

Reflexões sobre o movimento da Escola Nova e a Educação Museal no Brasil

Reflections on the movement of the New School and Museum Education in Brazil

Isabel Gomes
Pontifícia Universidade Católica
Rio de Janeiro-Brasil

Marcus Soares
Fundação Oswaldo Cruz - Museu da Vida Fiocruz
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

A proposta deste artigo é discutir as repercussões pedagógicas da Escola Nova no que se refere à Educação Museal no contexto brasileiro. Será apresentado como o movimento escolanovista teve influência no campo da Educação Museal, a partir da década de 30 do século XX. Para isso, encontrar-se-á pormenorizado as particularidades da implementação do documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 e, discutir-se-á a participação de Anísio Teixeira, na propagação das ideias escolanovista no país e a influência da teoria educacional de John Dewey, neste contexto, apontando suas repercussões no âmbito da educação em museus. Ao final será discutido como os pressupostos pedagógicos da Escola Nova influenciaram a consolidação dos setores educativos de museus brasileiros e repercutiram em suas atividades educativas voltadas ao público, tendo como exemplo o caso do Museu Nacional da UFRJ (MN).

Palavras-chave: Escola Nova; Museus; Educação Museal.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the pedagogical repercussions of the New School (Escola Nova) in relation to Museum Education within the Brazilian context. We will present how the New School movement influenced the field of Museum Education starting from the 1930s. To achieve this, we will outline the specifics of the implementation of the document known as the Manifesto of the Pioneers of the New Education of 1932. Additionally, we will discuss the role of Anísio Teixeira in spreading New School ideas in the country and the influence of John Dewey's educational theory in this context, pointing out its repercussions in museum education. We will argue how the pedagogical principles of the New School influenced the consolidation of educational sectors in Brazilian museums and impacted their educational activities aimed at the public, using the case of the National Museum of UFRJ (MN) as an example.

Keywords: New School, Museums, Museal Education.

Introdução

Neste artigo, propomos uma reflexão sobre repercussões pedagógicas da Escola Nova no que se refere à Educação Museal no contexto brasileiro. Daremos destaque ao pioneirismo de Anísio Teixeira como um dos principais disseminadores das ideias da Escola Nova no Brasil e à teoria educacional de John Dewey, no que se refere a sua concepção de educação e ao papel conferido aos museus, como espaços de educação ao longo da vida e de formação crítica para uma sociedade democrática.

Os museus desempenham diferentes funções sociais e, ao longo de sua história, a educação esteve presente de forma consistente. É a partir da segunda metade do século XX que a função educativa dos museus ganha maior relevância e volta-se à inclusão de públicos mais diversificados (Valente, 1995). Maria Esther Valente (2009), em uma perspectiva de educação como um processo de transmissão, aprendizado e produção de conhecimentos no campo das ideias, conceitos, valores e hábitos próprios da cultura de determinado grupo social, entende que o museu, como espaço onde a cultura é recontextualizada e os saberes são reelaborados e socializados, é inerentemente associado à educação, e é, em si mesmo, “um meio educativo” (Valente, 2009, p. 88).

Ao tratar dos museus e sua função social educativa, é importante considerar os pressupostos teóricos que regem as práticas educativas nestas instituições que se situam também no campo da educação não formal. Martha Marandino (2006) aponta que pesquisas sobre espaços de educação não formal se utilizam frequentemente de diferentes referenciais teóricos e metodológicos do campo da Educação. Para a autora, sobretudo quando se trata de investigações sobre educação em museus de ciências, há um diálogo intenso com a pesquisa proveniente do campo da Educação em sentido amplo e também da Educação em Ciências. Assim, temas como, por exemplo, aprendizagem, transposição didática, currículo, linguagem são abordados em relação aos museus, tendo como referência os campos citados anteriormente. Sibeles Cazelli et al. (2002), por sua vez, discutem como a concepção de exposições pode ser influenciada por referenciais teóricos da Educação e também da Educação em Ciências.

No que tange à influência da Escola Nova na história da educação no Brasil e, conseqüentemente, nos museus, pretendemos desvelar alguns elementos que faziam parte da conjuntura política brasileira no início do século XX, ajudando-nos a entender o contexto em que se deu a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

Utilizamos como importante referência para nossas análises a obra *Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola* de Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto e expoente do escolanovismo no Brasil.

Ao final deste artigo, apresentaremos como os pressupostos pedagógicos da Escola Nova influenciaram tanto o incremento dos museus escolares no Brasil quanto a consolidação de setores educativos em museus e suas atividades educativas voltadas ao público. Neste contexto, abordaremos o caso do Museu Nacional da UFRJ (MN), como exemplo da influência escolanovista na constituição de propostas educativas museais.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e Anísio Teixeira

O movimento renovador da educação brasileira, baseado nas ideias da Escola Nova, se iniciou no final do século XIX, mas ganhou força no país somente no início de século XX. Neste período, o Brasil entrava em uma nova era: a da modernização nacional influenciada por um modelo desenvolvimentista do país. Com o processo de industrialização, ainda que tardia, um novo contexto político e social se instalava, favorecendo o surgimento, de uma então recente classe social: a classe média, formada por funcionários públicos, intelectuais, representantes do comércio que exigiam representação, voz, justiça e oportunidades iguais aos da classe dominante (Lima, 2012). Vale ressaltar que o contexto político-econômico-social apresentado acima, se deu principalmente no pós-revolução de 1930.

A educação brasileira tem mantido como característica um desenho elitista e fragmentado. Na década de 1930, notadamente, o “ensino primário era articulado com o ensino profissional destinado aos pobres e ensino secundário com continuidade ao superior, destinado à elite” (Lima, 2012, p. 188). Com uma nova ordem se estabelecendo e reivindicações da classe média que se instaura no Brasil, pensar um novo modelo de educação era primordial para o desenvolvimento do país. O modelo de escola tradicional já não mais atendia às necessidades e anseios de parcela da população e dos intelectuais nesta sociedade em modificação. Era preciso discutir outros paradigmas de educação e ideias renovadoras baseadas em uma nova pedagogia.

Foi nesse cenário que, em 1932, um grupo de intelectuais, durante a IV Conferência Nacional de Educação, redigiu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, um importante documento que versava sobre princípios fundamentais para a renovação da educação brasileira e que se apoiava nas propostas escolanovistas, difundidas principalmente até

então, na Europa e América do Norte. Para a professora Diana Vidal (2013, p. 579, Grifos nossos):

O Manifesto reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro, como se indicia em seu próprio título. [O documento] **efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira [...]**o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava **como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola.**

Os signatários do Manifesto propunham uma renovação do pensamento e dos métodos até então mais difundidos no país, que se alinhavam com o que se conhece como “Escola Tradicional”. O subtítulo do Manifesto “A reconstrução educacional no Brasil” é sugestivo de sua qualidade inovadora, além de demonstrar um caráter ambicioso.

Como narrado por Vidal (2013), o documento foi escrito por Fernando de Azevedo e publicado simultaneamente em diversos veículos da imprensa. Assinado por vinte e seis intelectuais influentes, formando um grupo não homogêneo, ou seja, que abarcava uma pluralidade de interesses, referenciais e ideias, o *Manifesto* gerou um “personagem coletivo”: os “Pioneiros da Educação Nova”.

Politicamente, de acordo com a mesma autora, buscava-se garantir espaço e protagonismo no processo de reestruturação e melhoria da Educação Brasileira no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930. A proposta envolvia uma modernização abrangente da própria sociedade brasileira e do sistema educacional, via a atuação do Estado, incluindo os princípios de laicidade, gratuidade e obrigatoriedade.

Todos, assim, deveriam ter acesso à educação, que proporcionaria igualdade de oportunidades. A educação é posta como elemento central e fundamento das relações sociais, formaria cidadãos livres e conscientes, que se incorporariam ao grande Estado Nacional em formação no Brasil (Schwartzman et al., 2000).

O *Manifesto*, portanto, deu início à efetivação do movimento renovador conhecido como Escola Nova, que teve como um dos principais intelectuais e responsáveis pela sua implementação no país Anísio Teixeira. Em seu livro *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*, o autor reflete sobre a necessária reformulação da escola, fazendo duras críticas à pedagogia tradicional historicamente no Brasil. O educador propõe a centralidade do papel da ciência para sociedade brasileira em

transformação e, conseqüentemente, para a educação. Anísio Teixeira argumenta ainda que a educação é essencial para a transformação da relação do sujeito moderno com a sociedade

O autor considera que o homem e a sociedade estão em constantes mudanças e a educação deve acompanhá-las, contribuindo com a melhoria da vida, o pensamento autônomo e a consciência humana. Entretanto, estas mudanças não acontecem de imediato, conforme expõe o autor, pois para ele existem educadores com diferentes posturas (os reacionários, os falsos renovadores e os renovadores) que limitam e emperram as engrenagens do mecanismo de mudança. Esta análise de Anísio Teixeira é fundamental para sua defesa de uma escola progressista. Para ele:

Por meio da experiência já adquirida da humanidade, deve o educador traçar o roteiro do desenvolvimento individual, dirigir o seu curso, corrigir os seus desvios, acelerar a sua marcha, assistir, enfim, em todos os passos, a obra da educação, de que é o guarda e o responsável. A escola fundada em tais bases não será, pois, uma escola que forme homens sem capacidade de esforço e de resistência. Muito ao contrário, os homens formados nessa escola provaram, em sua plenitude, o prazer de conquistar, passo a passo, o caminho de sua emancipação (Teixeira, 1971, p. 23).

Segundo Anísio Teixeira, os fundamentos sociais para a transformação da escola se iniciam quando o progresso, enquanto transformação material do mundo, se instaura no seio das civilizações modernas. Este progresso se deve “à aplicação da ciência à civilização humana” (Teixeira, 1971, p. 28), dando subsídios para que uma série de problemas se resolvam. É nessa direção que ele advoga a importância da aplicação da ciência nos princípios que regem a escola, já que desta forma, neste novo tempo há um novo homem se formando.

O referido autor considera que a escola é o retrato da sociedade a que serve, e que a escola tradicional era o reflexo de um tempo que não mais existia, pois “era a casa onde as crianças aprendiam o que lhes era ensinado, decorando as lições que os professores marcavam, depois tomavam, e que lhes forneciam elementos de informação e saber, que só mais tarde deveriam utilizar” (Teixeira, 1971, p. 38). Em sentido oposto, Anísio Teixeira aponta a necessidade de realizar mudanças que venham a servir ao novo momento da civilização. Era preciso reformular os princípios psicológicos de ensinar, trazendo uma nova psicologia da aprendizagem, reconstruir os programas escolares, reorganizar as matérias escolares e conduzir o aluno para a centralidade do espaço escolar, transformando a “escola em um centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver” (Teixeira, 1971, p. 45).

A pedagogia da Escola Nova no Brasil

O modelo conhecido no Brasil como Escola Nova acolhia propostas pedagógicas diversas que pretendiam se diferenciar do que existiu anteriormente e com tênues fronteiras conceituais. Nesse contexto, os termos Ensino ou Escola Ativa ganham destaque.

No Brasil, a Escola Nova reuniria propostas didáticas variadas, nas quais a valorização do interesse dos educandos no processo ensino aprendizagem e a participação ativa na construção de conhecimentos são pontos de convergência. De certo modo, a negação do que se entendia como Escola Tradicional era também consensual, por mais que a crítica e as proposições fossem pouco específicas, como podemos observar, no trecho do próprio Manifesto, a seguir:

Nessa nova concepção da escola, que é uma **reação contra as tendências** exclusivamente **passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional**, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a **atividade espontânea**, alegre e fecunda [...] O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do **fator psicobiológico do interesse**, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando [...] a buscar todos os recursos ao seu alcance, graças **à força de atração das necessidades profundamente sentidas** (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 196. Grifos nossos).

O educador José Carlos Libâneo (2017) indica várias correntes do que denomina de Pedagogias Renovadas, dentre elas, a progressivista, a montessoriana e a piagetiana, que tiveram forte influência no Brasil. Afirma ainda que a primeira vertente, associada ao teórico John Dewey, serviu de aporte teórico para uma visão de didática no âmbito do movimento escolanovista. A “didática da Escola Nova”, no sentido progressivista, põe o estudante como sujeito da sua aprendizagem. É deslocado o papel do estudante no processo ensino aprendizagem, assim como o do professor. Na concepção de Libâneo:

O que o professor tem que fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, **partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses**, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A ideia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. **Não se trata apenas de aprender fazendo, no sentido de trabalho manual**, ações de manipulação de objetos. Trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global [...] (Libâneo, 2017, p. 1129. Grifos nossos).

Essas mudanças são importantes para os pressupostos que fundamentam a Escola Nova. O aluno assume a condição de protagonista de seu aprendizado onde seus interesses, seus saberes e suas experiências são peças-chave para a educação. Os programas escolares

não podem mais ser reduzidos às lições pré-determinadas e constituído por matérias do interesse dos adultos, mas sim, se organizar por meio das experiências dos alunos e de atividades educativas, dentro e fora da escola, de forma que a criança possa se esforçar para desenvolver-se.

Como exemplo desta nova proposta de trabalho, temos no ensino de ciências, os professores realizando os trabalhos de campo, que objetivavam proporcionar ao aluno o conhecimento do ambiente e integrá-lo ao meio (Pontuschka *apud* Marandino *et al.*, 2009).

Já em relação às matérias escolares, na Escola Nova, se faz necessário fugir da organização lógica que era comum na escola tradicional. É preciso ensinar de forma que a criança aprenda em torno de suas experiências, utilizando-se dos conhecimentos gerados e apropriados a partir dos processos científicos.

Em síntese, os pressupostos da Escola Nova, a partir de princípios da ciência e do pensamento científico, defendem que o aluno tenha autonomia para agir no espaço escolar e liberdade para pensar. Ou seja, é primordial o respeito aos saberes e interesses do estudante, de modo a incentivar uma postura ativa e questionadora. Sugere-se, assim, uma mudança no papel do professor em sala de aula, que sai do seu lugar de detentor de saber para o de mediador e provocador de saberes, dando aos alunos a possibilidade de analisar questões a partir de suas experiências e chegar a suas próprias conclusões.

Diferentes métodos que tinham como finalidade principal proporcionar o engajamento, interesse e a experiência no processo educativo dos estudantes, no Brasil, foram denominados ao longo do tempo como ideias da Escola Nova. Tais ideias, contudo, não têm a uniformidade e balizamento teórico comum para que possam ser reunidas em um “Movimento” único.

A Pedagogia de John Dewey, a Escola Nova e os museus

É fundamental considerar o pensamento de John Dewey quando refletimos sobre a Escola Nova e suas vertentes nas políticas educacionais em diversos países, inclusive, no Brasil.

O entendimento do Dewey de educação tem como um dos cernes a associação da educação à própria vida, ao desenvolvimento e crescimento dos seres humanos em sociedade. Para o teórico, operando em um processo contínuo, à medida que a educação ocorre, proporciona mais crescimento. A educação entendida assim, como uma reconstrução contínua da experiência humana torna-se um atributo permanente (Westbrook *et al.*, 2010).

Somando-se a este sentido da educação como singularidade da vida, a experiência é fundamental no pensamento educacional de Dewey. Nas palavras do filósofo:

“Vida” inclui, costumes, instituições, crenças, vitórias e derrotas, recreações e ocupações. Nós empregamos a palavra “experiência” nesse mesmo fértil sentido. E para fazê-lo, assim como em relação à vida [...], o princípio da continuidade por meio da renovação se aplica. Com a renovação da existência física ocorre, no caso dos seres humanos, a recriação de crenças, ideais, esperanças, felicidade, angústias e práticas. A continuidade de qualquer experiência, por meio da renovação do grupo social, é um fato literal. Educação, em seu sentido mais amplo, é o sentido dessa continuidade social (Dewey, 1916, p. 56, Tradução nossa).

A respeito dessa visão de Dewey, fazemos um paralelo com considerações de Anísio Teixeira, quando afirma que a experiência é uma relação que se processa entre dois elementos e que modifica mutuamente tais elementos. Assim como a experiência, a aquisição de conhecimento provoca alterações no indivíduo que adquire este conhecimento e reciprocamente, na matéria conhecida. Desse modo,

A educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. A contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão constitui o característico mais particular da vida humana [...]. Essa contínua reconstrução – em que consiste a educação – tem por fim imediato melhorar pela inteligência a qualidade da experiência. Analisando-a mentalmente, percebendo as relações que ela nos desvenda, ganhamos os conhecimentos necessários para dirigir, com mais segurança, nossas experiências futuras (Westbrook et al., 2010, p. 37).

Tendo como referencial a experiência, Dewey pontua que a educação deve ser ativa e integrada à natureza e à vida social. Ou seja, os processos de ensino-aprendizagem não têm que se basear na mera assimilação de informações por estudantes que se portam passivamente em relação ao conhecimento e à sua própria aprendizagem, como preconiza a Pedagogia Tradicional (Hein, 2013).

Para Marcele Pereira (2010), a pedagogia de Dewey valoriza a experimentação, a partir da coleta de dados, a formulação de hipóteses e a resolução de problemas pelos educandos, que são protagonistas da sua própria aprendizagem. Westbrook et al. (2010), por outro lado, afirmam que Dewey não considerava os interesses dos alunos como primordiais em si. De fato, criticava a pedagogia centrada nos educandos, que enfatiza apenas o interesse da criança, sem relacioná-los adequadamente aos programas curriculares, esperando que os educandos construíssem o conhecimento por si só. Sobre o papel do interesse na educação, Dewey pondera que está presente em qualquer experiência que tenha um propósito.

Quando o lugar do interesse na educação é mencionado de forma depreciativa, Interesse é entendido meramente como o efeito de um objeto sobre vantagem ou desvantagem pessoal, sucesso ou fracasso. [...] Educacionalmente, então, segue-se que atribuir importância a interesse significa atribuir características sedutoras à matéria de outro modo insignificante; para assegurar atenção e esforço através do oferecimento de [...] prazer. Mas, a objeção é baseada no fato - ou suposição - de que formas de habilidades a serem adquiridas e o assunto em questão a ser adquirido não tem interesse por conta própria: em outras palavras, eles são supostamente irrelevantes para as atividades normais dos alunos. O remédio não é encontrar falhas na doutrina do interesse, tampouco procurar alguma isca de prazer que pode ser atrelada à matéria alienígena. É descobrir objetos e modos de ação que estão conectados com forças do presente. A função dessa matéria em promover atividade e a sua realização de forma consistente e contínua é o seu interesse (Dewey, 1916, p. 2037. Tradução nossa).

Para Dewey, três características humanas, vida, experiência e aprendizagem são indissociáveis. E as relações que o teórico estabelece entre conteúdos, experiência e interesse são complexas. Ele entende que os conhecimentos são produzidos, originalmente, para solucionar questões que provêm da experiência. Portanto, antes de se tornarem um conjunto organizado, os conhecimentos são afastados de suas problemáticas de origem. Dewey propõe, então, uma reincorporação dos conhecimentos no contexto da experiência. O papel dos educadores seria o de proporcionar atividades em que os educandos interajam com situações problemáticas que seriam analisadas com base em conhecimentos teóricos e práticos, das ciências naturais, humanas e das artes (Westbrook *et al.*, 2010).

Encarregados desta difícil tarefa, os educadores deveriam ter, como Dewey recomenda, o domínio não somente da sua disciplina de origem, mas também de conhecimentos na área de Psicologia. Westbrook *et al.* (2010), argumenta que a pedagogia de Dewey está muito mais centrada no educador do que no protagonismo da estudante, pois a aprendizagem não ocorre apenas graças às qualidades inerentes à criança, mas principalmente nas habilidades dos educadores na criação de um ambiente propício. O papel do interesse no processo educativo, deste modo, tem um ainda desdobramento importante: o reconhecimento de cada criança em sua individualidade, ou seja, em suas capacidades, necessidades e escolhas.

Para Dewey, a vida ocorre a todo momento através de experiências que implicam em aprendizagem, sendo a vida mesma uma contínua aprendizagem (Hein, 2013). Segundo Anísio Teixeira, um dos grandes méritos do pensamento educacional de Dewey foi destacar a aprendizagem que ocorre com as experiências sociais, distinguindo-a desta forma da educação escolar (Westbrook *et al.*, 2010). Aprender se torna assim parte do

desenvolvimento dos seres humanos, cuja capacidade de aprender perdura durante a vida toda.

A educação entendida deste modo está relacionada à vida, organiza a vida social e a perpetua por meio da reconstrução ininterrupta da experiência. Teixeira pondera que este sentido da educação proposto por Dewey só pode ser almejado conscientemente em sociedade progressistas, pois implica na revisão e renovação das normas estabelecidas (Westbrook *et al.*, 2010). Em outras palavras:

Uma sociedade indesejável, é aquela que internamente e externamente estabelece barreiras ao livre intercâmbio de ideias e comunicação da experiência. Uma sociedade que provisiona participação em seus bens a todos os seus membros em termos iguais e que assegura reajustes flexíveis em suas instituições por meio da interação de diferentes formas de vida social é, na medida do possível, democrática. Tal sociedade deve ter um tipo de educação que dá aos indivíduos um interesse pessoal nas relações sociais e controle, e os hábitos mentais que assegurem mudanças sociais sem introduzir desordem (Dewey, 1916, p. 1593, tradução nossa).

Nesse sentido, os museus podem ser vistos como importantes espaços educativos e, para Dewey, onde é valorizado o desenvolvimento do pensamento crítico em prol de uma sociedade mais democrática. Dewey propaga a ideia de um museu dialógico e menos voltado às elites, preocupado com uma educação popular e com a participação comunitária. Isto demonstra a contemporaneidade de seu legado para as discussões sobre Educação Museal, estando em consonância com a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), instituída em 2017. De acordo com o Caderno da PNEM, que referencia a Política, a Educação Museal é:

[...] uma peça no complexo funcionamento da educação geral dos indivíduos na sociedade. Seu foco não está em objetos ou acervos, mas na **formação dos sujeitos** em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus e a **experiência da visita**. Mais do que para o “desenvolvimento de visitantes” ou para a “formação de público”, a Educação Museal atua para uma **formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la** (Costa, 2018, p. 74, Grifo nosso).

É importante ressaltar, a partir de George Hein (2004), que Dewey não se limitou a criticar a escola tradicional, mas também os museus tradicionais, no sentido de não se relacionarem com as experiências vividas por seus públicos em seu dia a dia, tornando-se locais herméticos e pouco atraentes para grande parte da população.

A educação ao longo da vida é especificamente uma temática cara aos museus, que se colocam como espaços de educação não formal, voltados a públicos de visitação programada, principalmente os escolares. Direccionam-se também à visitação de públicos

espontâneos, que tem como uma das características marcante a visita em família. Os museus podem ser considerados locais propícios à educação ao longo da vida de adultos, mas, também de crianças e jovens, no sentido da aquisição do capital cultural, valorizado por suas famílias (Cazelli, 2005). As visitas em família e escolar têm o potencial de favorecer o cultivo do hábito de visita aos museus pelas crianças, que posteriormente poderão usufruir dos museus como locais de educação ao longo da vida. Como propõe Dewey (1916), o objetivo da educação é favorecer a sua própria continuidade. Ou seja, seu intuito é propiciar aos indivíduos uma capacidade permanente de crescimento, onde reside também a recompensa pela aprendizagem.

Desta forma, se educação está inerentemente relacionada à vida, a aprendizagem também deve ocorrer a partir da própria vida e se tornar um hábito promovido pela ação da escola associada a outras instituições. Como afirma Hein (2004), Dewey deixa claro em sua obra a valorização de museus e também das bibliotecas como espaços onde é possível vivenciar experiências educativas indispensáveis. Os museus são importantes instituições com função educativa que, para Dewey, deveriam estar integrados à escola.

O museu, portanto, faria parte, juntamente com a escola, de um complexo conjunto pelo qual a aprendizagem ativa é facilitada. O filósofo descreve, inclusive, a sua escola “ideal” como aquela que teria bibliotecas e museus em suas dependências, proporcionando experiências de vida e experiências especializadas. Considera também que visitas regulares a museus deveriam ser parte dos programas escolares e não atividades extras realizadas esporadicamente.

Dewey entende, que os museus em seu papel educativo deveriam se conectar ao cotidiano, inclusive com atividades extramuros propostas por essas instituições. O museu deveria, então, organizar e analisar resultados da experiência e também crescer a partir das experiências. E, assim, atuando em um movimento retroativo, os museus podem refletir sobre a vida, viabilizando ao educando experiências educativas futuras. Nesse sentido:

O desafio para os museus é [...] formular exposições que levem à investigação e que guiem os visitantes a aplicar os resultados dessa investigação a situações da vida. Experiências em museus [...] precisam levar a algo mais; não são experiências educacionais completas simplesmente em ação. Eles exigem configurações integradas que promovam a discussão, desafiem o aluno, façam conexões com questões de interesse do aluno e forneçam orientação para aplicação no mundo fora do museu (Hein, 2004, p. 424).

A Escola Nova e os museus na primeira metade do século XX

Dentro da perspectiva educacional oriunda do manifesto de 1932, das ideias de John Dewey e do trabalho de intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira, os princípios escolanovistas no Brasil tiveram um papel de destaque no que tange o aumento do número de museus escolares e pedagógicos no país. Admitindo que não haja propriamente uma única pedagogia da Escola Nova, podemos identificar influências nos museus e, especificamente, em seus setores educativos das tendências pedagógicas relacionadas às Pedagogias Renovadas e ao Ensino Ativo, em diferentes vertentes.

Segundo Andreia Santos (2015), o livro *Organização de Museus Escolares*, de 1937, de autoria de Leontina Busch, descreve, em detalhes, como montar um museu escolar. A autora revela que muitos estados publicaram leis tornando esses museus obrigatórios, como consta no 9º artigo do Decreto nº 981 ainda de 1890, citado pela autora e que regulamenta a instrução primária e secundária no Distrito Federal:

Cada escola primária terá, além das salas de classe e outras dependências, sua bibliotheca especial, **um museu escolar** provido de collecções mineralógicas, botânicas e zoológicas, de instrumentos e de quanto for **indispensável para o ensino concreto**, um gymnasio para exercicios physicosⁱ, [...] (Grifos nossos)

Santos (2015) relaciona o que denomina de “Método Intuitivo” e a também a “lição de coisas” à criação de museus escolares no Brasil. Como descreve Martins (2011), tais referências foram importantes justificativas para diversas aplicações educativas dos museus e das suas coleções. A autora cita a “lição de coisas”, que tem como base uma aprendizagem sensorial com utilização de objetos e fatos concretos, a partir das teorias do ensino intuitivo de Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, em voga no final do Séc. XIX. A “lição de coisas” propunha a superação de um ensino abstrato por meio da utilização de métodos baseados, portanto, na observação daquilo que é tangível, factual e bem definido. Assim, o incentivo a visitas a museus, a formação de coleções fazia parte do repertório didático desta proposta.ⁱ

Luciana Martins (2011) menciona o empréstimo a escolas de parte das coleções de museus, na forma de kits didáticos, como uma outra repercussão dos preceitos da “lição de coisas”, que se iniciou no final do séc XIX. Tal prática perdura até a atualidade como pode-se

ⁱ

observar, por exemplo, nas práticas da Seção de Assistência ao Ensino (SAE) do Museu Nacional (MN) que anuncia em seu sítio na internetⁱⁱ:

A Seção de Assistência ao Ensino dispõe de **três coleções didáticas para empréstimo** a qualquer instituição, ou pessoa física, **com fins educativos**. Juntas, as coleções Zoológica, Paleontológica e Geológica contam com mais de 2.400 lotes, que representam os biomas brasileiros nos principais grandes grupos zoológicos, a história do surgimento e evolução da vida e os diversos ambientes geológicos existentes em nosso planeta, respectivamente.

Sendo coleções de empréstimo, permitem que professores e educadores façam uso dessa importante **ferramenta de apoio pedagógico**. Nosso objetivo é tornar o conhecimento acessível a todos os alunos, **tornando-o prático e ao alcance das mãos deles** (Grifos nossos).

Já nos anos dois mil, a importância dos objetos, em atividades educativas em museus, é defendida por Marília Xavier Cury (2013). Para a autora, a cultura material é questão fundamental dos museus e, portanto, as suas atividades educativas devem se pautar na reflexão sobre o patrimônio, a partir das coleções. Dessa forma, as especificidades dessas instituições, no âmbito de sua função educativa, são respeitadas e potencializadas. A autora situa a educação em museus como parte do trabalho de curadoria e a prática do educador como um processo crítico que inclui a produção de conhecimento:

O educador não pode ter a sua atuação restrita ao ‘conteúdo pronto e disponível’ presa ao pesquisador. Ele é igualmente **produtor de conhecimento** e participa ativamente da formulação de narrativas e discursos, em parceria interdisciplinar [...]. A ação educativa é consequência de planejamento e construção conceitual e teórica, metodologias e estratégias. **É um processo** de elaboração minucioso e, **certamente crítico** (p. 16, Grifos nossos)

O Museu Nacional e a sua relação com a Escola Nova

A partir do que foi discutido acima, apresentaremos como o Museu Nacional (MN) esteve, no Brasil, no centro da relação entre escola nova e os museus. O MN foi fundado em 1818, por um decreto assinado pelo Imperador Dom João VI e recebia o nome de Museu Real. Ainda na primeira metade do século XIX, o MN inicia um trabalho de abrir suas portas a um público leigo, desde que estas pessoas “se fizessem dignas pelos seus conhecimentos e qualidades” (Valente, 1995, p. 64). Ainda neste período, o museu começa a oferecer cursos de ensino livre e popular, além de conferências públicas com objetivo de estimular o gosto do povo pelas ciências naturais.

No início do século XX, o MN viveu um momento em que sua função educativa torna-se mais explícita e seu público em ampliado qualitativamente, com o oferecimento de uma

série de atividades voltadas para escolas. Em 1916, com um novo regulamento, o museu passa a estimular os cursos superiores de ciências naturais, assim como amplia seu atendimento ao público escolar do nível fundamental. Neste mesmo período, o MN cria seu Serviço de Atendimento às Escolas. Em uma iniciativa bastante elogiada na época pelo Conselho Superior de Ensino Brasileiro, o museu desenvolveu as coleções didáticas para distribuição nas escolas de nível superior, secundário e profissional, dando origem, em algumas escolas, aos gabinetes de história natural (Valente, 1995).

O Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural, atual Seção de Assistência ao Ensino (SAE), foi fundado em 1927, durante o período em que Roquette Pinto esteve na direção do museu (1926-1935). Nesse período, o Museu direcionou uma grande parte de suas atividades para a divulgação de seus trabalhos e voltou-se para a educação da população, em um viés menos elitizado do que anteriormente. Segundo Valente (1995), essas escolhas tinham como base críticas à Pedagogia Tradicional e eram motivadas pelos pressupostos progressistas da Escola Nova. A autora afirma que o educador Fernando de Azevedo foi um admirador do trabalho de Roquette Pinto à frente do MN, lembrando que ambos foram signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Para Azevedo, o diretor do museu em sua gestão trouxe uma concepção moderna, ampliando “o campo das atividades científicas da instituição e transformou-a em eficaz instrumento de educação e cultura” (Valente, 1995, p. 85). ”.

As décadas entre 1920 e 1940, de acordo com Valente (2020), são decisivas para que as instituições museais no Brasil, a exemplo do Museu Nacional, sejam entendidas também como locais de educação. A autora atribui este fato, em parte, aos efeitos da atuação de intelectuais relacionados ao movimento escolanovista e sua perspectiva de educação em um sentido abrangente. Assim, levanta pertinentes questionamentos:

De onde vêm essas interferências sobre os museus: museu/escola, democratização do museu, museu para o povo, etc.? Supostamente do núcleo daqueles personagens ligados ao movimento de renovação da educação, denominado Escola Nova. [...] pelas ligações que estabeleceram com determinados setores políticos e instituições museológicas, a suposição pode ser confirmada. Trata-se de intelectuais possuidores de diversificado espectro de interesses que se colocavam para além de suas formações profissionais e especialidades. Os indícios de suas atuações nos setores da educação e vínculos com o museu são encontrados em estudos, localizados em uma produção difusa [...]. No entanto, muito da visão de educação mais ampla, por eles defendida como teoria e prática, teve impacto nos museus (Valente, 2020, p. 53)

Outro trabalho importante que nos mostra a influência dos princípios da Escola Nova nas funções educativas dos museus é o de Maria Margareth Lopes (1988, p. 44), onde a autora destaca que o escolanovismo “a preocupação pedagógica adentra nos museus” visando a priorização destas instituições às escolas. Ela considera ainda que naquele contexto educacional, “os educadores recuperam os potenciais dos velhos museus, e os colocam na ordem do dia” (Lopes, 1988, p. 44). Indo ao encontro desta afirmação, Lopes (1988), ressalta que o trabalho de Sussekind de Mendonça para concorrer ao cargo de chefe da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional do Rio de Janeiro, publica uma monografia onde este documento apresenta-se de fundamental importância para as questões educacionais nos museus.

Baseando-se em vasta bibliografia, [a monografia] retrata a influência americana em nosso sistema educacional, apoia-se nos princípios da Escola Nova e tecendo considerações de grande abrangência sobre o papel cultural dos museus refere-se tanto a sua contribuição à educação escolar como à não escolar (Lopes, 1988, p.44).

A pesquisadora Maria Margaret Lopes (1988), assinala que no período do escolanovismo no Brasil, a preocupação pedagógica adentra nos museus, onde estas instituições devem priorizar o apoio às escolas e desenvolver a possibilidade de um ensino mais prático. Como exemplo disso, ela cita o caso do Museu Nacional em que seu Serviço Educativo “volta-se cada vez mais para a produção de material didático, de empréstimo para escolas” (Lopes, 1988, .46).

Segundo Simone Misan (2008), nas décadas de 1940 e 1950 o Museu Imperial, localizado na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro, “foi uma referência importante no período, pois não deixou de abrigar e promover o ideário proposto pelos escolanovistas quanto à função educadora dos museus” (Misan, 2008, p.190). O Museu Imperial sediou a conferência “A função educativa dos museus” contou com a participação de expoentes do Movimentos da Escola Nova” (Misan, 2008, p.190). O evento tinha como propósito discutir a função educativa dos museus na sociedade e foi considerado como um marco importante para promoção das ideias da Escola Nova.

Durante décadas os efeitos da influência das diretrizes dos educadores escolanovistas continuaram fortemente presentes nas atividades dos museus. Como exemplo, podemos citar a realização de sessões de cinema educativo, dirigidas aos escolares da época (Misan, 2008, p.190).ⁱⁱⁱ

Considerações finais

Como visto neste artigo, os pressupostos teóricos do movimento da Escola Nova trouxeram para as discussões sobre educação, no Brasil, novas perspectivas e um novo fôlego, visto que no início da década de 1930, o estado brasileiro vivia um momento singular de mudanças políticas, sociais e econômicas. Discutir em âmbito nacional uma nova forma de educar, que acompanhasse as pujantes mudanças que aconteciam na sociedade brasileira, foi fundamental para a criação do Manifesto Pioneiro da Educação Nova, de 1932.

Neste sentido, evidenciamos o protagonismo do educador Anísio Teixeira no cenário nacional, tendo ele deixado um legado rico para a educação no Brasil. Dentre eles, citamos algumas de suas contribuições para as discussões e a difusão dos preceitos pedagógicos, psicológicos e organizacionais imbricados nas teorias progressistas da Escola Nova.

No Brasil, ganha força, concomitantemente a processos de modernização e industrialização da sociedade, a Escola Nova. Os intelectuais que fizeram parte desse movimento tiveram participação em outras instâncias que acompanhavam os processos de transformação da sociedade e das instituições em geral, como por exemplo, as escolas e os museus.

Consideramos que discussões sobre as relações entre tendências pedagógicas, como as propostas pela Escola Nova, e a Educação Museal merecem atenção por parte de educadores e pesquisadores, pois esclarecem aspectos importantes da história das práticas educativas em museus, das teorias que as sustentam ao longo do tempo e das próprias práticas educativas em museus.

Referências

CAZELLI, Sibeles; QUEIROZ, Glória; ALVES, Fátima; FALCÃO, Douglas; VALENTE, Maria Esther Alvarez; GOUVÊA, Guaracira; COLINVAUX, Dominique. Tendências pedagógicas das exposições de um museu de ciências. In: GUIMARÃES, Vanessa.; SILVA, Gilson Antunes (org.) **Implantação de Centros e Museus de Ciências**. Rio de Janeiro: UFRJ/PADEC, 2002. p. 208-218.

CAZELLI, Sibeles. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, Andrea. Educação Museal. In: Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

CURY, Marília Xavier. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. **Ensino em Re-Vista**, v.20, n.1, p.13-28, jan./jul., 2013.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. Nova Iorque, The Macmillan Company, An Introduction to the philosophy of education, 1916. Ozymandias Press. Edição Digital, 2017
HEIN, George. John Dewey and Museum Education. **Curator: the museum journal**, New York - NY, v.47, n. 4, p. 413-427, out. 2004.

DEWEY, John. Uma teoria democrática de educação em museus: democracia em museus. In: **Encontro Internacional Diálogos em Educação, Museu e Arte**. São Paulo, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, Antonio Bosco de. Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 185-204, set. 2012.

LOPES, Maria Margaret. **Museu: uma perspectiva de educação em geologia**. 1988. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006.

MARANDINO, Martha. Perspectivas da Pesquisa Educacional em Museus de Ciências. In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana María (orgs.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 89-122,

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**. 2011. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MISAN, Simone. Os museus históricos e pedagógicos do Estado de São Paulo. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v.16, n.2, p. 175-204, 2008.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. **Educação museal – Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado Museologia e Patrimônio) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Rio de Janeiro - RJ, 2010.

SANTOS, Andreia Reis dos. **As lições de coisas e a Escola Nova nos museus: a conexão entre os museus escolares e a educação**. 2015. Monografia (Graduação em Museologia). Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Nacional, 1971.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. A **Educação em Museu**: o público de hoje no museu de ontem. 1995. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC, 1995.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Educação em museus: a dimensão educativa do museu. In: GRANATO, Marcus; DOS SANTOS, Claudia; LOUREIRO, Maria Lucia (org.). **Museu e Museologia**: interfaces e perspectivas. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2009. p. 83-98.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. Panorama da história da educação museal no Brasil: uma reflexão. **Anais do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro, v. 52, 2020. p. 49-53.

VIDAL, Diana. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Educação e Pesquisa**, São Paulo - SP, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; VERONE, Lane Rodrigues (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Notas

ⁱ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/05/2024.

ⁱⁱ Disponível em: <https://sae.museunacional.ufrj.br/material-de-emprestimo/>. Acesso em: 28/05/2024.

ⁱⁱⁱ Simona Misan cita ainda alguns dos educadores que considera importantes para a propagação de ideais associadas à Escola Nova em sua relação com o papel educacional dos museus. São eles: Fernando de Azevedo, Jonathas Serrano, Everardo Backheuser, Francisco Venâncio Filho, e os já mencionados Roquette Pinto e Edgar Sussekind.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio à pesquisa.

Sobre os autores**Isabel Gomes**

Doutoranda do Departamento de Educação da PUC/RJ, Mestre em Museologia pela UniRio/MAST e graduada em Ciências Biológicas pela UFRJ, tem experiência na elaboração e execução de projetos e ações nas áreas de Educação Museal, Divulgação e Popularização da Ciência, com ênfase nos temas: mediação humana; formação de educadores museais; estudos de público; concepção e avaliação de atividades educativas em museus. Integra atualmente o "Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (Gepemci)" do Departamento de Educação da PUC-RIO; o Grupo de Pesquisa "Educação Museal: conceitos, história e políticas"(Gpem), do diretório do Ibram no CNPq e o "Observatório de Museus e Centros de Ciência e Tecnologia (OMCC&T)".

E-mail: bebelg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5981-8187>

Marcus Soares

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, com período sanduíche no Museu de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa, Portugal. Possui graduação em Ciências Físicas e Biológicas pela Faculdade de Humanidades Pedro II e mestrado em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é membro dos grupos de pesquisa Educação, Museus de Ciências e seus Públicos, do Museu da Vida Fiocruz, do grupo Currículo Docência e Cultura (CDC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação não formal e Divulgação Científica (GEENF), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sendo todos cadastrados no CNPq. Desde 2006 é servidor do Museu da Vida Fiocruz onde coordena o Núcleo de Estudos de Público e Avaliação em Museus - NEPAM, do Museu da Vida Fiocruz e o Curso de Especialização em Divulgação e Popularização da Ciência, da Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Fiocruz.

E-mail: marcuspinto.soares@fiocruz.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2007-4843>

Recebido em: 02/07/2024

Aceito para publicação em: 20/02/2025