de cultura para professores: bibliotecas e museus. In: **Revista Escolar**, v. 3, n. 4, abr. 1923. p. 97-105.

LES FILS D'ÉMILE DEYROLLE. **Fabrique de mobilier et de matériel scolaires pour les enseignements maternel, primaire, secondaire et supérieur.** Paris: Les fils d'Émile Deyrolle, 1898. Acervo digital: Bibliothèque Nationale de France – Gallica Bibliothèque Numérique.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004.

_____. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba: PUCPR; Palmas: UNICS; Ponta Grossa: UEPG, 2004. p. 141-176.

LOPES, Maria Margaret. **O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. 2 ed. São Paulo: Aderaldo & Rothschild Ltda; Brasília: Ed. UnB, 2009.

LOPES, Sonia de Castro. Flagrantes da profissão docente na cidade do Rio de Janeiro nas páginas da revista O Ensino Primário (1884-1885). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 10, n. 3 (24), p. 139-165, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/29>>. Acesso em: 14 maio 2012.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Dois sistemas de grande difusão: Montessori e Decroly. In: _____. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea**. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. p. 179-197.

MARTÍN, Ramón López. El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo XX. In: ESCOLANO, Agustín (Dir.). **História ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica**. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006. p. 425-448.

MELO, Orlando Ferreira de. **Comentários sobre a monografia A Educação em Sta. Catarina publicada pela campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar, do Ministerio da Educação e Cultura**. Blumenau: Tipografia e Livraria Blumenauense S.A., 1955. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

MENESES, Maria de Fátima de Faria Pinto de. **Museus e ensino: uma análise histórica sobre os museus pedagógicos e escolares em Portugal (1836-1933)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Nova de Lisboa, Mestrado em Museologia e Patrimônio, Lisboa, 2003.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998.

_____. Fontes visuais, cultura visual, história visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

_____. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Museus: dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna**. Belo Horizonte: Argvmentvm; Brasília: CNPq, 2005. p. 15-84.

_____. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p. 405-431, jul./dez. 2011.
[Entrevista]

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Viajar para legitimar: Armanda Álvaro Alberto na Comissão de Intercâmbio Brasil-Uruguai (1931). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1 (22), p. 43-64, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/57/50>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

MOGARRO, Maria João. Cultura material e modernização pedagógica em Portugal (séculos XIX-XX). **Educatio Siglo XXI**, v. 28 n. 2, 2010, p. 89-114. Disponível: <<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/111981/106301>>. Acesso em: 19 maio 2012.

MOLES, Abraham A. Objeto e comunicação. In: _____. *et al.* **Semiologia dos objetos**. Tradução de Luiz da Costa Lima. Petrópolis: Vozes Ltda, 1972. p. 9-41.

MONTEIRO, Jaecyr. A ação das autoridades escolares nas áreas de colonização alemã do Estado de Santa Catarina. In: _____. **Nacionalização do ensino: uma contribuição à História da Educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1983. p. 72-107.

MONROE, Paul. Museums Educational & Museums School. In: _____. **A cyclopedia of education**. New York: The Macmillan Company, v. 4, 2 ed., 1926. p. 336-341.

MOREIRA, João Roberto. **A educação em Sta. Catarina**: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Campanha de Inquéritos e levantamento do ensino médio e elementar (Cileme), publicação n. 2, 1954. Acervo: Setor de Obras Raras – Biblioteca da Ufsc.

NIEHUES, Mariane Rocha. **Ligas da bondade nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina (1953 a 1970)**: prescrevendo regras de civilidade. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Extremo Sul Catarinense/SC.

_____; RABELO, Giani. As regras de civilidade prescritas pelas Ligas da Bondade nas escolas públicas estaduais do sul de Santa Catarina (1953-1970). In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. 1 CD-ROM

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.

OTTO, Franciele. **As associações auxiliares da escola e a forma de transmissão das dimensões valorativa e moral da sociedade catarinense**: o caso das “Ligas de Bondade” (1944-1950). Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Mestrado em Educação, São Paulo, 2012.

PAIXÃO, Lea Pinheiro. João Roberto Moreira [verbete]. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITTO, Jader de Medeiros (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC-Inep, 1999. p. 270-276.

PELLISSON, Maurice. Musées pédagogiques. In: BUISSON, Ferdinand (Directeur). **Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire**. 1 parte, v. 2, Paris: Librairie Hachette et C^{ie}, 1911.

PEREIRA, Laurita Franzone. Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. Florianópolis, 31 de agosto de 1994. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SCHÜEROFF, Dilce (Org.). **Memória Docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)**. Florianópolis: Udesc Editora, 2010. p. 235-249.

PETRY, Marília Gabriela. **Museu escolar em foto**: O Museu de História Natural do Ginásio Catharinense na primeira metade do século 20. [Artigo elaborado a partir da Atividade Programada “Fotografia e Educação: possibilidades de pesquisa histórica”, ministrada pelo professor Dr. Marcus Levy Albino Bencostta, durante o primeiro semestre de 2011]. Mimeografado.

_____. Museu Escolar: o que dizem os inventários (Santa Catarina / 1941-1942). In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Org.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – séculos XIX e XX)**. Florianópolis: Insular, 2012. p. 79-101.

PIAZZA, Walter Fernando (Org.). **Atlas Histórico do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis: Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura. 1970. p. 49 [divisão administrativa de 1949]. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

PIMENTA, Jussara Santos. O espaço escolar: ambiente e ambiências nas crônicas da “Página de Educação” (1930-1933). **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 19, n. 24, p. 309-332, jul. 2006.

PINTASSILGO, Joaquim *et al.* (Org.). **História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

POGGIANI, Ana Maria Lourenço. Museu escolar: experiências e perspectivas na educação brasileira. In: Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana, 9., 2009. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. 1 CD-ROM

_____. A renovação do ensino e a presença do museu escolar no estado de São Paulo. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 8., 2010. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2010. 1 CD-ROM

_____. **Os museus escolares na primeira metade do século XX: sua importância na educação brasileira**. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Mestrado em Educação, Santos, 2011a.

_____. Museu escolar: a experiência de uma educadora para o ensino brasileiro. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 6., 2011. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011b. 1 CD-ROM
POMIAN, Krzysztof. Coleção. In: **Enciclopédia Einaudi**. v. 1. Portugal: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984. p. 51-86.

PRATES, Fernanda Ramos Oliveira; OLIVEIRA, Julia Vieira Tocchetto de; TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Associações auxiliares da escola: vestígios de sua incorporação à cultura dos grupos escolares Lauro Müller e Alberto Torres (1946 e 1956). In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. 1 CD-ROM

RAMOS, Ada Bicocchi. Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. Florianópolis, 29 de novembro de 1994. In: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; SCHÜEROFF, Dilce (Org.). **Memória Docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)**. Florianópolis: Udesc Editora, 2010. p. 55-68.

REXACH, Mariano. El Museo Escolar. La Escuela Moderna. **Revista Pedagógica y Administrativa de Primera Enseñanza**. Madrid: Gros y Compañía, 1926. p. 360-364.

SÁ, Magali Romero. O botânico e o mecenas: João Barbosa Rodrigues e a ciência no Brasil na segunda metade do século XIX. **História, Ciência, Saúde - Manguinhos**, v. VIII (suplemento), p. 899-924, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v8s0/a06v08s0.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2013.

SCHLICKMANN, Karina Santos Vieira. **Museu Irmão Luiz Gartner: Um percurso de investigação no acervo taxidermizado de aves e de mamíferos (Corupá/SC - 1932-1953)**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Educação. Florianópolis, 2011.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A longa peregrinação de um *professor da roça* na Europa. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalvez (Org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 90-113.

SENET, Honorio J.. **Museos Escolares: como se pueden formar**. La Plata. Talleres-Solá, Sesé y Cia – Calle 9 y 47. 1896. p. 3-30. Acervo: Biblioteca Nacional de Maestros.

SERPA, Januário Raimundo. Entrevista concedida a Rosinei da Silveira. Florianópolis, 24 de novembro de 1994. In: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; SCHÜEROFF, Dilce (Org.). **Memória Docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)**. Florianópolis: Udesc Editora, 2010. p. 201-224.

SILVA, Ana Claudia da. As reformas educacionais nos cursos de formação de professores em Santa Catarina: psicologia, pedagogia e criança. In: _____. **As concepções de criança e infância na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Educação. Florianópolis, 2003. p. 78-115.

_____. DANIEL, Leziany Silveira; DAROS, Maria das Dores. A reforma curricular dos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos 1930/1940: o papel estratégico da ciência como fundamento das políticas do Estado para a educação nacional. In: DAROS, Maria das Dores; SILVA, Ana Claudia da; DANIEL, Leziany Silveira (Org.). **Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação dos professores catarinenses (1883-1946)**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005. p. 23-38.

SILVA, Carlos Manique da. Projetos de escolas primárias do arquiteto Raul Lino durante a 1ª República Portuguesa. **Linhas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 33-50, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/2274/1723>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

SILY, Paulo Rogério Marques. Práticas educativas do Museu Nacional do Rio de Janeiro no início do século XX. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5., 2008. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. 1 CD-ROM

_____. Coleções didáticas do Museu Nacional do Rio de Janeiro: produção e circulação na primeira metade do século XX. In: Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 8., 2010. **Anais...** São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2010. 1 CD-ROM

_____. **Casa de ciência, casa de educação**: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935). Tese (doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutorado em Educação. Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. Ciência e intuição na escola primária ou como semear “o pão do espírito”: lições de conteúdo e método. In: _____. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 156-240.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares**: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

_____. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **Museu escolar ou museu Deyrolle**: um dispositivo para a prática das lições de coisas. 2007. Mimeografado.

_____. Vestígios da pedagogia moderna na cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 8., 2010. **Anais...** São Luís: UFMA, 2010. 1 CD-ROM.

_____; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 53, p. 74-87, nov. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. O manual didático Práticas escolares: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de História da**

Educação, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 13-39, maio/ago. 2008a. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/103>>. Acesso em: 14 maio 2012.

_____. A escola e a experiência infantil: significados e apropriações para a prática pedagógica. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, n. 10, p. 65-82. maio/jun. 2008b. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/view/5210/4380>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

_____. A Escola Nova em movimento: “a força das ideias e a irradiação dos fatos”. In: _____. **História dos métodos e materiais de ensino**: a escola nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010. p. 87-128.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 9, n. 3 (21), p. 61-92, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/62>>. Acesso em: 14 maio 2012.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (Org.). **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 107-116.

_____; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. In: _____. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 73-127.

_____. O museu escolar brasileiro: Brasil, Portugal e França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX). In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Porto: Campo das letras, 2006. p. 239-264.

_____. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 497-517.

_____. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja (Org.). **Múltiplas visões**: cultura histórica no oitocentos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 37-54.

_____. Museus pedagógicos e escolares: inovação pedagógica e cultura material escolar no Império Brasileiro. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Chrystina (Org.). **História e historiografia da educação ibero-americana**: projetos, sujeitos e práticas. Rio de Janeiro: Quartet - Faperj - SBHE, 2012. p. 197-211.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 0, set./dez. 1995, p. 63-82. Disponível: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VIAO_FRAGO.pdf>. Acesso em: 19 maio 2012.

ZEN, Mariane Werner. **Brasileiros pelas letras**: a ação educativa presente nos clubes de leitura e bibliotecas escolares de Santa Catarina. O caso do Grupo Escolar Alberto Torres, Brusque, SC (1938-1950). Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestrado em Educação e Cultura, Florianópolis, 2007.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Atas de reuniões pedagógicas

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. jul./nov. 1941a. [Este exemplar contém planos de aula e comunicados anexados às atas de reuniões pedagógicas].

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. 1944a.

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. fev./set. 1948a.

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. fev./nov. 1952.

Atas de associações auxiliares da escola

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. fev./nov. 1945a.

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. fev./nov. 1946a. [atas do orfeão e do museu escolar]

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. fev./ago. 1948b.

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. mar./set. 1948c.

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. fev./nov. 1949a. [atas do museu escolar]

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. 1949b.

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação**. 1949c. [atas do museu escolar]

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação.** 1950a.

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação.** fev./abril/jun./set. 1950b. [atas do museu escolar]

_____. **Relatórios das associações escolares.** 1950c. [Este volume contém atas dos municípios de Campo Alegre e Lajeado e está classificado como relatórios avulsos dos diversos órgãos (1869/2006).]

_____. **Atas dos grupos escolares para Departamento de Educação.** 1951.

GRUPO ESCOLAR COSTA CARNEIRO. **Livro de atas do museu escolar do Grupo Escolar Costa Carneiro de 1955 a 1969.** Orleans. 1955-1969. Acervo: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme) da Unesc.

GRUPO ESCOLAR PROFESSOR LAPAGESSE. **Livro de atas do museu escolar do Grupo Escolar Professor Lapagesse de 1962 a 1965.** Criciúma. 1962-1965. Acervo: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme) da Unesc.

GRUPO ESCOLAR BARREIROS FILHO. **Atas do museu escolar do Grupo Escolar Barreiros Filho de 1965 e 1966.** Florianópolis. 1965-1966. [Estas atas compõem o livro de atas diversas do grupo escolar e fazem parte do acervo documental da Escola de Educação Básica Lauro Müller, cx. 18.]

GRUPO ESCOLAR JACINTO MACHADO. **Livro de atas do museu escolar do Grupo Escolar Jacinto Machado de 1964 a 1970.** Jacinto Machado. 1964-1970. Acervo: Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (Grupehme) da Unesc.

Circulares

SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Circular n. 23, 16 set. 1938. Assunto: Instruções aos Inspectores de Ensino. In: **Circulares 1930-1941.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941a. p. 36-40. Acervo: Apesc.

_____. Departamento de Educação. Circular n. 5, 6 jan. 1941. Assunto: Sobre Associações Auxiliares da Escola. In: **Circulares 1930-1941.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941b. p. 70-71. Acervo: Apesc.

_____. Departamento de Educação. Circular n. 11, 30 jan. 1941. Assunto: Sobre cooperativas escolares. In: **Circulares 1930-1941.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1941c. p. 79-95. Acervo: Apesc.

_____. Departamento de Educação. Circular n. 2, 2 jan. 1942. Assunto: Associações Escolares. In: **Circulares 1942.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942a. p. 3-4. Acervo: Apesc.

_____. Departamento de Educação. Circular n. 94, 21 out. 1942. Assunto: Associações Auxiliares da Escola - Questionário. In: **Circulares 1942**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942b. p. 66-67. Acervo: Apesc.

_____. Departamento de Educação. Circular n. 131, 26 dez. 1942. Assunto: Associações Escolares. In: **Circulares 1942**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942c. p. 83. Acervo: Apesc.

_____. Departamento de Educação. Circular n. 29, 18 mar. 1943. Assunto: Inspetor de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Associações Auxiliares da Escola. In: **Circulares 1943-1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943a. p. 16-17. Acervo: Apesc.

_____. Departamento da Educação. Circular n. 32, 2 abr. 1943. Assunto: Escrituração Escolar. Associações Auxiliares da Escola. Reuniões Pedagógicas. In: **Circulares 1943-1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943b. p. 18. Acervo: Apesc.

_____. Departamento de Educação. Circular n. 76, 16 ago. 1943. Assunto: Associações Auxiliares da Escola. In: **Circulares 1943-1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943c. p. 71-72. Acervo: Apesc.

_____. Departamento de Educação. Circular n. 74, 18 dez. 1944. Assunto: Relatórios. In: **Circulares 1943-1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1944a. p. 215-223. Acervo: Apesc.

_____. Departamento de Educação. Circular n. 75, 26 dez. 1944. Assunto: Relatórios de 1944. In: **Circulares 1943-1944**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1944b. p. 223-229. Acervo: Apesc.

Diversas

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Planos de Aulas e Comunicados dos Grupos Escolares para Departamento de Educação**. 1941c.

_____. **Inventário escolar dos grupos escolares para Departamento da Educação**. 1941-1942.

SANTA CATARINA. Associações Escolares. **Diário Oficial n. 2.125**, 22 out. 1941. p. 1. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 1941d. Acervo: Apesc.

DIRETORIA DA IMPRENSA OFICIAL E EDITORA DE SANTA CATARINA. Arquivo Público do Estado. Supervisão de Arquivo Permanente, Biblioteca de Apoio e Pesquisa. **Índice Topográfico Geral**: acervo II. NUNES, Giovania; SCHMITZ, Neusa Maria; CAMPOS, Paulo Henrique (Org.). Florianópolis: Apesc, 2010.

Leis e Decretos

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946**. Expede a Lei Orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro: 125º da Independência e 58º da República, 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário do município da corte e o superior em todo o Império. 1879. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01a_34.pdf>. Acesso em: 31 out. 2011.

_____. **Decreto nº 980 de 8 de novembro de 1890**. Dá novo regulamento ao Pedagogium da Capital Federal. 1890a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=49557>>. Acesso em: 31 out. 2011.

_____. **Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890**. Approva o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. 1890b. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 31 out. 2011.

SANTA CATARINA. Decreto nº 713 de 5 de janeiro de 1935. Adoção de novas normas para regerem os institutos de formação de professores. **Diário Oficial n. 246**, 8 jan. 1935, p. 1-4. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 1935. Acervo: Apesc.

_____. Decreto-lei nº 76 de 4 de março de 1938. Dispõe sobre a educação cívico-cultural nas associações de caráter privado. **Diário Oficial n. 1.151**, 4 mar. 1938, p. 2. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 1938a. Acervo: Apesc.

_____. Decreto-lei nº 124 de 18 de junho de 1938. Cria a Inspeção Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. **Diário Oficial n. 1.232**, 20 jun. 1938, p. 1-2. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 1938b. Acervo: Apesc.

_____. Decreto nº 2.991 de 28 de abril de 1944. Estabelece instruções para as associações auxiliares da escola nos estabelecimentos de ensino estaduais, municipais e particulares. Circular n. 42, 10 maio 1944. In: **Circulares 1942/1944**. 1944c. p. 122-151. Acervo: Apesc.

_____. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. **Decreto nº 3.090 de 31 de janeiro de 1945**. Estabelece instruções para a reunião dos inspetores escolares e diretores de grupos escolares em 5 mar. 1945. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1945. Acervo: Museu da Escola Catarinense.

_____. Decreto-lei nº 298 de 18 de novembro de 1946. Expede a Lei Orgânica do ensino primário. **Diário Oficial n. 3.349**, 18 nov. 1946, p. 1-4. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 1946a. Acervo: Apesc.

_____. Lei nº 40, de 12 de dezembro de 1947. Cria cargo de Inspetor das Associações Auxiliares da Escola e dá providências. **Diário Oficial n. 3.609**, 16 dez. 1947. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 1947. Acervo: Apesc.

_____. Decreto nº 335, de 28 de setembro de 1948. Aprova as instruções para o relatório anual das associações auxiliares da escola. **Diário Oficial n. 3.797**, 1 out. 1948, p. 2. Florianópolis: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, 1948. Acervo: Apesc.

Regulamentos, Regimentos e Programas de Ensino

SANTA CATARINA. Regulamento para Instrução Pública. **Decreto nº 585**, 19 abr. 1911. Gab. Typ. D'<O dia>. Florianópolis, 1911a. Acervo: Apesc.

_____. Regulamento Geral da Instrução Pública. **Decreto nº 794**, 2 maio 1914. 1914a. Acervo: Apesc.

_____. **Decreto nº 976 de 14 de novembro de 1916**. Regulamento das caixas escolares. Florianópolis: Oficinas e elect. da Empresa d'“O DIA”. 1916. Acervo: Apesc.

_____. Regulamento para os grupos escolares. **Decreto nº 714**, 3 mar. 1939. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1939. Acervo: Apesc.

_____. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina. **Decreto nº 3.735**, 17 dez. 1946. Florianópolis, 1946b. Acervo: Apesc.

_____. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. **Decreto nº 3.733 de 12 de dezembro de 1946**. Expediente regulamento para o serviço de inspeção. 1946c. Acervo: Apesc.

_____. Regimento Interno dos grupos escolares. **Decreto nº 588**, 22 abr. 1911. Gab. Typ. D'<O dia>. Florianópolis, 1911b. Acervo: Apesc.

_____. Regimento Interno dos grupos escolares do estado de Santa Catarina. **Decreto nº 795**, 2 maio 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914b. Acervo: Apesc.

_____. Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catarina. **Decreto nº 587**, 22 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D'<O dia>, 1911c. Acervo: Apesc.

_____. Programma e horario da escola normal do estado de Santa Catharina. **Decreto nº 586**, 22 abr. 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D'<O dia>, 1911d. Acervo: Apesc.

_____. Programa dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Santa Catarina. **Decreto nº 796**, 2 maio 1914. Joinville: Typ. Boehm, 1914c. Acervo: Apesc.

_____. Programa da escola normal. **Decreto nº 1.205**, 19 fev. 1919. Florianópolis: Oficinas da Imprensa Oficial, 1919. Acervo: Setor de Obras Raras – Biblioteca da Ufsc.

_____. Programa dos grupos escolares. **Decreto nº 1.322**, 29 jan. 1920. 1920. Acervo: Setor de Obras Raras – Biblioteca da Ufsc.

_____. Programa de ensino dos grupos escolares, escolas isoladas e escolas complementares. **Decreto nº 2.218**, 24 out. 1928. Florianópolis: Typ. Livraria Moderna, 1928a. Acervo: Apesc.

_____. Programa de ensino da escola normal. **Decreto nº 2.218**, 24 out. 1928. Florianópolis: Typ. Livraria Moderna, 1928b. Acervo: Setor de Obras Raras – Biblioteca da Ufsc.

_____. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Programa para os estabelecimentos de ensino primário do estado de Santa Catarina. **Decreto nº 3.732**, 12 dez. 1946. 1946d. Acervo: Apesc.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Ensino. **Programas para os estabelecimentos de ensino primário no estado de Santa Catarina** [1946, 1948, 1949, 1959]. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1959.

_____. Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Programa para as escolas normais e institutos de educação. **Decreto nº 3.786**, 28 jan. 1947. 1947. Acervo: Apesc.

Relatórios de associações auxiliares da escola

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação**. 1944b.

_____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação**. 1944-1947.

_____. **Relatórios dos grupos escolares para Departamento de Educação**. 1945b.

_____. **Correspondências e relatórios do grupo escolar para Departamento de Educação**. 1945/48-1950.

_____. **Relatórios dos grupos escolares para Departamento de Educação**. Nov. 1946b.

_____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação**. 1946c.

_____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação**. out./nov.1946d.

_____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação**. 1946e.

_____. **Relatórios das Inspetorias Escolares para Departamento de Educação**. 1946f. [Este volume contém relatórios das associações escolares de Itajaí, Camboriú, Porto Belo e Joinville correspondentes a 10ª circunscrição.]

_____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação**. 1947.

- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1948d.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1948e.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1948f.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1948g.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1948h.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1948i.
- _____. **Relatórios dos grupos escolares para Departamento de Educação.** 1948j.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1949d.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1949e.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1949f.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1949g.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1949h.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1949i.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1949j.
- _____. **Relatórios das escolas para Departamento de Educação.** 1949k.

Relatórios de escolas

COLÉGIO MUNICIPAL DE JOINVILLE. **Relatório do colégio de 1907 a 1909, apresentado ao Superintendente Municipal pelo diretor em comissão, Orestes de Oliveira Guimarães.** 20 abr. 1909. Acervo: Arquivo Histórico de Joinville.

GYMNASIO CHATARINENSE. **Relatorio publicado no fim do anno lectivo de 1929.** Florianópolis: [s.n.], 1929. Acervo: Acervo Documental do Colégio Catarinense.

GRUPO ESCOLAR SILVEIRA DE SOUZA E CURSO COMPLEMENTAR ANEXO. **Relatório de 1944.** [Este volume faz parte do acervo do Apesc e está classificado como relatórios avulsos dos diversos órgãos (1869/2006).]

GRUPO ESCOLAR LAURO MÜLLER E CURSO COMPLEMENTAR ANEXO. **Relatório das atividades da escola no ano de 1946.** Florianópolis. Diretora: Maria da Glória Mattos. Enviado ao Departamento de Educação do estado de Santa Catarina, 1946. Acervo: Museu da Escola Catarinense.

GRUPO ESCOLAR PARTICULAR STELLA MARIS E CURSO COMPLEMENTAR
ANEXO. **Relatório das atividades da escola no ano de 1947.** Laguna. 1947. [Este documento compõe o acervo do Apesc, encontra-se num volume de atas de exames classificadas como Quadro Geral de Exames, 1948.]

Relatórios de inspeção e de governo

AREÃO, João dos Santos. **Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde Pública.** Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas. Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 25 jan. 1937. 4º trimestre de 1936.

_____. **Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde Pública.** Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas. Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 10 abr. 1937. 1º trimestre de 1937.

_____. **Relatório apresentado ao Ministério da Educação e Saúde Pública.** Inspetoria Federal das Escolas Subvencionadas. Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 10 jan. 1938. 4º trimestre de 1938.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Relatórios das Inspetorias Escolares para Departamento de Educação.** mar./nov. 1941b. Relatórios de inspeção da 2ª circunscrição, Blumenau.

SANTA CATARINA. Secretaria Geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina. **Relatório apresentado ao Exm. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente-Cnel. Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral em 30 de junho de 1911.** 1911e. Acervo: IHGSC.

_____. Secretaria Geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina. **Relatório apresentado ao Exm. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente-Cnel. Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral em 31 de maio de 1912.** Florianópolis: Gab. Typ. D'O DIA, 1912. Acervo: IHGSC.

_____. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, por Gustavo Lebon Regis, Secretário Geral em maio de 1914.** Florianópolis: Typ. da Livraria Central, 1914d. Acervo: IHGSC.

_____. **Sinopse das ações do governo do Estado de Santa Catarina correspondente ao quadriênio 1910-1914:** Apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Major João de Guimarães Pinho presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo, no dia 20 de junho de 1914. Florianópolis: Gab. Typ. D'O DIA, 1914e. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u968/>> Acesso em: 16 fev. 2011.

_____. **Relatório apresentado em outubro de 1938 ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1938c. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

_____. **Relatório apresentado em outubro de 1942 ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina, referente ao exercício de 1941.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1942d. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

_____. **Relatório apresentado em outubro de 1943 ao Exmo. Sr. Presidente da República, pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal do Estado de Santa Catarina, referente ao exercício de 1942.** Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943d. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Revistas

REVISTA DE EDUCAÇÃO: órgão do professorado catarinense, v. I, n. 1, jan./fev. 1936. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REVISTA DE EDUCAÇÃO: órgão do professorado catarinense, v. I, n. 2, mar./abr. 1936. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REVISTA DE EDUCAÇÃO: órgão do professorado catarinense, v. I, n. 3, maio/jun. 1936. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REVISTA DE EDUCAÇÃO: órgão do professorado catarinense, v. I, n. 4 e 5, jul./out. 1936. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REVISTA DE EDUCAÇÃO: órgão do professorado catarinense, v. II, n. 6, nov./dez. 1936. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REVISTA DE EDUCAÇÃO: órgão do professorado catarinense, v. II, n. 7, jan./fev. 1937. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado. Acervo: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

REVISTA DO ENSINO - RS. **Estatutos para museus escolares do estado do Rio Grande do Sul**, v. 12, n. 94, jul. 1963. Secretaria de Educação e Cultura - Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). 1963. p. 50-51.

APÊNDICE A – Disciplinas que constam nos programas de ensino dos grupos escolares e escolas isoladas: 1911, 1914, 1920, 1928, 1939 e 1946

Programas por série, ano e modalidade de escola (a ordem das disciplinas obedeceu ao original)					
Grupos Escolares					Escolas Isoladas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares
Ano escolar	1911	1914	1920	1928	1946
1º ano	Leitura Linguagem Caligrafia Aritmética Geografia Ciências físicas e naturais – higiene Ginástica Música Desenho Geometria Trabalho manual	Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Caligrafia Aritmética História Geografia Elementos de ciência e de higiene Desenho Música Ginástica Trabalhos manuais	Português: Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Aritmética Geografia Lições de coisas Higiene Educação moral Desenho Música Trabalhos manuais Ginástica	Português: Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Caligrafia Aritmética Geografia Higiene Agricultura Educação moral e cívica Canto Trabalhos manuais Ginástica	Leitura e linguagem oral e escrita Iniciação matemática Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho Desenho e trabalhos manuais Canto orfeônico Educação física
2º ano	Leitura Linguagem Aritmética Geografia História do Brasil Ciências físicas e naturais – higiene Educação cívica e moral Ginástica e exercícios militares Música Desenho Geometria Trabalhos manuais	Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Aritmética Geometria prática Geografia História do Brasil Botânica Zoologia Física e química Educação moral e cívica Música Caligrafia Desenho Trabalhos Ginástica	Português: Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Aritmética Geometria Noções de ciências físicas e naturais e de higiene: Botânica Física e química Geografia História Educação moral e cívica Desenho Música Trabalhos manuais Ginástica	Português: Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Caligrafia Aritmética Geometria Higiene Geografia História Educação moral e cívica Agricultura Desenho Canto Trabalhos manuais Ginástica	Leitura e linguagem oral e escrita Iniciação matemática Geografia e história do Brasil Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho Desenho e trabalhos manuais Canto orfeônico Educação física
3º ano	Leitura Linguagem Aritmética Geografia e cosmografia História do Brasil Ciências físicas e naturais – higiene Instrução cívica e moral Ginástica – exercícios militares Música Desenho Geometria Trabalho manual	Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Aritmética Geometria Geografia História Educação moral e cívica Botânica Zoologia Mineralogia Física e química Música Caligrafia Desenho Trabalhos Ginástica	Português: Leitura e linguagem oral Rudimentos gramaticais Linguagem escrita Aritmética Geometria Noções de ciências físicas e naturais e de higiene: Botânica Zoologia Física e química Geografia História Educação moral e cívica Desenho Música Trabalhos manuais Ginástica	Português: Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Aritmética Geometria Higiene Física Botânica Zoologia Agricultura Geografia História Educação moral e cívica Desenho Música Trabalhos manuais Ginástica	Leitura e linguagem oral e escrita Iniciação matemática Geografia e história do Brasil Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho Desenho e trabalhos manuais Canto orfeônico Educação física
4º ano	Leitura Linguagem Aritmética Geografia História do Brasil Ciências físicas e naturais – higiene Instrução cívica e moral Ginástica e exercícios militares Música Desenho Geometria Trabalho manual	Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Aritmética Geometria Geografia História Botânica Zoologia Mineralogia Física e química Educação moral e cívica Caligrafia Música Desenho Trabalhos Ginástica	Português: Leitura e linguagem oral Gramática Linguagem escrita Aritmética Geometria Noções de ciências físicas e naturais e de higiene: Botânica Zoologia Física Geografia História do Brasil Educação moral e cívica Desenho Música Trabalhos de agulha Ginástica	Português: Leitura Linguagem oral Linguagem escrita Caligrafia Aritmética Geometria Higiene Botânica Zoologia Fisiologia Física Agricultura Geografia História Educação moral e cívica Desenho Canto Trabalhos manuais Ginástica	Leitura e linguagem oral e escrita Iniciação matemática Geografia e história do Brasil Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho Desenho e trabalhos manuais Canto orfeônico Educação física
Em 1939, de acordo com o Regulamento dos Grupos Escolares, Decreto nº 714 de 3 de 1939, o programa compreenderia as disciplinas de: leitura, linguagem, aritmética, geografia, geometria, história do Brasil, instrução cívica, ciências físicas e naturais, trabalhos manuais, desenho, canto e ginástica. As células em destaque indicam a prescrição do uso do museu escolar.					

(continua)

(continuação)

Escolas Isoladas					
Ano Escolar	1911	1914*	1920	1928	1946
1º ano	Leitura Linguagem Caligrafia Aritmética Geografia História Educação cívica Canto	Leitura Linguagem Caligrafia Aritmética Geografia História* Educação cívica* Canto*	<i>Português:</i> <i>Leitura</i> <i>Linguagem oral</i> <i>Linguagem escrita</i> Aritmética Geografia Higiene Cantos Ginástica	<i>Português:</i> <i>Leitura</i> <i>Linguagem oral</i> <i>Linguagem escrita</i> Agricultura Aritmética Caligrafia Canto Ginástica Higiene	Idem disciplinas listadas acima
2º ano	Leitura Linguagem Caligrafia Aritmética Geografia História Educação cívica Canto Trabalhos	Leitura Linguagem Caligrafia Aritmética Geografia Trabalhos História* Educação cívica* Canto*	<i>Português:</i> <i>Leitura</i> <i>Linguagem oral</i> <i>Linguagem escrita</i> Aritmética Geografia História Educação moral e cívica Geometria e desenho Higiene Trabalhos Canto Ginástica	<i>Português:</i> <i>Leitura</i> <i>Linguagem oral</i> <i>Caligrafia</i> <i>Linguagem escrita</i> Agricultura Aritmética Cantos Desenho Educação moral e cívica Geografia Ginástica História Higiene Trabalhos manuais	Idem disciplinas listadas acima
3º ano	Leitura Linguagem Caligrafia Aritmética Geografia História Educação cívica Canto Ginástica Trabalhos	Leitura Linguagem Caligrafia Aritmética Geografia Trabalhos História* Educação cívica* Canto*	<i>Português:</i> <i>Leitura</i> <i>Linguagem oral</i> <i>Linguagem escrita</i> Aritmética Geografia História Educação moral e cívica Geometria e desenho Higiene Trabalhos Canto Ginástica	<i>Português:</i> <i>Leitura</i> <i>Linguagem oral</i> <i>Linguagem escrita</i> Caligrafia Agricultura Aritmética Cantos Desenho Educação moral e cívica Geografia Ginástica História pátria Higiene Trabalhos manuais	Idem disciplinas listadas acima
* Estas disciplinas encontram-se avulsas, ou seja, sem indicação do ano escolar em que seriam estudadas.					

Fonte: dados sistematizados pela autora a partir dos documentos: (SANTA CATARINA, 1911c, 1914c, 1920, 1928a, 1939, 1946d).