

Herança educativa e museus:

Reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica*

Margarida Louro Felgueiras**

Resumo:

Em Portugal, a preservação do património educativo e seus acervos emerge quase em simultâneo entre os professores e historiadores da educação. As memórias da escola, a procura e guarda de acervos de professores foram introduzidas na historiografia em Portugal e no Brasil na década de 1990. Simultaneamente se tornou visível a necessidade de intervenção cívica para a salvaguarda das fontes e, progressivamente, tomou-se consciência da sua importância como um legado a transmitir. O trabalho de estudo, inventariação, recolha e exposição dos artefactos procura constituir a cultura escolar na sua materialidade. Neste artigo propomo-nos refletir, do ponto de vista epistemológico, o significado destas atividades quer para a historiografia da educação, quer para a divulgação do conhecimento, quer para os museus.

Palavras-chave:

história da educação; herança educativa; cultura material escolar; museografia da educação; etnografia da escola.

*. Este trabalho foi apresentado numa mesa coordenada do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado no Porto em junho de 2008.

**.. Professora associada e membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Coordenadora do Núcleo de Investigação em Educação, História e Museologia.

Educational heritage and museums: reflections on practical research, historical preservation and dissemination

Margarida Louro Felgueiras

Abstract:

The preservation of educational heritage and assets in Portugal emerges, almost simultaneously, between teachers and historians of education. School memories along with searching and recording of the collections of teachers were introduced in Portuguese and in Brazilian historiography in the nineties of the twentieth century. Simultaneously the need for civic intervention in order to safeguard the sources became visible, and gradually, also the awareness of its importance to pass on as a legacy. The study of, and the gathering, exhibition and creation of an inventory of artefacts, seeks to establish a school culture in its materiality. In this article, following an epistemological point of view, we propose to reflect upon the significance of these practical activities, either for educational historiography, for knowledge diffusion or in the interest of museums.

Keywords:

history of education; educational heritage; material culture of school; schools museography; schools ethnography.

Introdução

A noção de que a atividade educativa poderia ter um valor social que merecesse ser recordada e analisada vem do fato de que ela acompanha o desenvolvimento das ciências da educação. Durkheim, no curso da Sorbonne em 1905, assinalou a importância do conhecimento dos sistemas educativos do passado para a sociologia da educação; para o autor da *Evolution Pédagogique en France* (1939), a educação estabelecia uma relação orgânica com a sociedade e era o meio especializado de garantir a transmissão dos valores e do conhecimento necessário à continuidade da vida social. O estudo do passado permitia conhecer as diversas realidades educativas, que se corporizavam em sistemas educativos. Era um começo, que marcava uma orientação no sentido do estudo dos normativos legais, a juntar-se à tradição da análise das ideias e dos métodos pedagógicos. A concepção de documento legal e arquivístico como fonte básica do trabalho historiográfico afirmara-se. O passado era olhado como o laboratório dos estudos sociais, único meio para observar-se “o núcleo inicial das instituições” (Ortega, 1992, p. 9), a execução dos mandatos e das propostas que definiam o aparato do sistema de ensino, o seu nível de realização e de variação. Os sistemas escolares estavam em processo de generalização e o conhecimento histórico da escola permitiria escrutinar o passado e prospectar futuros. Para Durkheim, a história da educação justificava-se no currículo das escolas de formação de professores exatamente porque providenciava a informação sobre os sistemas de ensino ao longo do tempo e permitia analisar a função destes como elementos de coesão social e nacional. A história da educação aparecia como um saber instrumental ante a sociologia da educação pelo papel decisivo no estabelecimento e compreensão dos fatos educativos, pelo conhecimento do contexto em que se deram e a possibilidade de aí detectar as causas/necessidades que os originaram. Constituía assim uma das disciplinas basilares das ciências da educação. Já a pedagogia era considerada um saber doutrinário e praxiológico, sobre métodos e formas de ensino, e um fator para a inovação das práticas docentes, fundamental para a cultura dos professores, fomentando a reflexão e apelando a uma ética

profissional, de dedicação à causa do ensino. O sistema de ensino teria um espírito, expresso em matérias e programas, métodos e toda a sua estrutura material, que tanto reflete esse espírito quanto reage sobre ele, impondo-lhe limites (Halbwachs, 1992, p. 19).

Mas o interesse pela cultura material escolar enquanto fonte, entendida como a tradução em objetos empíricos, de formas de pensar e atuar em educação não estava ainda presente e demorou muito tempo a ser considerada de interesse para a análise histórica do social. O campo acadêmico, implicado que estava na definição e legitimação dos saberes emergentes e estruturantes da atividade de ensino, não deu importância aos artefatos da educação, que até aí eram também bastante limitados. Será a preocupação com a difusão de novos métodos, técnicas e materiais de ensino para a formação dos professores e para uso dos alunos, numa simbiose entre necessidades do sistema educativo, dos docentes e dos setores econômicos com interesse na produção de bens, resultantes da massificação progressiva da atividade de ensino, que está na origem de aparatos técnicos mais desenvolvidos. Nesse processo, desempenharam um papel fundamental as exposições e feiras mundiais, onde a educação esteve sempre presente. Também a divulgação através da imprensa e de materiais impressos das inovações educacionais, que eram apresentadas como índices de desenvolvimento das sociedades que as produziam, veio proporcionar o desenvolvimento de artefatos educacionais. O objetivo de dar a conhecer as inovações pedagógicas criou um mercado internacional para a produção de materiais de ensino, neles incluídos mobiliário, modelos de edifícios, instrumentos técnicos, livros e manuais, os mais diversos. Os Estados, com as suas políticas de escolarização das camadas populares, de formação do professorado dos níveis de instrução elementar e os próprios docentes (que executariam essas políticas) foram o público-alvo.

Trabalhos recentes têm enfatizado o alcance desses eventos no campo educativo e o impacto ao nível da concorrência internacional entre países. Estes foram hierarquizados segundo o seu esforço em prosseguir políticas ilustradas de progresso social, em que o nível da instrução popular era um dos índices considerados para poderem ser incluídos no

lote dos países civilizados¹. Foi no contexto das exposições universais que surgiram os primeiros museus de educação e se popularizaram os museus escolares. Os primeiros procuravam ser vitrinas das novidades e saberes produzidos no campo educativo, desde teorias e métodos de ensino, livros, coleções de materiais (alguns para estudos experimentais em educação), mobiliário e normas de higiene. Por sua vez, os museus escolares (coleções de materiais sobre ciências da natureza, adequados às *lições de coisas* e podendo incluir dados etnográficos e de geografia humana), pensados para as escolas, deram origem a orientações didáticas e à produção editorial de quadros parietais impressos como a conjuntos de frascos com amostras diversas: sementes, minérios, rochas, pequenos animais embalsamados.

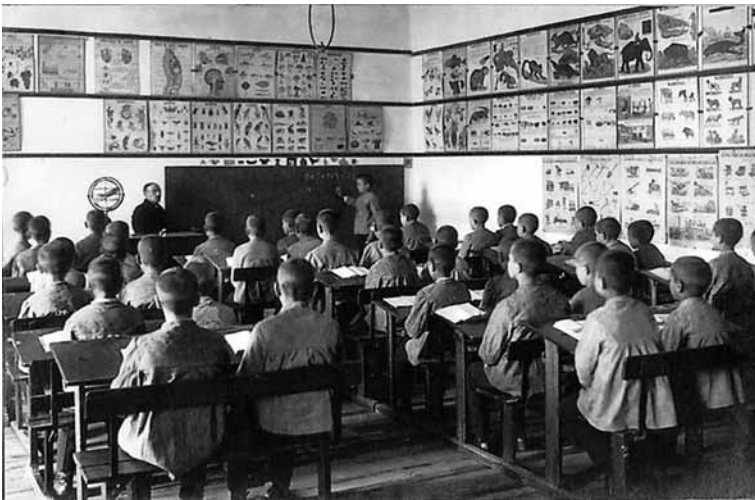


Figura 1: Sala de aula. Colégio dos Órfãos (década de 1920) com os quadros parietais.
Fonte: Arquivo Histórico Municipal do Porto.

A difusão e apropriação desses saberes e materiais, pelos diferentes países e respectivas classes docentes, tiveram ritmos bem diversificados.

1. Cf. a este respeito Kuhlmann Jr. (1998, p. 71-80) e Lawn (2009a), aparecido quando revia este texto. Ver em particular os artigos de Lawn (2009b) e de Agustín Escolano.

Em Portugal, sob a ação de Adolfo Coelho e do vereador da Instrução Teófilo Ferreira, veio a concretizar-se em 1883 o Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, com uma biblioteca anexa (cf. Fernandes, 1973; Fernandes; Felgueiras, 2000). Este insere-se na vaga de criação de museus que se verificou um pouco por toda a Europa e Américas, sob a influência das exposições universais. No mesmo ano foi fundado o museu pedagógico do Rio de Janeiro, o de Madri e de Friburgo no ano seguinte, enquanto o de Paris data de 1879, e Bruxelas e Palermo, de 1880. Adolfo Coelho, como germanista que era, devia ter notícia do intenso movimento de criação de museus escolares e exposições permanentes, algumas delas da iniciativa de associações de professores, como foi o caso de Berlim (1876), de Magdburgo (1877) ou de Königsberg (1881). A Alemanha possuía já em 1882 11 museus que ou eram do tipo de exposição de coleções de materiais de ensino; exposições sobre a história da escola e da prática de ensino; ou museus escolares, constituídos basicamente por exposições sobre ciências naturais.

A proposta de Adolfo Coelho para as seções do Museu Pedagógico traduz esse conhecimento e apresenta pontos coincidentes com muitas das propostas que vigoravam sobre o tema, nos areópagos internacionais (Fuchs, 2009, p. 58-65). A sua sólida cultura pedagógica permitiu-lhe apresentar uma proposta pedagogicamente consistente e adaptada às necessidades do contexto português. O que restou dessa iniciativa foi mais tarde transferido para a Escola Normal Primária de Lisboa (1917-1918) e integrado, no início da ditadura² (1933), à Biblioteca e Museu do Ensino Primário, que funcionou no mesmo edifício. Aí foi dirigido por Adolfo Lima entre 1920 e 1942 (Mogarro, 2003, p. 85-107).

Como refere Mogarro (2003, p. 91), um aspecto interessante para a problemática desses museus é a sua inclusão como tema nos programas do Ensino Normal, incorporado na disciplina de pedagogia geral e his-

2. Em Portugal, a ditadura nacional começa em 1926, com o golpe militar, mas só a partir de 1933, com o plebiscito da nova Constituição, António de Oliveira Salazar tem todo o aparelho repressivo montado e inaugura o que designou por Estado Novo. A ditadura vigorará até 1974.

tória da educação³. Confirmando este fato, em 1903, J. Augusto Coelho (Coelho, 1903, p. 21-23), num manual para uso dos alunos das Escolas Normais, previa nos meios de ensino a existência de museus escolares nas escolas primárias e indicava a forma como deviam ser organizados. Mas os professores portugueses só em 1909 se associaram para a constituição do Centro Pedagógico de Lisboa, à semelhança do que há muito vinha acontecendo noutros países. Nos estatutos que elaboraram, previa-se um museu e biblioteca pedagógica, que tinha por objetivo promover o aperfeiçoamento dos professores de Lisboa em todos os domínios da pedagogia, incluindo para isso a criação de um museu didático, além de uma biblioteca pedagógica e um gabinete de pedagogia experimental (Felgueiras, 2003, 2005 e 2008). Sobre a existência ou ação deste Centro, pouco se conhece.

Acompanhando a renovação metodológica do ensino, com ênfase no debate sobre método intuitivo, ou integral, ou no ensino objetivo, experimental, surge uma obra de Augusto de Vasconcelos, *Museus Escolares (sua necessidade, organização e funcionamento)*, em 1917, na qual apela à Câmara do Porto para investir na criação de um museu escolar. Nela apresenta uma proposta de organização para os materiais, estampas, máquinas, mobiliário e o espaço que devia ter, para lá se realizar uma aprendizagem prática e intuitiva, não só das ciências naturais como da história. As atividades laboratoriais eram vistas como parte das atividades dos museus escolares e as visitas de estudo a base para o enriquecimento dos próprios museus e da prática do ensino intuitivo. Adolfo Lima, em 1921, ao publicar a sua *Metodologia*, traçou também um plano a que deveria obedecer um museu pedagógico e que mostra similitudes com o estipulado no *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de Buisson, de 1911, e que foi um meio importante de divulgação de propostas de organização dos museus escolares. Verificamos que quer em Portugal, quer no Brasil, por exemplo, a estrutura desses museus segue as definições e organização apresentadas em exposições mundiais (cf. Vidal, 1999, p. 107-116).

3. Cf. também os decretos n. 2.213, de 10 fev. 1916 e decreto n. 6.203, de 7 nov. 1919.

Com a alteração do contexto político em Portugal e sua repercussão no nível das concepções educativas, principalmente a partir da década de 1930, a legislação previa a existência de museus escolares nas Escolas Normais, nas escolas primárias e nos liceus. Esses museus deveriam ter, para além das coleções de ciências naturais, elementos de recolha etnográfica, como miniaturas de alfaias agrícolas. Contudo, a ênfase posta na constituição desses museus, a organizar pelos professores com o apoio dos alunos, pretendia sobretudo a inserção na comunidade, o conhecimento das tradições da região. Em Portugal, assiste-se à perda de interesse pela inovação educativa, que tinha estado na origem desses museus, em prol do que alguns designariam por “nacionalização do ensino”.

Não temos um estudo ou mesmo levantamento consistente desses museus dentro do sistema de ensino português, supondo-se que alguns deles tenham atingido alguma qualidade e organização, sobretudo nos liceus. Porém, com as transformações operadas no sistema educativo após a Revolução de Abril de 1974, muitos desses materiais foram esquecidos em arrecadações ou negligenciados.

Entre o professorado surgiram, entretanto, pessoas preocupadas com a guarda dos artefatos da sua atividade, considerando-os essenciais para uma narrativa do passado, pois neles condensavam memórias e afetos. Outros escreveram biografias, contando as suas experiências como educadores. Mas de um modo geral a escola permaneceu hermética aos olhares estranhos e o seu passado parecia sem grande significado social, a não ser no campo das recordações da infância e juventude. A urgência social em conquistar o futuro perdia de vista o seu fundamento.

Nos anos de 1960 e 1970, um pouco por toda a Europa, a educação ganhou relevo e a massificação impôs transformações nos sistemas de ensino. A consciência da mudança levou a um cuidado particular com a constituição de coleções, guarda de espólios e também à criação de novos museus da educação. O desenvolvimento dos sistemas de formação de professores, onde a história da educação marca presença, reforçou essa necessidade de preservação da herança educativa. O conceito de patrimônio, muito conotado com o construído ou com o objeto de arte valioso, alarga-se para o incorporar numa tradição, constituída de memó-

rias, afetos e valores que, investidos nos objetos, os tornam um legado com valor imaterial. Eles não contam só por si, mas pelo conjunto onde se inserem, com as memórias e usos que os utilizadores lhes deram. Os museus aparecem como os lugares privilegiados para a recolha, conservação, estudo e exposição desses artefatos do passado educacional. Os ventos de futuro faziam-se sentir agora mais nas tecnologias da comunicação, da informação e do entretenimento. Os museus em geral, como instituições culturais que no passado estiveram vocacionadas para as elites, são questionados e tendem a abrir-se a outros setores sociais, inserindo-se progressivamente no campo das indústrias culturais e também no desenvolvimento local.

Investigação e preservação da herança educativa: os dados da questão

A preservação do patrimônio educativo e seus acervos emerge em Portugal quase em simultâneo entre os professores e historiadores da educação. As memórias da escola, a procura e guarda de acervos de professores foram introduzidas na historiografia em Portugal e no Brasil na década de 1990. Simultaneamente à realização de projetos de investigação, que tomaram por base as instituições escolares e os seus arquivos, tornou-se mais visível e premente, aos olhos dos historiadores, a necessidade de intervenção cívica para a sua salvaguarda. Da conservação das fontes e do seu estudo passou-se progressivamente à consciência da sua importância como um legado a transmitir. É nessa base que se desenvolve todo um trabalho de estudo, inventariação, recolha e exposição dos artefatos, que procura constituir a cultura escolar na sua materialidade.

Enquanto investigadores nos encontramos num momento em que se processam transformações quer da missão da escola, quer do museu e mesmo da memória e da História. Com base no trabalho de inventário de espólios de escolas, de desenho de um programa para um museu da escola primária, de roteiros de exposições e do conhecimento e diálogo com projetos em curso no Brasil, propomo-nos refletir, do ponto de vista

epistemológico, o significado desta atividade quer para a historiografia da educação, quer para a divulgação do conhecimento, quer para os museus.

Foi a premência da recolha e preservação das fontes para a história da educação que em Portugal e no Brasil, em geral, nos levou ao inventário, ao registro, à construção de bases de dados de objetos museológicos, de documentação de arquivo, de bibliotecas institucionais ou privadas e por vezes à catalogação. Arquivo, biblioteca e museu surgiram-nos assim interligados tanto no estudo como na guarda, tratamento e divulgação das fontes documentais. Do inicial ofício de historiador, que se propõe a trabalhar com um conjunto delimitado de fontes para perscrutar o passado e responder ao problema inicialmente formulado, deparamo-nos com a necessidade de organizar todo um conjunto de testemunhos e proceder à sua preservação. Da atividade de investigadores deslizamos, imperceptivelmente e muitas vezes com caráter de urgência, para o exercício de cidadania. É não só uma necessidade da investigação, uma vez que ao criarmos um objeto de estudo recortamos um conjunto de testemunhos que constituímos/validamos como “as fontes”, como também uma responsabilidade de cidadania em preservar os elementos, capazes de permitir a elaboração de uma memória coletiva. O conservar e tornar acessíveis as fontes é indispensável à verificação dos trabalhos e interpretações efetuadas, à continuidade de outras análises assim como à manutenção do registro desses testemunhos, como alicerces da memória.

Na Modernidade, os Estados tiveram a preocupação de criar instituições especializadas para a guarda de todo o aparato administrativo necessário à sua consolidação, desenvolvendo-se para o efeito um conjunto de saberes e técnicas específicas para a sua organização. Entre essas instituições encontram-se os diferentes tipos de arquivo, de museus, de bibliotecas, cartórios e conservatórias. No caso específico da educação, deparamo-nos com uma multiplicidade de agentes, instituições, espaços e hierarquias produtoras de discursos, orientações, normas, diplomas e materiais, dispersos pelo território, que terão dificultado a organização de arquivos bem estruturados. À medida que se dá a massificação do sistema, a sua modernização e a alteração das lógicas de funcionamento da administração e das escolas, surge uma profusão de materiais, que ao

longo do tempo geraram a questão do armazenamento e guarda desses artefatos. As administrações centrais, regionais ou locais tenderam a resolver o problema crescente dos espaços pelo descarte rápido de tudo o que foi considerado repetitivo e irrelevante para a administração burocrática, com o concomitante abandono de práticas claras de arquivamento. De um modo geral os arquivos, onde existiam, foram desorganizados, atirados para arrecadações, fechados e tornados inacessíveis aos próprios serviços, que deles podiam ou podem ainda necessitar. Ao mesmo tempo, perdeu-se uma tradição de arquivamento nas instituições, prevalecendo apenas a guarda de comprovativos de ordem financeira e administrativa, geralmente sem regras adequadas. Nesse processo, a atividade docente e de aprendizagem não tem sido apreendida como tendo valor (histórico, social ou didático). Atitude esta partilhada até há alguns anos tanto por funcionários comuns como por decisores e especialistas, com responsabilidades nesse âmbito. Geralmente é o acaso ou o esquecimento que fazem chegar até nós restos da atividade de ensino e aprendizagem.

A desorganização dos arquivos do sistema educativo em Portugal e a falta de discussão sobre as medidas a adotar colocam sérias dificuldades à investigação histórica presente; hipotecam seriamente, no futuro, a constituição de uma memória coletiva sobre a educação. Neste contexto de uma memória perdida ou a perder-se, as necessidades da pesquisa fundem-se com as exigências da reivindicação e do propor de soluções, parciais ou globais. Levam também os investigadores a percorrer os territórios da arquivística, da museologia, da etnografia, a redescobrir a diplomática, no seu questionamento como metodologia base do inquérito histórico e a exigir a prática de um trabalho interdisciplinar.

Desafios teórico-metodológicos à investigação

O contato com documentação e objetos desorganizados, em instituições fechadas ou em funcionamento, coloca, desde logo, a necessidade de uma limpeza e organização prévias, de forma que se estabeleçam o quadro temporal e a origem da produção desses artefatos. Nesse processo,

procura-se definir séries, determinar a data, a proveniência e a autoria. É aqui que se dá o encontro com a diplomática, que questionando a procedência e a autoria nos reenvia para o cerne dos procedimentos historiográficos. Quando procedemos ao levantamento sistemático de espólios escolares, essas preocupações estão sempre presentes e tornam-se complexas ou mesmo impossíveis, por exiguidade de informações. Por vezes o inventário é apenas isso mesmo – uma listagem e descrição sumária do existente – com aproximações grosseiras quanto à datação e proveniência, acreditando que investigação posterior mais aturada ou recolha de elementos semelhantes permitam completar as informações em falta. Os recursos técnico-metodológicos ao nosso dispor permitem hoje o recurso à história oral, através das quais se faz o resgate de memórias particulares e a sua articulação com as institucionais. O processo de inventariação dos espólios, quando os recursos existem, pode levar a um tratamento preventivo ou a processos de conservação mais sofisticados dos materiais, com seleção da documentação, elaboração de séries documentais ou coleções de objetos, e a de listagens de descarte. Mas o fim último do inventário, no contexto arquivístico ou museológico, é a descrição das fontes para dá-las a conhecer e criar as condições para que sejam tornadas acessíveis à investigação. Constitui ainda parte do processo de localização das espécies.

Do ponto de vista da pesquisa, representa apenas um momento prévio, muitas vezes lento e penoso, dadas as limitações anteriormente referidas, e que acompanham todo o desenvolvimento de um trabalho. Pode mesmo, em dados momentos, constituir um ponto de dispersão, pela disponibilidade de tempo que exige, pela atração que o contato com as fontes exerce sobre o pesquisador. A minúcia dos procedimentos pode fazer esquecer os objetivos a que nos propomos com a pesquisa. O inventário não pode constituir-se, de modo algum, como a finalidade da investigação histórica. O inventário, a descrição e catalogação constituem-se como elementos essenciais da etnografia histórica da escola ou de outras instituições. São fundamentais para a definição de coleções de museus, arquivos, centros de memória e bibliotecas, mas representam apenas uma fase inicial do trabalho historiográfico.

Toda essa etnografia escolar torna possível um novo olhar e questionamento das realidades educativas, seja no nível da sala de aula, da instituição, dos organismos de enquadramento ou das políticas. A empiria, que os objetos e documentos arquivísticos constituem, torna-se um referente com que se confrontam os discursos e as teorias, abala por vezes certezas e obriga a releituras. O trabalho de inventário, dada a sua natureza etnográfica, contribui para a desocultação da escola pelo seu interior e propõe uma visão da escola a partir dos objetos como condensações de práticas e concepções (de ensino, de aluno, de teorias pedagógicas, de princípios científicos focalizados por meio das disciplinas escolares). Os artefatos tanto podem ter atuado como indutores de novas práticas e da aceitação de novos métodos ou teorias como ser o resultado de invenções locais, resultantes das experiências e reflexões dos atores para resolver problemas concretos. Traduzem, por vezes, a apropriação pelos docentes de teorias e suas tentativas de concretizá-las em situações específicas, na relação com grupos socialmente determinados de alunos, no quadro político-legal-administrativo de sociedades historicamente situadas. Entramos aqui no cerne do trabalho histórico, pois o que a abordagem da cultura material da escola, descrita em inventários e coleções, nos propõe é o desafio de uma interpretação hermenêutica, que nos leve dos signos aos significados. Interpretação que nos permita chegar dos objetos às práticas e da interligação de ambos às teorias e aos princípios científicos constituídos em disciplinas, considerados saberes socialmente relevantes. Focar a cultura material não é um exercício de êxtase perante o passado, mas um processo de questionamento, que nos leva dos objetos, sua proveniência e autoria aos sujeitos que os produziram, deles se apropriaram e/ou os utilizaram em contextos educativos. Podem também significar a recusa ou a incapacidade, individual, de grupo ou social de com eles se relacionarem. Materiais didáticos e livros houve que nunca foram usados, o que nos remete para a problemática da distância entre as reformas desejadas e a sua efetividade. É também uma forma de abordar a problemática da cultura e da sua história através das suas expressões mais quotidianas, como o são a produção do conjunto de materiais que constituem a cultura material da escola.

Neste processo estão implicadas novas abordagens metodológicas, que procuram conjugar a técnica de inventário, presente tanto no arquivo como na museologia, como parte da etnografia, recuperar alguns procedimentos da diplomática, presentes na historiografia da “escola metódica”⁴ e estruturantes do trabalho histórico, com a etnometodologia. Trabalha-se sobre séries documentais mas valorizam-se os indícios, as particularidades, a narrativa individual, os artefatos. É esta atenção aos indícios materiais em particular, como sinais e expressões de práticas, de comportamentos e de pensamento, que integra estes procedimentos no campo teórico da etnometodologia.

História da educação e museologia

A conservação dos objetos tem levado à constituição de coleções, que exigem condições especiais de conservação e guarda. Salas-museu, centros de memória, centro de recursos, museus da escola, da educação ou pedagógicos são as formas institucionais ou organizativas que têm sido encontradas para responder à necessidade de conservação e divulgação. Essas instituições visam colocar à disposição do público uma herança educativa, que permita um diálogo entre o passado e o futuro da educação, simultaneamente individual e coletivo, com os especialistas e com o público comum, sejam os idosos ou os jovens, de diferentes grupos e estratos sociais. A proposta de coleções ou o desenho de um projeto museológico aciona toda uma reflexão acerca das valências do museu, o papel da investigação histórica e sua interligação com o arquivo e com a biblioteca. Neste sentido, pensar um museu da educação foi e é um desafio, para o esclarecimento do que está em jogo em termos de concepção de história, de museologia, de educação e das relações que se estabelecem com outras áreas científicas.

4. Expressão usada para designar a historiografia de finais do século XIX e primeira metade do XX, estruturada por regras metodológicas muito rígidas e posteriormente apelidada de tradicional pela Nova História (Mendes, 1987).

Pode-se instituir ainda hoje uma distinção na forma de pensar os museus, que têm como tema a educação, pelo agrupamento que destes se faz por categorias. Julio Bérrio classifica-os em cinco tipos: *escola-museu*, *museu histórico escolar*, *museu da educação*, *museu pedagógico* e *museu/laboratório de história da educação* (Berrio, 1996 e 2009). Cada um desses tipos remete a uma perspectiva histórica e museológica diferente. Assim, uma *escola-museu* é pensada como um museu local ou regional, que agrupa num edifício, ele próprio significativo da arquitetura escolar de uma época, todos os elementos que podem ajudar a reconstituir as vivências escolares e as finalidades do ensino e da aprendizagem, assim como a vida da profissão docente de uma dada região⁵. Essa concepção tem claras afinidades com a *história local*, largo tempo minorizada mas hoje considerada de grande importância para o desenvolvimento cultural e identitário das localidades, assim como pelos elementos que pode fornecer para abordagens históricas mais globais. Já o *museu histórico escolar* supõe um edifício construído para esse fim, onde todo o material e exposição obedecem a princípios e técnicas de museologia, apresentando cenas escolares segundo uma ordem cronológica, que vão desde a antiguidade clássica até um passado relativamente próximo. É um museu relativamente estático, para ser visto e percorrido numa sequência estabelecida. Esse tipo de museu tem subjacente o rigor histórico na recriação que faz da situação do aluno e dos materiais que tinha para aprender. Está relacionado com uma concepção de história evolutiva, ligada a uma ideia de progresso da sociedade europeia. Poderíamos fazer sucessivos paralelismos entre as concepções de história e a forma de apresentação/exposição do museu. Convém, contudo, olhar para o surgimento da própria ideia de museu no campo educativo, do seu programa e função no âmbito da educação, pois parece que aí emergem, também, os diferentes modos como foram concebidos, na sua articulação com o estado do conhecimento educacional e disciplinar e as perspectivas históricas e museológicas em cada época.

Tendo surgido como estrutura física e como programa e função relativamente clarificadas em meados do século XIX na Inglaterra, graças à

5. Seria o caso em Portugal da sala-museu Irmãos Oliveira Lopes, em Válega (Ovar).

Exposição Universal de Londres de 1851, e propagado rapidamente por vários países europeus, acompanharam a nascente indústria da educação e foram, simultaneamente, os locais de afirmação das ciências da educação: psicologia e pedagogia experimentais, higiene escolar, didática, estatística e educação comparada etc. Nesse contexto, o museu foi sendo definido como uma categoria educacional pelos educadores. Assim, no Dicionário de Buisson, edição de 1911, aparece a distinção entre *museus pedagógicos* e *museus escolares*. O autor esclarece que este último termo é usado em sentido restrito, designando “o conjunto de objetos que o professor usa no processo de ensino conhecido por *leçons de choses*”. Esses objetos, naturais ou fabricados, tinham como objetivo propiciar às crianças ideias claras e exatas sobre tudo o que as cercava. O primeiro museu escolar, segundo o relato de M. de Cormenin (1849)⁶ sobre as casas de asilo em Itália, teve lugar em Florença, sob os auspícios do príncipe Demidoff, e foi inspirado nas concepções pedagógicas de Pestalozzi, Rousseau e Basedow. O desenvolvimento dos museus escolares parece ter-se dado entre a Exposição Universal de Viena (1873) e a Exposição Universal de Paris (1878), onde já apareceram museus feitos pelos professores ao lado de outros produzidos pela indústria, com vistas ao fornecimento das escolas. Eram constituídos por quadros parietais, estruturados por campos de saber, acompanhados por conjuntos de frascos com produtos relativos às diferentes componentes das *lições de coisas*: produtos alimentares, de diferentes indústrias, materiais de construção, matérias-primas usadas no aquecimento e na iluminação, minerais e fósseis, herbários, gravuras de insetos, mamíferos, aves e peixes, produtos químicos usuais, miniaturas ou gravuras de aparelhos da física e de instrumentos agrícolas. Na sua concepção, o museu escolar era um conjunto de materiais didáticos para o ensino das ciências da natureza e compreensão das indústrias e trabalho a elas associadas, desde a agricultura à extração de minerais ou à produção de objetos comuns. Esse conhecimento era considerado relevante para a

6. F. Buisson (dir.), *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie d'Instruction Primaire*. 2. ed., Paris, Hachette, 1911, p. 1.377.

cultura das populações e os quadros tanto podiam revestir as paredes como ser pendurados segundo o tema a estudar pelos alunos.

Nesta acepção, o termo “museu” significa sobretudo um conceito de recolha, organização e exposição dos objetos, segundo um programa educativo (o conteúdo das lições de coisas), que fazia parte do currículo do ensino primário. A sua conservação, ainda que recomendada com o recurso a vitrinas para guardar frascos, modelos etc., é relativamente acessória, pois esses materiais estão sujeitos ao desgaste normal do ensino e manuseamento por crianças. A sua finalidade é ser observado pelos alunos, ser exposto, ser acessível. Para isso, ou deve ter produtos reais ou recorrer a gravuras rigorosas, fidedignas do real, pois participa de um processo de educação do olhar⁷, de observação rigorosa e, simultaneamente, de organização do pensamento em categorias. E, neste sentido, parece captar dois elementos essenciais do museu – a exposição e o rigor da informação disponibilizada.

Percebe-se que não é apenas o conhecimento científico que o determina. Aliado a este está a representação das atividades econômicas, dando a conhecer aos alunos um espectro de possibilidades mais alargado do que a experiência direta do seu meio. Neste aspecto, o museu escolar é genuinamente uma invenção dos pedagogos e da escola e não uma reprodução de algo que lhe é exterior. A escola e a sua cultura são também uma invenção dos pedagogos e dos professores, que a constituem por meio das suas práticas. Mas a sua larga expansão só se dá com a passagem da produção artesanal para a reprodução industrial. E aqui são as exposições mundiais os motores de uma ampla difusão e produção de um mercado internacional. Doravante o museu escolar pode ser adaptado às circunstâncias dos diferentes países, com títulos e legendas traduzidas nas diversas línguas.

Em Portugal, encontramos também uma acepção de museu escolar restrita, divulgada por J. Augusto Coelho, professor envolvido na formação de professores. Na obra *Noções de Pedagogia Elementar* (1903, p. 23), para alunos a frequentar as Escolas Normais, previa a organização do museu em três seções: uma dedicada à história natural, outra à agricultura e a terceira à produção fabril. A primeira era constituída por minerais, vegetais e ani-

7. Cf., sobre este educar do olhar, Vidal, 1999, p. 107-116.

mais, subdividida em duas: amostras de localidades distantes e amostras colhidas pelos próprios alunos, nos passeios escolares na própria região. A segunda seção englobava modelos de instrumentos agrícolas, sementes e produtos agrícolas e uma terceira, que incluiria exemplares de instrumentos e matérias-primas e objetos realizados pelos próprios alunos, nas escolas que desenvolvessem os trabalhos manuais, ou fabricados nas unidades produtivas das localidades. Refletiria assim a vida e a iniciativa das regiões.

Augusto Coelho incluiu os museus escolares no capítulo “Meios de Instrução”, remetendo-os implicitamente para o campo científico das ciências naturais e conhecimento das atividades econômicas. Não faz referência às *lições de coisas* e deixa de fora o que designa “*outras collecções de ensino*” (idem, *ibidem*), que incluía instrumentos de física e química, mapas, sólidos geométricos, quadros parietais de ensino da leitura e da história. Ou seja, apresenta uma visão didática dos meios de ensino, mais dependente de uma organização disciplinar cientificamente informada, compartimentada e restrita. Parece partir do saber para os meios didáticos e não de uma visão pedagógico-curricular para a organização dos meios de ensino. De certo modo assinala uma tendência na forma de pensar o ensino primário: mais em função do saber do que das necessidades curriculares e pedagógicas dos atos de ensino e aprendizagem. A atenção do autor recai sobretudo no livro de ensino e faz já a distinção entre livro do aluno e livro do professor.

Em 1917, Augusto de Vasconcelos apresenta uma acepção mais ampla de museus escolares, semelhante à divulgada em obras como o *Dictionnaire de Pedagogie*, de Buisson. A defesa é feita argumentando em termos pedagógicos, como a importância fundamental do método racional e intuitivo e designando os processos pedagógicos do ensino português de “arquivelhíssemos”, onde “o livro tem sido tudo” (Vasconcelos, 1918, p. IX-X). Defende que é indispensável a criação de museus escolares e os apresenta como “verdadeiras oficinas científicas”. Mas o que o autor sublinha como missão do museu escolar é a sua função educativa, que reside, segundo afirma, “na cultura gradual e insensível das faculdades anímicas” e funcionariam como uma “salutar ginástica da inteligência” (idem, p. XIII), ao lado do cálculo mental, da interpretação dos textos e

do desenho de objetos. Os museus escolares ensinariam sobretudo pela ação visual. Esse autor revela uma preocupação e um conhecimento pedagógico a partir do qual constrói a argumentação em defesa dos museus escolares. Considera que os museus existentes (industrial, colonial) não são adequados à escola primária, pois obedecem a orientações e a princípios científicos incompatíveis com o que se pretende ensinar às crianças e são omissos em pontos importantes dos programas. Apresenta, por isso, um programa para o museu ligeiramente diferente dos anteriores: “instrumentos, máquinas, aparelhos, herbário, espécies zoológicas indígenas, uma coleção de ninhos e ovos autênticos, produtos agrícolas e industriais, máquina de projeções luminosas e um pequeno laboratório de química. Este deveria funcionar à parte, não seria para exposição e teria pessoal próprio. Apresenta nesta proposta, que depois desenvolve ao longo do livro, a ideia de um museu agradável e cômodo para o aluno. O laboratório, por exemplo, em vez de bancada poderia ter secretárias de tempo ajustável, onde os alunos pudessem fazer exercícios de redação ou desenhos, que seriam assinados pelo diretor e pelo professor. A preocupação pedagógica vai postular a existência de estantes baixas, para guardar os principais produtos. Ou seja, aparece aqui a organização do contexto de aprendizagem a condicionar a exposição museológica e a sua própria apresentação temática. Apesar de esses museus se situarem na escola e mesmo na sala de aula, a relação museu-escola aparece mutuamente condicionada e com interdependências. Essas são já algumas das características a ter em conta na organização de um projeto museológico, que aparecem claramente como linhas de força, que dividem por vezes os responsáveis dos museus e os professores. Há aqui uma preocupação com a exposição, que deve ser atraente e sobretudo acompanhada por guias, demonstrações, ensino oral, observação. Nesse caso, esses eram os novos papéis que se queria que os professores assumissem na atividade docente. O que se traduziria hoje como a necessidade de um serviço educativo organizado, atento e envolvente, dirigido a um público específico, de modo que estimule a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de observação, de espírito de experimental.

Buisson apresenta ainda a categoria dos museus pedagógicos, definida já em 1880, que seriam constituídos por uma biblioteca, coleções de material de ensino e de mobiliário escolar. No caso francês, o museu foi criado na dependência do ministro da Educação e foi dotado de alguns meios, que lhe permitiram desenvolver conferências, editar um boletim que passaria depois a revista. As coleções, muitas delas foram herdadas das exposições universais, da troca de correspondência entre os ministérios da Educação de diversos países, enriquecidas com doações de particulares. Esse museu pedagógico tinha finalidades diferentes, envolvia todas as áreas do sistema educativo e foram concebidos, de forma centralizada, em nível nacional, e tornou-se um fenômeno internacional (Buisson, 1911 e Fuchs, 2009, p. 62). Era dada muita importância à biblioteca, que se dividia em quatro seções: reserva, fundos gerais, documentos oficiais e, por último, periódicos. A biblioteca tinha sala de leitura geral e uma biblioteca circulante, para empréstimo domiciliário. Existia ainda um secretariado (*office*) que era o sustentáculo das relações e intercâmbios internacionais e nacionais, com atribuição de bolsas para estágios no estrangeiro, de vigiar a impressão das publicações do museu e de colaborar com as seções de documentos e de periódicos da biblioteca. O Museu, em sentido restrito, era constituído por diversas salas: a 1ª dedicada ao ensino no estrangeiro; a 2ª sobre o francês, com trabalhos de mestres e alunos; a 3ª e 4ª para os editores exporem objetos escolares para venda; a 5ª constituída por aparelhos para o ensino da matemática e das ciências físicas; a 6ª era um gabinete de história natural; as 7ª e 8ª eram dedicadas ao ensino do desenho; a 9ª dedicada aos objetos para o ensino da geografia; a 10ª uma sala dedicada à arquitetura dos edifícios escolares etc., 11ª e 12ª para exposição de trabalhos das moças; 13ª e 14ª eram salas para arquivo de documentos e modelos, da Sociedade “l’Art à l’école”. O Museu, além das suas exposições permanentes, acolhia exposições temporárias. Possuía ainda “Serviços Auxiliares”, composto por uma comissão encarregada de redigir informações e textos para guiarem o visitante como para dar aos professores; um Secretariado para as obras auxiliares e complementares para a escola, com a função de estudarem o problema das bibliotecas escolares e populares na França e no estrangeiro. Possuía ainda uma Seção de Conferências, que realizou uma

série de palestras sobre os métodos de ensino em diversas ciências. O que era considerado exposição museológica, em sentido estrito, restringia-se à mostra nas diversas salas, de objetos, aparelhos e modelos escolares e sobretudo a trabalhos de professores e alunos (Buisson, 1911), resultado da sua utilização e aplicação segundo determinados métodos e princípios pedagógicos. Essa era a concepção de museu pedagógico expandida pelas exposições universais e que em Portugal encontra nítida proximidade na proposta apresentada por Adolfo Coelho, em 1882.

O museu pedagógico não foi apenas uma proposta, mas uma realidade concreta na França e em diversos países. Obedecia a um princípio de atualização permanente pela realização de estágios no estrangeiro e conferências, com intuítos formativos; a uma aliança com o setor da produção de material didático. Não era um museu histórico, mas um centro de difusão de materiais, métodos, de visibilidade e demonstração da vida das escolas. Visava, além da função educativa, a uma função de quase inspeção ao efetivo trabalho de professores e alunos. Mas para além desses princípios agregadores há toda uma preocupação com o chegar ao grande público, empregando para isso meios inovadores: o empréstimo de livros, a escrita de textos para professores, as conferências. Os objetos estão ali, na sua maior parte como signos de um futuro progressivo e não como testemunhos de passados. São antes mediadores para a construção do conhecimento e de sentidos. O museu estava a serviço de uma política educacional e combinava o expor dos objetos com uma atividade de documentação e de investigação. O objetivo era recolher informação sobre diversos sistemas para que fosse possível estabelecer comparações, hierarquizar. Essa focagem levou à adoção do método comparativo como critério para expor.

O desafio expositivo na era informática

Não sistematizaremos aqui o debate e as transformações de concepção que têm acontecido na forma de conceber os museus e a sua função social. Preferimos tomar alguns destes vetores, que se destacaram da

função museal e sua relação com a escola, para nos questionarmos sobre aspectos atuais desta relação, assinalando vantagens e debilidades. O que foi uma visão orientada para o futuro no século XIX e início do XX, tendo em conta sobretudo o registro do presente para o instituir como fundamento de uma nova tradição, deu lugar a um olhar para o passado, e recentemente, muitas vezes mais como espetáculo a apreender sensivelmente do que a compreender nas suas múltiplas variáveis e significações. O sucesso de exposições do tipo *hands on* e *living museum* abandonam a observação para criar um ambiente que capte o visitante pelo sensível e pelo lúdico. Quase não intervém outro sistema de informação ou de mediação, como se o sentido estivesse naturalizado num conjunto de objetos, de situações, que se adquire tocando, olhando por acaso. Assumindo sobretudo um caráter lúdico, de uma viagem ao passado, que não sai do presente e não regressa ao futuro. Deverão os museus solidarizar-se com o entretenimento e as indústrias culturais? E, se o fizerem, poderão desempenhar a sua função, de ajudar a construir uma visão mais profunda da vida social? Se não, quem na sociedade o fará?

De igual modo, com o recurso onipresente da informática, da pressão para tudo mostrar-se *on-line*, da ênfase nos museus virtuais, como gerir a oposição entre museu virtual e real? Ou seja, como gerir a preferência dos poderes pela locação de recursos a meios informáticos para disponibilizar informação *on-line versus* a recolha, inventário e conservação de acervos, apoio à exposição e ao tratamento museográfico? Se o uso da internet possibilita o alargar incalculável da informação, será esta possível, e sobretudo a construção do conhecimento que pressupõe, sem o recurso à conservação e estudo dos testemunhos concretos do passado e do tempo presente, que continuamente volve passado? O caso português é paradigmático pelo abandono constante em que se encontra a recolha, guarda, inventariação das fontes (escritas ou objetos), em prol de um esforço de informatização de certos setores, também ele mais discursivo do que real. Sem descurar essa necessidade de constante atualização no campo dos média, consideramos que as tecnologias da informação não podem dispensar a salvaguarda conveniente dos testemunhos do passado. Simplesmente, sem eles não haverá lugar a fotografia ou a digitalizações.

Além disso, essas reproduções não são o próprio objeto e necessitam, além de recursos materiais para se executarem, estudos e condições de tratamento das fontes, para a sua guarda ou descarte, quando tecnicamente aconselhado.

O percurso que realizamos pelas primeiras propostas de museus escolares e pedagógicos torna visível que apesar de terem sido pensados, voltados para o futuro, houve a preocupação em dotar as instituições de espaços especializados, de instituir registros, conservá-los, estudá-los. As sociedades ligaram a necessidade de progresso à de memória e criaram quer museus, quer arquivos, quer bibliotecas. Hoje os poderes não têm consciência dessa necessidade e por isso a ausência de políticas nesse setor. Em plena sociedade do conhecimento e da informação, corre-se o risco de se viver num presente sem memória e sem futuro. É contra esse roubo da memória que enquanto investigadores devemos prevenir, exigindo as condições básicas para a conservação de arquivos “reais” e não apenas virtuais.

Referências bibliográficas

BERRIO, J. Ruiz. Museos, exposiciones y escuelas. In: *El hombre y la tierra en la escuela madrileña de principios de siglo*. Catálogo sobre la exposición de material escolar y textos didáticos. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; Facultad de Educación, 1996.

_____. El Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro (Org.). *Inventariando a escola nos arquivos escolares de Gondomar*. Gondomar: Câmara Municipal de Gondomar; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2009.

BUISSON, F. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie d'Instruction Primaire*. 2. ed. Paris: Hachette, 1911 (Entradas “Musées Pédagogiques”, “Musées Scolaires”).

COELHO, J. Augusto. *Noções de Pedagogia Elementar*. Lisboa: Empresa da História de Portugal, 1903.

DURKHEIM, Emile. *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés-Editora, 1984.

_____. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Apresentação de Félix Ortega. Madrid: Endimión, 1992 (1. ed. 1939).

ESCOLANO, Augustín. Ethnohistory and Materiality of Education: in the setting of the Universal Exhibitions. In: LAWN, Martin (Ed.). *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Simposium Books, 2009. p. 31-50.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Luazes, Amália. In: NÓVOA, António (Dir.) *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Asa, 2003.

_____. Amália Luazes dos Santos Monteiro Leite. In: CASTRO, Zília Osório de; ESTEVES, João (Dir). *Dicionário no feminino (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005. p. 66-73.

_____. *Para uma história social do professorado primário em Portugal no século XX*. Porto: Campo das Letras/FPCE – CIIIE, 2008.

_____. (Org.). Inventariando a escola nos arquivos escolares de Gondomar. Gondomar: Câmara Municipal de Gondomar; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2009.

FERNANDES, Rogério. *As idéias pedagógicas de F.Adolfo Coelho*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica, 1973.

FERNANDES, Rogério; FELGUEIRAS, Margarida (Org.). *A escola primária: entre a imagem e a memória*. Porto: Projeto Museu Vivo da Escola Primária, 2000.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.

FUCHS, Eckhardt. All the world into the School: World's Fairs and the emergence of the school museum in the nineteenth century". In: LAWN, Martin (Ed.). *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Simposium Books, 2009. p. 51-72.

HALBWACHS, Maurice. "Introducción". In: DURKHEIM, Emile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Endimión, 1992 (Apresentação de Félix Ortega).

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Meditação, 1998.

LAWN, Martin (Ed.). *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Simposium Books, 2009a.

_____. “Sites of the future: comparing and ordering new educational actualities”. In: LAWN, Martin (ed.). *Modelling the future: exhibitions and the materiality of education*. Oxford: Simposium Books, 2009b, p. 15-30.

LIMA, Adolfo. *Metodologia*. Lisboa: Livraria Ferin-Editora, 1921.

MENDES, Amado. *A história como ciência, fontes, metodologia e teorização*. Coimbra: Coimbra Editora, 1987.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra. A exposição metodológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005. p. 15-84.

MOGARRO, Maria João. Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade. In: SAAVEDRA, Vicente Peña (Dir.). FORO IBÉRICO DE MUSEÍSMO PEDAGÓGICO. O museísmo pedagógico em Espanha e Portugal: itinerários, experiências e perspectivas, 1., 2003. *Actas...*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2003. p. 85-107.

ORTEGA, Félix. Presentación da la edición castellana. In: DURKHEIM, Emile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Endimión, 1992.

PORTUGAL. Ministério da Instrução. Decretos n. 2.213, de 10 fev. 1916, e Decreto 6.203, de 7 nov. 1919.

SAAVEDRA, Vicente Peña (dir.). FORO IBÉRICO DE MUSEÍSMO PEDAGÓGICO. O museísmo pedagógico em Espanha e Portugal: itinerários, experiências e perspectivas, 1., 2003. *Actas...*, Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2003.

VASCONCELOS, Augusto. *Museus escolares: sua necessidade, organização e funcionamento*. 2. ed. Porto: Livraria Civilização, 1918.

VIDAL, Diana Gonçalves. Para uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 107-116.

VIDAL, Diana Gonçalves; Souza; Maria Cecília Cortez (Org.) *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Endereço para correspondência:

Margarida Louro Felgueiras
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto
Rua Alfredo Allen, 4200-135
Porto – Portugal
E-mail: margalf@gmail.com

Recebido em: 8 jul. 2010

Aprovado em: 29 mar. 2011