



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

PAISAGENS DA MEMÓRIA: MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Maria Paula Vasconcelos Taunay

Orientador: Professora Dra. Ângela Álvares Correia Dias

Coorientador: Lúcio França Teles

Brasília, 2015.

MARIA PAULA VASCONCELOS TAUNAY

Paisagens da Memória: Museu da Educação do Distrito Federal

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Tecnologias e Comunicação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Ângela Álvares Correia Dias

Coorientador: Lúcio França Teles

Brasília, 2015.

Paisagens da Memória: Museu da Educação do Distrito Federal

TAUNAY, Maria Paula Vasconcelos

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Tecnologias e Comunicação da Universidade de Brasília, como requisito necessário à obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Professor Doutor Lúcio França Telles – Faculdade de Educação - UnB

(Coorientador)

Professor Doutor Mário de Souza Chagas – Escola de Museologia - UNIRIO

Professora Doutora Eva Waisros Pereira – Faculdade de Educação - UnB

Professora Doutora Laura Maria Coutinho – Faculdade de Educação – UnB

Professora Doutora Ana Lucia Abreu – Curso de Museologia -UnB

Professora Doutora Maria Abádia da Silva – Faculdade de Educação – UnB (suplente)

Brasília, agosto de 2015.

T226p

TAUNAY, Maria Paula Vasconcelos
Paisagens da Memória: Museu da Educação do Distrito
Federal / Maria Paula Vasconcelos Taunay. – 2015.
305 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de
Brasília, 2015.

1. Memória social. 2. Museu de Educação do Distrito
Federal. 3. Museologia. I. Título.

CDU: 069(817.4)

À minha família, com amor, admiração e gratidão por seu carinho e incansável compreensão durante a elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores que me despertaram para o gosto pelos estudos.

Ao meu marido, Raul de Taunay que me ensinou a escrever e reler.

À minha mãe, Maria Coeli de Almeida Vasconcelos de quem aprendi a estudar só o que gosto.

A minha filha Beatriz, companheira de viagem, de ideias e de sonhos.

Ao meu filho, Paulo Fernando e minha nora Maria Dantas os quais, ao me presentear com o neto Renato, ampliaram meu horizonte de memórias afetivas.

Ao meu filho Raul Afonso sempre uma conversa inteligente.

À minha irmã Manoela por compreender de que barro sou feita.

E à Maria Magdalena, sobrinha querida e aprendiz de aprender em museus,

À Professora Ângela Álvares Correia Dias pela mão leve na condução da evolução de meu pensamento.

Ao Professor Lúcio Telles por ter me aceito, assim, como veio.

À Professora Eva Waisros Pereira que dividiu seu sonho comigo e cujo exemplo de vida e profissionalismo não deixo de seguir.

Ao Professor Mário de Souza Chagas pela minha adoção entre os seus.

À Professora Laura pela licença poética que ainda me anima a escrever.

À Professora Ana Abreu pela guia no estudo da memória.

À Professora Ingrid Dittrich Wiggers pela generosidade em dividir comigo e outros pesquisadores suas compreensões a respeito do pragmatismo.

À Professora Maria Abádia da Silva que meu deu coragem para romper fronteiras internacionais novamente.

À Professora Cinira Nóbrega Henriques, companheira de entrevistas, escudeira de um caderno feito de memória em papel de pauta, por seu companheirismo, atenção e amizade.

Aos colegas professores das Escolas Classe 204 e 206 Sul que compartilharam comigo a rotina dos primeiros anos deste estudo e à Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo afastamento remunerado para estudos que me possibilitou o cumprimento da etapa demandada na pesquisa. A ela ainda o meu reconhecimento pelo apoio que os Secretários de Educação vem outorgando à realização deste projeto desde 2010.

Aos servidores da Pós-Graduação da Faculdade de Educação que sempre me auxiliaram com gentileza todas as vezes que necessitei.

Aos colegas do Doutorado que me acompanharam na viagem a Colômbia pelos momentos que passamos pesquisando, estudando e nos descobrindo juntos. Sou grata a Maria Emília Bottini, Paulo Wollinger, Jonatas Ribeiro, Leda Barreiro, Luciana Rossi, José Fernando Patiño, Dinorah Gomes e Rita Sousa e aos meus demais colegas do Doutorado, mesmo os que não foram para a Colômbia, por entabularem comigo ricos debates, em especial Daniel Louzada, Mariângela Póvoas e Arlete Botelho.

À professora Maria João Cantinho pelo curso a respeito da obra de Walter Benjamin no Departamento de História onde ouvi e entendi o que estou a aprender. Também à Professora Cláudia Linhares Sanz pelos vivos debates em torno dos conceitos de Walter Benjamin.

Às colegas do Grupo de Pesquisa da “Memória da Educação do Distrito Federal” (2008) que acompanham a gestação deste trabalho com carinho fraterno, em especial às professoras Vera Catalão, Luciana Maya Ricardo, Carmen Batista, Martita Gomes Icó e Ariane Abrunhosa. E aos pesquisadores e amigos Clara Ramthum do Amaral, Karine Lie Inatomi, Raimundo Mendes, Jade Gabriela de Deus Morais, Rayssa de Souza Pereira e os membros do Grupo Compasso.

Aos professores pioneiros do Distrito Federal que abriram suas casas, seus corações, suas memórias e permitiram que o futuro entrasse por ali e movesse ares adormecidos, com uma lembrança especial à Dona Olinda Lobo, professora pioneira na área da Matemática, falecida em 2013.

Aos membros do Conselho Gestor para a Criação e Implantação do Museu da Educação do Distrito Federal, representantes das instituições governamentais presentes em mais de 40 reuniões voltadas ao desenvolvimento deste projeto institucional. Especial gratidão à Professora Olga Freitas (SEEDF - EAPE); ao Sr. José Delvinei e Sra. Cláudia Rachid Machado (SECDF) e ao Sr. Jarbas Silva Marques (IHGDF).

As jornalistas Lúcia Garófalo e Zuleika de Souza pela divulgação do projeto e aos amigos do *Facebook*, em especial os que seguem a página do Museu da Educação do Distrito Federal pelas manifestações “curtidas” e “compartilhadas” em formato eletrônico.

Aos amigos e familiares não mencionados que junto a mim estiveram neste processo ouvindo e dividindo as expectativas deste caminhar, recebam todos a minha mais sincera gratidão.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação.

(BENJAMIN, 2006, p. 239).

RESUMO

A tese mapeia as paisagens da memória educativa do Distrito Federal face à iniciativa de criação do seu Museu da Educação (MUDE) desenvolvido no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Fundamenta-se no conceito de experiência segundo os referenciais teóricos de Walter Benjamin e John Dewey e de memória segundo Maurice Halbwachs como categorias de estudo. O texto aborda na relação entre escolas e museus, o panorama de possibilidades que daí emerge para a constituição do patrimônio e da cultura educativa. Estuda-se o papel de intelectuais que anteciparam a coleta de objetos e a pesquisa em memória educativa como Roquette-Pinto e Darcy Ribeiro. Também analisa a contribuição de Anísio Teixeira como ideólogo do modelo pragmático de educação utilizado nos primórdios da educação do Distrito Federal e o papel da escola como viveiro de experiências educativas. É narrado o processo de criação do Museu da Educação do Distrito Federal como um território de paisagens de memória educativa tendo em vista a elaboração de seu Plano Museológico. Apresentam-se características do seu acervo, desenvolvido por metodologia de história oral, coletada e inventariada através de depoimentos dos seus professores pioneiros e outras iniciativas relativas ao tema. Neste sentido, aproximam-se os horizontes da Museologia e da Educação compartilhando a necessidade de aperfeiçoamento das didáticas e linguagens diante do florescimento de museus e centros de memória educativa no Brasil e em outros países. Ainda apresentam-se os elementos da memória da educação pública do Distrito Federal como alternativas sustentáveis para a qualificação profissional de professores e outros profissionais da educação.

Palavras-chave: Memória Social. Museu da Educação do Distrito Federal, Identidade, Museologia.

ABSTRACT

The thesis maps the landscape of educational memory of the Distrito Federal due to the initiative of creating your Museum of Education (MUDE) developed within the Faculty of Education at the University of Brasilia. It is based on the concept of experience in accordance with the theoretical framework of Walter Benjamin and John Dewey and memory in Maurice Halbwachs as study categories. The paper focuses on the relationship between schools and museums, the panorama of possibilities that there emerges for the creation of wealth and educational culture. It studies the role of intellectuals who anticipated the collection of objects and research in educational memory as Roquette-Pinto and Darcy Ribeiro. Teixeira also analyzes the contribution as ideologue of the pragmatic model of education used in the early education of the Distrito Federal and the school's role as nursery educational experiences. It is narrated the process of creation of the local Museum of the Education as a cult territory of educational memory of landscapes with a view to preparing its Museological Plan. They present characteristics of its collection, developed by methodology of oral history, collected and inventoried in the statements of its pioneering teachers and other initiatives relating to the theme. In this sense, it is close to the horizon of Museology and Education share the need for improvement of teaching and languages before the flowering of museums and educational memory centers in Brazil and other countries. Still appear, memory elements of local public education as a sustainable alternative to the qualification of teachers and other education professionals.

Keywords: Experience, Identity, Social Memories, Museum of Education, Museology.

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ABO	Associação Brasileira de Odontologia
CASEB	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CCF	Código de Classificação de Fotografias
CIEM	Centro Integrado de Ensino Médio
CEL	Centro Educacional do Lago
CET	Centro de Excelência em Turismo
CETEB	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CEUB	Centro de Ensino Universitário de Brasília
CNM	Cadastro Nacional de Museus
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLTEC	Colégio Técnico
DA	Deficiente auditivo
DEX	Decanato de Extensão
DF	Distrito Federal
EC	Escola Classe
EP	Escola Parque
FAP - DF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FE	Faculdade de Educação
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
GDF	Governo do Distrito Federal
IBRAM - DF	Instituto Brasília Ambiental
IBRAM	Instituto Brasileiro de Museus
ICOM	International Council of Museums
ICC	Instituto Central de Ciências
IHGDF	Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INEI	Instituto de Educação Integral
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MINC	Ministério da Cultura
MPB	Música Popular Brasileira
MUDE	Museu da Educação do Distrito Federal
NOBRADE	Norma Brasileira de Descrição Arquivística
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONICOM	Organização Nacional do International Council of Museums
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
RA	Região Administrativa
SAMUDE	Sistema de Automação do Museu da Educação do Distrito Federal
SAUSP	Sistema de Arquivos da Universidade de São Paulo
SCEDF	Secretaria de Estado da Cultura do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SINPRO	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIRIO	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

A NATUREZA DO TEMA.....	15
VISTA CHINESA: UMA ALEGORIA NO TEATRO DA MEMÓRIA	24
PARTE I	
1 SER-TÃO EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E INFORMAÇÃO	39
1.1 Paisagens da Cultura.....	41
1.2 Informação em Tempos Modernos: Princípio Ativo.....	42
1.3 Um Panorama da Experiência em Benjamin e Dewey.....	46
1.4 O Oásis da Memória.....	54
PARTE II	
2 NO CERRADO, EDUCAÇÃO E CULTURA EM MUSEUS	61
2.1 O Campo da Cultura em Museus e Escolas.....	65
2.2 Museus e Patrimônio, Um Planalto Místico.....	67
2.3 Museus no Brasil, Um Bioma a Ser Preservado.....	71
2.4 Ecossistemas da Memória: Coleções Educativas, Acervos e Inventários.....	74
2.5 Hidrografia da Experiência de Memórias.....	78
2.6 O Relevo da Didática em Museus	83
2.7 Advertências Contra Educar em Museus: Mudança Climática.....	90
PARTE III	
3 COLECIONADORES DE CULTURA.....	95
3.1 Roquette-Pinto, o Mateiro da Cultura	96
3.2 Darcy Ribeiro: o Coletor de Lugares de Memória	105
3.3 Anísio Teixeira: o Semeador de Experiências.....	113
3.4 Jardineiros do Agreste e Suas Experiências Cruzadas	120
PARTE IV	
4 O SOLO DA MEMÓRIA EDUCATIVA DO DISTRITO FEDERAL	124
4.1 Cidade e Escola: Viveiro e Muda.....	125
4.2 O Plano de Construções Escolares de Brasília, Semente de Experiências Pragmáticas	134
4.3 Pesquisa em Memória Educativa do Distrito Federal e a Sustentabilidade do Meio Ambiente	137
4.4 Experiências de Memória: as Paisagens do Passado.....	141
4.5 Veredas Pedagógicas	141

4.6 Colinas da Rememoração	142	
4.7 Montanhas de Patrimônio	143	
4.8 Serras Profissionais	144	
4.9 Vales Tecnológicos.....	144	
4.10 Planícies Urbanas	144	
4.11 Cordilheiras Naturais.....	145	
4.12 O Manejo das Memórias Educativas	145	
PARTE V		
5 MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: UM ARVOREDO DE CONHECIMENTO	150	
5.1 A Germinação de Uma Mudança	155	
5.2 Há Que Ser Cuidar do Broto: Mediação e Sociomuseologia	160	
PARTE VI		
6 OS ECOS DA FLORESTA.....	166	
6.1 As Vozes da Experiência dos Professores Pioneiros.....	166	
6.2 Banco de Imagens: “Samude”, Um Cartão Postal.....	177	
6.3 - Um Estudo de Caso: Armando Hildebrand.....	180	
6.4 Catálogo de eventos e publicações do MUDE	183	
6.5 Uma Clareira na Pesquisa: o Inventário Sumário da Memória da Educação do Distrito Federal	185	
PARTE VII		
7 ENCONTRO DAS ÁGUAS: O RIO DAS MEMÓRIAS EDUCATIVAS E A QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES.....	188	
PARTE VIII.....		200
8 O HORIZONTE E BIODIVERSIDADE	200	
REFERÊNCIAS	205	
ANEXO 1: MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: PLANO MUSEOLÓGICO	213	
ANEXO 2: CATÁLOGO DE EVENTOS E PUBLICAÇÕES DO MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – MUDE	250	
ANEXO 3: ACERVO ARQUIVÍSTICO “MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL”: INVENTÁRIO SUMÁRIO	277	

A NATUREZA DO TEMA

A educação se dá pela experiência de lidar com o ordinário. É por meio dela que se acredita ser possível arquitetar uma sociedade preparada para as contínuas transformações do mundo. A educação trabalha com as mudanças no cotidiano social que expõe um quadro de desqualificação da experiência pessoal, gradualmente minimizada, levando a sociedade a perder as condições necessárias à formação humana e à reflexão do sujeito sobre si mesmo. Vivem-se tempos de experiências esvaziadas e de convívios obrigatórios sem que, entretanto, desenvolvam-se reflexões a esse respeito.

Desde meados do século XIX, a sociedade percebe o valor da experiência perdida em larga escala, são tempos de maiores informações e menores experiências observadas no aumento dos experimentos acadêmicos em detrimento do reconhecimento das práticas educativas justificadas pelo progresso da ciência. Promovendo-se um academicismo institucionalizado nas universidades, a sociedade empobrece-se de experiências culturais e educativas em sociedade. Nesta correspondência, informação e experiência tornam-se argumentos recorrentes nos estudos sociológicos em educação e cultura, sendo cada vez mais alvo de intensa polêmica, constituinte de um problema da contemporaneidade.

As consequências da questão repercutem no campo da educação, em estudos e pesquisas, na abordagem de novos campos, limites e estratégias de retomada da prática da experiência enquanto elemento imprescindível à práxis educativa. Com tal intenção, as linguagens se estendem por novos territórios bordejando dimensões estéticas, éticas e políticas e apropriando de teorias contemporâneas na filosofia da história, no pragmatismo, na museologia e na comunicação sendo expoentes de uma educação que é sinônimo de experiência e aprendizado.

A tese proposta pretende contemplar as paisagens da memória observando os percursos que dela emergem. O termo derivado do francês, *paysage* significa ver o país, convida-se assim o leitor a “transver”, de longe, o país da memória de onde se vislumbra uma complexa região ocupada por sentidos e olhares. Com certa distância, é possível perceber, no espetáculo da paisagem, uma forma harmônica para a contemplação do infinito presente no horizonte. Entre o olhar do sujeito e o infinito deitado no horizonte dispõe-se de um caminho individual pavimentado por experiências significativas e completas.

A contemplação da paisagem da memória coloca a experiência educativa numa perspectiva localizada no indivíduo enquanto autor de suas próprias memórias, atribuindo-lhe de um modo exclusivo uma consciência educada. Para apresentar este entendimento, este

trabalho pretende recorrer às perspectivas teóricas que suportam tal teoria permitindo uma leitura, ora bibliográfica, ora poética, ora de campo, do valor das memórias pessoais para a cultura e para a educação.

Deste modo, o presente trabalho interpreta o conceito de cultura e suas possibilidades da experiência educativa em museus e seu papel para a qualificação profissional de professores a partir das relações entre informação, experiência e memória nos tempos atuais. Assim, para contemplar a paisagem da memória arma-se um tripé para apoiar uma câmera de alta definição. Dela, registram-se os melhores lances do processo de criação e implantação do Museu da Educação do Distrito Federal¹, iniciativa pioneira na cartografia das experiências educativas locais.

Este estudo teve início durante a realização do trabalho de Mestrado em Educação, Comunicação e Tecnologia intitulado “Sonho, Memória e Educação: A construção do brasileiro”, concluído em 2011, no qual se percorreu os primórdios da educação em Brasília a partir dos depoimentos dos professores pioneiros entrevistados, por meio de estudos orais e documentais. O trabalho previa os estudos atuais por uma consciência mnemônica no âmbito educacional, de modo a possibilitar uma interpretação social da identidade na população do Distrito Federal.

O interesse em estudar a memória da educação do DF teve início quando, lecionando na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação, em 2009, procurou-se estabelecer uma aproximação com as práticas educativas dos primórdios da cidade com vistas a aprofundar elementos didáticos destes tempos históricos. Neste percurso, encontrou-se o fundamento necessário no Grupo de Pesquisas “Memória da Educação do Distrito Federal” (2008), onde se realizava um trabalho de entrevistas e pesquisa acompanhadas desde então. Com presença nos seminários e encontros, o trabalho do grupo em tela avançou e frutificou na publicação do livro “Nas Asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)” (2011), onde assino o Capítulo 6, “A utopia de Brasília: Urbanidade Cosmopolítica”.

A rotina da pesquisa levou os referidos estudiosos a planejar a criação e implantação do Museu da Educação do Distrito Federal, com uma série de rotinas com professores e técnicos da UnB para associar, junto a outros setores profissionais, interesses comuns nas áreas de Museologia, patrimônio e sociedade.

¹O nome Museu da Educação do Distrito Federal e a sigla MUDE resultam do concurso da logomarca promovido pela Universidade de Brasília, com a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. A premiação dos três primeiros classificados ocorreu no dia 16 de novembro de 2013, com a outorga do primeiro lugar ao estudante de Arquitetura, Luiz Eduardo Sarmiento Araújo pela logomarca adotada para o MUDE.

Parte de um projeto de pesquisa em extensão, com produção de pesquisa e atividades de ensino, o projeto em tela demarcava um espaço público para a história da educação na cidade com força suficiente para produzir farto acervo para a divulgação científica com fins pedagógicos. Sustentada no tripé que fundamenta o trabalho universitário, este projeto tem processado um constante movimento intelectual e acadêmico atento à investigação, construção e transmissão de conhecimentos educativos da cidade. Por sua diversidade de atribuições, se constitui um equipamento híbrido em função das características pretendidas, um centro de pesquisa, produção e divulgação da cultura, igualmente como espaço de educação e comunicação. Desse modo, a instituição assume as atribuições de reunir e estudar objetos e coleções aperfeiçoando seu acervo; de promover a guarda e a preservação desse patrimônio e de divulgar, entre o público, o conhecimento produzido, atuando na formação dos indivíduos e na qualificação dos profissionais em educação.

Por consequência, a presente tese tem como objeto de pesquisa a experiência de memória da educação no Distrito Federal e seu papel na formação de uma cultura material e imaterial escolar. Também se estuda o uso do acervo constituído no âmbito do Museu da Educação do Distrito Federal, e, em especial, nas vozes da experiência dos professores pioneiros depoentes do projeto educativo inovador criado pelo Professor Anísio Teixeira para a nova capital. As testemunhas da experiência em larga escala no país adotaram a cidade de Brasília e sua comunidade local, composta por pais, estudantes e professores pioneiros, para assinar sua autoria na história da educação do Distrito Federal. Portanto, o estudo das experiências destes professores da educação pública, nos primórdios da cidade, tem o escopo de rever os processos educacionais no presente e no passado da cidade para qualificar a atividade docente atual, com vistas à formação de uma cultura educativa.

Diversas obras foram estudadas durante o período de elaboração desta tese contribuindo na preparação do texto, entre estas, “Anísio em Movimento” e a sua coletânea hospedada numa Biblioteca virtual organizada no sítio da Universidade Federal da Bahia, “O teatro da memória de Giulio Camillo”, na leitura de Milton José de Almeida, “Nas Asas de Brasília: Memória de uma Utopia Educativa(1956-1964)” (2011), atualmente em fase de publicação de seu segundo volume, na obra de Walter Benjamin, em especial o texto “Experiência”, datado de 1913 e as “Benjaminianas” de Olgária Mattos, publicação recomendada nas aulas da Maria João Cantinho no Departamento de História da Universidade de Brasília, além dos inúmeros artigos hospedados na plataforma Mendeley, por indicação do Professor Mário de Souza Chagas, nas aulas de Museologia Social que tive o privilégio de assistir na UNIRIO, em 2014.

Considera-se igualmente relevante mencionar o apoio institucional recebido pela Universidade de Brasília, UnB, seu Decanato de Extensão, DEX, a Faculdade de Educação, FE e o Instituto Brasileiro de Museus, IBRAM. Estas instituições acolheram prontamente o projeto e manifestaram seu apoio mediante a realização de conferências para a elaboração das diretrizes preliminares do projeto, para a criação do plano museológico além da oferta de orientação e apoio nas Semanas Nacionais de Museus, desde 2009.

O conversor dos conceitos de informação, experiência e memória é a investigação em torno do objeto das “experiências e memórias no Museu da Educação”, representante material deste laboratório educativo. A percepção da ausência de uma cultura educativa indicadora da desqualificação dos professores perante a sociedade referencia essa tese ao objetivo geral de refletir sobre o papel da educação no fornecimento de experiências de memória educativa local, com a criação do Museu da Educação do Distrito Federal e suas contribuições para a qualificação profissional dos professores do Sistema de Educação Pública do DF.

A qualificação profissional dos professores aponta para o fomento de uma cultura educativa desenvolvida pela identificação da memória de seus antepassados, mediante o estudo das experiências da população brasiliense, em especial nas vozes e imagens dos professores pioneiros. Os fragmentos de uma identidade cidadã projetados no referido museu qualificam este território de cultura educativa nesta classe profissional, permitindo alterar a sua visibilidade profissional na sociedade e na memória coletiva de Brasília.

A presente tese tem a intenção de contribuir para o conhecimento educativo constituindo-se em documento formal com rigor lógico, cuja estrutura reflete o processo de investigação percorrida. Neste sentido, em seu corpo, os assuntos abordados coincidem com a estrutura sumária deste documento com pequenas variações consoante às regras particulares da Universidade aonde se candidata à obtenção do grau acadêmico de doutorado.

Nesse trabalho apresentam-se argumentos da memória educativa local associados à determinados fenômenos da natureza. São comparações justificadas pela crise da experiência humana diante das agressões ao meio ambiente e do declínio do papel do homem como zelador de sua casa. A constatação do desequilíbrio do ecossistema global coloca o homem no lugar de autor da desestabilização da qualidade ambiental da Terra e causando-lhe mudanças climáticas proporcionais. São alterações que evidenciam a fragilidade do lugar dos seres humanos no ecossistema global e as mudanças de hábitos que se apresentam necessárias na relação com o outro para a conservação de uma memória dos ecossistemas das quais somos “guardiões”. São demandas das sociedades contemporâneas por uma nova forma de educação

capaz de realinhar relações no ecossistema global para equilibrar a biodiversidade e “empoderar” o indivíduo em face de sua própria natureza.

Ainda usa-se de ingrediente, adicionado ao estilo de redação, concedido durante a fase o Mestrado, quando uma licença poética foi-me entregue das mãos da estimada Professora Laura Maria Coutinho, Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas. Seu entendimento compreendia que o domínio da linguagem, poética ou prosaica, atrai leitores, amplifica opiniões, e afirma leitores em herméticos campos minados pela teoria. Com a concessão de uso da poesia revisa-se a forma culta e libera-se o autor para alternar sentidos ortográficos com imagens abstratas da memória e da natureza. Deste modo, uma linguagem autoral figura um estilo ao formular metáforas naturais, presentes na poesia “As cores de Abril”, de Vinicius de Moraes:

Olha quanta beleza
Tudo é pura visão
E a natureza transforma a vida em canção
Sou eu o poeta,
quem diz
Vai e canta meu irmão
Ser feliz é viver morto de paixão.
(Toquinho e Vinicius. As cores de Abril, 1994)

Com a licença poética, o escritor manipula palavras, para que transmitir ao leitor seu pensamento, sua paixão e inseri-lo imediatamente o problema em questão. Definidos os objetivos genéricos da tese, ambientado o leitor nas bases dos questionamentos e fundamentada a pesquisa apresenta-se o tema, conforme exposto, neste capítulo I intitulado “A NATUREZA DO TEMA”.

Uma alegoria temática abre o capítulo denominado “VISTA CHINESA: UMA ALEGORIA NO TEATRO DA MEMÓRIA” onde se apresentam três analogias, duas de ordem literária e uma iconográfica. São recursos alegóricos que revisam a literatura e contextualizam o problema investigado conservando a essência do conhecimento em “O Prato Azul Pombinho”, de Cora Coralina, no “Teatro da Memória”, de Giulio Camillo conforme exposto na leitura de Milton José de Almeida e na fotografia de uma maquete da Escola Júlia Kubitschek, produzida em uma oficina com os estudantes do 7º. Ano da referida escola, referências sensíveis ao mosaico do texto nessa tese.

Dividida em partes, o corpo dessa tese começa com a paisagem do “SER-TÃO: EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E INFORMAÇÃO” onde forma-se a imagem de uma cultura de memória onde o pesquisador observa os elementos constituintes da memória e da cultura na humanidade. Nesse percurso de estudo examina-se as bases da “Informação em tempos modernos: princípios ativos” e também se constrói “Um panorama da experiência em

Benjamin e Dewey” consolidando oposições e familiaridades conceituais entre estes dois pensadores modernos. O “Oásis da memória” formula fontes bibliográficas do conteúdo abordado identificando nas lacunas metodológicas segundo Hallbwacks e Pollak complementos do conteúdo que fundamenta a pesquisa e ressaltando as descobertas originadas por estes pensadores.

A segunda parte do presente trabalho nomina-se “NO CERRADO, EDUCAÇÃO E CULTURA EM MUSEUS” e localiza no espaço o recorte do tema discriminando nos limites do “O campo da cultura em museus e escolas” para compreender o sentido ancestral atribuído ao estudo da memória em “Museus e patrimônio, um Planalto místico”. Neste capítulo apresenta-se também um histórico da experiência de “Museus no Brasil, um bioma a ser preservado”, seguido de um entendimento dos “Ecossistemas da memória: coleções educativas, acervos e inventários”. A aproximação entre as prestimosas instituições tem continuidade por meio de um exame da fluência real na relação e na atualidade, mediante um estudo da “Hidrografia das Experiências de Memórias”. As experiências educativas em museus salientam para a necessidade de se estabelecer uma metodologia apropriada de “O relevo da didática em museus” de modo a evitar complexidades e preconceitos adquiridos face às tendências que alertam para as “Advertências contra educar em museus: mudança climática”.

O trabalho tem sua terceira parte dedicada à apresentação dos “COLECIONADORES DE CULTURA” brasileira. Personagens que se destacaram no levantamento de um acervo voltado para o reconhecimento da identidade nacional, são eles, “Roquette-Pinto: o mateiro da cultura”, “Darcy Ribeiro: o coletor de lugares de memória” e “Anísio Teixeira: o semeador de experiências”, todos “Jardineiros do agreste e suas experiências cruzadas” de grande valor intelectual.

Os resultados da pesquisa em torno das Paisagens da Memória começam a surgir na quarta parte deste trabalho, intitulada “O SOLO DA MEMÓRIA EDUCATIVA DO DISTRITO FEDERAL”. Neste capítulo apresentam-se as bases do conhecimento constituído para a educação pública do Distrito Federal nas partes “Cidade e escola: viveiro e muda”, “O Plano de Construções Escolares de Brasília, semente de experiências pragmáticas”, “Pesquisa em memória educativa do Distrito Federal e a sustentabilidade do meio ambiente” e “Experiências de memória: as paisagens do passado”. Em tais subcapítulos, são evidenciados os traços exclusivos da educação pública do Distrito Federal como um solo fértil de possibilidades de autoconhecimento de uma população forjada para uma identidade educada

segundo os moldes pragmáticos transmitidos de John Dewey para Anísio Teixeira e implantados nos primórdios da cidade de Brasília.

Ainda são apresentados dados significantes coletados no âmbito do grupo de pesquisa “Memórias de uma utopia educativa (1956 – 1964): origens de um projeto inovador” (1998) e “Memórias da Educação do Distrito Federal” (2008) que resultam em recomendações da comunidade para a constituição de um lugar para as memórias educativas no Distrito Federal. Estes tópicos, citados em títulos poéticos, refletem uma forma de manejo ecológico do conhecimento regional da escola pública, distribuídos em subcapítulos denominados “Veredas pedagógicas”, “Colinas da lembrança”, “Montanhas de patrimônio”, “Serras profissionais”, “Vales tecnológicos”, “Planícies urbanas”, “Cordilheiras naturais” e, para concluir, “O manejo das memórias educativas”.

A parte V da tese propõe o “MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: UM ARVOREDO DE CONHECIMENTO”, iniciativa de criação de um museu destinado a conservação das memórias educativas do Distrito Federal para “A germinação de uma mudança” necessária na imagem coletiva dos professores e da educação pública na contemporaneidade do nosso país. No subitem “Há que ser cuidar do broto: mediação e sociomuseologia” indicam-se alternativas de mediação e de atração do público para a formação de uma identidade sociomuseal no Museu da Educação do Distrito Federal. Feito de gente e ideias, o presente argumento volta-se à salvaguarda da memória social da população local e à projeção da identidade inovadora para o futuro da cidade são apresentados no Plano Museológico e nos seus Programas Educativos.

Na parte VI exibe-se algumas das iniciativas de aprofundamento “OS ECOS DA FLORESTA” demonstrando o valor das vozes dos professores pioneiros, partícula garimpadas memórias da educação pública do Distrito Federal. Traço de uma materialidade sonora, essas vozes viajam pelo tempo e espaço colocando os próprios professores pioneiros no lugar de narradores de suas memórias em “As vozes da experiência dos professores pioneiros” onde se reconhecem referências históricas e pessoais nos depoimentos dos professores pioneiros. O capítulo indica outros ecos da memória educativa do Distrito Federal como prática da investigação experimental nas experiências citadas em quatro subtemas: Em o “Banco de imagens “SAMUDE”, um Cartão Postal”, disponibilizam-se as bases preliminares da formulação de um acervo iconográfico de pesquisa a ser distribuído em rede por meio de sítio na internet. É exposto em “Um Estudo de Caso: Armando Hildebrand” os modos do tratamento do acervo e a produção de conteúdo bibliográfico no âmbito do MUDE. O “Catálogo de Eventos e Publicações do MUDE” refere-se a um subcapítulo destinado a

exibir a constituição do banco de eventos, seminários, encontros, mesas redondas e outras iniciativas sociomuseais praticadas durante o período de criação deste Museu. Em “Uma Clareira na Pesquisa: o Inventário Sumário da Memória da Educação Básica Pública do Distrito Federal” que reflete a respeito do material de consulta, produzido no âmbito da pesquisa, em parceria com outros pesquisadores, membros deste grupo na consolidação do primeiro inventário documentado da educação pública do Distrito Federal.

Na parte VII, chamada “ENCONTRO DAS ÁGUAS: O RIO DAS MEMÓRIAS EDUCATIVAS E A QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES” se valida nas teorias de Kincheloe com o apuro legal para a qualificação profissional de professores e outros profissionais em educação. Com vistas de se garantir uma melhor qualidade destes agentes públicos coletores, semeadores e divulgadores de uma cultura de memória educativa, considera-se um modelo de atividades convergentes com estes objetivos no Museu da Educação do Distrito Federal.

Na parte VIII da tese, “O HORIZONTE DA BIODIVERSIDADE” evoca as experiências de rememoração educativa, na vida da cidade, como um acesso para uma faculdade de conhecimento capaz de contextualizar a atuação profissional e influenciar no manejo de suas vivências pedagógicas. Ainda apresenta as conclusões erguidas, durante o processo de elaboração desse trabalho, com vistas a servir aos interessados e justificar a criação deste importante instituição para o público educado do Distrito Federal e suas famílias.

Ainda seguem-se as “REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS” e três anexos, por ordem, o “PLANO MUSEOLÓGICO”, o “CATÁLOGO DE EVENTOS” e o “INVENTÁRIO SUMÁRIO”.

A extensão do tema do presente doutoramento visa situar o Museu de Educação do Distrito Federal no centro das pesquisas qualitativas relativas à informação, experiência e memória em discursos teóricos, visuais, artísticos e tecnológicos. Com vistas a contribuir com esta discussão, somam-se questionamentos em torno da cultura e da memória da educação:

- Como o tema da pesquisa se apresenta para a pesquisadora? Que referências pessoais e intelectuais a pesquisadora utiliza em defesa do tema?
- De que modo Benjamin e Dewey desenvolveram o conceito de experiência? Que campo da educação faz uso deste conceito?
- Quais antecedentes nacionais favoreceram o desenvolvimento de experiências de coleta e preservação cultural?

- Como se apresenta a experiência de memória na educação do Distrito Federal?
- Sobre que bases as experiências educativas se associam em escolas e museus?
- De que modo ocorrem as experiências educativas em museus?
- Quem são os protagonistas no campo da experiência em educação no Brasil?
- Quais são as memórias educativas do Distrito Federal? Existe algum reconhecimento e valorização das experiências educativas em Brasília?
- Como se faz um museu de educação? Sobre que metodologia um museu de educação pode abranger o público escolar?
- De que tipo de matéria se constitui a memória educativa do Distrito Federal?
- Como a qualificação profissional dos professores se apresenta historicamente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação?
- Qual é a relação entre qualificação profissional e experiência educativa na atualidade da prática docente?
- Em que contexto a experiência educativa se dispõe em um museu voltado à memória educativa?

VISTA CHINESA: UMA ALEGORIANO TEATRO DA MEMÓRIA

E foi assim que eu guardei no armarinho² da memória, bem guardado, a estória, tão singela, do prato azul-pombinho (CORALINA, 2011, p.33). É com a imagem do armarinhoda memória da poetiza Cora Coralina³ (1889-1985) que se abre este trabalho. Nesse oratório onde se conservam as suas lembranças da cidade de Goiás, cidade onde nasceu a escritora, de nome Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, o texto representa a madeira do móvel invisível. Apropria-se do lugar onde se guardavam os famosos quitutes da doceira de mão cheia, de brilhantes doces de abóbora e de figo, misturados às estórias minuciosas e dos poemascantados em árias de uma ópera campestre. O cheiro do verniz inala os segredos da vida da mulher apaixonada que um dia fugiu para o sul do país com o advogado divorciado Cantídio Tolentino Bretas, em 1911 para ganhar um controverso lugar no imaginário sertanejo goiano.

Quando convidada a participar da Semana de Arte Moderna de São Paulo, a poetiza é paradoxalmente impedida pelo marido, torna-se assim uma feminista, dedicada à venda de livros divulgados pela Editora José Olímpio antes de lançar seu primeiro livro, em 1965, aos 76 anos, "O Poema dos Becos de Goiás e Estórias Mais", de 1976. Mais tarde será publicado "Meu Livro de Cordel" despertando grande interesse do público e elogios do poeta Carlos Drummond de Andrade, em 1980.

A senhora dona do armarinho de memórias assume um estilo livre carregado de imagens românticas dos costumes de épocas tradicionais. Sua narrativa supõe um sofá estampado, rendas sobre a bandeja e xícaras de louça de chá com biscoitinhos de nata e o aroma do café torrado na hora ambientando causos dos velhos tempos. Seus poemas dão ao ouvinte uma escuta passiva das experiências dos mais velhos, em especial, mulheres, numa convivência transcendental entre os antepassados expostos pelo longoleque da tradição oral. A infância passada na casa da bisavó é o território da sua a memória social de um passado inspirado em aprendizagens conservadoras e usanças de outros tempos. Em sua obra, a "Estória do prato-azul pombinho" destaca-se o seu olhar da memorialista da cultura goiana:

Puxada em suspiros saudosistase ais presentes
E terminava invariavelmente, depois do caso esmiuçado:
"- Nem gosto de lembrar isso..,"

²Segundo o Professor Mário Chagas, no Rio de Janeiro, os armarinhos também são comércios onde são negociados objetos domésticos para costura e para a manutenção dos serviços. Podem também ser definidos como um "Gabinete de Curiosidades" conforme são conhecidos originalmente os museus brasileiros.

³ Cora Coralina começou a publicar no jornal de poemas femininos "A Rosa", em 1908 e em 1910, o conto "Tragédia na Roça" no "Anuário Histórico e Geográfico do Estado de Goiás", enfim, com o pseudônimo de Cora Coralina.

É que a estória se prendia aos tempos idos em que vivia minha bisavó quefizera deles seu presente e seu futuro.
 Voltando ao prato azul-pombinho que conheci quando menina e que deixou em mim lembrança imperecível.
 (IBIDEM, p.6).

As lembranças ameaçadoras se materializam no poema-rememoração das histórias de sua bisavó, a primeira herdeira do prato azul-pombinho, um precioso objeto de família, enfeite nas festas da casa e da vizinhança. Grande apego e zelo rodeiam o utensílio, o último restante da coleção de 92 peças, ilustrado em azul para contar a lenda, romântica e dramática, com riqueza de detalhes.

A história narra a chegada do aparelho de louça encomendado de Macau para presentear jovens noivos que, pela ocasião, alforriaram um casal de escravos. O dia de sua chegada à cidade de Goiás é descrita com imenso zelo, a finura da louça e delicadeza das imagens do romance envolvem os dois chineses, a princesa Lui e um jovem plebeu apaixonado, em um barco navegando no mar alto da velha China.

Detalhes quantificados recheiam as descrições versadas tanto nos desenhos do prato quanto na poesia. O romance oriental rende vasta leitura histórica, memorial e humana, em primeira pessoa, de quem viveu para contar o que viu. A voz da experiência de quem viveu aquele presente e se dispõe em transmitir, em verso, enquanto ensina a rima e o desdobrar da realidade da época de cultura escravagista no ermo sertão:

Cenas da escravidão.
 Cronologia superada onde havia banguês.
 Mucamas e cadeirinhas.
 Rodas e teares.
 Ouro em profusão, posto a secar em couro de boi.
 Crioulinho vigiando de vara na mão pra galinha não ciscar.
 Romanceiro.
 Estórias avoengas...
 Por sinal que uma delas embalou minha infância.
 (IDEM, Estórias do Aparelho Azul, 1985, p.63-66) .

O desfecho dramático da lenda é tão simples quanto trágico, sem dar tempo para a imaginação. A história tem uma conclusão fatal com a misteriosa queda do derradeiro prato azul-pombinho, rompido em grossas fatias de porcelana. Chocada com o burburinho da casa, a frágil criança, Aninha se assusta e chora de emoção e tristeza, motivo que se denuncia culpada improvável do acidente doméstico tão catastrófico quanto um drama pessoal. Assim, é dado à netinha da casa o castigo corriqueiro à época, de vestir os cacós, em um colar de peças quebradas no pescoço, por um bom tempo.

Um dia, por azar,
 sem se saber, sem se esperar,
 artes do salta-caminho,
 partes do capeta,
 fora de lugar,
 apareceu quebrado,

feito em pedaços – sim senhor –
o prato azul-pombinho.
(IBIDEM, p. 63-66).

Os horizontes do poema mapeiam o misterioso caso doméstico, símbolo da experiência vivida no território das memórias materializadas na cultura vilaboense: o refinado comércio entre Macau e o estado de Goiás, a apurada tecnologia chinesa de pintura em azul e a narrativa do caso de amor entre dois chineses de diferentes cepas ilustram-se no prato. Sob o aspecto imaterial, o poema traz os costumes da infância goiana no início do século XIX, o tipo de castigo imputado nas famílias de então, a convivência e a conivência com a tradição escravagista, os usos dos utensílios na culinária e da grafia na linguagem regional.

Enquanto uma obra artística, seu método compartilha o mesmo empregado na confecção dos doces cristalizados em tachos de cobre de forma artesanal. No ferver da calda amarelada, apuram-se lembranças conservadas em pedaços de frutas cortadas uniformemente e com consistência devida para adoçar a existência e a solidão do presente, com o passado preenchido por uma escrita do passado com o sentido construído no velho casarão da Casa Velha da Ponte.

Se lido como se verdade fosse, o poema exposto “Estória do Prato Azul–Pombinho” funde história e memória goiana sob o peso da louça remanescente e dos cacos recordados pelo narrador enquanto testemunha viva de um episódio exemplar. O relato de arte, e, não somente de história, transmitida por ancestralidade, pela bisavó, imprime um estilo imagético no tom azul do prato que destaca as “miniaturas delicadas, em meio-relevo” das

Galhadas de árvores e flores, estilizadas
Um templo enfeitado de lanternas
Figuras rotundas de entremez
Uma ilha.
Um quiosque rendilhado.
Um braço de mar
Um pagode e um palácio chinês
Uma ponte
Um barco com sua coberta de seda
Pombos sobrevoando.
(IDEM, O prato Azul Pombinho, p. 8).

É um inventário da memória sino-goiana do início do século XX, narrado por ocasião da quebra da louça que revela o conteúdo intimista com que Cora Coralina sacraliza lembranças. Em estrofes, a autora as expõe e a sua própria realidade em palavras envelhecidas marcadas pela experiência simultaneamente rejuvenescidas mediante o versejar da poesia. É o cotidiano passado semeado no presente para florescer tradições e raízes entranhadas reverberando o tempo num eco eternamente contemporâneo.

Cora, mulher-coragem de um eterno tempo presente de onde formula a sua origem. Não envelhece na vida rude, ao contrário, se fortalece nas dificuldades encontradas com

sensibilidade para encontrar ensinamentos e coletar fragmentos para formar narrativas íntegras e complexas de infinitas possibilidades na cidade de Goiás, centro de suas referências existenciais. Cora Coralina é a menina feia, da Ponte da Lapa, “Eu sou Aninha” afirma para saber-se fonte de memória de um espaço privilegiado rodeado de lembranças.

Do mesmo modo, numa analogia que me familiariza com a autora, eu sou Paulinha, da 206 Sul, quadra onde cresci na condição de filha e neta de professores pioneiros. Nesse lugar, com a responsabilidade de ser filha da cidade especial preparo-me para transmitir, no trabalho, o que experimentei na educação pública do Distrito Federal. Sem pretender o longínquo voo da poesia, estou no lugar de uma relatora dos dados coletados, de conservaenvidraçada das opiniões sonhadas para os tantos professores e alunos que viveram o período áureo dos anos iniciais da capital. Tomo a liberdade de riscar um modelo de leitura, porém não no prato azul pombinho, retrato das memórias dessa autora, mas com o mesmo propósito, recorro à imagem da primeira escola pública do Distrito Federal, para aproximar significados e evitar excessivas tendências vocabulares.

A imagem de outras histórias e experiências fundadas sobre valores literários retratam o papel da educação na forja da cultura do país e dos saberes superados pela transmissão da técnica, em informações desconectadas da realidade e da tradição. Neste percurso, entende-se que se a escola não é exclusivamente responsável pela transmissão da experiência e da tradição conservada na memória dos antepassados. Divide-se com os museus a partilha da missão educativa, sendo estes também territórios de aprendizagem e conhecimento, onde os conceitos de informação, experiência e memória triangulam em equilíbrio para a formação de uma cultura educativa.

Nasci em Brasília, no ano mais duro da ditadura militar no Brasil. Era 1970 e meu nascimento era previsto para outras paragens. Por vias do destino, o parto foi alterado, por sete decolagens e pousos, em tantas paragens do mundo, para ver a luz do mundo deste torrão árido e vermelho. Sob o signo de leão, ascendente em aquário a criança cianótica e órfã na casa dos avós, pioneiros mineiros que atenderam ao chamado do líder Juscelino Kubistchek de interiorizar o país.

O apartamento da 206 Sul, destinado aos deputados federais, abrigava a grande família de meus avós aberta para acolher a filha viúva, minha mãe, jovem ainda, com suas duas meninas, abaladas do longo retorno. A casa alegre, cheia de jovens estudantes, rapazes e moças que cresciam, junto com a cidade, em bandos de amigos, vizinhos, parentes e correligionários, foi o larde onde brotou o sentimento de pertencimento. Naquele apartamento, conhecido chão e as referências fundamentais que teria por toda a vida.

Minha avó, Dona Márcia de Souza Almeida, era professora de Canto Coral da Escola Parque. Formada normalista em Muzambinho, a Atenas de Minas, preparou-se para ensinar música e reger coros, estimulada pelo espírito cívico de Villa-Lobos (1887-1959) para a juventude brasileira da época. Seu marido, Manoel José de Almeida, meu avô que dividia o seu tempo entre a Câmara Federal onde defendia leis educacionais voltadas, mormente para a defesa do Rio São Francisco e o norte mineiro. Com seu engenho, supria as verbas para atender a rede de escolas Caio Martins, obra de sua autoria, destinada à formação agrícola de jovens desfavorecidos, em regime de internato num rigoroso modelo educacional baseado no escotismo.

Meus tios eram todos jovens estudantes, alguns da UnB, do CASEB e nas Escolas Classe. A família era entusiasta das experiências vividas em escolas locais contrapostas às vividas no Colégio Batista de Belo Horizonte, assunto que animava as conversas contadas à mesa.

Minha mãe voltara ao trabalho na Fundação Educacional do Distrito Federal, lecionando na Escola Classe 107 Sul na qualidade de professora alfabetizadora. Maria Coeli da Almeida Vasconcelos formara-se na primeira turma de alunas normalistas da CASEB e recebera seu diploma das mãos do então Presidente JK. Recomeçara, portanto, seu trajeto de professora de escola pública e ainda desenvolveria seu talento para o cinema e o vídeo, no então Núcleo de Tecnologia, o NUTEL, onde permanece sua vasta produção de vídeos histórico-artísticos. De sua lavra, “A história do Núcleo Bandeirante” (1982), “Honestino” (1992), “Anísio Teixeira e a prática da escola Parque 210-211 Sul” (1999) entre outros.

Toda a minha família testemunhara o movimento renovador da educação existente em Brasília naquele período. Sem perceber, eram verdadeiros agentes da mudança, que argumentavam em favor do efeito salutar de atividades educativas dinamizadas, onde o interesse e a participação dos alunos transformavam o processo de aprendizagem. Falava-se, então, de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, da má distribuição de renda e do futuro que aguardava o Brasil considerado por tantos o celeiro do mundo. Aí, assimilei os discursos otimistas que forjaram em mim, criança ainda, memórias politizadas e fartas em ideologia.

Eu e Manoela de Almeida Vasconcelos, minha irmã, vivíamos o entra e sai deste lar vivíssimo de assuntos que, de um modo ou de outro, giravam em torno de educação. Fomos matriculadas no Colégio Sagrado Coração de Maria, para que recebêssemos uma educação cristã das irmãs de caridade. Lá, como bolsistas, estudamos o ensino fundamental completo

nos mais duros anos da ditadura e, de uma forma ou de outra, víamo-nostocadas pela dureza da mão repressora que assolava o país.

No terceiro ano primário (1979) fui aluna de Português de uma professora muito severa, esposa de militar. Numa avaliação bimestral, na redação arguida sobre a questão indígena, relatei o que ouvia em casa do descaso do governo federal à causa e ao desmatamento da floresta, fazendo referência direta ao general que então presidia o país. O texto infantil ilustrado com tratores cortando as árvores não apenas surpreendeu a experiente docente, mas a ameaçou na sua cátedra, pelas poucas linhas escritas. O episódio resultou em suspensão por três dias pelo temido “bilhete azul”, punição aplicada por mau comportamento. Maria Coeli, minha mãe, argumentou com a coordenação da escola em meu favor. Contudo, de volta a casa, ela pendurou a reação na estante da sala onde ficavam as coisas importantes da casa, as cartas, os convites, as fotografias e outros papéis significativos. Por meio deste relato ingênuo antigoverno levei-me ao pódio de importâncias familiares orgulhosa de meu desempenho cívico.

Minha irmã e eu fomos, ainda, alunas da Escola de Música, ocasião em que estudamos instrumentos de cordas e sopro, teoria musical, canto coral e orquestra. As aulas de idiomas eram no Centro de Línguas, de natação no Centro Interescolar de Educação Física e as de Artes, inesquecíveis aulas de artes, na Escolinha de Artes da “Zezé”, professora Maria José, na Biblioteca da 104-304 sul. Estudávamos em período integral, o dia inteiro e o ano inteiro.

No armarinho da memória colecionaram-se também memórias da sociedade que compuseram um inventário de vivências acumuladas na jovem cidade de Brasília. A minha, constituída de experiências vividas em escolas do circuito preservado da Asa Sul, nas entre quadras, subindo e descendo o eixo rodoviário, com um violino a tiracolo, entre os arvoredos em crescimento, o cachorro quente do *Trucks* e as pegadas barulhentas sobre as folhas secas tão quebradiças quanto às calçadas esfarinhadas.

As festas juninas escolares, retratos em caretas e conservadas em fotografias preto e branco, mantidas na memória dos dias frios, alegres e festivos. Entre os sanduíches do *Foods* e os animados concertos de bandas de rock na Associação Brasiliense de Odontologia, ABO, acompanhava minha irmã mais velha até um dia em que levei um ovo na cabeça dos amigos, filhos de ministro que costumavam brincar de acertar os pobres porteiros nordestinos temerosos da autoridade dos pais poderosos da turma endiabrada. Eram tempos de ditadura velada, brincava-se debaixo do bloco de jogos candangos de pular corda, fazer guerra de mamona ou jogar “bêti”. Para as crianças, o tempo conhecido, portanto, era o tempo de brincar e ser feliz.

Decidida a ser professora, fui para a Escola Normal de Brasília, onde tive um enorme impacto social. Não entendia os alunos que se levantavam sem pedir licença para sair da sala, ou que “matavam” aula para fumar atrás da cantina. Costumes que não havia conhecido na antiga escola tradicional, entretanto, assimilados com facilidade, fascinada a dinâmica das aulas que apontavam para o projeto político presente na educação local. Sentia-me no lugar certo e na hora certa. Diversas greves vividas como normalista com a participação ativa em movimentos políticos como as “Diretas Já!” e outros corriqueiros na Esplanada dos Ministérios. Escrevi em jornal, monitorei turmas, fiz estágio, desenhei flores nos cadernos e melhorei minha autoestima, percebendo-me professora vocacionada para a cátedra. No terceiro ano engravidei e me tornei uma mãe adolescente, que amamentava durante o estágio supervisionado na Escola Classe 204 sul.

Aos 17 anos fui convidada a lecionar no Colégio INEI onde assumi a minha primeira turma de alfabetização para alunos que me orgulhavam ao aprender a ler e escrever sob a minha responsabilidade. Também cursei a faculdade noturna de Pedagogia, no Centro de Ensino Unificado de Brasília, CEUB, onde me graduei. Logo, fui aprovada no concurso para Atividades da Secretaria de Educação do Distrito Federal e tive por primeira missão a Escola Classe Alto Interlagos, uma escola rural da Cidade Satélite do Paranoá que se situava a 50 km da minha casa. De lá, fui para a Escola Classe 206 sul, onde conheci professores idealistas e realizadores, que expandiram ainda mais a minha consciência civilizatória como um ato político transformador. No Jardim de Infância da 303 Sul, na Escola Classe 204 Sul e na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação, EAPE, ainda tive a oportunidade de conhecer melhor a casa e fazer vínculos pessoais e ideológicos com professores diversos, que, mais do que meros companheiros de jornada, tornaram-se verdadeiros amigos e orientadores.

No meu armarinho de memórias guardam-se ainda os anos em que me licenciei do trabalho regular para acompanhar meu marido diplomata de carreira, escritor e poeta com quem constitui um lar e viajei pelo mundo. No longo périplo, conheci povos, culturas, línguas, regimes políticos e aprendi os modos de influência da educação sobre a cultura e a identidade das populações. Conheci escolas de todos os jeitos, públicas, privadas, religiosas, laicas, libertárias e repressoras, que me fizeram perceber a experiência de perceber a relevância da educação pública na formação de um povo. Em Milão e em Roma, onde residi por sete anos, meus filhos foram matriculados em escolas públicas repletas de ideologia e humanismo, que me esforçava por acompanhar, e no Caribe, no Estado Livre Associado de Porto Rico, foram alunos da Academia *San Ignazio*, escola religiosa dogmática, de costumes

americanizados. Mais tarde, no Zimbábue, ex-colônia inglesa, meus filhos estudaram na *Harare International School*, uma escola internacional, numa época de carestia causada pela maior hiperinflação da história do mundo moderno. Por onde andei aprendi idiomas, dei aulas de música para estrangeiros, promovi filmes nacionais em eventos culturais, apoiei um projeto de capoeira brasileira para crianças surdas e aidéticas e ainda vi-me estudante de pintura, cerâmica, afresco, aquarela e escultura com artistas locais. Enquanto andei aprendi e ensinei, sempre.

Devolta ao Brasil, o teatro das minhas memórias assistiu à reassunção da função como professora. Logo aceitei para o Mestrado da Universidade de Brasília, fui orientada pela Professora Laura Maria Coutinhopara a pesquisa em torno da Educação Pública nos primórdios de Brasília. O argumento era-me caro por evocar um afeto infantil que me libertava da necessidade de expressar o que havia conhecido de dentro do berço, que a educação pública do Distrito Federal era renovadora, que era possível atingir a todo o país e que também dependia de mim, fazer uma contribuição direta ao assunto trazendo o olhar de um sujeito que viu nascer essa iniciativa.

Neste sentido, recorri aos estudos de memória e de história sob a coordenação da Professora Eva Waisros Pereira, que me orientou a pesquisar temas caros. Inicialmente, no lugar de observadora, assisti a seminários, dei aulas, fiz conferências onde ouvi mais do que falei. Com a Professora Emérita venho aprendendo a fazer projetos e idealizar caminhos do que pretendia expressar, com objetividade, rigor metodológico e disciplina.

Durante os estudos do Doutorado, firmei-me no lugar de pesquisadora realizando entrevistas com os professores pioneiros para compor então o acervo. Diversos professores, gestores, estudantes e agentes educacionais relataram à câmara da pesquisa suas origens e seu percurso na função educativa na cidade. Revelaram assim segredos conservados numa parte recôndita da memória confirmando as mesmas vivências que ouvira anteriormente em casa, numa afinidade

sensitiva da alma que acolhe imagens de impressões sensoriais, por conseguinte pertence à mesma parte da alma à qual pertence à imaginação, mas também está, per *accidens*, na parte intelectual, no momento em que o intelecto *abstrainte* opera nesta parte, sobre imagens. (YATES, p.65).

As vozes da experiência diziam o que tinha dado certo e o que não havia saído do papel, por vezes com crítica e ressentimento. Das vozes afinadas ecoava o discurso dos meus antepassados indicando uma seara segura para a minha caminhada profissional. E por essas veredas andei, cruzando educação, arte e cultura, desenhando figuras, escrevendo pensamentos e arriscando versos de amor à casa amorosa que me abrigou e fez de mim o que

hoje eu sou. Pois, neste percurso, descobri que sou a Paulinha, da Asa Sul, das quadras e das passagens subterrâneas e que não sou Aninha, a menina feia da ponte da Lapa. Ainda, quem sabe, possa ser aquela mulher que ficou velha, esquecida, nos teus larguinhos e nos teus becos tristes, contando histórias, fazendo adivinhação. Cantando teu passado. Cantando teu futuro.

Com o desenvolvimento da pesquisa, ampliam-se os horizontes do projeto e a iniciativa de criação do referido museu por meio da revitalização do velho Grupo Escolar 01 de Brasília, antiga Escola Júlia Kubitschek, na Região Administrativa da Candangolândia, primeira escola de acampamento da cidade. O prédio em madeira era similar ao Palácio do Catetinho, residência oficial do Presidente da República, e servia de imagem simbólica para abrigar este museu de patrimônio, um projeto de restauração histórica inspirado no ideário do humanista Giulio Camillo (1480-1544), o Delminio. Filósofo e literato erudito, conhecido pelo “Teatro della Memoria” obra em que edifica uma linha de estudo da memória associada ao uso de imagens, precursor do utilizado nas modernas enciclopédias. Batizado Bernardino, Camillo é um pseudônimo adotado segundo os costumes da época ainda quando estudante da Universidade de Pádua onde estudou eloquência e lógica.

A leitura da obra de Milton José de Almeida cresce em valor numa ideia que não diminui com o tempo, ao contrário, intensifica-se em tempos de internet global ao assumir a aura de polifonia na apresentação difusa de dados, cuja incompletude estimula ações, palpites e intuições. Era um lugar de rememoração, o teatro, assim como um museu de educação, simbolizam um elo intelectual da espécie humana, entre os antigos gregos e a agressiva tecnologia da atualidade, acompanhada por lugares, textos e imagens do espectro coletivo desta memória.⁴ Locus exuberante de produção de experiência, o teatro pretendia estimular o estudo da informação ao apreender, nos olhares curiosos, vivências expostas pelo olho mágico da memória alimentando fantasias e aportando novas descobertas.

Com um conceito de teatro contrário ao teatro tradicional, o espectador está na platéia enquanto o espetáculo acontece no palco, no teatro da memória o público está no centro do

⁴Os gregos inventaram uma arte da memória que, como todas as artes, foi transmitida a Roma e de lá passou para a tradição européia. Esta arte procura fixar as recordações através da técnica de imprimir na memória “lugares” e “imagens”. Catalogada, quase sempre como “mnemotécnica”, nos tempos modernos parece, pelo contrário, um ramo secundário da atividade humana. Mas na época precedente à invenção da imprensa, uma memória bem adestrada era de importância vital, e a manipulação das imagens na memória deve sempre, em alguma medida, envolver a psique como um todo. Além do mais, uma arte que use para os seus “lugares” de memória arquitetura contemporânea e para as suas “imagens” a arte figurativa contemporânea, deve ter, como as outras artes, um período clássico, um gótico e um renascentista. Se bem que o aspecto mnemotécnico da arte estivesse sempre presente tanto na antiguidade como nas épocas sucessivas, e constituísse a base factual da sua investigação, um estudo que aborde esta arte deve estender-se muito além da história de suas técnicas. Mnemosine, diziam os gregos, é a mãe das Musas, a história da educação desta que é a mais fundamental e fugitiva faculdade humana está destinada a imergir em águas profundas. (Frances A. Yates. *L’Arte della Memoria*, p. Xxvii).

palco. Deste ponto, ramificam-se ilustrações das tensões renascentistas, em especial, de entendimento do universo e da criação, em elementos filosóficos presentes nas teses de Pico della Mirandola⁵ (1463-1494).

Do mesmo modo, o museu encontra na atualidade da obra, uma forma de compreensão acerca das formas de educação na contemporaneidade, tendo em Giulio Camillo e sua *Arte da Memória*, uma referência no presente estudo. Neste elo temporal, a cultura medieval dispunha de usos diversificados para avivar o conteúdo humanístico do período, outorgando, neste teatro, uma experiência cultural inesquecível ao público capaz de seduzir e comover o espectador. Outrora o espectador reagia às verdades religiosas de então, como um dispositivo doutrinário capaz de conectar as imagens assistidas à mística religiosa e à Deus. Ora, este método de trabalho por imagens, encontra nas teorias de arte, um espectro de possibilidades para se conhecer questões terrenas na arte, na cultura e na educação.

No caso de um museu da educação, o uso das imagens para uma cultura de memória formulam um sistema mnemônico espacial predisposto à recordação de coisas em conformidade ao contexto e ao lugar. Ao se recordar o espaço, no caso, simbolizado pela réplica de uma escola local, aciona-se um poderoso gatilho para a recordação associada, como nas técnicas mnemônicas utilizadas durante a Idade Média e, mais tarde, no Renascimento, recorrentes ao uso da imaginação do espaço arquitetônico para conservar o que deveria ser lembrado. O Método de Loci (ou *Arte da Memória*) era uma técnica que servia-se de um diagrama usado de palácios para melhorar a memória, essa mesma idéia se reflete no Teatro de Giulio Camillo e no projeto de reconstrução da Escola Júlia Kubitschek para usar de tais arquiteturas imaginárias desse lugar físico para armazenar conhecimentos. Tanto no teatro quanto no museu, as idéias ficam contidas dentro de outras idéias mais gerais, em nichos, salas e quartos que oferecem uma vista representativa do seu contexto.

Os defensores da arte da memória concebem que as estruturas dotadas de significados especiais conectam leituras, numa rede semântica tridimensional memorável, este edifício físico imaginável para o museu é a primeira escola do Distrito Federal. Para acomodar memórias, ambas as obras se constituem em lugares repletos de imagens e de escritos de autores antigos, de um lado, o teatro da memória se constitui do conteúdo doutrinário ancestral sensível à intelectualidade de então, enquanto de outro, o museu se dispõe em salas com objetos, informações e lugares de experiência distribuídos a partir de conceitos gerais.

⁵ Giovanni Pico della Mirandola foi um erudito, filósofo neoplatônico e humanista do renascimento italiano que pretendia conciliar religião e filosofia por meio do estudo de fontes hebraicas e talmúdicas. Ele publicou 900 teses intituladas “*Conclusiones Philosophicae, cabalísticas e theologicæ*” revelando as bases do conhecimento combinando elementos do neoplatonismo, hermetismo e cabalismo.

O teatro semicircular abrigava um anfiteatro disposto em sete camadas, para Almeida, se estruturava na sobreposição da tradição neoplatônica, em degraus: 1. Os sete planetas, 2. O banquete ou a água da sabedoria, 3. A caverna onde as ninfas tecem panos e as abelhas fabricam mel, 4. As górgoras ou as três irmãs de um olho só como as três almas do homem em sua dimensão interior, 5. Pasifae ou o touro, representando a descida da alma no corpo, 6. As sandálias que representam as operações e a técnica, 7. Prometeu e todas as artes e ciencias. O sistema ideográfico do Teatro de Camillo se apoiava sobre os sete pilares da casa da sabedoria de Salomão, onde encontravam-se os sete anjos das sete ideias platônicas, num mundo celeste degradado a partir de elementos terrenos. O usuário ou visitante, uma vez no palco, contemplava uma exibição de imagens e escritos sequenciados, a fim de criar, atrás do usuário, um microcosmo do que se refletia na estrutura do universo. Nas sete camadas, os planetas e satélites se apresentavam em imagens alegóricas de conceitos a serem considerados, dispostas em combinações que permitissem expressar qualquer conceito universal possível.

O teatro da Memória de Camillo contava com sete degraus, cada qual com uma imagem diversa, sendo o convívio, o antro, o Gorgona, o Pasifae, o Talari, o Prometeo. Para cada uma delas, havia outras sete partes correspondentes aos sete planetas mencionados, Lua, Mercúrio, Marte, Júpiter, Sol, Saturno e Vênus que possibilitavam quarenta e nove interseções resultantes de aritmética mnemônica originada na forma mitológica. Na prática, o seu Teatro edificava a memória vitoriosa da época, representada como ordenamento de uma verdade eterna em diversos estados da criação.

A “Idea del Teatro” (Veneza, 1550) teve dez edições e se elabora sobre a tradição hermético-cabalista de criar um conceito de edifício de memória das várias fases da criação universal. Em proporções de harmonia universal, preserva-se a estrutura do teatro do mesmo modo que a escolinha Julia Kubitschek reúne os poderes mágicos do cosmos. Como um caminho de Nirvana, a tarefa de Camilo era ordenar metafisicamente as sete medidas contidas num padrão cósmico.

Esta configuração exaltada e incomparável, não só desempenha a função de preservar as coisas confiadas, palavras e artes, mas, além disso, nos dá o verdadeiro conhecimento. (DELMINIO, 1550, introdução).

O teatro de Camillo continua a exercer interesse, passados três séculos, inspirando artistas e estudiosos contemporâneos em disciplinas que o analisam o objeto, experiência, cultura, rede, imaginário e polifonia. A forma imediata de suas imagens são reconhecidas lembram da necessidade do público de leitura de signos legíveis, em termos visuais e míticos,

como os planetas e a história num contexto celestial onde tudo, desde as rochas e pedras para os cabelos da nossa cabeça é sensível e receptivo de energia celestial.

O caráter mágico deste lugar interpreta a arte da memória segundo métodos romanos antigos onde aspectos mágicos e espirituais centralizam marcos teóricos para a concepção de mundos virtuais. A atualidade da obra de Camillo desperta sobre os aspectos práticos, históricos, míticos e teóricos do milagre de se saber das coisas da humanidade, para conceber o que pode ser concebido além dos olhos corporais ou o que está escondido nas profundezas da mente humana, por meio de um jogo representado por uma caixa de madeira, repleta de imagens e pequenas caixas com ordens e graus.

Quando Camillo mostra o projeto do seu teatro ao rei da França (1530) desperta de tal modo interesse que recebe 500 ducados financiados para executar o projeto. Entretanto, ao final de sua vida, reuniu de seus opositores, escárnio feroz sendo rapidamente esquecido, com as poucas páginas escritas na obra publicada após sua morte, em 1550.

Foi Frances Yates quem resgatou a obra de Camillo e melhor aprofundou o entendimento do seu teatro no livro "The Art of Memory" onde revela, após séculos de esquecimento e quase por acaso, o pequeno tratado escrito por Camillo. Fascinado com a obra, reconstrói o desenho para basear seu livro numa versão continuada da história iniciada pelos antigos gregos, séculos antes de Cristo e resgatada no século XVII, marco da civilização ocidental.

Nessa linhagem e com o mesmo objeto de estudo, o professor Milton José de Almeida da Faculdade de Educação da UNICAMP, desenvolveu pesquisas em torno da Arte da Memória e as diferentes linguagens verbais, visuais e audiovisuais. À base de uma educação cultural, Almeida, soma experiências ao imaginário, para identificar na produção artística contemporânea, pesquisas em vídeos como condutores de um "transver"⁶ o mundo diferenciando o que

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo." A frase é bonita, mas deslocada do resto da poesia, acho que de "As lições de RQ", ficam parecendo um conselho quase uma ordem, quando para o poeta é uma forma de dizer algo sobre a poesia, mas não é algo a ser seguido como se houvesse ali uma ordem a ser observada, uma expressão reta: primeiro se vê, depois se lembra do que vê, e a imaginação transvê, pois ele na mesma poesia diz: "A expressão reta não sonha". Se você não imagina não consegue ver o "mundo" e muito menos transver. A imaginação vem antes de qualquer operação visual ou mental.(ALMEIDA,2015).

Para Milton José de Almeida, o Teatro da Memória compreende a arte das imagens dispostas em pesquisas com a criação de vídeos artísticos no cinema, com pintura e fotografia.

⁶ Transver o mundo é parte de um poema de Manoel de Barros.

Para ele, o escritor renascentista é um precursor da ideia de interatividade na obra de arte na medida em que compreende diversas manifestações artísticas modernas. Almeida (2005) ainda defende que os modos de linguagem utilizados nas narrações visuais assumem cronologias que remetem a um entendimento das perspectivas de passado, presente e futuro da realidade do ponto de vista da análise vale entender que não só o que as narrações em imagens deixam ver, mas a linguagem de sua fabricação, o significado que essa linguagem atribui às “realidades” mostradas através da montagem das sequências e cenas e aquilo que acontece entre elas. É a montagem e o seu consequente intervalo entre as cenas que faz, também, com que as pessoas saiam com sentimentos e opiniões muito diferentes, tendo assistido ao mesmo filme ou visto o mesmo programa de televisão, o intervalo que fica invisível nas emendas de cada sequência que compõem uma narração em movimento visual. (ALMEIDA, 2005, p. 4).

Para Almeida (2005), a abordagem da realidade é o elemento chave da Arte da Memória, de Francis Yates (2007), pois ligava informação e didática para fazer as pessoas recordarem de coisas de maneira simples. Do mesmo modo, a apresentação da memória de um modo artístico transcende o mero exercício da faculdade mnemônica, na medida em que transforma o diálogo entre o espectador e a obra. Essa tecnologia colhida na realidade, a imagem apresentada reproduz um aspecto visual deste projeto de tese de doutoramento, neste caso, resultado de inúmeras palavras escritas e corrigidas, de onde o óbvio é excluído do transver em pauta.

A atividade consistiu de uma oficina de maquete realizada com os alunos do 7º. Ano, no Centro de Ensino Médio Júlia Kubistchek, comunidade vizinha ao terreno destinado à construção do museu. Relacionada à Semana Nacional de Museus, quando grandes e pequenos museus desenvolvem iniciativas voltadas à dinamização das práticas e popularização dos museus, resumia-se na construção, com material de sucata, de uma réplica da escola Júlia Kubistchek.

Iniciada com a exibição de slides do projeto, com ilustrações projetadas do edifício sede do Museu da Educação do Distrito Federal, a exposição do tema gerou questionamentos na turma curiosa em conhecer o lugar, interessados em saber se haveria sala para estudos e campinho de futebol, criava-se ali um vínculo intelectual, plantado no pensamento adolescente daquela comunidade entusiasmada, que logo se pôs ao trabalho.

Formados grupos, empenharam-se na seleção dos materiais, na distribuição das tarefas e na organização das funções. Os estudantes agitados perguntavam: Para quê fazer um Museu? Porque não fazer uma escola ali? Iremos perder o campinho de futebol que lá está?

Poderemos entrar no Museu para pesquisar? O Museu será um anexo da Universidade de Brasília aqui?

A turma barulhenta trabalhava criando maquetes do museu em caixas de fósforo, de leite, rampas de canetas, pilotis de palitos. Na sala de aula, a confusão aumentava e a professora auxiliava no trabalho de composição das maquetes com tinta plástica e gesso na imagem alegórica dessa tese. A alegoria benjaminiana que não representa as coisas apenas como são, mas como foram ou de como poderiam ser, a alegoria guarda memórias do ido e do por vir e criando significados plenos de melancolia:

Quando o objeto se torna alegórico sob o olhar da melancolia, deixa escapar a vida, fica como morto, fixado para a eternidade. Assim se depara ao artista alegórico, a ele destinado para a glória ou infortúnio; quer dizer, o objeto é totalmente incapaz de irradiar sentido ou significado, apenas lhe cabendo como sentido aquele que o alegórico lhe conceda. (BENJAMIN, 1996, p.204).

Esta atividade alegórica reúne o conteúdo da experiência acadêmica. Na imagem dos estudantes uniformizados, representantes de uma geração que poderá crescer consciente da existência de uma cultura de memória dentro da escola. As mãos anônimas vivenciam uma possibilidade de memória forjada em tinta, molhada nos dedos, sem rosto e sem nome, dos alunos da rede pública. Sobre este indicador de um passado inexistente, reproduzem-se experiências de memórias de

coisas que a mente humana possa conceber e que não se podem ver com o olho corpóreo, mas que possam, entretanto, depois de serem captadas com atenta meditação, serem expressas mediante certos símbolos corpóreos, de tal modo que o observador pode, num relance, perceber com o olho tudo aquilo que de outra forma está escondido na profundidade da mente humana. E, justamente por causa desta percepção corpórea, ele o chama de um teatro. (ALMEIDA, 2005, p. 22).

Implícito na tinta, na bula de remédio, nos pincéis ou no dedo metido na tinta, a imagem retrata a simplicidade do trato da memória na escola. Diz Almeida que assim como

Camillo propõe, pois um caminho de conhecimento sapiencial e de autoconhecimento para o homem, cuja natureza ambígua, composta de matéria corrompível e divina, permite-lhe escolher entre dois destinos diversos, deixar-se levar pelos prazeres e pelas coisas corpóreas de sua natureza inferior ou aceitar as verdades eternas dos pais espirituais. (ALMEIDA, 2000, p. 55).

Neste embate, coloca-se a bifurcação entre o caminho do saber e o não saber, o lembrar e o esquecer, o autoconhecimento e a ignorância pessoal de poderosa tecnologia de estudo, para o bem da memória das pessoas comuns numa sala de aula.



Figura1:Maquete do Museu da Educação.
FONTE: Arquivo Pessoal de Maria Paula Vasconcelos Taunay.

A atividade resume uma analogia onde a Paulinha, que não é Cora, resgata a imagem do teatro de Camillo, com o sentido de uma memória estética de Yates, para também Almeida transvê a realidade da educação pública do DF. A alegoria peregrina se dispõe em degraus e transparece na narrativa da figura estática representada pela maquete da busca do brasileiro por sua identidade. Um processo produzido por uma construção autêntica, livre dos estereótipos impostos, capaz de traduzir o pensamento identitário contextualizado no Museu da Educação para os filhos deste projeto político contemporâneo.

PARTE I

1 SER-TÃO EXPERIÊNCIA, MEMÓRIA E INFORMAÇÃO

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA,⁷1932, p.1).

O rigor impresso no documento determina novos objetivos à educação nacional e retrata o problema da educação a ser enfrentado para o desenvolvimento da sociedade brasileira. O documento constata a seca de atitudes da população despreparada para incrementar o uso *intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões*. São argumentos centralizadores da questão que geraria um esforço nacional para transformar o perfil do país.

A cultura pretendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação vai além da transmissão de informações para atualizar a população brasileira dos avanços de outras nações, ao contrário, solicita um reconhecimento da experiência nacional, e, conseqüentemente, do reconhecimento de sua história e sua memória. Naquele momento, o Brasil perfilava um status burguês elitizado, herdado dos costumes coloniais presentes no modelo eurocêntrico de cultura, aceito pela intelectualidade vigente. A atitude passiva subentendia um exercício de dominação que levava os intelectuais do período a almejar uma pretensa maioria face às tradições dos antepassados lusos. Sobre os conhecimentos europeus, desconectados da realidade brasileira, na prática, afastava-se da constituição de uma cultura original ao invés de desenvolvê-la. Nos fatos d'além-mar não se forjava uma cultura e sim, adquiria-se uma gama de informações pautadas em valores outros aos vivenciados do lado de baixo do Equador.

A imitação de procedimentos permanece na atualidade, com a constante adesão à costumes alheios à realidade nativa, sem contudo formar um cultura híbrida. Não forçosamente ligada à literatura ou à escrita, a cultura reúne saberes transmitidos que

⁷ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) escrito durante o 4º Congresso Nacional de Educação, no mandato de Getúlio Vargas, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que pretendia interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo e mais 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette-Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes de Lima e Cecília Meireles entre outros. Como um projeto de renovação educacional do país, constatava a desorganização do aparelho escolar e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população.

registram a assimilação de valores incorporados ao *modus vivendi* do indivíduo que se renova ao retransmitir conhecimentos aprendidos. Para além das informações classificadas sistematicamente em datas ou lugares, a cultura situa o sujeito na linha de montagem da humanidade, esta engrenagem insubstituível de experiências originadas na complexa organização social humana.

Além da fala, temos as crenças, as artes, que são criações culturais, porque inventadas pelos homens e transmitidas uns aos outros através de gerações. Elas se tornam visíveis, se manifestam, através de criações artísticas, ou de ritos e práticas - o batizado, o casamento, a missa -, em que a gente vê os conceitos e as ideias religiosas ou artísticas se realizarem. Essa separação de coisas cósmicas, coisas vivas, coisas culturais, ajuda a gente de alguma forma? Sei não. Se não ajuda, diverte. É melhor que decorar um dicionário, ou aprender datas. Você não acha? (RIBEIRO, 2000, p. 34).

O Manifesto reconhece que a formação de cultura justifica volumosos investimentos econômicos na população para estimular situações apropriadas destinadas à transmissão de tradições, de modo geral, do interesse do Estado. No Brasil, somente com o emprego de capital e a atenção financeira é possível suprir às demandas de mão de obra adequada ao modelo de cultura desejado e, ainda assim, nem sempre equivalentes ao tamanho de sua necessidade.

A cultura é uma corrente de elos nos quais se sustenta a transmissão de conhecimentos de uma geração a outra, ou étudo que é feito pelos homens, ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos. (IBIDEM, p.32).

O processo de seleção de conteúdos adequados para o andamento harmônico da sociedade, em um determinado território pode ser aprendida em família, no lar, na escola, em museus ou nas praças. Para Milton Santos (2005), o território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração do futuro. O uso território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais e financeiros, para citar algumas das solidariedades que pressupõem coexistências, e, logo pressupõe o espaço geográfico.

A cultura não se encontra restrita a um espaço determinado, apenas depende da aceitação do sujeito para assumi-la, uma vez que são recorrentes as negações da tradição, em especial entre os jovens, que rejeitam a experiência dos seus antepassados. Cultura significa cultivo, do latim *colere*, prática associada à terra e ao sentido agrícola, desde a antiga Macedônia, Grécia ou Império Romano, quando se criou a cultura do vinho por meio do cultivo da terra para a produção do alimento. Portanto, a cultura alimentava os camponeses de frutas e grãos, e, posteriormente, passou a indicar as ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais transmitidas por herança social através de mecanismos adaptativos, nos quais

os indivíduos acomodam hábitos incorporados com a finalidade de melhorar a vivência das novas gerações.

Cultura constitui-se, portanto, de experiências que, simultaneamente, consolidam na via de mão dupla, observada na sociedade contemporânea, pelo que ocorre com frequência em museus e em escolas. Ensina-se e aprende-se de maneiras diferentes nestas instituições, onde prevalece uma especial atenção ao patrimônio e ao modo de percepção dos objetos ligados intelectualmente acerca do propósito da cultura material. Do mesmo modo, a escola se preocupa com a formação integral dos indivíduos a partir de conteúdos educativos que preparam para o trabalho e para a convivência em sociedade, sustentada sobre um determinado modelo cultural.

Assim sendo, neste capítulo traça-se uma cartografia das experiências de cultura nas escolas com suas similaridades e diferenças. À vista sertaneja, o texto se constitui de uma observação da realidade escolar, pautada em seus momentos de estiagem e de chuvas para expor como estes temas convergem e divergem, historicamente, no trato das informações e experiências educativas, em especial dos seus professores.

1.1 Paisagens da Cultura

A trilha investigativa desta tese divide-se na tríade⁸ representada pelos conceitos de informação, experiência e memória, sendo estes elementos harmonizáveis no estudo da sociedade contemporânea. Estes três conceitos podem indicar o sustentáculo de cultura observada sob o ponto de vista filosófico, antropológico e educativo. Se o indivíduo é produto de uma educação, entende-se que o seu pensar está circundado de elementos identificáveis em informações e conteúdos que processam experiências e guardam memórias. Ainda somam-se as emoções escolares, os afetos infantis, as afinidades intelectuais e as frustrações guardadas para dar vida a um indivíduo contemporâneo: um sujeito dos tempos modernos, sobressaltado do acúmulo de informações, um indivíduo mecanizado a quem continua sendo facultado, mesmo diante do bloqueio midiático da atualidade, a transmissão de suas experiências para outras gerações, um ser urbano que procura no estudo de sua geração, um espaço para semear

⁸A tríade musical refere-se ao conjunto de três notas que estruturam a formação de um acorde. Uma harmonia musical baseada em tríades chama-se Trifonia. Para caracterizar uma tríade, as três notas podem estar em qualquer ordem de frequência definida, porém devem estar o mais próximo possível umas das outras. As tríades podem ser executadas nas regiões médias e agudas dos instrumentos, sendo que nas regiões graves não soam apropriadamente.

memórias de suas experiências, abrindo, neste viés, um lapso de tempo na sua narrativa de mundo.

A paisagem em questão se deita sobre informações, experiências e memórias. Trata-se de uma paisagem real contida no universo abstrato do ser humano produto de um passado presente. Neste lugar, o sujeito observa a geografia da paisagem, é de onde percebe o movimento dos horizontes nas voltas que o mundo dá. Em contemplação, o sujeito vê a paisagem e complementa-se como ser ancestral, produzido por um misterioso ordenamento do passado com o presente para o futuro. Na paisagem, percebe a estética da fauna e da flora, dos fungos e bactérias, do céu, da terra, da água e do ar na pintura que vem sendo colorida há milênios.

O debate em torno de tais paisagens parte do sentido da informação, estudado junto com a chegada da modernidade sendo sobreposto ao valor da experiência adquirida por meio da tradição. Assim, informação e experiência são referências que, no corpo do texto, dialogam entre duas linhas filosóficas diversas: de um lado, na rigidez acadêmica presente na ideia pragmática de John Dewey (1859-1952) e, do outro, na leitura da ruptura da modernidade presente no pensamento de Walter Benjamin (1892-1940).

Com o mesmo propósito de referenciar este estudo, outro significado aportado é o conceito de memória e rememoração reforçado sobre os princípios presentes em W. Benjamin e Maurice Halbwachs.

1.2 Informação em Tempos Modernos: Princípio Ativo

A aceleração generalizada dos processos de produção, de deslocamento e de comunicação presente na modernidade vem transformando a face do mundo. Desde a criação de instrumentos que motorizaram a indústria da máquina a vapor, o trabalho humano vem sendo substituído por revolucionários mecanismos de produção e transporte de mercadorias responsáveis por profundas mudanças sociais.

O personagem “Vagabundo”⁹, do ator e diretor Charlie Chaplin, cria uma alegoria dessa aceleração em Tempos Modernos (1936). A paródia das condições do operário do capitalismo é revelada em preto e branco e indica uma função ainda desconhecida à imagem

⁹ A intimidade entre o personagem o “Vagabundo” e Charles Chaplin surge em 1914 quando é filmado “Kid Auto Races at Venice”. A agressividade do personagem aos seus inimigos, vítimas de chutes e tijolos ganhou o gosto do público da época e a condenação da crítica que alertava as travessuras do personagem beiravam a vulgaridade. Como diretor e editor, Chaplin filmou 34 curtas-metragens, comédias românticas e farsas domésticas.

documental presente na estética do cinema mudo. A sétima arte denuncia na mudez transfigurada do operário silencioso, a aceleração da atividade humana e dos meios de produção colocando o indivíduo na engrenagem veloz da linha de montagem.

Para Benjamin, a modernidade é o inferno, é a repetição desesperadora de penas eternas e sempre novas, do aprisionamento do trabalhador na cadeia de montagem, em uma circunstância que Benjamin assimila à Sísifo, condenado ao eterno retorno da mesma punição (MATOS, 2010, p. 213). Expressão de resignação ao sistema de produção, o silêncio se apodera do operário e manifesta a ausência de comunicabilidade do personagem, nacena que imortalizou o seu criador por transfigurar a percepção do tempo advinda com a revolução industrial. Alterado na relação com a existência do personagem e suas experiências verbais, o tempo acelerado da cena eterniza o choque do artesão diante da experiência com a máquina. Seu trabalho, originalmente artesanal e lento, desempenha uma função social que se apresenta numa narrativa oral presente nas oficinas onde não se impedia a comunicação entre seus. Ao contrário, o mecânico solitário da indústria é soturno e desorientado ao diálogo, sem a opção para a verbalização de temas de interesse coletivo. O tempo de silêncio previsto nas imagens de Chaplin identifica as consequências traumatizantes da guerra como um período no qual o indivíduo está no “contrapelo” da história. As vivências cotidianas originadas por situações impostas, ordens superiores e comandos impedem ao indivíduo moderno a consolidação de experiências próprias. Neste silêncio, o sujeito emudece de vivências “incomensuráveis”, para usar um vocábulo do dicionário de Benjamin.

O silêncio reina com a incapacidade de assimilação das pessoas diante dos choques. Para a lida, surgem mecanismos de defesa contra o excesso de estímulos da vida moderna e cotidiana que atuam em escudos de proteção para evitar a absoluta adaptação do ser humano à modernidade. Seu vínculo com a tradição não lhe permite operar-se à velocidade dos processos de produção e lamenta pela perda do ritmo fabril da transmissão da experiência manual.

Como um princípio ativo, a informação ganhava atributos de uma substância com efeito farmacológico no aspecto cognitivo daquela sociedade industrial. A corrida à droga desconhecida então, procurava conhecer sua composição, posologia, indicações e contraindicações acionando a classificação de aspectos específicos deste fármaco intelectual. O crescimento da oferta de informação equipou a sociedade moderna de um arsenal terapêutico utilizado como analgésico contra todos os males da ignorância e todas as dores da insalubridade.

Desconhecidos os efeitos nocivos de uma “overdose”, o princípio ativo da informação é observado na atualidade, enquanto alternativa ao conhecimento transmitido de modo geracional, é o caso da narrativa jornalística. O modelo informativo, para alguns, perverso, consistia em distribuir conteúdos. Esta distribuição, originalmente ocorria pela transmissão oral e pelas tradições em revelações qualitativas anteriores à modernidade, característica que levava os homens a se educarem a partir dos diálogos, das reflexões e das experiências dos seus semelhantes.

Entretanto, com o advento da matéria jornalística, a sociedade da informação passa a reproduzir saberes de uma verdade assumida junto com a técnica, que fabrica, a ritmo de silêncios de reflexões, avalanches de informações. O texto jornalístico adentra o debate contemporâneo junto com a técnica, após 1945, ano do emprego da bomba atômica como instrumento de pressão política, de terríveis consequências da aniquilação em massa, numa guerra mundial vencida também pela informação e não apenas pela técnica armamentista. A imprensa se tornava um novo poder, uma nova autoridade que suprimia do mundo a inocência e a pureza da experiência para impor-se numa ditadura doutrinária através da técnica e da informação, que passou a submeter o homem a um poderoso instrumento de intimidação e chantagem.

No que se julga da técnica, os valores morais e éticos em questão não recaem sobre as máquinas em si, mas fora delas, em especial, no uso que se faz delas. O ato mecanicista é internalizado pelos indivíduos que traduzem correção como ação mecanizada, levando o homem a crer-se máquina funcional desatada das raízes pelo rigor das tecnicidades. A incorporação da técnica condiciona condutas que priorizam competências e que afastam os indivíduos das possibilidades de diálogo, conduzindo-os à perda da habilidade de dar significado aos seus conteúdos.

A ação maquínica na comunicação acentua a falta dela ao afastar as possibilidades comunicativas existentes entre a aproximação do conhecimento e o sujeito da experiência, fechando canais para os testemunhos anônimos e monólogos autoritários. A Big Data¹⁰, enquanto uma linguagem cumulativa dos tempos modernos, não comunica nem interliga as pessoas ao conhecimento, ao contrário, seu uso como técnica comunicativa, em muitos casos, cria abismos entre o conhecimento e o indivíduo. A definição científica do

¹⁰ Big Data refere-se às quantidades enormes de informação não filtrada por vários domínios, por exemplo, milhões de mensagens que aparecem diariamente nas redes sociais e em genomas sequenciados em vários laboratórios pelo mundo, compilados por eficientes supercomputadores. (Nota do autor)

termo lhe atribui um símbolo de medida, o “bit”, como unidade fundamental da informação, um ícone que se absorve ou não, independentemente da existência de real aprendizagem.

As pessoas vêem o *big data* como um desafio, porque todo mundo acredita que existam versões da verdade em meio a este amontoado de dados, e investigam que meios poderíamos usar para manipulá-los. Mas, vejo isso como um processo contínuo com que sempre nos envolvemos. A humanidade sempre lidou, de certa forma, com o excesso de informação, num volume difícil pra qualquer indivíduo absorver. Agora, há mais ainda. (GLEICK, 2013. p. 90).

James Gleick, autor de “A Informação: uma história, uma teoria, uma enxurrada”, analisa em sua obra os modos como as inovações revolucionaram a relação do homem com a informação, e afirma que, apesar dos avanços, ainda somos incapazes de processar e interpretar todos os dados que produzimos. Argumenta que o desafio do momento consiste em filtrar a informação útil da inútil e auxiliar os outros a fazer o mesmo. Andreas Huyssen ameniza a gravidade do argumento ao convergir pela necessidade de adaptação ao uso das novas tecnologias quando afirma que

As novas tecnologias de transporte e comunicação sempre transformaram a percepção humana da modernidade. Foi assim com a ferrovia e o telefone, com o rádio e o avião, e aomesmo será verdade quanto ao ciberespaço e ao cibertempo. As novas tecnologias e as novas mídias sempre vêm acompanhadas de ansiedades e medo, os quais, mais tarde se mostrarão injustificados, ou até mesmo ridículos. A nossa época não será exceção. (HUYSSSEN, 2000. p. 36)

Desse modo, a escola deve se preparar para mais do que reproduzir pautas e repetir fontes arraigadas ao currículo, muitas vezes desconexas das disciplinas dispostas em conteúdos determinados. Há necessidade de adaptar o papel da escola face à incapacidade de adesão à manipulação informativa, para filtrar do tecnicismo colhendo apenas as benesses disponíveis nos conteúdos tecnológicos.

A relação entre informação e a tecnologia não está excluída de sua importância na transmissão de conhecimentos, ao contrário, o que se defende é que a escola não se submeta à mera promoção de conteúdos negociáveis para as camadas populares da sociedade. Como lugar de aprendizado e de cultura, a escola tem o propósito maior de disseminar e não apenas de acumular informações cruas, cabendo-lhe oferecer aos estudantes uma informação integrada às experiências associadas aos objetos de estudo demandados. O objetivo de educação para contextualizar a cultura somente pode ser atingido por meio de métodos investigativos que forneçam um equilíbrio entre informação e experiência na abordagem do conhecimento.

1.3 Um Panorama da Experiência em Benjamin e Dewey

Na mesma medida em que a humanidade constata a inserção do mercado de informações nos tempos modernos, estudiosos observaram a importância do reconhecimento e do estudo da experiência. A experiência é uma máscara da sabedoria que imobiliza as paisagens da informação, mas também se desdobra no panorama da existência humana. Este estudo a respeito da experiência foi argumentado por Walter Benjamin, na filosofia da história e por John Dewey, na psicologia e no pragmatismo no século XX.

Walter Benedix Schönflies Benjamin foi um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo, de origem judaico-alemã. Ele é um narrador presente no seu texto, nas imagens que oferece pontos de referência do contexto experimentado, situando na leitura da história, da cultura e da sociedade. Sua narrativa ilustra os fragmentos do outrora e do agora, estando dentro e fora do texto,

por mais familiar que seja o seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais. (BENJAMIN, 1996, p. 197).

Outro estudioso do tema da experiência é o norte americano John Dewey, filósofo e psicólogo, que aderiu à teoria pragmatista de William James, e em especial à linha filosófica originada por Charles Pierce, em 1878. O pragmatismo se materializou no pensamento norte-americano em fins do século XIX numa corrente ideológica nascida na ciência política e transposta a tendência educativa voltada à aprendizagem por experiência, a partir de questionamentos originados na realidade do sujeito.

O pragmatismo volta às costas resolutamente e de uma vez por todas a uma série de hábitos inveterados, caros aos filósofos profissionais. Afasta-se da abstração e da insuficiência das soluções verbais, das más razões a priori, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e o adequado para os fatos, a ação e o poder. O que significa o reinado do temperamento empírico e o descrédito sem rebuços do temperamento racionalista. (JAMES, p.113)

Tanto Walter Benjamin quanto John Dewey decifraram o seu tempo para sobrevivê-lo. Ambos foram herdeiros, direta ou indiretamente, da base racional de influência moral presente nos princípios teóricos de Emanuel Kant. Do filósofo de Königsberg, Walter Benjamin traz elementos para um projeto de estudo voltado para a recuperação do sentido da experiência, para além da perspectiva presente na sociabilidade burguesa, e distanciada da tradição, em ensaios que acompanham o amadurecimento de sua filosofia da história. Do outro lado do mundo, John Dewey doutora-se em Psicologia, na Universidade John Hopkins,

com uma tese a respeito da obra de Emanuel Kant¹¹. No trabalho que se tornaria a base preliminar de seu escrito posterior “Teoria da Vida Moral”¹² (1884), percebe-se nitidamente a influência da orientação racional:

A lei, segundo Kant, é imperativa, e a ordem absoluta é absoluta, incondicional – “imperativo categórico” é o nome que ele dá a fim de distingui-lo das exigências da prudência e habilidade, apenas hipotéticas. [...] A ordem moral diz: você deve de qualquer maneira, agir de conformidade com o dever. (DEWEY, 1980, p.248).

Apesar da atitude intelectual inversa à racionalidade kantiana, Walter Benjamin compartilhou da mesma base durante a fase primária de seu ideário. Segundo a Professora Maria João Cantinho, da Universidade Nova de Lisboa, os trabalhos iniciais de Benjamin, publicados ainda pela Universidade de Freiburg, apresentam-se em estilo neokantiano.

Entre eles, o artigo “A experiência” (1913), publicado ainda na juventude de Benjamin, se referencia na ideia kantiana de razão, característica presente em suas obras até 1917, quando tem início um gradual afastamento do moralismo de Kant. Benjamin encontra no filósofo de Königsberg, os pressupostos para a formulação de um conceito de experiência total contida na multiplicidade uniforme e contínua do conhecimento, ou seja, é um a chave teórica do pensamento de Benjamin. Tem sua primeira referência em “Experiência”, (1913), no qual critica o costume dos adultos de sobrepor sua experiência sobre os mais jovens. Com ironia, reconhece a inexpressividade da “experiência” do adulto sobre o jovem, dada à necessidade de qualquer indivíduo de compor o seu rol de experiências que sustenta o eterno conflito de gerações. A perspectiva do adulto de uma subserviência relativa ao seu saber exercita uma nostalgia do prazer juvenil que é inútil na vida social da criança, já que a sabedoria e o amadurecimento vêm com o tempo. Para Benjamin, as experiências da infância constituem uma formação subjetiva nos jovens que não se deixam dominar por valores absolutos e morais, numa época em que se consolidam reflexões por questões sociais na sociedade existente. A experiência do adulto sobre a experiência do jovem se equilibra na medida em que se esclarece, para a criança, um entendimento pessoal acerca dos conhecimentos transmitidos e apreendidos no âmbito da família. Significa a primeira leitura do sujeito sobre a tradição transmitida de pai para filho, numa sistemática impossível de ser medida ou quantificada.

No panorama da Universidade se estabelece que o termo experiência e seu extenso rol de significados associados regulam-se entre experimento e experimentação em expressões voltadas para o vocabulário das ciências instrumentais.

¹¹ Este trabalho foi de fundamental importância para a compreensão do referencial teórico do pensamento pragmático, entretanto foi perdido e até hoje não há traços do seu destino.

¹² Theory of Moral Life, Holt, Rinehart and Wiston, Inc

O desafio linguístico vem na advertência do inglês Michael Oakeshort (1901-1990)¹³ como uma das palavras de mais difícil gestão de todas as outras do vocabulário filosófico, sendo uma “ambição de todo escritor imprudente o suficiente para conseguir utilizar esta palavra e escapar das ambiguidades que contém.”¹⁴(JAY, 2004, p. 9).

Para o químico Robert Boyle, o conceito experimentalista serve como

assistente para a razão, uma vez que todo fato fornece informações para o entendimento, mas o entendimento continua a ser o juiz, e este tem o poder ou o direito de examinar e fazer uso de testemunhos que são apresentados a ele. (JAY, 2004, p. 29).

Este entendimento de experiência vem do medievalismo e constrói-se sobre a perspectiva de um ordenamento do homem sobre a natureza e define a ciência como o domínio do meio para a criação de experiências estratégicas de ordem cronológica capazes de desenvolver novos conhecimentos.

A ordem certa para a experiência é para acender uma luz, depois de acesa a luz pode mostrar o caminho, dando início a uma experiência ordenada e organizado, e não irregular e errático. Desta os axiomas decorrentes, e dos axiomas assim estabelecidas decorrentes novamente novos experimentos, apenas como a palavra de Deus operou de uma forma ordenadamente sobre o assunto informe da criação. (BACON, 1620, p. 91).

A linearidade da ideia científica de Bacon dispõe que a experiência se dá por iniciativa do homem para o estudo da natureza. Nesse desejo do homem, supõe-se que a natureza atende à iniciativa humana para desvendar potenciais respostas contidas em cada fragmento do universo, enquanto recurso natural a serviço do homem.

Na paisagem atual entende-se que a experiência tem o sentido humano do perigo e da transformação, resume as ameaças e possibilidades inerentes à natureza e à vida em sociedade. Assim, o sentido da experiência aporta do campo da filosofia sua etimologia, napalavra original do latim, de onde se absorve o sentido de experimentar, provar.

O radical é periri, que se encontra também em periculum, perigo. A raiz indo-européia é per, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: peirô, atravessar; pera, mais além; peraô, passar através, perainô, ir até o fim; peras, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra peiratês, pirata. (BONDIA, 2001, p. 143).

Tais ambiguidades, na língua alemã, merecem diversos substantivos estudados na literatura geral, dentro e fora da Alemanha. Basicamente *Erlebnis* e *Erfahrung* são as palavras que, quando traduzidas para o inglês, importam diferentes implicações no significado de experiência. A palavra *Erlebnis* contém na sua raiz a palavra vida (*Leben*) o que a aproxima de uma tradução de experiência vivida ou vivência. Mas *Erleben* é mais do que isso, é um verbo transitivo e implica na experiência sobre um objeto, *Erlebnis* implica em uma unidade antes de qualquer diferenciação ou objetivação. Normalmente localizada no cotidiano, a

¹³Filósofo e teórico da política, pensador conservador do século XX.

¹⁴Jay, Martin, In “O julgamento da experiência: Dos gregos a Montaigne e Bacon”.

palavra tem sentido de (*o Lebeswelt*), de lugar-comum, traz conceitos não teóricos que rompem com intensidade do tecido cotidiano. Se *Leben* sugere a totalidade de uma vida, *Erlebnis* denota uma variante mais imediata, pré-refletiva da experiência pessoal presente na *Erfahrung* que se associa a experiências exteriores, impressões sensoriais ou julgamentos cognitivos sobre outras vivências e é tradicionalmente associado ao pensamento de Emmanuel Kant. Aí também apresenta a noção temporal de alongamento da experiência, tendo por base o processo de aprendizagem, de integração de momentos distintos de experiência em um todo narrativo.

Nesta noção dialética da experiência considera-se um progressivo, embora nem sempre suave, movimento ao longo do tempo, implícito no significado da palavra *Fahrt* (viagem), embutida em *Erffahrung* além da ligação com a palavra alemã para perigo (*Gefahr*). Este significado liga memória e experiência subentendendo uma crença de que a experiência acumulada produz um tipo de sabedoria advinda de um amadurecimento. Compreende-se enfim que *Erlebnis* “sugere inefabilidade individual, enquanto *Erfahrung* traz um sentido mais público e coletivo.” (JAY, 2004, p. 12).

O estudo de Benjamin sobre o tema, continua nos anos 1930, quando publica “Experiência e Pobreza”, onde delinea uma imagem da experiência a partir da constatação de sua perda diante da massificação da informação provocada pelos meios de comunicação em voga na modernidade. Em o “Vagabundo”, Benjamin percebe que o declínio da experiência leva ao silêncio contido na perda da tradição e à conseqüente decadência da comunidade pelo enfraquecimento da palavra transmitida na relação entre pai e filho. No conflito da modernidade desaparecem as formas tradicionais de narrativa e perdem-se as fontes de transmissibilidade da tradição empobrecendo a oralidade diante da falta de condições de se criar outros meios de transmissão de experiências no mundo moderno. Benjamin percebe a modernidade excessivamente industrial como um gerador de desinteresse para a transmissão de conhecimentos quietando ao individualismo.

Com o fim da Primeira Grande Guerra, Benjamin identifica a gravidade da perda da experiência, acontecimento representativo para a sociedade nascente. O panorama cinzento do novo tempo é assistido por Benjamin ao observar os sobreviventes que retornam mudos e cabisbaixos das trincheiras, traumatizados daquilo que assistiram durante a guerra: uma humilhação que não cabia em palavras.

Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizadora que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. (BENJAMIN, 1996, p.115).

Em “Experiência e Pobreza” narra o choque da modernidade que indica para um novo tipo de miséria emergida das técnicas modernas: a experiência tradicional, a *Erfahrung*¹⁵, fica impossibilitada diante do aparecimento da *Erlebnis*¹⁶, a vivência do indivíduo solitário. A vivência inibe a experiência e dá vazão aos modismos, ao fetiche e aos personagens da fantasmagoria de Benjamin. Com a aceleração da sociedade, o filósofo se espanta diante do domínio dos meios de comunicação de massa como disseminadores de informações generalistas manifestadas no desconforto dos acontecimentos históricos que transitam no tempo de excessos de informações a que o homem moderno se vê confrontado. É a pobreza de experiência, segundo Benjamin, que liberta da dureza da realidade justificando o poder de alienação do romance, matriz em que o indivíduo constrói passivamente a sua solidão.

Não se deve imaginar que os homens aspiram a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. (BENJAMIN, 1996, p.118).

Dewey condena o modelo escolar cartesiano que relegou a experiência a um lugar secundário em situações quase acidentais e percebe o triunfo do abandono da experiência na educação de crianças. Converte com Benjamin no lamento diante do gradual processo de desvalorização da experiência na sociedade moderna, julgamento que John Dewey não responsabiliza aos meios de comunicação, mas ao modelo cartesiano pela decadência do papel da experiência na educação, relegando-a a uma categoria de ação espontânea no espaço escolar. Discípulo do pensamento do pai da psicologia norte americana, William James, Dewey com ele compartilha de um cientificismo religioso e pragmático.

Neste contexto, John Dewey escreve a “Arte como experiência” (1937), onde reafirma a experiência no modo de existêncianatural ligado à realidade de onde interpreta as reflexões e conhecimentos dela originadas.

Esta concepção da experiência ultrapassa o entendimento de Bacon porque compreende que esta não se finda em si mesma, pois acarreta vivências caráter cognitivo, afetivo e social que “pode ganhar este atributo tão real e orgânico quanto qualquer dos outros que já possui.” (DEWEY, 1980, p.114).

A aprendizagem por experiência reproduz o mundo de um modo simplificado e conduz o indivíduo à compreensão de significados complexos. Para Dewey, a escola deveria ensinar a criança a viver no mundo, preparando-as para os problemas reais que os circundam. Este sentido de educação habilita as novas gerações a responder aos desafios das gerações anteriores, através da experiência estendida no modelo de sociedade, mais do que apenas reproduzir conhecimentos.

¹⁵ *Erfahrung* em tradução livre significa experiência acumulada.

¹⁶ *Erlebnis* numa tradução livre significa vivência.

A pesquisa do norte americano encontra três possibilidades de experiência existentes: a primeira compreende a constituição racional do objeto, sabe-se que existe, mas não exhibe instrumentalmente ao homem porque age passivamente, são experiências de fome, dor ou bem estar. A segunda categoria é formulada por experiências que geram reflexão, chegando a atingir uma consciência do conhecimento. O universo dessa experiência é alvo de processos mentais de análise, de indagação da realidade ou da escolha de meios de resolução e fatores de compreensão. A terceira e última possibilidade de experiência surge dos pressentimentos e anseios do indivíduo diante de uma realidade que ainda não manifestada, num porvir de experiências intuitivas afloradas a partir de conhecimentos sensíveis (DEWEY, 1980).

Dewey compreende que quanto mais o homem é experimentado, mais aguda é a sua consciência em relação às contradições presentes na leitura e na comunicação das ideias do mundo. Neste contexto, a experiência passiva, mencionada no primeiro item tem pouco significado para a vida humana, enquanto, a segunda serve à aquisição de conhecimentos, e conseqüentemente ao processo de educação e formação do indivíduo.

Grande se vai tornar a sua significação, quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências. (DEWEY, 1980, p. 115).

É da referência que John Dewey reconhece uma unicidade entre vida, experiência e aprendizagem, situando estes fatores em simultaneidade na rede de conhecimentos de cada indivíduo. A partir daí, desenvolve seu conceito de educação como

processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e, com isso, nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. (IBIDEM, p.116).

A concepção de educação em Dewey é contínua, num processo de aprendizagem que ocorre dentro ou fora da escola, “em experiências vividas inteligentemente” (Idem, Ibidem, p. 116). O formato “inteligente” entende que os fins (o resultado da educação) se ligam aos meios (o processo) do mesmo modo em que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Sua filosofia compreende que o pensamento não tem fim em si mesmo, é um perene acontecimento na vida, que, sobre determinadas condições, configura-se numa situação de conflito a ser superado, pelo indivíduo, para colocá-lo em condições de se adaptar às novas experiências.

O princípio de uma educação pragmática, para Dewey, reúne uma ação educativa constituída por uma vida rica e constante de experimentações, que pode favorecer crianças e adultos para uma existência “mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade.” (DEWEY, 1980, p.117).

Entretanto, adverte que o aprendiz não deve ser entregue à sua própria atividade espontânea. Influenciado pelo behaviorismo¹⁷, a assimilação da experiência atravessa uma cadeia de ações, reações, adaptações e ajustamentos previstos num planejamento desenvolvido em um ambiente questionador, onde o sujeito exercita oportunidades de experimentar o mundo em sua complexidade.

Os críticos da metodologia contrapõe a noção de mundo exterior exercida na prática onde o ambiente educativo encena a vida real para estimular e adaptar o indivíduo às condições estabelecidas no mundo externo. Para estes, o mundo externo está inserido no universo escolar sendo a escola uma prorrogação da sociedade, não justificando este preparo manipulado. Outro elemento questionado pelos críticos desta metodologia de aprendizagem está salientada na função do professor, cuja missão é mostrar “o caminho para o verdadeiro, o belo e o bom”. A visão messiânica do processo educativo pretende que um dia, o aprendiz esteja perfeitamente educado, quando enfim, o mestre pode desatrelar-se do processo de aprendizagem evidenciando uma relação de dependência na conduta do estudante.

Agora, dia a dia, trabalhe para que as condições sejam tais que a criança, por sua própria atividade, se orienta inevitavelmente naquela direção, para o seu pelo desenvolvimento. Que a criança cumpra o seu destino tal qual é revelado nos tesouros da ciência, da arte e da indústria, ora existente no mundo. (DEWEY, 1980, p. 121).

A visão progressista de futuro no pensamento de John Dewey contrasta nitidamente com a visão catastrófica de futuro em Walter Benjamin¹⁸. Neste contexto as ideologias se separam e se afastam, dramaticamente, pois para Benjamin, a história se situa no prisma da dialética, sempre em tempo presente e revelando a imagem do passado arcaico. O presente e o passado, intimamente relacionados, correspondem ao agora e o outrora, em um tempo abstrato e eterno. Para Benjamin, a história retrata o anjo de Paul Klee com as asas atadas e seus dois rostos a assistirem a uma mesma cena no passado e no presente, ilustrando um eterno recomeço, sem porvir.

Os conhecimentos afins aproximam o pensamento e a ação do psicólogo John Dewey ao filósofo Walter Benjamin sobre o debate em torno da informação e da experiência. Dialogam ambos na tênue fronteira entre a comunicação e a educação. Para o primeiro, a informação serve para ambientar experiências curriculares para conduzir aprendizagens a partir da observação da natureza. Para o segundo, a informação está presente num mundo

¹⁷Behaviorismo é um conjunto das teorias psicológicas que compreendem os costumes mais adequados como objeto de estudo da Psicologia, definido por meio das unidades analíticas de respostas e estímulos investigados por métodos da ciência natural denominados Análise do Comportamento. (Nota do Autor)

¹⁸A visão progressista da história do século XIX contrapõe-se com a imagem da catástrofe presente nas duas grandes guerras do século XX. A linearidade messiânica se opõe ao materialismo histórico. A história do progresso esconde a história dos vencidos, é a história da injustiça e da catástrofe. (Nota do autor).

reproduzível onde as obras de arte perderam o seu valor e a sua arte. Neste contexto, potencializa-se a necessidade de experiência em um mundo convertido num grande teatro, tal qual imagem herdada da cultura barroca, na qual as mercadorias são negociadas na cidade surrealista das exposições universais e tornam-se fetiches no espetáculo mundano.

Sem dar acabamento ao tema, as afinidades e contradições nainterpretação do significado da experiência em John Dewey e em Walter Benjamin cabem, se for aprofundada uma leitura da sociedade econômica e política vivida por cada um.

De um lado, o pai de Benjamin era um comerciante de arte e sua mãe tinha um parentesco distante com Heinrich Heine. Suas reminiscências de infância, em Berlim, por volta de 1900, remontam a um passado vivido entre a elite do extremo oeste da cidade que lhe forjou um espírito sensível e atento. Quando aborda o tema da experiência pela primeira vez, o menino inquieto já resistia à sua assimilação ao mundo conservador. Ele reage ao assumir a posição de liderança em Berlim no Movimento da Juventude Alemã¹⁹, liderada por Gustav Wyneken, a “Freie Studentenschaft”, de onde absorve o espírito utópico do movimento. Sua figura é o retrato da indignação e da nostalgia presente na mudança de eras com um apurado sentido de modernidade, da qual se faz relator na recém-nascida indignação diante da “frieza dos seus vidros e pela dureza dos ferros”. Foi amigo de Hannah Arendt, de Horkheimer, e se contrapôs a Theodor Adorno no debate relativo aos benefícios e prejuízos da comunicação.

De outras feitas, John Dewey dedicou-se à academia e atuou em algumas universidades norte-americanas, entre elas as de Vermont, Chicago e Columbia. Sua perspectiva norte-americana de uma sociedade industrial estruturava o formalismo instrumental que o diferencia dos modelos psicológicos em Peirce e William James²⁰. Com foco na educação, ele refletia sobre a forma não tradicional de pensar a aprendizagem na contemporaneidade. No Brasil, a obra é apresentada por Lourenço Filho, no prefácio de “Vida e Educação” (1980), onde o educador desenvolve o significado da experiência contrariamente ao sentido utilitarista,

Tal referência, ao utilitarismo contido na produtividade de Dewey trazia um sentido pejorativo ao termo sobre argumentos inadmissíveis para o significado da experiência estática, mas sim pautada num fim “senão mais educação” de maior compreensão da capacidade de pensar, comparar e decidir, com liberdade nas trilhas

¹⁹ Sua primeira expressão foi no ensaio que escreveu para o seu *Anfang Die Journal* (The Beginnig) em 1913, simplesmente intitulado “Erfahrung” (em *Selections Writings*, vol. 1 1913-1926 Ed Marcus Bullock e Michael W. Jennings, de Cambridge, Massachusetts de 1996) - (p.315).

²⁰ Como James, Dewey opôs-se às tradicionais teorias sobre a verdade correspondente entre pensamento e pensado ou coerência de ideias entre si, afastou-se, contudo de James, rejeitando a visão subjetiva do problema da verdade e sua justificação como crença religiosa. Com relação a Pierce, Dewey achava seu pragmatismo por demais restrito e pretendia ampliar no seu campo de ação. Apesar da discordância, Dewey criticava as filosofias especulativas e os sistemas idealistas e abstratos. (Dewey, VII).

da vida. “Somos livres, na medida em que agimos sabendo o que pretendemos saber.” (DEWEY, 1980, p. 74).

As divergências mais salientes são relativas ao momento histórico em que cada um destes autores viveu, atuando em campos opostos, de um lado o idealismo do filósofo e do outro o instrumentalismo comportamentalista do psicólogo. Nesta forja, cada um concebe a humanidade de modo próprio: Benjamin, na perspectiva filosófica de uma revisão da história da justiça da humanidade onde se escondem as dores de um caçador do ideal onírico, libertário, quase anarquista, e Dewey, árduo defensor da competência intelectual do homem diante da mesmice da tradição escolar, que manteve a sociedade estagnada durante séculos. Este último era convencido do discurso liberal que o impulsionou a perseguir o experimentalismo pragmático para apaziguar os anseios tecnológicos do homem moderno. São dois homens oriundos do século XIX, que vem dando o que pensar aos intelectuais, professores, psicólogos, filósofos e historiadores do século XX e XXI.

A questão posta, da experiência como transcendência da ação educativa, ultrapassa o sentido de mera transmissão de conhecimentos quando inserida no território da comunicação geracional. Neste caso, a experiência reproduz as aprendizagens ancestrais do sujeito, são valores e costumes tradicionalmente transmitidos entre gerações que se sucedem criando uma correspondência no cenário emocional e racional, no qual as experiências fornecidas extrapolam a acumulação de saberes formais, tendência significativamente marcante na educação moderna.

A faculdade de recordar percebe nas entranhas não intelectualizadas do pensamento, uma permissão para acessar as camadas mais profundas do inconsciente. Tal abertura, como um processo de autoconhecimento, possibilita o acesso do indivíduo aos ocultos do seu próprio pensamento. Nessas narrativas pessoais, esta pesquisa segue convergindo este argumento em torno de um diálogo a respeito do estudo da memória entre Walter Benjamin e Maurice Halbwachs. A seguir, este alemão analisa junto ao francês, os modos como a memória se formula enquanto um produto da sociedade, composto por aprendizagens experimentadas capazes de potencializar e restaurar a cultura.

1.4 O Oásis da Memória

A outra perna do tripé desta tese é a memória que dialoga neste trabalho com os conceitos de informação e experiência. A memória resulta de uma tensão das experiências e, em geral, adquire-se por armazenagem e recuperação de informações e emoções reunidas no interior do indivíduo.

Em geografia, um oásis é uma paisagem isolada de vegetação inserida em um deserto. De modo geral, nos oásis existe uma nascente de água doce cuja relevância é de importância crítica nas rotas de comércio e caravanas nas áreas desérticas. Sua água alimenta as caravanas por onde passam de acordo com a necessidade de água ou comida.

A memória, neste texto, vislumbra-se na imagem de um oásis por representar um lugar estratégico de poder ao indivíduo ou grupos que dela se servem. Nos oásis, caravanas se abastecem para ganhar o rumo desejado para sequência. Nos grandes desertos hospedam-se grandes oásis, assim como nas grandes lembranças demandam-se grandes esquecimentos. Nestas paisagens habitam plantas e animais como roedores répteis e insetos adaptados à falta de água que podem passar a vida inteira sem beber água, extraindo-a apenas do alimento que ingerem. Para os intelectuais, a memória, como um oásis, pode ter um caráter individual, coletivo e social. Halbwachs define a memória individual como um estado de consciência puramente individual que, para distingui-lo das percepções onde entram elementos do pensamento social, admitiremos que se chame intuição sensível. (HALBWACHS, 2004, p. 41).

Este sentimento de pertencimento da memória é o que permite certa coesão no grupo, uma unidade mnemônica concebida para a solução de conflitos e influências entre os indivíduos. Deste modo, a memória individual constitui-se de lembranças coletivas acolhidas pelo grupo. A memória coletiva ocupa um lugar no sujeito inserido no interior do grupo a partir das relações mantidas com este meio. (IBIDEM, p.55).

Assim, a memória coletiva é uma essência do pensamento coletivo e, culturalmente, estabelecido pelo grupo, em determinado contexto.

A experiência de rememoração, para Walter Benjamin, consiste na memória individual ao atingir o cunho social para tornar-se uma narrativa. A coletânea de saberes acumulados no discurso do sujeito formula-se sobrelampejos resgatados, por meio da faculdade de rememoração, que dão à memória uma personificação coletiva e social. Nascida do impacto do indivíduo à modernidade tem origem na atuação dos personagens da fantasmagoria de Benjamin, de onde o flâneur²¹, o colecionador²² e o alegorista²³ categorizam o sonho, como uma reação manifestada diante das drásticas mudanças percebidas durante e depois da guerra. A rememoração é a narrativa da memória social em mensagens aprendidas

²¹ O flâneur é o andarilho que assiste ao processo de modernização da cidade e a conseqüente perda da tradição. Ele provoca o duelo entre o operário e modernidade com engenhosidade desviando-se dos choques, com a destreza, para abrir alternativas de saída do conflito. (N.A.)

²² O colecionador reorganiza a história dos objetos e renova a sua aura por meio de um colecionismo estimulado nos tempos da modernidade. Colecionar resume o desejo do colecionador de que o objeto se destaque de suas primitivas funções para se relacionar o mais estreitamente possível como outros objetos semelhantes. (N.A.)

²³ O alegorista é um autor de narrativas que se dedica a retirar os conteúdos narrados do seu contexto dando-lhe um destaque que é capaz de modificar a sua aura original. (N.A.)

por meio da tradição que cortam caminhos e dissecam interpretações sociais, formulando uma narrativa humana contextualizada.

O que se prenuncia nessas passagens é a memória perpetuadora do romancista, em contraste com a breve memória do narrador. A primeira é consagrada a um herói, uma peregrinação, um combate; a segunda, a muitos fatos difusos. Em outras palavras, a rememoração, musa do romance, surge ao lado da memória, musa da narrativa. (BENJAMIN, 2006, p. 211).

Para Benjamin (2006), a rememoração é o produto de uma experiência de choque, instrumentalizada numa reação ao mundo entrecruzado por conflitos que traumatizam a consciência do indivíduo. Como uma experiência autêntica, a rememoração ocorre a partir de correspondências simbólicas, que, com dada simultaneidade, são enviadas ao subconsciente por meio de relampejos dialéticos, que fazem o indivíduo lembrar ou esquecer o que sofreu. A experiência autêntica, ou de rememoração, se associa a ideias passadas, que emergem do encontro com a tradição ativada numa passarela que une o agora do outrora.

Neste ínterim, ocorre um lapso de libertação do tempo mecânico para um tempo qualitativo, onde não existe futuro. É neste momento, para Benjamin, que se descortina o entendimento da história, ao despertar no historiador uma liberdade de princípios inconscientes, capazes de retirar do esquecimento as injustiças cometidas na história. Essa experiência autêntica aciona a memória involuntária, que lampeja para resgatar desejos, afetos e significados emocionais na escala subconsciente da existência, produzindo conhecimentos revistos no ponto de vista da tradição. A memória involuntária move memórias largas, como no saborear da “Madeleine” em que Proust rende-se à lembrança de sua infância, acompanhada a toda a complexidade de conhecimentos e saberes que dela advém.

Nos domínios do que tratamos aqui, conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo. (BENJAMIN, 2006, p. 499).

Se para Benjamin, rememorar se distancia da nostalgia do passado por resgatar fragmentos sensoriais e cognições em iluminações de memória que se sucedem diante de uma postura aparentemente passiva do indivíduo, para Halbwachs, a memória é um fato social ativo contextualizado mediante o reconhecimento da constituição do patrimônio reivindicado por direito coletivo. A manipulação da memória social²⁴ requer autorização dos seus concidadãos, os quais permitem, para uma “justiça” coletiva, o manejo das suas memórias excluídas. Para Halbwachs, como seguidor dos princípios da sociologia Durkheimiana, tal permissão aos fatos esquecidos é acessada por meio de uma modalidade intelectual distribuída na circunferência da sociedade, verticalizada na tradição e na realidade herdada dos antepassados.

²⁴ Amemória social do sujeito se estabelece na sociedade em que está inserido e o coloca como elo em uma cadeia de personagens que sobreviveram as mesmas narrativas para chegar até o momento presente. (N.A)

As representações do passado apontam para lembranças de um grupo de modo simulado, ou seja, podem se forjar percepções baseadas em outras pessoas, imaginando conflitos ou internalizando representações de uma memória histórica. A lembrança, de acordo com Halbwachs (2004, p. 76-78), “é uma imagem engajada em outras imagens”.

Ou ainda,

a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 2004: p. 75-6).

Mesmo quando simuladas, as lembranças de uns se conectam com lembranças dos outros, o que expande a percepção do passado, uma vez que, para Halbwachs (2004, p. 81), não há memória que seja “imaginação pura e simples”.

Todo o processo de construção de memória passa pelo referencial do sujeito, deste modo, a memória individual nunca está isolada, ela se referencia em pontos externos ao sujeito, entretanto se apoia em percepções produzidas pela reunião de memórias coletivas, somadas às memórias históricas, gerando uma cultura autobiográfica e pessoal. (IBIDEM, p. 57).

Sem provas não existe passado, esta é a percepção de memória histórica de Halbwachs que entende que os quadros coletivos da memória não se resumem apenas em datas, nomes e fórmulas, mas nas correntes de pensamento e de experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo. De tal modo em que a memória apoia-se no “passado vivido” para narrar o passado do sujeito mais naturalmente do que sobre o “passado apreendido pela história escrita” (IBIDEM, p.75).

Como uma sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país, a memória coletiva aglutina questões opostas ao sentido da História, em oposição à Memória, conteúdo divergente do entendimento de Walter Benjamin a esta mesma relação. Por ser contínua e plural, a memória coletiva baseia a formação da identidade ao reunir características marcantes do povo e do sujeito, enquanto a memória histórica sintetiza os grandes acontecimentos da nação. Este fator, para Halbwachs, se detalha nas memórias coletivas, justificando ao historiador a pesquisa de detalhe como sendo o que somado a outro detalhe resultará num conjunto que se somará a outros conjuntos, fazendo um quadro total resultante de sucessivas somas não subordinado a nada. Formula-se neste conceito, a ideia de que qualquer fato é tão interessante quanto o outro, e merece ser lembrado e transcrito na mesma medida.

Ora, tal gênero de apreciação resulta de que não se considera o ponto de vista de nenhum dos grupos reais e vivos que existem, ou mesmo que existiram, para que, ao contrário, todos os acontecimentos, todos os lugares e todos os períodos estão longe de apresentar a mesma importância, uma vez que não foram por eles afetadas da mesma maneira (IBIDEM: p. 89-90).

Cada sujeito interpreta a história contemporânea de acordo com a sua orientação político-social e sua percepção pessoal dos fatos, esta interpretação dá sentido à diferenciação do sentido da história oficial da história subterrânea.

De outra parte, em todos os níveis, a memória pode ser compreendida como um fenômeno construído social e individualmente quando se trata da memória herdada, pois lhe atribui uma ligação fenomenológica estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Entre as memórias não eleitas pela tradição, as memórias marginalizadas semeiam o terreno fértil da história oral. São “a voz do povo” constituída de memórias “que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível” e que “afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989: p. 3-15).

Desta forma, Pollak compreende que as memórias marginalizadas alimentam a tradição oral de conteúdos populares historicizados por eleição direta da memória da sociedade. Abertos os campos da identidade e da cultura, inúmeras dificuldades aparecem na conceituação da memória social. Sem abranger fórmulas lógicas, o estudo do tema salienta para a ausência de rigor e o ecletismo ético apontado pela Professora Jô Gondar. Para ela, as características transdisciplinares da memória social representam uma intersecção de saberes que interagem harmoniosamente ao seu caráter ético e político. Este lado parcial da memória social sugere uma modalidade narrativadeterminada pela classe dominante, contada por percepções que, em geral, elevam a importância de determinados fatos sobre outros. Como uma construção processual e um argumento controverso, a memória “não nos conduz a reconstituir o passado, mas sim a reconstruí-lo com base nas questões que fazemos a ele, questões que dizem mais de nós mesmos, de nossa perspectiva presente, que do frescor dos acontecimentos passados” (GONDAR, 2005, p. 11).

Assim, a memória é construída e reconstruída por cada um cada vez que ela é contada, sendo objeto de renovação e retroalimentação de cultura na sociedade. Entretanto, Gondar se opõe à ideia de memória como sinônimo de uma representação coletiva, pois entende que se “reduzirmos a memória a um campo de representações, desprezamos as condições processuais de sua produção”.

A memória é algo que ultrapassa o legado das representações porque sua dimensão é maior mesmo estando invisível. Este posicionamento justifica a convicção contrária da autora aos processos de resgate da memória, uma vez que a memória não pode ser simplesmente resgatada já que sempre estará alterada. Reconhecendo a existência de mudanças, torna-se muito mais simples admitir que a memória constrói-se continuamente e se modificando sempre.

Para Platão, a memória enquanto capacidade humana, não era individual nem social, mas uma faculdade ontológica “que permite a revelação do ser imutável e eterno”, ou seja, um

campo intelectual que faculta ao homem o aprimoramento eterno. O filósofo grego confiava na memória como dispositivo capaz de salvar a humanidade da degradação, como se possuísse o poder de retirar do tempo, e o

conduzisse-o às verdades eternas, formas imóveis e anteriores a tudo o que se constrói, a tudo o que muda, a tudo o que é acidental e contingente (GONDAR, 2005, p.19).

No caminhar da história, outros pensadores também se dedicaram ao estudo do tema, por séculos ainda associando-o ao anseio de eternidade da alma, de salvação e transformação. Do entendimento platônico, manteve-se a compreensão de que a constituição da memória é resultado de um processo individual e coletivo infinitamente acumulativo e não mensurável. A abertura deste conceito, historicamente, sinaliza para a dificuldade de enquadramento presente nos tempos modernos. Com a renovação no entendimento do sujeito ocorrida na modernidade, este quadro conceitual se altera para uma dimensão finita transformada em virtude da ação do tempo e não do próprio homem. Os limites, a história e os valores sociais passam a adentrar o universo da investigação com o surgimento das Ciências Humanas e Sociais tornando a memória uma construção registrada pela história e concebida a partir de estudos da sociologia transformando-se profundamente até os dias atuais.

Na estrada da função da memória social está a preservação das experiências herdadas no campo da tradição e o reconhecimento do não isolamento da memória individual, frequentemente associada à memória social a fatores externos ao sujeito. Entretanto, o suporte onde se sustenta a memória individual encontra-se intimamente relacionado às percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica (HALBWACHS, 2004: p. 57-9).

A experiência individual formula uma memória autobiográfica que personaliza as percepções possíveis acrescidas pela memória histórica:

os quadros coletivos da memória não se resumem em datas, nomes e fórmulas, que eles representam correntes de pensamento e de experiência onde reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por isso tudo (IBIDEM: p.71).

Enquanto a memória social se sustenta sobre o “passado vivido” onde se constitui uma narrativa personificada do passado do sujeito, de modo vivo e natural, mais do que sobre o “passado apreendido pela história escrita” (IBIDEM, p.75), a memória histórica compreende uma sucessão de acontecimentos marcantes na história de um país selecionados para compor o termo “memória histórica” reunindo oposições da história em relação à memória.

Adinâmica da memória social de Halbwachs²⁵ sobre as convenções sociais contempla uma abordagem no mundo empírico passível de estudos com vistas à reconstituição do

²⁵ O estudo da memória como um elemento agregador da sociedade potencializa a unificação de um sistema próprio de interpretação da vida em sociedade. Sem se dedicar aos aspectos negativos da memória, Halbwachs radicaliza o fato de que a memória não está no corpo e sim na sociedade, eliminando qualquer aspecto fisiológico na mente dos indivíduos. Ele materializa a fórmula como construto social e elimina a possibilidade de um inconsciente no ser humano, tornando os sonhos não mais um produto de conflitos e sim uma tela com imagens coletivas desconexas. (N.A.)

passado, continuamente, no presente, como um fator de coesão e continuidade social. A multiplicidade material da memória tem na sociologia, na educação e na museologia novas fronteiras para relacionar saberes e indivíduos. A responsabilidade pelo manejo da memória em museus e escolas exige uma qualificação para a transmissão de informações educativas, com foco na promoção de experiências e das descobertas como alternativas metodológicas facilitadoras de aprendizagens. À vista do oásis da memória, o sertão de experiências ativa princípios ativos da informação para abastecer grupos sociais de uma base consistente para a cultura e a educação sobrepostas para iluminar o “Teatro della Memória” feito de pessoas, palavras, textos, imagens e ações.

PARTE II

2 NO CERRADO, EDUCAÇÃO E CULTURA EM MUSEUS

Montado o tripé “Informação, Experiência e Memória”, coloca-se sobre este, uma câmera de tecnologia aguçada, para o registro das perspectivas do perfil do brasileiro, a partir de suas possibilidades educativas. Esta câmera foca, sobretudo, em dois cenários promissores para a exposição dos fragmentos de cultura projetável, escolas e museus. Pela dinâmica intelectual com que se desenvolvem estes cenários estão habilitados para relacionar aprendizagens constituintes de modo a favorecer uma cultura nacional emancipada²⁶.

Neste capítulo, "cerrado" é uma palavra utilizada para ilustrar o centro do segundo maior bioma brasileiro, área que abrange oito estados do Brasil Central. Assim, nesta tese, o termo “cerrado” simboliza mais do que um tipo de vegetação, mas uma forma de conceber este objeto de estudo tão complexo como este bioma de características fisionômicas e ambientais independentes.

Dadas suas características naturais, seu domínio morfoclimático e a alta biodiversidade, esta região manteve fortes características do seu estado natural até a década de 1950. Quando dos primeiros trabalhos da construção de Brasília, tem-se origem ao paradoxo do crescimento e cultura que, neste capítulo, se abordará: a) como opera a funcionalidade educativa em museus para a formação de cultura; b) os horizontes dos museus e das escolas na lida com a experiência de memória; c) o panorama dos museus no Brasil; d) a evolução do conceito de patrimônio; e) a criação de programas educativos em museus; f) os pontos favoráveis e contrários à educação em museus justificado pelos modos como se compõem os inventários voltados à cultura em museus no Brasil e no mundo.

O crescimento das monoculturas, da pecuária intensiva, da carvoaria e do desmatamento causado pelas madeireiras pelo descuido humano nas áreas de cerrado, campestre, floresta de galeria e cerrado rupestrealertam para a necessidade de fomento de uma cultura baseada no sentimento de territorialidade e pertencimento. Para se renovar a educação, encontra-se na alternância dos períodos de precipitação e de estiagem, um modelo de identidade escolar diferente da que é conhecida nos dias de hoje.

²⁶Para Mário de Souza Chagas não existe uma cultura autêntica, pois toda a cultura é mixórdia, nem a dos povos indígenas que aqui habitavam havia uma cultura autêntica. As tribos já haviam se misturado, como entre ostupis os tupinambás e como em outras tribos, em misturas ocorridas em geral causadas por guerras, por casamentos e outros acontecimentos sociais. (Relato oral cedido no dia 01 de julho de 2015, data da defesa desta tese.)

Hoje, o objetivo da escola é garantir condições de estudos para suprir conteúdos à população de bases para as suas reais perspectivas da vida em sociedade, entretanto este ditame encontra-se desassociado da sua própria realidade. A fórmula de autonomia, neste tipo de abordagem do processo educativo, condiciona o sujeito a hierarquizar suas escolhas por critérios éticos vivenciados no contexto histórico colocando numa perspectiva histórica, o conhecimento a respeito das conveniências sociais, a identificação dos erros políticos e econômicos e o esclarecimento da serventia dos costumes para direcionar sujeito e sociedade a um amadurecimento coletivo para um melhor potencial cultural e econômico.

Historicamente, as primeiras escolas modernas foram criadas em sociedades de singela composição, onde a ação da família, da igreja e da sociedade, era suficiente para atingir uma formação adequada. De fato, reproduziam-se apenas as informações necessárias à manutenção da estrutura social por meio da transmissão de conteúdos relacionados à atuação religiosa, em experiências, igualmente de finalidade doutrinária.

No período colonial, formulou-se um entendimento de cultura para escalonar lugares na sociedade mediante a aceitação de valores patrimoniais atrelados ao aspecto doutrinário das irmandades católicas jesuítas e franciscanas. Na história da educação brasileira está registrada uma função educativa voltada à criação de uma cultura por séculos inspirada pelo aspecto religioso, mediante o uso de livros escolares dogmáticos, de bíblias, rosários e imagens sacras que representavam o patrimônio religioso.

A partir do século passado, o perfil se modifica em todos os países, destacadamente, naqueles onde a industrialização encontrou espaços e popularizou a formação educativa na medida em que se aprimora a mão de obra pelas leis de mercado. Surge quando o

mundo encontra-se dividido, ansiando, no entanto por uma interação mediante emprego de formas construtivas, com base em realizações pacíficas do trabalho, da cultura e das aplicações tecnológicas que possam melhorar a vida de cada um e todos os povos. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 31)

Essa necessidade conduziu educadores de vários países a considerar novos problemas no contexto educacional, procurando resolvê-los com as recentes descobertas relativas ao desenvolvimento humano experimentadas na escola moderna. Assim, novas bases teóricas aportaram informações geradoras de sistemas didáticos instrumentados pela psicologia e pela sociologia, enquanto suporte para a criação de metodologias baseadas em experiências, com vistas a formalizar um convívio harmonizado entre a escola e a sociedade.

Os estudos sociais contribuíram para formalizar uma política educacional funcional à sociedade na qual as instituições educativas desempenham um lugar de experiência das grandes tendências presentes nos movimentos renovadores da educação. Com o lema “A

escola centrada na criança e a escola centrada na comunidade” o escolanovismo destacou a relação humana produzida pelo desenvolvimento de atitudes, hábitos de trabalho, pensamentos, formação intelectual e moral, resultantes dos procedimentos do ensino nas situações da natureza social que rodeiam o trabalho educativo. Deste modo, família, grupos vizinhos e instituições locais, tornaram-se sistemas renovados que reverberaram conhecimentos adquiridos no espaço escolar.

A educação não depende só dos aspectos demográficos e econômicos, como tais considerados. Depende de elementos ideais da cultura de cada povo, suas aspirações e valores. Mas quando possuam dados objetivos a respeito daquelas condições, verifica-se quão diversa é a concepção de valores formais – as de uma carta política ou de uma plataforma de governo, por exemplo – e os valores reais, ou propriamente vividos pelo povo de cada país ou cada região. Condições objetivas, em escala macroscópica, regem de modo muito mais direto do que os leigos possam supor a existência das instituições educativas de cada sociedade, em seu conjunto. (IBIDEM, p. 138).

Em qualquer outro estudo social, a educação distingue-se pelos problemas postulados por meio da observação e da formulação de modelos pedagógicos que reproduzem sentidos micro e macro, ao determinar procedimentos para comportamentos globais ou individuais, de acordo com os modelos de indagação pretendidos. No Brasil, a profundidade da questão educacional emparelha-se às questões de desenvolvimento econômico, justificado pelo atraso sócio-político, que justifica a urgência do desafio do milênio no Brasil.

Essa dimensão, evocada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, reconhece a educação sendo um ato político, direito de todos à comunicação de conhecimentos, sem paternalismos, e um dever do Estado. Descrentes da função política da educação, professores entendem a necessidade de se ofertar um sustento cultural que habilite seus indivíduos a assumir escolhas profissionais,

separar, distinguir, circunscrever, levantar diferenças e avaliá-las, situar e articular os inúmeros fenômenos que se entrelaçam na complexidade da vida de todos os dias e nas transformações mais profundas de tempo rápido ou lento. (MENESES, 2000, p. 94-95).

No caminhar dessa história, os sistemas didáticos concorrem para organizar esquemas conceituais do mundo de modo legível no ambiente escolar com informações e experiências cabíveis ao estudante. Os modelos explicativos desenvolvem teorias para definir sua característica funcional, mediante o reconhecimento de limitações e possibilidades, com vistas a favorecer o desenvolvimento de uma cultura genuína, estruturada sobre o percurso histórico da população no seu território. Assim, no diálogo entre a escola e a sociedade, refletem-se mutuamente as complexidades da vida humana e suas constantes reformas se justificam na medida em que se ajustam para adaptar a escola para novas culturas desenvolvidas no âmbito da sociedade.

As diferentes contribuições preconizadas em objetivos, programas e avaliações envolveram uma grande quantidade de pessoas, entre estudantes e professores. Entretanto, nesse lugar de história, a escola custou a avançar, perdendo, gradualmente, espaços e conservando apenas o mínimo de informação possível, em diplomas e fotografias.

Educar para formar cultura subentende uma iniciativa revestida de criticidade. A formação de uma cultura nacional implica na adoção de formas e ideologias nem sempre coerentes com a necessidade de esclarecimento da grande maioria dos principais interessados no processo. De modo geral, o diálogo da cultura entre as camadas mais modestas da sociedade e a elite intelectual do país se estabelece sobre interesses econômicos dominantes. Deste modo, ao se consumir uma cultura de massa somada a uma base educativa de baixa qualidade, sujeita o povo a receber informações desconectadas da memória local e desassociada da experiência nativa.

Para lidar com esta realidade em questão, compreende-se que a formação de pesquisadores em educação, atentos para a conservação desta memória educativa, pode provocar o desenvolvimento desta necessária criticidade cultural. Para tanto, esta modalidade de pesquisa orienta o questionamento de estudantes e professores a respeito dos efeitos nocivos de uma cultura desassociada das compreensões históricas, políticas, comerciais e econômicas. Com o acúmulo de resultados culturais alheios ao aprimoramento do sujeito nacional se evidencia na necessidade dos primeiros estudos da memória educativa no país.

Somente nos fins do século XX tem início a pesquisa em torno da história da educação, no campo de estudos da Pedagogia. Configurada por investigadores oriundos da área de educação e não por historiadores, esta aproximação abre este ramo de inquérito e passa a incluir tardiamente a educação como domínio no campo da investigação histórica (SAVIANI, 2005, p. 17).

Entretanto, a partir da década de 1980 e, principalmente, ao longo da última década do século XX, os investigadores-educadores especializados em história da educação tem feito grande esforço no sentido de adquirir competência no âmbito historiográfico de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual com os historiadores. E, esse diálogo tem se dado por iniciativa dos educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, “historiadores de ofício”, e não no sentido inverso.

Hoje se pode dizer que a história da educação está consolidada como disciplina científica específica, definindo-se como um campo organizado que articula grande número de investigadores com vasta e diversificada produção. (SAVIANI, 2005, p. 9)

Criador do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, HISTEBR, na Universidade de Campinas, UNICAMP, o professor Demerval Saviani partecipa a pesquisa em educação abrangendo uma diversidade de temas. Com vistas a entender a inserção do tema no processo produtivo global quanto prática social material,

dedicou-se à ampliar a visão tradicional da história da educação, inicialmente centrada apenas nas ideias e nas instituições pedagógicas. Em suas pesquisas iniciais ficou evidente a escassez das fontes fundamentais, a dispersão dos dados coletados e a precariedade da pesquisa histórico-educacional no Brasil.

Grande parte da história da educação brasileira está documentada sob a função de instruir conhecimentos normativos, científicos e técnicos para garantir o aperfeiçoamento da mão de obra nos estados liberais. Esta função histórica coloca o pesquisador em história da educação num grau de cultura mais elevado na hierarquia da sociedade na medida em que assiste aos comandos das políticas educacionais e analisa suas consequências na escola e na sociedade.

É a partir do estudo da história da educação que é possível vislumbrar o ensino em museus ou centros de pesquisa da educação num viés alternativo para associar informações e experiências. Somente com a dissociação da memória educativa da religiosa, é que tem início uma profícua aproximação científica com potencial de autoconhecimento cultural gerado pela busca de uma memória educativa natural, a partir de características didáticas próprias, num espaço intelectual adequado à educabilidade cultural.

2.1 O Campo da Cultura em Museus e Escolas

A experiência de formação cultural, presente em todos os aspectos da sociedade, tem origem na antropologia de cada família ou grupo social ao selecionar aspectos do interesse do clã para garantir sobrevivência e prosperidade na passagem das gerações. Entretanto, nos grupos organizados nos moldes contemporâneos, pais e tutores não são mais exclusivamente os responsáveis por direcionar esta tarefa a seus filhos, cabendo esta função a escolas e a uma miríade de instituições, mas inclusive, a museus. Nestas paisagens, de relevo acidentado, as poucas áreas planas representam as instituições, de perfis semelhantes, que se desafiam e se apoiam em trajetos exploratórios de conteúdos culturais. Em ambas as instituições, suas atribuições estão definidas em estatutos sociais cumulativos de valioso potencial atitudinal, procedimental e conceitual do indivíduo e da sociedade.

Nestes campos, áreas pedregosas ou de argila a floram rochas calcárias, fendas, grutas e cavernas que escondem alternativas para museus e escolas enquanto aparelhos ideológicos a serviço do processo de aculturação julgam-se fundamentais ao progresso econômico e à consolidação do ideal das nações modernas. Identificados os lugares onde se despejam os estragos da modernização, os museus representam as instituições pragmáticas colecionadoras

do que já se foi (HUYSSSEN, 1996, p. 27). Neste processo de conservação, o passado é inevitavelmente refeito à luz do discurso do presente e a partir dos interesses do presente numa dialética temporal que coloca o museu em uma câmara mortuária do passado, lugar de decadência, erosão e esquecimento, ao mesmo tempo em que é um lugar de possíveis ressurreições, embora mediadas e contaminadas pelos olhos do espectador.

Não importa o quanto o museu, consciente ou inconscientemente, produz e afirma a ordem simbólica, pois sempre haverá uma “sobra de significados” que excedem o conjunto das fronteiras ideológicas, abrindo assim espaço para a reflexão e a memória contra hegemônica. (Huyssen, 1996, p.225).

A natureza dialética do museu está gravada no procedimento de colecionar e exhibir. Esse lugar de contradição, nos museus, ideias se distinguem e filosofias se sobressaem legitimando a ordem modernista formada por ideologias. Em contraposição às questões patrimoniais, o museu evidencia iniciativas vanguardistas e manifesta direcionamentos aos novos objetos de cultura moderna para além do caráter específico voltado para a conservação e a preservação de documentos e objetos, conhecimentos e saberes. Neste sentido, consolida-se a hipótese de que, em tempos pós-modernos a ação dos museus se desloca de uma posição de autoridade cultural tradicional, deixando a função de guardião de tesouros e artefatos do passado, para assumir um lugar de intimidade entre a cultura e a política. “Certamente, essa nova e pública politização do museu, é altamente suspeita, mas podemos tirar bons proveitos da situação”(IBIDEM, p. 233).

Diversas são as funções do museu. Recentemente, disseminou-se a função dos museus enquanto ferramenta da indústria do turismo voltado para fomentar benefícios à economia urbana. Neste sentido, por exemplo, partidos e figuras políticas do porte de Helmut Koln, estimularam a visita e a doação de acervo ao Museu de História Alemã de Berlin.

Na análise destas funções, cabe observar tendências com variantes polêmicas que questionam a validade dos artefatos e revisam valores dos objetos nas esferas da sociedade, desde a perda da aura da obra de arte, anunciada no século XIX por Walter Benjamin. Nesta compreensão, Huyssen percebe que, quanto maior a presença do capitalismo sobre o passado e o futuro, mais fraco será seu domínio sobre si mesmo e menor será a estabilidade e identidade dos sujeitos contemporâneos. Desse modo,

se o museu compensasse a perda de estabilidade oferecendo ao sujeito moderno instável, formas tradicionais de identidade, ao simular que essas tradições culturais não foram atingidas pela modernização. (IBIDEM, p. 239).

Quando colocada à margem a função de reestruturação das tradições, o museu tem outras interpretações presentes nas realidades temporais. Na era vitoriana, o museu era onde a família desfrutava de um lugar de lazer, de tranquilidade e de meditação necessária para se

confrontar com os estragos causados pela aceleração do lado de fora de suas muralhas. (IBIDEM, p. 243).

De outra parte, a escola tem um referencial primordial voltado para abastecer às necessidades do Estado e da sociedade, e os museus trabalham num ritmo diverso no estreitamento com o público, em atividades educativas pontuais, pressionadas pelos conteúdos escolares a partir de objetivos, princípios e métodos educativos autênticos. A relação entre o museu e a escola demanda a superação de pontos de vistas particulares, para se construir um projeto educacional para beneficiar estudantes, sem abrir mão de suas particularidades. Muitas vezes, o professor busca em museus um lugar para aulas diferentes onde existe uma oferta generosa de material didático neste laboratório para experiências e observações que, em geral, a escola não possui. Tal necessidade dispõe os museus de parcerias na intervenção educacional destinada à formação cultural dos estudantes. O impacto de tais experiências sobre a vida das pessoas que visitam feiras, mostras e museus, gera reações que alteram suas concepções, levando-se a abrir novas agendas renovadas a partir da visita ao museu.

A eficácia do processo museológico depende de uma situação educacional formulada para respeitar a biografia dos indivíduos e do grupo. Então, substituir a postura reativa por uma proativa seria um caminho a ser traçado. Ainda, os profissionais de museus gostam de demonstrar a sua autoridade museal diante do professor, o que causa constrangimentos e inibição, suponho. O professor, por outro lado, deverá achar o seu lugar na ação educativa museal ao flexibilizar-se ou mesmo deixar de lado certos procedimentos escolares com referência à transmissão de conteúdo ou disciplinar-comportamental. (DOSSIÊ ENSINO EM MUSEUS, 2013, p. 25).

O cenário cultural dos museus sustenta conteúdos material e imaterial consistentes com o seu patrimônio para que as novas fronteiras da educação ultrapassem os limites do currículo regular e abordem temas transversais e práticas interdisciplinares parceiras da reciprocidade e do respeito. O desafio de alargar o conceito de educação aproxima os signos da cultura e da comunicação fundando uma paisagem de educação patrimonial. Impresso no “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, esta demanda reserva, à capacidade de indagar, no trato recíproco nos museus e escolas, para conhecer, valorizar, desafiar e ultrapassar fronteiras para preservar a cidadania.

2.2 Museus e Patrimônio, Um Planalto Místico

Um planalto é uma forma de relevo constituída por uma superfície elevada, cujo cume é mais ou menos nivelado conforme a erosão eólica ou das águas. Vítimas da ação dos ventos e das águas, os planaltos são topos retos resultantes de um grande número de processos geológicos, entre estes, o da emersão de magma que emerge do manto ao redor de montanhas.

Esta matéria estável, criada pelas águas e pelo vento, remonta outras formas de relevo de destacada estabilidade no planeta. Da imagem mítica dos planaltos, elabora-se o discurso encantado dos museus narrado na poesia épica grega, sobre a representação da casa das nove Deusas-irmãs, filhas de Mnemosine. Estas criaturas fantásticas habitam num templo sagrado onde se eternizam dons humanos, artísticos e ofícios, em lugares de contemplação para os mortais.

As ninfas dos rios e lagos eram cultuadas nas encostas encarpadas da Trácia, caminhando, elas desciam pelos córregos até sua casa ou o Mouséion, lugar destinado às artes e ciências para guardar saberes e segredos místicos. Cada uma das nove mulheres possuía um dom, sendo a zeladora deste dom. Assim, Calíope preservava a bela voz ou a eloquência, Clio, a que confere fama era a musa da História, Euterpe, a que dá júbilo, era a musa da poesia lírica, Tália, a festiva, era a musa da comédia, Melpomene, a cantora, era a musa da tragédia, Terpsícore, a que adora dançar, era a musa da dança, Érato, a que desperta o desejo, era a musa do verso erótico, Polímnia, a de muitos hinos, era a musa dos hinos sagrados e da narração de histórias e Urânia, a celeste, era a musa da astronomia.

Filhas de pais diferentes eram todas nascidas do ventre de Mnemosine, deusa da memória. Viviam aos pés do monte Olimpo, essas herdeiras de preciosos dons humanos a serem conservados na eternidade do tempo. Guardiãs de conhecimentos originais, as musas conservavam as preciosidades da cultura grega. Na seleta de conhecimentos está a continuidade no percurso da eternidade, infinitamente ensinada e aprendida, numa trilha educativa matriz da cultura ocidental. Na mística grega, as musas foram guardiãs da fonte da eloquência, da fama, da lírica, da comédia, da história, da música, do verso, dos hinos e da astronomia que ainda abundam na mística universal.

O movimento consecutivo à conservação de conhecimentos distribuídos educativamente, dá às musas uma dimensão política de processos culturais corporificados. Com a mesma aura de sagrado, presente na mística dos museus, as instituições educativas se movem em continuidade, dividindo a função do museu para ensinar numa sequência de propósitos semelhantes e condicionados por desafios e potencialidades intelectuais, que sobrelevam suas funções primárias.

O museu é um espaço direcionado, prioritariamente, para a preservação dos bens comuns. É uma instituição, essencialmente, facultada para experimentar cultura e refletir de modo racional sobre aquele acervo. Com a função social de conservar o patrimônio e comunicá-lo aos sujeitos, para a formulação de valores considerados em tempo presente, seu papel, também, atenta à formação da cidadania.

O significado da palavra patrimônio vem do latim *pater*, o pai, valor herdado ou aquilo que se tem do pai que, como um bem material, cuida-se para as futuras gerações. O conceito de patrimônio surge na França, no século XVIII, na transmissão das tradições, tem uma responsabilidade atribuída ao Estado, para o bem da nação. Com a hegemonia da cultura burguesa entre os séculos XIX e XX, legislou-se a favor da normatização do patrimônio por meio de uma condução educativa e cultural em museus, oficializando-se a sua manutenção, proteção e promoção do uso e desfrute dos cidadãos, e em especial, da burguesia.

A ideia de patrimônio, enquanto função do Estado se prolifera da Europa, partícipe do status social, principalmente, para as antigas colônias. A dinâmica sociológica permite à burguesia rever sua identidade, voltando-se para a conservação e a preservação da memória da sociedade e sua atribuição cultural. No século XX, ao termo patrimônio agregam-se contribuições da antropologia e assume um significado material e imaterial que também reflete ideias, ações, tradições e saberes, usos e costumes estabelecidos em um território.

Patrimônio, nos dias de hoje, indica um grande fracionamento de possibilidades, é direito de todos selecionar e considerar bens patrimoniais próprios, podendo ser um “patrimônio individual” ou para um número maior de indivíduos, familiar, profissional, cultural ou nacional. No âmbito dos museus, patrimônio reúne significados que condensam o bem comum e estão presentes na diversidade cultural.

Para o antropólogo argentino Nestor Garcia Canclini (1994, p.21), nas sociedades contemporâneas, a vinculação de patrimônio à identidade nacional perde força na medida em que as identidades modernas, originalmente territoriais e monolíngüísticas, homogeneizaram sua diversidade cultural sob o domínio do Estado. Neste ínterim, a personalidade nativa cede espaço a modelos pós-modernos caracterizadas por traços trans-territoriais e multilíngüísticas, e operadas pela dinâmica dos mercados, pela produção da indústria cultural, tecnológica e de consumo, pois se compreende que

existem quatro modalidades de tratamento ao patrimônio como ferramenta cultural, a citar, o substancialista que atenta ao objeto como fonte de valor histórico e coletivo, o monumentalista, impregnado de sentimento de grandeza e suntuosidade, o mercantilista modalidade recorrente no modelo turístico de cultura e o participativo mais voltado a atender as demandas da comunidade para o fomento da cultura local. (CANCLINI, 1994, p.103)

Em todas as modalidades exerce-se o direito patrimonial eleito sobre indicadores próprios, resultantes de valores determinantes dos traços da sociedade que, de algum modo, exprimem poder. Assim, o termo patrimônio associa-se ao direito de posse e ao exercício sistemático de valorar. Nesse sentido, o olhar patrimonialístico sintetiza situações

compartilhadas por negociadores dos seus atributos, constituindo-se um exercício de democracia e de diálogo educativo, pois

toda operação científica ou pedagógica sobre patrimônio é uma metalinguagem, não faz falar as coisas, mas fala de e sobre elas. O museu e qualquer política patrimonial devem tratar o objeto, os ofícios e os costumes de tal modo que, mais que exibi-los, torne inteligíveis as relações entre eles, proponham hipóteses sobre o que significam para a gente que os vê e evoca (IDEM, 1994, p. 113)

Na modernidade, o sentido filosófico e sociológico dos museus conflita-sediante dos princípios básicos sobre os quais a modernização se ergueu. Enquanto fonte subjetiva de uma noção de tempo contínuo e linear superior ao pré-moderno e primitivo, o tempo vazio e homogêneo, apresenta-se como uma face do capitalismo moderno. O argumento, conforme definido por Benjamin, está presentemum cotidiano que proclama a volta das tradições locais e dos resíduos das culturas ancestrais privilegiados pela aura histórica dos objetos obsoletos reinterpretados pela história, numa reação imediata à ocupação do vazio do cotidiano ao reivindicar um sentido ao tempo e à memória.

A popularidade do museu cresce como um sintoma do multiculturalismo presente nas mudanças demográficas e na afirmação dos conflitos étnicos que apontam para novas práticas de curadoria para novos espectadores que percebem o museu de modo diferente ao museu da modernidade clássica. Nesse sentido,

o museu deve continuar a trabalhar com tais mudanças, deve refinar suas estratégias de representação e oferecer seus espaços com um lugar de contestação e negociação cultural (HUYSSSEN, 1996, p.252).

Pensar um museu para além das fronteiras da modernidade e suas ambições nacionalistas e imperialistas (IBIDEM, p. 252), pode exibir um universalismo cultural revelador deste espaço onde as culturas podem colidir suas heterogeneidades e suas incompatibilidades. Os museus, como os planaltos, atraem os místicos do mundo inteiro. Na Chapada dos Veadeiros, no paralelo 15° sul, indivíduos de todas as partes do mundo sentem-se tão energeticamente beneficiados que anunciam o surgimento de uma nova civilização para o habitante do terceiro milênio. Nestas paragens, o mesmo fluxo de conhecimento e energia sintonizam experiências, memórias e informações nestas placas tectônicas que bordejam o Planalto Central Brasileiro.

Esta paisagem ruiforme reúne eras geológicas que hibridizam a memória do espectador e o potencial educativo da memória operadora da alteridade temporal, sendo em si, lugar de cultura, de vivência e de ciência. Do alto deste planalto, o museu é parceiro do professor para decodificar informações ao público, com métodos simplificados de transmissão de conhecimento que aproximam seu público e cedemvisibilidade na sociedade.

2.3 Museus no Brasil, Um Bioma s Ser Preservado

A história do Brasil é repleta de lacunas que contam apenas com as pistas do tempo para serem preenchidas. Assim, nossa história, como um bioma desconhecido, reúne diferentes ecossistemas, com certo nível de homogeneidade biológica, do mesmo modo como os traços orgânicos da história se interagem no ambiente físico na necessidade de criação de fontes desde os primórdios da nacionalidade brasileira.

Com este fim, desde o período pós-independência, artistas e literatos nacionais mediarão a idealização de um sentimento de brasilidade capaz de confrontar a identidade servil herdada dos tempos da colônia. Com o mesmo propósito, elabora-se o conceito "Bioma", "bios", vida, e "oma", massa ou grupo, para determinar uma unidade natural ou biológica de características como clima, fitofisionomia, o solo e a altitude.

A memória do povo brasileiro, tal qual a paisagem do seu bioma, pode ser interpretada como um conceito horizontal, plural e infinito uma vez que não tem data de nascimento, nem prazo de conclusão. Entretanto, para destacar o recorte temporal na contemporaneidade, registra-se no texto da Constituição Brasileira de 1824, um reflexo de uma sociedade marcada pela hierarquização social de extrema desigualdade entre classes sociais, acentuada pela escravidão e por uma economia assentada sobre o setor primário. Neste período, a heterogeneidade da sociedade imperial brasileira dividia-se em três categorias: a do universo do governo dos brancos, livres e proprietários de terras e de escravos, considerados como os brasileiros; o mundo do trabalho, exercido pelos escravos na esfera da desordem composta por diferentes tipos de homens livres e pobres, ou a "plebe". Em tais condições, entendia-se por cidadania brasileira, para a oferta de direitos e deveres

aos nascidos no Brasil – "ingênuos" ou "libertos" –; os nascidos em Portugal, que permaneceram no Brasil após a independência; os estrangeiros naturalizados. Não eram considerados cidadãos os que compunham a grande população de escravos que aqui vivia, composta de negros africanos e seus descendentes nascidos no Brasil, estimada em 1818 num total de 1.930.000 pessoas, correspondente a 50,5% da população brasileira. (SILY, 2012, p.40)

A divisão social cravada pela escravidão no território do Império, somada à exclusão das nações indígenas e nações de cor, minimizava as perspectivas de uma unidade brasileira, pois deviam ser mantidos à margem da construção do sentimento de pertencimento comum, por parte dos membros da boa sociedade.

Oficialmente, o primeiro museu criado ainda no período do Império, em 1818, por iniciativa de D. João VI, foi o Museu Real. Com o objetivo de propagar conhecimentos e estudos das ciências naturais do Reino do Brasil com vistas a avaliar as suas possibilidades

para uso no comércio e na indústria, consoante os interesses mercantis portugueses. Institucionalmente, antecedeu a Casa de História Natural (1784) pelo Vice-Rei Dom Luís de Vasconcelos e Souza como um depósito de produtos zoológicos que funcionava como um esboço para um jardim zoológico, na atual Praça da República do Rio de Janeiro.

A “Casa dos Pássaros” era uma sucursal do Museu de História Natural de Lisboa. Era uma reconstituição deste Museu e para onde eram enviados exemplares naturais colhidos e artefatos produzidos pelos índios do Brasil. O processo favorecia a integração e a modernização das instituições lusas, iniciada durante a administração do Marquês de Pombal em Portugal. Em 1821, com o objetivo de gerar conhecimentos a respeito das riquezas naturais do Brasil, o governo determina a abertura do acesso ao acervo, partícipe do Museu de História Natural do Museu Real,

permitindo que os interessados, nacionais ou estrangeiros visitassem o Museu Real, que estaria aberto ao público às quintas-feiras de cada semana, entre dez horas da manhã e uma hora da tarde. Para que fosse mantida a ordem nos salões de exposição no momento das visitas, o governo incumbiu a Guarda Real da Polícia de mandar soldados para manter o sossego que seria conveniente no museu.(IBIDEM, p.43).

Um estudo pioneiro no campo dos museus no Brasil de 1958 divide os museus brasileiros em quatro categorias e quantifica em 145 instituições criadas desde o período da colônia. Tal obra aponta números que revelam a fase modernizadora do Estado, no início do século XX, diante do fortalecimento da nova ordem presente no cotidiano popular e em ações de educação, saúde e cultura.

A publicação “Recursos Educativos dos Museus Brasileiros”, do ex-aluno do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional, Guy de Hollanda²⁷, traz um repertório parcial dos museus brasileiros no cenário nacional, constituindo-se num valioso material para o estudo do argumento. Sem qualificar o caráter dos museus, os números revelam que entre os anos de 1811 a 1900 foram criados 10 museus em todo o território nacional, de 1900 a 1958, o montante sobe para 113 museus com mais 22, dos quais não existe registro do ano de criação. (CHAGAS, 2013). Os 145 museus estão divididos entre séculos e décadas de sua criação e contabilizados até o final da década de 1950, quando se multiplicam os museus brasileiros durante o século XIX (6,89% do total de 145). Enquanto nas três primeiras décadas do século XX soma para 19 museus (13,10% do total de 145), o que constitui uma aceleração superior a do século anterior distribuída entre 71 cidades e 21 unidades federativas (incluindo o Distrito Federal e o Território do Amapá).

²⁷ Com apoio do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e da Organização Nacional do International Council of Museums (ONICOM) .

Os números de De Hollanda identificam um cenário de transformações políticas, sociais e econômicas característicos dos anos trinta com a nova ordem impressa durante a Segunda República, quando são criados museus de sentidos múltiplos e interesses outrem à preservação de informações e fragmentos do passado. Como ferramentas ideológicas, os museus passam a atuar nos aparelhos políticos complexos do Estado por meio de dinâmicas internas que atuam para a coerção ou a emancipação de movimentos políticos do momento.

Na transição do século XIX para o XX, os museus brasileiros passam a hospedar mais do que a materialidade conservadora de objetos para servir na constituição das lembranças e esquecimentos²⁸. Essa proliferação de museus iniciada nos anos 1930 prolonga-se até os anos 1950, cruzando a Segunda Guerra Mundial e a Era Vargas, para chegar aos anos dourados com um crescimento não apenas na quantidade de museus.

O Museu Nacional promove uma aproximação do museu à população local realizando conferências públicas e exposições permanentes voltadas para preparar o público para as práticas do conhecimento científico e histórico da nação. Atento à atividade educativa, o Museu Nacional é pioneiro como um museu social que ensinava a população enquanto atendia à nobreza nacional.

A perspectiva de um Museu Nacional foi inspirada no modelo proposto pela Terceira República Francesa, que sugeria aos museus de caráter científico, o desenvolvimento, em caráter experimental, de exercícios de catalogação e de classificação das coleções que se desdobravam na biologia, botânica, arqueologia e etnografia, entre outras fontes. A inspiração republicana francesa objetivava ceder elementos de cidadania aos seus indivíduos, inserindo-os no contexto civilizatório. (HORNE, 2004, p.123)

Gradualmente, o Estado brasileiro absorve estudos desenvolvidos pela Museologia. Inicialmente por meio do reconhecimento do potencial de reflexão da cultura local mediante a ampliação do acesso das camadas menos favorecidas da sociedade aos setores de criação e produção cultural.

A memória educativa se constitui de tudo o que se refere às lembranças experimentadas no âmbito da escola. Desde o que se passa no trajeto do estudante à escola, a sua preparação e o seu retorno, todo o percurso pode ser considerado uma memória educativa. Todos os fatos que tem como referência o território ou o período escolar representam uma memória educativa. Interessa ao sujeito, mas também àqueles que estudam o que se entende por memória educativa e pesquisam os resultados dos estímulos, reforços ou condicionamentos executados no âmbito escolar, seja este, positivo ou negativo, inserido

²⁸As correntes mais modernas da Museologia compreendem o esquecimento como parte tão relevante do estudo patrimonial quanto a lembrança. A memória coletiva é constituída por memória e esquecimento, para Pollack “O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”.

nas práticas cotidianas no universo dos profissionais da educação. Seja este reconhecido ou não como aprendizagem, toda a experiência em si representa uma aprendizagem, mesmo a prática do *bullying* é uma memória educativa. Pode ser originada no aluno, no professor ou no gestor, podendo ser secreta ou não, mas em qualquer hipótese, serve exclusivamente para o estudo do homem pelo homem com vistas ao seu autoconhecimento.

2.4 Ecossistemas da Memória: Coleções Educativas, Acervos e Inventários

É constante na história da humanidade a busca de ordenamento no mundo. O homem sempre perseguiu meios para escalonar, graduar, classificar, medir e pautar o universo que o rodeia criando signos que representam uma medida do seu interesse. Assim surgiram os números, nomeou-se às constelações, aos filhos e as coisas que o rodeavam. O primeiro alfabeto fenício criado na ilha de Biblos tem familiaridade com o árabe e o hebraico utilizando-se de símbolos para representar consoantes, sendo a matriz original de todos os alfabetos posteriores.

Desse modo, organizando-se em sistemas, a humanidade se dá a criar infinitamente, formas de classificação, morfológica, sintética, numérica, esportiva, política, cultural e, sobretudo, econômica. Da mesma forma, na escola, conteúdos de ensino são selecionados por nível conforme o processo de assimilação determinante dos métodos de ensino. Os conteúdos, tais objetos de classificação, suscitam diagnósticos das necessidades sociais e do modelo ideal proposto ao fim da educação. Conforme são distribuídos, os conteúdos escolares facilitam a elaboração de um perfil profissional que tem origem na consecução de um plano de estudo e do planejamento de um processo educativo.

Entende-se que, assim como um ecossistema, a determinação dos objetivos finais do perfil profissional vincula-se à vida por meio das condições sociais históricas em que transcorre a atividade profissional. A harmonia e o equilíbrio entre as partes do todo devem formular tarefas profissionais a partir de planos de estudo que visam estruturar um sistema de valores que permita a realização plena do indivíduo.

O ecossistema do ensino em museus deve partir de uma seleção e estruturação de conteúdos conforme o nível dos educandos, uma vez que na atualidade brasileira, face à ascensão econômica da classe média e a inserção da população às camadas mais educativas profundas, existe um maior interesse cultural do público em geral. Tal fenômeno associa a escola às coleções preservadas por centros de memórias e museus para o conhecimento do público.

Compreende-se que as formas conhecidas de matéria, constituem um sistema de interações massivas de determinadas camadas da sociedade no campo cultural. São partes de um ecossistema disponível, catalogável e organizável de objetivos de memória que dão sentido ao patrimônio e seus valores, mais sentimentais do que históricos ou econômicos que se relacionam na democratização do acesso à cultura e ao fenômeno das possibilidades patrimoniais em:

objectos tradicionales de interes patrimonial se habían diversificado de forma notable y prácticamente todo passava a tener interes como muestra de um determinado tipo de patrimônio: viejas fabricas, molinos, artefactos industriales, coches, aviones, buques sumergidos, campos de batalla, refugios antiaéreos, tiendas antiguas, fábricas tradicionales, pecios, trenes históricos (CARDONA, 2007, p. 281)²⁹.

Nos novos campos do patrimônio, a sociedade estabelece uma nova forma de relação entre escolas emuseus como espaços alternativos para todo tipo de materialidade, para um despertar de experiências como uma disposição para novas aprendizagens, em coleções estruturadas em viagens, visitas a museus ou por dinâmicas alternativas, que expandem os canais para suprimento cultural e histórico distintos do modelo tradicional. Nesse processo de duas vias, a escola fornece o público e o conteúdo para o fomento de uma cultura educativa mediante a formação de coleções próprias que inventariam um patrimônio, autenticamente, cultural, ilustrado pela sua materialidade expositiva.

Tradicionalmente, os museus brasileiros refletem a constituição política e artística da nação, característica do acesso às informações documentais e processuais que levou o país a condição atual. Repletos de documentos que justificam versões oficiais para horrores da história, os arquivos políticos escondem os genocídios, da repressão, da ditadura destacando as preciosidades da violência e de sua atuação, muitas vezes maiores ainda do que a memória de suas próprias vítimas. Nos dias de hoje, com a fragmentação das interpretações históricas e políticas, os acervos contemporâneos reconhecem coleções que nem sempre correspondem a verdadeiros indícios de um passado. Como se sabe, a história escrita pelos vencedores seleciona a versão mais interessante a ser produzida em peças materiais e imateriais, escritas ou descritas, sob um viés ideológico e institucionalizado em alguns casos.

Em ambos os casos, mesmo com a narrativa predeterminada, na composição dos acervos, inventários ou coleções, há a possibilidade de divagação da memória cedida pelo

bricoleur é o que executa um trabalho usando meios e expedientes que denunciam a ausência de um plano preconcebido e se afastam dos processos e normas adotados

²⁹ Objetos tradicionais de interesse patrimonial se haviam diversificado de forma notável e praticamente tudo passava a ter interesse como mostra de um determinado tipo de patrimônio: velhas fábricas, moinhos, artefatos industriais, carros, aviões, navios submersos, campos de batalha, refúgios antiaéreos, lojas antigas, fábricas tradicionais e trens históricos. (Tradução do autor)

pela técnica. Caracteriza-o especialmente o fato de operar com materiais fragmentários, já elaborados, ao contrário, por exemplo, do engenheiro que, para dar execução ao seu trabalho, necessita da matéria-prima. (LÉVI-STRAUSS, 1989, p.11).

O colecionador de Walter Benjamin e o *bricoleur* de Lévi-Strauss juntam os fragmentos e revitalizam narrativas fora dos circuitos naturais. Não são apenas apaixonados pelos materiais que colhe, ao contrário, amam suas composições, que lhes valoriza a identidade sob uma aura criativa e exclusiva. “É o colecionador para quem as coisas se enriquecem através do conhecimento de sua gênese e sua duração na história [...]” (BENJAMIN, 2009, p. 245). Para Benjamin, colecionar é um ato que confina a memória com a história.

Este processo ou qualquer outro é apenas um dique contra a maré de água viva de recordações que chega rolando na direção de todo colecionador ocupado com o que é seu. De fato, toda paixão confina com o caos, mas a de colecionar com o das lembranças. (BENJAMIN, 1995 p. 227-228).

Colecionar revolve a memória e a história do próprio colecionador, que contextualiza do seu ponto de vista, a narrativa da coletividade. Contemporaneamente, o colecionar desconecta os elementos vulgares da memória social e cria uma infinidade de possibilidades apresentadas em sua coleção, conforme elabora no fragmento do livro “Passagens”:

É decisivo na arte de colecionar que o objeto seja desligado de todas as suas funções primitivas, a fim de travar a relação mais íntima que se pode imaginar com aquilo que lhe é semelhante. Esta relação é diametralmente oposta à utilidade e situa-se sob a categoria singular da completude. O que é esta “completude”? É uma grandiosa tentativa de superar o caráter totalmente irracional de sua mera existência através da integração em um sistema histórico novo, criado especialmente para este fim: a coleção. (BENJAMIN, 2006, p. 239)

Se o colecionador de Benjamin assume para si a experiência de ajuntamento dos fragmentos não se importa com a utilidade material do objeto, o arquivista dos tempos atuais é responsável por desembaraçar e classificar informações em constante alteridade. Em linhas generalistas, ao contrário do colecionador que atribui valores aos objetos a partir da experiência e da tradição que evoca, o arquivista exerce uma atuação desassociada de seu papel em relação ao valor do elemento inscrito no curto lapso de tempo-espço contido no processo de arquivamento. Nesse caso, ele não tem valor na narração, sua função é desvalorizada na composição da coleção que se ergue sobre valores construídos exclusivamente enquanto conteúdo histórico.

O colecionador, para Benjamin, cobre-se de um poder contido nos objetos e nas narrativas registradas, as quais não tem utilidade aos fins comuns, todavia são únicos e, especialmente, valiosos, quando compõe o quebra-cabeça de novos significados afins. Assim, os objetos residuais assumem ares alheios à superfície moderna, alterados do seu contexto. A

forma de exterioridade narrativa contida na coleção compactua correspondências não padronizadas, encerradas em territórios imaginários, recortados pela mão do colecionador.

Um mundo de singularidades, afinidades secretas: palmeira e espanador, ventilador e Vênus de Milo, garrafas de champanhe, próteses e epistolários [...] Binóculos e sementes de flores, parafusos e partituras, maquiagem e lontras empalhadas, peles e revólveres. (BENJAMIN, 2006, p.467).

O simbolismo dos arquivos, acervos e inventários têm definidos aspectos metodológicos de acordo com as áreas de estudo onde são desenvolvidos. A ciência de informação determina uma função multidisciplinar atenta à análise, coleta, classificação, manipulação, armazenamento, recuperação e disseminação da informação da gênese ao processo de transformação dos dados em conhecimentos organizados num território multifacetado. De tal forma, a informação pode ser medida ou definida em uma forma de conhecimento transferível que explicita relações e conteúdos contemporâneos que excluem o valor da experiência e da tradição.

A serventia da informação de teor tecnicista reproduz práticas enciclopédicas, ligada à prática taxonômica enquanto atividade que remete aos primeiros pensadores dedicados à classificação dos seres, das coisas e dos conhecimentos. Predominante em toda a era moderna,

Pode-se dizer que Umberto Eco foi um dos primeiros a dimensionar essa noção de enciclopédia enquanto combinatória regida por uma “simbiose ilimitada” e comparável a um labirinto extensível ao infinito. Para ele, não cabe mais tomá-la como um sistema que encerra de modo unívoco e suficiente um universo ordenado, mas sim como um modelo capaz de fornecer regras, “em geral míopes” para que “segundo algum critério provisório de ordem”, se busque dar sentido a um mundo desordenado ou cujos critérios de ordem nos escapam. (MACIEL, 2009, p.20).

A ordem contextual do mundo contemporâneo e sua função classificatória encontram nos ventos da atualidade outros modelos para o colecionismo e para a deshierarquização dos acervos e catálogos. Em Walter Benjamin, o inclassificável das culturas, línguas, gêneros, artes e campos disciplinares se cruzam com fragmentos de saberes, que extrapolam a mera reprodução das informações,

multiplicando uma nova ordem (desordem) contemporânea, [...] abandona as pretensões de inventariar todas as coisas para ser um espaço de articulação, combinação e invenção, assumindo um caráter menos totalizante que cartográfico e instaurando uma circulação livre e descentrada de conhecimentos (MACIEL, 2009, p.27).

A coleção é uma forma narrativa apropriada por seres humanos se entrelaça de maneira intrínseca e indissociável, independentemente dos procedimentos de classificação que adote. Com especificidades de ajuntamento, cada coleção consolida-se numa combinatória de dados conforme sua natureza ou características afins, sempre de caráter móvel e intercambiável, indiciam a diversidade das formas com que buscamos organizar a ordem desordenada na vida (MACIEL, 2009, p.30).

2.5 Hidrografia da Experiência de Memórias

A preservação da natureza é indispensável para a proliferação da vida para a preservação das experiências de memória o é para o funcionamento da sociedade. Assim, ecossistemas de ambos os fatores, interagem a elementos naturais e sociais num dinamismo completamente equilibrado.

O desenvolvimento dos ecossistemas de memória demanda um ordenamento das coleções por meio da catalogação de acervos e da constituição de focos de interesses determinados. No caso das coleções educativas, estas se formam sobre os limites patrimoniais da educação, ou seja, na materialidade do educar surgem as linhagens da pesquisa em memória da educação. Do mesmo modo em que as bacias hidrográficas, necessitam do solo, do sol, do ar e da água para fluir o complexo sistema de rios e lagos e outras oscilações, necessárias aos mananciais da memória, que influenciam as cheias e as vazantes do lembrar e do esquecer.

A experiência de memória educativa se materializa nas vivências, os livros e os diplomas cotidianos acumulados pelos agentes escolares numa interdependência direta entre a documentação histórica e a metodologia da história oral. Fluem assim, as memórias. Significados correm leitos das bacias hidrográficas, conforme o clima e o relevo na circunferência que influencia pessoas e lugares entre cheias e vazantes que vivificam estes períodos históricos de rememoração.

A história das instituições escolares, das práticas escolares, do livro e da imprensa pedagógica, da leitura, das relações da escola e do trabalho, dos saberes pedagógicos, dos agentes educacionais são práticas. Nos rios, elas formam bacias hidrográficas das memórias educativas num contexto mediatizado pela técnica, pelas lentes curiosas do investigador no processo de transformação entre o documento e sua construção. A amplitude do tema e a dimensão do espectro desta instituição ultrapassam o estudo das ações dos homens pertencentes aos círculos do poder por que também inclui testemunhos anônimos, deixados para interagirem direta e indiretamente, com outras esferas sociais enquanto lugar de memória e apropriado de conteúdos rigorosamente humanizados como a aprendizagem, o conhecimento, a infância e o desenvolvimento.

A conservação do universo educativo tem por finalidade não apenas classificar fontes, mas demonstrar a natureza da coleção educativa e seu sentido de relíquia no contexto do colecionador que conserva cadernos, apontamentos, avaliações, resultados, fotografias e outros símbolos como representação da transposição de etapas materiais e imateriais. São partes da personalidade docente dos professores, consolidadas nos cursos de aperfeiçoamento,

em objetos e livros que indicam os caminhos percorridos em sala de aula. São discursos de conteúdo moral, conselhos que determinam carreiras, pensamentos que evocam buscas e encontros.

Neste aspecto, a intimidade existente nas coleções educativas a tornam “arquivos-relicários” dada a distinção das preciosidades para cada indivíduo como depositários de lembranças autênticas de seu trajeto pessoal de desenvolvimento. O processo age sobre o sujeito na mística absorvida por complexos emblemas mentais, que agregados ao processo educativo, dão significado e identidade ao indivíduo e à instituição. Nestes relicários “fragmentos que podem nos remeter a um passado real ou forjado por uma rede de convenções e rotinas que, se investigados, pode nos ajudar a compreender melhor o ser humano”. (CARNEIRO, 2011, p.322).

O colecionador das memórias educativas descobre as regras do jogo e torna classificável e legível a trama do aprender e ensinar, motor da sociedade moderna. As associações estabelecidas consolidam coleções educativas habilitadas a ilustrar as metodologias de ensino, esclarecer as relações humanas vigentes, classificar as atividades de alunos, professores e gestores e destinar materiais didáticos ao uso ou ao esquecimento na memória física da escola. A coleção escolar demonstra a função social da escola e armazena conhecimentos da sua natureza contextualizando discursos e ideologias que ultrapassam as paredes da sala de aula. De atuação formal ou informal, esta modalidade de preservação de memória revisita os objetivos educacionais, o aprofundamento de conceitos sociológicos, a renovação de valores e comportamentos, a transformação de procedimentos teóricos e a avaliação do universo escolar de modo processual, formativo e qualitativo.

Ainda classificável entre as memórias educativas são as coleções de aprendizagem voltada ao território escolar sendo um laboratório da transmissão de saber e de cultura. Com foco na educação patrimonial presente nos processos imateriais representados pela faculdade de aprender, coleciona-se a ilustração da descoberta, a comunicação da aprendizagem, os jogos, as teorias e as correntes de aprendizagem mais populares na história e na atualidade e a demonstração dos processos de aprendizagem e de experiências lúdicas e criativas.

Modalidade mais corriqueira nas grandes capitais do mundo, as coleções de conhecimentos, presentes em quase todos os museus do mundo. São espaços destinados a apresentar conhecimentos finalizados, não passíveis de crítica ou de reflexão. São muitas vezes museus de arte e ciência que determinam a frequência passiva de seus frequentadores, não permitindo qualquer crítica à acumulação vazia de saberes que fundamenta a avaliação dos procedimentos curriculares da educação. O acúmulo de conteúdos vazios de significado, acionados diante de imposições políticas e ideológicas questionáveis, resume a ideia do museu informativo, árduo e limitado se realizar.

Tais modalidades de conservação de memórias educativas diagnosticam um universo de possibilidades contidas na relação entre memórias sociais, escolas e coleções. Proprietários de linguagens próprias, as coleções educativas interpretam ensinamentos e criam ocasiões de experiências educacionais e culturais por meio de uso de recursos classificatórios que demonstram o potencial de esquematização de conhecimentos em museus e centros de memória.

Nesta rota, desde fins do século XX, centros de memória da educação têm surgido em instituições universitárias que se apropriam do ponto de vista estável na sociedade para desenvolver estudos históricos com o uso de tecnologias comunicativas. Com a função de preservar e interpretar o papel da educação na construção de suas identidades e das cidades citadas.

A coleção do Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo conserva e preserva de acervos da educação brasileira desde 1996, coordenados por uma comissão de arquivos destinada a elaborar cursos, materiais didáticos e realizar visitas nas unidades da Universidade para orientar e acompanhar a conservação e organização dos mesmos. Um acervo variado guarda a memória da educação da Universidade de São Paulo, em um canal de TV próprio - a TVUSP – onde é desenvolvido o programa de televisão “Trajetória” voltado ao resgate da história dos principais professores da Universidade. O Centro de Memória da Educação da Universidade de São Paulo divulga seu conteúdo na internet, *Facebook* e *blogs* onde estão disponibilizadas teses e dissertações. Com um endereço eletrônico direcionado a pesquisadores e interessados na história da educação, é exposto um acervo com relatórios, dados estatísticos, instruções pedagógicas, revistas, trabalhos escolares e outros tipos documentais que permitem uma aproximação do pesquisador à complexidade dessa temática.

O Museu da Escola de Minas Gerais (IEMG) foi fundado em 1998 pela Professora Anamaria Casasanta Peixoto. Inicialmente localizado no Centro de Referência do Professor, na Praça da Liberdade de Belo Horizonte, o acervo se localiza hoje na MAGISTRA, Escola de Aperfeiçoamento de Professores, na Avenida Amazonas, em um edifício circular com cerca de seis mil peças vindas de acervos pessoais e de escolas tradicionais. Sua criação deu-se no Ano Internacional da Alfabetização quando a professora Ana Maria Casasanta, juntamente a um grupo de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, colecionou farto material de escolas da rede estadual para a exposição “Era uma vez uma escola”. Com este acervo teve início a criação do Museu da Escola, criado a partir do Centro de Memória da Educação da UFMG. As salas do museu fazem referência às suas principais atores; a biblioteca do Museu Alda Lodi retrata a trajetória da educadora, entre

Belo Horizonte e Nova Iorque, na exposição “Educadoras de Minas”. Também honra professores como a Sra. Alaíde Lisboa, escritora, ex-vereadora e docente na UFMG, e outras personalidades mineiras da educação e da literatura infantil. Tem um laboratório de currículos e salas de aulas que reproduzem as estruturas da época e dos materiais escolares e testemunham a experiência e a inserção da criança no mundo social expostas em fotografias, carteiras escolares de diversas décadas, diplomas, lousas, canetas, lápis, tinteiros, cartilhas de alfabetização, cartazes, livros infantis, livros de leitura, cadernos, cadernos de caligrafia, ábacos, jogos pedagógicos, pastas escolares, merendeiras, cartazes de ensino, globos, mimeógrafos, projetores de filmes, boletins, cadernetas escolares, móveis e piano e outros materiais.

Na cidade-luz, onde imensa quantidade de museus das mais diversas orientações surge em 1997 a primeira coleção educacional voltada a preservação do patrimônio material em vias de se tornar obsoleto, dadas as constantes mudanças na tecnologia. Por iniciativa do professor Michel Jaulin, que dedica a sua aposentadoria para evitar o desaparecimento destes materiais, Paris ganha um espaço dedicado a sua conservação com o apoio do Professor Gilbert Martino, então diretor da Escola 10, da Rua Keller onde se reúne o acervo, na recepção do edifício escolar. Recorrendo a uma lei francesa de 1901, o Museu *Il etait une fois l'école* é criado em 2000, por Gilbert Martino, com o suporte do Departamento de Escola de Negócios de Paris, na pessoa do Sr. Eric Ferrand. Institucionalmente, o empreendimento contou com o apoio político do vice-prefeito de Paris, do encarregado das questões acadêmicas e extracurriculares Jean Pierre Boulay, do Diretor da Escola do Distrito Administrativo e da Cidade do décimo primeiro *arrondissement*, na pessoa de Georges Sarre, do prefeito e do Sr. Leveque, Diretor de escolas do Fundo. Catalogados em grupos de interesse, os materiais demonstram o uso de equipamentos utilizados no cotidiano escolar, como objetos de escrita, mobiliário escolar, escrivaninhas e mesas do século XX, utensílios para punições no âmbito escolar, medalhas e menções ao mérito, equipamentos antigos de reprografia anteriores às máquinas copadoras, quadros, tabuleiros de tabuada, quadros metodológicos para o ensino de matemática e geometria e os jogos de quintal. Inaugurado em 2003, o museu localiza-se próximo da estação do metrô *Bastille*, no bairro do Marais. Em fase de expansão, está distribuído em três quartos e um escritório de gestão com uma réplica de uma sala de aula de 1950; materiais e tecnologias do ensino de história, geografia, ciência, materiais de reprografia, computadores, projetores de slides e outros equipamentos audiovisuais como TV, VCR, DVD Player.

O Centro Virtual de Educação e Memória Pedagógica, da Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica Nacional em Bogotá, é uma coleção direcionada à recolha,

preservação, restauração, organização, sistematização, produção, divulgação e difusão das formas de educar dos colombianos ao longo da história. Fundado em 1999 e coordenado pelo Professor Carlos Ernesto Noguera, em seguimento às atividades iniciadas pela Professora Olga Zuluaga Bairro de la Soledad tem intenção de afastar a história da educação do exercício da política, distanciando a memória identitária do país da cultura de subserviência, presente do período colonial. O lugar guarda caixas, arquivos, papéis, fotografias e aspira por outros objetos, em arquivos flutuantes da memória educacional da sociedade local a partir de uma pesquisa nacional “guarda chuva”, dividida entre as quatro maiores universidades do país: a Universidade Nacional pesquisou o período da educação jesuítica; a Universidade Pedagógica, a história das práticas pedagógicas no período anterior ao século XIX; a Universidade de Antioquia pesquisou a Pedagogia no século XIX; e a Universidade Javeriana, a primeira parte do século XX.

O trabalho virtual do Centro de Memória arrecada coleções e documentos históricos (manuais, livros, fotografias, obras de arte e audiovisual) e organiza acervos tecnológicos em sites especializados para pesquisa em educação e pedagogia; coleta documentos e imagens da memória das universidades e comunidades educativas no país; discute a memória das práticas educativas no país; promove o desenvolvimento histórico destas instituições de ensino do país e divulga a memória do país na área de Educação e Pedagogia.

A chuva ao fim da secalava as margens da bacia hidrográfica sendo fértil na sementeira da cultura de memória educacional. Nesta cheia, transparece a sensibilidade dos seus criadores e o romantismo nos tabuleiros e uniformes que resumem as transformações políticas registradas em mapas-múndi alterados com as tendências identitárias de cada lugar: Em São Paulo, a atenção às tendências rurais, urbanas, profissionalizantes e industriais da megalópole comparece no seu enredo enquanto na Colômbia, a rejeição à presença invasiva do pensamento de orientação jesuítica presente presente nas maiores universidades do país. Em Paris defronta-se com a modéstia do professor da rede pública que constata a necessidade do parisiense de se reconhecer nos violentos meios sobre os quais recebeu educação, sobre que valores e sob que tipo de demandas. Em Belo Horizonte, a exibição do extenso acervo material evidencia a crise na vocação docente, entre picos de desvalorização, não apenas no Estado de Minas Gerais, mas em todo o Brasil. Nos lugares mencionados, experiências de memória da educação serviram à análise e revisão da história e da identidade local, permitindo às suas populações, uma rememoração que concede poder os sujeitos da educação local e fortalece o valor da experiência educacional diante da mera transmissão de informação, dominante na atualidade.

2.6 O Relevo da Didática em Museus

Na superfície do planeta salientam-se as interferências do homem sobre a terra. Entre altos e baixos, o homem se move. No caminhar surgem estradas criadas, por suas escolhas ou de seus antepassados, que apontam por onde melhor seguir.

Por conseguinte, o ensino em museus vem pavimentando um percurso de ações efetivas desde a criação do *International Council of Museums*, ICOM junto à UNESCO, há 60 anos, com a oficialização da função educativa e de difusão cultural nos museus, tendo tema, pauta e espaço determinados. Com esta prerrogativa, se estabeleceram interesses e linguagens da educação em museus estimulando o desenvolvimento de uma base teórica em torno de um didatismo em museus voltado ao seu público e conteúdo. Assim, museus têm diversificado argumentos, percursos e campos de estudos possibilitando visitas motivadas por descobertas e experiências originais das aprendidas no âmbito escolar. O museu

deve dirigir-se ao público com mensagens diferenciadas, o público deve comprovar que aprendeu coisas, deve-se dirigir-se a cada segmento de público de modo diferenciado, a ninguém interessa resolver problemas que jamais se pensou, a visita deve conter certa opcionalidade. O público gosta de eleger. (MESTRE, 2007, p.90).

O uso diversificado de espaços dedicados à exposição de ideias publica experiências da aprendizagem em lugares simbólicos em plenários, escolas, parques, pontos de encontro, zoológicos, bibliotecas, armazéns, escritórios e salões. Estes espaços dividem com os museus a problemática do trabalho expositivo num exercício didático no qual:

a exposição deve utilizar recursos variados, a repetição cansa, sempre partir do que é conhecido para o que é desconhecido, a musealização deve atender conceitos e procedimentos, o discurso museológico deve incluir uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, os objetos devem estar acompanhados de um certo contexto, as mensagens devem ser curtas, parecidas a manchetes publicitárias, algumas mensagens devem ser priorizadas, nem todas tem a mesma importância, um único espaço não deveria conter muitas mensagens, é melhor um espaço para cada mensagem, a arquitetura e o desenho deve estar a serviço das ideias e da compreensão do discurso. (IBIDEM, p. 93).

A atenção a estas referências tem levado a sociedade a frequentar com maior regularidade museus e casas de memória, esta aproximação, se manifesta na atenção do público a interpretação didática utilizada nos trajetos que altera a imagem de museu como guardador de objetos em desuso para instrumentalizar novas práticas e temáticas da atualidade. O instrumento tangível de apresentação de códigos e ideias planifica-se numa interpretação didática, conforme estudada em planos museológicos e exercícios de linguagem de museus, e está presente nas tendências pluralistas e na ascensão do desenvolvimento tecnológico. Este tipo de manifestação possibilita ao visitante adquirir conteúdos patrimoniais

organizados e estabelecer correlações cognitivas recorrendo à interpretações expográficas numa territorialidade ambientada para abstrair o passado e o presente.

Uma interpretação didática rege-se por teorias de carácter abstrato que permitem museografar coleções, de modo comunicativo, tecnológico e midiático, respeitando-se ritmos individuais na sequência de pausas, atividades e repouso para criação e resposta. A orientação multidisciplinar também auxilia na fusão de tecnologia com percepções variáveis a adaptação do que está implícito na proposta para interagir didaticamente no trajeto exposto graficamente. A didática funcionaliza os elementos expostos aproximando-se à experiência do visitante, por meio do enriquecimento de leitura de códigos e dos nexos interpretativos.

A simples contextualização histórica das informações não basta para reunir os suportes interpretativos necessários para a interpretação da coleção, para tanto, é necessário um hábil manejo dos dados para captar a atenção do visitante durante o tempo requerido para cada elemento a ser exibido. Igualmente, a combinação com outras formas artísticas serve de gatilho de aprendizagens mediante conteúdos didaticamente museografados, músicas que se associam a acontecimentos, imagens vencedoras e signos marcantes podem direcionar a atenção do visitante de modo ágil se bem articulado à proposta didática do trajeto.

Se toda a terra tem seu relevo, todo lugar tem sua história e todo objeto tem seu lugar, sempre há espaço para provocações intelectuais ou jogos de palavras que conduzem a descobertas particulares. Possivelmente, no universo de associações artísticas existe maior serventia quando mescladas ao uso das tecnologias de ponta que provocam no visitante a rememoração do eterno tempo presente para forjar aprendizagens significativas relativas ao conteúdo proposto.

A didática da interpretação museal mapeia conteúdos expostos sobre objetivos planejados numa sequência organizada que determina o formato do objeto em estudo. Uma seleção acurada de recursos artísticos e tecnológicos favorecem rememorações autênticas do que se sabe ou não da parte viva no processo de aprendizagem. Esta reunião destes elementos, acordada à quantidade adequada de informações, ao uso de tecnologias não invasivas sobre técnicas artísticas variadas projeta escritas museais legíveis.

Nas ciências humanas, educação e didática bordejam as fronteiras da memória e aprendizagem. São saberes que preservam o patrimônio intelectual, para uso em conteúdos didáticos, tanto em uma sala de aula quanto em um museu. O campo científico da Museologia³⁰ arregimenta saberes, em museus, que se apropriam dos recursos de comunicação

³⁰ A Museologia é a área do conhecimento dedicada especialmente à administração, manutenção, organização de exposições e eventos em museus. Os primeiros gabinetes de curiosidades datam dos séculos XV e XVI, onde se

e transmissão de conhecimentos formulados em narrativas museográficas de modo multidisciplinar para conteúdos curriculares, com uso de arte e técnica. Nos museus, a museografia trata da interpretação didática ao registrar uma linguagem estética que atrai públicos próprios para estudos específicos. Compreende-se a estratégia da museografia numa ciência da escrita museal voltada ao fomento turístico e cultural que resulta qualitativa e quantitativamente no crescimento do interesse do público e no preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

La museología e la museografía alrededor de objetos de estudio históricos, geográficos, artísticos y sociales en general, así como son relacionados con las ciencias experimentales son también competencia de las didácticas específicas en la medida en que se trabaja sobre comunicación, divulgación, didáctica y comprensión de la geografía, la historia, la historia del arte, la biología, la física, etc.³¹ (CORDONA, 2007, p. 53).

Os modos de exibir didaticamente objetos e artefatos em espaços determinados pelo uso de imagens reais e virtuais dão aos fenômenos em estudos modalidades de exibição que em termos museográficos, geram consequências técnicas que otimizam a comunicação direta com o campo do conhecimento. Concentrada em zonas de conhecimento comuns, a associação de educadores e museólogos produz conteúdos científicos e disciplinares acessíveis aos estudantes por meio da aproximação de suas linguagens com a função de *intervenir para hacer accessible y comprensible esse objeto de conocimiento o exposición a um determinado horizonte destinatário*³² (CORDONA, 2007, p. 53). Reciprocamente, tais profissionais recorrem a projetos educativos para transmitir conteúdos ao destinatário oportunizando a aprendizagem também como uma forma de entretenimento.

Entende-se que a função educativa nos museus pode ser gerenciada sob um olhar didático. Nesta dimensão, podem-se aprimorar oportunidades de exibição, dependendo do tipo de museu, dos recursos financeiros, do quadro de pessoal, do tipo de acervo e dos públicos

amontoavam objetos sem relação entre si, sem nenhuma classificação ou ordenação, que praticamente não transmitiam nenhuma informação. No fim do século XIX, o Museu de História Natural de Londres ordenou cientificamente objetos segundo a classificação de Carl Lineu. No século XX, técnicas expositivas foram incorporando tecnologias comunicativas relacionadas à Ciência da Informação. Na atualidade, a museologia trata desde as técnicas de restauração, conservação, acondicionamento e documentação do acervo bem como da preparação de mostras, exposições e ações culturais em estudos relativos às ciências da comunicação e da catalogação dos objetos.

³¹ A Museologia e a Museografia ao redor de objetos de estudo históricos, geográficos, artísticos e sociais em geral, assim como são relacionados com as ciências experimentais, são também competência das didáticas específicas na medida em que se trabalha sobre comunicação, divulgação, didática e compreensão da geografia, da história, da história da arte, da biologia, da física, etc. (Tradução da autora).

³² Intervenir para fazer acessível e compreensível esse objeto de conhecimento ou exposição a um determinado horizonte destinatário. (Tradução da autora).

potenciais. Cada museu ensina o visitante a um tipo de leitura, seja ela científica, social ou artística, o museu é sempre um espaço alfabetizador. Nesse processo de letramento em museus, o sujeito se acomoda numa nova ambiência educativa com códigos ilegíveis e significados hipertextuais que demandam generosos esforços de leitura por parte dos professores e da comunidade educativa.

A modalidade de leitura a ser ensinada num museu da educação exacerba uma outra função educativa que expõe a graduação das possibilidades de leitura de seus acervos. Assim, atividades educativas em um museu da educação não podem meramente expor o que foi documentado, deste modo ofereceria apenas o nível mais elementar de leitura. Ao contrário, neste tipo de museu é possível ensinar-se a ler os efeitos da escolarização no sujeito e os modos de interpretar estes símbolos personalizados em conhecimentos culturais para uma coletividade em evolução social.

Com o intuito de analisar a didática utilizada na atualidade, de ensino em museus, entende-se que é essencial planejar o trabalho educativo, considerando-se esta função no museu e os meios possíveis para colocar-se em prática sobre uma base ágil e contextualizada. É determinante que o professor assista, previamente, a mostra em questão, antes de fazê-lo com seus alunos. Esta visita desperta no professor o interesse com que conduzirá a sua turma, em particular, para que esta experiência tenha significado maior do que de um mero passeio fora da escola com um questionário a ser respondido ao final.

O papel dos museus se estabelece nas relações com o processo educacional acreditava Roquette-Pinto, que entendia que os museus de História Natural, assim como o Museu Nacional deveriam ser instituições de apoio ao sistema educacional, em particular para o ensino do conhecimento e dos métodos da ciência às novas gerações e para inculcar virtudes cívicas de consolidação da identidade nacional. Entretanto, não deixou de manifestar seu descontentamento na constatação do mau uso do espaço, ao perceber a ineficiência no uso dos museus pelos estudantes:

Tenho, por curiosidade, assistido ao desandar de algumas escolas pelas galerias do Museu. Que tristeza! Todo mundo vai andando, vai olhando, vai passando. Quem quiser aprender num museu; deve primeiro preparar-se para a visita. Aquilo é apenas o atlas; o texto deve ir com o estudante [...] as crianças só lucrarão se forem acompanhadas de mestre, papel e lápis. (ROQUETTE PINTO, 1927, p. 42).

O uso didático dos museus antagoniza a elaboração de percursos refletidos à luz do estímulo à ação educativa contra outras dinâmicas menos restritivas na assistência às exposições. Ao deixar de oportunizar a interação das exposições com atividades artísticas, musicais ou de científicas costuradas em experiências didáticas. Estes procedimentos são observados em museus de ciências que ofertam experimentações para os grupos de

visitantes contextualizarem os temas e textos indicados na escola. Desta forma, o recurso do museu educativo ultrapassa o limite da aprendizagem patrimonial para basear uma programação educativa centralizada no estudante como participante do processo expositivo em vivências científicas coletivamente realizadas.

O esclarecimento do processo de aprendizagem em museus oferece uma percepção para o desfrute da visita compreendendo as razões para a rigidez comportamental nestes locais. Assim entender os motivos para não se tocar obras expostas pode auxiliar desmistificar a ideia de que museu é “chato”. Também apresentar os conhecimentos com consistência e normas definidas para o uso de câmeras fotográficas, pode evitar pequenos constrangimentos desnecessários. Se o trajeto ambientar uma visita harmônica, se quebrar a rotina com planejamento e preparação, se a turma for dividida em grupos menores e se houver tranquilidade para assistir a toda a exposição prazerosamente acredita-se que o visitante possa usufruir de uma experiência inesquecível. Finda a visita, o tema deve ser retomado em sala de aula, debatido, desenhado e comentado. A experiência vivida no museu pode resultar na montagem de um mural fotográfico narrando os conteúdos escolares aprendidos sistematicamente, o que foi acessado em suas lembranças ao passado como estudante, no âmbito do museu, e no choque encontrado pelo desconforto de situar-se entre o passado e o futuro. No mural, as tecnologias e a experiência comunicativa convergem em resultados ao esforço dialógico entre o museólogo e o professor, numa conversão promissora.

A comunicação entre escola e museus dá origem a um fórum propício para o diálogo a respeito do que se entende por função educativa em museus. Desse resultado, o diálogo formula-se em conceitos institucionais desses cenários em contínuo processo de mutação tendo o seu público comum participante de tais transformações. Desta forma, pensar a educação de uma forma crítica e os museus dotados de ações comunicativas somadas à participação ativa do público agrega fatores para uma cultura voltada a qualidades dos processos envolvidos nestas ambiências. Dados os limites da museografia presentes na práxis, da gestão, o planejamento e

avaliação desenvolve métodos, técnicas e protocolos para que os indicadores de qualidade sejam identificados, as fontes sejam definidas, os dados sejam discriminados, a amostra seja delimitada, a coleta e sistematização de informações aconteça dentro de uma coerência, uma interpretação seja possível e, finalmente a tomada de decisão institucional seja respaldada. (CURY, 2013, p.13)

A educação em museus amadurece proporcionalmente ao aprofundamento da ação comunicativa museal aproximando as demandas culturais das mediações culturais necessárias. Dessa forma, sob o domínio de uma museologia praticada em fundamentos cotidianos, os museus procuram se sintonizar com a dinâmica cultural e com a função educativa em

dimensões desatadas da meratransmissão do conhecimento, levando o educador a ser um grande articulador de processos (IBIDEM, p. 14).

Com o debate em torno da nova museologia³³ equiparam-se as demandas vindas das escolas dando início à formulação de materiais de orientação para os professores para o uso educativo dos museus e monumentos. Do processo, é cunhada a expressão educação patrimonial que baseia uma metodologia educativa que relaciona a função educativa às questões subjetivas do patrimônio.

Desde os anos 1980, os setores educativos se originam, sem investimentos públicos, estabelece-se uma relação direta entre o público escolar e as exposições propostas. O processo, documentado em “O museu em números” (IBRAM, Cadastro Nacional de Museus³⁴), revela que 48,1 % dos museus brasileiros contam com um serviço educativo, sendo que desse porcentual, quase 100% atendem o público em situação escolar. Os dados apontam ainda que 51,9% dos museus não têm serviços educativos consolidados, mas realizam atividades específicas voltadas ao diálogo com as escolas. As visitas guiadas ofertadas por quase 100% dos museus no Brasil, sendo que 80,6% dos museus apresentam essa opção exclusivamente às escolas em visitas previamente agendadas que constituem a principal forma de interação entre as equipes educativas com os públicos escolares.

Para Santos apud IBRAM (2011, p. 119), todas as ações museológicas devem ser pensadas em ações educativas, ainda que o museu não tenha um setor específico que cuide dessas atividades, uma vez que “sem essa concepção, não passarão de técnicas que se esgotam em si mesmas e não terão muito a contribuir para com os projetos educativos desenvolvidos pelos museus, tornando a instituição um grande depósito para guarda de objetos”.

Os desafios para o amadurecimento de projetos educativos se fortalecem na relação museu ao renovar-se a imagem dos museus de depósitos de objetos “para cenários de

³³ Para Marc Maure, a nova Museologia é um fenômeno histórico produzido a partir dos movimentos culturais dos anos 1960 e 1970 que julgou o perfil dos museus pelo seu tradicionalismo. A nova Museologia se caracteriza pela criação de novas concepções modernizadas sobre valores que expressam uma filosofia característica de certos museólogos. São dois aspectos que diferenciam a Nova Museologia, a “Democracia Cultural” e de “Um Novo Paradigma”. A “Democracia Cultural” destaca a função de instrumentalizar o desenvolvimento social à serviço da sociedade democrática na qual todos os grupos contidos no Estado com os mesmos direitos e possibilidades de consolidação de sua própria cultura, sem exclusão. Em “Um Novo Paradigma” confronta-se o museu tradicional com uma nova visão que prioriza a multidisciplinaridade e a ecologia voltada para uma comunidade específica.

³⁴ O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM/MINC) publica “Museus em Números” em dois volumes, como um panorama estatístico nacional e internacional do setor de museus sobre a situação dos museus no país. Os dados são referem-se a 1,5 mil instituições museológicas brasileiras que responderam ao questionário do Cadastro Nacional de Museus (CNM), entre as mais de três mil instituições em todo o país no período do levantamento de dados da pesquisa (setembro 2010).

proposição de perguntas, questões de natureza histórica, tematizações, inquirições, emancipações e partilhas de uma ética do sensível” (RANCIÈRE, 2009).

Entre as dificuldades encontradas nas práticas educativas, a lógica produtiva de atender ao maior número de escolas em menos tempo e a dificuldade de manter um quadro permanente de educadores impõem avaliações. Com fins de garantir maior público e maiores recursos, muitos museus seriam atividades sem garantir maiores aprofundamentos educacionais, também, a rotatividade das equipes educativas prejudica o diálogo com professores. As ações articuladas nesses laboratórios servem-se da troca de experiência entre educadores no museu e na escola e das visitas articuladas para superar o modelo de visita, sem vínculos e sem negociações para idealização do projeto de visitação.

Outro ponto de reflexão está no modo com que os conteúdos são desenvolvidos nas visitas guiadas. Nem sempre tal serviço evidencia as concepções reflexivas da relação museu e escola, o que distancia o significado das experiências em museus no processo educativo. O rico momento de troca entre estudantes, professores e a cultura do museu arrisca-se a discursos unívocos e definitivos, sem inquirições. Para tanto, interessa a ambos os lados o exercício crítico marcado pela noção de experiência, nas dimensões subjetivas e objetivas.

Em museu, o que pode reforçar uma compreensão deste como instituição encastelada, inacessível ou sacralizada. Sendo assim, e levando-se em conta os territórios de pertencimento em que se realizam as experiências, avaliamos que os vínculos sociais estabelecidos pelos museus podem interferir favoravelmente no desenvolvimento de projetos de parceria destes com os professores e nas impressões que os docentes têm sobre o museu e seu papel na sociedade, com repercussões na prática educativa. (PEREIRA, J. 2013, p.83)

O atendimento especializado aos docentes programado nos setores educativos dos museus qualifica os professores ao usufruto educativo ao mesmo tempo em que os museus, estabilizam-se instituições mutáveis, mapeiam as expectativas e impressões dos professores, renovando modos de recepção de públicos escolares. Estes programas situam o fazer educativo nos museus para oportunizar a formação de profissionais em educação que aprendem, por experiência, e com outros modos de contribuir à “interação da atividade docente com os estudantes, seus colegas de profissão e, também, com as equipes educativas dos museus” (SALES & SIMAN, 2009, p. 4).

Considera-se que a relação entre experiência e cultura, no exercício da profissão docente, ganha relevo face aos conteúdos produzidos em novas formas de ensinar sobre diferentes contextos de aprendizagem, em especial, no caso dos museus. Os professores, enquanto sujeitos sociais, movimentam experiências vividas no cotidiano escolar e trazem aos museus signos contidos no ato de educar que transpassam os limites na escola e no conhecimento.

2.7 Advertências Contra Educar em Museus: Mudança Climática

Se para alguns a ideia de educar em museus é um pressuposto regularmente aceito, outros acusam indícios que demandam certa cautela face aos perigos existentes nesta modalidade de ensino. A resistência parte, sobretudo, dos museólogos mais tradicionalistas que compreendem na proposta um desvio de sua função. Entre estes, a Professora Maria Margaret Lopes, autora do artigo “A favor da desescolarização dos Museus” (1991) que historiciza o impulso da associação educativa nos museus, em especial, durante o movimento da Escola Nova, desde os anos 1920.

A autora cita entre as inovações educacionais desse movimento, o estudo aplicado da história à parte integrante na formação do estudante por meio da dinamização de metodologias voltadas para oportunizar a efetivação de experiências de aprendizagens. No período, o ensino da história se fortalece mediante a impugnação da manipulação política e preconiza uma aprendizagem por descoberta pautada no rigor das etapas do método científico. “Deste modo, as práticas de ensino presentes no ensino da história deslocavam o eixo político da escola para aprofundar o caráter técnico-pedagógico” (SAVIANI, 1983, p. 93) por meio de uma pedagogia capaz de assimilar o ensino nos museus, locus de experiência da história e da sociedade. Neste sentido, faz-se uma pedagogia do ouvir, compreendida no método intuitivo que tem entre seus apoiadores, Anísio Teixeira na dianteira da função educativa dos museus e em favor da constituição de uma memória da escola³⁵. Roquette Pinto também manifesta seu apoio com a criação da Divisão de Educação do Museu Nacional do Rio de Janeiro acompanhada por serviços de assistência de ensino, além de Venâncio Filho e Sussekind de Mendonça que deixaram registrado um vivo interesse no potencial educativo dos museus.

Se os educadores apoiavam o espaço do museu como lugar de aprendizagem, para os museólogos a crítica contrária à educação em museus se localiza na inoperância da face política da escola, considerada omissa diante dos movimentos de educação permanente e popular. Segundo Lopes, a ausência de uma ação educativa direcionada a estes segmentos inclusivos, no contexto da sociedade, denuncia o vazio ideológico da educação nacional impressa no impedimento ao acesso a cultura às camadas que mais a reivindicam. Lopes argumenta que o discurso escolanovista de emancipação cultural pelo ensino é falho, uma vez que:

³⁵ O Plano das Construções Escolares de Brasília prevê a criação de museus escolares junto com a disposição das bibliotecas em todos os seus Centros de Ensino Médio (1960).

No caso do Brasil, os museus não cederam suas salas para as práticas de educação popular. Estiveram ausentes ou pelo menos não participaram ativamente desses movimentos de educação e cultura deflagrados nos anos sessenta. Se hoje há referências a projetos e propostas chamados de educação popular em museus, eles são muito mais frutos da influência europeia e latino-americana, de autores que fizeram suas leituras da obra de Paulo Freire e seus sucessores, do que resultados de maiores compromissos por parte dos museus brasileiros com os movimentos populares. (LOPES, 1991, p. 447)

A ausência de princípios norteadores que possibilitem um processo de escolarização destinado ao movimento de classes e a inclusão social, indica que a pauta do movimento escolanovista, no que tange a educação em museus, produz vácuos no aproveitamento educativo nos museus. Lopes compreende que as propostas educativas em museus de então, resumiam-se a visitas guiadas por profissionais não capacitados, para escolas em condições deficitárias, muitas vezes, incapazes de integrar conteúdos e ensiná-los por meio de dinâmicas expositivas

que sem dúvida faça parte da experiência de vida de cada um de nós já ter pelo menos uma vez entrado num museu com o professor ou o guia na frente e as crianças em fila dupla de mãos dadas atrás. Ou quando as crianças não são muito obedientes, visitas “rebanho” que o professor envergonhado ou o guia irritado insistem em recomendar “tão toque”, “faça silêncio”, “copie as etiquetas”. (LOPES, 1991, p. 449)

Esta convivência entre museus e escolas provoca entendimentos que chocam suas funções destes profissionais na medida em que aproxima as suas perspectivas de ação. Se o museólogo é responsável pela condução da reflexão presente na proposta expositiva, ao professor enquanto guia educativo será demandada a interpretação didática da área específica apresentada. Tal proximidade gera ranhuras que originam desabafos por parte de ambos profissionais, tanto dos professores desmotivados quanto dos museólogos incompreendidos. A sensação os leva a se sentirem em meio a um “fogo cruzado” onde professores e museólogos se encontram numa situação imposta, na qual devem seguir as orientações conservadoras dos sistemas oficiais de ensino, somadas às normas de conduta exigidas pelos museus.

A questão colocada diz respeito à contribuição do museu – com ou sem, ou apesar da escola – para o processo de construção do conhecimento em nossa realidade. Trata-se de os museus serem valorizados como mais um espaço, mesmo que institucional – e por isso com seus limites – de veiculação, produção e divulgação de conhecimentos, onde a convivência com o objeto – realidade natural e cultural aponte para outros referenciais para desvendar o mundo (LOPES, 1991, p. 454).

As diferenças metodológicas existentes entre escola e museu podem ser compreendidas se minimizada a discrepância destas associações. Não cabe impor aos museus e museólogos a obediência a um padrão de educação formal, permanente, ordenada por matrizes curriculares, sequenciada, cumulativa e sistemática aos moldes da escola regular. A função do museu não deve ser escola, pelo contrário, quanto mais o museu é educativo, menos escola deverá ser. Tal entendimento implica em não se transformar o museu numa

escola, e sim, estimular sua função educativa enquanto território de conhecimento por experiência promovido para o exercício da cidadania, numa perspectiva patrimonial democrática, sobre postulados materiais, culturais e museológicos.

Ao contrário de afirmar suas tendências, percebe-se um desperdício de tempo e energia na negação recíproca nesta frutífera relação, causada, possivelmente pela inércia e ignorância mútua dos responsáveis pelo tema. O fato restringe a atuação de professores e museólogos tendo por consequência o cerceamento da oferta de uma cultura produzida por uma aprendizagem experimentada à estudantes e docentes. Considera-se que o silêncio entre as partes ocorre em virtude da ausência de formação apropriada para facilitar o diálogo entre as partes capaz de promover a reflexão em torno do ensino em museus, avaliando as possibilidades existentes entre suas funções, espaços, metodologias além do exame destas e de outras ferramentas de ensino. Acredita-se que a associação entre museus e escolas, bem como a formação de profissionais, pode reverter a ignorância recíproca deste recurso e o desperdício da valiosa oportunidade de aprendizagem em ambas as casas.

O movimento entre estas casas de saber demanda pela maleabilidade entre os seus papéis para favorecer sua função cultural baseada em proposições expositivas cuidadosamente preservadas para estimular aprendizagens por experiência. Desta forma, é possível guiar o sujeito para refletir a respeito de suas tradições irrigando o imaginário coletivo e estabelecendo uma familiaridade entre o objeto e sua população. O recurso liga o sujeito ao objeto do conhecimento a um estudo racional pautado na interpretação do objeto em exposição ao seu potencial de influência sobre o sujeito e consequentemente, sua autoestimativa racional, conforme defendido por Kant. Nesta aproximação entre o sujeito e o objeto, suas naturezas interagem para desvendar o seu sentido e

passar da maior rudez à máxima destreza, à perfeição interna do seu pensar e assim à felicidade, fosse o único a disso ter o mérito e apenas a si estar agradecido; como se a ela importasse mais a sua autoestima racional do que qualquer bem-estar.
(KANT, 1988, p.19-20)

Portanto, o indivíduo se interessa pela natureza e pela racionalidade adquirindo condições de ser feliz por seu próprio mérito encontrando condições de se “tomar digno da vida e do bem-estar” e superar o que as velhas gerações lhe deixaram. Assim, a descoberta do sujeito no objeto apresentado em um museu revela os trabalhos passados em vista das futuras, para lhes preparar as bases de onde se possa elevar ainda mais o edifício que a natureza intenciona.

Como consequência do entendimento de felicidade em Kant, ergue-se uma sociedade continuamente mais graduada em conhecimentos onde convivem cidadãos que se reconhecem

seres racionais graduados. Nesta compreensão de mundo, a execução da autoestimaracional legitima o desejo de comprometimento e de promoção da verdade presente em todos os homens. Uma ideia que transportou a humanidade do Iluminismo à modernidade e até os dias de hoje, ainda sobre uma justificadaracionalidade, mas não mais sob contrato pessoal e individual, mas sob uma possibilidade coletiva e universal mediante a aproximação entre escolas e museus. Esta renovação na abordagem do objeto do conhecimento entre estas instituições é mencionada por Santos:

A escola indo ao Museu pode compreender a função da preservação da cultura e dos objetos. Interpretando a relação entre o homem e o meio ambiente, a influência da herança cultural, a identidade dos indivíduos e dos grupos sociais a escola cresce dentro dos museus por meio de ações que objetivam um melhor entendimento, a transformação e o desenvolvimento social. (SANTOS, 2008, p.138).

Tanto as escolas de patrimônio e cultura quanto os museus se distanciam de qualquer neutralidade. Enquanto construtos formulados em narrativas expositivas nas quais se ensinam fundamentos educativos, o tema gera posicionamentos favoráveis e contrários desde o início do século. De opinião contrária ao ensino nos museus, a antropóloga Bertha Lutz³⁶ se divergia diante do assunto desde o retorno de viagem de estudos aos Estados Unidos. Das conclusões obtidas, emitiu um relatório intitulado *A Função Educativa dos Museus (1933)*, trabalho em que manifesta a sua preocupação com os museus nacionais e aborda desafios, ainda atuais, no campo da museografia, da arquitetura, da iluminação, da interação com o público, da disposição de vitrines, da montagem de exposições e da dosagem das coleções expostas. Enriquecido com fotografias, panfletos e folhetos, o relatório avalia a evolução do trabalho nos museus enfatizando a questão metodológica educativa e o potencial de educação visual. Analista do papel da educação no museu, sua obra inclui uma vasta bibliografia que expressa o pensamento desta aluna do primeiro curso de formação no campo da museologia no país³⁷. O “Curso Técnico de Museus” estava vinculado ao Museu Histórico Nacional (MHN) em virtude de ser ministrado por professores que eram funcionários desta instituição com a incumbência de transmitir aos alunos inscritos a experiência de trabalho do MHN.

Esta formação, regida por Gustavo Barroso, consolidou como disciplina central, a “técnica de museus” e suas cinco grandes áreas: “organização, arrumação, catalogação, restauração e classificação de objetos” (BARROSO, 1946, p. 7). Com esse tipo de suporte, Bertha não contemplava a função educativa dos museus inserida no conjunto das técnicas aplicadas aos museus, assim, o seu modelo de museus tinha forte influência das primeiras

³⁶ Apesar de sua militância intensa no campo da Museologia, Bertha Lutz não se graduou neste curso.

³⁷ Composta por livros e periódicos, escritos por especialistas em museus, num total de 163 obras, dentre eles 53 autores norte-americanos, sendo a maioria relacionada à educação em museus.

gerações de museólogos brasileiros, baseado na tradição europeia, especialmente na francesa da Escola do Louvre.

No subitem do seu relatório “Educandos e educadores” (2008), Bertha Lutz observa a necessidade de estabelecimento de normas voltadas ao trabalho educativo em museus. A influência tecnicista recebida no Museu Nacional abre-se para novas prerrogativas educativas a partir da viagem à América, de retorna como relatora do modo humanizado no trato dos museus onde pessoas de todas as faixas etárias, em especial aos “tolhidos por defeitos físicos” são acolhidos com carinho. Esta mudança se insere no desabafo emocionado ao presenciar uma visita de crianças cegas, em visita, ocasião em que reconhece que

não pode haver missão mais nobre e generosa do que proporcionar conhecimentos do mundo exterior a um grupo de crianças cegas ou alegrar os surdos pela contemplação das grandes obras de arte do mundo. (LUTZ, 2008, p. 67)

Lutz ratifica considerações sobre a organização e o funcionamento de museus escolares conhecidos no Brasil, em 1920. Em comum acordo com especialistas em museus norte americanos condena o museu escolar argumentando que a organização das exposições, se não realizadas de forma científica, por especialistas e técnicos competentes, conduz a resultados insatisfatórios.

É um fato incontestável e muito interessante que o museu escolar se acha em fase de evolução regressiva. Dizem as autoridades no assunto, que a organização de museus por instrutores não especializados, não conduz a resultados satisfatórios e que a doação de material dos estabelecimentos de ensino é condenável, porque no maior número de casos, o material permanece em abandono. [...] se o museu escolar não for dirigido por técnico muito capaz, degenera em coleção de curiosidades composta de espécimes sem nexos. [...] Filio-me à escola que proscree inteiramente os museus escolares (LUTZ, 2008, p. 98).

A filiação conceitual ancorada na compreensão hierarquizada das instituições leva Lutz a proceder pelo reforço especializado em museus educativos, o que justifica o debate por uma especialização profissional em torno dos museus escolares no Brasil.

A formação crítica a que se aludiu acima não coincide apenas com o conhecimento (que não é a mesma coisa que informação), mas não prescinde dele. Quanto maior o fosso entre museu e conhecimento, maior o fosso entre museu e educação. (MENESES, 2000, p. 96-97)

O argumento não se esgota entre as referências contrárias à prática educativa em museus, pelo contrário, aponta para uma mudança climática que indica novas perspectivas de especialização em serviços educacionais em museus de modo a que a experiência educativa não se finde na visita. Como um trampolim para melhores experiências educativas, destaca nesta vinculação, o potencial de fortalecer o aspecto crítico do processo de aprendizagem tendo nos modos de ensino em museu uma forma alternativa viável para a aprendizagem.

PARTE III

3 COLECIONADORES DE CULTURA

As considerações aportadas favorecem o reconhecimento dos personagens da história nacional recente de relevante valor na formação de cultura e de identidade no Brasil. Estes figuram uma geração questionadora das perspectivas de construção da nação nas primeiras décadas do século XX. Esta geração inicialmente entusiasta da República, logo nos primeiros anos do regime desilude e amarga o antagonismo entre a herança recebida de suas famílias representantes da elite colonial, europeia e educada e a realidade nacional. Originários de famílias representantes da elite nacional e do caráter excludente inserido nas profundezas da sociedade brasileira, estes personagens procuraram experiências nativas, recebidas por tradição dos antepassados. Nascidos em importantes estados brasileiros, negaram as tradições conservadoras da sociedade estabelecida, para romper com o modelo tradicional em relação ao padrão nativo e reinventar um país novo para seu futuro.

Para essa geração, a desagregação do regime escravocrata representou papel análogo ao que desempenharam na Europa os processos de industrialização e urbanização, com suas implicações para as mudanças no estilo de percepção dos intelectuais sobre a cidade. A abolição da escravatura ocupou lugar central na reflexão sobre a identidade nacional e à integração dos diferentes grupos étnicos. Questões como “herança colonial” e “raça” assumem crescente importância nas controvérsias que marcam as últimas décadas do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. Para os intelectuais desse período, o Brasil representava um enigma a ser decifrado em seus aspectos históricos, políticos, étnicos e sociais. (LIMA e SÁ, 2009, p. 67).

Com responsabilidades híbridas, estes intelectuais se dedicaram à coleta de uma memória de cultura nacional para as gerações futuras, diversa daquela herdada da cultura colonial portuguesa. Roquete Pinto (1884-1954), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Anísio Teixeira (1900 – 1971) são estudados como precursores da formação de uma memória nacional, e, dos modos como romperam o modelo legal, transmitido por hereditariedade, para semear de experiências para um Brasil democraticamente recordado e educado.

O mesmo processo está ilustrado no pensamento de Walter Benjamin, em “Experiência”(1913). A crítica ao costume dos adultos de se vangloriar da experiência que possuem, sem, porém, notar que, com esta atitude, sinalizam a inexperiência dos mais jovens. Esta irônica concepção moderna de experiênciareconhece que a “experiência” do adulto torna-se inexpressiva para o jovem, uma vez que se sustenta no lugar da autoridade do adulto. As experiências dos jovens e dos adultos geram conflitos de gerações quando refletem a visão do lado adulto como um exercício de nostalgia da glória passada. Entretanto, a leitura do adulto é inválida às exigências da vida social do jovem que rompe com os modelos

autoritários tradicionais. Para Benjamin, as experiências juvenis são concebidas como para uma formação subjetiva na qual os jovens negam valores absolutos e morais. Assim, a juventude não representa um tempo pueril, mas uma época enredada por lutas sociais em diálogos com a realidade social estabelecida sobre a arrogância do adulto que

sorri, superior: isso também vai acontecer conosco – ele desvaloriza de antemão os anos que vivemos, transforma-os no tempo de doces tolices de juventude, numa embriaguez infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. Isso os benevolentes, os esclarecidos. Nós conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos permite nem mesmo os curtos anos da “juventude”; sérios e sombrios, eles querem nos lançar já agora na corveia da vida. Ambos, no entanto, desvalorizam, destroem nossos anos. (BENJAMIN, 1996, p. 114)

Movidos por esta “embriaguez infantil”, a experiência dos filhos sobrepõe-se à dos pais, pela necessidade de esclarecimento para lidar com a sabedoria petrificada de seus antepassados. Evidencia-se a interpretação de Benjamin da rebeldia como um fator agregador na transmissão de conhecimentos, alteradora dos modos tradicionais estabelecidos pela cultura burguesa muitas vezes carente de sensibilidade ao jovem.

O perfil destes personagens contextualiza a ideia de uma educação em museus enquanto “coletores de memórias”, “construtores de lugares de memória” e “semeadores de experiências de memória”, perfis ordenados para Pinto, Ribeiro e Teixeira que expõe o empenho pessoal na evolução orgânica da cultura argumentada no Manifesto dos Pioneiros da Educação. Suas contribuições para o campo da cultura, da memória, da educação e dos museus atribuem um valor ao patrimônio nacional dentro de um projeto de modernidade presente na ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento de pesquisas sobre temas identitários brasileiros. A criação de museus e a preservação de memórias inestimáveis em contextos narrativos despertam novas lembranças e adormecem outros esquecimentos. Como seletores de vasta materialidade nacional, estes antropólogos e educadores buscaram pensar escolas, museus e instituições educativas para representar uma página em branco na história do Brasil e a quem muito se deve no campo da educação, da cultura e do estudo dos museus.

3.1 Roquette-Pinto, o Mateiro da Cultura

Edgard Roquette-Pinto (1884–1954) é original da cidade do Rio de Janeiro onde foi estudante do curso de Humanidades no Externato Aquino e formou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Atuou como médico legista, professor, antropólogo, etnólogo, arqueólogo e escritor. Ainda foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, da Academia Brasileira de Ciências, da Sociedade de Geografia, da Academia Nacional de Medicina e de inúmeras outras associações culturais, nacionais e estrangeiras. Como

destacado intelectual brasileiro, publicou *Rondônia* (1917) e *Seixos Rolados* (1927). Sua área de atuação de interesse nesta pesquisa foi enquanto Diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, onde além de reunir a maior coleção científica do Brasil, estudou com rigor e profundidade, os elementos constituintes da identidade e da cultura brasileira.

Filho de Manuel Menélio Pinto, da família tradicional pernambucana Vieira de Mello, e de Josefina Carneiro de Mendonça, de prestigiada família de Paracatu, Minas Gerais, ligada ao Mello Franco e Baptista Franco, Roquette cresceu numa fazenda próxima a Juiz de Fora, de nome “Bela Fama”, de propriedade do avô materno, João Roquette Carneiro de Mendonça, onde viveu até os 10 anos de idade, quando foi para o Rio de Janeiro, indo residir no bairro de Botafogo.

Conhecido como um homem bonito e sedutor esteve rodeado de amigos com quem travou intensa correspondência, entre eles Cândido Mariano Rondon, Afonso d’Escragnoille Taunay, Henrique Morize, Miguel Ozório de Almeida, Érico Veríssimo, Mário de Andrade e Monteiro Lobato. Estes, o acompanharam durante a atividade intelectual que o projetou como o maior antropólogo brasilianista da história, numa trajetória profissional que tem início quando assume a cadeira de professor de antropologia e etnografia do Museu Nacional, no Campo de Santana, Quinta da Boa Vista, no Rio de Janeiro. Lá, entabularia contato com o tenente-coronel Cândido Mariano da Silva, o Marechal Rondon (1865-1958), mato grossense, andarilho das selvas do Amazonas e do Acre desde idos dos anos 1890,

desbravando a mata, criando povoados, demarcando fronteiras, estendendo linhas telegráficas e fazendo os primeiros contatos com tribos à margem de qualquer civilização, como os parecis, os kabixis, os tapanhumas e os cajabis. (PINTO, 1917).

A afinidade entre eles está no ideal positivista, pois ambos defendiam a ciência como propulsora do progresso. “*A ciência vai transformando o mundo*”, com esta frase, Roquette-Pinto abre a sua mais importante obra, “*Rondônia*” (1919), onde manifesta a sua adesão à profissão de fé representada pelos ideais positivistas durante a sua vida. Não ortodoxo, o positivismo significava para ele uma manifestação do humanismo cientificista de base filosófica moral para favorecer a defesa da ciência e da educação como um projeto único. Servia-se do jornalismo, da crítica literária, das associações profissionais e estudantis e das instituições de caráter técnico e científico para socializar arranjos institucionais com vistas a reorganizar a sociedade brasileira. Igualmente leitores de Augusto Comte, Euclides da Cunha e o Marechal Rondon contribuíram para a

franca expansão institucional das ciências que o ethos positivista propagou entre os intelectuais e cientistas ensejando uma compreensão a respeito do papel social da ciência que concebia o progresso material e a modernização social como o resultado da aplicação dos conhecimentos e técnicas científica na resolução dos problemas do país. (LIMA E SÁ, 2009, p. 93).

Um dos propósitos do Marechal Rondon é reunir um grupo de peritos para as expedições de onde traz incontáveis amostras de objetos paleolíticos. O produto de sua coleta é descrito por Roquette Pinto na obra “Nota sobre os Índios Nhambiquaras do Brasil Central” apresentada em Londres, em 1912, recebendo a confiança do Marechal e o mérito de ser convidado a acompanhá-lo na próxima expedição à Serra do Norte.

Rumo ao Mato Grosso, aos 27 anos, vive os quatro meses mais marcantes de sua vida pela extraordinária relevância para o seu conhecimento acerca do povo e da cultura brasileira. Como uma equipe de cientistas, Roquette auxilia Rondon na expedição como etnógrafo, sociólogo, geógrafo, arqueólogo, botânico, zoólogo, linguista, médico, farmacêutico, legista, fotógrafo, cineasta e folclorista para relatar a aparência da região, da floresta à folha, dos solos ao relevo, das montanhas aos fluxos dos rios, de sua intensidade das quedas à riquíssima variedade da fauna.

Visitou tribos pacificadas, mediu os crânios dos índios, comparou seus pesos e altura, analisou suas endemias e descreveu suas formas de produção, comércio e transporte. Registrou seus conhecimentos científicos, relações familiares, organização política, hábitos religiosos, formas lingüísticas, habilidade manual, cantos e danças. E ainda realizou a primeira dissecação de um indígena – na verdade, uma indígena – de que se tem notícia. (CASTRO, acesso em 2.012)

Registrou em partituras os cantos dos nativos e gravou-os em cilindros de cera com o fonógrafo portátil que se usava na época. Filmou o que pôde, fotografou, desenhou e recolheu de pedras, pontas de flechas e objetos indígenas transportados por centenas de quilômetros entre rios, pântanos e picadas abertas na selva. Os fonogramas, filmes, fotos, fichas antropométricas e objetos compõe o acervo do Museu Nacional e ilustram as condições heroicas do trabalho de campo de Roquette-Pinto.

A obra Rondônia (1919) representa um divisor de águas no cenário do pensamento antropológico, social e científico brasileiro. O livro de Roquette-Pinto aporta o seu conhecimento da floresta como um mateiro e concebe conceitos de natureza, cultura, miscigenação e civilização, desarmando sistemas conceituais que atribuíam o sentido de inferioridade e degeneração das raças negra e índia em relação à branca colonizadora. Com teor científico descreve o cotidiano das tribos da região e das extremadas questões sanitárias, em estado de abandono e da ausência absoluta de organização do Estado para lidar com o quadro doentio tido como superado pelas populações do sul do país. A necessidade de ação diante do quadro o leva a elaborar as bases do pensamento indigenista brasileiro programando os limites do Estado em face da questão, até então vista com indiferença.

Não devemos ter a preocupação de fazê-los cidadãos do Brasil. Todos entendem que índio é índio; brasileiro é brasileiro. A nação deve protegê-los, e mesmo sustentá-los, assim como aceitar, sem relutância, o ônus da manutenção dos menores abandonados ou indigentes, dos enfermos, e dos loucos.

Para Roquette Pinto, o problema não se originava da miscigenação em si, mas da ausência de educação e da ineficiência da saúde pública conforme ilustrava em “Rondônia: Anthropologia e Ethnographia” a imagem do Jeca Tatu

As crianças desvalidas, e mesmo os alienados, trabalham; mas a sociedade não os sustenta para se aproveitar do seu esforço...O programa será: proteger sem dirigir, para não perturbar sua evolução espontânea (ROQUETTE-PINTO, 1917, p. 200-201).

Monteiro Lobato também atentava para a gravidade do quadro sanitário do país na pele do personagem, representante do caipira, mestiço e indolente do Vale do Paraíba, que, rapidamente, se transformou em ícone dos doentes e pobres das áreas rurais brasileiras. Era o recado do escritor imortal, de crianças e adultos, autor de uma imagem republicana anêmica, apelidada por Euclides da Cunha como o reino da “imbelicidade triunfante”.

Neste contexto, o retrato da desilusão com os descaminhos do país, imprimiam projetos cientificistas para lidar com as questões nacionais, de uma complexidade resumida por Mário de Andrade em Macunaíma ao afirmar que “Pouca saúde, muita saúva: os males do Brasil são”. (LIMA E SÁ, 2009, p.74).

O registro coletado em “Rondônia” transmite ao país um conteúdo de imagens, narrativas, desenhos e gráficos apresentados na obra digitalizada pela Biblioteca Curt Nimuendajú³⁸. O livro traz artigos sobre línguas sul-americanas e reconhece o distanciamento entre a cultura urbana e a vida dos índios do norte brasileiro, fato observado como a aventura mais marcante de sua vida.

Em minha excursão á Rondônia, em 1912, procurei arquivar esses fenômenos que vão sumindo vertiginosamente. Tentei tirar um *instantâneo* da situação social, antropológica e etnográfica, dos índios da Serra do Norte, antes que principiasse o trabalho de alteração que nossa cultura vai nela processando. É a prova fotográfica, queria deixa-la sem retoques: aí está. É um clichê cry. Às vezes parece um pouco melhor porque me foi possível emoldura-lo num quadro mais agradável. Mas os traços do contorno, das minúcias das sombras, aqui estão tal qual os apanhei. Um dia servirão, talvez para recompor a história desse povo, as indicações registradas neste livro. Neste tempo, já serão bem conhecidos sua língua, suas lendas, sua arte e os segredos do seu fetichismo. (PINTO, 1917, p.20).

Na volta do périplo, estuda minuciosamente o acervo coletado como antropólogo e relator da desconhecida realidade no sul do país.

Ao retorno, a matéria prima da expedição vê-se inventariada no Museu Nacional, fundado por D. João VI, em 1818, com o objetivo a propagação de conhecimentos e estudos das ciências naturais no Reino do Brasil. Inicialmente denominado de Museu Real, esta instituição teve, entre outras funções, o estudo da natureza, das potencialidades para o comércio, da indústria, das artes, em conformidade aos interesses mercantis portugueses. Os antecedentes institucionais desse museu remontam ao ano de 1784 quando foi criada a Casa

³⁸ A Biblioteca Digital Curt Nimuendaju visa à criação de uma coletânea digital de artigos e livros raros sobre línguas e culturas indígenas sul-americanas, com o objetivo de torná-los mais acessíveis a pesquisadores e outros interessados. A Biblioteca recebe financiamento da Universidade de Toronto, no Canadá.

de História Natural, no governo do Vice-Rei, Luís de Vasconcelos e Souza, como um esboço de jardim zoológico, para a cidade do Rio de Janeiro, localizado na atual Praça da República.

Desde seus primórdios, o Museu Nacional afirmava-se uma instituição modernamediante à necessidade de promover no Brasil, instituições e entidades dedicadas ao estudo da história nacional. Esta tendência justificava-se diante das reais possibilidades de construção da identidade nacional, marcadamente submetida aos interesses da elite letrada imperial. Durante a administração de João Baptista de Lacerda no Museu Nacional do Rio de Janeiro, entre 1895 a 1915, o imóvel também simbolizava a modernização das ciências naturais no país. Então, o edifício da Quinta da Boa Vista, em São Cristovão, transfigura-se na antiga residência oficial da monarquia brasileira em adaptações sucessivas para o lugar de entretenimento, ciência e educação.

O trabalho educativo do Museu Nacional ainda no período Império desenvolve atividades que perduram nas quatro primeiras décadas da República. É uma tentativa histórica do país de qualificar o caráter científico nacional e dar competitividade aos seus cientistas, como se procura fazer até a atualidade com a criação do Fundo Nacional de Ciência e Tecnologia e com a transmissão de bolsas de graduação para financiar os interesses dos pesquisadores dos cientistas do Brasil.

Na comemoração do centenário do Museu Nacional, em 1918, o então professor e cientista Roquette Pinto expressa às autoridades cariocas seu entendimento de que o Museu deveria fortalecer, entre suas atribuições, a função educativa. Como uma “casa de ensino, casa de educação” para uma sociedade miscigenada e de pouca instrução, como uma fonte no combate à “bruta ignorância” das massas populares.

Em 1926, Roquette-Pinto é nomeado para cargo interino de diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro pelo Presidente da República Arthur Bernardes. No cargo, viaja a Nova York onde conhece a Universidade de Columbia e, a convite do Antropólogo Franz Boas, apresenta o trabalho de memória “*Dinoponera Grandi: Tocandira*”, para a obtenção do título de Livre-Docente da cadeira de História Natural da Medicina da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Durante a administração de Roquette-Pinto (1926), a função educativa é acentuada com a criação da Quinta Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional do Rio de Janeiro, órgão responsável na formalização das funções educativas e na instituição de práticas de instrução no Museu Nacional. O modelo adotado nos cursos oferecidos seguia as recomendações da Associação Brasileira de Educação (ABE)³⁹, que

³⁹ Criada na década de 20, a Associação Brasileira de Educação nasce num período de apreensões sociais reunindo personalidades ilustres com o propósito de debater responsabilidades e deveres em relação aos

promovia encontros e conferências junto com a Biblioteca Nacional para fortificar a dimensão educativa no Museu Nacional o que conferiu-lhe o reconhecimento nacional “Pela cultura dos que vivem em nossa terra. Pelo progresso do Brasil” (1932). A ideia defendida pelo cientista consistia no fortalecimento do trabalho educativo do Museu Nacional, em especial na atenção aos métodos de ensino e à educação popular. Com o objetivo de encontrar uma correspondência entre a concepção moderna de museu disseminada no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, as primeiras décadas do século XX, tem esta prerrogativa colocada em prática no Museu Nacional com o respaldo social e apoio político nas décadas de 1920 e 1930.

O Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro além de atender às solicitações regulares de um museu, somou à sua rotina o desenvolvimento de um trabalho educativo de ensino e preparo especializado de material didático exibido nos gabinetes de História Natural. Esta função pedagógica lhe autenticou a elaborar coleções de quadros murais destinadas ao ensino das ciências que serão distribuídas pelos órgãos oficiais em estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. A função de criação e organização do material didático dos quadros murais funcionou com êxito até 1922, quando finaliza a etapa de criação. A partir de então, esta função, no Museu Nacional passa a reproduzir e distribuir estes materiais, o que permanece até o ano de 1942. Os catorze exemplares da coleção foram divididos nas áreas da zoologia, botânica, geologia e antropologia, com textos e imagens desenhadas e pintadas em pôsteres didáticos de História Natural. Os primeiros catorze murais tinham conteúdo da ciência Antropologia e apresentavam a classificação da ordem dos primatas, desta matriz, seguiram-se outras telas que exibiam outras imagens de coleções, comercializadas em estabelecimentos especializados no fornecimento de materiais didáticos importados da Europa.

A função educativa do Museu Nacional se irradia em outras instituições de ensino interessadas em preservar as memórias escolares e conservar os gabinetes de história natural. Assim é demonstrado no artigo intitulado “Toda escola deve possuir uma coleção de botânica” (1932) do professor e cientista Carlos Vianna Freire, para a importância e a serventia de visualização dos murais e desenhos explicativos como um despertador de inquietações e estímulos para professores e estudantes a criarem suas próprias coleções científicas escolares, compostas por espécimes de vegetais, em forma de álbum.

problemas nacionais. A fundação da ABE se concretizou na tarde do dia 15 de outubro de 1924, em 1932, lançaria o Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova, que se constituiu num acontecimento marcante na história da educação brasileira.

O Museu passou a incentivar as escolas a montarem seus próprios gabinetes de história natural, promovendo a publicação de guias para formar coleções científicas básicas (como coletar, tratar, classificar, desenhar, etc). O lema adotado era “um gabinete de história natural em cada escola.” (Ildeu de Castro Moreira, Luisa Massarani e Jayme Aranha, Roquette-Pinto e a divulgação científica (LIMA E SÁ,2009,p. 251).

A proposta de ensino contava com a participação dos estudantes para a criação de coleções orientadas pelos conteúdos escolares indicados por seus professores. Entendia-se nesta metodologia, uma ferramenta para o desenvolvimento do potencial de observação e experimentação dos mesmos, a partir do uso de objetos colecionados, tais como vegetais, terra e húmus. Estes recursos seriam coletados, manipulados e experimentados com a finalidade de despertar interesse ao estudo da botânica e das ciências naturais.

Para despertar no jovem estudante o gosto e a observação pelas plantas é necessário contato direto. Mas como se fará esse contato direto? É tão fácil dizer como executar; citaremos um exemplo [...] A criança que for educada aprendendo a amar assim as coisas da natureza, ao chegar à adolescência não depredará as árvores da via pública, não apedrejará os passarinhos como infelizmente fazem os ignorantes [...] Daremos aqui apenas as principais noções e orientações sobre os diversos modos de colher, preparar e colar as plantas no álbum. (FREIRE, 1932, p. 23 e 25).

Ainda edita a Revista do Museu Nacional, sob a responsabilidade da Seção de Extensão Cultural, com a finalidade de divulgar conhecimentos de ciências naturais e antropológica:

Para isso proporcionará assistência aos visitantes; promoverá palestras de divulgação científica e sessões de projeção educativa; [...] organizará anualmente cursos para professores primários e secundários; orientará os professores na organização dos museus escolares; dará instruções para coleta de material científico; realizará pesquisas sobre problemas de ensino das ciências naturais; [...] enfim, utilizará todos os meios ao seu alcance para a consecução dos seus objetivos. (REVISTA DO MUSEU NACIONAL, 1944.).

Nos arquivos do Museu Nacional encontram-se inúmeros documentos que demonstram a intensa atividade da Quinta Seção, dentre os quais cartas, ofícios, comunicados enviados pelos estabelecimentos escolares, nos quais seus remetentes solicitam o envio das coleções didáticas e dos quadros murais ao Museu Nacional. São indicadores da circulação nacional do material didático produzido e do interesse dos estabelecimentos escolares em travar contato com novos métodos e práticas pedagógicas, baseados nos recursos elaborados pelo Museu Nacional para o ensino da história natural. Cita-se, entre estas, a seguinte carta datada de 17 de janeiro de 1936 do professor F. Affonso de Carvalho, Diretor do Colégio Rocha Pombo, no bairro de Realengo, Rio de Janeiro ao Diretor do Museu Nacional:

Respeitosos cumprimentos, Necessitando o Colégio Rocha Pombo, com sede à rua Aristides Caire 247, e sucursal à rua Imperatriz 133, Realengo, sob nova inspeção e sendo estabelecimento exclusivamente primário, com 10% de suas matrículas gratuitas, material para o ensino de Zoologia, Botânica, Geografia, etc., pedimos a V. Exa., caso o Museu, que tão sabiamente dirige, o tenha para fornecer, nos ceda o referido material. Reiterando os protestos de alta estima e consideração, antecipamos os nossos agradecimentos.

A resposta é descrita no verso da folha, com o carimbo da Biblioteca do Museu Nacional, assinado pelo funcionário J. Rocha, do setor de expedição de material, com data de 25 de janeiro de 1936, em que consta que foram entregues, em mãos, os seguintes quadros murais: “Antropologia, nº 1 e 2; Botânica, nº 2, Zoologia, nº 3 e 4, *Mappa Phytogeographico do Brasil*” O trabalho de distribuição de material didático deu-se até 1942, na gestão de Heloísa Alberto Torres, quando os quadros murais se esgotaram, não mais sendo confeccionados.

Roquette-Pinto ainda inaugura o Auditório do Museu Nacional (1928) onde produz e projeta diafilmes⁴⁰ e guias-catálogos das coleções expostas, preparadas para serem distribuídas, servindo de suporte à instrução de seus visitantes e estudantes. Em 1932, por exemplo, cerca de trinta escolas frequentaram esse local e mais de cem filmes sobre temas de ciência foram ali exibidos. A atenção à reflexão da ordem social brasileira e à construção de um projeto nacional comum a toda a população, no que tange ao território, natureza, história, povo, governo, conforma-se para Roquette-Pinto na instauração e difusão de uma concepção de nação una e indivisível.

É preciso ir lá para retemperar a confiança nos destinos da raça, e voltar desmentindo os pregoeiros de sua decadência. Não é, nem pode ser nação involuída, a que tem meia dúzia de homens capazes de tal heroísmo. (PINTO, 1938, p. 13-14).

O entendimento de Roquette-Pinto ao termo “eugenia”⁴¹ significava um aspecto modernizador no pensamento a respeito do sentido de raça, enquanto defende o homem brasileiro das condenações implicadas no determinismo biológico. Na abertura do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929, Roquette-Pinto afirma que “as leis da eugenia” aplicam-se com o objetivo de “melhorar o patrimônio biológico” dos brasileiros, por meio da seleção matrimonial, que deveria seguir os ensinamentos da ciência eugênica. Portanto, o casamento deveria ser incentivado entre pessoas com “boa herança”, sem a presença de moléstias, independentemente do “tipo racial” demonstrando os modos como a atenção eugênica do cientista era para eliminar as doenças hereditárias e as características raciais ou sobre a “mistura das raças” em si. Para Roquette-Pinto, a mestiçagem é um mal

⁴⁰ Diafilme é uma sequência de fotografias positivas dispostas em um filme para projeção.

⁴¹ O termo Eugenia foi criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911), significando “bem nascido” ou “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente”. O tema é controverso, particularmente após o surgimento da eugenia nazista, que veio a ser parte fundamental da ideologia de “pureza racial”, a qual culminou no Holocausto. Mesmo com a cada vez maior utilização de técnicas de melhoramento genético usadas atualmente em plantas e animais, ainda existem questionamentos éticos quanto a seu uso com seres humanos, chegando até o ponto de alguns cientistas declararem que é de fato impossível mudar a natureza humana. Desde seu surgimento até os dias atuais, diversos filósofos e sociólogos declaram que existem diversos problemas éticos sérios na eugenia, como a discriminação de pessoas por categorias, pois ela acaba por rotular as pessoas como aptas ou não aptas para a reprodução. (Nota do Autor).

somente "quando realizada ao deus-dará dos infortúnios, sem eira nem beira, sem higiene e sem eugenia, sem educação e sem família".

Outro modo de compreensão do tema tange à educação, e é percebida na explicação de Lourenço Filho:

Na educação tem-se conta do fenótipo, ou seja a forma pela qual cada indivíduo se realiza em seu ambiente, segundo as aquisições adaptativas ou da experiência; na eugenia, tem-se primacialmente em conta o genótipo, ou os elementos pelos quais o contingente hereditário se transmite. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.53).

O tema incongruente não debatia a questão racial como um conceito elástico, mas sobre o consenso de raças quantificadas e determinadas por uma noção histórica de eugenia. O que Roquette-Pinto aporta são ideias que contextualizam os interesses particulares e as convicções político-ideológico daqueles que contribuíram para a sua construção e transformação. O sentido da eugenia, em voga entre os positivistas do período, é trabalhado nas atividades da seção educativa no Museu incentivando direcionamentos voltados às experiências históricas relativas às questões raciais e de miscigenação. O envolvimento do Museu no movimento de redenção nacional incentiva uma antropologia que encontra em Roquette Pinto o especialista em questões raciais. Por conseguinte, formula uma antropologia alternativa à tradicional eurocêntrica acusadora das diferenças étnicas, para um reconhecimento do Brasil mestiço que o colocou como "anjo da guarda" do tipo miscigenado brasileiro.

O aprofundamento da ciência para uma modernidade nacional pautada na educação da população reforça a compreensão étnica do povo e seus troncos linguísticos e das demarcações de fronteiras. Para estender o campo de visão relativo à população brasileira, Roquette Pinto executa uma política educativa no museu, direcionada a revisar o complexo de inferioridade dos tipos nacionais propagado em modelos dominantes. Como reconhece na "Nota sobre os *typos anthropologicos*",

o número de indivíduos somaticamente deficientes, em algumas regiões do país, é realmente considerável. Isso, porém, não corre por conta de qualquer fator de ordem racial; deriva de causas patológicas cuja remoção na maioria dos casos independe da antropologia. É questão de política sanitária e educativa (ROQUETTE PINTO, 1929, p. 146).

Na experiência rural do norte do país, Roquete compreendera a cultura nativa sobre circunstâncias que o levaram a graduar seu envolvimento ao projeto nacional-cientificista de identidade do povo brasileiro. Roquette-Pinto será orador de um pensamento alheado do determinismo racial predominante no período, sem, entretanto, abandonar sua orientação centrada na biologia. De modo dialógico, cria a Liga Pró-Saneamento, onde implantou atividades sanitárias e a editoração da revista "Saúde". A publicação combinava vertentes ideológicas e adotava a higiene como um conteúdo novo, por representar "a forma

natural do indivíduo de melhorar o seu 'meio' enquanto a eugenia é o meio pelo qual se procura aperfeiçoar a estirpe, a raça, a descendência”.

Ultrapassada a leitura informativa racial nativa brasileira para uma ótica ancestral na constituição biológica e hereditária do germoplasma, o tema centralizado o departamento de antropologia, entre 1870 e 1930, alimentou o debate no Museu Nacional. Os antropólogos não acataram passivamente os esquemas teóricos raciais do período, ao contrário, as ideias eram minadas ou enfatizadas em função da complexa rede que extrapolava os limites do museu enquanto instituição e da antropologia física enquanto disciplina. Os discursos não eram alimentados pelas técnicas craniométricas e somatométricas que retroalimentavam as pesquisas de termos e preconceitos em face da questão da miscigenação, o tema se caracterizava pelo hibridismo que Roquette-Pinto professou no trato social, cultural e educativo do tema que assumia um otimismo eminentemente inclusivo: todos os segmentos raciais tinham potencialidade de participar do projeto de construção da nação, bastando apenas assegurar-lhes condições para um passado que não condene, mas que redima o presente e o futuro.

Posteriormente, Roquette-Pinto realizaria a primeira rádio educativa do Brasil, difundindo cultura e educação sonora para a população. Seu trabalho como formador de cultura ainda está presente nos dias de hoje, na história da cultura brasileira e do Museu Nacional, hoje vinculado a Universidade Federal do Rio de Janeiro, com a oferta de cursos de pós-graduação em Antropologia Social, Arqueologia, Botânica, Geologia, Paleontologia e Zoologia.

Nesta instituição, o acolhimento ao público e a ideologia presente no ideário de Roquette-Pinto se fundem na incubadora que gestou uma geração aberta para o ensino em museus. Com a oferta de materiais didáticos hábeis para despertar a atenção de professores e estudantes, o processo de aprendizagem alargou-se entre Museu e escola atingindo fronteiras além de suas expectativas. O êxito da empreitada está na metodologia adequada para o ensino da ciência e homem e na projeção desta modalidade de ensino com base ideológica e ferramentas científicas compatíveis à iniciativa. Desde o uso da luz, de vedação para luz natural, a modernidade de equipamentos nas instalações com ventiladores de teto, a experiência do Museu Nacional significou uma experiência de ponta na história da educação em museus no país.

3.2 Darcy Ribeiro: o Coletor de Lugares de Memória

O papel de Darcy Ribeiro na constituição da cultura brasileira tem um lugar definido no tempo. Seu modo intempestivo de agir, articulado em diversas esferas da nação, denota um compromisso íntimo para a superação do complexo herdado de país adjacente à cultura europeia. Nascido em Montes Claros, a capital do norte mineiro, formou-se em Antropologia em São Paulo (1946) e dedicou a vida profissional ao estudo dos índios, da educação e da política no Brasil. Foi responsável pela fundação de museus, escolas, universidades, casas de memória e de cultura, pelo tombamento de casas antigas e pelo estabelecimento de princípios ecológicos no Parque Indígena do Xingu, sendo responsável por uma importante obra etnográfica em defesa da causa indígena. Estudou o impacto da civilização sobre os grupos indígenas, em relatório para a Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura, UNESCO e colaborou com a Organização Internacional do Trabalho, OIT (1954) na preparação de um manual sobre os povos aborígenes de todo o mundo.

Foi um arguto interventor do patrimônio brasileiro notabilizado na criação de projetos educacionais, como a Universidade do Distrito Federal e a Universidade de Brasília, sendo seu primeiro reitor, na década de 1960. De sua extensa obra destacam-se “O povo brasileiro” (1995) que traz uma abordagem da formação histórica, étnica e cultural da população brasileira com impressões baseadas nas experiências de sua vida, “O processo civilizatório, etapas da evolução sociocultural” (1968), “As Américas e a civilização, processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos” (1970), “O dilema da América Latina, estruturas do poder e forças insurgentes” (1978), “Os brasileiros, teoria do Brasil” (1972), “Os índios e a civilização, a integração das populações indígenas no Brasil moderno” (1970), além dos romances “Maíra” (1976), “O mulo” (1981), “Utopia selvagem” (1982) e “Migo” (1988), a maioria traduzida para diversos idiomas, obras que colocaram entre os mais notórios intelectuais brasileiros do século XX.

Redator de seu tempo, com uma escrita autêntica, convence o leitor pela paixão e a simplicidade com que concebe a vida e a sociedade brasileira. Desassociado de fundamentalismos teóricos, redige com uma espontaneidade contextualizada no filosófico e epistemológico da cultura ocidental.

Sei bem que não nasci em branco. Sei também que não nasci com destino certo, prescrito. Nasci livre. Quero dizer, meio livre, porque trazia geneticamente inscrito todo um capital detalhadíssimo, como a forma de meu nariz, de minha boa, a textura de meu cabelo e gestos ancestrais. (RIBEIRO, 2012, p. 47).

Seu impulso narrativo, por ele mesmo definido como sua máquina de pensar, expressa que a sua realidade irreal, reflexa, postíça, artificial, simbólica, conceitual, é minha realidade mais real. Meu mundo é o da escritura, das ideias, da representação. Consciente do seu

dom, ele assume uma condição politicamente ativa no país repleto de urgências, caracterizado pela desigualdade social, cultural e econômica. Justifica-se pelo vigor das ações empreendidas no decorrer de sua vida, por servirem ao dinamismo envergado e lhe evitar “a sensação de que estou perdendo tempo, roubando-o de minhas vivências”. (RIBEIRO, 2012, p. 51)

Darcy faz-se bacharel em 1945 e mestre pela USP entre 1946-1947. Como um ser inadaptado, planeja ir para Chicago, para fazer seu doutorado, mas sua saga andarilha é impedida por chamados que se perfilarão por toda a vida pessoal e profissional.

Dividido entre a política e a intelectualidade, um ethos antiacadêmico o vai seguindo pela vida. O ativismo político complicava suas relações acadêmicas; seu intelectualismo atrapalhava sua aceitação ao partido comunista. (BOMENY, 2000. P.16).

Como intelectual se posiciona contra o preconceito racial presente na antropologia europeia em relação aos índios, nativos e aborígenes, que, pela ausência de tradição escrita, é declarada como inferior. Reconhece-se como membro de uma geração intermediária entre os discípulos diretos de Durkheim e a geração conversora da Filosofia e a Sociologia implicada nas pesquisas empíricas.

No patamar das influências culturais dos povos do sul do mundo, tribos indígenas, clãs africanos e grupos étnicos aborígenes minimizam-se diante da relação com as culturas redatoras, matizadas pelo continente europeu. Portanto, dedica-se a interpretar e significar elementos presentes na identidade nacional, particularmente entre as tribos indígenas que observa, pois, assim como Roquette-Pinto, Darcy Ribeiro dedica a primeira fase de sua vida ao trabalho de campo nas aldeias indígenas. Sob a tutela do Marechal Rondon, com os Bororos do Mato Grosso, herda a confiança legada ao militar quando este, já adoentado, o apresenta aos índios, por meio de uma gravação de sua voz em língua Bororo

Olhem este homem. É o Darcy. Ele está aí no meu lugar. Estou velho, não aguento mais uma viagem longa do Rio até aí. Olhem bem para ele. Seus olhos são meus olhos, olhando tudo para vir me contar. Seus ouvidos são meus ouvidos. Eles ouvem tudo o que vocês disserem para repetir aqui para mim. Prestem atenção na sua boca. Tudo que ele falar, sou eu, Rondon, quem está falando aos Bororos. (RIBEIRO, 2012, p. 133)

A morte de Rondon é assistida por Darcy que testemunha as derradeiras palavras reveladoras da fidelidade ideológica do militar, com as mãos em minhas mãos, dizendo tremulo, frases do catecismo positivista: “Os vivos são conduzidos pelos mortos. O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim.” Das experiências com os povos índios, Darcy acumula experiências e vivências que o levam a percebê-los como gente como qualquer outro cidadão brasileiro.

Gente capaz de dor, de tristeza, de amor, de gozo, de desengano, de vergonha. Gente que sofria a dor suprema de ser índio num mundo hostil, mas ainda assim guardava no peito um louco orgulho de si mesmos como índios. Gente muito mais capaz que nós de compor existências livres e solitárias. (RIBEIRO, 2012, p. 138).

O tom poético seduz o leitor numa narrativa rica de contrastes suburbanos com a realidade do interior do Mato Grosso. Reconhece escrita no fazer índio, como uma caligrafia impressa nos cestos e flechas entalhados com esmero.

O que mais se marcou em mim, do convívio com os xinguanos, foi sua pungente vontade de beleza. Eu a encontrei em todos os grupos indígenas que convivi. Ali, porém, ela é muito mais veemente. Uma mulher que tece uma rede Poe nela muito mais vontade de perfeição, muito mais primor do que seria necessário para que se cumpra sua função prática. Cada obra, um cesto, uma flecha ou uma panela de cerâmica, é o retrato vivo de quem a fez, reconhecível por todo. Vi um índio tomar um maço de flechas que eu tinha nas mãos, colhidas de várias aldeias, e dizer-me uma a uma, de quem era. Vale dizer, quem a fez, reconhecendo tão claramente o estilo do fazedor como nós reconhecemos a caligrafia numa carta. (RIBEIRO, 2012, p. 147).

A experiência indígena é sobreposta pelo inquerito a respeito da miscigenação nacional. Como os índios, o problema exclui os caboclos, ignora os velhos, mata os doentes e condena os pobres a um sistema econômico e social reprodutivista eternamente fechado. Darcy Ribeiro traz o argumento no artigo “O Brasil como Problema” (1995), onde esclarece o conceito de “ninguendade”, utilizado para indicar a ausência de identidade dos primeiros nascidos no Brasil, numa noção oposta ao sentido constituído. A formulação crítica, de teor ontológico, procura delimitar padrões brasileiros de escolha de personagens ou caracteres constitutivos desta face de “ninguendade” brasileira. O conceito focaliza a gestação do luso-tupi da cultura brasileira, nascido do mestiço nativo, aliado do europeu, predador de índios, e problematiza a questão:

[...] a mulher indígena, prenhada por um branco, pare um filho. Esse filho quem é? É um fruto da terra, que não se identifica com o gentio materno e não é reconhecido como igual pelo pai europeu, que o trata com desprezo. Etnicamente é um ninguém. Um ser solto no mundo, sem ter um corpo étnico com o qual se identifique. Torna-se prontamente um celerado, ser solto na história, dotado de extrema capacidade destrutiva. É um mameluco que funcionará como exterminador de todos os grupos indígenas com que se defrontar para convertê-lo em cativos. (RIBEIRO, 1995).

No Rio de Janeiro continua seus estudos acerca da complexa experiência identitária na formação da cultura brasileira. Entre um trabalho e outro, cria o Museu do Índio após haver participado da criação do Parque Indígena do Xingu, com a colaboração dos irmãos Orlando e Cláudio Villas Bôas e do doutor Noel Nutels. Com a intenção de desmoralizar e erradicar a ideia de que os índios são violentos e sanguinários, selvagens e brutais, malvados e audaciosos, que são alguns dos estereótipos que a população brasileira comum guarda com respeito a eles, e, segundo Darcy Ribeiro, retrata a *Liga das Nações* que compõe o território do Xingu.

Outro feito meu muito bonito foi a criação, no Rio de Janeiro, do Museu do Índio, saudado internacionalmente como primeiro museu voltado, especificamente, contra o preconceito. [...] Ao entrar no Museu do Índio, o visitante sobe uma escadaria longa, olhando obrigatoriamente, algumas dezenas de grandes retratos de índios e índias, adultos e crianças, todos sorridentes, belíssimos, o que já os predispõe a concebê-los como boa gente. (RIBEIRO, 2012, p. 176).

Ao retorno, conta 29 anos e é convidado para compor o gabinete de Hermes Lima como Ministro da Educação entrando definitivamente na política brasileira. Mais tarde, como Ministro-Chefe da Casa Civil de João Goulart, coordena a implantação das reformas estruturais quando sucede o golpe militar de 64, que o lança ao exílio.

Suas ideias rompem as fronteiras de vários países da América Latina de onde conduz programas de reforma universitária, com base no livro *A Universidade Necessária* (1969). É assessor do Presidente Salvador Allende, no Chile, e de Velasco Alvarado, no Peru. Produz diversos volumes de *Estudos de Antropologia da Civilização*, obra com 96 edições em diversas línguas na qual propõe uma teoria das causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. Recebe títulos de Doutor Honoris Causa da Sorbonne, da Universidade de Copenhague, da Universidade da República do Uruguai e da Universidade Central da Venezuela.

Seguem-se anos dedicados à educação primária e superior com a criação da Universidade de Brasília, de onde será seu primeiro Reitor. Para Darcy Ribeiro, a experiência de criação da Universidade de Brasília representa um período fértil em articulações políticas e ideológicas. O desafio era arevisão dos propósitos ambíguos da universidade brasileira, então alienada e propensa ao mimetismo cultural por meio da avaliação de metodologias de domínio científico e humanístico. Seu foco era cultivar pesquisas parafins não elitistaspor meio de uma política de progressivo aumento de matrículas oriundas das escolas públicas.

Entre tantos embates, Darcy Ribeiro descreve um dos encontros mais belos de sua vida, com Cecília Meireles, a poetisa. Vestida num sári indiano *de um azul muito azul*, conta de sua viagem à Índia e das lutas travadas por ambos para realizar a universidades utópicas num país dominado por correntes conservadoras de fundo religioso e tradicionalista.

A certa altura, Cecília tomou a palavra e passou a falar, emocionada, de suas experiências em 1935, ao ajudar Anísio a criar a Universidade do Distrito Federal. Ouvi detalhes daquelas lutas e daquelas esperanças, tão semelhantes às que eu estava travando então. Cecília encheu meu peito de animo. Inclusive um ânimo novo, de compreender a visão laicista como a ideologia da escola pública, quebrada pela Igreja reacionária de então. Percebi o impacto doloroso que representou para todo o grupo de pioneiros da educação o decreto que instituía o ensino religioso nas escolas. (RIBEIRO, 2012, p. 217).

A fundação da Universidade de Brasília compreendia necessidades específicas de uma nova capital valendo-lhe incumbências deoferecer à juventude local amplas oportunidades de educação superior, à jovens selecionados de todo o país e a uma parcela da juventude latino-americana; contribuir para que a cidade exercesse as funções integradoras que teria de cumprir como núcleo fecundo na interação com os principais centros metropolitanos do país; proporcionar aos poderes públicos assessoramento competente em todos os ramos do saber

que, “numa cidade nova e artificial, somente uma universidade madura e autônoma poderia proporcionar” (1997); ampliar para a população perspectivas culturais libertárias “do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo” (1997) além de assegurar aos profissionais de nível superior oportunidades de reciclagem e especialização através de programas de educação continuada.

Sua “mania de salvar o Brasil”, frase repetida em diversos depoimentos de Darcy Ribeiro, se refaz na trajetória na educação formulada com a parceria do baiano Anísio Teixeira, com quem estabelece uma relação pouco provável, porém altamente produtiva e descrita numa autocrítica intimista, como uma relação quase familiar.

Para Darcy Ribeiro (2012, p. 200), Anísio Teixeira o considerava um intelectual desprezível, tamanhas as diferenças de atuação existentes entre ambos. Um homem metido com os índios, enrolado com gentes bizarras, lá do mato. Ele não tinha simpatia nenhuma pelos índios, não sabia nada deles, nem queria saber. Para Anísio, Rondon era uma espécie de militar meio louco, um sacerdote que reina pregando para os índios, uma espécie de Anchieta de farda. Eu para ele era o ajudante do Anchieta positivista. Um cientista preparado que se gastava à toa com os índios, aprendendo coisas que não tinham interesse nem relevância.

Anísio era um homem urbano, letrado, alienado. Um intelectual magrinho, pequenininho, feinho, indignadozinho, que falava furioso de educação popular, que defendia a escola pública e gratuita com um ardor comovente, mas eu não estava nessa. (IDEM, IBIDEM, p. 201)

Em campos diversos de interesse, Darcy encontrava-se num período de pesquisas de campo e apreciava estar no mato, com seus índios e os camponeses.

Estava pensando na revolução socialista. Anísio até me parecia udenista. Eu o achava meio udenoide por sua amizade com o Mangabeirão e por suas posições americanistas. Seu jeito não me agradava, ainda que reconhecesse nele, mesmo à distância, uma qualidade de veemência, uma quantidade de paixão que não encontrava em ninguém mais. (RIBEIRO, 2012, p. 203).

Não obstante, a dobradinha argumenta em favor dos mesmos valores em frentes paralelas. Como no texto que exhibe o pensamento do sociólogo e do educador contra o modelo conservador de financiamento da educação para escolas religiosas no conflito econômico polêmico (1950) que mereceu a atenção da opinião pública, expondo as bases de combate e de apoio ao argumento:

Sou contra
 A educação elitista e antipopular;
 O analfabetismo da maioria dos brasileiros;
 A evasão e a repetência na escola;
 A falta de consciência dessa calamidade;
 O caráter enciclopédico e ostentatório do nosso ensino;
 O funil que só deixa cinco por mil alunos chegarem a universidade;
 O esvaziamento do ensino superior;
 A multiplicação das escolas privadas e ruins.
 Sou a favor:

De uma escola primária popular e séria;
 Da educação média formadora do povo brasileiro;
 Do uso de recursos públicos nas escolas públicas;
 Da educação para o desenvolvimento econômico e social;
 Da educação fundada na consciência lúcida. (Jornal Correio da Manhã, 1957).

O artigo, republicado em série por numerosos jornais de todo o país, recebeu o apoio de dezenas de editoriais, atacando a intolerância do presidente Juscelino Kubitschek e a sua subserviência à igreja católica no Brasil. Para Ribeiro, o movimento nacional de defesa da escola pública é vitorioso. Tem por consequência a recondução de Anísio, a convite do Presidente Kubitschek, ao comando do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, de onde havia se destituído diante da reação ao movimento a favor do financiamento de escolas católicas, em ardoroso debate no período.

Ribeiro também atua no fortalecimento das instituições brasileiras responsáveis pela formação cultural do povo brasileiro, em especial, museus e universidades. Com a perspectiva de formar quadros educados em toda a população, em universidades, e civilizá-las, em museus, Darcy faculta ao sujeito nativo o abandono do seu perfil de “ninguendade”. Para ser “alguém”, esse sujeito deve se apropriar de conhecimentos necessários para a formação de uma cidadania autêntica, baseada numa cultura, igualmente, vivida. Para tanto, Darcy Ribeiro interage politicamente por uma cultura educativa em escolas, universidades e museus fundamentada em imagens, textos e significados. Sua atuação oportuniza, nestas instituições recém-criadas, o restauro de órgãos para dinamizar a existente infraestrutura de modo a interagir medidas e converter trabalho em lazer e cultura.

Suas incursões na dinâmica dos museus formularam circuitos expográficos para serem acompanhados por um livro-guia, apresentado por etapas, para compreender a evolução sociocultural da humanidade. Dispostas numa sequência de oito abordagens⁴² e divididas em espaços determinados, seus termos sugeriam para o Museu do Homem de Minas Gerais:

1. O fenômeno humano e o surgimento do homo sapiens; 2. A evolução cultural do homem e suas sucessivas revoluções: "agrícola", "urbana", "do regadio", "metalúrgica", "pastoril", "mercantil", "industrial" e "termonuclear"; 3. O homem americano: suas origens, seus níveis de desenvolvimento evolutivo e suas civilizações; 4. O índio brasileiro: seus graus de desenvolvimento, suas línguas e culturas; 5. A civilização brasileira: suas matrizes lusitana e africana e seus ciclos civilizatórios; 6. A civilização do ouro: Minas Gerais no contexto histórico, a expressão barroca nas artes e a economia industrial moderna; 7. O Brasil no mundo e 8. A cultura caipira e a tecnologia da vida rural. (Ribeiro, O processo civilizatório, 1968)

O Museu do Homem de Minas Gerais tinha a mesma função político-pedagógica do Museu do Índio, era um instrumento de combate ao preconceito. Servia para afirmar uma sociedade constituída de fragmentos de uma romanidade perdida, de uma negritude distante e de indianidade mestiçadas em forma de cultura.

⁴²O Museu do Homem de Minas Gerais foi descrito, porém não realizado.

A lida com o complexo de “ninguendade” herdado das matrizes étnicas e é contemplado na narrativa de Roquette Pinto e Darcy Ribeiro. No primeiro, o foco consistia na coleta e formalização do processo educativo nos museus e, no segundo, na emancipação da identidade concebida pela sociedade, onde cada uma das três raças, num sistema triangular, tinha o seu lugar específico. Para ambos, a perspectiva do museu como instrumento de cultura trazia um potencial para romper com o preconceito do brasileiro contra o brasileiro, experimentada em alternativas expressas das potencialidades humanas locais.

Tudo isso mostrado visualmente da forma mais bela e expressiva, que permitisse ver os esplendores da Índia ou do Egito, da Grécia ou da civilização árabe. Como se tudo tivesse existido com o objetivo fixo de criar a civilização brasileira. Esta se exibiu como a grande aventura luso-brasileira de criar uma civilização tropical e mestiça. O projeto não se concretizou, lamentavelmente. Mas está tão pensado e exposto nos meus textos e nos desenhos de Oscar que tenho fundadas esperanças de que venha um dia a florescer. (Ribeiro APUD Chagas, Mário em *Imaginação Museal - Museu, Memória e Poder* em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro, 2003).

No mesmo período, Gilberto Freyre criava o Museu do Homem do Nordeste, adotando um padrão museológico completamente distinto de Darcy. Nesta mesma época, ocorrem as primeiras discussões relativas à Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972). Com a participação do museólogo Mário Vasquez, do Museu Nacional de Antropologia do México, estes encontros reuniram diversos pareceres sobre o projeto de valioso enriquecimento teórico da Museologia assinados por Gilka Alves Wainstein, José Murilo de Carvalho, Roberto DaMatta e André Pierre Prous-Poirier.

Entre 1979 e 1997, Darcy ainda exercita sua criatividade em museus no envolvimento com a criação da Casa França-Brasil, da Casa de Cultura Laura Alvim e do Museu do Carnaval, na cidade do Rio de Janeiro. Ainda colabora, com o planejamento cultural do Memorial da América Latina, em São Paulo, assinado com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer. Viaja pela América Latina coletando gravações de músicas eruditas e populares, reunindo livros para uma biblioteca especializada em história e cultura latino-americana e comprando artefatos para o Centro da Criatividade Popular, uma das unidades do Memorial.

Em 1990, Darcy Ribeiro se elege senador pelo Partido Trabalhista Democrático, PDT e recebe o fardão da Academia Brasileira de Letras, ABL. Converte contradições para vestir a fantasia da imortalidade e ainda musealiza sua existência por meio da criação da Fundação Darcy Ribeiro, FUNDAR que abriga sua biblioteca de trinta mil livros, o arquivo documental Berta e Darcy, seus quadros e seus objetos de arte num gesto de autoria tangível e intangível que o contactou com o seu passado, presente e futuro.

3.3 Anísio Teixeira: o Semeador de Experiências

Filho do médico Diocleciano Pires Teixeira, chefe político da pequena cidade de Caetité, que se casou com três irmãs, sendo sua mãe a terceira delas, da família Spínola, expoente secular na vida social e política da região. Anísio Teixeira (1900-1971) estudou com os padres jesuítas, onde cogitou assumir a vida eclesiástica - pretensão veementemente combatida pelo pai, que o preparava como seu sucessor na carreira política.

Como um personagem da memória educativa do Brasil, sertanejo agreste da Chapada Diamantina, um baiano da Bahia “do bode”, tão posto às “fofuras” dos baianos do recôncavo, (RIBEIRO 1997, p. 130) figura nas mais marcantes experiências educativas na Bahia, no Rio de Janeiro e no Distrito Federal. Anísio Teixeira, como se antropólogo fosse, discursa pela coletividade para fundamentar a urgência na educação brasileira, em especial, nas categorias de conhecimento, experiência e laicidade.

O “antropólogo” é alguém que discorre sobre o discurso de um “nativo”. O nativo não precisa ser especialmente selvagem, ou tradicionalista, tampouco do lugar onde o antropólogo o encontra, o antropólogo não carece ser excessivamente civilizado, ou modernista, sequer estrangeiro ao povo sobre o qual discorre. Os discursos, o do antropólogo e, sobretudo o do nativo, não são forçosamente textos: são quaisquer práticas de sentido. O essencial é que o discurso do antropólogo (o observador) estabeleça certa relação com o discurso do nativo (o observado). Essa relação é uma relação de sentido, ou como se diz, quando o primeiro discurso pretende à Ciência, uma relação de conhecimento. Mas o conhecimento antropológico é imediatamente uma relação social, pois é o efeito das relações que constituem reciprocamente o sujeito que conhece e o sujeito que ele conhece, e a causa de uma transformação (toda relação é uma transformação) na constituição relacional de ambos. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.114).

O olhar antropológico deste filho da elite baiana conhece de perto a história e a memória da educação de seus antepassados e dela apropria-se para ampliar sua função de conservador das tradições, dos conhecimentos e dos saberes para a tarefa de um educador atento à administração de um sistema educacional inexistente até então. Com um trabalho cotidiano quase sacerdotal, Teixeira refina a valorização de experiências educativas. Diante da aceleração da tecnologia e das tecnicidades, a adequada conservação das experiências de aprendizagem, favorece o reconhecimento do trabalho docente como o processo educativo se identifica com um processo de vida, não tendo outro fim, como insiste Dewey, senão o próprio crescimento do indivíduo, entendido esse crescimento como um acréscimo, um refinamento ou uma modificação no seu comportamento, como ser humano.

Ao estudar o desenvolvimento do indivíduo no processo educativo, Teixeira observa a constituição de uma intelectualidade social particularizada no universo escolar. Nessa linha, reconhece o valor das experiências escolares destacadas pelas metodologias de preservação da

memória educativa. Classificada numa organicidade peculiar, a cultura educativa nacional se produz por meio de uma administração escolar planejada para reconhecer experiências e individualidades do estudante.

Nascido de uma tradicional família baiana, Teixeira⁴³ sabia da histórica ligação da memória educativa brasileira com a coroa portuguesa e observava o resultado de séculos de ensinamentos dogmáticos religiosos, com vistas ao domínio econômico do país, presentes na intelectualidade nacional. Anísio Teixeira tinha consciência dos resultados nefastos deixados pela expulsão dos jesuítas (1959) na educação nacional, quando sob a orientação do primeiro ministro português Marquês de Pombal, o rei Dom José I declarou:

os sobreditos regulares [...] rebeldes, traidores, adversários e agressores que estão contra a minha real pessoa e os Estados, contra a paz pública dos meus reinos e domínios, e contra o bem comum dos meus fiéis vassallos (...) mandando que efetivamente sejam expulsos de todos os meus reinos e domínios.

Sobre estas memórias de aprendizagens interesseiras e dominadas ideologicamente nascem nas primeiras memórias escolares nacionais, divididas por séries ou por grupos de estudos, em grupos divididos por sexo, em recordações acompanhadas de conteúdos doutrinários aprendidos e entranhados na consciência nacional. Com um trabalho peregrino, mistura seu olhar observador ao momento histórico do Brasil e adequa-se como um questionador da constituição educativa nacional. Excessivamente elitista e religiosa, a história da educação nativa encontra um intérprete silencioso e atuante, consciente do esquecimento e da indiferença ao outro e disposto a transformar relações sociais em responsabilidades políticas.

Sua missão como figura central no estudo da história da educação nacional, se apresenta na sensibilidade e no amor que manifesta a sua terra e ao seu povo. O ícone multiplicou significados em torno do sentido da educação e semeou um sistema educacional original utilizando as palavras como um poeta.

A terra é, assim, um presente da árvore. Segurança, fertilidade, salubridade são os dons providenciais que espalha generosa, irradiante de frescura e de bondade. A terra é rica, generosa, afeiçoada à vida, de clima ameno e doce e ar brando e transparente, se a revistem e as florestas saudáveis e rumorejantes. Parece que desses bosques abençoados se desprende com o perfume macio de suas árvores, o próprio segredo da vida. (TEIXEIRA, Diário Oficial do Estado da Bahia, 1924).

Promotor de um pensar legítimo para a educação brasileira, o professor e educador “Anísio era o próprio questionamento” (1997). Ele localizava na escola pública, o locus da adequação da educação nacional, voltada para a valorização da experiência na aprendizagem.

⁴³ Anísio Teixeira desde jovem interpreta a conjuntura política causadora do atraso da educação no estado da Bahia. Sua familiaridade com os titulares do poder político da região, o vocacionava à política de oposição, por meio da observação ao choque de ideologias presente no molde baiano, predominantemente conservador e estático.

Sua solução para o problema nacional da educação consistia em reconhecer a mecanicidade dos processos de ensino e a ausência de valorização às experiências individuais dos estudantes. Ele reconhece a necessidade de renovação do debate em torno da função da escola tendo em vista a reprodução secular dos costumes dos representantes da elite local.

“Tenho por normal estimar os rebeldes” (1997) dizia o homem de gestos afáveis e natural simplicidade. Nascido para as inovações na administração pública, como um sonhador energético, era pessoa sem qualquer formalismo, sua carreira foi um mosaico de encontros felizes no time de homens nacionalistas, dedicados a renovar o perfil dramático dos quadros educacionais do início do século. O anúncio desta renovação se dá numa tarde de junho de 1929, ao Professor Fernando de Azevedo (1894-1974), com a leitura da seguinte carta:

Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota pra fora qualquer senador que te esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante ao maior coração que já encontrei nestes últimos anos de minha vida. Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e ahi te dirá o que realmente significa esse fenômeno no mundo. Ouve-o, adora-o como todos os que conhecemos, o adoramos e torna-te amigo dele como me tornei, como nos tornamos eu e você. Bem sabes que há certa irmandade no mundo e que é desses irmãos e, quando se encontram, reconhecem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato.⁴⁴

Ao clima amigável, Teixeira soma-se à confraria de jovens idealistas brasileiros, verdadeiras promessas nacionais em favor da emancipação do Movimento da Escola Nova, nos anos 1930, para defender uma educação universalizada, laica e gratuita. Tendo por base o entendimento de que uma ação educativa rege-se pelas convicções do homem sobre o mundo, a vida e o seu próprio destino, os escolanovistas tinham por objeto da educação o reconhecimento do homem, de suas condições de expressão e de seus modos para modificá-las. Por tais razões, inicia-se um processo de renovação escolar fundamentado na investigação do homem e de suas condições de formação individual para ampliar-se numa compreensão das formas de uma existência coletiva favoráveis aos seus objetivos fundamentais.

Integra o movimento o Professor Fernando Azevedo, quem redige e assina, junto com outros intelectuais vanguardistas, tais como Lourenço Filho (1897-1970) e Cecília Meireles (1901-1964), o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) destinado a afrontar e combater a política de privatização articulada pelas escolas particulares e religiosas. O documento torna-se histórico quando propõe a criação de um sistema brasileiro de educação gratuita para todos os níveis de ensino, bem como, defende a formação de professores comprometidos com o desenvolvimento nacional, com a ênfase no desenvolvimento intelectual, a capacidade de

⁴⁴ Na biblioteca virtual de Anísio Teixeira, hospedada na Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/ATdemocrata/ATdemocrata1.html>> Acesso em: ago. 2013.

juízo, em preferência à memorização. Conhecido como o “Manifesto”, o documento registra a transição da educação dogmática para o campo científico, para atender à crescente complexidade da vida social, estabelecida desde o início do século XX. Argumenta em favor da reorganização administrativa da escola, da especialização profissional dos professores e da conscientização do papel do Estado diante das trágicas estatísticas educacionais do País.

Se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática (sic) contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. (AZEVEDO, 1991, p. 58).

Com apenas 23 anos, o jovem Anísio Teixeira assume o cargo de Diretor de Instrução da Bahia, onde diagnostica a gravidade do quadro educacional brasileiro:

Em resumo a situação é a seguinte: em mil crianças em idade escolar, apenas duzentas frequentam alguma escola; apenas trinta concluem o curso primário elementar; e apenas sete obtêm alguma educação secundária; e apenas duas tem os benefícios da educação superior. (TEIXEIRA, 1925, p.35).

Sua capacidade de observar e diagnosticar necessidades destaca-se, no seu estado natal, onde propõe um sistema de escolas públicas para todos os níveis, gratuitamente. Sugere estratégias políticas, como segue:

1. Investigação cuidadosa dos problemas educacionais na Bahia. Os resultados desses estudos servirão de base para um programa educacional progressivo e de longa duração.
2. Expansão do sistema escolar em um sistema modesto de educação secundária.
3. Revisão geral dos programas. As necessidades locais e os interesses e aptidões desses alunos serão os fatores de orientação dessa revisão.
4. Reorganização das escolas rurais, para cuidar-se intensivamente da educação adulta.
5. Reorganização das Escolas Normais.
6. Criação de um “bureau” de investigações pedagógicas na Diretoria Geral de Instrução. (ABREU, sd, p.4)

O sucesso da experiência inicial na administração pública da educação no estado da Bahia o aproxima de John Dewey (1852-1952). Será seu aluno no *Teachers College* de Nova Iorque, onde obtém, nos Estados Unidos, o título de mestre, grau que o referencia intelectualmente para a valorização da experiência e o estudo do pragmatismo. Como condutor intelectual, gestor de reformas educacionais e inquieto filósofo da educação, Teixeira traz dos Estados Unidos da América referenciais apoiados na constante transformação do mundo assistida pelos pragmáticos. A consciência da transitoriedade da experiência prepara o indivíduo para resolver problemas novos científicando, experimentando e humanizando procedimentos para ampliar as oportunidades na vida intelectual, industrial e social do aluno.

Seu fascínio pelas ferramentas democráticas identificadas na sua estadia nos Estados Unidos indica um “americanismo” que o acompanha por toda a atuação na política de educação. Tido como liberal pelos comunistas e como comunista pelos liberais era um

defensor ferrenho das bases da democracia constitucional, como observa e registra, quando de sua passagem por lá:

Se alguma lição tem a América a dar ao mundo, se algum grande ideal sustenta a sua civilização e dá sentido à sua obra, essa lição e esse ideal se consubstanciam em democracia. A sociedade americana moderna é o resultado da mais extensa experiência democrática contemporânea e de uma revolução industrial que fez estalar todas as bases sociais estáticas do passado (TEIXEIRA, 1928, p.3).

A política educacional proposta em forma de pensamento e ação foi absorvida de seus estudos universitários na América reputados como extraordinariamente significativo em sua vida, “ano em que me encontrei comigo mesmo” (IBIDEM, p. 5). De volta ao Brasil, Anísio Teixeira programou acertos educacionais em continuidade ao trabalho iniciado em torno da educação pública. A forte tendência à psicologia infantil nas escolas, importada dos Estados Unidos, opõe-se ao modelo tradicional educativo, baseado em coerção e castigo. A novidade advinda da psicologia científica contribuiu para a reforma da escola ampliando-se a compreensão geral de que o ato de aprender vai além da simples memorização, de tal modo em que o indivíduo só assimila no momento oportuno e apenas por meio de um ensino modificador.

As aplicações com base no estudo das diferenças individuais são de grande alcance na ação educativa como técnica. Um dos erros da escola tradicional era conceber um tipo de criança em abstrato, uma criança do tipo ideal por todos os aspectos, na vida real inexistente. Daí, as formas de má aplicação do ensino, segundo critérios da lógica do adulto em relação ao material que se pretendesse ensinar sem atenção às condições de adequação psicológica. (Lourenço Filho, 1978, p. 73).

A Psicologia agrega valores às modernas metodologias de aprendizagem por oportunizar experiências e atitudes que formulem um senso crítico ampliado no estudante e no processo educativo. Assim, a Psicologia reconhece que somente com a oferta de condições apropriadas no ambiente escolar, é possível se criar na escola um espaço voltado para a experiência e para a vida. Para os psicólogos, a escola é um local onde se vive e não em um centro preparatório para uma vida futura, mas uma orientação do que lhe é próprio na vida. Assim, é necessário que se aprenda o que se pratica. Esta questão reverte o sistema tradicional de educação que entendia a escola como lugar de aprender coisas para o futuro, desconectadas do momento presente.

Em 1935, Anísio Teixeira retorna para o Rio de Janeiro e funda a Universidade do Distrito Federal, posteriormente, transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Nesse mesmo ano passa a ser perseguido pelo governo de Getúlio Vargas, e volta para sua cidade natal, na Bahia, onde viveria até 1945. Em consequência dessa perseguição, Anísio Teixeira assume o cargo de conselheiro geral da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em 1946, quando foi convidado pelo líder dos liberais do século XX, Octávio Mangabeira (1886-1960), o fundador da UDN

(Partido União Democrática Nacional), igualmente exilado e eleito para o Governo da Bahia, a ser o Secretário de Educação e Saúde, cargo em que foi muito bem-sucedido como administrador público, conforme menciona, trilhando sua sina:

Resolvi deixar a UNESCO e voltar à vida privada. De Paris, fui à Nova York, voei ao Amapá, para examinar as possibilidades do manganês recém-descoberto quase nas fronteiras do Brasil. Estava, porém marcado que o ciclo que se iniciara em 1945 era de vida pública. Entre um projeto industrial e o convite do Sr. Octávio Mangabeira para Secretário de Educação da Bahia, que me chegou à conferência, pelo telégrafo, ficou com o último. (ABREU, sd, p.3)

Na sua segunda fase em Salvador, cria a Escola Parque, no Bairro da Liberdade, que é o bairro mais populoso e pobre da capital baiana, no "Centro Educacional Carneiro Ribeiro", onde ocorre o modelo real de Teixeira para uma educação em tempo integral. Esta experiência estabelece um currículo dividido entre o estudo da leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física, para favorecer a formação do indivíduo, diante da complexidade dos tempos, dominados pela civilização técnica e industrial.

O pensamento pragmático do século XIX para o XX, acrescido por elementos da psicologia, trouxe cientificidade à educação e a toda a obra de Anísio Teixeira fornecendo-lhe dados para uma leitura interpretativa da realidade educacional e política presente nos seus livros e artigos. Diversa da abordagem empírica de ensino que recolhe padrões do mundo exterior, a aprendizagem por experiência sugere que a compreensão do mundo interior provoca processos subjetivos que elaboram suposições em torno dos fenômenos externos. Estes processos mentais decorrentes da individualidade do aprendiz revertem, na aprendizagem, o lugar de quem aprende de sujeito passivo para o de protagonista de um processo exclusivo e não homogêneo.

A tônica política destaca-se nas duas obras de Anísio Teixeira⁴⁵, "Educação não é Privilégio" (1994) e "Educação é um Direito" (1996), em que defende uma pedagogia moderna, centrada na iniciativa do aluno participante. Nestas obras são associadas modalidades da educação pública e democrática como mecanismos viáveis para reunir os princípios do "escolanovismo" aos do modelo liberal democrático, comprometido com o planejamento social.

Para adaptar-se a esta concepção, métodos de ensino foram influenciados por tais premissas e grandes pensadores desenvolveram modos de educar. A educação defendida por

⁴⁵ A obra de Anísio, de forte teor político, remete ao projeto de construção de uma sociedade democrática na qual o povo é protagonista de sua própria história. O protagonismo popular, para Anísio, somente será possível quando o povo receber do Estado uma educação adequada como único meio capaz de elevar o povo ao papel principal de seu próprio enredo, criando assim, cidadãos capazes de cuidar da coisa pública e de construir uma sociedade democrática.

Anísio Teixeira se constrói sobre uma democracia na qual, mais do que mero respeito às regras do jogo formal, o método político reúne-se à liberdade de expressão. Nessas bases, é possível perceber a manutenção do indivíduo na ignorância despolitizada para se tornar “massa de manobra”. Nesse contexto, a renovação política leva a um fortalecimento das condições fundamentais ao florescimento das liberdades individuais e públicas, e da sociedade democrática aplicada, não apenas como tipo de organização do governo, uma vez que:

não é certo tipo abstrato de governo que determina certo tipo de instituições. Nestas, a ideia capital é a de uma existência dinâmica em função dos interesses de cada pessoa humana. Com esse sentido, encoraja o esforço de modelar a vida social numa base ética, cujo primeiro princípio será o de cada cidadão fazer valer a sua própria personalidade, respeitada, porém, a personalidade de cada um e as de todos. (Lourenço Filho, 1978, p. 253).

As modificações implantadas na instauração da República estão no livro "Educação não é Privilégio" (1994) que aborda desde a abolição da escravatura à legitimação do trabalho assalariado como pontos referências observáveis durante o processo de industrialização e urbanização das grandes cidades. Tal olhar sociológico consistia numa leitura, todavia, elitizada da educação do período do Império que adentra a República e segue seu descompasso entre educação e sociedade, fator que estimulará reações às iniciativas renovadoras da educação.

O monopólio de privilégios e desigualdades fundamenta a narrativa de "Educação é um Direito" (1996) sobre o princípio de que o indivíduo só pode realizar-se plenamente, quando lhe for garantido um programa de formação comum e livre de qualquer preconceito. A confiança nos seres humanos e a percepção de que todos são capazes e tem condições de participar da sociedade é a ideologia expressa em "Educação é um direito", vista sob o ângulo da complexidade da sociedade moderna na qual é necessário criar condições sociais para uma convivência pacífica entre os cidadãos. O papel do Estado é garantir uma escola que sirva como instrumento da "integração e da coesão da grande sociedade". Conforme aprendera com John Dewey (1859-1952), o direito à educação deve garantir a igualdade de oportunidade dos indivíduos na sociedade mediante uma administração competente e financiamento adequado para democratizar e universalizar a educação básica, progressivamente, em graus de ensino, para dar conhecimento das liberdades individuais e políticas.

De modo geral, a questão se apresenta na forma de conflito de ideologias. No terreno educativo, porém, a questão fundamental continua a ser a da busca de um possível equilíbrio entre o desenvolvimento individual e o político-social, por mais conveniente integração de interesses e aspirações comuns. Nesse sentido, não padece de dúvida que o princípio central será a admissão de maiores possibilidades de mobilidade social, pois dentro dele se condensam os do direito à educação e o de iguais oportunidades na preparação para o trabalho e conquista de um status. Com

isso se deverá visar tanto o equilíbrio das capacidades e aptidões pessoais, quanto à harmonia da vida social e cultural. (Lourenço Filho, 1978, p. 259)

Com a bagagem ideológica e política adquirida em postos de comando das instituições educacionais brasileiras, ainda nos anos 1950 como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira inicia os levantamentos a respeito da situação do ensino médio e elementar no Brasil. Na função, promove iniciativas voltadas para a reciclagem de professores, mediante cursos intensivos e a criação de escolas de demonstração e experimentação pedagógica. Ainda defende com veemência a cessão de fundos do governo destinados a manter escolas religiosas, situação de grande pressão social, contra a hierarquia da igreja católica.

3.4 Jardineiros do Agreste e Suas Experiências Cruzadas

As vivências destes três personagens ilustres e históricos da intelectualidade brasileira, com tantos interesses afins, se misturam em diversas ocasiões. Anísio Teixeira e Roquette-Pinto conviveram juntos num importante marco da educação tecnológica no Brasil. A Rádio Sociedade (1923) já estava consolidada quando Roquette-Pinto convida Anísio Teixeira para instalar, em 1934, a Rádio Escola Municipal, no Centro do Rio de Janeiro. Com a primeira fala na rádio do professor Edgard Sussekind, a instalação dos estúdios custou menos de 60 contos de réis, e, com a modesta frequência PRD-5, teve a primeira programação de divulgação cultural do Brasil. Roquette-Pinto, pioneiro na radiofonia brasileira e entusiasta do papel do rádio, criou esta rádio por decreto e transmitiu em caráter experimental durante cinco anos, resultando na primeira experiência educativa tecnológica de grande sucesso de audiência.

O sonho de Roquette-Pinto de colocar um aparelho de rádio em cada escola foi acompanhado pela sua filha Beatriz Roquette-Pinto Bojunga, durante os primeiros anos da Rádio Escola Municipal. Ela se recorda que Anísio Teixeira referia-se à emissora como “um milagre” de Roquette-Pinto. O milagre se dava pela voz dos professores que lecionavam em aulas registradas em áudio como Ilka Labarte, Israel Pinheiro e A. Diniz. Seguindo as disciplinas do currículo escolar da Escola Primária, viviam a pré-história da educação à distância no Brasil. Se preocupavam em sustentar a atenção dos alunos para evitar a evasão, enquanto a emissora se encarregava de enviar pelo correio folhetos e esquemas das lições, antes das aulas radiofônicas, para os alunos inscritos. Os alunos, por sua vez, enviavam a emissora os trabalhos relacionados com os assuntos das aulas e mantinham contato por carta, telefone e até mesmo visitas. Delineou-se ali uma metodologia de educação a distância por meio do rádio que tinha em Roquette-Pinto um educador popular de alta ciência.

Darcy Ribeiro afirmou ter “dois alter-egos. Um meu santo-herói é Rondon e outro é meu sábio-santo, é Anísio” (TEIXEIRA, 1997, p.130). Roquette Pinto é mencionado em suas confissões como o mais completo antropólogo brasileiro, entre Curt Nimuendaju, Artur Ramos e Gilberto Freire é uma eminência do pensamento brasileiro.

Seus debates abrangiam antropologia física e os debates sobre raças e mestiçagens, em que ele representou um importante papel. Interessou-se também vivamente pela etnologia de campo. Devemos a ele a melhor das monografias etnografias brasileiras: Rondônia. É o relato de sua viagem e de suas observações sobre os índios nambikwara, do Norte do Mato Grosso. Ele foi um dos cientistas brasileiros levados por Rondon a estudar a Amazônia e é dele a obra mais bela resultante desses esforços. Roquette-Pinto também foi diretor do Museu Nacional por muitos anos, o que lhe poderia ter dado oportunidade de formar discípulos nas várias antropologias que cultivou. Não formou nenhum. (RIBEIRO, 2012, p. 107).

As experiências destes três personagens da história contemporânea brasileira se misturam como coletores e construtores e colecionadores de informação, de experiências e de memória, pois trazem um mistério que os associa e os familiariza na criação de uma cultura que nos dias de hoje pode ser percebido como em processo de afirmação junto à população brasileira.

A mística do colecionador narra os vestígios do passado a serem lembrados. Ele é o coletor de significados coerentes ao pensar coletivo que se deixa atravessar pela história e pelos objetos simbólicos como parte de sua existência, numa seleção que exige de sua memória como “a musa da narrativa, tida como sedimentação e conservação do curso das coisas, permite à poesia épica por um lado, a aproximação e transmissão de experiências, e, por outro, resignar-se com o desaparecimento das coisas.” (PORTUGAL, 2012, p. 195).

De sua labuta encontra-se em processo de legalização as questões indígenas, pauta materializada por mão de Roquette-Pinto, a assimilação do “Jeca Tatu” nas camadas da educação e da sociedade. O produto do trabalho forjado por experiências contra o modelo de sociedade que conheceram ao nascer, aponta para a base pragmática presente em resultados reais na atualidade. Por meio da coleta de informações articularam transformações sociais estimuladas a partir de apelo, ordem, instrução ou pedido, obtendo o desejado a custo mais baixo do que o faria o trabalho pessoal (DEWEY, 1980, p. 39). Suas ações constituídas, como experiências pragmáticas, baseiam o sentido de que

sempre uma forma de ação, e em seu uso instrumental é sempre um meio de ação organizada para um fim, enquanto, ao mesmo tempo, encontra, em si própria, todas as recompensas de suas conseqüências possíveis.” (IBIDEM, p. 40).

Como exemplos de realização motivadores às gerações vindouras a seguir pela mesma trilha aberta, estes personagens demonstram que é possível acreditar na transformação de questões sociais dadas como conclusas. Servem de estímulo para estudiosos do tema frente às demandas que a sociedade impõe com veemência, ainda nos dias de hoje, na medida em que se constata que, apesar dos avanços sociais, econômicos e educativos do país, ainda resta distante a possibilidade de se afirmar o mesmo com relação à cultura e à identidade nacional.

Ambas, cada vez mais bombardeadas por elementos alheios ao seu espaço, sofrem diante de demandas amplificadas em tempos de dominação tecnológica e informativa. Se as escolas na atualidade podem garantir uma inclusão quase absoluta dos estudantes em idade escolar, muito distante de números expressivos encontra-se o país de um corpo docente habilitado para conduzir no cotidiano escolar, a formação de uma cultura autenticamente nacional.

Sem desmerecer o valioso trabalho desenvolvido na história do país, a realidade enfrentada pelo professor brasileiro foi pesquisada pela UNESCO, junto com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP,⁴⁶ destacou que 60% dos educadores de ensino fundamental têm mais de 100 alunos, considerando todas as escolas em que trabalham e 18,7% dos professores atendem mais de 400 alunos. No ensino médio 51,8% dos profissionais da educação, têm de 101 a 400 estudantes e 42,2% possuem mais de 400 alunos. São mais de 40% dos professores que trabalham em mais de uma escola e que quase 15% desses profissionais da educação exercem mais de 40 horas semanais.

A sobrecarga de trabalho, somada à carência de especialização, leva ao desconhecimento das possibilidades à escolha do professor. A formação continuada dos educadores acentua a crise do magistério e as dificuldades profissionais. A capacitação de melhores professores ainda é alternativa benéfica para todos os graus da escolaridade, como uma locomotiva que puxa um trem carregado de carga, o professor especializado

será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média, que irá tornar possível e eficiente o curso do colégio (segundo ciclo da educação média), com suas preocupações em dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral, que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir. (TEIXEIRA, 2007, p. 130)

Soma-se à problemática, a questão da autoestima do professor, de modo geral, mal remunerado, desgastado com uma carga horária exorbitante e, sobretudo, desestimulado para a lida com o cotidiano escolar. A imprensa, recentemente, divulgou dados em torno da imagem do professor na mídia que indicam o baixo interesse de estudantes nas licenciaturas da Universidade de São Paulo (USP). Estes estudos apontam para afalta de interesse na docência por parte dos jovens, o que evidencia a notável escassez de professores, em particular no ensino médio e nas áreas de exatas, dados que apontam para a necessidade de aprofundamento do trabalho docente. Assim,

⁴⁶(Inep, 2004).

Defende-se que a carreira profissional docente precisa ser atrativa para quem quer que seja. Condições devem ser viabilizadas para que os alunos que cheguem aos cursos de magistério saiam dele com formação adequada para exercer a profissão. Eles tem de chegar aos cursos e ingressar na carreira, sob pena de faltarem professores. Isso traz à tona a importância de dar continuidade a pesquisas que explorem temas envolvidos na carreira do magistério para a educação básica, de maneira a iluminar a formulação e implantação de políticas de atração, formação e retenção de professores. (LEME, 2012, p. 153).

No caso do campo de pesquisa, a formação de professores e profissionais em educação aperfeiçoa o entendimento de suas origens trabalhistas como um espelho de sua função social. Na sequência, apresenta-se um capítulo dedicado à memória dos educadores pioneiros do Distrito Federal para demonstrar a sua influência na memória social dos professores e de sua população.

PARTE IV

4 O SOLO DA MEMÓRIA EDUCATIVA DO DISTRITO FEDERAL

O estudo da memória é uma profissão de risco. Sem exatidão nem garantia, nenhuma certeza da utilidade das escavações sobrevivem ao continuo escavar-se das profundezas do inconsciente. É uma ciência intuitiva, sustentada pela relevância dos temas à humanidade que tem como ingrediente fundamental a sua preservação das experiências de vida e de suas aprendizagens coletivas. Vale, portanto, perguntar-se de que memórias as pessoas são constituídas, ou, neste capítulo, qual é a fórmulada memória do nativo do Distrito Federal. Quase inteiramente transplantada de outras regiões do país, o que restou como referência de memória para esta população? Sobrou alguma cultura da experiência de mudança ao plantalto central? Que memórias educativas podem ser consideradas relevantes em Brasília?

Nesse mesmo tema, os significados figurados nas pinturas de arte rupestre não tem certificados. O eco de sua interpretação abre-se para os pesquisadores que nem sempre aceitam os conteúdos impressos nos suportes rochosos como simples signos de outroragravadas que guardam, em si, concepções de outra dimensão temporal. No tempo conservam-se os significados da cultura destes povos primitivos provocando o fenômeno daincerteza no estudo do teor das manifestações registradas em nas inquietações daqueles homens primitivos. Sem aval algum, o estudo da memória tateia uma história carregada de uma relatividade eterna e reflete uma forma de percepção da realidade alheia. O conhecimento de uma realidade não mais presente mostra-se mais profundo quando estudado como tema de poesia. No espaço atemporal, de um presente eternizado, a fragilidade da realidade humana se apresenta segundo Fernando Pessoaem “Eu não quero o presente, quero a realidade”.

Vive, dizes, no presente,
 Vive só no presente.
 Mas eu não quero o presente, quero a realidade;
 Quero as cousas que existem, não o tempo que as mede.
 O que é o presente?
 É uma cousa relativa ao passado e ao futuro.
 É uma cousa que existe em virtude de outras cousas existirem.
 Eu quero só a realidade, as cousas sem presente.
 Não quero incluir o tempo no meu esquema.
 Não quero pensar nas cousas como presentes; quero pensar nelas como cousas.
 Não quero separá-las de si-próprias, tratando-as por presentes.
 Eu nem por reais as devia tratar.
 Eu não as devia tratar por nada.
 Eu devia vê-las, apenas vê-las;
 Vê-las até não poder pensar nelas,

Vê-las sem tempo, nem espaço,
 Ver podendo dispensar tudo menos o que se vê.
 É esta a ciência de ver, que não é nenhuma.
 (Caeiro “Heterônimo de Fernando Pessoa”, 2007, p.186).

Sem garantia de reconhecimento de nada na esteira do tempo, o presente é “coisa relativa ao passado e ao futuro” como o problema do presente capítulo. A questão é como se apresenta a experiência de memória na educação do Distrito Federal diante do fato de Brasília hospedar o primeiro projeto educativo criado para uma cidade na história do país. Como o conteúdo é preservado pelos seus cidadãos? Que interesses se destacam? Qual é o lugar destinado ao seu principal personagem, Anísio Teixeira, e aos fundamentos do pragmatismo presentes no “Plano das Construções Escolares de Brasília” como base da memória educativa da cidade?

As indagações que baseiam esse trabalho acadêmico também são alvo das pesquisas do grupo “Memória da Educação do Distrito Federal” e sustentam esta pesquisa mediante a concessão do conteúdo hospedado no HD externo do MUDE, de acervo catalogado como um fio condutor da pesquisa para seus professores, a partir das referências de memórias educativas, constituintes de sua cultura e identidade.

4.1 Cidade e Escola: Viveiro e Muda

Toda capital exerce uma influência determinante na vida de uma nação, uma vez que sedia o Estado, ocupando uma posição privilegiada. Suas atividades, seus problemas e suas aspirações, se realistas ou idealizadas, interessam a toda a sociedade que nela se reflete. Simboliza um monumento político e popular onde se celebram as glórias e o refinamento artístico como uma vitrine do país.

Uma mudança de capital constitui uma empreitada monumental que deixa marcas permanentes no seu povo. As capitais naturais são geralmente metrópoles formadas lentamente e criadas espontaneamente a partir da ação de fatores naturais tais como cruzamento de vias de comunicação, estuários, baías, vales ou planaltos de fácil acesso, e ação (PENNA, 2002, p. 10) Paris, Roma, Londres, Moscou e o Rio de Janeiro são alguns exemplos. As capitais artificiais são aquelas criadas *ex-nihilo*⁴⁷, sem qualquer formação suficiente para os interesses de estruturação de uma cidade. No caso, são alvos da iniciativa de um fundador com objetivos políticos que demandam grande quantidade de indivíduos, em localidades sem infraestrutura, onde não existe a estabilidade de uma capital natural.

⁴⁷ Do nada, do latim.

Enquanto uma “capital natural” nasce sobre o terreno, uma “capital artificial” nasce em um mapa. É planejada numa planilha para ser posteriormente transportada para um terreno a força de poder e de vontade. O artificialismo destas capitais caracteriza-se pelo planejamento estratégico com que é pensado para manter-se como centro do Estado mantenedor de uma hegemonia entre rivais, como ocorreu entre Memphis, Tebas, Alexandria no Egito e Nanking e Peking na China. É nos rastros humanos de povos e fundadores que se hospedam as experiências humanas no planeta. Assim como Constantinopla de Constantino torna-se Roma para o triunfo do cristianismo, a São Petesburgo de Pedro, o Grande, funda a europeização cultural da Rússia. Iguamente a Akhenaton de Akhenaton, o faraó herege que concebeu o monoteísmo, no mais puro e estranho caso de mudança de capital, de caráter religioso e artístico (PENNA, 2002, p. 26), as mudanças de capital justificam-se pelas mais variadas razões, mas, sobretudo, pelo potencial de renovação e emancipação coletiva que aporta para seus povos.

A capital é uma realização urbanística simbólica da Concepção do Mundo reinante na época de sua fundação. Como símbolo, ela deve ser necessariamente uma cidade de beleza, dignidade e magnificência arquitetônica. Como instrumento deve satisfazer a certas condições de posição, clima e sítio, oferecido à administração edifícios amplos e convenientes para o trabalho efetivo, um dos mais elevados em seu propósito, que é o governo! A capital é uma fonte de orgulho nacional e, para não ser artificial, deve ser sincera na expressão das peculiaridades, da tradição e do gênio artístico da raça. (PENNA, 2002, p.26)

A fundação de Brasília desperta com uma reflexão em torno da problemática da realidade brasileira, seus problemas de repartição da população pelo território nacional e de distribuição de riqueza econômica. A duplicidade econômica na formação do Brasil marca na sua sociedade uma mentalidade colonizada, despojada de autenticidade desde seus primórdios. O apego ao litoral contraposto à distância das linhas de fronteiras circundou o problema da mudança da capital, pretensão nacional desde o século XIX convertida em dispositivo constitucional. Somados a questão da unidade nacional, da eficiência administrativa, da descentralização, do desenvolvimento econômico e social do interior por meio da exploração das vastas e férteis áreas do seu interior ganha ainda uma força mística que agrada o espírito sensitivo da população.

No ano de 1956, a cidade surge como um valor simbólico transcendente porque, num ato material, visível a todo o povo, a mudança da capital exprime um acontecimento de profundo significado cultural na trama que une a publicação de “Grande Sertão: Veredas”, de João Guimarães Rosa com a construção de Brasília. A historicidade interiorana criativa dos jagunços edos caipiras de fúria insana, de embate cotidiano, de brandura e serenidade.

Imagens do sertão e amor poético expresso nos aforismos que expressam em frases de dore de tristeza pela superação do personagem rumo ao interior do País.

Na obra de Rosa, como uma fotografia em palavras, a narrativa voa rasante sobre a imagem do sertão num momento em que a linha de tempo está se fechando para abrir outro ciclo histórico nacional. A obra de Rosa situa-se entre o passado e o presente, o Brasil de antes e o Brasil de depois da nova capital. A simultaneidade dos tempos está presente nas intercessões das perspectivas linear e cíclica dos personagens das terras secas. As confluências do arcaico e do moderno antecedem o estranhamento do labirinto de linearidade e da circularidade, onde se chocam e se evidenciam as contradições do progresso e do desenvolvimento. O conforto da reprodução, do gravado nas profundezas da memória sertaneja, em singulares lembranças coletivas, é rompido diante da dimensão linear que, comparada à visão cíclica do tempo, se anuncia dona de uma crueldade irreversível. Retilneamente, o tempo não mais eterno teria fim, era chegada a hora final. (VASCONCELOS, 2010, p. 23)

Brasília entra para a história como resultado concreto da equação da modernidade cultural miscigenada delineada após algumas décadas de esforços. Harmonizando técnicas litorâneas ao vigor do sertanejo, ao desejo estético do indígena e à força dos negros, a cidade funda-se no ideal de beleza, conforto, recreio e trabalho planejados numa arquitetura arrojada para acomodar o berço de uma nova cultura. Em circunstâncias históricas, as obras iniciam em 1956, sob intensa oposição partidária, do empenho pessoal e emocional do Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976)⁴⁸, o seu fundador.

Coube a mim levar a efeito a audaciosa tarefa. Não só promovi a interiorização da capital, no exíguo período do meu governo, mas para que essa mudança se processasse em bases sólidas, construí, em pouco mais de três anos, uma metrópole brasileira inteira, moderna, urbanisticamente revolucionária, que é Brasília. (KUBITSCHKEK, 2000, p. 7)

Filho de Dona Júlia Kubitschek, uma professora primária de Diamantina apelidada como Dona Naná, Juscelino Kubitschek foi fortemente influenciado pela mãe, de ascendência tcheca que criou os três filhos sozinha após a morte do marido. Em “Porque construí Brasília”, o ex-presidente revela o orgulho da mãe, na inauguração da cidade, ao afirmar que “Só o Nonô seria capaz de realizar tudo isto!” A ela dedica sua obra e a sua gratidão

na realidade, tudo o que sou, como cidadão, como brasileiro, como homem público, à minha Mãe o devo. Viúva aos vinte e três anos, ela só viveu para o seu trabalho e para a educação de seus dois filhos. Nunca teve uma palavra de desalento, nem mesmo nas horas mais difíceis. Graças à sua tenacidade, abri caminho na vida. E foi no seu exemplo que me inspirei para realizar o meu destino. Sem a sua lição diante dos olhos, eu não teria feito Brasília. (KUBITSCHKEK, 2000, p. 3)

Com estes valores familiares, desde o início das obras da nova capital, o fundador atenta à assistência escolar aos filhos dos candangos que trabalham nos imensos canteiros de obras de poeira e cimento. A partir de 1956, milhares de famílias, uma avalanche de operários chegava de todo o Brasil buscando oportunidades de trabalho e trazendo filhos na bagagem. Diante desta realidade, o presidente Juscelino Kubitschek articula com o presidente da

⁴⁸Juscelino Kubitschek de Oliveira foi um médico da Oficial da Força Pública Mineira, foi prefeito de Belo Horizonte, governador de Minas Gerais, e presidente do Brasil entre 1956 e 1961.

NOVACAP, Dr. Israel Pinheiro (1896-1976), a criação de um Departamento de Educação e Difusão Cultural.

Para viabilizar esse empreendimento, foi criada, em 1956, a Companhia Urbanizadora a Nova Capital do Brasil – NOVACAP – diretamente subordinada ao Presidente da República. Além de responsabilizar-se pela construção de Brasília, essa instituição encarregou-se de criar diversos organismos ou setores necessários ao funcionamento da cidade. Em decorrência, criou-se no final de 1956, o Departamento de Educação e Saúde, mais tarde denominado Departamento de Educação e Difusão Cultural, cuja finalidade era promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal. (PEREIRA, 2011, p. 28)

O Dr. Ernesto Silva (1914-2010), médico e diretor do órgão recém-criado recebe a incumbência de providenciar um Plano Educacional e instalar as primeiras turmas de estudantes no grande pavilhão de obras da NOVACAP. Sua missão foi descrita em entrevista cedida ao projeto de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador”:

Como eu estava com o Departamento de Educação e Saúde, eu comecei a agir. E a primeira coisa que eu fiz foi procurar... eu era casado, nessa época, com uma professora do Rio de Janeiro. E perguntei a ela quais eram os melhores educadores do Brasil. Ela me deu os nomes de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Não sei se vocês conheceram Lourenço Filho. Aí, procurei o Anísio Teixeira e falei com ele que eu queria que ele fizesse, elaborasse um plano de educação para Brasília. E ele havia feito a escola-parque já; quando ele foi Secretário da Bahia ele fez a escola-parque, mas depois, como é política, acabou o governo, ele saiu, e não progrediu lá na Bahia. (ENTREVISTA, 2007, p. 09)

Em dois dias foram contratados os dois primeiros professores de educação pública do Distrito Federal Amábil Gomes e Mauro da Costa Gomes, para trabalhar em dois turnos, dia e noite. No mesmo período, JK encomenda junto ao arquiteto Oscar Niemeyer, a elaboração de um projeto para abrigar o Grupo Escolar de Brasília⁴⁹, que seria inaugurado no dia 18 de outubro de 1957, com a presença do Ministro da Educação, Clóvis Salgado. A GE-1 contava com salas de aula, biblioteca, cozinha, refeitório e recreio coberto, com mesas de fórmica na mobília, carteiras e estantes na biblioteca, em harmonia com as linhas modernistas do prédio similar ao edifício da residência presidencial, o Palácio do Catetinho.

Em clima de improviso, a construção da primeira escolinha de tábuas seguia o ritmo das obras, adaptando o currículo da região às necessidades e à maturidade dos estudantes recém-chegados de todo o Brasil. Logo de início, as crianças eram submetidas aos testes ABC⁵⁰ de Lourenço Filho, de modo a inserir-se, nas classes existentes. Nesse período, o

⁴⁹ Inicialmente chamada de Grupo Escolar, denominação depois alterada para Escola Júlia Kubitschek, essa instituição pioneira inovou em termos de organização e de práticas educacionais, sob a influência do ideário escolanovista e a orientação técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), durante a gestão de Anísio Teixeira. (Wairsos, Eva. Julia. p.1).

⁵⁰ O teste ABC para avaliação da idade mental surge em 1905, com Binet e Simon, e ao longo do tempo, foi sendo aperfeiçoado por outros pesquisadores. No Brasil, por iniciativa do educador Lourenço Filho, os testes ABC foram inicialmente aplicados, em 1928, na Escola Manuel Cícero, na cidade do Rio de Janeiro. As

Plano de Construções Escolares germinava como um embrião educativo criado sobre o plano arquitetônico da cidade, como afirma o Dr. Ernesto Silva, em entrevista:

E ele então teve a oportunidade de realizar o sonho dele em Brasília, fazendo um programa. E o programa era uma escola-classe na quadra, cada quadra... porque Brasília é um conjunto de quadras, de Norte a Sul, um conjunto de quadras, um conjunto de áreas de vizinhança, etc. Então, ele realizou o ideal dele. Dentro da quadra ficou o Jardim de Infância e a escola-classe; e em cada quatro quadras, que é uma unidade de vizinhança, que representa um pequeno bairro assim de uma cidade qualquer, onde você tem aquilo que precisa para o dia a dia, unidade de vizinhança, e composta de quatro quadras, uma igreja, um mercadinho, o comércio local da quadra, a escola dentro da quadra, a escola-parque e um clube de unidade de vizinhança para aquele bairrozinho – é um bairro, de quinze mil pessoas, dezesseis. Mas, no plano do Lúcio Costa, no lugar onde está hoje a escola-parque, estava a escola secundária; ele tinha posto a escola dentro da quadra – a escola-classe – que ele chamou de escola primária e escola secundária. Então, houve essa dificuldade primeira, mas eu fui ao Lúcio Costa e expus a ele o plano de Anísio Teixeira. E como eram dois sábios – o Lúcio Costa e o Anísio Teixeira, ele compreendeu isso e colocou a escola-parque, deslocando a escola de segundo grau para as 700 e 900, e para as 600. Então, tem lá o Elefante Branco, tem o Setor Leste. E ficou assim organizado todo o sistema de ensino de Brasília. Então, começamos. (ENTREVISTA, ANO 2007, p.9).

Eram os primórdios da educação pública da cidade. O nascimento de uma cidade junto com um plano educacional, com um universo de possibilidades de trabalho e de existência. O começo de um novo futuro para a cidade, para o país e para a sua população.

Para atender os filhos dos candangos que se multiplicavam pelos acampamentos da cidade, o Grupo Escolar 1 de Brasília, denominação anterior da Escola Júlia Kubitschek, recebia alimentação concedida pelo SAPS⁵¹, bem como assistência econômica para o vestuário e material escolar para os alunos participarem de concentrações escolares, festividades e concursos.

Registra-se o funcionamento da escola, de 1957 a 1966, sob a administração da NOVACAP, quando foi integrada à rede oficial de ensino, mediante o Decreto “N” nº 481, da Secretaria de Educação e Cultura, passando a denominar-se Escola Classe Júlia Kubitschek. O documento⁵² do acervo da pesquisa intitulado “Escolas Primárias Mantidas pela NOVACAP” e datado do ano de 1959 indica então que se contavam 12 escolas primárias e 2 jardins de

aplicações práticas dos testes ABC, para fins de diagnóstico e prognóstico, permitiam a organização de classes seletivas ou diferenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Os princípios teóricos do teste ABC se baseavam nos pressupostos da Pedagogia e da Psicologia Clínica. Disponível em: <http://www.3ehed-rj.com.br/adm/resumos/res_TR248-2.pdf>.

⁵¹ Política instituída pelo governo Vargas, em 1940, o Serviço de Alimentação da Previdência Social, (SAPS), desenvolveu uma política de combate a fome e à desnutrição no Brasil, com a criação de restaurantes populares agregados a um projeto cultural composto de bibliotecas e discotecas populares. O SAPS também introduziu no país os cursos para nutricionistas e visitadoras de alimentação para atender às camadas menos favorecidas. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1277294268_ARQUIVO_ResumoetextoANPUH2010_OServicodeAlimentacaodaPrevidenciaSocial_SalvoAutomaticamente_.pdf>.

⁵² Documento inventariados na Caixa Arquivo intitulada Armando Hildebrand no. 4, Gestores Pioneiros, onde contém o parte do acervo doado pelo Dr. Ernesto Silva.

infância, num total de 39 salas de aula de ensino primário e 5 de jardim de infância para atender um universo de 2296 estudantes nessa faixa escolar. Segundo o documento, o Grupo Escolar Júlia Kubitschek entrou em funcionamento no dia 21 de setembro de 1957 para atender a 494 estudantes do 1º ao 4º ano, com idades entre 7 a 14 anos. Com até 43 alunos por turma, 17 professores, nomeados, requisitados do estado de Goiás, contratados ou horistas, entre estescita-se Stella dos Cherubins Trois, Maria de Lourdes Cruvinel Brandão, Yolanda Bavagnani Ipolitti e Maria das Neves Morici⁵³.

Conforme revelam os documentos, o prédio escolar foi gradativamente se deteriorando, sem que houvesse medidas administrativas para sua conservação, o que se tornava mais grave pelo fato de tratar-se de uma construção de madeira. A escola funcionou até 1969, quando houve interdição do prédio por se encontrar em situação precária. Com a desocupação, famílias sem moradia o invadiram e se instalaram nas suas dependências, lá permanecendo até 1980, quando houve pedido de retirada. Segundo relatos, o prédio foi destruído por um incêndio.

Desde o início da cidade, contava-se com a permanência das professoras em horário integral para planejar as aulas, trocar experiências e a estimar a qualificação profissional. Esta prática, inexistente nos Estados de origem dos professores recém-chegados, moldava um novo modelo de planejamento na educação pública brasileira na medida em que se dispunhaos professores de tempo e de condições necessárias para preparar materiais didáticos para suas aulas. Brasília instaura uma tradição em coordenação pedagógica e em capacitação profissional que servirá como modelo para todo o país, conforme revela Pereira.

Em face da nova proposta de educação a ser implantada no sistema educacional de Brasília, a participação em cursos promovidos pelo INEP tinha o propósito de preparar o pessoal para esse novo tipo de ensino. Assim após familiarizarem-se com o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Júlia Kubitschek e receberem orientação da técnica do INEP, Nair Durão Barbosa Prata, as professoras realizaram estágio em Salvador, onde permaneceram cerca de quinze dias.⁵⁴

A primeira diretora da Escola Júlia Kubistchek foi a professora Santa Soyer, personagem fundante na história da educação do Distrito Federal. Filha de Francisco Alves Soyer e Francisca Silva Rabelo nasceu em Inhumas, Goiás em 09 de junho de 1917, onde

⁵⁴WAISROS, Julia. Disponível em:
<http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_V_coloquio/MHIE1.pdf>.

estudou na Escola Normal do Colégio Santa Clara de Goiás. Chega à Brasília, no dia 8 de dezembro de 1957, ao meio dia, a convite do Professor Ernesto Silva. Traz na bagagem seus certificados de Direção e Supervisão Escolar, quando recebida pelas Irmãs Olga e Terezinha que lhe alojam até começar o trabalho docente, no dia seguinte, às oito horas da manhã. Cursou Orientação do Ensino Primário, pelo INEP, na Bahia, em 28 de junho de 1955 e atendeu ao Programa de Assistencial Brasileiro Americana ao Ensino Elementar em Belo Horizonte, em 14 de dezembro de 1962. Em 1963, depois da experiência como primeira gestora do Distrito Federal, assumiu a Direção da Divisão de Organização e Controle e em 1964, a Direção do Departamento de Ensino Elementar. Ao final da carreira mereceu elogio da Professora Clélia de Freitas Capanema⁵⁵ e aposentou-se em 16 de agosto de 1976. Sua dedicação à educação pública destacava-se pelo seu envolvimento com a comunidade no desenvolvimento das atividades escolares. A Escola Júlia Kubistchekmatriculou 150alunos em 1957 e480 crianças em 1959, em dois turnos. Estes estudantes receberam da Professora Santa Soyer uma semente de uma escola moderna, com um planejamento educativo orientado pelo “escolanovismo” de Anísio Teixeira, para a nova capital.

⁵⁵ Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade de Goiás, com Mestrado em Administração Educacional pela University of Southen Callifornia – USA e Doutorado (PhD) e Pós – Doutorado em Filosofia da Educação também na University of Southen Callifornia /USA e 2º Pós – Doutorado na Inglaterra. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal ocupou os cargos de Diretora Geral de Pedagogia, Assessora Especial do Gabinete do Secretário de Educação do DF e Secretária– Adjunta. Exerceu funções de direção na Educação Superior na Universidade Católica de Brasília. Foi membro do Conselho de Educação do Distrito Federal por 45 anos, de 1962 a 2007. Obteve seis mandatos de Presidente do Colegiado e outros seis de Vice-Presidente. Sua experiência na área da Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, destaca-se no âmbito de políticas públicas, formação de professores, gestão e educação superior. Com livros e trabalhos publicados, é reconhecida como uma educadora dedicada e comprometida com Sistema de Educação do DF. <http://www.se.df.gov.br/noticias-e-midias/noticias-da-educacao/item/2707-homenagem-p%C3%B3stuma-professora-conselheira-cl%C3%A9lia-de-freitas-capanema.html>



Figura 2: Escola Júlia Kubitschek.

FONTE: Arquivo Público do Distrito Federal.

Referenciada pelos estudos pedagógicos cursados com base no pensamento do Professor Anísio Teixeira, as atividades de coordenação visavam ampliar a autonomia e o senso crítico dos alunos matriculados na Escola Júlia Kubitschek. Desde 1957, criaram-se os centros de interesse implantando-se a prática de “aprender fazendo”, onde os estudantes selecionavam os temas e os meios de estudos a percorrer.

Com elevada motivação, atentava-se para a capacitação dos professores e para a atualidade da metodologia utilizada com os alunos. Por consequência, diversos relatos de visitas às obras e palácios em construção demonstram o trabalho de conscientização dos estudantes da relevância do presente histórico vivido. Este viés também se apresenta na publicação do jornalzinho pioneiro a ser impresso no Distrito Federal, em especial, na Escola Júlia Kubitschek. Datado de outubro de 1958, intitulado “A voz do Estudante”, teve sua primeira tiragem, com o subtítulo “É com os pés da criança que a Pátria caminha”, entre seus artigos, a aluna Gessy Soares da Silva cita a “Nossa vida no Grupo Escolar”:

Nossa vida aqui, no Grupo Escolar nº 1 é melhor que em qualquer outro lugar. Sabe, por quê? Aqui nós estudamos, somos educados e aprendemos fazendo. Vou dar alguns exemplos: Em nossa classe, 3ª série, já fizemos muitas coisas importantes. Quase todas as lições que nós aprendemos, nós as desenhamos. Por exemplo: o quadro dos vertebrados, as estações do ano, os movimentos da terra, as partes das plantas, frações ordinárias, o quadro de honra de leitura e muitos outros. Estamos organizando o Jornalzinho, o Museu do Índio e fazendo o aparelho de destilação. Na 4ª série há o Hospital Osvaldo Cruz e o Jornalzinho “Gazeta Escolar”. Na 1ª série há o correio e o teatrinho de sombras, a lojinha do Chapeuzinho vermelho; e na 2ª série,

o teatrinho de fantoche. Recebemos em nossa escola instrução, educação e alimentação. Ficamos no Grupo sete horas. Como passam depressa! De manhã temos aula de classe e, à tarde, aulas de agricultura (horta e jardim), trabalhos manuais, desenho, modelagem, recreação e ainda biblioteca e canto. (SILVA, 1999, p. 233)

Em 1959, 4.682 crianças estavam matriculadas em 21 instituições do governo e 8 particulares, quando Anísio Teixeira viu-se convidado para projetar um plano de estudos educacionais para Brasília. Contou com a colaboração de Lúcio Costa, o urbanista da cidade, e do técnico Paulo de Almeida Campos e da professora Nair Durão Barbosa Prata, para apontar aos seguintes objetivos:

- distribuir equitativa e equidistantemente as escolas, quer na área urbana, quer nas cidades-satélites de modo que as crianças percorressem o menor trajeto possível para atingi-las, sem interferência do tráfego de veículos, assegurando-lhes, assim, maior comodidade e não causando intranquilidade aos pais;
- concentrar crianças de todas as classes sociais na mesma escola, de forma a permitir que um filho de ministro de estado estudasse, lado a lado, com o filho de um operário;
- possibilitar o ensino a todas as crianças e adolescentes;
- romper a rotina do sistema educacional brasileiro, através da elaboração de métodos novos e proporcionassem à criança e ao adolescente uma educação integral;
- reunir num só Centro, todos os cursos de grau médio, permitindo-se maior sociabilidade entre os jovens da mesma idade, os quais, embora frequentando classes diferentes tivessem em comum atividade na biblioteca, na piscina, nos campos de esportes, nos grêmios, nos refeitórios, e
- facilitar o ensino particular, com fixação de áreas para externatos e internatos, vendidas a preço muito baixo, com pagamento facilitado, inclusive até, através de bolsas de estudo.

A missão era planejar uma transformação na atitude popular por meio da criação de espaços alternativos de aprendizagem. Após o que a cidade educa tanto quanto a escola ao dividir o lugar de aprender com a sociedade, como num laboratório de experimentação onde se intermedia saberes urbanos voltados ao convívio harmônico entre seus cidadãos.

O convite do Presidente da República Juscelino Kubitschek ambicionava oferecer ao cidadão mais do que a educação arcaica dos seus estados de origem, mais do que isso, pretendia ser uma referência para todo o país.

4.2 O Plano de Construções Escolares de Brasília, Semente de Experiências Pragmáticas

Finalizado em 1961, o “Plano de Construções Escolares de Brasília” foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com o objetivo de ultrapassar a expectativa de preencher, burocraticamente, o espaço desconhecido do Planalto Central. Nele, Anísio Spínola Teixeira manifesta a intenção de elevar o caráter da educação como polo físico da comunidade e irradiar esta promoção por todo o país, onde os alunos frequentarão diariamente a "Escola-Parque" e a "Escola-Classe", em turnos diferentes, passando 4 horas em classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

Anteriormente à implantação do Plano, desde 1959, instituíra-se, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, CASEB, que teve Anísio Teixeira como membro do seu colegiado deliberativo. Órgão foi responsável pela elaboração e implantação do plano, a CASEB já propunha uma revisão curricular estimulando o ensino por meio de técnicas modernas com o uso de recursos audiovisuais, como a televisão, o rádio e o cinema em dias de aula integrais. Também previa a educação sanitária para prevenir a subnutrição e as moléstias de modo a estimular a afirmação de atitudes saudáveis e engajadas.

Modelo maior do pragmatismo de John Dewey, o Plano de Construções Escolares de Brasília concebia uma cidade aprendiz na qual o indivíduo encontrava oportunidades de aprender por experiência nos caminhos que o levavam a escola.

O sistema educacional proposto para a nova capital propunha conciliar, de modo integrado, as aprendizagens dos conteúdos escolares considerados convencionais, desenvolvidos nas Escolas Classe, com aprendizagens envolvendo os fazeres, a experiência criadora e estética, o trabalho, no contexto das relações sociais, vivenciadas na Escola Parque (Martins, 2011, p. 241).

A experiência educativa recolhe a tradição centralizadora da escola para dispô-la como um espaço de transformação de conhecimentos e relações instituídas em novos pilares, como na questão da autoridade do adulto sobre o jovem, entendimento convergente com Dewey que reconhece que:

Os fins são sancionados pela tradição: são consagrados pelo caráter semidivino dos antepassados que instituíram os costumes: são expostos pelos mais velhos, em sua sabedoria, e obrigados pelos governantes a serem cumpridos. (DEWEY, 1980, p. 219).

Para John Dewey, a “velha educação” tinha a tendência de ignorar a qualidade dinâmica intrínseca no desenvolvimento da experiência infantil, pressupondo que a imaturidade da criança, a compelia a seguir regras para se desenvolver de acordo com o

comando do adulto. Entretanto, a presença do adulto no desenvolvimento da criança auxilia na retirada da própria natureza do sujeito, pois

o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência pela experiência [...] e isso só será impossível, se não providenciarmos um meio educativo que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis”.(DEWEY, 1980, p.5)

Para Dewey, a experiência deve ser conduzida pelos adultos por meio do emprego de estímulos que partam do conhecimento da natureza do desenvolvimento infantil, de suas finalidades e das revelações prévias que a criança indica como potencialidades para a guia das atividades dirigidas.

O norte americano John Dewey desenvolveu o tema em umas de suas principais obras, “Experiência e Natureza”, onde reconhece a importância da experiência “para os seres que a tem” (DEWEY, 1980, p.3), mas também a julga

demasiado casual e esporádica para trazer consigo implicações importantes relativas a natureza da Natureza. “Esta por outro lado, é dizem completa, à parte da experiência.” (IBIDEM, p. 3)

Para Dewey, não é a experiência que é experimentada, e sim a natureza, em seus elementos mais primários. Pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura ou eletricidade interagem com o homem e a natureza determinando o desenvolvimento da relação com o objeto natural e o indivíduo mutuamente.

Coisas interagindo de determinadas maneiras são a experiência; elas são aquilo que é experienciado. Ligadas a determinadas outras maneiras com outro objeto natural – o organismo humano -, elas são, ademais, como as coisas são experienciadas. Portanto, a experiência avança para dentro da natureza; tem profundidade. (IBIDEM, p.5).

Em Brasília, utilizou-se de métodos educativos compreensivos à velocidade das mudanças resultantes dos processos de mecanização industrial para refletir-se na escola pública de então, a dinâmica da sociedade moderna. O modelo pragmático intentava preparar o indivíduo para as transformações da modernidade que assombravam Dewey e igualmente constatado na leitura da modernidade de Benjamin. Pensava-se em oferecer à criança condições para se ajustar à uma civilização técnica e industrial, sempre em mutação, dividindo em dois setores o aspecto educativo: o de instrução e o de educação. Instruía-se para o trabalho tradicional educativo e educava-se por meio de atividades socializantes, recreativas e artísticas, como música, teatro, pintura, cinema, exposições e ginástica, para o trabalho manual e industrial por meio de oficinas de costura, bordado, encadernação, tapeçaria, cestaria, cartonagem, tecelagem, trabalhos em madeira e em metal.

Custa a crer que em toda a história da humanidade tenha havido uma revolução tão rápida, tão extensa e tão completa. Em consequência disso, a face da Terra está a ser alterada mesmo no que toca à sua configuração física, as fronteiras políticas são apagadas e deslocadas, como se realmente não passassem de linhas num mapa de papel; a população concentra-se apressadamente em cidades, vindas dos quatro

cantos do Planeta, os hábitos de vida são alterados com uma presteza e profundidade assustadoras, a busca das leis da natureza é infinitamente estimulada e facilitada e a respectiva aplicação à vida quotidiana torna-se não apenas possível, mas comercialmente indispensável. (DEWEY, 2002, p.19).

A abordagem metodológica de Anísio Teixeira gradua o pensamento educativo brasileiro na medida em que fomenta a observação das atividades de estudo, de trabalho, de recreação, de administração, de decisão e de convívio. Esta certificação do processo educativo, direta ou indiretamente renova aspectos tradicionais da administração ao planejar possibilidades contidas em espaços como oficinas, clubes de esportes e recreios, a casa, o comércio, o restaurante, o museu e o teatro. Para Anísio Teixeira, a edificação do Sistema de Educação de Brasília, evidencia os acertos e evita os erros das suas experiências educativas anteriores em Salvador e no Rio e Janeiro.

O Plano Educacional de Brasília apresenta características similares ao planejamento das políticas educacionais que Anísio Teixeira formulara anteriormente para os estados do Rio de Janeiro e da Bahia, e que tiveram como substrato a projeção de diferentes tipos de construções escolares. (PEREIRA, 2011, p. 33).

Como um sistema educacional integrado concebido sobre uma proposta pedagógica para uma escola adaptada para as constantes transformações da sociedade, os conteúdos recebiam uma abordagem diferenciada que não se limitava ao ensino primário, mas como um sistema único de educação, era planejado para ser acessível a todos, independente da série ou da classe social. Nestas bases igualitárias fundava-se uma educação especializada para a formação dos diversos quadros ocupacionais do país (TEIXEIRA, 1961. p. 197), em centros de educação e não em escolas isoladas. O sistema possuía uma complexidade organizada para constituírem verdadeiras comunidades, com as diversas funções e considerável variedade de atividades desenvolvidas em tempo integral para despertar todas as dimensões do indivíduo.

De modo completo, enriqueciam-se as possibilidades do estudante por meio de ações inteligentes que preenchem as oito horas diárias percorridas na escola tempo pra se fazer uma escola de formação de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual. (PEREIRA, 2011, p.40).

Por fim, o sistema ainda indicava um modelo de organização para o ensino médio reunido em um centro, destinado a cultivar, no estudante, talentos naturais de modo a prepará-lo para o trabalho ou para o prosseguimento dos estudos no nível superior. O ensino médio estava requalificado em técnicas modernas que superavam o tradicionalismo das memorizações vazias e adaptava a escola a diversidade de aptidões e de inteligências num processo de diversificação de funções e ocupações determinante na reorganização da escola. Surgem, no período, inúmeras escolas batizadas com siglas que reuniam a miríade de significados pretendidos para seus fins educativos, assim nasce a CASEB, Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília, o Elefante Branco, a ENB, Escola Normal de Brasília, apelidada de Sibéria pelo frio que impunha a seus visitantes, o CET, Centro de

Educação de Taguatinga, o CEL, Centro de Educação do Lago. Além das ECs, Escolas Classes construídas conforme previsto no plano, as EPs, Escolas Parque, todavia não seguiram a mesma rotina, tendo sido deturpadas tão logo o projeto educativo entra em decadência e, todavia ainda não concluídas.

O Plano das Construções Escolares elaborou o Sistema Educacional de Brasília sofrendo muitos abalos desde a sua criação. Um projeto inconcluso na cidade que desenhou para o país novos direcionamentos para uma educação experimentada na comunidade. Assim reconhece o fundador da cidade que

Tratava-se de uma experiência educacional ousada, original e ajustada ao mundo em que vivemos. Apesar disso, ou talvez, por isso, foi alvo de críticas injustas, o que, aliás, acontecia com tudo o que se fazia em Brasília. Entretanto, o Plano Educacional sofreu resistências até mesmo nos círculos da NOVACAP. Alguns de seus engenheiros alegavam que a construção das escolas era competência do governo federal, escapando assim, à área de atuação da empresa. (KUBITSCHKE, 2000, p.124).

O som dos tratores da construção de Brasília, impressos nos relatos dos professores, matrizes da escola pública orientada para um futuro de crescente industrialização e urbanização, reflete-se na teoria pragmática. Uma sociologia dos rumores refletidos nos fins sociais da escola, capazes de mover, gradualmente, o espelho da identidade cultural, para o porvir de uma população educada, ao invés de instruída, e, livre em vez de dócil.

4.3 Pesquisa em Memória Educativa do Distrito Federal e a Sustentabilidade do Meio Ambiente

Quando a nova capital contava 38 anos, o grupo de pesquisas “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956 – 1964): Origens de um projeto inovador” (1998) é criado sob a coordenação da Professora Eva Waisros Pereira com a proposição de investigar a metodologia da história oral e a memória viva da educação do Distrito Federal. Apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o CNPq, e pela Fundação de Apoio à Pesquisa, FAP- DF, o projeto inicia suas atividades na composição de acervo de depoimentos orais em depoimentos videográficos dos professores pioneiros e na recolha documental do tema nos primórdios de Brasília.

A pesquisa congregou investigadores de diferentes níveis acadêmicos e áreas de formação, Educação, História, Artes, Letras, Matemática, Educação Física, Cinema, Psicologia – em um profícuo encontro de eixos temáticos, assumindo enfoques metodológicos e estilos textuais diversos. (PEREIRA, 2011, p.20)

Com o intuito de selecionar uma tecnologia capaz de salvaguardar a memória oral da educação pioneira, a voz dos primeiros professores do Distrito Federal é registrada em

testemunhos que depõem os acontecimentos primordiais. Nesse intento, dedica-se à função preliminar de catalogação de produtos iconográficos, documentais e bibliográficos, bem como a sua restauração, organização e conservação.

A partir de 2008, o grupo de pesquisa passa a denominar-se “Memória da Educação do Distrito Federal” dando continuidade à pesquisa em torno da memória em estudos regionalizados na área da educação durante os primórdios da nova capital e conservando o corte histórico de oito anos, de 1956 a 1964. Por meio de reuniões periódicas eram apresentadas as inquietações dos pesquisadores e promovidos três seminários temáticos, todos no âmbito da Semana de Extensão da Universidade de Brasília, dando voz a professores e alunos pioneiros, pesquisadores, especialistas, docentes e estudantes universitários.

A pesquisa da Professora Eva Waisros Pereira (2003) em história da educação tem origem na decepção causada pelo declínio da qualidade na educação e pelo desconhecimento das fontes existente entre as novas gerações de professores em exercício no DF.

Porque não se trata de simplesmente de trazer os dados do passado, mas é com o olhar do hoje que o professor nos relata em centenas de depoimentos, como se deu a implantação do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal, como foi a chegada a nova capital dos primeiros professores, como se deu o concurso nacional para que viessem para Brasília e abraçassem o magistério na nova perspectiva no projeto. Este propósito, a desafia à revitalizar elementos de destaque da proposta educacional original da cidade, “desde sua arquitetura escolar, bastante complexa, já que não se tratava apenas de uma escola e salas de aula, mas de um conjunto de locais diversificados, combinando aspectos da ‘escola tradicional’ com os da ‘oficina’, do ‘clube’ de esportes e recreio, da ‘casa’, do ‘comércio’, do ‘restaurante’ e do ‘teatro’.” (PEREIRA, 2011, p. 11)

O objeto de estudos de Pereira analisa as práticas pedagógicas, a legislação corrente e suas atualizações e as narrativas dos professores de então, habilitados para a transferência da capital e comprometidos por meio de uma seleção rigorosa que deu partida ao processo educacional da cidade, com notável espírito de pioneirismo. Com zelo e o rigor descritivo narra, entre outros temas, as consequências vividas nas Escolas Parque

a experiência não teve continuidade nos termos propostos, por razões de natureza ideológica, e, principalmente, por razões de ordem econômica. [...] É mister, porém, indagar-se em que medida a apatia, o descaso, o desconhecimento, enfim, a falta de prioridade da educação nas políticas públicas não foram fatores determinantes para as mudanças no traçado inicial da Escola Parque. (PEREIRA; ROCHA, sd, p. 5011).

Tal tipo de inquérito em história da educação acompanha o movimento de renovação aportado do campo da história. Focada nos regionalismos, a pesquisa tem especial atenção à especialização do objeto por acreditar-se no potencial acadêmico do detalhamento histórico, sem, contudo, permitir excessivos recortes que arriscariam a valoração teórica e a investigação.

É crescente [...] a tendência a realizar estudos mais localizados, que lidem com realidades mais circunscritas e com períodos de tempo mais curtos de tempo. Essa tendência tem possibilitado o aprofundamento de certos temas e uma

complexificação da compreensão do passado de determinados fenômenos educativos, que anteriormente, eram visualizados apenas panoramicamente. (LOPES; GALVAO, 2001, p. 41).

A documentação inventariada, no recorte dos anos de 1956 a 1964, e coletada em fontes de metodologia de história oral, representa o valioso veio no garimpo da pesquisa, não desconsideradas as contribuições posteriores. As três fases da pesquisa dividem-se entre: a) o período anterior à inauguração da cidade, de 1956-1959 ao momento da constituição e funcionamento das primeiras escolas no Distrito Federal; b) a segunda matriz, de 1960-1961 onde se localiza o clima de inovações educacionais implantadas nas bases políticas dos renovadores da educação, em especial, Anísio Teixeira; e c) o período de 1962 a 1964 quando se observa o declínio do projeto educacional e os severos efeitos da ditadura militar na educação.

A memória forjada pela experiência pragmática de Anísio Teixeira percorre uma materialidade necessária para abastecer de conteúdo, planejar, organizar e politizar a nascente memória da educação do Distrito Federal. Em “Educação Progressiva”, o autor importa o pragmatismo *deweyano* para a realidade brasileira, diante da necessidade de uma educação forjada sobre bases democráticas. Nesse modelo escolar, a sala de aula é um laboratório político, destinado à estimulação da atividade intelectual e a percepção das ideologias nas sociedades contemporâneas. Oposta ao formato presente na educação tradicional de desvalorização da experiência dos alunos afastam-se os conteúdos estudados na prática cotidiana, como uma ação pedagógica esvaziada de significados repetidos em técnicas antiquadas. O pragmatismo educacional, no Brasil, é responsável pela politização do homem para os enfrentamentos de uma sociedade em constante mudança, revendo velhos conceitos sociais predominantes.

O “Plano de Construções Escolares” representa um empreendimento ambicioso com o propósito de “oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país.”(TEIXEIRA, 1961, p.1).

Fundamentada como ato político progressista, esta matriz inaugura no sistema público de educação do DF um ideal ajustado ao nativo da Capital, para adequá-lo, física e materialmente,

às necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste [...] num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social.(IBIDEM, 1961, p.1).

O trabalho desenvolvido no decorrer dos últimos cinco anos resultou na publicação da obra “Nas Asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956-1964)” (2011), pela Editora Universidade de Brasília, resultado de um trabalho coletivo que congregou diferentes

concepções teóricas, enfoques metodológicos e estilos textuais. Elaborados sobre documentos iconográficos, textuais, iconográficos, o livro teve como objetivo a ampliação do conhecimento por meio da recuperação da história oral, com vistas a recuperar conteúdos históricos e simbólicos dos primeiros anos da educação na capital federal.

Na sequência das atividades, vislumbrou-se a possibilidade de criação de um museu destinado à memória dos professores pioneiros e à educação do Distrito Federal. Esta iniciativa, inserida no projeto original do grupo de pesquisa contou com o apoio da Universidade de Brasília, em especial da Faculdade de Educação, que reuniu esforços coletivos para viabilizar o debate em torno da proposta.

Além dos seminários mencionados anteriormente, promoveu-se um encontro com o objetivo de mapear os traços recorrentes na memória da educação pública do Distrito Federal para inventariar a sua constituição. Nesse sentido, realizou-se o Seminário “Museu da Educação do Distrito Federal: Interação e Diálogo”, em duas ocasiões, primeiramente na Sede Administrativa da Candangolândia, cidade hospedeira da primeira escola pública do Distrito Federal, e posteriormente junto com a comunidade acadêmica da Universidade de Brasília, no Centro de Educação para o Turismo, CET.

O trabalho consistiu na divisão da plenária em quatro grupos para responder três perguntas preparadas em questionário. Com aproximadamente 40 pessoas presentes, foram elencados elementos recorrentes na constituição da memória da educação do Distrito Federal. O *brainstorm*⁵⁶ compartilhou ideias que se repetiram e chocou-se em caminhos narrativos que frutificaram uma categorização organizada do panorama de interesses alternativos das experiências de memória da educação pública do Distrito Federal.

A rota dessas memórias traça um roteiro coletivo no mosaico de memórias educativas, aos 55 anos de idade da cidade. De modo construtivo, aportaram-se dados valiosos para a análise da experiência e memória local, programada para o trato destas informações. No percurso, o público foi convidado a instrumentalizar verbalmente sua memória escolar evocando a memória social e educativa em três questões formuladas para o debate:

“O que um Museu da Educação do Distrito Federal representa para você?”

“O que você gostaria de ver no Museu da Educação?”

“Que atividades o Museu deve oferecer para as comunidades do Distrito Federal e para as escolas visitantes?”

⁵⁶Tempestade de ideias. (Tradução da autora).

A coleta dos resultados demonstrou o interesse da comunidade em sediar suas experiências educativas num lugar apropriado, indo de encontro aos interesses da população e se dimensionando como centro de memória local e educativa do Distrito Federal. A seguir, apresentam-se as experiências de memórias demandadas pelos grupos:

4.4 Experiências de Memória: as Paisagens do Passado

Apresentar a proposta pedagógica de Anísio Teixeira, da Escola-Parque 308 Sul. Ilustrar a experiência dos primeiros professores. Valorizar os professores e o patrimônio da comunidade. Demonstrar a trajetória da educação dos primórdios até os dias de hoje. Preservar a memória não narrada. Sensibilizar sobre o passado e ilustrar o que foi bom e ruim na educação. Incutir cultura de respeito aos professores. Oferecer cursos sobre a educação do Ensino Especial, Física e Química; Matemática; orientação educacional. Evidenciar momentos de glória e de caos político na educação do Distrito Federal, com destaque ao período da ditadura militar. Convocar palestras, seminários sobre experiências pedagógicas inovadoras. Historicizar a criação das Escolas Parque. Contar a história da criação do 1º CAIC do Brasil, o do Paranoá. Ressaltar o papel da Escola Parque na identidade educacional do Distrito Federal. Oferecer uma biblioteca especializada de Pedagogia. Sintetizar o que foi a educação do Distrito Federal de modo limpo, contendo fatos e fotos do que foi e o que está. Abrigar espaço de formação para a comunidade. Desenvolver uma cultura de documentação histórica por meio de um levantamento dos ex-secretários de educação do Distrito Federal, com uma galeria de fotos. Fazer uso de recursos audiovisuais. Criar situações de audição musical como dos hinos e canções escolares dos períodos em destaque. Utilizar totens midiáticos contendo elementos do acervo digitalizado. Criar uma “experimentoteca”, como existiu no ICC Ala Sul, com uma vitrine objetos escolares em funcionamento.

4.5 Veredas Pedagógicas

Realizar mostras temporárias para expor experiências das escolas de hoje, sem excluir experiências nacionais. Privilegiar as experiências locais. Convidar professores para aulas demonstrativas de experiência pedagógica inovadora. Manter uma programação permanente de visitas de estudantes da rede pública. Ilustrar as brincadeiras de várias épocas. Aliar a linha do tempo às propostas pedagógicas. Evitar uma abordagem linear. Fazer encontros com ex-estudantes. Reconstruir a sala de aula do período inicial. Demonstrar o uso dos equipamentos

e a proposta da Escola Parque 308 Sul. Contar a história do primeiro CAIC do Brasil – do Paranoá. Apresentar objetos históricos utilizados em escolas públicas como carteiras e cadernos. Disponibilizar fichas de sugestões para que a comunidade coloque suas sugestões. Digitalizar o arquivo para pesquisadores terem acesso a documentos originais e à documentação classificada, com guias informativos que disponham da origem e do percurso do elemento inventariado. Usar recursos audiovisuais. Propor audições musicais com hinos e canções escolares. Apresentar a Escola-Parque como o modelo de identidade educacional do Distrito Federal. Dispor de biblioteca especializada em Pedagogia. Criar um espaço de inclusão para Da's e leitores de Braille. Disponibilizar o arquivo digitalizado para pesquisadores classificados de modo a ampliar a conservação dos documentos. Coletar e publicar artigos dos professores da rede pública, Criar um caminho no tempo ou um túnel do tempo, ou seja, um circuito com várias mídias lúdicas, real ou virtual, onde seja possível experimentar o processo de educação do indivíduo, desde a criação de peças de cerâmica até o desenvolvimento de pensamentos mais complexos. Criar espaços de discussão em torno das mudanças na educação. Propor atividades que dialoguem com a sociedade. Elaborar um programa de visitas guiadas com brincadeiras de crianças de várias épocas. Criar uma linha do tempo com propostas pedagógicas. Desenvolver campanhas no rádio, jornais e TVs para doação de acervos. Apresentar maquetes das escolas pioneiras do Distrito Federal Apresentar objetos históricos utilizados em escolas públicas com carteiras e cadernos. Resgatar os valores educacionais e suas perspectivas de futuro.

4.6 Colinas da Rememoração

Ter o canto do desabafo dos professores para narrar experiências profissionais. Reproduzir uma sala de aula antiga. Reconhecer a importância da Candangolândia para Brasília e o Distrito Federal. Expressar a realidade da educação do Distrito Federal, momentos de glória e de caos político, dando-se um recorte político que destaque o período da ditadura militar. Ter o foco de atrair o público jovem. Evitar uma estrutura estática. Rememorar os princípios pedagógicos da educação pública proposta por Anísio Teixeira. Fornecer documentação classificada com guias informativas que disponham da origem e do percurso inventariado. Ter a escola Júlia Kubistchek como referencial de pertencimento da

comunidade. Ter como exemplo o trabalho de Ana Mae Barbosa⁵⁷ no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e do Centro Cultural Banco do Brasil.

4.7 Montanhas de Patrimônio

Simbolizar a Candangolândia. Reconhecer a população local como produtora de história. Criar um centro de pesquisa para estudos futuros. Narrar a história da Educação pela memória prospectiva, mantendo uma continuidade histórica, em processos interativos e de diálogo com o público. Dar continuidade as visitas com função, dinamismo, produto. Ampliar os espaços de formação. Criar centros de reflexão com experimentos, livros para empréstimos a comunidade, espaço de vivências e de experiências para visitantes produzirem interações com o conhecimento, através de vivências com os cinco sentidos. Estabelecer parceira com instituições voltadas ao meio ambiente por intermédio do contato com monitores reconhecidos na cidade. Garantir políticas públicas para salvaguarda de documentos pedagógicos. Ter equipe de apoio às exposições temporárias. Itinerar exposições de curta duração. Ter uma linha direta com outros Museus, centros de cultura e Instituições Museais. Publicar artigos escritos por professores. Disponibilizar depoimentos gravados sobre a profissão de professor em parceria com universidades para pesquisas e projetos de extensão. Apresentar em linguagem interativa como o Museu da Língua Portuguesa em São Paulo as maquetes das escolas pioneiras do Distrito Federal. Firmar parcerias com outros órgãos de turismo para financiar atividades no Museu. Criar exposições para a memória dos estudantes ao longo do processo. Pesquisar o modo como o Museu da Acrópole em Atenas, na Grécia expõe seu conteúdo. Expor cenas de representação da época, figurino e modos de falar. Estreitar o diálogo com o Arquivo Público por meio da Casa da Memória na Candangolândia. Criar um laboratório de História Oral desta instituição que atuará em parceria com o Museu. Montar oficinas de Educação Patrimonial e cursos de montagem de exposições. (Acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, 2013).

⁵⁷ Ana Mae Barbosa é a principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação. Diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e presidente do *International Society of Education through Art (InSea)*, foi a primeira pesquisadora a sistematizar o ensino de Arte em museus, durante sua gestão como diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

4.8 Serras Profissionalizantes

Criar festival de experiências pedagógicas de sucesso. Ter projeto de malas de memórias que percorram escolas ensinando as escolas a resgatar a sua própria história. Desenvolver a interação de conhecimentos e vivências com os cinco sentidos. Expor a memória dos estudantes. Propor feiras de experiências pedagógicas e mostras com experiências das escolas. Estudar a história da educação especial, Apresentar a história da educação inclusiva, Observar se os conteúdos oferecidos eram elitistas ou preconceituosos com negros e deficientes. Saber quem eram os professores afrodescendentes; Encontrar referências aos primórdios da história da educação especial no DF? Descobrir o que conta o baú de Daisy Collet⁵⁸ e a ficha cumulativa de Amaralina⁵⁹;

4.9 Vales Tecnológicos

Criar parcerias com instituições de turismo para financiar projetos de itinerância e de metodologia patrimonial. Formar uma equipe multidisciplinar. Ver o museu como um observatório contemporâneo da educação de ontem e de hoje. Exibir as práticas educativas de sucesso no Museu Virtual. Montar um site dinâmico e atrativo, com anexação de material escrito, hábil na produção de interações virtuais.

4.10 Planícies Urbanas

Constituir um observatório contemporâneo da educação de ontem e de hoje. Incentivar a prática e a salvaguarda de projetos pedagógicos. Dar um status ao morador da Cidade, estimulando sua participação em rodas de conversas, chás artísticos, debates e oficinas de rememoração do passado. Desafiar a Candangolândia que existiu e as novas Candangolândias que existem atualmente. Comercializar o museu para que não se apague da mente a exposição, com jogos, objetos representativos. Ampliar a sensação de pertencimento. Elevar a estima dos moradores. Ser memória viva da educação e da história da Candangolândia. Utilizar o Museu como local de encontros regulares com a comunidade: fim da tarde no

⁵⁸ O baú da Daisy Collet trata-se de uma arca de madeira onde estão guardados os documentos relativos aos primórdios das políticas de inclusão e de ensino especial no DF. (Nota do Autor)

⁵⁹ A ficha cumulativa da Amaralina refere-se a um documento pioneiro de diagnóstico e avaliação das dificuldades psico-pedagógicas desenvolvido pela Professora Amaralina Miranda e utilizado durante os anos iniciais utilizados nesta modalidade no âmbito da Secretaria de Educação e da Secretaria de Assistência Social do Governo do Distrito Federal.(Nota do Autor)

Museu, dia da coleta de sementes, sábados no museu, conversas sobre temas de interesse no campo da educação. Realizar campanhas em rádio, jornal e TV para doação de acervos. Pensar formas de atrair os jovens. Manter estreito diálogo com o Centro de Ensino Médio Julia Kubitschek e comunidade da Candangolândia.

4.11 Cordilheiras Naturais

Ofertar atividades em parceria com o Grupo Escoteiro Candango da 16ª DF, para recuperação do Parque Vivencial e Ecológico da Candangolândia. Oferecer uma gincana aos visitantes para momentos de aprendizagem a partir de sua experiência com uso de máquina fotográfica. Incentivar posteriores visitas com a criação de exposições itinerantes nas escolas. Desenvolver projetos de arborismo e trilhas ecológicas na área do Parque.

Desmembradas entre dezenas de temas consoantes à cidade planejada, o conteúdo das memórias aponta para a fertilidade do terreno de pesquisa em educação. Organizado em torno de acontecimentos e personagens, estas experiências materializam o pragmatismo edificado, em forma de conhecimento nas pessoas, enquanto monumentos de sua cultura.

A memória é assim guardada e solidificada nas pedras: as pirâmides, os vestígios arqueológicos, as catedrais da Idade Média, os grandes teatros, as óperas da época burguesa do século XIX e, atualmente, os edifícios dos grandes bancos. Quando vemos esses pontos de referência de uma época longínqua, frequentemente os integramos em nossos próprios sentimentos de filiação e de origem, de modo que certos elementos são progressivamente integrados num fundo cultural comum a toda a humanidade. (POLLAK, 1989, p. 9).

Da ordem imaterial, entende-se que a memória sensibiliza o estudo dos dados colhidos, em afirmações que expressam uma reveladora ambição de identidade, estruturada sobre pilares educativos.

4.12 O Manejo das Memórias Educativas

Concebido em torno dos dados educativos históricos, recursos tecnológicos e linguagens educativas, o exercício anterior pretende familiarizar o público numa experiência sensível e válida para um museu educativo. De todas as citações do público, observou-se a necessidade de manejar estas memórias de modo a identificar acervos educativos materializando a constituição dessa memória educativa. Também se observou como a memória da educação do Distrito Federal formula uma cultura própria de rememoração dos fatos vividos, situando uma cronologia regulada em marcos de memória.

Nesse sentido, a observação das paisagens da memória esclarece a rede de estudos da memória educativa e suas experiências, conceitos, textos e imagens como agregados de informações significantes acessáveis por rememoração ou por pesquisa. No caso do Distrito Federal, o livre acesso aos hiperlinks digitais e a proximidade histórica dos fatos ao nativo da cidade, permitem a rememoração da prática do trabalho intelectual Anísio Teixeira nos primórdios da cidade. Somente tal sujeito, seja ele professor ou estudante pioneiro, tem condições de rememorar os fatos ligados à criação do Plano das Construções Escolares de Brasília, das Escolas Classe das quadras 307-8 Sul, do Jardim de Infância 21 de abril, da CASEB, do Elefante Branco e da Escola Normal de Brasília. Do mesmo modo, somente aqueles que viveram, puderam perceber o surgimento de movimentos artísticos emergentes nas Escolas Parque ou na Escolinha de Arte da 304 sul, dos movimentos musicais, como o rock e o choro nos corredores arejados da Escola de Música de Brasília.

A atuação dos professores e estudantes pioneiros, bem como suas propostas alternativas de educação, traçam as linhas originais da rememoração vivida pelos atores das escolas de acampamento interessados no resgate destas memórias. Assim como a rememoração das festividades, práticas pedagógicas e movimentos políticos também são exclusividade daqueles que viveram esta realidade.

Esta percepção faz com que os sujeitos das memórias tenham em si, uma originalidade contida na proximidade do lembrar com o fato gerando uma autenticidade entre fato e memória que dá poder ao sujeito por suas rememorações, fortalece o seu conceito no sentido histórico e vincula a memória à sociedade.

Por outro lado, se o “lembrar” traz todos estes efeitos, o “esquecer” igualmente tem importância pelo que revela. Os fatos esquecidos pelo público diagnosticam na exclusão de memórias, o abandono de peças compositoras do mosaico de significados. No caso, entre as menções do público acerca da memória da educação pública do Distrito Federal pode-se observar que não foram citados os elementos que levaram à falência do Plano das Construções Escolares, o papel da Escola Júlia Kubitschek como matriz educativa da cidade bem como sua destruição por meio de um incêndio sem causas oficiais, a relevância do Centro De Educação de Taguatinga como polo da educação profissional no DF, a criação de uma memória da educação nas Gerências Regionais de Ensino, a criação das Granjas-Escola, o estudos dos quadros de carreira e das condições salariais dos professores, a transferência dos professores da Candangolândia para outras localidades da cidade são apenas alguns dos temas “esquecidos” na emissão da memória educativa da cidade.

Caracterizado por sua intertextualidade, velocidade, precisão e dinamismo, o estudo da memória educativa ilustra o arraigo dos indivíduos como uma manifestação capaz de retroalimentar a comunidade dos conteúdos demandados a serem lembrados ou esquecidos.

Essa linguagem, de natureza hipertextual, constitui-se por experiências autênticas e reminiscências dos professores situados diante da efemeridade do tempo. Percebe-se como uma linguagem integrada às narrativas autônomas dos professores e na autenticidade profissional entre estes e sua comunidade acadêmica os fortalecendo de cultura e identidade.

Nesse contexto, olugar destinado à memória da educação “lembra” seus agentes, nas paredes da escolinha de madeira, no processo vivido nos dias de hoje, reconhecendo-se parte, e consequência, dos primórdios da educação pública do Distrito Federal.

O ato de rememorar se elabora numa educação pública voltada ao olhar de si mesmo e ilustra as experiências que demonstram a sede de memória da atualidade diante do choque da modernidade. Vivemos tempos em que o sujeito é um consumidor da modernidade, espremido entre a utopia da modernidade e a triste realidade das escolas públicas do Distrito Federal nos dias atuais. Ele sonha com a educação pública inovadora como o flâneur com o trote dos cavalos nas ruas de Paris, é um paciente espectador da decadência da educação pública que, junto com o golpe militar e as Leis de Diretrizes e Bases, sucateou um projeto de educação voltado para um ideal humano. Como automóveis e bondes elétricos que cortaram o século XIX em dois tempos, a rememoração concorre na dimensão institucional, política e ideológica de outrora, chocando-se com a falência dos programas prometidos e tornando-se, com Benjamin ilustra, um homem sanduíche espremido entre um tempo de entusiasmo e outro de decadência.

Se a reação de Benjamin à modernidade está no conflito, para Maurice Halbwachs (1990), está na conversão de pontos de referência de memória numa oferta de pertencimento aceito por um determinado grupo. Continuamente, a memória agrega regras de coerência e da identidade referenciada a partir de outros grupos. Há, portanto, uma relação intrínseca entre a memória individual e a memória coletiva, sendo que não cabe ao indivíduo recordar lembranças de outro grupo com o qual não se identificam

para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2006, p. 39)

De outro lado, Pollack entende que as memórias coletivas não podem ser enquadradas por imposição, pois a transmissão de lembranças não espontâneas serve a um fim determinado e interessa apenas a quem o executa. Do fenômeno resulta uma conjuntura da memória e

identidade disputada como valores presentes em conflitos sociais, manipulados para silenciar lembranças proibidas e guardar confidências para não prejudicar a imagem de quem quer se perpetuar sobre o grupo.

Vê-se que as memórias coletivas impostas e defendidas por um trabalho especializado de enquadramento, sem serem o único fator aglutinador, são certamente um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade. Assim, o denominador comum de todas essas memórias, mas também as tensões entre elas intervêm na definição do consenso social e dos conflitos num determinado momento conjuntural. Mas nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, têm sua perenidade assegurada. Sua memória, contudo, pode sobreviver a seu desaparecimento, assumindo em geral a forma de um mito que, por não poder se ancorar na realidade política do momento, alimenta-se de referências culturais, literárias ou religiosas. O passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida. (POLLAK, 1989, p. 9).

Nessa coleção de memórias resta a promessa do sujeito educado na escola pública do Distrito Federal, juramento utópico das rememorado pelo seu público. Um discurso secreto que se intimida diante do contraste entre o que foi planejado e o que existe nos dias atuais, face ao descaso da privatização do bem público, da imposição religiosa nas escolas e dos baixos salários e greves e se reconhece a sua trajetória.

Das paisagens expostas, encontra-se no nativo brasileiro o conflito de Benjamin, entre o ora e outrora, do qual emerge outro sujeito que tem pode ser se “lembrar” de um fato indefinido, entretanto, um sujeito dividido entre a crença no ideal e a frustração da utopia da educação inovadora e na escolha individual e sem qualquer resposta pré-concebida. Ao sujeito faculta-se escolher trajetórias e reformular continuamente, uma memória viva de questões entre educação, memória e poder. Com um olhar esvaziado num tempo de narrativas inesgotáveis, essa provocação sugere um contínuo mapeamento da memória educativa para uma interpretação do professor dos processos onde se insere como autêntico coletor de suas memórias educativas.

No manejo das memórias educativas do Distrito Federal faz-se necessário firmar nomes de professores como fortes pilares para a pesquisa. Do mesmo modo como os coletores de memórias Roquette-Pinto, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira ensinaram gerações o processo de assentamento de peças olvidadas no mosaico da cultura e da identidade nacional, a memória da educação nativa do Distrito Federal, demanda dos discursos dos professores pioneiros como fontes de pesquisa. Neste capítulo, fica possível compreender que dos relatos dos professores se encontram as peças que giram horizontes, esticam emoções e expõe seus sacrifícios, pois é nestes testemunhos dos discípulos de Teixeira por uma educação para todos, que emerge uma consciência de que a cada dia letivo se constitui a memória educativa do

futuro da cidade, em cada hora-aula de professores e estudantes que protagonizam narrativas numa eterna transformação identitária de uma cidade sempre incompleta.

PARTE V

5 MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: UM ARVOREDO DE CONHECIMENTO

No seguinte capítulo pondera-se a respeito da constituição de um museu de educação questionando-se como o processo se origina e qual a função desta casa voltada à memória educativa local. Para tanto, as peculiaridades da cidade estão refletidas no processo de elaboração do plano museológico do Museu da Educação do Distrito Federal. Como um processo contínuo, a elaboração do plano museológico tem se norteado princípios e eventos baseados no estudo do objeto em questão, neste caso, da memória educativa do Distrito Federal. Cabe, portanto, considerar a existência de espaço e liberdade para a sua constante atualização de modo a fundamentar novas e maiores produções acadêmicas capazes de alimentar e gerar profícuos debates no âmbito da sociedade.

Ainda neste capítulo, aponta-se a sociomuseologia como alternativa metodológica para este museu feito de pessoas e vivências. Pela sua representatividade convergem conceitos como o pragmatismo deweyano e a experiência em Benjamin no meio educativo para potencializar a ação política da escola junto à sua comunidade por intermédio da sua atuação junto ao público escolar.

A ideia do museu surge para valorizar socialmente o acervo, para que os professores venham com isso fortalecer a sua própria identidade profissional, além de sentirem-se valorizados, para que o brasileiro, qualquer cidadão, possa reconhecer seu passado educativo ao se deparar com a exposição do acervo no museu e, sobretudo, que possa contribuir para a qualidade da educação e da escola, possibilitando a valorização que ela necessita e o reconhecimento que o trabalho do professor merece, o fundamental é socializar, é dar oportunidade de reconhecimento, de fortalecimento da identidade do professor. Quem eu sou afinal? O que faço? Qual o valor disso? Para onde eu vou a partir daí? É fundamental que sirva de estímulo para o trabalho do professor, que lhe dê clareza sobre o papel social da educação e para o fortalecimento da identidade da escola, enfim, que seja capaz de despertar a paixão, porque é um trabalho que só se faz com paixão. O trabalho profissional do magistério é formar homens! Que homem se quer formar? Para que mundo? Como formar esse homem? Como essa formação poderá contribuir para que a vida seja melhor para que o homem seja mais feliz? Essa ideia em conjunto integra ensino, pesquisa e extensão. É um trabalho destinado à cidade de Brasília, que se volta para a sua população e que, fundamentalmente, quer valorizar o professor, condição necessária para que o aluno usufrua e possa ter uma educação de qualidade. (PEREIRA, 2014, p. 14).

Entende-se que um museu proporciona à comunidade uma visão do seu patrimônio material, imaterial, cultural e simbólico. Desta forma, na cidade planejada no centro do Planalto Central, de costumes transportados da face tradicional do país, a demanda por cultura nativa incentiva a valorização de suas memórias, em especial, aquelas voltadas para a saga

que alude à sua construção. No vazio de vínculos culturais, notório desde o início da cidade, a população pioneira habitou os primeiros lugares de convivência. Entre eles, a Candangolândia. A cidade de madeira, então conhecida como Cidade Livre, simbolizou a matriz do comércio, das negociações e da vida social dos que chegavam à cidade convertidos ao espírito do pioneirismo dos primeiros acampamentos.

O simbolismo presente ainda nos dias de hoje, se mostra no Núcleo Bandeirante⁶⁰ e na Candagolândia ao assentar o Museu Vivo da Memória Candanga como lugar de memórias nativas, localizado na mesma área onde se ergueu o acampamento Lonalândia, datado de 1956 e, que contou com a presença do então Presidente Juscelino Kubitschek em sua inauguração. Essa localidade foi sede da NOVACAP e do seu cofre, a caixa forte se retirava o pagamento dos salários dos operários, foi o posto de saúde, hospital, posto policial e os dois primeiros restaurantes da região. Ainda abrigou a primeira escola para os filhos dos pioneiros e as primeiras residências para as equipes técnicas e administrativas, constituídas de cerca de 1.200 funcionários, vulgarmente conhecidos como candangos. Esta área pioneira da cidade, em 1994⁶¹, passa a denominar-se Região Administrativa XIX, fixando-se o dia 03 de novembro como data oficial de sua fundação.

Naqueles idos, o movimento frenético da engenharia contrastava com o lado da região que escondia o imenso território distribuído entre pastos e veredas aonde os grandes rebanhos de mamíferos vinham beber água nos longos períodos de estiagem. Carente de referências, Brasília nasce se apoiando nas tradições das cidades goianas existentes naquele distante cenário. Cidades como Planaltina, um núcleo original de cultura goiana tradicional, e Brazlândia, com seus traços da história dos Bandeirantes que por ali passaram rumo ao sertão do país. Nestas cidades, uma dinâmica própria de cultura e de memória se manifestava em tradições cantadas e dançadas como a Festa do Divino Espírito Santo, a representação da Via Sacra e os movimentos catireiros⁶². Ambas as cidades, edificadas em municípios emancipados desde o século XIX, Brazlândia e Planaltina receberam os demarcadores do território da nova capital nas missões exploratórias Cruls (1892), Poli Coelho (1945) e Pessoa, (1955). Com a finalidade de demarcar o quadrilátero de 5.814 km² do Distrito Federal, terras foram desapropriadas desde a cidade de Luziânia e posteriormente transformadas nas Regiões

⁶⁰Conhecido anteriormente como "Cidade Livre", foi ocupada pelos candangos e posteriormente urbanizada e tornando-se uma das cidades do Distrito Federal.

⁶¹De acordo com a Lei Distrital no. 658 desta data.

⁶²A Catira ou cateretê é uma dança do folclore brasileiro de ritmo marcado pela batida dos pés e mãos dos dançarinos. De origem híbrida, com influências indígenas, africanas e europeias, a coreografia da catira é executada, na maioria das vezes por homens, boiadeiros e lavradores sendo formada por seis a dez componentes e mais uma dupla de violeiros, que tocam e cantam a moda.

Administrativas de Planaltina e Brazlândia onde ainda conservam-se características interioranas entre o novo e o tradicional, o caipira⁶³ e o urbano. A cidade nova vem sendo produto de uma reelaboração da identidade nacional liberta da dominação colonial, do jugo escravagista e engajada com o trabalho remunerado e intencional.

60 mil candangos foram necessários para desbastar, cavar, estaquear, cortar, serrar, pregar, soldar, empurrar, cimentar, aplainar, polir, erguer as brancas empenas...- Ah, as empenas brancas! Como se tivessem sido depositadas de manso por mãos de anjo na terra vermelho – pungente do planalto, em meio à música inflexível, à música lancinante, à música matemática do trabalho humano em progressão... O trabalho humano que anuncia que a sorte está lançada e a ação é irreversível. (MORAIS, V. Sinfonia da Alvorada)

O protagonista da saga foi o Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira (1902-1976) com uma plataforma de 50 anos de realizações para os 5 anos de seu mandato. Seu discurso promissor acionava o desenvolvimento da nova identidade nacional, com a ampliação de 60% das exportações em commodities do café (1955-1959) e a produção industrial dobrada num crescimento de 380% entre os anos 1957-61, um crescimento bruto de 45%, entre os anos de 1955-60. Com estes números, a identidade do país seria alterada profundamente.

Nos territórios ocupados no planalto Central, a nova identidade brasileira tomava posse entre as fazendas, os caminhos e as veredas do quadrilátero anteriormente chamado de “deserto”, ou “nada”. Como cenário, o cerrado revolvido e ocupado por máquinas, tratores, caminhões, estruturas metálicas dos edifícios e milhares de candangos, onde seria instaurado o debate sobre a construção da capital como síntese da identidade renovada do país.

Com manifestações artísticas e culturais próprias, estas cidades representam um relaxamento na ruptura cultural promovida na região mediante a inserção da nova cidade. Como uma região de abundantes recursos naturais, teve seu desenvolvimento atribuído exclusivamente, à agricultura e a pecuária, fazendo com que Brasília despontasse sobre uma página em branco onde suas memórias anteriores fossem apagadas à força de concreto e picareta para fazer-se tabula rasa e restaurar no país um projeto modernista, conforme constata com espanto a poetiza.

Brasília é construída na linha do horizonte.
 – Brasília é artificial.
 Tão artificial como devia ter sido o mundo quando foi criado.
 Quando o mundo foi criado, foi preciso criar um homem especialmente para aquele mundo.
 Nós somos todos deformados pela adaptação à liberdade de Deus.
 Não sabemos como seríamos se tivéssemos sido criados em primeiro lugar, e depois o mundo deformado às nossas necessidades.
 Brasília ainda não tem o homem de Brasília.
 (LISPECTOR, 2009).

⁶³ Para Antônio Candido, o personagem que assumia a essência do povo brasileiro, descrito na literatura, era o caipira como aquele que reunia os elementos assimilados da cultura branca, índia e negra em hábitos e costumes veiculados pelas grandes obras nacionais.

O deserto de realidades ofertadas ilustravam contradições que, de certo modo, preenchem o vazio de memórias da cidade. Ressaltava-se a personalidade cosmopolita do cidadão oriundo de todas as partes do país, expondo um manejo com intimidade a alteridade de poder, entre períodos democráticos e outros. A personalidade cidadina, de perfil sociológico e geopolítico, ambientava-se em memórias compartilhadas em fatos datados por processos governamentais e experiências coletivas. Assim, a memória social se elaborava na geografia dos pontos turísticos condutores da política nacional. Uma memória social popular formada por

Segredos de Papel

Em Brasília as pessoas guardam segredos
Guardamos segredos
Sabemos de tudo em primeira mão
Teia de arame cruzado
Hermetismo governamental
As pessoas fogem uma das outras
Escondem umas das outros segredos bestas
Temos medo, entre nós nada é entrelaçado.
Em Brasília tudo é papel
O papel tem palácios
Passo lá à noite e vejo palácios iluminados
Cheios de papel
Vou a um galpão de madeira
Ver um filme em 16mm
Um dois, Um dois, Um dois, Um dois
(COELI, Maria⁶⁴, 1978, p. 389, grifo do autor).

O poema expressa sentimento populares naturais da cidade representados pela indiferença aos governos e pelo o anonimato do seu cidadão. O valor atribuído aos palácios da *polis* sobreleva a necessidades dos seus habitantes que se refugiam em modestos galpões culturais onde não se ostenta grandeza, nem partidarismos, nem ideologia. O poema de autoria de minha mãe revela como a monumentalidade da cidade e a burocracia determinada por registros em papéis diminuem a importância do homem e desrespeitam o seu direito de ir e vir. Na cidade moderna, para o funcionário público não foi concedido nem descanso, nem cultura, nem lugar para o seu ócio criativo. Nestes versos, ilustra-se a ausência de vínculo entre a cidade artificial e o seu habitante. Como uma referência à opressão vivida, o poema expõe o sentimento de sobrevivência do seu cidadão face ao desafio utópico da cidade comparsa de segredos de papel. Ao negá-los a poetiza opta, ao fim do dia, pela alternativa de ir ao cinema, no galpão de madeira⁶⁵.

⁶⁴ Maria Coeli de Almeida Vasconcelos é cineasta, professora de artes visuais, educadora, poetiza e escultora. Natural de Belo Horizonte, formou-se na primeira turma de normalistas do CASEB.

⁶⁵ O Cine Galpão foi um lugar de encontro da comunidade artística e cultural da cidade nos seus primórdios, localizado na 508 sul, posteriormente foi transformado em Espaço Cultural Renato Russo, onde são promovidas atividades nas áreas de teatro dança, cinema, desenho, literatura e pintura.

Na busca do indivíduo por suas escolhas, o Museu da Educação do Distrito Federal se localiza como local de memórias coletivas presentes nas lembranças de um “fazer fazendo”, a educação tem na criação de um museu nascente vinculado ao Governo do Distrito Federal e à Fundação Universidade de Brasília, um processo de restauração do que representou a escolinha Júlia Kubitschek para a cidade. A retomada do marco simbólico teve início com a assinatura da Carta de Intenções entre instituições governamentais locais, a convite do Magnífico Reitor da Universidade de Brasília, Dr. José Geraldo de Sousa Junior, onde se registra que

Existe comprometimento dessas instituições para viabilizar o projeto de criação do Museu da Educação do Distrito Federal. Essa iniciativa requer esforços ordenados e compartilhados das instituições mencionadas, bem como de outros órgãos governamentais da esfera federal e de entidades privadas interessadas na concretização desse projeto. (CARTA DE INTENÇÕES, 2011, p. 01)

Como um centro de referência de conteúdos educativos especializados, assim como um marmarinho de memórias abastece de imagens e relatos dos professores, esse museu pretende oportunizar a

criação de programas de atendimento especializado aos docentes em setores educativos dos museus pode favorecer não somente a que os professores se qualifiquem para esta relação e usufruto educativo, mas que os museus, como instituições mutáveis, também possam mapear as expectativas e impressões dos professores, alterando seus projetos de recepção de escolares. Chamamos de atendimento especializado aos serviços, atividades e programas permanentes criados no museu que favorecem vínculos mais efetivos com a sociedade e dos professores com os museus, com alteração de hábitos culturais e amadurecimento de propostas de visitação escolar. (PEREIRA, 2013, p.91)

Esta modalidade de atendimento especializado de memória encontra suportes apropriados de interpretação da prática social e cultural sugeridos no Plano Museológico elaborado pelo IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus, órgão do governo federal de incentivo aos museus que aceitou o convite da equipe. Desde o início dos trabalhos, manifestou apoio institucional à proposta de criação do MUDE mediando as bases museológicas teóricas que promoveriam a elaboração de uma consistente oferta de serviços pedagógicos ao público membro ou não da comunidade docente. O fato ocorreu a partir de uma série de encontros entre a equipe de pesquisa e os funcionários do órgão, no decorrer do ano de 2012, com o objetivo de desenvolver uma ferramenta de gestão para a implantação de um planejamento estratégico.

Entre os tópicos do Plano Museológico constam a missão, a visão, a estrutura e atividades da área administrativa e técnica, voltadas para a pesquisa, preservação e difusão do patrimônio, com perspectiva de execução de longo prazo. Tal apoio às bases museais deram vida a um planejamento documentado para perfilar instituição e publicar o caráter global de suas prioridades. Elaborou-se, ainda, uma pauta de programas ordenados para a atuação do

museu e uma relação de necessidades para cumprimento de cada função. Estes projetos executáveis deram margem à concretização dos diferentes programas, sua definição e descrição das propostas para as necessidades da instituição.

5.1 A Germinação de Uma Mudança

Enquanto condutor do relato de histórias comunitárias, o Plano museológico do Museu da Educação do Distrito Federal procura contemplar a exibição do seu acervo refletido na organização política, social e econômica da sociedade brasileira. Semente da preservação de bens materiais e imateriais, sua pauta de ações educativas simbolizam um período, um território e uma cultura que sustentou a inovação dos costumes evocados pela sociedade de então. Como uma consequência natural do processo revolucionário, o estudo dos bens educativos e culturais desperta, em professores e estudantes locais, o espírito crítico e questionador pelas contradições e descontinuidades das políticas educacionais desde a inauguração da nova capital.

Entender a relação do passado com o presente e a possibilidade que ilumina para o futuro. Enfim, essa perspectiva de estudos localizados nos levou a reunir um pequeno grupo para estudar a educação do Distrito Federal, no caso, era ainda bastante recente: cerca de cinquenta anos, desde a fundação de Brasília. Então, foi muito impactante, podemos dizer que nós tivemos o privilégio de ver o surgimento do sistema educacional simultaneamente ao nascimento da cidade... O sistema educacional surge de uma forma revolucionária, inovadora, com um projeto compatível com a modernidade pensada para o Brasil. Era uma cidade nova projetada e construída para um homem da vida moderna, um homem que tivesse condições humanizadas para viver, onde houvesse um número relativamente reduzido de pessoas, ao inverso das grandes metrópoles. Uma cidade com menos asfalto, menos construções, menos alvenaria e mais jardins, espaços para as crianças brincarem com segurança, enfim algumas condições de vida que, infelizmente, vimos perdendo... Porque a realidade muitas vezes atropela o projeto e o sonho. Podemos dizer, no entanto, que a nossa capital ainda preserva, pelo menos em seu núcleo duro, essa possibilidade de uma vida mais humanizada. (PEREIRA, 2014, p.8).

A sediar este projeto delineou-se a ideia de reconstrução da primeira escola pública do Distrito Federal no lugar onde foi erguida. A intenção parte do desejo simbólico de recuperar, pela pesquisa objetos, documentos e depoimentos dos educadores e estudantes daquela época e reinventar o imaginário fundante da nova capital brasileira. “Repete o gesto simbólico de sinalizar para todo país as possibilidades inventivas do povo brasileiro e o projeto de educação que esse povo merece” (IBRAM, 2012, p. 4). A missão fundamental é a valorização da escola, dos professores, dos estudantes da comunidade, a reconstrução da primeira escola pode convergir numa ilustração da prática educativa de então, baseada sobre diálogo de saberes e a renovação dos conhecimentos. Ilustra-se pela imagem concreta de uma escola de

madeira pode ser capaz de oportunizar a rememoração das experiências com vistas à construção participativa de outras experiências educativas.

De natureza jurídica, a instituição do Museu da Educação do Distrito Federal nasce de uma iniciativa da FE, Faculdade de Educação, na figura do DEX, Decanato de Extensão da UnB, Universidade de Brasília que se vincula à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com

autonomia administrativa, financeira e patrimonial, podendo, dessa forma, celebrar contratos, acordos e convênios com instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, e cooperativas. (IBIDEM, p. 6).

O percurso do Museu se configura sobre a história da Educação do Distrito Federal e se desenvolve como parte essencial baseada no Plano Museológico, a partir de um Programa de Educação Permanente de atendimento de professores, em parceria com a EAPE, Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, a Faculdade de Educação da UnB e a Universidade Aberta do Distrito Federal, dado o empenho de recuperar “a utopia de uma escola pública de qualidade para todos, a despeito das diferenças individuais, religiosas, étnicas e de classes sociais”. (IBIDEM, p.7)

Foram indicados os representantes da SEEDF e da SCDF, indicados pela Sra. Olga Cristina Rocha de Freitas, Diretora da EAPE e pelo Sr. José Delvinei Luiz dos Santos, Diretor do Patrimônio Artístico e Cultural, formando uma equipe básica que daria continuidade aos trabalhos constituídos pelo Comitê Gestor para a criação e implantação do Museu da Educação do Distrito Federal.⁶⁶ Assim, como um laboratório do sonho de Anísio Teixeira, para experimentar a escola pública e laica, o Museu da Educação do Distrito Federal recebe o apoio especializado destas instituições na presença da colaboradora Carmen Silva Batista, historiadora e professora da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação e de Marta Gomes de Almeida Icó, assessora do Diretor do Patrimônio Histórico.

Revisitando a escola de ontem para inventar a escola de amanhã, formou-se uma equipe preparada para afrontar os empecilhos para o prosseguimento do projeto nacional de um futuro emancipado culturalmente. Esta empreita de formação de uma equipe de trabalho teve na coordenação da Professora Eva Waisros Pereira, com o apoio das professoras Laura Maria Coutinho, Maria Alexandra Militão Rodrigues, Ingrid Dittrich Wiggers, Silmara Kuster, Cinira Maria Nóbrega Henriques, Fátima Maria de Deus e desta pesquisadora além do arquivista Raimundo Mendes e da arquiteta Maria Cecília Gabriele. Constituiu-se, na sequência, um grupo de trabalho conforme publicado na Portaria 230, de 28 de agosto de

⁶⁶Resolução da Reitoria da Universidade de Brasília, no. 0158-2011.

2013⁶⁷ que somava ao grupo Ariane Abrunhosa da Silva, Luciana de Maya Ricardo, Vera Margarida Lessa Catalão e determinava as atribuições da equipe: a) continuidade à criação do Plano Museológico, b) no desenvolvimento do programa institucional de desenvolvimento da gestão política, técnica e administrativa, c) na elaboração das bases do programa educativo a partir da sistematização de equipe multidisciplinar responsável por ações e conteúdos roteirizados para professores, estudantes e comunidades do Distrito Federal, em especial, a da Candangolândia, d) na fundamentação dos princípios do programa educativo para portadores de necessidades especiais, buscando inserir e desenvolver as potencialidades do público em vivências de modo a fomentar as relações de pertencimento com o Museu e os programas de Longa Duração, de Curta Duração e de exposições Itinerantes.

A título de exemplificar o conteúdo exposto no parágrafo anterior, apresenta-se como modalidade duradoura no Museu da Educação do Distrito Federal a sistematização das exposições de Longa Duração, onde estarão apresentados

Os princípios fundadores da educação do Distrito Federal, por intermédio dos depoimentos dos seus protagonistas, objetos pedagógicos e mobiliários de época. Nas salas do primeiro andar da edificação, que sediam essa exposição, também serão mostrados textos, fotografias e audiovisuais, que traduzem o conhecimento das principais metodologias e propostas pedagógicas utilizadas na época, expostos em diversos suportes, materiais e mídias eletrônicas. O espírito pioneiro, a inventividade da comunidade candanga e as utopias que antecederam e concretizaram o sonho da nova capital no Planalto Central do Brasil constituirão o fio condutor do projeto expográfico. (IBIDEM, p.9)

As exposições de curta duração exibem as produções contemporâneas da comunidade educativa, de artistas locais e a difusão de pesquisas realizadas nas universidades locais. Também exposições itinerantes com o objetivo de difundir o patrimônio do Museu e a memória da educação do Distrito Federal, de modo itinerante, em escolas e outros espaços de cultura.

Segundo o plano museológico, o museu ainda conta com o programa de Intercâmbio com outras instituições para estabelecer canais de permanente diálogo com outros museus, espaços culturais e outras instituições propondo acordos de cooperação, propor estágios e atividades compartilhadas, e do programa de Pesquisa e Extensão destinado à produção acadêmica de pesquisa e atividades de extensão, por meio de termos de cooperação técnica entre a Fundação Museu da Educação do Distrito Federal, a Universidade de Brasília e outros Centros Universitários.

O programa de acervo reúne as atividades voltadas para a classificação, catalogação, manutenção, preservação e restauro das peças do acervo, às pesquisas de campo e às

⁶⁷Diário Oficial do Distrito Federal no. 180, quinta feira 29 de agosto de 2013, pagina 41.

campanhas de doação ou aquisição de novos objetos de memória educativa. O programa de fomento e captação de recursos pode ser um aspecto da sustentabilidade do Museu, por meio de participação em editais, doações e celebração de convênios e termos de cooperação técnica, entre outros, com instituições públicas e privadas nacionais e internacionais. Por fim, o Plano Museológico conta com um programa de comunicação e difusão cultural responsável pela programação de encontros, publicações e estratégias de comunicação, inclusive, virtual. (vide Anexo 1)

Para efetivar a instituição do Museu da Educação do Distrito Federal elaboram-se com as partes envolvidas, o Termo de Cooperação Técnica no. 001-2013⁶⁸. São distribuídas funções entre a Secretaria de Educação do Distrito Federal, a Secretaria de Cultura do Distrito Federal, o Instituto do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos do Distrito Federal, o Arquivo Público do Distrito Federal e a Administração Regional da Candangolândia como a descrição do objeto a ser executado, a definição de um modelo de gestão compartilhada, o estabelecimento de atividades e obras como o Plano Museológico e o Projeto Arquitetônico, e, uma estimativa preliminar dos custos do planejamento e da obra.

A restauração de tal modelo de ação educativa, desenvolvida nos primeiros anos de história de Brasília, sustenta a transferência do acervo documental da pesquisa “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador” e do Projeto de Extensão Contínua “Memória da Educação do Distrito Federal” com vistas a constituir o Centro de Documentação e a Reserva Técnica do Museu com vistas a desenvolver pesquisas, campanhas e demais ações voltadas à preservação e à ampliação permanente do acervo do Museu. Todo o processo resulta de uma série de atividades apresentadas no Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal, onde estão citados os seminários de pesquisa em torno da memória da educação pública que servem para compor as bases teóricas do Grupo de Pesquisa “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956 – 1964): origens de um projeto inovador” (1998). No catálogo encontram-se classificadas as iniciativas originadas no âmbito da pesquisa, com vistas a socializar a identidade comunitária deste museu como uma instituição voltada para seus atores e seu território (vide Anexo 2).

Por este ângulo, contou-se com a contribuição de diversos estagiários da Universidade de Brasília que dedicaram seus estudos em história, literatura e educação para a referida

⁶⁸O documento é assinado pelo reitor da Universidade de Brasília, Dr. Ivan Marques de Toledo Camargo, o Secretário da Educação do Distrito Federal, Sr. Denilson Bento da Costa, do Secretário de Estado da Cultura do Distrito Federal, Sr. Hamilton Pereira da Silva, do Presidente do Instituto do Meio ambiente e Recursos Hídricos do Distrito Federal, Brasília Ambiental, Sr. Nilson reis Batista Junior, do Superintendente do Arquivo Público do Distrito Federal, Sr. Gustavo Guilherme Leon Chauvet e do Administrador regional da Candangolândia Sr. João Hermeto de Oliveira Neto.

pesquisa. Entre estes, a contribuição da estudante de arquitetura Tauana do Amaral na elaboração do modelo do projeto arquitetônico realizado em 3D que serviu na reconstituição contemporânea do espaço, conforme apresentado a seguir.



Figura 3: Imagem em 3D do Museu da Educação do Distrito Federal.

Fonte: Arquivo Pessoal de Tauana Amaral.

Ambiciosamente focado na formação cultural voltada para o âmbito educativo, o Museu da Educação abriga o passado da história da educação pública do Distrito Federal, projetado dentro de um parque destinado, também ao desenvolvimento da cultura ambiental. Como um lugar de reflexão e rememoração de memórias individuais e coletivas dos seus agentes, sedia espaços para elucubração e devaneio para ambientar educadores e educandos em um parque vivencial e ecológico explorado para além das salas de exposição. Em espaços cobertos na parte térrea serão montadas oficinas de arte-educação e reservados espaços apropriados para ocupações manuais e técnicas, para atividades corporais e cênicas; na parte externa contígua, será montado o Parque das Invenções criando oportunidades de socialização, de experimentação e aprendizagem pela brincadeira; no entorno da edificação, haverá recomposição da vegetação nativa e plantio de jardins permaculturais, agrofloresta e bosque dos sentidos com espécies ornamentais e aromáticas para valorização do local por meio da observação experiencial da natureza.

Nesta ambiência diversificam-se procedimentos educativos na área do Museu de alternativas interligadas para a percepção da saúde mental acomodada na observação do bem estar e da qualidade de vida educativa nesta ambiência. Tal proposta se constitui em uma intervenção consciente da comunidade educativa contra a formulação conformista do visitante do museu como sujeito passivo no processo de aprendizagem. A área livre do museu coloca-se para o visitante como função mediadora na qual se potencializa o espectro da rememoração

de situações educativas. Assim, compreende-se que por meio de uma ambiência alternada entre conhecimento pragmático e rememoração, o visitante do museu possa refletir suas memórias como sujeito ativo e passivo do processo educativo.

Paralelamente ao processo, iniciativas pontuais conduzem à proposta do Comitê Gestor para a criação e implantação do Museu da Educação, com o apoio da Faculdade de Educação e pelo Decanato de Extensão⁶⁹. Esta iniciativa, conduzida em parceria com a SEEDF, Secretaria de Educação do DF, movimentou a criação de uma identidade visual para esta instituição. De tal lógica, a comissão foi responsável pela abertura de edital voltado para estudantes e professores da UnB para a escolha de uma logomarca do Museu.

Houve um concurso envolvendo professores e alunos da rede do Distrito Federal e da Universidade de Brasília e nesse concurso, entre as propostas, embora não tenha sido a vencedora, essa sigla MUDE foi uma das que representa o que a gente quer para o Museu da Educação: Mude, MUDE. A gente quer que quem vá ao Museu da Educação, seja visitando a exposição, seja participando das atividades que ele vai promoverá para estudantes, professores e comunidade, que isso induza à mudança, mudança para melhor, que cresça e que adquira conhecimentos, que contribua para uma sociedade melhor, para uma educação de qualidade, pensando na felicidade humana, afinal o que a gente quer da vida senão a felicidade? (PEREIRA, 2014, p. 17).

O processo de seleção se deu mediante a avaliação de uma comissão julgadora, composta por professores, arquitetos e artistas, que selecionou entre diversos candidatos, uma imagem que reproduzisse a intencionalidade do Museu. Os vencedores do concurso foram os estudantes Luiz Eduardo Sarmiento Araújo (FAU-UnB); Clara Cristina de Souza Rego (Ida-UnB) e Artur Leonardo Coelho Rocci (FAU-UnB) e Gabriela Bandeira Advícula de Arquitetura e Urbanismo. Como menção honrosa, premiou-se também pela criação da sigla do Museu, a estudante de Museologia Daniela Demathei do Vale (FCI-UnB).

5.2 Há Que Ser Cuidar do Broto: Mediação e Sociomuseologia

Uma parte do trabalho do Museu da Educação deve dispor uma atuação interna voltada aos professores da escola básica, passando pelos estágios convencionais no campo da educação não formal. A mediação entre professores e estudantes quando especificamente qualificada para essa função licencia profissionais em museus e potencializa formadores vinculados ao projeto. A participação de estudantes de graduação bolsistas nos estudos como a seleção e escuta de entrevistas prepara outra geração de pesquisadores e conhecedores das práticas institucionais, por meio de parcerias com cursos de Licenciatura em Ciências Sociais,

⁶⁹Na figura dos Decanos em Extensão Professores Doutores Ovirosmar Flores e Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa.

Pedagogia ou Museologia. A perspectiva desse tipo de formação, quando sistemático, capacitamediaadores e define habilidades específicas que acrescentam aos conhecimentos técnicos modalidades de mediação e interação com o público. (ver Parte VI desta pesquisa).

Considera-se conveniente diante da premissa supracitada, uma aproximação do Museu da Educação com a linha da Museologia defendida pelo Professor Mário de Sousa Chagas, praticante dos ideais propostos pelo Professor Mário Moutinho, da Universidade Lusófona de Lisboa. A Sociomuseologia, no contexto benjaminiano pode aprofundar os conceitos do colecionador de memórias e o narrador do MUDE, oferecendo ao seu visitante, professor ou estudante, um despertar para as memórias experimentadas.

Para Moutinho é necessário um esforço de adequação das estruturas museológicas aos condicionalismos da sociedade contemporânea. Como uma área interdisciplinar de ensino que visa o desenvolvimento sustentável da humanidade assentado na igualdade de oportunidades, o ensino em museus demanda a abertura do museu a todos os meios, numa relação organicamente social, que lhe vivifica provocando a elaboração e o esclarecimento das relações, noções e conceitos que podem dar conta do processo.

Nesse sentido, a Sociomuseologia converge com a teoria pragmática na medida em que reconhece que todas as sociedades estão em permanente mudança e que por meio de atuação política e educativa dos museus poderá ser assentada um tipo de mudança que coloque esta instituição a serviço da sociedade. Tal afinidade intelectual aproxima pragmatismo e sociologia como temas integrados que dividem os mesmos elementos humanos, sensoriais e culturais que permitem ao público de museus uma participação e experimentação capaz de formular uma consciência comunitária.

A alternativa sociomuseal oferece meios para rearranjar as injustiças cometidas no âmbito educativo, não apenas as memórias de traumas de aprendizagem, mas também aquelas cometidas contra a função docente. Esta modalidade de revisão histórica pode avaliar os prejuízos contidos nas questões trabalhistas como a remuneração dos professores e o desprestígio da escola na sociedade brasileira. A ação sociomuseológica educativa converge com outras modalidades de experiências em museus na medida em que desafiam a passividade do pensamento modernista e fortalecem a execução de práticas anti-intelectualizadas. O desafio de socializar o espaço museus pretende desatrelar a instituição ao desejo exclusivo de suas autoridades formais como fornecedoras de diretrizes de ação. Ao contrário desta política museológica centralizadora, a sociomuseologia demanda a subversão das tendências conservadoras para ampliar as possibilidades de uma práxis não formal.

A não formalidade destacada não significa uma metodologia informal de ensino. O museu, enquanto espaço não formal de aprendizagem, defende a autenticidade de diálogos, expressos na realidade e nas empatias dos sujeitos, em manifestações legíveis, onde podem ser articuladas ações sociais de reconhecimento de identidades e culturas de grupos de memória. Na função não formal de uma instituição sociomuseal, o pensamento antecede a ação para engajar-se na realidade e alinhar-se à dimensão educativa dos museus. Esta perspectiva amplia possibilidades afetivas da comunidade que cede elementos constitutivos do acervo aproximando-se do território e tornando-se também proprietário do museu e seu acervo.

Tal movimento encontra sua base de apoio no Museu da Favela e o Museu da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Estas instituições museais representam pontos de memória social voltada ao reconhecimento da opressão de suas identidades por instâncias hierárquicas de poder econômico. O debate entre memória e poder é o alvo dos estudos do Professor Mário Chagas (1997), que afirma “onde há poder há memória”. Sobre tal relação de justiça, poder e memória existem indicadores de uma trilha para a libertação de memórias injustiçadas do passado.

O que está em jogo nos museus é memória e é poder, logo também é perigo. Um dos perigos é o exercício do poder de forma autoritária e destrutiva, outro é a saturação de memória do passado, a saturação de sentido e o conseqüente bloqueio da ação e da vida. (CHAGAS, 1997, p.7).

Estes novos processos museais abrem-se à culturas locais e aos movimentos nativos que viabilizam a revisão do passado para além da mera “comemoração da ordem estabelecida e a afirmação da ordem jurídica, dos valores culturais dados, da verdade científica imposta, a repetição do conhecimento” (IBIDEM, p.4) No confronto de ideias, tradição e modernidade os museus

passam a ser memória da natureza e da vida, excluídos do campo das relações, eles são enquadrados nas gavetas naturais da ordem da repetição. As coisas também precisam ser disciplinadas e organizadas com o suporte da memória, da experiência, do pensamento sobre o já produzido. O próprio pensamento repetidamente passa a ser derivado da memória (IBIDEM, p.7).

A pesquisa converge para o estudo da experiência e a finalidade da sociomuseologia como uma ciência válida no esforço de adequação das estruturas museológicas condicionadas à sociedade contemporânea. Em favor da experiência, o MUDE tem perspectivas para ampliar noções e conceitos, fundindo Museologia e Educação numa leitura multidisciplinar em ciências humanas.

Quando o Professor Mário de Sousa Chagas entrevistou o idealizador da sociomuseologia, Hugues de Varine, principal expoente no mundo ouviu a denúncia tradicional que se caracterizava pela estabilização da defasagem dessas instituições em

relação às questões sociais. Para Varine (1935-), os museus “tradicionais”, haviam se tornado “na maioria, armadilhas para turistas e grupos escolares.” A complexidade da modalidade sociomuseal, como instrumento de ação social, considera a defesa da globalidade dos museus, uma tendência afirmativa, no Brasil, em instituições que relacionam memória, território e conhecimento.

Esta prática de antiglobalidade conceitual ocorre no Museu da República do Rio de Janeiro, nos pontos de memória espalhados pelo país, no Museu do Horto Florestal, no Museu de Arqueologia de Itaipu, no Ecomuseu Nega Vilma, no Centro Cultural Cartola, no Museu da Favela, no Museu Sankofa da Rocinha e outros. Com todas as limitações institucionais presentes na atualidade, para Hugues de Varine, estas instituições não desenvolvem uma ideia de museu total, mas de um fragmento da sociedade em processo de afirmação e de reconhecimento.

O museu total seria um museu onde todas as disciplinas, todos os conhecimentos seriam representados sob todos os seus aspectos. Dada a sua complexidade, não há como existir um só museu total no mundo, pois cada objeto apresentado deveria ser visível em toda a sua complexidade, algo igualmente absurdo. De outro lado, um museu global retoma a frase latina da totalidade: “Homo (Museum) sum et nil humanum a me alienum puto”. (CHAGAS, 1996, p.4).

Diferente dos museus-espetáculos destinados aos públicos cativos, aos turistas, ao público de mediana cultura, dos museus escolares destinados aos grupos guiados ou dos museus-coleção, voltados às pesquisas avançadas e produções complexas, estes museus-comunitários nascem das necessidades da comunidade e estão restritos a um território determinado. Sua vocação atende à demanda suscitada pela coletividade que se dispõe à abrir seus conteúdos como uma viva oportunidade de dialogismo ao seu grupo social.

Das opções citadas por Hugues de Varine⁷⁰, o Museu da Educação se enquadra como um museu de coleção e comunitário, para um público de professores, em especial os da rede pública, com a função de contextualizar a coleção mnemônica da educação em território determinado. Vale ainda ressaltar a validade da visitação de outros públicos a este museu, tais como estudantes da rede pública de ensino, a comunidade da Candangolândia e de Brasília. Considera-se que a diversificação do seu público acrescenta e fortalece a intenção de preservar a memória coletiva com o patrimônio cultural para o exercício de identidade. Entende-se, deste modo, o museu como mecanismo de interação com a comunidade com

⁷⁰ Hugues de Varine (1935) é um administrador francês que foi diretor do Conselho Internacional dos Museus (ICOM), de 1965 a 1974. Atualmente dirige uma associação de desenvolvimento local e é consultor e tem frequentes missões sobre o assunto da nova museologia e ecomuseus.

vistas a localizar a geração de experiências culturais e científicas, capazes de retroalimentar processos permanentes, criação e transformação social.

Como utensílio comunicativo válido tanto para os profissionais da educação quanto para os estudantes da rede pública de ensino e sua comunidade educativa, o fomento da memória da educação pública, numa perspectiva social, segundo a metodologia proclamada na Declaração MINOM Rio 2013, tem potencial para articular mudança social, política e econômica. Ligada a Museologia, a sociomuseologia representa um recurso de mobilização social por processos de conscientização vinculados à memória em um campo de ação nascido das tensões e violências sofridas pelos portadores da memória que reafirma os princípios anunciados nas declarações de Santiago do Chile, 1972, e Quebec, 1984, apoiando a quebra das hierarquias de poder, a fim de que surjam novos protagonistas de suas próprias memórias.

A sociomuseologia tem potencial para produzir praticantes pós-formais de educação profissional que ultrapasse as noções estabelecidas na ordem educativa nacional. Redistribuída a memória educativa, o viés ganha poder na apresentação das reformas educativas tradicionais que engessaram o papel da escola na estrutura hierárquica da sociedade brasileira. Esta revisão pode situar o papel do professor num patamar de autonomia curricular institucional, e não mais submisso às dinâmicas autoritárias infectadas de tecnicismo e mascaradas de cooperativismo.

Hoje, na academia, existem inúmeras iniciativas de trabalho de pesquisa que se valem da memória porque ela se constitui em elemento relevante para que o historiador possa construir a sua interpretação histórica. História são os fatos e os acontecimentos enquanto se realizam e a história vivida é essa história que a memória permite uma aproximação, evidentemente já com a interpretação de quem fala, já com os sentimentos de quem fala. Mas é nesse particular que talvez resida um aspecto fundamental, por que não se refere a um fato apenas, mas revela também os sentimentos de quem participou daquele momento. (PEREIRA, 2014, p. 14).

Pensar uma educação crítica pós-moderna para o professor reflete o surgimento de consciência na qual a atividade dirige a atenção do professor para a inseparabilidade do pensamento e da política, baseado em experiências reais. Dessa forma, o campo da cultura educativa é determinante para a geração e aceitação das práticas pedagógicas que apóiem observações e questionamentos construídos a luz de uma teoria pedagógica e histórica própria. Entende-se que a ancestralidade precede em cada indivíduo, num plano metafísico não criado pela mão humana. Para encontrar sabedoria para caminhar no futuro, soma-se o resultado de dezenas de teorias educativas de pessoas, que aprenderam e ensinaram, tornando possível nossa realidade. O discurso evoca a tradição como lugar de demonstração do impacto nas gerações presentes na medida em que reconecta liames intelectuais que ajudam a compreendermos quem nós somos e de onde viemos. A conservação da memória do professor

apazigua o seu discurso com seus antecessores, sem lhes julgar, sem lhes condenar pelo entusiasmo eventualmente ingênuo ou pela crença na transformação do homem. Desse modo, é preciso inventariar o que foi deixado para passá-lo para as gerações futuras. Assim, honrando estes ancestrais profissionais e conectando as afinidades e influências dos professores pioneiros nos comportamentos percebidos na atualidade da sociedade, emana-se uma energia das escolhas, dos medos, sonhos e impulsos de nossos ancestrais, numa prática infinita de justificar memórias e curar dores ancestrais.

PARTE VI

6 OS ECOS DA FLORESTA

O presente capítulo apresenta os ecos das vozes das memórias educativas contidas no acervo do Museu da Educação do Distrito Federal⁷¹ exibindo os produtos elaborados deste acervo e disponibilizados ao público e à pesquisa, sua constituição e objetivos. Expõem-se as fontes primárias da materialidade da memória educativa do Distrito Federal em cinco subcapítulos descritivos de tais procedimentos: entrevistas orais, imagens, documentos, eventos e produções acadêmicas são fontes detalhadas em seus aspectos característicos de pesquisa. Em “As vozes das experiências dos Professores Pioneiros” se narra a aquisição de entrevistas em áudio e vídeo documentados no acervo. O “Banco de Imagens: SAMUDE, um cartão postal” disponibiliza os dados necessários para compreender a constituição deste sítio de imagens em vias de ser disposto à pesquisa. Em “Um Estudo de Caso: Armando Hildebrand” faz-se uma amostragem do trabalho de um professor pioneiro, narrando o processo de doação de seu acervo e alguns fatos de sua vida profissional. No subcapítulo “Catalogo de Eventos e Publicações do MUDE” são expostas as iniciativas sociomuseais que compuseram as atividades necessárias para a formulação prévia de uma identidade do museu, junto à comunidade do Distrito Federal. Por fim, em “Uma Clareira na Pesquisa: Inventário Sumário da Memória da Educação do Distrito Federal”, o argumento aporta determinados aspectos de como foi realizado o trabalho de elaboração do primeiro inventário descritivo deste acervo.

6.1 As Vozes da Experiência dos Professores Pioneiros

Um dos grandes diferenciais do Museu da Educação do Distrito Federal está na significância do seu acervo formado de aproximadamente trezentos depoimentos gravados em áudio e vídeo com integrantes da comunidade escolar pioneira da história da Educação do Distrito Federal. Essas vozes continuamente ecoam o processo iniciado pela pesquisa de mapeamento de fontes, justificando a ampliação do atual acervo do Museu. São vozes de outros períodos históricos, igualmente, testemunhas do protagonismo da experiência

⁷¹O Museu da Educação do Distrito Federal é um presente para os moradores de Brasília, para que se reconheçam como cidadãos educados para as novas perspectivas dispostas na sua formação social, com uma identidade fortalecida que o identifica como um sujeito emancipado culturalmente. (Contribuição da Professora Eva Waisros Pereira, em 01 de julho de 2015, dia da defesa da presente tese)

educativa e da intencionalidade do projeto pedagógico da educação pública nos primeiros anos desta capital.

Constituído de documentos históricos, vídeos, fotografias, mobiliário das escolas, materiais didáticos, diplomas, lousas, canetas, cartilhas de alfabetização, livros didáticos, livros infantis, livros de leitura, cadernos, ábaco, jogos pedagógicos, pastas escolares, merendeiras, cartazes, mimeógrafos, projetores, boletins, cadernetas escolares e outros, o acervo do Museu da Educação do Distrito Federal recolhido distribui-se em:

Tipologia	Acervo	Quantidade
Textual	Documentos textuais	14 metroslineares – 100 caixas
Iconográfico	Fotografias	2.000
	Negativos	12
Bibliográfico	Livros	200
Objeto	Diversos: medalhas, insígnias, uniformes escolares, mobiliário de época, entre outros.	100
Audiovisual	Disquetes	90
	DVDs	100
	MiniDVDs	68
	Fitas VHS	10
	Fitas K-7	155

Quadro 1: Acervo do Museu de Educação do Distrito Federal.

Parte diversificada do trabalho de campo do grupo de pesquisa da “Memória da Educação do Distrito Federal” (2008), a criação do Museu da Educação preserva-se à exposição do acervo constituído, para conservar a memória educativa local como um lugar de aprendizagens não formais, para estudantes e professores.

Não se faz história sem fontes. Caminhamos, então, de forma lenta, porque não tínhamos recursos. Infelizmente no Brasil não se tem recursos financeiros suficientes para a pesquisa e nós éramos iniciantes nesse trabalho. Não havia pesquisa sobre o tema, a não ser estudos bastante pontuais e poucos. Fomos então constituindo um acervo de fontes documentais – o primeiro passo –, pesquisando em arquivos públicos, bibliotecas, escolas do Distrito Federal, chegamos a ir ao INEP, no Ministério da Educação, fomos à biblioteca dessa instituição no Rio de Janeiro, localizada na UFRJ, onde ainda se encontra grande parte do seu acervo, em busca de informações. Muito pouco se conseguiu porque, infelizmente, não se tem a cultura de registro e da guarda de arquivos. Mesmo nas próprias escolas, embora fôssemos muito bem recebidos, praticamente não dispunham de documentos de natureza histórica. (PEREIRA, 2014, p. 10).

As entrevistas orais condensam elementos da história individual dos sujeitos. Como manifestantes de tendências, os indivíduos selecionados demonstram suscetibilidades pessoais formuladas no contexto com que estas memórias vão sendo relatadas. Regularmente, as fontes de pesquisa são apresentadas em reuniões de pesquisa e submetidas à apreciação dos membros para indicar argumentos para a produção coletiva e definir uma agenda de entrevistas com vistas à coleta de temas de interesse às publicações em revistas e editoriais. Mediante estes procedimentos, forma-se uma tessitura na qual os sujeitos são

arguidos de acordo com a abordagem determinada pelo entrevistador, abastecido de elementos e fontes cedidas pelos membros do grupo de pesquisa. Com frequência, prévia ou concomitante à entrevista, dá-se uma aproximação, do entrevistador com o entrevistado, oportunizada por uma afinidade intelectual ou das memórias do entrevistado com o entrevistador. Daquele momento em diante, ambos passam a dividir, juntos, uma nova memória do momento de estudo compartilhado no inquérito de memória educativa em questão.

Como professora da rede pública, continuei e transformei a minha militância política numa militância pela educação. Coisa que eu faço até hoje, de forma que eu me orgulho. Acho importante dedicar-se a uma profissão de forma militante. É o que eu fiz e não perco isso na minha vida. (IBIDEM, p. 2).

Portanto, mais do que o relato das memórias, durante uma entrevista, existe também uma transferência de ideologias, de crenças e de pertencimento a determinada categoria trabalhista. No caso da citação acima, tanto a entrevistada como a entrevistadora, criam novas memórias originadas daquele relato profissional dando outra coerência à continuidade dos fatos na pesquisa. No caso da docência, observa-se um fenômeno de transmissão de responsabilidades características ao objeto de estudo em questão, para um público pesquisador direcionado para a formação profissional. Nas impressões da docência, dos alunos, dos métodos e atividades curriculares particulariza-se a coletividade da memória educativa. São descrições pedagógicas relatadas num tom confessional que sacraliza o fazer e o relatar da profissão docente, como modelos declaratórios presentes em quase todos os depoimentos da pesquisa, de onde é exemplificado o ambiente dos professores pioneiros, com citações de dados relevantes às pesquisas qualitativas e quantitativas, conforme o relato abaixo.

Eram poucos os (alunos) que haviam por sala, e tudo partia das experiências que as crianças possuíam, ou daquilo que elas queriam que as crianças fizessem. Eram poucos os alunos em uma sala, parece que eram, no máximo, uns quinze. E a professora tinha que adaptar o conteúdo programático à série em que a criança deveria estar ou em que efetivamente estava inserida. (BESSA, sd, p. 10).

As entrevistas contam histórias de vida e experiências em que o entrevistado informa acontecimentos que indicam um núcleo resistente de memórias, tal qual um fio condutor característico do fazer profissional inserido em sua história de vida. No caso acima, oferece um dado consistente no quadro de valores de um professor: a quantidade de alunos por turma, um indicador secreto do potencial da turma e dos resultados possíveis do trabalho do professor. Registra-se, neste diálogo, uma forma de linguagem que informa enquanto narra experiências de uma cultura pedagógica em formação dos estudiosos da educação do Distrito Federal.

Lá de Belo Horizonte, do Instituto de Educação, que era, naquela época, o melhor do Brasil. Nós fizemos três anos, que equivalia ao científico. Eram três anos de colégio, de estudo. Chamava-se Curso de Formação de Professores Primários. Agora eu não sei se mudou. “Professores primários”. Porque agora não existe mais o primário, agora é primeiro grau, não é? Então, todas tinham habilitação, não havia ninguém sem habilitação aqui. (...) E como diretora nós tivemos, depois de algum tempo sem ninguém, a Santa Alves Soyer. E ela veio de Goiás, convidada pelo doutor Ernesto. E naquela época era muito engraçado, porque a gente não tinha currículo para seguir. Cada um seguia aquilo que tinha no seu estado. Eu achava o currículo de Minas muito bom, outras achavam o currículo de Goiás muito bom, a maior parte tinha vindo dessa região. (IBIDEM, p. 6).

As narrativas das experiências dos professores pioneiros do Distrito Federal compõem uma estrutura básica sobre a qual se constitui a cultura criada pelas primeiras professoras do Distrito Federal. Nos discursos, formam-se os pilares das origens, aventuras e superações que germinaram o sentido profissional em grades curriculares e nas dinâmicas dispostas nas falas⁷² das professoras. Entre outras Amábele Andrade Gomes, Maria de Lourdes C. Brandão, Maria Antônia Jacinto, Maria Helena Parreira, Maria do Rosário Ávila de Bessa, Carmem Daher, Maria Reis Canedo, Célia Cherer, Santa Soyer e Stella dos Cherubins⁷³, que expressam lembranças guardadas no armarinho de memórias, a adaptação da nova equipe gestora ao momento inicial da cidade.

A professora Santa... como era tudo muito distante, o que ela fazia? Ela nos visitava, ela ia... havia um jipe, e a dona Santa ia nos visitar, ia ver se havia algum problema, ela dava toda a orientação. E depois, a Carmélia, em 1960, veio do Nordeste, também prestou concurso – na época em que a Márcia também prestou – e foi trabalhar com a dona Santa. Então, elas nos buscavam, o jipe pegava a gente, levava lá na casa da dona Santa, aqui na 708 – ela continua morando lá, no mesmo local – e a gente ia para receber as informações. É, ela era coordenadora. (CANEDO, sd, p.9).

O Justo, personagem de Walter Benjamin e representante da sabedoria do mestre é aquele que sabe aconselhar, uma imagem alegórica do autor onde cabe a figura do professor pioneiro entrevistado em livre narrativa. Figura central de “O narrador”, o justo é “o porta-voz da criatura e ao mesmo tempo sua mais alta encarnação”. Seus traços familiares, “que às vezes atingem o plano mítico (pondo em perigo, assim, a pureza da sua condição de conto de fadas)”, são semelhantes ao personagem entrevistado enquanto personagem central da narrativa. A sensação de absoluto amadurece simultaneamente transformando-se em “símbolo do Homem-Deus”, conselheira de vida ao qual recorre como a substância mais íntima e digna a contar.

O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí a atmosfera incomparável que circunda o narrador, em Leskov como em Hauff, em Poe em Stenvenson. O narrador é a forma na qual o Justo se encontra a si próprio. (BENJAMIN, 1992, p.57).

⁷²Depoimentos coletados pelos professores Eva Waisros Pereira, Cinira Nobrega, Jeanina Daher e Francisco Heitor de Magalhães Sousa.

⁷³Primeiras professoras da Escola Júlia Kubitschek, conforme o artigo “ESCOLA JÚLIA KUBITSCHKEK – A PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL” Pereira, Eva Waisros PEREIRA e Henriques Cinira Maria Nóbrega HENRIQUES.

A narrativa dos professores, enquanto aconselhadores de identidades profissionais e como relatores da aventura docente dos primórdios da nova capital, revelam o sentido prático da novidade que representou a aprendizagem pragmática por experiência. Estariam estes professores e pioneiros conscientes do declínio da experiência? Ou assumiam a missão de tramarmos a versão de Penélope para a educação pública do Distrito Federal apenas dado o poder de sedução e praticidade característico dos narradores natos, conforme reconhece Walter Benjamin.

O senso prático é uma das características de muitos narradores natos. [...] Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem em si, às vezes de forma latente, a dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é homem que sabe dar conselhos. (BENJAMIN, 1996, p. 200).

Se fossemos contemporâneos de Walter Benjamin, possivelmente estas experiências resultariam num conto, talvez num romance. Saberesservidores de aconselhamento hábeis a romancear um estilo de época do filósofo, de um tempo histórico evidente na tradição oral, como um “patrimônio da poesia épica tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance.” (IBIDEM, p. 201).

A figura exemplar conta suas razões de viver e sua compreensão de mundo com palavras de um poder enigmático que persistem no tempo, como revela a fala da professora Santa Soyer, primeira gestora do ensino público local: “eu sempre trabalhei com crianças e nunca procurei outra profissão. Hoje eu penso: por quê? Mas era a minha vocação sempre estar ao lado de crianças”. Nas falas, a dúvida está presente, legitimando os questionamentos profissionais narrados, sob um véu de mágoas, que evocam lágrimas, discursos ideológicos falidos e atritos nostálgicos.

(Helena Reis) Ela é quem coordenava todo o time. (Escolha por critérios pedagógicos, de trabalho, pela necessidade, pela competência) Sem interferência política. Eu senti a interferência política com a chegada da professora Eurides como Secretária de Educação. E a professora Stella, então, ficou no Departamento de Pedagogia. Aí, eu até fui secretária dela; e então eu me aposentei. Por essa época começou[...] a chamar o pessoal, sabe? (CANEDO, sd, p.20)

Os depoimentos também apontam para os ícones da educação pública e as sensações da docência passada, em casas sempre repletas de quadros na parede e fotografias dos filhos e familiares a mostra.

Eu achei o seguinte: no início de Brasília as coisas funcionavam muito bem, o doutor Ernesto se dedicou profundamente à educação naquela época; era o único que se dedicava à educação o doutor Ernesto Silva. Porque eu acho que as coisas... e a gente teve muita liberdade. Não havia ninguém assim que tivesse... que pudesse ser assim um tipo de orientador das escolas. A gente ia muito pela intuição e pelo que a gente sabia, pela formação que a gente trouxe... alfabetizar não é muito fácil não. (BESSA, sd, p. 39).

Dezenas de entrevistas captaram a voz dos justos. Entre estas com o Sr. Ildeu de Oliveira (Construtor da Escola Júlia Kubitschek), o Professor Antônio Fernando Paranhos Mac Dowell, a Professora Elrese Metzker Penna (Inglês), a Professora Maria das Mercês de Almeida Dourado, a Professora Maria Teresa de Medeiros Falcão, a Professora Herci Sant' Anna Matos Bagby, a ex-aluna Sra. Thelma Consuelo Parada Ribeiro, a Sra. Irisneide Moura da Frota, quando Diretora da Escola Julia Kubitschek e ex-aluna da Escola Julia Kubitschek e o Professor Silvano Oliveira de Carvalho, a Sra. Helena Lima de Sousa, a Sra. Maria do Carmo Pereira Coelho, a Professora Ydê Afonso da Escola Normal de Brasília, a Professora Hilda Fernandes Paranhos, a Professora Amaralina Miranda de Sousa, a Professora Maria Neide Eleutério De Souza de Jardim de Infância, a Professora Alfabetizadora Adriana Eleutério de Souza, a Professora Maria Lucia de Moura Ivanow, fundadora do Sindicato dos Professores, a Professora Cleide Martins Silva, Diretora da Escola Classe 206 Sul, o Professor José Durval de Araújo Lima, do SINPRO e a Professora Pedrina Pereira Viana de ondecoam as vozes expressas na linguagem profissional do professor, como parte natural de uma memória educativa impressa nas falas e nas imagens dos professores pioneiros entrevistados.

Nos relatos observa-se o dinamismo profissional contagiante, repetido, por vezes, em significados e escolhas realizadas em temas como origem, família, tradição, profissão docente, adaptação ao projeto de Brasília, dificuldades encontradas e colegas e parcerias que recorrem nos depoimentos cedidos, conforme relata a professora da Escola Júlia Kubitschek.

Eu vim de Belo Horizonte com o meu marido, que instalou o Serviço Jurídico da NOVACAP. Eu já vim com uma filha pequena e só tinha 23 anos na época, em 1957. E a escola em que nós começamos a lecionar foi a Júlia Kubitschek, lá na Candangolândia. [...] Pelo menos nós começamos a organizar as coisas todas em setembro. Era uma escola assim de madeira, nós tínhamos os alunos todos filhos daqueles operários (ininteligível). Eram pessoas assim simples, muito simples, mas havia também – como aqui não havia outro colégio – crianças que não eram filhas dos chamados candangos – eu chamo de candango, o pessoal antigo chamava de candango. Mas nós começamos a lecionar lá... a alfabetizar, na primeira série, um grupo de cinquenta crianças que nós tínhamos em sala de aula. E todas essas crianças eram assim... não eram tão fáceis de serem alfabetizadas porque não tinham um ambiente familiar muito adequado àquilo que se pretende com a alfabetização: experiência, convívio familiar, cultural, etc. etc. (BESSA, sd, p.. 4)

A cada relato, emoções reveladas, como a da Professora Raquel Teixeira Neves do Amaral, de 82 anos, narradora de uma experiência de 31 anos de magistério, paralela à criação dos seus seis filhos. Mineira de Diamantina, casada com um engenheiro, foi professora da Escola Júlia Kubitschek e foi orientada para alfabetização conforme o método orientado pela Professora Ivonilde Morrone⁷⁴. Foi professora da Escola Classe 108 sul e da

⁷⁴ A professora Ivonilde Morrone foi a primeira coordenadora pedagógica para alfabetização do Distrito Federal. Ela teve uma experiência de um curso de didáticas financiado pelo “PBAE” nos Estados Unidos de onde foi adotado o modelo de alfabetização por textos, de base teórica global, desenvolvido ensinado pela professora

Escola Parque, fez o concurso para lecionar na CASEB, capacitada para ensino de artes, teatro, desenho e biblioteca. Por motivos de saúde, afastou-se da sala de aula e revela com saudades dos tempos em que ia de *Jeep* do marido para a escola. “Época boa valeu a pena, pude crescer ver a mudança do que era em Belo Horizonte, tomei gosto pelos livros”, revela Raquel. Desligada a câmera, a senhorinha acrescenta aspectos que prefere não registrar, de que fora vítima de perseguição por parte da diretora, que a afastou da cátedra na Escola Classe Júlia Kubitschek, memórias dos tempos sem registro, soltas no ar. A professora conduz o grupo de entrevistadores a conhecer, no corredor da casa, o seu armário de memórias, uma estante situada nesse mesmo corredor, onde ainda conserva os objetos trazidos da Escola Parque, pelos seus seis filhos, com dizeres e desenhos à mãe. Os enfeites domésticos pontuam o zelo conservado em cartinhas que guardam a juventude da mãe, hoje avó e bisavó, arquivadas pela memória maternal conservada, comoventemente, sem idealizações românticas, mas como relato da mãe de estudantes e professora que guiou sua vida com a experiência intelectual aportada por Anísio Teixeira.

Porque essa idealização de Escola-parque, Escola-classe, também é da Bahia, também é de Anísio Teixeira. Porque, na Bahia, nós fomos fazer justamente esse outro curso diferente da escola-parque, mas fomos à escola-parque de lá também. Só que a escola-parque de lá era muito mais assim... já estava integrada, etc. etc. Agora eu nem sei se tem escola-parque lá, porque a Bahia mudou tanto. Salvador, sabe? E nós fizemos esse outro curso mas foi nessa escola experimental, fomos especialmente para ver essa escola experimental, que era do professor Anísio Teixeira, e a dona Carmem Teixeira é quem olhava. (BESSA, sd, p. 23)

A análise do aproveitamento dos depoimentos é quase sempre positiva. Alguns dedicam mais tempo para se lembrar dos detalhes burocráticos do que dos pedagógicos. Outros, com frequência, relatam temas traumáticos, questões de relacionamento com colegas ou diretores, somente após o desligamento do equipamento de filmagem. São pequenos segredos profissionais a serem mantidos no esquecimento ou exclusivamente na memória do depoente e do entrevistador, são casos de relações interpessoais reveladores de momentos delicados que, no critério da grande maioria dos professores, não devem ser ventilados nem agora, nem nunca.

Em todos os casos, sempre existe vasto conteúdo para análise e inserção nos acervos digitais do projeto, divididos por pastas, por professores ou por escolas. Nesses arquivos conservados em acervo retrata-se um teatro de memórias lúcidas, que em raras ocasiões, menciona-se a política ou critica-se o governo. Alguns preparam pequenos resumos para o

Magdala Maria Bastos, autora da cartilha “O presente”, a partir de 1971. Este método foi implantado com sucesso no Distrito Federal tendo desenvolvido em especial a comunicação oral entre alunos da rede pública de ensino local. (Entrevista do Grupo de Pesquisa “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador” (1998)).

momento da entrevista enquanto outros discorrem mais sobre suas origens com saudosismo. Nessa toada, ninguém esconde o sentimento de realização aderido ao projeto da nova capital, como professores educados para o bem do serviço público, todos os entrevistados seguem uma fala pautada no modelo de patrimônio participativo. Ainda finalizam seus depoimentos com agradecimentos lisonjeados pelo convite e pela oportunidade de lecionar durante a sua existência.

Revelam a doação imensa que viveram e escondem a falta de reconhecimento de que são vítimas conscientes. Estes senhores aposentados com cabelos brancos leves com pluma sentem-se em paz com a sua consciência, mas também esvaziados pelo desinteresse dos professores da atualidade a respeito de sua experiência educativa. Nesta hora, é possível reconhecer, no seu olhar, como desinteresse da sociedade ao seu lugar profissional o abala. Como a ausência de compreensão ao significado geracional contido no desafio profissional do sujeito, o afasta da realidade presente. É vítima da dissociabilidade da memória na organização social da vida, é o ido, mas não é o morto. Pelo contrário, está vivo e presente na geração que ensinou, dos pais, dos avós dos estudantes hoje matriculados nas mesmas escolas públicas do Distrito Federal. A voz do professor ressoa no presente, nas gerações que acumulam conhecimentos e escolarizam a totalidade das crianças brasileiras silenciando finalmente a ignorância e o abandono no país.

O som das vozes do passado se mistura às vozes do presente. O “zum-zum-zum” avoluma-se em ruídos e acumula-se de expressões. As tecnologias são substituídas por outras, decorrentes das anteriores; assim, as antigas cassetes do aparelho de gravação são trocadas por fitas da câmera de vídeo e, posteriormente, por minúsculos cartões de memória. Do mesmo modo, as vozes de professores atravessam o vão da memória para formar novos discípulos sobre a mesma base de intelectualidade e ideologia, sempre inconformada com as incoerências do seu tempo.

O trabalho de captação de entrevistas realizou no decorrer desta tese algumas séries de entrevistas, entre estas, uma sequência de dez entrevistas compreendidas como pilares da experiência educativa no Distrito Federal na atualidade. Com a concessão do espaço audiovisual do Laboratório de Tecnologia da Faculdade de Educação e o apoio técnico dos funcionários Eliomar Araújo e Fábio Oliveira realizou-se um levantamento das vozes contemporâneas da memória educativa como constituintes dos pilares de temas específicos da memória da educação do Distrito Federal.

Nessa série, a primeira entrevistada foi a professora Eva Waisros Pereira que descreveu a extensão do trabalho da pesquisa e a iniciativa de criação do Museu da Educação

do Distrito Federal. Como coordenadora do projeto de estudo da memória educativa, a professora reconhece que, nos ventos novos, surgem outras fontes de busca para a

nossa pesquisa estende-se agora para outros momentos da história da educação de Brasília, sem deixar de pensar no momento inicial, porque por maiores mudanças que aconteceram posteriormente, com a implantação no país de um regime autoritário e um processo de intimidação dos professores, de restrição de liberdade assim como de muitos outros cidadãos brasileiros, há alguma coisa que permanece, há sementes que permanecem e resistem. Há resistência. Por isso hoje estamos refletindo sobre o passado para compreender o presente, ter a visão de até aonde chegamos, quem somos, afinal, o que podemos apreender de todo esse processo para construir o futuro? Esse é o papel da história, esse é o sentido do nosso trabalho. (PEREIRA, 2014, p. 12)

Em seguida, o Professor Gilberto Chauvet, professor do Centro de Ensino Industrial de Taguatinga, relatou sua experiência profissional e pessoal no período da ditadura, quando foi demitido da Secretaria de Educação por razões declaradas. A senhora Ana Júlia Heringuer, ex-aluna da Escola Júlia Kubitschek, relatou seus tempos de escola, a experiência de educação ambiental na rede pública de ensino e a vivência do seu pai, Ezequias Heringuer, pioneiro no estudo das espécies do cerrado, responsável pelo primeiro mapeamento das espécies de orquídeas da região.

A cada quarta feira, no período da tarde, recebeu-se dois depoentes para relatar assuntos específicos como o Professor Antônio Wanderlei Santos Amorim, o “Deley”, para depor a respeito do ensino das Artes no Centro de Criatividade da 104-304 sul, o centro cultural da 508 sul e o papel dos professores do IDA na formação de uma escola de arte brasiliense. A professora desta Universidade, Maria Helena da Silva Carneiro, que descreveu um breve histórico a respeito do ensino de ciências, as variações das tendências curriculares, o uso de tecnologias no ensino de ciências, havendo ainda doado ao museu importante acervo de material didático específico, datado do fim dos anos 1960.

A senhora Maria Duarte, uma experiente militante da cultura relatou suas atividades para o ensino das artes no processo da formação da cultura nos primórdios do Distrito Federal, mediante iniciativas apoiadas pelo SESC, Serviço Social do Comércio e pela SECDF, Secretaria de Cultura do Distrito Federal para viabilizar a criação dos Concertos-Cabeça, do Teatro Garagem, da formação do primeiro grupo feminista de Brasília, “Brasília-Mulher”, e do primeiro grupo de apoio a terceira idade.

A série de entrevistas teve continuidade com o relato das professoras Inês Bettoni, ex-diretora do Colégio Elefante Branco, e da professora Maria Tameme, que trataram individualmente da atuação do SINPRO, Sindicato dos Professores que apoiou a criação de uma rede de caráter político e ideológico entre os professores do Distrito Federal. Seguem as narrativas orais da história da professora Cinira Maria Henriques Nóbrega e a sua experiência

profissional no ensino das Letras, na reformulação do currículo da Secretaria de Educação e no apoio ao movimento em favor do Museu da Educação do Distrito Federal.

A professora Vera Margarida Lessa Catalão contribuiu com a narrativa de sua história no movimento estudantil na Bahia, de sua participação na criação do centro de assistência comunitária de Ceilândia, de seu trabalho na Secretaria de Cultura do Distrito Federal em prol da criação do arquivo educacional, oportunidade em que contou com o apoio das professoras Josefina Baiocchi e Sandra Cosete, da elaboração do projeto “Memórias de Futuro” e do seu envolvimento na criação do MUDE.

Em todos estes depoimentos, observou-se a natural emoção provocada nos depoentes ao recordar como suas vidas serviram à edificação dos pilares que fundaram a identidade local, não se restringindo apenas aos relatos factuais. Esta ordenação demarca as rupturas vividas e pontua fatos destacando relevâncias e problemáticas superadas.

Por definição, a reconstrução *a posteriori* da história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. (POLLAK, 1989, p.11).

Por consequência, o relato da memória individual tem um equilíbrio precário, presente em uma infinidade de contradições e bloqueios revelados ao longo de uma entrevista. Estes, nem sempre resultantes de lapsos de memória, representam por vezes, uma pausa para reflexão na transmissão do passado.

Recurso recorrente na mídia internacional, a entrevista perde seu poder enquanto gênero literário válido na pesquisa. Como técnica descritiva, registra a conversação entre duas ou mais pessoas, por meio de perguntas e respostas que pretendem obter uma determinada informação do entrevistado. Nesse contexto, é comum que o entrevistador se prepare para o encontro, conquistando a confiança do entrevistado, sem tentar obter dele as respostas que deseja para o seu inquérito. Sem perder a objetividade, as entrevistas enunciam um texto literário de uma ideia centralizada pelo entrevistado, que pretende transmitir ao público.

Enquanto gênero literário, as entrevistas são conservadas em suporte videográfico, em VHS⁷⁵, conforme estabelecido pela metodologia expositiva do Museu da Educação do Distrito Federal, formato que conserva nos sons e imagens, uma leitura polifônica do regionalismo massivo nesta cultura. O feitiço da entrevista é compartilhado pela equipe da pesquisa e tem o

⁷⁵ VHS-C é um formato de vídeo analógico e um sub-formato do VHS que utiliza o mesmo sistema e velocidade de gravação e fitas da mesma largura. Para reprodução, utiliza-se um aparelho de VHS comum, colocando-se o cartucho do VHS-C dentro de um adaptador que tem as mesmas dimensões de uma fita VHS. O sistema VHS-C foi lançado pela JVC em 1982.

especial apoio da professora e colaboradora Cinira Maria Henriques Nóbrega, responsável pelo agendamento, definição da pauta da entrevista e solicitação de doação de eventuais peças para o acervo do Museu. Com dedicação, ela organiza todo o trabalho desde a aproximação ao entrevistado por meio de um contato telefônico. Com sua natural delicadeza, cria um vínculo de afinidade com o pesquisado e a pesquisa. Suas observações são registradas num antigo caderno, um bloco de notas que, com o tempo, passa a se constituir uma alegoria da pesquisa. Trata-se de um caderno repleto de papéis, anotações, endereços e telefones e folders publicitários nos quais comparecem todas as entrevistas se tornando um inventário preliminar do inventário das entrevistas do Museu. É mais uma peça de um encaixe de onde emerge um harmonioso desenho.

Presente em cada uma das centenas de entrevistas, o “Caderno da Cinira” torna-se um substantivo próprio, com o qual se conta na organização do trabalho de ordenar das pessoas e endereços. Cada entrevistado indica outro, colegas de trabalho com quem dividiram projetos e demandas. E assim, a corrente forma elos num o cordão que se alonga nas vozes da memória da educação pública local e ganhar a feição de uma professora idosa e lucidez clara. A cada entrevistado, registrado nas linhas daquele caderno, pede-se um relato de vida, da chegada a Brasília, de sua experiência profissional, e por fim, uma análise ou uma crítica do período dedicado à educação pública do Distrito Federal onde são dispostas conclusões particulares.

Benjamin individualiza a experiência da modernidade na figura do colecionador e do narrador, representantes de uma fantasmagoria ilustrada num mosaico simbólico. O elenco benjaminiano narra a construção das identidades urbanas da modernidade de Paris enquanto esta pesquisa descreve as experiências dos professores, estudantes ou pesquisadores, autores da história recentemente acumulada na educação pública da nova capital. É o contexto da bagagem histórica do ora e do outrora que acende no público, de Brasília ou de Paris, alimento necessário escavar as mensagens secretas contidas em seus personagens.

Ao realizar uma hermenêutica dos espaços fantásticos da cidade de Paris, cuja infraestrutura é baseada na mercadoria, passagens e arcadas são templos do consumo, catedrais profanas onde se instalam as exposições universais e a produção mercantil, nelas exibem-se objetos em série e artefatos das moradas de seus interiores, estes, um mundo particular onde o burguês “Luis-Phillipard” se recolhe junto a suas coleções. Fechado entre quatro paredes coleciona para indenizar-se de tão poucos rastros que a grande cidade deixa para a vida privada. (MATTOS, 2010, p. 195).

O narrador, parte integrante do contexto psicológico desta tese, vê na narrativa dos professores e pioneiros da educação pública do Distrito Federal, uma forma legítima de cultura local. O narrador ecoa o que será lembrado e o que será esquecido ao refazer o trabalho da Penélope de Ulisses de tramar e desfazer partes de sua longa viagem, nas

novidades a contar e nas outras, a esquecer, das escolhas salvam ou condenam memórias a serem lembradas ou esquecidas.

A escuta das vozes anteriores aguarda por um entendimento ancestral quase místico do saber ouvir, para refletir sobre elementos reais preparadores de uma transmissão de conhecimentos especializada em formar outras e melhores gerações de formadores de conhecimento. Nas vozes dos professores pioneiros, erguem-se os ecos de um conhecimento prévio dos professores no ensino das letras, das ciências, dos números e da memória. É na repetição do longo eco a educação pública encontra o seu chamado público, nesta parte do mundo ambiciosa por superação.

6.2 Banco de Imagens: “SAMUDE”, Um Cartão Postal

Produção relevante do período embrionário do Museu da Educação do Distrito Federal foi a criação do Sistema de Automação do Museu, conhecido vulgarmente como SAMUDE. A proposta de elaboração de um sítio na internet partira de iniciativa de interesse do arquivista Raimundo Mendes em parceria com o Sr. Luiz Osório Antunes, responsável pela criação, hospedagem e alimentação do endereço eletrônico. Acrescido do empenho da pesquisadora Ariane Abrunhosa, aprovada no doutorado com um projeto de criação de um sítio virtual para a memória da educação, o projeto avançou com a destinação de oferecer maior visibilidade e acesso ao público ao acervo de imagens do Museu.

Composto por textos verbais e não verbais, imagens e sons, o sítio conta com diversos aparatos apropriados para dar referências, elaborar gráficos e indicar remissões num banco de informações estruturado em um suporte tecnológico acionado pelo toque eletrônico. O alcance de tal tipo de produção textual encontra entre os teóricos da tecnologia, uma vertente da modalidade hipertextual como diretriz no estabelecimento de pontos comuns da realidade figurada no âmbito escolar.

Trata-se demais uma voz lançada no universo da memória educativa, iniciativa paralela à criação do Museu da Educação fundamenta a hospedagem de um banco de imagens históricas para dirigir a observação e coleta de experiências através da visualização efêmera do produto educativo visual e dos modos de execução de tais métodos educativos que falam o que por vezes, as vozes não dizem.

As imagens festivas, de salas de aulas, de atividades no pátio ilustram os limites do trabalho docente, os conteúdos impostos que sugerem leituras críticas obtidas do estudo da

fotografia histórica, enquanto canal de passagem instantâneo entre o pesquisador e o ambiente pesquisado, sem que um necessite sobrepor-se ao outro.

O “SAMUDE” é uma ferramenta digital de pesquisa tecnológica que permite o manejo hipertextual das imagens e a associação de teorias clássicas de arquivo a outras técnicas do trabalho com imagens. O sítio tem por característica o seu formato textual onde se fundem recursos biográficos, datações e conteúdos tradicionais mesclados à inserção de hiperlinks e outras ferramentas computadorizadas provocando, no visitante uma experiência autêntica de estudo das imagens educativas.

Para cada imagem constam os itens descritivos: Nome do arquivo original, Tamanho do Arquivo em KB. Para exemplificar, observe-se a imagem classificada sob o código: 110.1, referente à Escola Júlia Kubitschek, na Sequência: 9, Tipo de Evento: Obras, Histórico: Colocação das estacas, início das obras de construção da obra da então Grupo Escolar 1 de Brasília, posteriormente Escola Júlia Kubitschek, Descrição: Plano Geral das colocação das estacas para o início das obras de construção da Escola Júlia Kubitschek, com os candangos em atividade, Descritores temáticos: Candangos, Plano Geral, Local de produção: Candagolândia – DF, Data de produção: Desconhecida, Cor: Preto e Branco, Estado de Conservação: bom, Condição de Acesso: Sem restrições. Com relação ao acesso dispõe-se dos seguintes tópicos: Condição de Reprodução: Solicitar autorização e ainda de um link para segui outras fotografias com o mesmo código.

No endereço eletrônico, em um local temporário disponibilizado no link <http://104.131.61.205/samude/>, ainda em fase de negociação de uma hospedagem definitiva, fator que demanda apoio técnico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e da equipe gestora do sítio da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. O estabelecimento definitivo do SAMUDE num sítio institucional permitirá a exibição dos conteúdos e as imagens protagonistas da experiência de cultura e educação no Distrito Federal, num espaço digital para esta modalidade de patrimônio cultural participativo. Segundo Canclini, a remodelação tecnológica, presente nas práticas sociais, nem sempre contradiz as culturas tradicionais e as artes modernas.

Ao contrário, serve para expandir o uso de bens patrimoniais e o campo da criatividade. [...] Essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e comunicação, com usos democratizadores, como se observa na utilização do vídeo feito por alguns movimentos populares. (CANCLINI, 2006, p. 308) .

A matéria constituída sobre a memória educativa do Distrito Federal e publicada no universo virtual no banco de imagens aproxima tecnologias às teorias convergentes como a hipertextualidade. Como um recurso metodológico válido para produzir significados e

organizar o conhecimento, a hipertextualidade oferece um amplo leque de critérios de organização e catalogação das imagens. No caso do MUDE, sendo as escolas pioneiras seus principais paradigmas conceituais, funda-se uma hierarquia cronológica que se sobrepõe às ligações e redes estabelecidas no campo histórico possibilitando novas conexões de pesquisa e produção intelectual.

Categorizado conforme o CCF, Código de Classificação de Fotografias, as 208 imagens iniciais do SAMUDE tinham origem nas principais escolas do Distrito Federal e receberam as seguintes numerações: 110.1 Escola Júlia Kubitschek, 110.2 Escola Normal de Brasília, 110.21 Jardim de Infância da Escola Normal e 110.9 Outras escolas. O trabalho, de inclusão de imagens numa plataforma virtual, como uma parte prática da pesquisa qualitativa, compõe-senem quadro a quadro de experimentos que convergem no interesse do navegante.

O trabalho de retroalimentação do endereço eletrônico centralizou entendimentos epistemológicos que associaram temas de seu interesse, paralelamente à criação de um banco de palavras-chaves com acesso às imagens. Definidas as formas do plano de imagem, o foco ou espaço como pátio, jardim, edifício escolar, datas festivas ou confraternização de professores, estas imagens receberam uma identificação do conteúdo exibido adequado ao modelo utilizado neste suporte tecnológico. A criação de um sistema de palavras-chave veio de sugestão da colaboradora Jeanina Júnia Daher que aportou um conceito ao Banco de Imagens do Centro de Documentação da Universidade de Brasília durante o processo de elaboração do SAMUDE.

Estes eventos em si, não determinam aprendizagem, mas pontuam encontros, modelos de comportamento, de textualidade e de narrativa da época que os evidenciam o recurso didático ao navegador nas páginas de pesquisa. Como um andarilho, em meio a fatos desconhecidos num labirintode aprendizagensalimentadas pelo interesse do pesquisador por experiências hipertextuais construídas nos trajetos de cada sujeito.

O visitante, como um alimentador de imagens, lê imagens e palavras arquitetadas num espaço virtual que se ilumina conforme o movimento do navegante. Como um movimento hipertextual, permite-se ao viajante a criação de sua aventura e sua história no espaço virtual. Como provedor de conteúdos de memória, este lugar abre-se para outras iniciativas de difusão, como no caso da criação de uma página no *Facebook* do Museu da Educação do Distrito Federal, criado com fins de arregimentar a comunidade interessada em apoio à causa. Com tal propósito, hospeda-se nesta página de relacionamentos deste abril de 2013, contendo um quantitativo aproximado de 500 seguidores (dados de novembro de 2014).

No endereço são postadas imagens e atualizações dos avanços decorrentes da pesquisa, bem como divulgadas as ações pontuais realizadas com vistas a construção de sua sede definitiva. A receptividade da comunidade virtual valoriza o acompanhamento e redimensionamento da ação comunitária ao receber das suas fontes primárias, composta por professores, pioneiros, estudantes e gestores, sugestões e contribuições para o aprimoramento da página na internet.

6.3 - Um Estudo de Caso: Armando Hildebrand

O tratamento do acervo e o processo de acondicionamento desta memória recebe nesse subcapítulo, a título de ilustração, a exemplificação do processo recebido pelas imagens doadas pela família do professor Armando Hildebrand ao Museu da Educação do Distrito Federal, em 2014⁷⁶. Contendo dezenas de imagens e documentos históricos da carreira deste importante personagem da educação pública brasileiro, o acervo contemplava desde o seu período como estudante até a fase em que foi companheiro de Anísio Teixeira, no cargo de Diretor do INEP (1952-1964) e executou o Programa de Reconstrução Nacional⁷⁷, no Rio de Janeiro.

O importante personagem esquecido na história da educação brasileira sempre atentou para a necessidade de modernização do ensino secundário com vistas a adequá-lo às novas exigências que se apresentavam à educação. Suas principais metas previam a descentralização administrativa, a criação de inspetorias regionais de ensino secundário; a renovação dos métodos didáticos; o aperfeiçoamento do pessoal envolvido com a educação secundária (inspetores, diretores, professores e secretários), através de cursos; e a criação de uma campanha que deveria impulsionar o desenvolvimento e a melhoria do ensino secundário.

Com seu empenho, estabeleceram-se objetivos pontuais na educação pública tais como a realização de cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e diretores de estabelecimentos de ensino secundário; conceder e incentivar a concessão de bolsas de estudo a professores secundários, a fim de realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento no País ou no exterior; promover estudos dos programas do curso secundário e dos métodos de ensino, a fim de ajustá-los aos interesses dos

⁷⁶O acervo fotográfico foi doado para o Museu da Educação do Distrito Federal em 05 de junho de 2012 e classificado sob a numeração 120.11 no HD do Projeto Memória da Educação do Distrito Federal.

⁷⁷O Programa de Reconstrução Nacional teve entre suas principais iniciativas a Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME).

alunos e às condições e exigências do meio; elaborar material didático para as escolas secundárias; organizar missões culturais, técnicas e pedagógicas para dar assistência e estabelecimentos distantes dos grandes centros; incentivara criação e o desenvolvimento dos serviços de orientação educacional nas escolas de ensino secundário; divulgar atos e experiências de interesse do ensino secundário; e promover o intercâmbio entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros.

A cessão do seu legado foi entregue à catalogação no acervo do Museu da Educação do Distrito Federal e passou por todas as etapas de tratamento desde a higienização e a digitalização em plataforma digital. Este material fotográfico, narrador dos acontecimentos da vida e da carreira deste personagem da história da educação brasileira, expõe o processo documental do acervo, em quatro etapas simultâneas de gerenciamento das atividades, diferenciadas conforme demanda o produto. De acordo com a sua natureza, certas técnicas e métodos específicos são aplicadas numa metodologia de organização das atividades do acervo em até cinco meses da data de início dos trabalhos. O uso de técnicas e métodos de pesquisas bibliográficas sobre a história da educação do Distrito Federal e a análise de dossiês de documentos com uso de técnicas apropriadas de descrição, o uso de legislação específica, normas da ABNT diferenciam a natureza e tipologia do que compõe o acervo.

O tratamento do acervo começa com uma higienização básica e limpeza dos documentos com o uso de trincha, retirada de grampos, fitas adesivas e demais materiais que possam prejudicar a conservação dos mesmos; segue-se com a seleção dos grupos documentais e a classificação dos mesmos em conformidade com o Código de Classificação de Documentos das áreas meio e fim nos documentos tratados. Aplica-se o método de arquivamento na organização, conforme o código de classificação de documentos e ano de produção para acondicionar os documentos em camisas de papel com baixa acidez em caixas-arquivo padronizadas de reforço duplo identificadas com espelhos padronizados.

No caso do tratamento do acervo do Professor Armando Hildebrand, num processo em que se formulou uma breve biografia que alimentou partes textuais do SAMUDE, conforme se apresenta a seguir.

Armando Hildebrand nasceu na Fazenda Cresciumal, no Município de Leme, em São Paulo em 1º de novembro de 1914. Filho de Jorge e Antônia Hildebrand formou-se professor e Administrador Escolar pelo Instituto de Educação da USP (1938). Trabalhou com Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP, para a criação da Fundação de Assistência à Educação, FAE, do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília, CETEB, e do Centro Tecnológico de Niterói, CTN. Trabalhava como Diretor do Ensino Industrial, no Rio

de Janeiro onde também dirigiu a Campanha Nacional de Material de Ensino do Departamento Nacional de Educação. Armando Hildebrand foi convidado pelo Dr. Ernesto Silva e aceitou função, trazendo para Brasília a esposa Sra. Conceição Amélia Silva Hildebrand e três filhos para ser o primeiro Diretor Executivo da Comissão da Administração do Ensino de Brasília, CASEB, com a incumbência de montar o sistema de educação da cidade desde novembro de 1959.

A personalidade democrática do colaborador Anísio Teixeira, Hildebrand é mencionada em “A escola secundária em transformação” na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos⁷⁸ cita que

O Professor Armando Hildebrand pediu-me para vir até aqui, a fim de que os Inspectores de Ensino Secundário me conhecessem. Confesso que isso seria um pouco constrangedor, se não soubesse que, com tais palavras, o professor Hildebrand queria apenas significar a liberdade com que desejava que me entendesse com os senhores. A liberdade e a franqueza foram, pois, ditames imperadores e a reunião visaria antes uma conversa entre educadores do que uma aula ou uma conferência.

Responsável pelo concurso nacional de seleção dos primeiros professores da nova capital, Armando Hildebrand elabora a prova, feita em todos os estados onde havia candidatos. Conforme o nível do conhecimento geral, o candidato era aprovado para uma entrevista que selecionou duzentos professores, sendo sessenta professores do ensino médio e o restante do ensino fundamental.

Nosso desejo é que se formasse um espírito novo, consciência pedagógica, uma equipe que viesse fazer obra nova em Brasília. Tal apelo sensibilizou muitos dos candidatos, meus amigos ainda hoje, pessoas que deixaram posições boas nos seus Estados e vieram para a nova jornada, nova experiência, nova ação no campo do ensino, como grandes idealistas. (HILDEBRAND, 1963, p. 21)

Armando Hildebrand participa também da primeira formação do Conselho de Educação do Distrito Federal junto com o Professor Heli Menegale. Sua atividade na área da educação se polemiza nos primórdios da cidade, principalmente com a instauração do golpe militar de 1964, conforme revela Juliana Miranda Filgueras na pesquisa “As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a COLTED e a FENAME” da Universidade Federal de Alfenas, a propósito do financiamento via USAID, Brazil U.S Agency for International Development para a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático.

Segundo a autora, o desempenho da COLTED estava vinculado ao convênio MEC/SNEL/USAID com vistas a ampliar o mercado editorial dos livros didáticos por meio de uma política educacional de compra de livros que garantiria o crescimento do mercado. Os integrantes do colegiado da COLTED eram educadores e técnicos do MEC que já atuavam no âmbito do Ministério e de outros órgãos públicos desde os anos 1950, como o Professor

⁷⁸Rio de Janeiro, v.21, n.53, abr./jun. 1954. p. 3-20. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/escola.html>>.

Armando Hildebrand, anteriormente como diretor da Diretoria de Ensino Secundário e o primeiro diretor executivo da Campanha Nacional de Materiais de Ensino e ainda presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal em 1962⁷⁹.

Em Brasília, Armando Hildebrand também implantou o ensino supletivo para adultos no Distrito Federal, em 1960, com o apoio de uma associação religiosa, situado em frente ao Colégio Elefante Branco mobilizou professores e grande número de alunos no turno noturno.

6.4 Catálogo de eventos e publicações do MUDE

Outro eco do trabalho em torno da memória educativa teve como natural consequência das vozes evocadas no âmbito do Museu da Educação foi a elaboração do “Catálogo de Eventos e Publicações do MUDE”. Como um condutor da pesquisa, o tempo é um argumento que interessa tanto ao pesquisador quanto ao arqueólogo, ao físico, ao relojoeiro ou ao músico, todos atentos a uma dimensão que ultrapassa a contagem numérica dos acontecimentos para perceber na cadência do processo de transformação do homem. Nesse sentido, este catálogo descreveu com sensibilidade, a inquietação coletiva de apresentar os resultados experimentados no processo de medir o tempo educativo de um modo particular, por meio dos episódios e acontecimentos calibrados por quem estuda o tempo e serve-se de sua clareza para guardar o passado e projetar o futuro.

Numa análise sucinta, o trabalho desenvolveu-se a partir da observação dos acontecimentos que vivenciados pela equipe de profissionais especializados em conservar os documentos históricos válidos ao estudo dos resultados atingidos nos campos dessa ciência, como operários do tempo que preservam os conteúdos relevantes disponibilizados na esteira do tempo.

A dinâmica circular de avaliação educa ao celebrar a memória dos acontecimentos vividos no seu espaço. As ações do Museu da Educação do Distrito Federal, MUDE, sediam o estudo do tempo educativo no trânsito dos modelos pedagógicos tradicional para o de base pragmática renovada. Com o potencial de resgate de um passado valioso para a sua sociedade, o MUDE abriga os relatos em favor da proposta de iluminar o brasiliense rumo a sua matriz de identidade regional educada.

Para a realização desta iniciativa, foram criadas instâncias de reflexão em torno do tema em dezenas de atividades sociais que reuniram um público comum em torno do museu

⁷⁹Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592015000100085&script=sci_arttext>.

em encontros, debates, rodas de memórias e exposições. No catálogo encontra-se o relato de acontecimentos como o “Chá com Memória” no qual os professores pioneiros foram convidados a auxiliar na identificação das fotos apresentadas. Também estão apresentados outros acontecimentos, além de publicações como teses, dissertações, encartes, folders, que tiveram a finalidade de aproximar os parceiros envolvidos com o grupo de pesquisas mencionado anteriormente, como uma rede de estudos coletiva. Portanto, a publicação resultou numa memória da memória sociomuseal das atividades do Museu da Educação do Distrito Federal.

A elaboração do catálogo de “Eventos e Publicações” pontua os principais acontecimentos realizados no decorrer da formação, estruturação e desenvolvimento das atividades realizadas pelo grupo de estudo “Memória da Educação do Distrito Federal” (2008) da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Em estudos relativos à memória da educação enfatiza-se o desenvolvimento do Sistema Público de Educação Básica no Distrito Federal, conforme proposto pelo educador Anísio Teixeira. Resultado do trabalho de estudantes, professores, pesquisadores e colaboradores para aprofundar as pesquisas, não só no âmbito da Universidade de Brasília, como também em outros órgãos, públicos e privados, detentores de referências ao recorte da história educativa do DF.

A partir destas pesquisas acumulou-se um repertório significativo de histórias, fatos, testemunhos, depoimentos e entrevistas que identificam elementos de cunho acadêmico, da memória e da identidade social dos atores que formaram as bases de uma política educacional para a história brasileira da educação. Notou-se a necessidade de elencar e sistematizar estes eventos e publicações, para subsidiar pesquisadores na caminhada do Museu da Educação do Distrito Federal. Os registros que baseiam o “Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal” expõe os conteúdos para o conhecimento público e a divulgação acadêmica, como na emersão de subsídios teóricos e práticos para pesquisas em graduação, mestrado e doutorado. Nos seminários realizados também entende-se que se formulou uma identidade intelectual para o Museu da Educação diante das escolhas de professores e palestrantes interessados no potencial de transformação da cultura para a população local.

A demonstração do desempenho social das atividades relacionadas ao Museu da Educação do Distrito Federal atuam no estímulo à novas pesquisas relativas ao papel da escola pública. Como um território destinado ao aspecto intelectual, a escola é um meio de identificação de atividades propostas e trabalhos acadêmicos, capaz de despertar na comunidade educativa a chama de inquietação. Também, é um significativo suporte na

revisão do papel do professor na sociedade, para favorecer e reconhecer, no trabalho intelectual dedicado às gerações mais jovens, um reforço dos valores educativos gerados pelo pensamento pedagógico.

6.5 Uma Clareira na Pesquisa: o Inventário Sumário da Memória da Educação do Distrito Federal

Durante o processo de levantamento de fontes de pesquisa, o Museu da Educação, MUDE foi contemplado com aprovação no Edital oferecido pelo Programa de Extensão Universitária, o ProExt. Desenvolvido pelo Ministério da Educação, num programa que tem por objetivo apoiar as instituições públicas de ensino superior e desenvolver atividades de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.

Desde 2003, diversas universidades brasileiras tem recebido esse apoio mediante a abrangência das atividades de extensão universitária com ênfase na inclusão social em editais voltados para o atendimento de 20 linhas temáticas de pesquisa com a oferta de financiamento de iniciativas das Instituições de Ensino Superior (IES) por projeto ou por programa.

Submetido à seleção interna do DEX/UnB, a proposta de criação de um inventário sistematizado da documentação histórica sobre a Educação Básica Pública no Distrito Federal respeitava as regras dos editais PROEXT e do edital interno. Tal material, originalmente concentrado na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação-1 sala 07, tinha por finalidade servir de subsídio à comunidade interessada nas pesquisas, estudos científicos, acadêmicos e escolares.

Mediante esta aprovação e financiamento, os documentos foram organizados paralelamente à etapa de consulta no Museu, destacados como parte constitutiva do projeto de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): Origens de um Projeto Inovador”. Iniciado em 2003, o projeto teve por escopo a pesquisa em torno da história da educação de Brasília desde suas origens elaborando um inventário dos mais de dez anos de coleta de documentos de variados conteúdos, em diferentes suportes configurados como fontes primárias e secundárias de estudo.

Como um conjunto documental destacado por gêneros textuais (papéis), audiovisuais (entrevistas gravadas e/ou filmadas em DVDs), iconográficos (fotografias, cartazes e gravuras), informáticos (CDs, DVDs e disquetes), e cartográficos (croquis, plantas de engenharia) significam-se partes da memória da educação de Brasília. A trajetória de pioneiros que contribuíram na construção de um ideário pedagógico, criado para ser modelo para o país,

numa época de grandes projetos nacionais estão divididas em séries descritas no Inventário onde se espelham recortes do cenário educacional, tendo como base o Plano de Construções Escolares de Brasília.

O inventário sumário dos documentos discriminados de acordo com série, notação, data limite, quantificação (especificada em metros lineares), conteúdo e tipologia abrem-se em subséries, como é o caso da Série “Pioneiros da Educação Pública do Distrito Federal” (120), que dá origem à subsérie “Metodologia de Ensino das Escolas Públicas Pioneiras” (130). A notação significa a sigla que todos os documentos receberão a partir desta classificação, por exemplo, a série Normatização Educacional, passa a ser identificada com a notação NEduc-DF. A data limite dos documentos classificados e registrados determina o período do recorte inserido em cada caixa arquivo, por exemplo, de 1961-1980. A seguir, o registro numérico dos documentos é quantificado em quantos metros lineares de documentos textuais que referenciam aquela caixa-arquivo.

No item “Conteúdo” está discriminado as publicações classificadas, se originadas de atos oficiais, de estudos acadêmicos ou de normas educacionais presentes no decorrer da história da educação do Distrito Federal. Como o item mais bem detalhado no quesito tipologia, tem discriminados atos normativos, censos escolares, quadros estatísticos da Fundação IBGE, do Boletim INEP, dos estudos, propostas e programas, periódicos (revistas), Plano de Construções Escolares, Plano Educacional, Relatório quinquenal, atos normativos, atos administrativos, convites, cadernos do INEP, livretos, recortes de jornais e revistas.

Ainda apresenta-se ao final do referido Inventário Sumário do MUDE uma Estrutura do Quadro de Arranjo do Estudo Arquivístico, que exhibe da Série Principal, Subsérie, Grupo/Dossiê e Item Documental dos arquivos distribuídos. A título de exemplo, na série: “Memória da Educação do Distrito Federal” encontra-se a subsérie “As Escolas Pioneiras”, onde estão inseridos os arquivos das escolas Júlia Kubitschek disponíveis à leitura. Textos tais como “Histórico da Escola JK”, “Projeto reconstrução da Escola”, “Artigos de periódicos” e “Conjunto de fotografias da época da construção da Escola Júlia Kubitschek”. Outra Subsérie se abre com a “Escola Normal de Brasília” com documentos cedidos do “Curso de magistério pela Profa. Cosete Ramos” (1990), a “Correspondência manuscrita de J.K.” (1960) e outros.

A classificação documental dos arquivos do MUDE discrimina o item organização por assunto, seguindo normas do Arquivo Nacional para descrição de instrumentos de pesquisa, com as devidas adaptações e especificidades para um acervo de Temática Educacional. Contou-se com uma equipe multidisciplinar na contextualização dos assuntos formados para as séries documentais e para a descrição arquivística realizada conforme os padrões da Norma

Brasileira de Descrição Arquivística, NOBRADE⁸⁰ que orienta a divisão do acervo em níveis distribuídos a partir das características físicas e das condições de conservação.

Realizado entre setembro e dezembro de 2014, a catalogação do acervo do MUDE contou com a colaboração do arquivista Raimundo Mendes e dos historiadores Clara Ramthum e Pedro Mesquita que realizaram uma criteriosa sistematização dos conteúdos. Distribuído em séries, se organizou o recorte da pesquisa para disponibilizar o valioso material de pesquisa ao consulente das metodologias de ensino e da formação e aperfeiçoamento profissional das identidades de Brasília de marcada influência no contexto educacional.

⁸⁰ ISAD (G): Norma Geral Internacional de Descrição Arquivística, adotada pelo Comitê de Normas de Descrição, Estocolmo, Suécia, 19-22. 23d. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001. 119 p. (Publicações técnicas - AN, n. 49).

PARTE VII

7 ENCONTRO DAS ÁGUAS: O RIO DAS MEMÓRIAS EDUCATIVAS, O ENSINO EM MUSEUS E A QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo usa da imagem natural conhecida como o fenômeno do “Encontro das Águas” para convergir três conceitos abordados no decorrer desta tese: o ensino em museus, o fluxo contínuo de memórias docentes e a qualificação dos professores para fortalecimento da cultura educativa. Entende-se a unidade do assunto como rios que convergem numa fusão hídrica, como no caso do rio Amazonas, alimentado pelo rio Negro, de água preta, e o rio Solimões, de água barrenta, correndo paralelos por quilômetros, sem, entretanto, se misturarem.

Aborda-se o papel do professor face à questão da sua qualificação profissional junto com a questão constitucional que impõe normas de ensino e obriga o professor a um modelo de estudo desvinculado de sua prática profissional. Apoia-se neste sentido, a qualificação profissional do professor para o ensino em museus, como um mediador de debates, formado por meio da identificação de ideologias e do fortalecimento desta identidade profissional para sua própria autoestima e de toda a sociedade. Coloca-se ainda, neste capítulo, algumas considerações a propósito da ideia de identidade em Stuart Hall e Antônio Cândido.

Para tanto, apropria-se da imagem da atração turística do encontro das águas para demonstrar as diferenças existentes entre as partes mencionadas, do mesmo modo como ocorre nas águas, em virtude da diferença de temperatura e densidade, pois cada rio tem uma velocidade própria. A correnteza do Rio Negro é de cerca de 2 km/h, com uma temperatura de 28°C e a do Solimões, a 4 a 6 km/h, com uma temperatura de 22°C, misturando-se ou não, cheios ou secos, conforme a região do ano, os rios correm e o encontro das águas é habitat certo para ambientar, com abundância, um viveiro para a fauna local, onde habitam pássaros exuberantes e pequenos mamíferos.

Assim, movem-se os rios mencionados nesta tese: o ensino em museus, a memória educativa e a qualificação profissional. São águas que se movem historicamente, desde os primórdios da construção da cidade em debates frutificados não apenas à odisséia geopolítica, em andamento no país, mas, também, outros caracterizados pelo dramático movimento marcado por embates ideológicos representados nos intercursos legais da questão educacional.

As águas em questão são também uma metáfora para os posicionamentos existentes entre as escolas religiosas e as públicas e laicas. A água clara e a outra barrenta correram lado a lado, como expressões da contradição proposta na divisão das verbas federais destinadas à educação, que abalou os argumentos da opinião pública, em 1961, quando da aprovação da Lei 4024/61, presentes na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O trabalho de dois grupos, de orientação partidária distinta, resultou numa cisão: de um lado os estadistas, de ideologia esquerdista, que compreendiam a finalidade da educação para preparar o indivíduo para o bem da sociedade cabendo apenas ao Estado a função de educar, e de outro, os “liberalistas”, tendência para o centro/direita que entendiam serem os direitos naturais a todos os indivíduos, não cabendo ao Estado garantir ou negar, mas simplesmente respeitá-los. Nos dezesseis anos de duração da disputa entre “estadistas” e “liberalistas”, a imprensa nacional promoveu um intenso debate que serviu para minar posicionamentos nos lares de todo o país. Com efeito, o processo ocorreu sob o foco da mídia recebendo especial atenção da sociedade para discursos religiosos, vocalizados pelos padres católicos em defesa do financiamento privado da educação, ponto de sustentação dos argumentos do lado “liberalista”. Dá-se, portanto, uma aproximação das elites brasileiras para a problemática educacional, bem como para a sua responsabilidade no campo, assim como para a do Estado diante do papel da escola no contexto social.

Desta proximidade histórica, saíram vitoriosos os liberais que obtiveram a maior parte do texto aprovado pelo Congresso, conseguindo com isso, a conversão de recursos federais para o financiamento da educação religiosa e à adesão de modelos de financiamento público prejudiciais aos resultados obtidos na formação de professores desde então. De outro lado, a LDB/61 sai vitoriosa no estabelecimento de um rígido controle no sistema educacional brasileiro ao possibilitar o acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais.

O princípio escolanovista básico de uma educação pública, laica e gratuita, a instituição educativa verga para um novo perfil político e comportamental voltado ao incremento das vertentes tecnicistas e científicas dentro das instituições escolares. O movimento da Escola Nova caracterizado por sua tendência humanista centrada na existência, na vida e na atividade abala-se em virtude da demora na aprovação da LDB/61, chega para a sociedade em versão desatualizada. Logo após sua promulgação, outras ações no âmbito de políticas educacionais públicas surgem inseridas no cenário político de domínio militar.

Antes disso, a realização de programas de qualificação profissional de professores primários e secundários ficava a cargo dos trabalhos do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais, o INEP, com atenção especial de sua direção. Com esse objetivo, estabeleceram-se nas principais cidades do país, os primeiros polos de qualificação em serviços, como Escolas de Aplicação voltadas exclusivamente para a formação docente, entre estas a Escola Guatemala no Rio de Janeiro, a Escola Carneiro Ribeiro, em Salvador e a Escola Júlia Kubitschek no Distrito Federal.

Nestas escolas, além da orientação teórica a respeito do pragmatismo que estruturava o modelo escolanovista de ensino, somava-se o desafio de educar o cidadão “integral integrado a um mundo integral”. Para tanto, dispunha-se dos gabinetes de Psicologia, do apoio Psicopedagógico com fartas bibliotecas e do suporte de coordenação por área de conhecimento. Eram escolas modelos para a qualificação profissional em serviço, que ilustravam ao professor as bases do sistema pragmático de ensino, como a observação de aulas, o planejamento das aulas e os princípios do funcionamento do sistema *platoon*⁸¹ implantado por John Dewey nos *Laboratory Schools* (1894), da cidade de Chicago.

Entretanto, as águas da memória educativa e da qualificação profissional correm em diferentes velocidades e temperaturas, e, assim, o humanismo cede espaço, e hospeda as bases tecnicistas da educação no Brasil quando em 1968, a Lei 5540/68 cria o vestibular e, em 1971, a Lei 5692/71, que atualiza a antiga LDB/61, resultado do trabalho da equipe de governo indicada pelo Ministro da Educação, Cel. Jarbas Passarinho. Nesta lei, determina-se que a formação de professores passe a demandar instrução preferencial para o professor de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, com habilitação específica no 2º grau, conforme determinam os artigos 30 e 77 que ainda exigiam para a qualificação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
- § 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

Do mesmo modo, fica determinado que a formação preferencial do professor para o ensino de 1º e 2º graus não mais ocorre em serviço, mas deve se dar em cursos de nível superior ao nível de graduação e para especialistas da educação em curso superior da graduação ou pós-graduação.

No Distrito Federal, o motor dos precários requisitos para o trabalho docente abre brechas profissionais conforme atesta o parecer no. 18-72 pelo qual validam-se estudos feitos na 5ª série do Curso Normal para integrar a habilitação do Professor

⁸¹Pelotão em inglês.

Primário. Tal parecer, tendo como relatora a professora pioneira Stella dos Querubins Guimarães Trois⁸², foi aprovado pelo Conselho de Educação do Distrito Federal em sessão plenária. (OLIVEIRA, 1976, p.8).

Desde então, para integralização de tais estudos estabeleceu um ensino tecnicista presente até os dias atuais no currículo e no sistema de ensino nacional e do Distrito Federal. As bases humanistas que fundavam os antigos cursos normais, desde 1972 passam a ser então regidas por indicação e regime especial de estudos obedecendo ao programa de curso, demandando avaliação de aprendizagem e de rendimento escolar das disciplinas Didática Geral, Biologia Educacional, História da Educação.

A complementação dos estudos estabelece a expedição de um diploma de professor primário, recolhendo o certificado de 5ª série, e registrando no histórico escolares notas das disciplinas da 5ª série e dos resultados dos estudos das disciplinas do 2º ciclo secundário e das disciplinas indicadas no item anterior. (Parecer, CNE, 24 de março de 1972).

No âmbito legal, a atualidade das políticas públicas da educação é gerida pela Lei 9394 de 2006, que dedica o título VI aos profissionais da educação considerando que, para a atuação na educação escolar básica, são reconhecidos os

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Legalmente, a formação dos profissionais da educação reduz-se ao atendimento de especificidades fundamentadas, com formação básica sobre conhecimentos de fundamentação científica e social. Também, se requer que se associe a teoria à prática, mediante o uso de estágios supervisionados para a capacitação em serviço aproveitando-se de experiências anteriores, em outras instituições de ensino regular. Assim, cabe à União, o Distrito Federal, aos Estados e os Municípios, em regime de colaboração, promover a formação inicial, a habilitação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, podendo ocorrer por meio de recursos e tecnologias de educação à distância.

Na paisagem das políticas públicas da educação de então, os fins quantitativos vem gradualmente empobrecendo a qualidade do profissional em educação e as águas não se misturam. Se de um lado, a pesquisa em memória educativa é lenta e demanda uma mistura

⁸²A professora Stella dos Cherubins Guimarães Trois é natural de Planaltina e foi convidada para lecionar em Brasília pelo Dr. Ernesto Silva. Foi professora no Grupo Escolar GE -1 e mais tarde na Escola Júlia Kubistchek. Foi a primeira diretora da Escola Parque da 308 sul onde desenvolveu as linhas mestras da formação de diretores das escolas de educação primária. Criou com a Professora Clélia Capanema o curso de Administração Escolar para Professores Primários. Montou a Escola de Aplicação, a biblioteca da Escola Normal de Brasília e conclui sua carreira no Conselho Diretor da Fundação Educacional. Seu filho realizou a doação de um acervo de 46 obras literárias e revistas, bem como de produções acadêmicas, relatórios e fotografias relacionadas ao seu trabalho e a sua atividade profissional para o MUDE em abril de 2014. (Entrevista, UnB, 18.09.1990)

entre indivíduo, informação e experiência, as águas da qualificação profissional correm rápidas, tecnicistas e superficiais. No campo das experiências, o rio alarga com o exercício do magistério, no ensino superior, da pós-graduação, e programas de mestrado e doutorado sem, entretanto, misturar-se às outras águas, mais lentas e mais humanas do universo escolar.

Diante do exposto, verifica-se que, a despeito do prescrito na legislação nacional em relação à formação de professores, esta ocorre em diferentes circunstâncias, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à formação continuada. O que se observa, no caso de Brasília, é uma legislação que determina a formação dos profissionais em educação para reproduzir políticas federais centralizadas, decorrendo numa despersonalização da pesquisa que perde significados face à desconexão com a realidade. Considera-se que o Estado brasileiro incorporou uma prática burocrática na formação em serviço que tem por objetivo apenas classificar e diplomar profissionais, sem orientar uma formação que leve em conta uma prática pedagógica de atendimento especializado. Tal parâmetro constitui-se fator emblemático no fortalecimento de uma base cultural popular no país, uma vez que são utilizados recursos do Estado, conforme os termos legais, para fomentar uma formação baseada em conteúdos elitizados gerados pelas classes mais abastadas. O fator prejudica a disseminação da cultura de memória educativa como processo de formação de professores das escolas públicas.

Se não é suficiente à iniciativa estatal o incremento de uma cultura pedagógica entre profissionais em educação, apela-se à uma formação de profissionais de educação voltados para desvendar e captar interesses na modalidade educativa investigativa. Os professores, de modo geral,

não tem ideia da importância de se refletir sobre o seu próprio trabalho. A carga de trabalho, as atividades continuadas do professor muitas vezes dificultam esse afastamento necessário para pensar o fazer, o seu fazer. Foi uma oportunidade rica e que depois disso vem se repetindo e levando os professores cada vez mais ao nível de consciência do seu papel social pela importância do trabalho que realiza. (PEREIRA, 2011, p.3).

A sobrecarga de atividades docentes, somada à necessidade de formação profissional, compreende o incremento de uma cultura pedagógica, como valor para o fortalecimento da memória educativa e da autoestima dos professores. Entende-se assim que, enquanto instrumento de qualificação de uma cultura educativa, o Museu da Educação do Distrito Federal possui conteúdo auditado nas entrevistas, registradas e transcritas, como alternativas viáveis para despertar o interesse na pesquisa e na consequente qualificação docente. Como um lugar de mediação docente, o museu engaja seu público em entendimentos pedagógicos

que conscientizam das práticas instauradas em Brasília e no Brasil, para o desenvolvimento de uma programação relacionada à educação, política e história. Assim, a

educação do professor, para o trabalho e no trabalho, está saturada de experiências cognitivas que encorajam tendências conservadoras, individualistas, competitivas e descontextualizadas do pensamento dos professores. Os futuros professores encontram poucas experiências que desafiem o status quo das escolas (KINCHLEO, 1997, p. 23).

São tantos os conhecimentos preliminares perpetuados na formação de professores que se eterna a inexperiência e o reprodutivismo. A educação profissional prepara seus sujeitos para a experimentação, como aprendizes dos modelos pedagógicos prévios, o que deveria induzi-los a outros modelos de desempenho em contradição ao pensamento presente na base mecanicista profissional.

A escola, no espaço e no tempo, atua fragmentada sobre conhecimentos compartimentados. De outro lado, a experiência educativa registra questionamentos individuais que demonstram que a aprendizagem não é apenas um processo lógico, sendo que não há como existir uma vida educativa se a escola permanecer restrita à memorização de conceitos e não de experiências.

Faz-se, portanto, necessário que a escola conceba e reflita a respeito do que realmente deve ensinar e aprender. A reação dos professores às propostas de qualificação profissional, de modo geral, varia entre a rejeição e a aceitação do processo, para alguns, a repulsa é consequência da demanda funcional, e para outros, a aceitação resulta da compreensão da continuidade nos estudos como uma necessidade pessoal. Como profissionais presos às suas zonas de conforto, não abandonam nunca a escola transitando eternamente do papel de estudantes ao de professores. São crias de uma casa que possivelmente melhor compreendeu seu processo educativo, servindo-se infinitamente dele, como uma identidade invertida.

Interpretações das tipologias de personalidade profissional são analisadas em estudos que mostram as tendências dos professores, como no perfil behaviorístico que indica um tipo de trabalho do professor como um condutor de axiomas de ensino como

entregadores de conteúdos predeterminados por pesquisadores empíricos que identificaram laços entre certas estratégias e o crescimento nos escores dos testes. (KINCHLOE, 1997, p.199).

O paradigma “personalístico” baseia-se na teoria cognitiva psicológica e tende a privilegiar a habilidade do professor para reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos particulares e de conhecimentos específicos e habilidades desenvolvidas a partir de uma interpretação pessoal. Social e politicamente descontextualizado, aceita o que está estabelecido dentro do domínio social ao processar o desenvolvimento do outro implicado no seu amadurecimento pessoal para ensinar, requerendo aceitação íntima para a

mudança de valores advinda dos estudos. Do mesmo modo, o professor de perfil “de artesanato” tradicional administra a experiência profissional como uma competência tácita.

A aprendizagem depende de umas baterias de habilidades técnicas de ensino que não somente não tem valor para promover o bom ensino para situações específicas, como também frequentemente causa a perda pelos professores de sinais dos propósitos do ensino. (IBIDEM, p. 200).

Nesta perspectiva, a postura do educador é resultado de um contexto

imutável e que, por isso, falha ao considerar a batalha pela democracia e justiça social. É um professor que, diferentemente da formação orientada para a pesquisa, enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre ensinar e os contextos multidimensionais que o preocupam. (IBIDEM, p. 204)

Desse modo, a formação do professor produz profissionais com habilidades de ensino e de pesquisa que percebem que na troca existente entre a escola e a sociedade se reconhece uma etimologia de ações sociais e institucionais de aprimoramento do produto humano que devolve, em contrapartida uma

abordagem vê a educação do professor como uma ressuscitação moral, um readquirir de consciência política dos professores que são libertados do controle de crenças não garantidas que inviabilizam suas questões por autodireção. Defensores da educação do professor orientada para a pesquisa entendem que a educação do professor é inerentemente política, porque eles sempre agem de maneira a levar à manutenção e à transformação dos arranjos institucionais dominantes da escolarização e das atitudes sociais, econômicas e políticas que o acompanham. (KINCHLOE, 1997, p. 200).

A expansão de tal medida corporativa indica dados educacionais voltados ao desenvolvimento como uma consciência crítica pedagógica, uma vez que educadores que tem consciência do seu poderna medida em que cultivam habilidades encorajadas por uma ideologia independente, autodirigida e comprometida com grupos comunitários organizados. Seguindo esta linha, a qualificação dos professores fragmenta sentidos vocacionais que alternam os fatos ao entendimento da mediação pedagógica. No ensino em museus, como um fragmento ideológico da função docente, se sujeita o professor às interferências advindas no percurso ideológico e profissional, sobretudo a partir do reconhecimento das camadas de poder estabelecido. Como um museu de educação pública, relatam-se acontecimentos fundantes de uma postura independente, que justifique uma qualificação continuada não apenas para preencher aspectos meramente técnicos, mas para mobilizar a militância docente pela qualidade da educação pública não preconceituosa, não elitizada e difusora de valores humanitários.

Como dizia Anísio Teixeira, para não se tornar “massa de manobra”, o conjunto de práticas mediadoras aborda conteúdos políticos, por via do debate público para qualificar de cultura educativa os seus quadros profissionais. O tratamento dado ao tema tem a atenção do Dr. Ernesto Silva, em defesa da construção das Escolas Parques no Distrito Federal para oferecer consciência crítica às camadas mais humildes da população.

Depois ele disse assim: “Olha, Ernesto, você acha que os políticos querem que as pessoas aprendam muito? Eles têm preferência pela pobreza e pela ignorância”. Me disse isso assim. E foi tocando o barco, a gente lutando. E quando o Roriz também... eu falei com ele: ”Governador, vamos fazer escola-parque, está provado que isso é...”. O Anísio Teixeira disse que a pessoa tem que praticar com a mente e com as mãos... mãos e mente... que há um artigo meu sobre mãos e mente, um artigo de Anísio Teixeira. Então ele disse: “Mas, não há... a escola-parque, Ernesto, é muito cara, muito cara”. Eu digo: “O senhor vai me permitir, eu vou dizer uma coisa para o senhor: quem diz que não há dinheiro para a educação, não sabe o preço da ignorância; governador, a ignorância é mais cara do que a escola-parque”. E ele não compreendeu, o que eu vou fazer? E ficou tudo na mesma, ficou assim... [o entrevistado, emocionado, chora] e a educação está como está hoje. (ENTREVISTA CEDIDA AO GRUPO DE PESQUISA “EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL (1956-1964):ORIGENS DE UM PROJETO INOVADOR, SD, p. 12)

A ausência de interesse político para a compreensão do caráter sociológico da função educativa recorre ao viés do patrimônio imaterial como instrumento de conteúdo ideológico capaz de promover novos diálogos em torno dos sentidos utópicos da educação local. Para tanto, o museu, com o local de mediação e formação docente, age, com o seu público, sem restringir à parte técnica, em situações de formação de cultura para ativar novos parâmetros ideológicos.

A formação de mediadores, voltada para o estudo em museus, com ênfase nos modelos de desempenho em contextos sociopolíticos, oportunizam a emissão e a recepção de discursos dos professores como construtores de experiências de memórias futuras. Oposta ao modelo tecnicista de mediação que retrata um não querer saber na atualidade da formação de professores, a cultura pedagógica em museus converge na retro avaliação de modelos comunicativos para favorecer a fluência de um processo educativo transformador.

A repetição de um discurso é fácil diante da dificuldade que é suportar novas questões aos visitantes, identificando convergência e divergência de concepções alternativas em modelos previamente expostos nas exposições. As características dos mediadores para a condução do processo interpessoal com o público docente abrangem um notório conhecimento pedagógico, a aceitação para ouvir ideias novas e a abertura intelectual para refletir questões pedagógicas como critérios presentes na consciência de um mediador educativo em museus. Por consequência, acredita-se que qualificação de professores em museus politiza a prática, contextualiza a história renovando ideias, habilitando o diálogo e percebendo cultura como identidade social.

Libertando-se destes impérios e de sua colonização da cognição, a educação do professor pós-formal procura preparar os professores para a participação de uma pedagogia da consciência. Esta consciência crítica pós-moderna é uma consciência conectada que forja alianças e redes baseadas numa ética de solidariedade (TORRES, 1992, p. 207, DAINES, 1987, p. 5).

Nas águas da criação do Museu da Educação, o fortalecimento da identidade do professor brasileiro é um fim. Enquanto ideal humanizado planejado para a cidade pode

auxiliar na revisão da autoestima docente, revitalizando pessoal e profissionalmente um público específico. Os estudos de crítica literária do professor e sociólogo Antônio Candido de Mello Souza (1918) sobre a sociedade brasileira, refletem elementos de uma identidade literária presente entre o ser cultural e do ser natural. O desenvolvimento de uma imagem popularizada, resultante das manifestações personificadas pelo brasileiro, em prosa, verso e música desde meados do século XX contextualizou caráter nacional urbano e rural. A literatura romanceou as populações distanciadas culturalmente, em razão dos rígidos padrões socioeconômicos estabelecidos pela elite da sociedade brasileira de então. De um lado, o verdadeiro povo brasileiro, para alguns, feio e doente, apresentado à elite brasileira na prosa de grandes autores como Graciliano Ramos (1892-1953), Jorge Amado (1912-2001) e Guimarães Rosa (1908-1967) nos valores da população negra, plantadora de cacau ou do jagunço revelando outra face brasileira para as regiões sul e sudeste do país.

No levante literário das décadas de 30 e 40, o desconhecimento popular brasileiro formatou-se no novo movimento de identidade nacional movido pelo romance regionalista e pela música urbana brasileira do início do século. A ferramenta tecnológica do rádio agiu como difusor de uma comunicação de massa no país continental enquanto o romance regional somado à música urbana do sul que agradou ao gosto popular do samba e do choro para ganhar, em breve período, a maioria das suas residências. Os professores, desde então, como agentes espontâneos da identidade brasileira, formularam uma pauta de ⁸³

Construir a nação tem sido uma das preocupações permanentes da intelectualidade latino-americana, que oscila, contraditoriamente, entre uma posição mimética, que toma como ponto de referencia a cultura metropolitana, e a busca da autenticidade, fundada na maior parte das vezes em valores localistas (CANDIDO, 1987, p. 23)

Denominadores comuns como língua, tema e imagem são analisados por escritores e produtores literários como relatores de outrora nas características internas e elementos de natureza social e psíquica organizados em manifestações orgânicas da civilização. Entre eles se distinguem: a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes do seu papel; um conjunto de receptores, fornecendo os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor ligado uns nos outros.

⁸³ Autores como Francisco Alves (1898-1952), Orlando Silva (1915-1978), Silvio Caldas (1908-1988), Mário Reis (1907-1981) e Carmen Miranda (1909-1955) difundiram canções históricas romanceadas por vozes como Dalva de Oliveira (1917-1972), Aracy de Almeida (1914-1988) e Elizeth Cardoso (1920-1990) como ilustrações do crescimento urbano nas cidades em expansão. De outro lado, o baiano Dorival Caymmi (1914-2008), o romântico Herivelto Martins (1912-1992) e o interiorano Ataulfo Alves (1909-1969) remetem as recôncavos do país a melodia rural de diversa tendência à indústria musical. A personalidade rural e urbana é musicada com poesia e exaltação no samba como Aquarela do Brasil, de Ary Barroso (1903-1964), hino popular produzido por literários criados por uma ideologia nativista desdobrada em narrativas tropicais.

A literatura brasileira exprime uma simbologia da identidade nacional disponibilizada nas correntes literárias do indianismo e do cristianismo que viam nas imagens do índio selvagem e do padre conversor de novos cristãos retratos poéticos dos séculos XVIII e XIX. No período, a imagem brasileira era produto de sua elite intelectual, como uma perigosa e preconceituosa herança dos colonizadores portugueses imortalizada nos tabus romanceados. Como nas bases da teoria literária de Antônio Candido onde se observa a passividade cativabrasileira, como um ponto de defesa da independência literária:

1) O Brasil precisa ter uma literatura independente; 2) esta literatura recebe suas características do meio, das raças e dos costumes próprios do país; 3) os índios são os brasileiros mais lídimos, devendo-se investigar as suas características poéticas e tomá-las como tema; 4) além do índio, são critérios de identificação nacional a descrição da natureza e dos costumes; 5) a religião não é característica nacional, mas é elemento indispensável da nossa literatura; 6) é preciso reconhecer a existência de uma literatura brasileira no passado e determinar quais os escritores que anunciaram as correntes atuais (CANDIDO, P. 329-30).

Interprete do imaginário coletivo do povo brasileiro, Cândido fortalece vínculos de território, língua e tradição nacional destacando a veracidade do índio como a mais pura personalidade brasileira e reconhece o papel da religião não como uma característica natural, mas como importante agente formador da identidade nacional na contemporaneidade. Os movimentos literários anteriores multiplicavam consistentes referências de análise sociológica do perfil de país rural, como a escassez da população e a cultura extrativista no Brasil⁸⁴.

A construção de Brasília também romanceou a modernidade das obras e das tensões que projetavam um futuro aos candangos, arquitetos e urbanistas, políticos, funcionários públicos e professores, como um canteiro de obras da identidade nacional. Nesta estrada, surgem as primeiras levadas de autores, relatores de gêneros que emergiam com Meira Penna (1917), Ferreira Goulart (1930), Vinicius de Moraes (1913-1980), Clarice Lispector (1920-1977), Adirson Vasconcelos (1936-) e outros que desempenharão o papel autoral na literatura brasileira pós-Brasília.

Para além da literatura, ultrapassava-se a noção de identidade iluminista cuja estabilidade do sujeito, centrava-se no aspecto humano, biológico e culturalmente coeso pela constância perene de fatos repetidos ao longo de toda sua existência. Deslocado do seu lugar

⁸⁴ Para Cândido, a mescla etnográfica que aponta o caipira como legítimo representante da identidade brasileira nas regiões sul e sudeste. A coesão social presente neste tipo humano brasileiro funde elementos da cultura portuguesa com as culturas indígenas locais, perceptíveis por meio da observação e afinidades. As principais similaridades entre o índio e o português, presentes no caipira citadas por Candido são o uso do erre retroflexo, sintoma linguístico recorrente na fonética lusa e indígena e na do cajado português semelhante ao tacape da população indígena, instrumento de uso cotidiano do caipira no trato dos animais e para sua segurança. A contemporaneidade é atravessada por novas correntes literárias, frequentemente desassociados dos elementos narrativos literários argumentados por Cândido, entre eles, caipiras, índios, padres, trovadores e poetas não mais protagonizam o romanceiro contemporâneo nacional, espantados com o ritmo frenético da aceleração capitalista, são atores de uma imagem caricata, vítima do preconceito nacional. (N.do A.)

natural, em um mundo cada vez mais social e cultural, esse sujeito se transforma. A forma de perceber a identidade aponta no nascimento do sujeito moderno acompanhado por conflitos e situações que o constroem a reconhecer-se não mais como um ser autossuficiente. Na conjuntura moderna, a identidade é plural, anseia por outras subjetividades e pela remodelação das variáveis presentes na sociedade. O estudioso do tema, Stuart Hall (1932-2014) a define historicamente e, não, biologicamente. Para ele, a identidade é construída pelas experiências do sujeito, a partir dos elementos selecionados a preencher seus espaços.

A identidade é algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. (HALL, 2004, p. 22)

Para ele, o sujeito pode adotar identidades diferentes, contraditórias e não unificadas ao redor de um eu coerente e invariável significado das mutações de sua identidade possível. Assim, os temas raciais e de diáspora observados por Hall, trazem a versatilidade das sociedades modernas para encontrar um caminho de promoção de mudanças nos mecanismos de produção e nas relações sociais tradicionalmente fixas.

As transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas. Antes se acreditava que essas eram divinamente estabelecidas, não estavam sujeitas, portanto às mudanças fundamentais. (HALL, 2004, p.25)

Uma imagem da identidade, segundo Hall, alinharia etapas do entendimento moderno do indivíduo, inicialmente um sujeito iluminista, retratado biologicamente pálido num *portrait* escuro à óleo. Em outra escala, o sujeito sociológico, gradua a modernidade e abraça as ciências sociais, numa ilustração daquele início de século XIX, numa imagem em negativo de um retrato 3X4. Ainda nesta mesma linha, a imagem do sujeito pós-moderno é concebido pela interação da identidade justaposta à elementos como cultura, nação e povo. O sujeito pós-moderno não tem fronteiras, pois habita no simbolismo da aldeia global, conforme se distancia do sentido de raça, sexo ou nação ganha um perfil mais curtido no *Facebook*, onde graças às ferramentas de autocorreção, a imagem se ajusta em continuidade.

A qualificação dos professores demanda o reconhecimento de uma identidade sustentada por instituições, símbolos e representações que ofereçam sentidos na organização de sua auto concepção. Liquidando as ideologias políticas nacionais, o professor qualificado torna-se um sujeito pós-moderno que discursa consciente do seu lugar nas fronteiras da memória e da tecnologia. Das suas revoluções pessoais ganham corpo na constante mutação vivida pelo indivíduo que aprende a rejeitar rótulos de comportamento no frágil quebra-cabeça das memórias nacionais costuradas por linhas da semelhança e da diferença, da contradição e do interesse.

Redes de professores e alunos e de professores e professores são construídas sobre a noção de que a reflexão é melhor concebida como uma atividade comunal. As redes críticas dos praticantes reflexivos e aprendizes mantêm e estendem a aprendizagem do outro, aperfeiçoando todo o tempo sua questão cognitiva pós-formal e seus compromissos com a justiça social e educacional. (KINCHELOE, 1997, p. 34).

A absorção das ações presentes na área educativa exerce uma influência teórica nas águas da sociedade, cultura, política e economia nos enredos instituídos no processo de ensino e aprendizagem. Influenciado pela Pedagogia crítica de Paulo Freire, o estudioso canadense lidera uma pesquisa internacional pautada no pós-formalismo como um conversor de teorias cognitivas em modelos alternativos de construção do pensamento, corroborando com as teorias de multiculturalismo presentes em Walter Benjamin e John Dewey. O sentido da não formalidade de Kincheloe serve para socializar a ideia de libertação dos limites da escola capaz de privilegiar o compromisso determinante de qualificar professores sobre suportes teóricos da

A formação do professor no construtivismo crítico está baseada num entendimento da instrução como uma intrincada dança envolvendo o professor, a criança e o seu ambiente. Contrariamente às crenças dos maturacionistas, o desenvolvimento do aprendiz não é um processo automático. Os construtivistas críticos afirmam que o processo de desenvolvimento deve ser alimentado. (KINCHLOE, 1997, p.47).

Sede de estudos epistemológicos complexos, a proposta do museu constrói-se sobre a coleta da cultura educativa formadoras de uma genealogia da profissão docente enquanto aprendiz em museus. Desse modo, as águas da pesquisa em museu ouvem e registram as contribuições dos visitantes numa atitude frente a assuntos controversos que baseiam a mediação social fornecendo aos indivíduos elementos de linguagem e convenções sociais. Segundo Kinchloe,

o pensamento pós-formal deixa a questão da certeza para a ciência cognitiva modernista. O conforto com a incerteza nos permite a liberdade para experimentar e ser transformado pelo processo. Nós somos livres para falharmos e para aprendermos a partir disso. Soltos pela direção de nosso sistema crítico de sentido e livres de nosso conforto com a incerteza, os pensadores pós-formais aprendem a interrogar as regras sociais e seu impacto nos vários indivíduos. (IBIDEM, p. 149).

O processo de aprender a ensinar a ouvir, a coletar, a interpretar e a comunicar funções educativas do museu ganha liquidez no diálogo entre mediadores em discursos estéticos, técnicos e emocionais. É, portanto, imprescindível um repertório que compreenda o futuro como não determinista e imprevisível, mas com uma perspectiva de formação de professores categorizada para um mundo concebido sobre uma epistemologia construtivista crítica.

Com esta sofisticação da experiência escolar, como nas águas do norte, reúnem-se, alguns quilômetros depois, águas diversas que se misturam em harmonia, simplicidade e silêncio, os movimentos que levam o rio a chegar ao lugar e à hora em que deve chegar.

PARTE VIII

8 O HORIZONTE E BIODIVERSIDADE

Na condição de pesquisadora, entendeu-se que o interesse pelo assunto em pauta tende ao crescimento face à necessidade coletiva de uma memória que forneça uma identidade ao indivíduo. Assim, em tempos de informação, ascende uma consciência mnemônica que vem despertando, nas mais diversas camadas da sociedade, uma busca coletiva pela memória perdida. Como num paraíso perdido no horizonte, as áreas da educação e da museologia se associam para pensar caminhos alternativos para lembrá-lo. A educação pragmática, entretanto, avessa aos manuais, evita direcionar o percurso, deixando soltas as pontas do novelo das inúmeras possibilidades de trajeto e de regresso.

O estudo da memória virtua. Em todos os depoimentos colhidos era notório perceber a satisfação com que davam seus depoimentos os professores e os profissionais em educação convidados. A gratidão expressa no capricho na apresentação, na organização de seus acervos, no cabelo escovado, na casa arrumada, situa o entrevistador como um transmissor geracional de virtudes. Lúcidos e emocionados, estes senhores consignam seu verbo para a posteridade revelando como e porque fizeram a sua parte.

O estudo da memória vicia. Seja emocional ou racional, ela se estabelece no pensamento e se acomoda no indivíduo organizando-se permanentemente. Sendo ególatra, a memória incomoda. Assim, as paisagens da memória se alimentam de outras paisagens para assentar velhas imagens da diversidade do planeta. Neste ajeite em camadas, acontecimentos se sobrepõe como a vegetação, o relevo ou o clima, uma vez iniciado o processo, pouco se pode fazer para interromper o trabalho.

O estudo da memória viceja o sujeito. Ao aprender o indivíduo dá viço à memória como quem empilha pedras em camadas, semeia plantas e com as águas, irriga o terrário. A aprendizagem ostenta exuberante a memória das experiências de um sujeito e seu produto da memória.

O estudo da memória vibra sabedoria. O costume de acumular memórias orais, inventariar fatos, guardas vivências educativas ou coletivas dimensiona um campo energético de autoconhecimento ao pesquisador. Seu conhecimento é necessário aos outros que não guardam estes fatos representando arquivos vivos de experiências.

O estudo da memória viraliza entre indivíduos que vivem a mesma busca por autoconhecimento. Estes sujeitos admitem a transmissão de memórias, sem a necessidade de

publicidade ou tecnologia, pois a reconhecem como saberes populares necessários para a sobrevivência do indivíduo em sociedade.

Desempenhadas tantas funções, a memória se move e acha na escola um lugar de aprendizagem diversa daquela à escolar tradicional promovido por séculos, para uma conduta egocêntrica e baseada num memorialismo racional, distanciado do cotidiano, com horários e conteúdos a serem instituídos exclusivamente a partir do livro didático. O retrato da escola tradicional provoca um grande mal estar em tempos de transição de comportamentos que desassossega os alunos e desorienta os professores, mais interessados no que se passa fora da sala de aula do que dentro dela.

A memória vivifica o trabalho do professor enquanto autoridade numa sala de aula que dispõe de um modelo educativo extramuros como resposta à renovação do processo educativo para favorecer um modelo de comportamento voltado para a sociedade em transformação. Com uma mentalidade dimensionada para outros espaços de aprendizagem, é necessário qualificar professores e ampliar culturalmente seu universo de ação em novos espaços, como nos museus. Esta extensão do universo escolar representa uma oportunidade de liberdade ao interesse exploratório como no modelo natural, defendido pelo francês Celestin Freinet (1975) de aulas-passeio para explorar os arredores e despertar a curiosidade dos educandos aos acontecimentos extraclasse. O sentido de passeio intermediado na relação aluno-professor sustenta uma condição propícia para a aprendizagem, na medida em que dispõe de instrumental espontâneo para o conhecimento. Assim, do mesmo modo, as aulas passeio figuram como metodologia de qualificação do trabalho docente, adaptada aos interesses em história, sociologia, geografia e na pedagogia:

tais conhecimentos estavam muito mais presentes no exterior da escola do que no interior de um livro, reunindo indicativos para o estudo da saúde a partir da observação do sol, do vento e da chuva para proporcionar vivências saudáveis e comprometidas com o bem estar do estudante durante o contexto educativo. (FREINET, 1975, P. 28)

Essa prática amenizava a rotina tradicional impeditiva garantindo um aproveitamento que possibilitava descobertas por meio da exploração do meio ambiente e o meio social. Do mesmo modo, a qualificação docente pode ser condicionada a uma metodologia aberta, voltada para o reconhecimento da rememoração de processos educativos exitosos e a reflexão em torno das lembranças agradáveis e desagradáveis de uma escola voltada para a contenção do caráter livre dos seus sujeitos. A técnica oferece múltiplas possibilidades pois

A aula-passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde partia, com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos os campos

nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamos-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta. (FREINET, 1975, p. 23)

Com o mesmo propósito impeditivo e limitador, a escola, ainda nos dias de hoje, pune professores e estudantes encarcerando-os dentro dos muros escolares, em reuniões de coordenação e qualificação rasas, tediosas e repetitivas desenvolvendo uma cultura escolar intra muros superficial. Portanto, compreende-se que:

- educar não se restringe a um espaço determinado;
- espaços desconhecidos instigam o interesse;
- o estudo da memória nunca existiu nas práticas escolares;
- a memorização como prática escolar foi afastada do âmbito escolar por ser uma metodologia limitadora e ultrapassada;
- o estudo da memória valoriza as experiências escolares e vivifica as etapas do processo educativo;
- o estudo da memória pode estar presente na escola e nos ensino em museus em todas as fases do desenvolvimento presentes no processo educativo;
- o estudo da memória conjugado ao estudo da história potencializa a compreensão do estudante;
- o ensino nos museus tem sido subestimado pelas instituições escolares até o momento presente;
- o ensino em museus é uma metodologia com potencial transformador das práticas educativas válidas nos movimentos que anunciam a pós-modernidade;
- os professores gostam de aprender em museus porque podem ver conhecimentos por outro ângulo que não o da escola;
- a modalidade mais aproximada do ensino em museus é a formação de adultos, em todos os níveis;
- o museu, o conteúdo do museu e os modos de aprendizagem em museus são pontos focais do ensino em museus;
- não se deve elaborar manuais para ensino em museus, mas compreender seu funcionamento em seus percursos museais para melhor entendimento;
- a escola deve praticar a rememoração para abstrair valores válidos contidos no exercício da memória;
- feliz a sociedade que cultua a sua memória coletiva;

- atividades sociomuseais estimulam a visão das paisagens da memória;
- o Museu da Educação do Distrito Federal cria uma marca a qualificação profissional dos professores de escolas públicas locais;
- os pilares da memória da educação pública do Distrito Federal estão na restauração dos discursos de seus professores pioneiros e da reconstituição de suas experiências;
- as visitas guiadas para professores no Museu da Educação, como as “aulas passeio”, demandam o acompanhamento de um mediador qualificado para a apresentação dos conteúdos e para a escuta de seus relatos;
- a revelação das experiências profissionais, alternadas com o debate do conteúdo das memórias profissionais conduzem o público a absorver as experiências anteriores e, conseqüentemente, entendimentos conceituais valiosos;
- o reconhecimento das experiências anteriores dos professores pioneiros representa uma fonte de cultura educativa que expõe o momento social, político e econômico no qual a educação representou uma prioridade do Estado brasileiro;
- as experiências de qualificação anteriores são válidas, mas se perdem pela finalidade de diplomação sendo apenas um elenco individual hierarquizado socialmente;
- a percepção da existência de outras modalidades de ensino, em metodologias tecnológicas e de acesso à memória, interage com a face política da educação como processo social;
- é fundamental que os professores locais identifiquem nas bases pedagógicas e teóricas do Plano de Construções Escolares do Distrito Federal, de autoria de Anísio Teixeira, uma metodologia de aprendizagem extramuros;
- o entendimento do significado do pragmatismo deve ser contemplado no processo de ensino e aprendizagem em museus a partir da elaboração individualizada de ações museais direcionadas ao “fazer fazendo”;
- o estímulo dos professores à prática da rememoração de suas experiências educativas é um exercício catedrático do lugar de mediação de memórias educativas;
- a identidade do professor merece reflexão;
- sem memória, a escola não oxigena;
- ao se ignorar a posição dos professores no processo histórico e as memórias constituídas e sua prática profissional, reproduz-se modelos anteriores superados conservando as bases da sociedade e estagnando a identidade da escola como agente transformador social;

- a qualificação profissional do docente da rede pública de ensino do Distrito Federal representa uma forma de qualificar um profissional em serviço, para apurar seu sentido crítico e adotar uma postura mais flexível e atrativa na sociedade;

O professor pioneiro do ensino de filosofia na Universidade de Brasília Eudoro de Souza define que existem dois horizontes sucessivos de realidade: um horizonte possível e um horizonte profundo. No primeiro situa-se o mundo do homem e no segundo o mundo compensado pelo idealismo extremo. São duas realidades que por sua diversidade, se complementam. Assim,

a realidade sobrenaturalmente vivida projetava-se, como um “drama ritual”, cuja expressão adequada é o *mythos* de tradição cosmobiológica, ou como “teologia natural”, cuja expressão adequada é o *logos*. Noutros termos, a realidade religiosa envia-nos do horizonte profundo mensagens cifradas de duas espécies, e porque as mensagens são de duas espécies, de duas espécies deviam ser os códigos de decifração. (SOUSA, E. 1959, p. 9)

Um horizonte lembra para o outro esquecer, um acrescenta e o outro retira, um vem com excesso e outro ausente. No estudo da memória distinguem-se os passados usáveis dos passados dispensáveis. Essa representação responde ao domínio de uma cultura de massa e ao empobrecimento do papel do professor para restaurar uma cultura autenticamente livre de discriminação. Assim, livres da amnésia como um subproduto da informação, a sociedade pode ficar desimpedida e reconhecer na essência humana as experiências do passado, presentes, no futuro da humanidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a Educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 83, p. 5-26, 1961.

ALMEIDA, Milton J. Educação Visual na Televisão como educação cultural, política e estética. 2000. **Rev. online Bibl.** Campinas, SP, v.1, n.4, out. 2000. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1858/1699>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. **O teatro da memória de Giulio Camillo**. São Paulo: Atelier editorial, 2005.

ARAÚJO, Magnólia Fernandes Florêncio de; PRAXEDES, Gutemberg de Castro. **A aula passeio da pedagogia de Célestin Freinet como possibilidade de espaço não formal de educação**. **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n.1, p.243--250, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/23226/12768>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In GHIRARDELLI JR., Paulo. **Ciência da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

BACON, Francis. **Novum Organum**: aforismos sobre la interpretación de la naturaleza y el reino del hombre. Disponível em: <<http://juango.es/baconnovumorganon.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

BARROSO, Gustavo. **Introdução à técnica de museus**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde; Museu Histórico Nacional, 1946.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Obras escolhidas III**: Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. **Tesis sobre la historia y otros fragmentos**. Rosário: Prohistoria, 2009.

BESSA, Maria do Rosário Avila. **Memória da Educação do Distrito Federal**. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Depoimento obtido em Brasília para Transcrição: Paulo Emílio Rodrigues Ferreira. 1 DVD-R (1 hr., 9 min.).

BOMENY, Helena. **Darcy Ribeiro**: Sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 7 abr. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 7 abr. 2015.

CAIERO, Alberto. (Fernando Pessoa) **O Guardador de Rebanhos**. *Athena*, Lisboa, v. 1, n. 4, p. 197-204, fev. 1925.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANCLINI, Néstor Garcia. **O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional**. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: Iphan; nº 23, p. 94-115, 1994.

_____. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação - **Opinião pública**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 40-53, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1972.

_____. **Educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática. 1987.

CANEDO, Maria Reis. **Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador**. Entrevistadores: Erasto Fortes de Mendonça e Cinira Maria Nóbrega Henriques. Transcrição: Elza Gabriela Godinho Miranda. Conferência e leitura final: Paulo Emílio R. Ferreira. Brasília: [s.n.], 2001. 36 p.

CARDONA, Francesco Xavier Hernández. Conflictos contemporáneos, estrategias de musealización crítica. **Museo y Territorio**, n. 4, p. 79-86, 2007.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O nativo relativo. In: **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 6 abr. 2015.

CASTRO, Ruy. Roquete Pinto: o homem multidão. In: MILANEZ, L. (org.). **Rádio MEC: herança de um sonho**. Rio de Janeiro: Associação de Comunicação Educativa, 2007. 236 p.

CHAGAS, Mário. "**Memória e Poder: focalizando as instituições museais**". In: Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares do PPCIS da UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, ano 3, n.2., p.5-23, 2001

_____. Museu, literatura e emoção de lidar. **Revista do Museu Antropológico**, Goiânia, v.5/6, n.1, p.293-324, jan/dez.2001/2002.

_____. Imaginação Museal - Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, Scribb, 2013.

COELI, Maria. **Abstrata Brasília Concreta**, organização de Wagner Hermuche. Medialecom. 1978.

CORALINA, Cora. **O prato azul-pombinho**. Ilustrações Hiratsuka, Lucia. 4 ed. São Paulo: Global, 2011.

_____. Poemas dos Becos de Goiás e Estórias mais. São Paulo: Global, 1985

DEWEY, Jonh. **Coleção os pensadores**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1980.

FILGUERAS, Juliana M. **As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename**. Revista História da Educação: v. 19, n. 45, jan./abr., 2015

FRANCIÈRE, Jacques. **The emancipated spectator**. [s.l.]: Verso, 2009. 134 p.

FREINET, Celestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Carlos Vianna. Toda escola deve possuir uma coleção de botânica. In: SILY, Paulo Rogério Marques. **Casa de ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)**. Rio de Janeiro: UERJ/CEH/FE, 2012. Tese de doutorado, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2008_1-431-DO.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2015.

GATTI JÚNIOR, Décio, PINTASSILGO, Joaquim. **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GLEICK, James. **A Informação: uma história, uma teoria, uma enxurrada**. Tradução Augusto Calil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13104.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

HALBWACHS, Maurice **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HILDEBRAND, Armando. **Educação básica pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um projeto inovador em 18.07.1963**. Depoimento cedido.

HOLLANDA, Guy. **Recursos Educativos dos Museus Brasileiros**. Rio de Janeiro: CBPE/ ONICOM, 1958. In CHAGAS, Mário. *Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso*, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, Scribb, 2013.

HORNE, Donald. **The Great Museum: the re-presentation of history**. London: Pluto Press, 1984.

HUYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. 116 p.

_____. **Memória do Modernismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996. 225 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Plano Museológico para o IBRAM**. [s.l.]: [s.n.], 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Revista Musas de Museus e Museologia**,. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2004.

JAY, Martin. **Songs of experience: modern American and European variations on a universal theme**. [s.l.]: [s.n.], 2006. 441 p. ISBN: 9780520248236.

KANT, Emanuel. **Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita**. Tradução de Rodrigo Naves e organização de Ricardo R. Terra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KINCHELEO, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUBITSCHKEK, Juscelino. **Por que construí Brasília?** Brasília: Senado Federal, 2000. (Coleção Brasil 500 Anos). p. 7.

LE GOFF, J. **Reflexões sobre a história**. Lisboa: Edições 70, 1982.

LEME, Luciana Franca. **Atratividade do magistério para a educação básica: estudo com ingressantes do curso superior da universidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092012-151346/pt-br.php>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papius, 1989.

LIMA, Nísia Trindade. **Ciência brasileira: sensibilidade e narrativa da história da ciência na obra de Edgard Roquette-Pinto**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 28, 2013, Natal, **Anais...** Natal: ANPUH, 2013. p. 20-34. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364864192_ARQUIVO_cienciabrasilia_na.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Brasília**. Disponível em: <<http://claricelispector.blogspot.com.br/2009/05/brasilia.html>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização de museus. **Educação e Sociedade**, n. 40, p. 443-455, 1991.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 271 p.

LUTZ, Bertha Maria Julia. A função educativa dos museus. **Acervo**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 123-132, jul./dez. 2013.

MACIEL, Maria Esther. **As ironias da ordem**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

MARTINS, Alice Fátima. O ensino das artes nas Escolas Parque. In: PEREIRA, Eva Waisros et al (Org.). **Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora UnB, [2011]. p. 241.

MATTOS, Olgária Chain Féres. **Benjaminianas: cultura capitalista e fetichismo contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2010.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciência e Letras**, n. 27, p. 91-101, 2000.

_____. Educação e Museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciência e Letras**, n. 27, p. 91-101, 2000.

MESTRE, Joan Santacana; ANTOLI, NuriaSerrat. **Museografia didática**. Barcelona: Editora Ariel, 2007. 653 p.

MORAES, Vinicius de. **Sinfonia da alvorada**. Rio de Janeiro: Columbia, 1960. 1 LP 12" capa dupla.

OLIVEIRA, Raimundo. **Conselho de Educação do Distrito Federal**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 1976.

OLIVEIRA, Vania Dolores Estevam. A patrimonialização da memória da cultura popular brasileira no museu de folclore Edison Carneiro. **Revista museologia e interdisciplinaridade**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/view/6851>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

PENNA, Meira J. O. **Quando mudam as capitais**. Brasília: Editoria do Senado, 2002. p. 10.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. São Paulo, Martins Claret, 2007.

PEREIRA, Eva Waisros et al (Org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília: Editora UnB, 2011.

_____. *Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral*. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011.

_____. *Memória da educação do Distrito Federal*. Brasília: [s.n.], 2014. Entrevista cedida a Maria Paula Vasconcelos Taunay. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

_____ e ROCHA, Lucia Maria da Franca. *Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral*. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2014. Anais. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf> Acesso em: 31 out. 2015.

PEREIRA, Junia Sales; BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. *Museu e experiências docentes. Ensino em Re-Vista*, v. 20, n. 1, p.83-94, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/23211/12754>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento e silêncio*. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v.. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REVISTA do Museu Nacional. Rio de Janeiro: UFRJ, ano 1, v. 2, 1944.

RIBEIRO, Darcy. **Confissões**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.

_____. **Dilema da América Latina - Estruturas de Poder e Forças Insurgentes**. Petrópolis, Vozes, 1978.

_____. **Ensaio Insólito: Mestre Anísio**. [s.l.]: Editora L&PM, 1979.

_____. **O Brasil como problema**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

ROQUETTE-PINTO, E. *Notas sobre os typosanthropologicos do Brasil*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA, 1, 1929. **Actas e Trabalhos**. Rio de Janeiro: [s.n.], p. 119-147.

ROQUETTE-PINTO, E. **Rondônia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1917. *Archivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro*, v. 20. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:roquette-pinto-1917-rondonia>. Acesso em: 6 abr. 2015.

_____. **Seixos rolados: estudos brasileiros**. [s.l.]: Editora Mendonça Machado & Cia, 1927.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Museu e Educação: conceitos e métodos*. In BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. IPHAN. **Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, IPHAN, DEMU, 2008.

_____. **Museu, Escola e Comunidade: uma integração necessária**. Brasília: MinC / Sistema Nacional de Museus, 1987

_____. **O processo museológico como ação educativa e de comunicação.** In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. MUSEU DE ARQUEOLOGIA E ETNOLOGIA. **Museu e educação: conceitos e métodos.** São Paulo: USP, 2001.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: **Observatórios social de América Latina,** Buenos Aires, v. 6, n. 16, jun. 2005. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHWARCZ, Lilia K.M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Gessy Soares. **Nossa vida escolar.** Acervo da pesquisa “Memória da Educação do Distrito Federal”. [s.l.]: [s.n.], 1999. 233 p.

SILY, Paulo Rogério Marques. **Casa de ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935).** Tese (doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2008_1-431-DO.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2015.

SOUSA, Eudoro. Teísmo, **Cosmobiologia e o princípio da complementaridade.** Separata dos Anais do III Congresso Nacional de Filosofia. São Paulo, 1959 (491-498).

SOUZA, Eneida Maria; MIRANDA, Wander Melo (Org.). **Crítica e coleção.** Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Democracia.** Disponível em: <<http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/cap2.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

_____. Festa da Árvore. In: ROCHA, João Augusto de Lima de. **Anísio em Movimento.** Brasília: Senado Federal, 2002, p. 235. (Coleção biblioteca básica brasileira) disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf>>. Acesso em: 6 abr. 2015.

_____. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v.46, n.104, p.278-287, out./dez.1966.

_____. Plano das construções escolares de Brasília. **Revista brasileira de estudos pedagógicos,** Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Carta de intenções.** Brasília: UnB, 2011.

VASCONCELOS, M. P. Sonho, Memória e Educação: A construção do brasileiro. Editora NEA: Novas Edições Acadêmicas, 2010.

VARINE, Hughes. "**Entrevista**". In: Museus no Mundo. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil, 1979.

XAVIER, Marília Cury. Educação em museus: panorama, dilemas e algumas ponderações. **Ensino em Re-Vista**, v. 20, n. 1, p. 11-12, jan./jun. 2013.

YATES, Francis. **A arte da memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ANEXO 1: MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: PLANO MUSEOLÓGICO

SUMÁRIO

1 Apresentação	214
2 Introdução.....	214
3 Pesquisa	215
4 Museu	216
4.1 Acervo	217
4.2 Bens Culturais	218
4.3 Ação Educativa.....	219
5 Missão.....	220
6 Objetivo Geral	220
7 Objetivos Específicos	220
8 Programas do Museu	222
8.1 Programa Institucional.....	222
8.2 Programa Educativo	222
8.3 Programa Educativo para Deficientes	223
8.4 Programa de Exposições.....	223
8.5 Programa de Acervo	224
8.6 Programa de Pesquisa e Extensão	224
8.7 Programa de Intercâmbio	225
8.8 Programa de Fomento e Captação	225
8.9 Programa de Comunicação e Difusão Cultural	225
8.10 Programa de Gestão de Pessoas	225
8.11 Programa de Segurança	225
9 Gestão Interinstitucional.....	226
10 Natureza Jurídica	226
11 Estrutura Organizacional da FAMUDE	227
12 Organograma da FAMUDE.....	228
13 Necessidade de Pessoal	229
13.1 Corpo Técnico – Profissionais de Nível Superior	229
13.2 Corpo Administrativo – Profissionais de Nível Médio	229
13.3 Estagiários	229
14 Equipe de Implantação do Museu da Educação do Distrito Federal.....	230
15 Apêndice 1 – Plantas Arquitetônicas.....	230
16 Apêndice 2 – Desenhos/Imagens/Croquis.....	243

1 Apresentação

O Plano Museológico é uma ferramenta de planejamento e gestão de fundamental importância para identificação da missão da instituição museal, que define, direciona, prioriza e implementa os objetivos e as ações de cada área de funcionamento do Museu.

A Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, Seção III, Artigos 44 a 47, dispõe sobre a importância desse instrumento de gestão, estruturando e estabelecendo seu conteúdo e estendendo a obrigatoriedade a todas as instituições museológicas.

Seguindo as orientações emanadas pela Lei em epígrafe, o Grupo de Trabalho, instituído nos termos da Portaria SEDF nº 230, de 28 de agosto de 2013, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, de 29/08/2013, Seção II, página 41, sob a égide da Professora-Doutora Eva Waisros Pereira, Coordenadora do Projeto denominado “Educação Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador”, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, elaborou o Plano Museológico que tem como objeto guiar as atividades do Museu da Educação do Distrito Federal – MUDE.

Como instrumento de um processo que se aplica de forma gradativa e com a participação do conjunto de servidores do Museu, dos usuários, parceiros e sociedade civil, tal Plano Museológico será avaliado periodicamente e modificado, para atender às necessidades e demandas da instituição e dos diversos públicos que a frequentam.

2 Introdução

Brasília nasce sob o signo da utopia que risca no chão do Planalto Central o campo de pouso do sonho mudancista secular. Quase ao mesmo tempo em que se busca uma configuração urbana e arquitetônica para traduzir o anseio democrático e a visão de progresso da época, procura-se, também, uma proposta de educação para as crianças e jovens da nova cidade. A mística política de uma capital no Planalto Central, que pela sua posição geográfica poderia melhor escutar e responder as expectativas e propostas provenientes de todas as regiões do país, também se manifesta no seu projeto de educação pública, visando à formação integral dos cidadãos em todos os níveis de ensino: do jardim de infância à universidade.

O Plano de Construções Escolares de Brasília

obedeceu o propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País (TEIXEIRA, 1961, p.195-199).

O traçado urbano arrojado de Lucio Costa e o a utopia pedagógica dos escolanovistas que, desde 1930, sonhavam com a educação pública de qualidade, interação, simbioticamente, na poeira vermelha dos canteiros de obras da construção da cidade.

O memorial do Plano Piloto de Lucio Costa, (Relatório, 1991, p.28) já localizava as escolas, então denominadas primárias, nas proximidades das moradias dos alunos, o que foi retomado por Anísio Teixeira ao propor as escolas-classe e as escolas-parque, preconizando formas inovadoras de organização e funcionamento da instituição escolar:

[...] um conjunto de edifícios, com funções diversas e consideráveis variedades de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social” (TEIXEIRA, 1969, p.195).

A escola-classe Júlia Kubitschek, projetada por Oscar Niemeyer e inaugurada em 18 de outubro de 1957, é o piloto do projeto político-pedagógico emergente. As professoras, na sua maioria recrutadas no Estado de Goiás, fizeram uma formação intensiva na Escola-Parque de Salvador com a professora Carmem Teixeira, durante os meses de janeiro e fevereiro de 1958.

3 Pesquisa

O interesse pela história da implantação da educação pública do Distrito Federal manifesta-se em dois projetos de pesquisa: o primeiro, “Memória da Educação de Brasília”, realizado pelas Secretarias de Educação e de Cultura do Distrito Federal, em 1989-1990, coordenado pelas Professoras Wanda Cozetti e Vera Margarida Lessa Catalão, e Museóloga Célia Corsino. O segundo, iniciado em 1998, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Eva Waisros Pereira, denominado “Educação Pública no Distrito Federal – 1956/1964: origens de um projeto inovador”, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Os dois projetos focaram suas pesquisas nos registros de história oral dos protagonistas da educação brasiliense. A equipe do projeto de pesquisa da FE-UnB conseguiu recuperar mais de 30% dos depoimentos gravados em 1989-1990 e gravou mais de uma centena de depoimentos de professores e ex-alunos em áudio e vídeo.

O primeiro projeto recolheu diversos objetos de época, fotografias e identificou importantes documentos históricos nos arquivos do Congresso Nacional e no Arquivo Público do Distrito Federal para montagem de uma exposição temática no Palácio do Buriti em outubro de 1990. Todo o material foi posteriormente devolvido aos seus proprietários por não se dispor de espaço adequado de guarda e difusão permanente do acervo. O atual projeto

recolheu documentos textuais, iconográficos e objetos junto aos arquivos públicos e particulares e avançou no trabalho de pesquisa e reflexão sobre os depoimentos gravados. No momento, todo esse acervo encontra-se organizado e sob a guarda do grupo de pesquisa “Educação no Distrito Federal: História e Memória”, em uma sala da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e será parte do acervo do projeto Museu da Educação do Distrito Federal em processo de criação.

A proposta do Comitê Gestor, do Comitê de Assessoramento e do Grupo de Trabalho é reconstruir a primeira escola pública do Distrito Federal, Júlia Kubitschek, erguida em madeira no acampamento da Candangolândia em 1957, como principal peça do Museu da Educação do Distrito Federal. No terreno original da Escola, foi construído, recentemente, o Centro de Ensino Júlia Kubitschek. A localização escolhida pela comunidade para reconstrução é uma área de dois hectares, situada no Parque Ecológico e Vivencial da Candangolândia, terreno pertencente à Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos/Instituto Brasília Ambiental – IBRAM-DF.

Há muito tempo, a comunidade local reivindica a reconstrução da escola e a valorização do seu papel na construção da nova Capital. Este polo pioneiro guarda, ainda, vários remanescentes históricos do início da construção de Brasília, além da Escola, a Igreja São José Operário, o Caixa Forte da NOVACAP, o Restaurante do SAPS (Serviço de Abastecimento da Previdência Social) e algumas casas originais da época de construção de Brasília. Essa Região Administrativa do Distrito Federal possui uma explícita vocação para compor um polo turístico-cultural na região, de forma articulada com o Museu Vivo da Memória Candanga, a Casa da Fazenda Gama, o Museu do Catetinho e a Estação Ferroviária Bernardo Sayão.

Os desdobramentos de uma pesquisa sobre um tema tão relevante para a qualidade da educação pública certamente poderão estimular a criatividade e mobilizar novas utopias dos educadores contemporâneos. O que foi feito em um passado tão recente mostra o quanto é possível fazer em educação quando os professores acreditam e assumem um projeto político-pedagógico transformador.

4 Museu

O Museu é um lugar de apresentação e interpretação da prática social e um testemunho vivo de uma cultura. Precisa oferecer, por meio de suas ações e serviços, condições de mediação pedagógica de forma que o público visitante, ao conhecer as

referências materiais, reconheça-se como membro da comunidade pela compreensão do seu patrimônio imaterial

As pesquisas documentais e os registros de história oral dos projetos sobre a memória da educação de Brasília, realizadas pelas Secretarias de Educação e de Cultura do Governo do Distrito Federal e pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, confirmam a necessidade de salvaguarda e difusão dessa história.

Reconstruir a primeira escola é um indicador simbólico da intencionalidade de recuperar, pela pesquisa, objetos, documentos e depoimentos dos educadores e estudantes daquela época e reinventar o imaginário da fundação da nova capital brasileira. Repete o gesto simbólico de sinalizar para todo país as possibilidades inventivas do povo brasileiro e o projeto de educação que esse povo merece.

4.1 Acervo

Ao contrário da maioria dos museus que enfatiza, sobretudo, o valor do seu acervo e suas coleções, o Museu da Educação do Distrito Federal terá, na ação educativa desenvolvida nos primeiros anos de história de Brasília, o seu principal eixo de sustentação. O Plano Museológico tem por base pesquisas inter e multidisciplinares que dão organicidade ao acervo permanente a ser exposto e o projeto museográfico trará materialidade ao discurso museal que definirá a disposição do acervo e a linguagem visual do Museu, apoiada principalmente em formatos multimídia.

A linha de acervo mais significativa é constituída de, aproximadamente, trezentos depoimentos gravados em áudio e vídeo com pessoas que integraram a comunidade escolar pioneira do primeiro período da História da Educação do Distrito Federal. Em continuidade ao processo de mapeamento de fontes, iniciado pela pesquisa, terá início nova busca de fontes para ampliar o atual acervo do Museu, incluindo novos períodos históricos.

Compreende-se que o testemunho dos que vivenciaram e foram protagonistas dessa História são a garantia de um acervo representativo da intencionalidade que sustentou o projeto pedagógico da educação pública nos primeiros anos da nova capital e os limites políticos impostos pela conjuntura política pós-1964. O discurso museológico tem a dimensão política como importante referência para o significado do patrimônio educacional e para as memórias evocadas na seleção e disposição do acervo.

4.1.1 Acervo do Museu

O acervo do Museu da Educação do Distrito Federal é constituído de documentos históricos, vídeos, fotografias, mobiliário das escolas, materiais didáticos, diplomas, lousas, canetas, cartilhas de alfabetização, livros didáticos, livros infantis, livros de leitura, cadernos, ábaco, jogos pedagógicos, pastas escolares, merendeiras, cartazes, mimeógrafos, projetores, boletins, cadernetas escolares e outros. Atualmente, o acervo já recolhido está em fase de constituição, sendo formado por:

Tipologia	Acervo	Quantidade
Textual	Documentos textuais	14 metros lineares – 100 caixas
Iconográfico	Fotografias	2.000
	Negativos	12
Bibliográfico	Livros	200
Objetos	Diversos: medalhas, insígnias, uniformes escolares, mobiliário de época, entre outros.	100
Audiovisual	Disquetes	90
	DVDs	100
	MiniDVDs	68
	Fitas VHS	10
	Fitas K-7	155

Quadro 1: Acervo do Museu.
FONTE: Plano museológico.

4.2 Bens Culturais

Legado representativo da história das comunidades que resulta no acervo dos museus, os bens culturais podem ser de natureza material e imaterial e reflete a organização política, social e econômica de uma sociedade em determinados períodos históricos. A salvaguarda desses bens e as ações educativas para sua difusão e revitalização permitem a recomposição simbólica de uma época, de um território e sua cultura, assim como a sustentação de ações inovadoras e transformadoras desejadas pela sociedade. Os bens culturais preservados, além de se constituírem como motivos de evocação do passado, podem, enquanto fonte primária de observação, mobilizar a imaginação criativa para invenção de outras práticas sociais.

No caso do Museu da Educação do Distrito Federal – MUDE, os bens culturais que ele abrigará deverão impulsionar a imaginação pedagógica de professores e estudantes do Distrito Federal e o desenvolvimento de um espírito crítico e questionador diante da historicidade, das contradições, das descontinuidades das políticas educacionais que se sucederam desde a

criação e inauguração da nova capital. Além disso, representará para a comunidade brasiliense o reconhecimento identitário a partir da memória educativa de suas escolas.

A abertura do MUDE para as comunidades do Distrito Federal, em relação orgânica com o contexto sociocultural, deverá ancorar todos os processos de construção permanente do discurso museológico e das ações educativas do Museu. Sabemos que a preservação dos bens culturais implica o reconhecimento do patrimônio como referencial de comunidades, grupos e pessoas em um determinado tempo e espaço. Reconhecer, coletivamente, um patrimônio fortalece o senso de pertencimento ao território cultural e ambiental que sustenta a identidade comunitária.

4.3 Ação Educativa

A proposta político-pedagógica do Museu da Educação do Distrito Federal tem como missão fundamental a valorização da escola, dos professores, dos estudantes e da comunidade. No centro da confluência de atores, que participam da Escola como uma prática social, está o diálogo de saberes que enraíza e renova os conhecimentos integrantes do currículo escolar. A abertura para a comunidade do Distrito Federal garante o fluxo renovador para a ação educativa do Museu. O diálogo com professores, estudantes, familiares, servidores e grupos comunitários trazem a experiência de formação humana para construção participativa de novos sentidos e significados à ação extensionista do Museu.

O Museu se configurará, em sua plenitude, na medida em que possa consolidar um circuito expográfico permanente, voltado para os temas centrais da História da Educação do Distrito Federal e implantar uma ação educativa inovadora que possa inspirar e fortalecer a prática pedagógica dos docentes e a curiosidade e interesse dos estudantes e visitantes.

Propõe-se, ainda, como parte essencial do projeto do Museu, um Programa de Educação Permanente para professores, articulado com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Universidade Aberta do Distrito Federal, com a missão pedagógica de recuperar a utopia de uma escola pública de qualidade para todos, a despeito das diferenças individuais, religiosas, étnicas e de classes sociais. O sonho de Anísio Teixeira de uma escola pública laica e de qualidade antevia a escola como um espaço de convivência de grupos e classes sociais diferentes, laboratório vivo para construção da democracia. É preciso visitar a escola de ontem para inventar a escola de amanhã. Anísio Teixeira dizia que a crise na educação brasileira (1969, p. 42) mostrava um desenraizamento, uma falta de chão que impedia um

projeto presente capaz de responder ao chamado de futuro. O Museu da Educação do Distrito Federal volta-se para o chão do passado para responder aos anseios do presente e abrir-se aos ventos do futuro: *Venturis Ventis* – insígnia do brasão de Brasília.

5 Missão

O Museu da Educação do Distrito Federal tem a missão de preservar, salvaguardar e difundir a memória da educação pública do Distrito Federal com vistas a fortalecer a identidade da escola e do professor e contribuir para a qualidade e renovação dos processos educativos, em benefício da cidade e da educação brasiliense.

6 Objetivo Geral

Preservar e salvaguardar a memória da educação pública do Distrito Federal, desenvolvendo e implementando instrumentos e práticas educativas para sua difusão junto à comunidade do Distrito Federal e outros públicos visitantes.

7 Objetivos Específicos

- Desenvolver e implementar os diversos programas que orientam as atividades do Museu;
- Estimular a participação da comunidade do Distrito Federal no planejamento e desenvolvimento dos programas e projetos do Museu;
- Desenvolver projetos de educação patrimonial, ambiental e outras atividades socioculturais, de forma participativa, com a comunidade do Distrito Federal, em especial, da Candangolândia;
- Proporcionar atividades educativas e culturais para diferentes públicos da comunidade do Distrito Federal;
- Promover ação pedagógica de forma interativa por meio dos programas de educação e formação continuada, de extensão, de pesquisa, intercâmbio e difusão cultural;

- Implementar políticas de incentivo à pesquisa em educação, com a participação de pesquisadores, professores, gestores, estudantes do ensino superior e da comunidade em geral;
- Criar exposição de longa duração de formato multimídia, utilizando os documentos do acervo – fotos, depoimentos gravados e filmados de professores, gestores e estudantes pioneiros, matérias jornalísticas, objetos de época, documentos oficiais e vídeos;
- Acolher e organizar exposições temporárias para difusão de experiências pedagógicas das escolas públicas, bem como para apresentação de temas de relevante interesse para a educação do Distrito Federal;
- Organizar exposições itinerantes com objetivo de difundir o patrimônio do Museu e a memória da educação do Distrito Federal em escolas e outros espaços culturais e comunitários;
- Abrigar, organizar e ampliar o acervo documental em seus diversos formatos – iconográficos, sonoros e audiovisuais –, dando-lhe tratamento adequado para sua salvaguarda, para fins de pesquisa e disseminação de conhecimento junto à comunidade brasiliense;
- Implementar o Museu Virtual da Educação com a finalidade de informar, comunicar e promover as ações do Museu da Educação do Distrito Federal, bem como desenvolver atividades inerentes ao ambiente virtual;
- Instalar laboratório de tecnologias para digitalização, registro e tratamento do acervo do Museu;
- Proporcionar o desenvolvimento de programas de capacitação de pessoas, visando ao aperfeiçoamento dos seus profissionais;
- Promover intercâmbio com instituições educacionais, redes sociais, entidades museológicas e patrimoniais locais, nacionais e internacionais; e
- Oferecer estágios para estudantes de graduação – bacharelado e licenciatura – em áreas afins com o trabalho do Museu.

8 Programas do Museu

8.1 Programa Institucional

O Museu tem o seu programa institucional pautado no desenvolvimento da gestão política, técnica e administrativa. Esse programa tem como objetivos zelar pela excelência dos serviços prestados, estimular a capacitação e o aperfeiçoamento dos seus profissionais e criar condições para a implementação das políticas públicas tangentes às suas atividades.

8.2 Programa Educativo

O Programa Educativo contará com equipe multidisciplinar (Artes, História, Biologia, Letras, Museologia e outras áreas), que ficará responsável pelo desenvolvimento das ações e conteúdos educativos do Museu. O programa será organizado em diferentes roteiros apropriados a públicos diversificados: professores e estudantes da rede pública de ensino, comunidades do Distrito Federal, em especial, a da Candangolândia.

O Museu tem a intenção de ser um espaço de formação continuada para docentes da Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Universidade de Brasília, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE e a Universidade Aberta do Distrito Federal. As atividades destinadas ao público pretendem promover a interação reflexiva com a História da Educação do Distrito Federal e favorecer a renovação das práticas docentes, a partir do conhecimento vivencial das metodologias utilizadas e dos problemas e soluções presentes no cotidiano da Escola na fase inicial da educação pública de Brasília.

Para as comunidades e visitantes em geral, as atividades educativas devem permitir a interação e a motivação para conhecer a memória da educação brasiliense e favorecer uma visão crítica da educação de hoje. O contato com os depoimentos de professores, estudantes, gestores e pais de alunos, que participaram da fase pioneira da Educação no Distrito Federal, devem favorecer o sentido de pertencimento e o valor da memória para reconhecer-se como protagonista da história atual e emular mudanças criativas na vida cotidiana.

Os programas e percursos direcionados aos estudantes das diversas modalidades de ensino deverão ser flexíveis, criativos e lúdicos. Para cada faixa etária, considerando-se os processos de socialização e o desenvolvimento psicogenético, serão criadas atividades capazes de estimular a curiosidade, o sentido de pertencimento e contribuir para mudanças de

percepção e de atitudes. Parte-se do princípio fundamental da proposta no Plano Educacional de Brasília de oportunizar a participação ativa do aluno na sua própria educação.

Situado em um parque vivencial e ecológico, o espaço do Museu será explorado para além das salas de exposição. Na área externa, será construída uma Minicidade, composta de casas no estilo das construções em madeira do início de Brasília, onde serão desenvolvidas oficinas de arte-educação e de ocupações manuais, técnicas e artesanais, segundo a orientação do Projeto Pedagógico de Anísio Teixeira para as Escolas-Parque. Ainda na área externa, serão construídos um Módulo Geodésico com capacidade para cento e vinte pessoas e o Jardim do Cerrado com trilhas ecológicas e sensoriais. No entorno da edificação, haverá recomposição da vegetação nativa e plantio de jardins permaculturais, agrofloresta e bosque dos sentidos com espécies ornamentais e aromáticas para valorização do Bioma local e a observação experiencial da natureza.

8.3 Programa Educativo para Deficientes

A proposta educativa para o público portador de deficiências desenvolver-se-á a partir das necessidades apresentadas por cada grupo, de acordo com sua especificidade – sensorial, física e/ou mental –, buscando-se inserir e desenvolver as potencialidades desse público, a partir de vivências capazes de fomentar as relações de pertencimento com o Museu.

O contato dessas pessoas com as peças expositivas pode se dar pela elaboração de percursos sensoriais, utilizando-se o recurso da áudio-descrição, pelo contato direto (toque) com algumas peças, que poderão ser reproduzidas de formas bidimensional ou tridimensional, por meio de jogos adaptados e comunicação pelo sistema de libras.

Para as distintas formas de comunicabilidade desse público com o Museu, a equipe técnica será capacitada para esse atendimento. Os portadores de deficiências contarão, ainda, com material impresso (folder, folheteria, catálogo e outros), elaborados em linguagem apropriada e em *Braille*.

8.4 Programa de Exposições

8.4.1 Exposição de Longa Duração

Será a principal exposição do Museu e apresentará os princípios fundadores do projeto pioneiro da educação pública do Distrito Federal, por meio de depoimentos dos seus

protagonistas, de documentos, objetos pedagógicos e mobiliários de época. Nas salas do primeiro andar, que sediam essa exposição, também serão mostrados textos, fotografias e audiovisuais, que traduzem o conhecimento das principais metodologias e propostas pedagógicas utilizadas no período de 1957 a 1964, expostos em diversos suportes, materiais e mídias eletrônicas. O espírito pioneiro, a inventividade da comunidade candanga e as utopias que antecederam e concretizaram o sonho da nova capital no Planalto Central do Brasil constituirão o fio condutor do projeto expográfico.

8.4.2 Exposições de Curta Duração

Serão expostas mostras produzidas pela equipe do Museu, pela comunidade educacional, por artistas locais e decorrentes de pesquisas realizadas pela Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Distrito Federal e outros.

8.4.3 Exposições Itinerantes

Difundirão o patrimônio do Museu e a memória da educação do Distrito Federal, de forma itinerante, em escolas e outros espaços, e serão concebidas pela Gerência de Ação Educativa e Cultural de forma integrada com a Gerência de Patrimônio, Memória e Acervos.

8.5 Programa de Acervo

Constituir-se-á de atividades voltadas para o inventário, classificação, catalogação, manutenção, preservação e restauro das peças do acervo. Pretende-se que a incorporação de peças ao acervo seja feita por meio de pesquisas de campo e mapeamento, campanhas de doação ou aquisição de novos objetos museais.

8.6 Programa de Pesquisa e Extensão

Destinar-se-á à produção de pesquisa e atividades de extensão, por meio de termo de cooperação técnica entre a Fundação Museu da Educação do Distrito Federal, a Universidade de Brasília e outros Centros Universitários.

8.7 Programa de Intercâmbio

Será estabelecido canais de permanente diálogo com museus, espaços culturais e outras instituições, nacionais e internacionais. O Programa deverá favorecer, ainda, acordos de cooperação, propor estágios e atividades compartilhadas.

8.8 Programa de Fomento e Captação

Proporá a captação de recursos para sustentabilidade das ações do Museu, por meio de participação em editais, Lei Rouanet, doações e celebração de convênios e termos de cooperação técnica, entre outros, com instituições públicas e privadas nacionais e internacionais.

8.9 Programa de Comunicação e Difusão Cultural

Terá a missão de difundir o Museu e suas ações para a comunidade. Fazem parte das ações de difusão, em sentido amplo, a programação de encontros, publicações e estratégias de comunicação, inclusive virtual.

8.10 Programa de Gestão de Pessoas

Terá a missão de capacitar, atualizar e treinar os profissionais envolvidos em todas as áreas do Museu, de modo a proporcionar ações e práticas colaborativas e compartilhadas entre os setores e incentivo à formação de equipe inter e multidisciplinar para implantar os programas da instituição.

8.11 Programa de Segurança

Terá como objetivo definir rotinas e/ou procedimentos de emergências e implementar protocolos de segurança para o Museu, visando garantir a salvaguarda do acervo, dos sistemas, equipamentos e instalações, ambientes e a integridade física dos públicos interno e externo.

9 Gestão Interinstitucional

A criação e implantação do Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE) é um trabalho originado na Universidade de Brasília – UnB e será implementado pelo Governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado de Educação e do Instituto Brasília Ambiental, em parceria com esta Universidade. A iniciativa conta, ainda, com o apoio da Secretaria de Estado de Cultura, do Arquivo Público do Distrito Federal e da Administração Regional da Candangolândia e outras instituições como o Instituto Histórico e Geográfico do Distrito Federal, Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM/MinC e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN/Sessão DF.

A parceria com a Universidade de Brasília configura-se a partir da doação ao Museu de todo acervo da pesquisa realizada desde 2001 – registro de história oral, por meio de entrevistas gravadas com professores, gestores e estudantes protagonistas da primeira fase da educação pública do Distrito Federal e pesquisa documental feita em acervos públicos e privados da Capital.

Na fase de implantação, sob a coordenação da Professora Emérita Eva Waisros Pereira foi criado o Comitê Gestor Interinstitucional, o Grupo de Trabalho, constituído por membros da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e o Comitê de Assessoramento, formado por especialistas da Universidade de Brasília. Após a fase de implantação do Museu da Educação, essa parceria será assegurada pela continuidade das pesquisas, estágios e projetos de ação contínua de extensão universitária que permitirão um permanente diálogo entre pesquisa universitária, prática museológica e ação educativa no Museu.

10 Natureza Jurídica

O Museu da Educação do Distrito Federal terá a natureza jurídica de uma fundação: Fundação Museu da Educação do Distrito Federal – FAMUDE, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, podendo, dessa forma, celebrar contratos, acordos e convênios com instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais, e cooperativas.

11 Estrutura Organizacional da FAMUDE

11.1 Presidência

11.1.1 Conselho Consultivo

11.1.2 Conselho Gestor

11.2 Chefia de Gabinete

11.2.1 Assessoria Jurídica

11.2.2 Assessoria de Fomento e Captação

11.2.3 Assessoria de Comunicação Social

11.3 Diretoria Executiva

11.3.1 Gerência de Administração e Gestão de Pessoas

11.3.2 Núcleo de Comunicação Administrativa e Arquivo

11.3.3 Núcleo de Informática

11.3.3.1 Núcleo de Orçamento, Finanças e Contabilidade

11.3.3.2 Núcleo de Patrimônio

11.3.3.3 Núcleo de Gestão de Pessoas

11.3.4 Gerência de Patrimônio, Memória e Acervos

11.3.4.1 Núcleo de Documentação Museal e Pesquisa

11.3.4.2 Núcleo de Preservação e Restauro

11.3.4.3 Núcleo de Biblioteca e Multimídia

11.3.5 Gerência de Ação Educativa e Cultural

11.3.5.1 Núcleo de Formação e Extensão

11.3.5.2 Núcleo de Programa Educativo

11.3.5.3 Núcleo de Exposições

11.3.5.4 Núcleo de Difusão Cultural

12 Organograma da FAMUDE

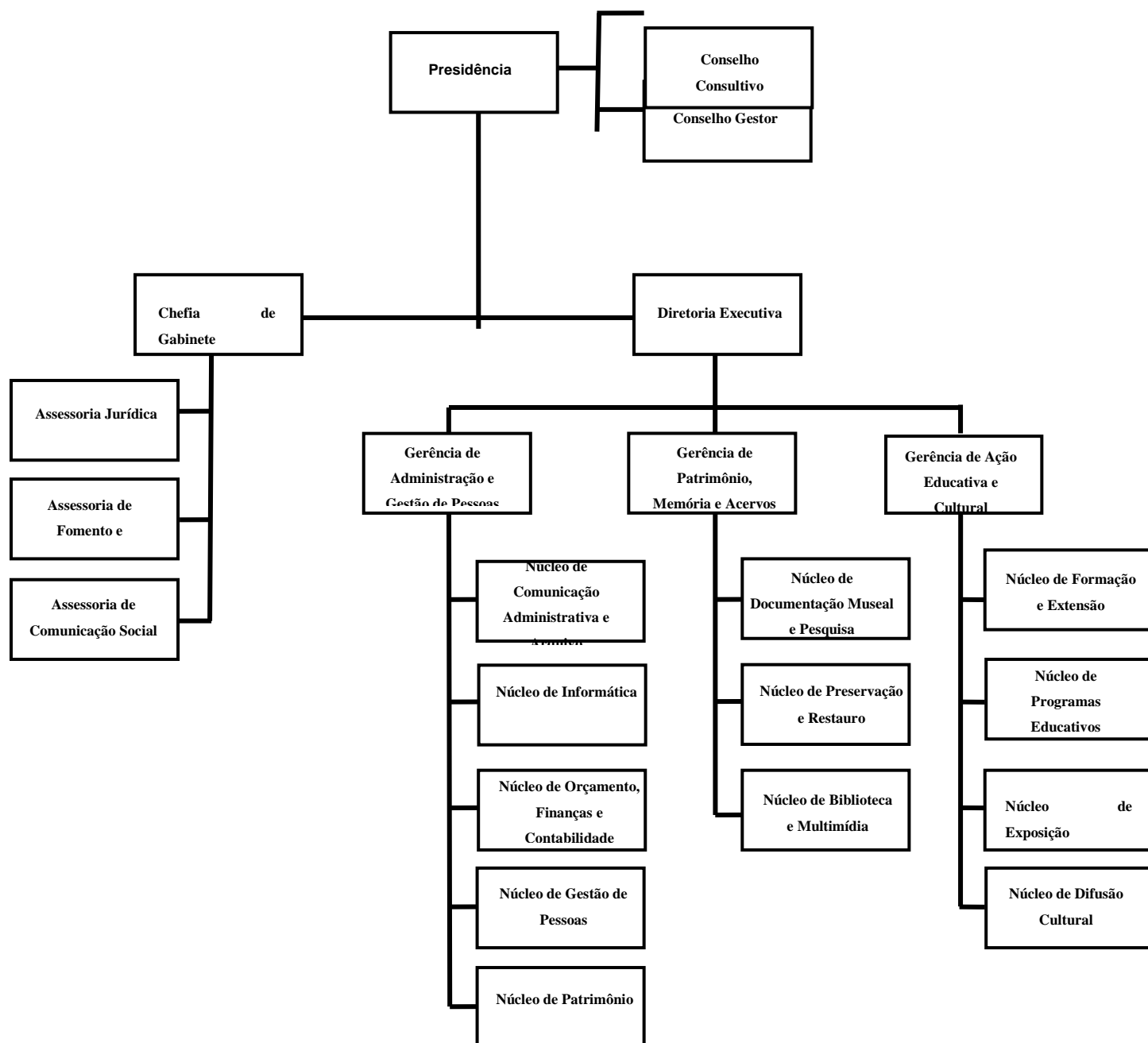


Figura 1: Organograma do FAMUDE.
FONTE: Plano museológico.

13 Necessidade de Pessoal

13.1 Corpo Técnico – Profissionais de Nível Superior

Corpo Técnico					
Profissionais			Quant		
Professores	Área de Humanas	Artes	Musicais	16	
			Cênicas		
			Visuais		
			Circense		
			Dança		
	Área de Ciências Biológicas e Exatas		História		08
			Português		
			Geografia		
			Filosofia		
			Matemática		
		Física	08		
		Química			
		Biologia			
		Educação Física			
Pedagogos			04		
Museólogos			02		
Historiador			02		
Restauradores/Conservadores			02		
Arquivistas			02		
Bibliotecários			02		
Arquiteto			01		
Administrador			01		
Contador			01		
Economista			01		
Advogado			01		

Quadro 2: Corpo técnico.
FONTE: Plano museológico.

13.2 Corpo Administrativo – Profissionais de Nível Médio

Corpo Administrativo		
Profissionais de Nível Médio		Quantidade
Técnico de Gestão Educacional – Apoio Técnico		04
Agente de Gestão Educacional	Vigilância	10
	Serviços Gerais	12
	Copa e Cozinha	02
	Portaria	04
Jardineiro		04

Quadro 3: Corpo Administrativo.
FONTE: Plano museológico.

13.3 Estagiários

Estagiários de Nível Superior e Médio	
Estagiário de Nível Superior	12
Estagiário de Nível Médio	08

Quadro 4: Estagiários.
FONTE: Plano museológico.

14 Equipe de Implantação do Museu da Educação do Distrito Federal

Coordenadora

Professora Eva Waisros Pereira

Membros Comitê de Assessoramento

Professora Cinira Maria Nóbrega Henriques

Professora Ingrid Dittrich Wiggers

Professora Laura Maria Coutinho

Professora Maria Alexandra Militão Rodrigues

Professora Maria Paula Vasconcelos Taunay

Professora Silmara Küster de Paula Carvalho

Arquiteta Maria Cecília Filgueiras Lima Gabriele

Arquivista Raimundo Mendes Ferreira Filho

Membros Grupo de Trabalho

Professora Ariane Abrunhosa da Silva

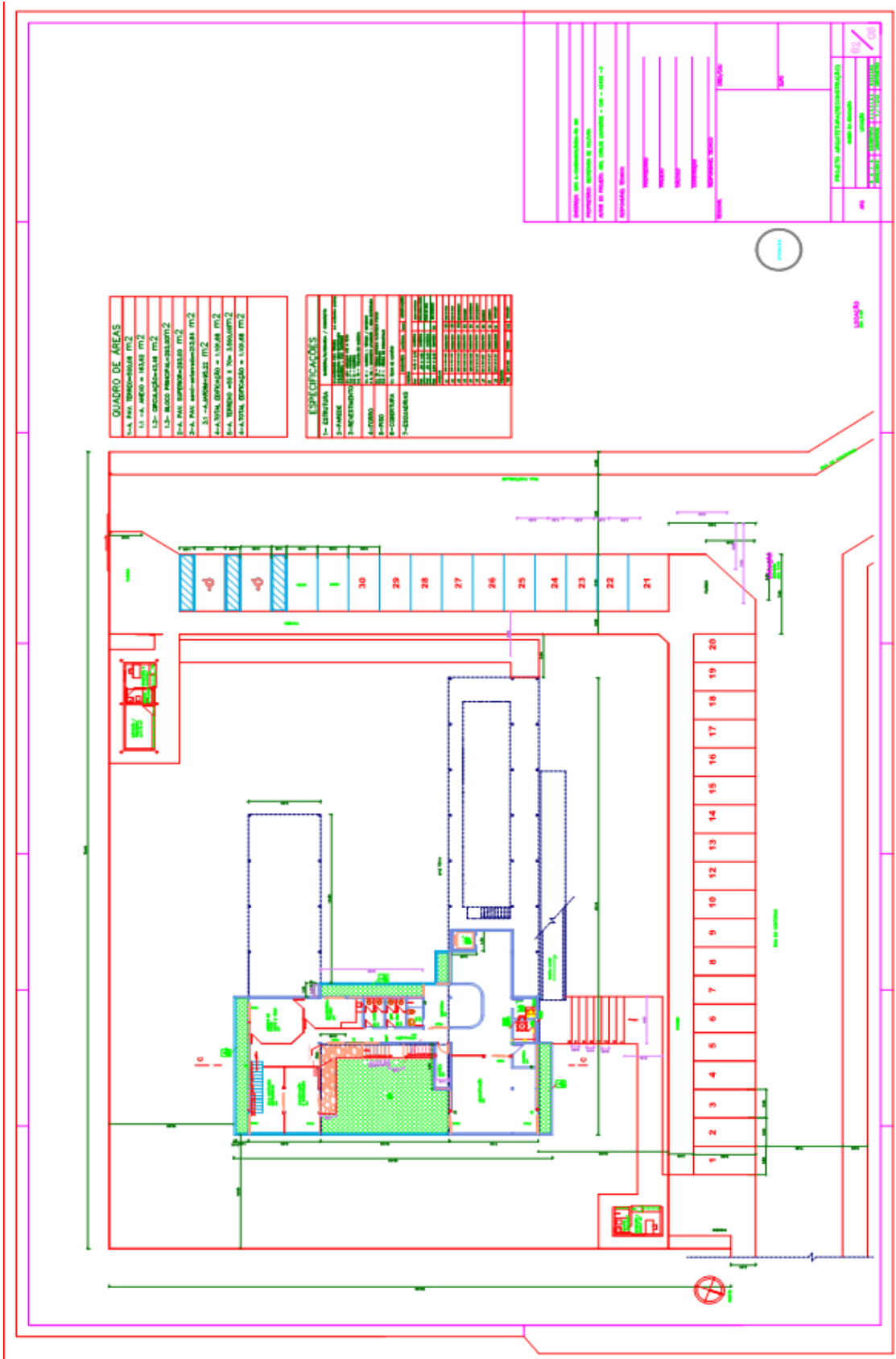
Professora Carmen Sílvia Batista

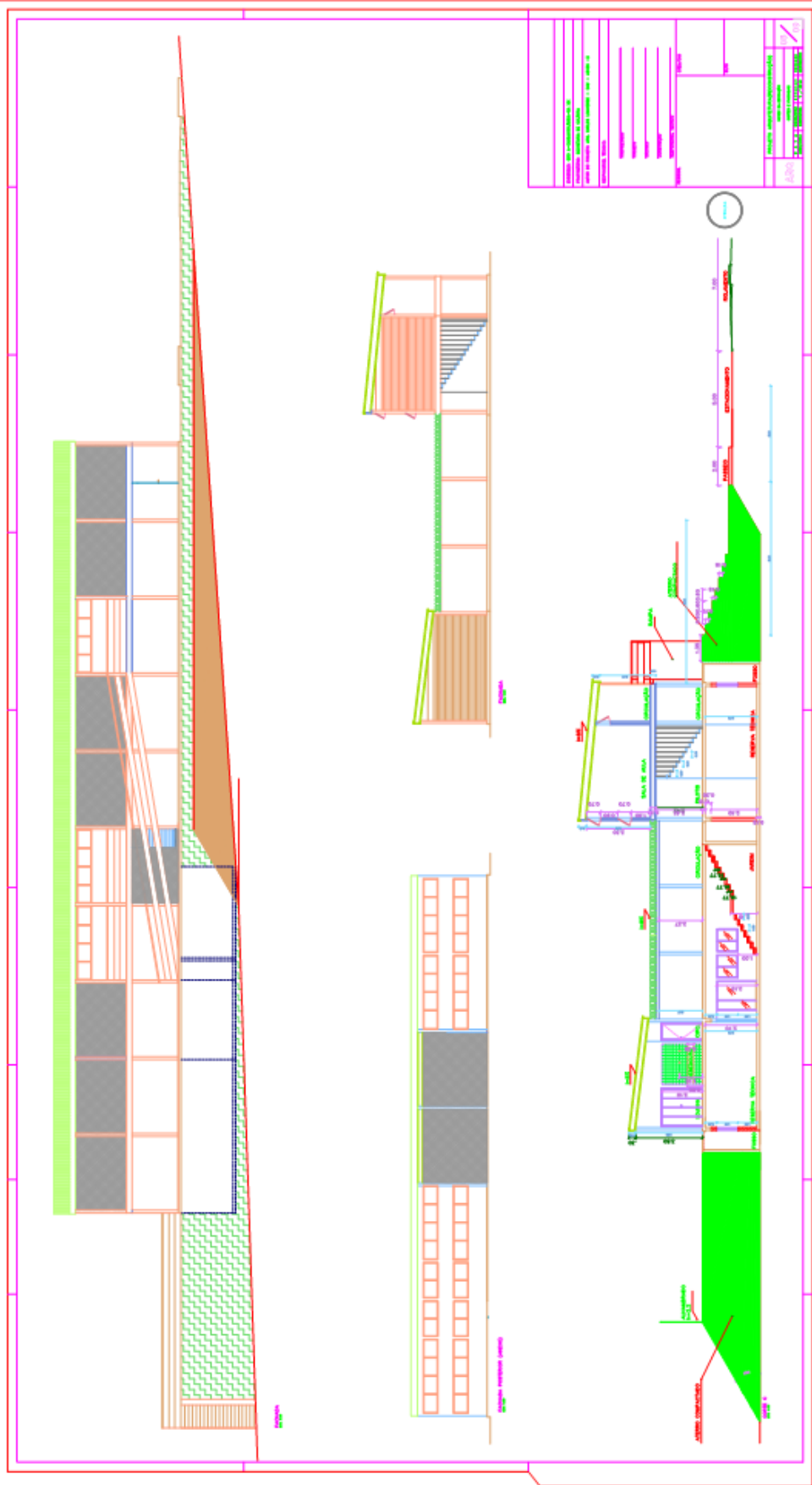
Professora Luciana de Maya Ricardo

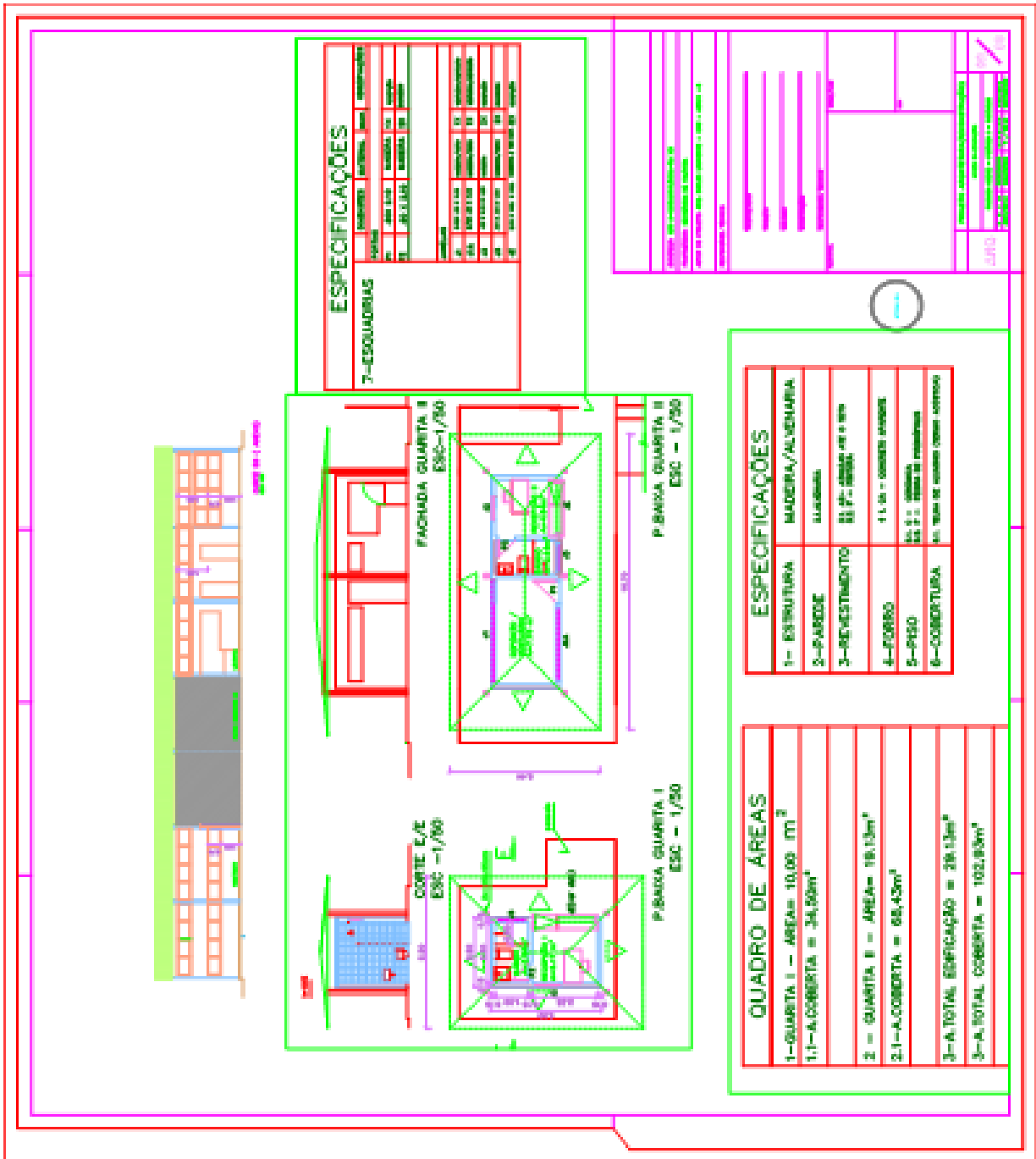
Professora Marta Gomes de Almeida Icó

Professora Vera Margarida Lessa Catalão

15 Apêndice 1 – Plantas Arquitetônicas







ESPECIFICAÇÕES

QUANTIDADE	UNIDADE	DESCRIÇÃO	VALOR UNITÁRIO	VALOR TOTAL
1	m²	ALVENARIA		
2	m²	REVESTIMENTO		
3	m²	FORRO		
4	m²	COBERTURA		
5	m²	LAJE		
6	m²	PORTA		
7	m²	JANELA		
8	m²	BRANCO		
9	m²	VERDE		
10	m²	VERMELHO		
11	m²	AMARELO		
12	m²	AZUL		
13	m²	ROSA		
14	m²	PRETO		
15	m²	BRANCO		
16	m²	VERDE		
17	m²	VERMELHO		
18	m²	AMARELO		
19	m²	AZUL		
20	m²	ROSA		
21	m²	PRETO		
22	m²	BRANCO		
23	m²	VERDE		
24	m²	VERMELHO		
25	m²	AMARELO		
26	m²	AZUL		
27	m²	ROSA		
28	m²	PRETO		
29	m²	BRANCO		
30	m²	VERDE		
31	m²	VERMELHO		
32	m²	AMARELO		
33	m²	AZUL		
34	m²	ROSA		
35	m²	PRETO		
36	m²	BRANCO		
37	m²	VERDE		
38	m²	VERMELHO		
39	m²	AMARELO		
40	m²	AZUL		
41	m²	ROSA		
42	m²	PRETO		
43	m²	BRANCO		
44	m²	VERDE		
45	m²	VERMELHO		
46	m²	AMARELO		
47	m²	AZUL		
48	m²	ROSA		
49	m²	PRETO		
50	m²	BRANCO		

ESPECIFICAÇÕES

1- ESTRUTURA	MADREIRA/ALVENARIA
2- PAREDE	ALVENARIA
3- REVESTIMENTO	DE P. BRANCO
4- FORRO	1.1.00 - COBERTURA
5- PISO	DE P. BRANCO
6- COBERTURA	DE P. BRANCO

QUADRO DE ÁREAS

1- QUARTA I - ÁREA = 10,00 m²
1.1- A. COBERTA = 34,50m²
2 - QUARTA II - ÁREA = 18,13m²
2.1- A. COBERTA = 68,43m²
3- A. TOTAL EMPILHAÇÃO = 28,13m²
3- A. TOTAL COBERTA = 102,93m²

16 Apêndice 2 – Desenhos/Imagens/Croquis















ANEXO 2: CATÁLOGO DE EVENTOS E PUBLICAÇÕES DO MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL – MUDE

SUMÁRIO

1 Prefácio.....	251
2 Apresentação	252
3 Introdução.....	253
4 O Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal e a relevância de selecionar.....	254
5 Elementos e Estrutura do Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal.....	254
6 Série e Códigos: 330- Eventos e 320- Produção Acadêmica	255
7 Eventos Realizados.....	257
7.1 Congressos, Campanhas, Seminários, Encontros, Fóruns, Exposição, Workshops, Reunião, Roda de Memória, Mesa-redonda, Palestras, Colóquios.	257
8 Publicações realizadas (livros, teses,dissertações, monografias, artigos acadêmicos)..	2644
9. Outros produtos culturais e acadêmicos	273
9.1- Produções Culturais	273
9.2- Apresentações de artigos acadêmicos em Seminários externos.....	274
10. Conclusão	275
11. Referências Bibliográficas.....	275

1 Prefácio

A percepção de que a vida humana é um processo de desenvolvimento, em que o indivíduo e o meio agem e reagem, reciprocamente, alternando-se a cada instante, e de que esses próprios indivíduos é *resultado* de outros indivíduos anteriores, que, por sua vez, vai levar a sua contribuição, mais complexa, para outros indivíduos, alargou de tal modo o problema de cada instante, que o número de fatores aí envolvidos só permite soluções educativas, isto é, soluções de desenvolvimento progressivo e de plena participação dos próprios pacientes. (TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia, p. 58)

Quem estuda o tempo, seja um pesquisador, um arqueólogo, físico, relojoeiro ou músico abre-se para uma dimensão que ultrapassa a mera contagem numérica dos acontecimentos para perceber uma cadência que dá ritmo ao processo de transformação do homem. Assim, todos os que dividem desta inquietação contam o tempo de um modo particular, seja por rimas reveladas ou ritmos calibrados, quem estuda o tempo serve-se de sua clareza para guardar o passado e projetar o futuro.

Todas as áreas de conhecimentos contam com seus historiadores e profissionais especializados em cuidar dos resultados obtidos pela sua ciência durante o compasso de sua existência. Como numa colmeia onde abelhas operárias cuidam da manutenção das favas, em todos os campos da ciência, operários do tempo cuidam da preservação de conteúdos relevantes para os estudos relegados à esteira do tempo.

Nesse sentido, a educação enquanto ciência possui uma natural dinâmica circular de avaliação que pode se retro avaliar ao celebrar a memória dos acontecimentos vividos no seu espaço. A criação do Museu da Educação do Distrito Federal-MUDE, proposta pela Faculdade de Educação ao Governo do Distrito Federal propõe-se a sediar o estudo do tempo educativo no trânsito dos modelos pedagógicos tradicional para o de base pragmática renovada. Com ares de sagrado, o potencial de resgate do passado valioso para a sociedade, o MUDE abrigará as narrativas da memória afetiva de Brasília e do surgimento do personagem épico pioneiro, um desafio monumental que representou a instalação do mais moderno modelo educacional da história do Brasil. A escala faraônica do projeto argumenta em favor da proposta de iluminar o brasiliense rumo a sua matriz de identidade regional educada. O Museu da Educação do Distrito Federal, o MUDE se dispõe a guiar o cidadão brasiliense no reconhecimento da cientificidade nos procedimentos utilizados ao longo dos últimos 50 anos mediante a construção do lugar destinado a dar visibilidade ao produto humano personificado em cidadãos educados e conscientes de seu papel no tempo.

Para a realização desta iniciativa, foram criadas diversas ocasiões para a reflexão e o debate em torno do tema. Foram encontros, debates, rodas de memórias, seminários, exposições, além de publicações como teses, dissertações, encartes, folders elaborados com vistas a aproximar os parceiros envolvidos com o grupo de pesquisas da “Memória da Educação do Distrito Federal”. Assim, a publicação apresenta os resultados acadêmicos gerados neste processo, de modo a, igualmente, criar a memória da memória do MUDE, para pensar se já existe mudança, se já existe lugar e se ainda existe tempo.

Maria Paula Vasconcelos Taunay.

2 Apresentação

No Catálogo procurou-se pontuar de maneira sumária os principais *Eventos e Publicações* realizados no decorrer da formação, estruturação e desenvolvimento das atividades realizadas pelo grupo de estudo e pesquisas “Memória da Educação do Distrito Federal” da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Parte integrante da linha de pesquisa de história da educação brasileira no Distrito Federal, o grupo surge em 1999, sob a coordenação da Professora Dra. Emérita Eva Waisros Pereira com o título “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956/1964) – Origens de um Projeto Inovador”, com o apoio de colaboradores internos e externos do Distrito Federal.

Apresentam-se estudos relativos à memória da educação, enfatizando o desenvolvimento do Sistema Público de educação básica no Distrito Federal, conforme proposto pelo educador Anísio Teixeira, e adotado como modelo para Brasília.

Esse trabalho é fruto do esforço de pesquisadores acadêmicos-alunos (as), mestres, doutores (as) e colaboradores que se dispuseram a aprofundar as pesquisas e estudos, não só no âmbito da Universidade de Brasília, como também em outros órgãos públicos e privados, detentores de informações referentes ao recorte da história educacional brasileira.

Sendo assim, a partir destas pesquisas foi-se acumulando um conjunto significativo de histórias, fatos, testemunhos, depoimentos, entrevistas que identificam elementos de cunho acadêmico, da memória e da identidade social dos atores que formaram as bases de uma política educacional significativa para a história brasileira da educação.

Notou-se a necessidade de elencar, registrar e sistematizar estes eventos e publicações, para subsidiar pesquisadores presentes e futuros na caminhada e história do Museu da Educação do Distrito Federal.

Todos os registros serviram de base para a construção do presente “Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal” expressos para conhecimento público e divulgação acadêmica.

Ressalte-se que destas iniciativas surgiram subsídios fundamentais, tanto teóricos como práticos, para a criação do Museu da Educação do Distrito Federal, como consolidação de um registro de Patrimônio Social, de Memória Historiográfica na educação básica do Distrito Federal.

3 Introdução

As fontes documentais geradas a partir dos eventos e das publicações apresentadas a seguir, compõem um conjunto de registros históricos e essenciais na constituição da trajetória desta instituição nascente.

No “Catálogo de Eventos e Publicações para o Museu de Educação do Distrito Federal (MUDE)”, deseja-se não apenas registrar os acontecimentos ocorridos durante a caminhada para a formação de seu acervo. O objetivo do instrumento é, sobretudo, retratar as conquistas e os avanços obtidos no processo de constituição, formação e preservação da Memória e Patrimônio Social da Educação básica e pública no Distrito Federal.

Desse modo, o acervo apresentado segue a sequência cronológica ditada pelas pesquisas desenvolvidas acerca dos primórdios da construção de Brasília a partir dos conteúdos gerados no:

- a) Projeto de Pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): origens de um Projeto Inovador”, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-FE/UnB;
- b) Acúmulo orgânico de documentos textuais e históricos de educação de Brasília;
- c) Programa de história oral com entrevistas gravadas e/ou filmadas com pioneiros da educação - gestores, professores e alunos do início da formação educacional na recém-criada capital da República.

Vale ressaltar que as publicações mencionadas referem-se a artigos, monografias, teses, dissertações e os eventos tratam dos seminários, mesas-redondas, debates ocorridos no âmbito desta pesquisa.

Esclarece-se que esta publicação tem, igualmente, a intenção de contribuir para a divulgação científica, cultural, historiográfica, patrimonial e social no campo da pesquisa e

geração de conhecimentos desse destacado período da história da educação básica pública do Distrito Federal.

4 O Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal e a relevância de selecionar

Considerando a função primordial de um arquivo histórico na reunião, conservação, arranjo e descrição para facilitar a consulta documental a pesquisadores, estudantes e interessados, compreende-se que a sistematização do acesso facilita a realização de pesquisas históricas, científicas e para fins culturais. Nesse sentido, é justo facilitar-lhes o trabalho ao validar a criação desse tipo de instrumento de pesquisa, como apoio significativo, ao esforço dos pesquisadores e acadêmicos dedicados às exaustivas e gratificantes pesquisas no campo da educação básica pública do Distrito Federal.

Desta forma, resume-se a elaboração desse relevante instrumento de pesquisa para o MUDE, no intuito de demonstrar as origens do período de constituição, formação, estruturação e consolidação do sistema público de ensino proposto pelo professor Anísio Teixeira para a capital da República Brasília-DF.

Portanto, o Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal, MUDE é um instrumento de pesquisa que descreve de maneira pormenorizada, as iniciativas que colaboram para o fortalecimento da memória educativa do Distrito Federal por meio do estudo de documentos que versam sobre tal campo do conhecimento. A abordagem dos assuntos datados, nominados e localizados compõe uma seleção que tem a finalidade de publicar estes eventos e publicações promovidas durante os 15 anos de pesquisas e estudos em torno da temática educacional no Distrito Federal.

5 Elementos e Estrutura do Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal

No Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal encontram-se elementos textuais, documentais e imagéticos inseridos em teses, cartazes, panfletos e folders. Os elementos elencados foram recolhidos no acervo da pesquisa, por meio de uma seleção datada a partir de 1999 a partir de critérios de:

5.1 - Estudos e pesquisas sobre os tipos de Eventos e Publicações realizadas, com vistas à formação do acervo do Museu da Educação do Distrito Federal, MUDE, partindo do

projeto de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal (1956-1964): Origens de um projeto inovador” realizado na FE/UnB;

5.2 - Seleção e análise dos documentos oriundos do projeto supracitado;

5.3 - Denominações das séries documentais 320 - Produção Acadêmica e 330-Eventos. Os códigos referem-se à representação e acúmulo dos documentos mais relevantes da produção acadêmica efetivada pelos pesquisadores no período;

5.4 – Identificação e seleção de documentos indicativos para as séries a partir da digitalização dos títulos importantes destes documentos;

5.5 - Normas Descritivas adotadas pela Norma Brasileira de Descrição (NOBRADÉ-BR), com vistas a pontuar os dados referenciados;

5.6 - Realização da descrição sumária dos dados tendo por base para campo de consulta;

5.7 - Disposição dos elementos documentais selecionados para formatação do corpo do catálogo.

6 Série e Códigos: 330- Eventos e 320- Produção Acadêmica

A série documental de um acervo é representada pelos itens selecionados e descritos de modo a compor um instrumento de pesquisa. No caso desse catálogo seletivo, optou-se por indicar estas duas séries, a de eventos e a de produção acadêmica. Ambas subséries (320 e 330) referem-se à grande série (300) denominada “Projeto Memória da Educação do Distrito Federal” onde se registra uma parte da produção do acervo documental do MUDE na área de eventos e publicações.

O envolvimento dos pesquisadores nas referidas atividades de produção acadêmica e de eventos ocorreu por motivos acadêmicos que resultaram em produtos de pesquisas expressas em artigos acadêmicos, monografias, dissertações e teses. O acervo constituído pelos pesquisadores dedicou-se à elaboração de fontes de diálogo e à interação das questões da educação básica pública nos primórdios da construção de Brasília, com as experiências de memória dos gestores e professores pioneiros.

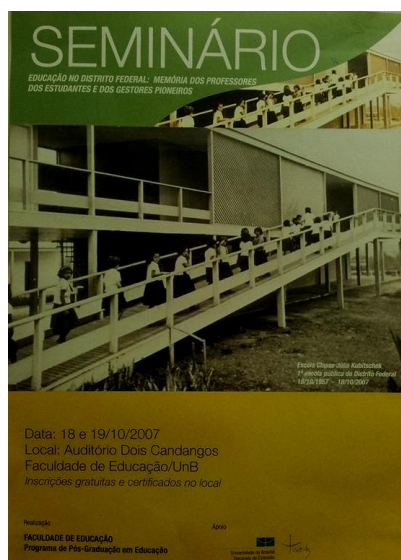
Portanto ao produzir este documento, deseja-se pontuar esta trajetória histórica de acontecimentos da educação que contribuíram para formar a identidade cultural e social de uma época.

O foco do trabalho de elaboração do Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal foi para que as publicações realizadas se destacassem nas

pesquisas acadêmicas para o uso da Universidade de Brasília, e, ainda, com vistas a que os eventos promovidos em decorrência destes estudos estivessem presentes nas memórias, testemunhos, lembranças e conhecimentos de modo organizado. É uma tentativa de iniciar o inventário das vivências do sistema de ensino, os “*modus operandi*”, as dificuldades e progressos dos formadores como elementos valiosos da história e da memória da educação brasileira no início da capital federal.

7 Eventos Realizados

7.1 *Congressos, Campanhas, Seminários, Encontros, Fóruns, Exposição, Workshops, Reunião, Roda de Memória, Mesa-redonda, Palestras, Colóquios.*



Primeiro Seminário: “Educação no Distrito Federal: Memória dos Professores, dos Estudantes e dos Gestores Pioneiros”.

Finalidade: Apresentar e interagir com os atores educacionais, público acadêmico, e a comunidade, para a sensibilização em relação a reconstrução da Memória Educacional dos Professores, dos Estudantes e Gestores Pioneiros do Sistema de Ensino Público Básico da Capital Federal.

Local: Auditório - Dois Candangos Faculdade de Educação/UnB

Data: 18 e 19 de outubro de 2007

Descrição sumária: Este Seminário foi fruto do trabalho dos pesquisadores e equipe do Projeto “Educação Básica Pública no Distrito Federal 1956-1964: Origens de um Projeto Inovador”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-DF. Destacaram-se quatro objetivos neste Seminário:

- 1) Celebrar o cinquentenário da primeira escola pública do Distrito Federal-Escola Júlia Kubistchek;
- 2) Apresentar ao público e aos pioneiros da educação básica pública do Distrito Federal o resultado da coleta da memória, nos primórdios das décadas de 1950 e 1960 na Nova Capital;
- 3) Interagir com os atores educacionais entrevistados e pesquisados, demonstrando a importância dessas atividades na educação básica pública no Distrito Federal;
- 4) Receber contribuições e subsídios teóricos e metodológicos relacionados aos assuntos educacionais pesquisados.



Segundo Seminário: “50 anos de Educação no Distrito Federal: Origens da Escola Pública”

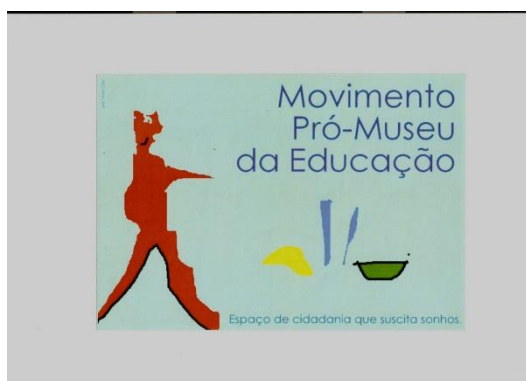
Finalidade: Apresentar a síntese de trabalhos e pesquisas realizadas por bolsistas do Programa de Iniciação Científica, PIC/UnB e do Decanato de Extensão, DEX/UnB

Local: Auditório-Dois Candangos, Faculdade de Educação/UnB

Data: 01 de outubro de 2008

Tema: Universidade & Democracia

Descrição sumária: Seminário realizado durante a “VIII Semana de Extensão da UnB/DF”, e evento comemorativo dos “50 anos de Educação no Distrito Federal”. O ciclo de debates desenvolveu as ideias e iniciativas de preservação da memória da educação do Distrito Federal, com a realização de oficina interativa e acesso aos documentos escritos, sonoros, audiovisuais da pesquisa sobre as origens da educação pública no Distrito Federal.



Campanha: Movimento Pró-Museu da Educação

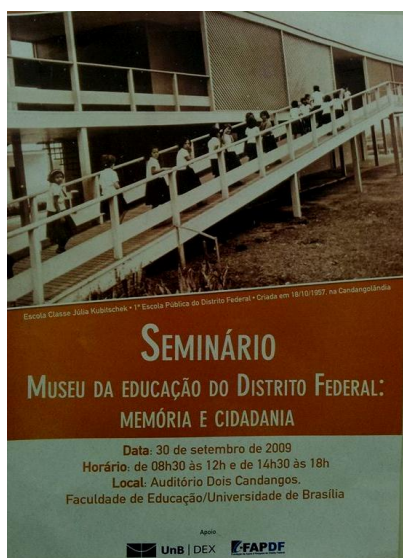
Finalidade: Folder de divulgação da Campanha em prol da realização do “Seminário Museu da Educação do Distrito Federal: Memória e Cidadania”.

Local: Material distribuído no âmbito do Distrito Federal

Data: 2009

Tema: Espaço de Cidadania que suscita sonhos

Descrição sumária: Este trabalho teve como objetivo divulgar a ideia do “Seminário Museu da Educação do Distrito Federal: Memória e Cidadania”, com vistas a despertar estudos e debates em torno de ações embrionárias para a criação do Museu da Educação do Distrito Federal, MUDE. A iniciativa contou com uma forte adesão da comunidade da Candangolândia/DF, e outros segmentos da sociedade brasileira. A imagem é de autoria da Professora pioneira e ex-aluna do CASEB, Maria Coeli de Almeida Vasconcelos.



Terceiro Seminário: “Museu da Educação do Distrito Federal: Memória e Cidadania”.

Finalidade: Promover a discussão sobre o Museu da Educação do Distrito Federal MUDE, cuja criação está sendo proposta pela Universidade de Brasília, resultado da pesquisa “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1956-1964): Origens de um Projeto Inovador”.

Local: Auditórios Dois Candangos Faculdade de Educação/UnB

Data: 30 de setembro de 2009

Temas: *Pensar o museu como o lugar da memória viva;*

(manhã- 08h30 às 12h00)

Escola e Museu: diálogos e práticas; (tarde- 14h30 às 18h00)

Assunto: Mesas-redondas

Descrição sumária: Este Seminário teve como característica o olhar voltado para a proposta de educação e formação das crianças e jovens da nova Capital. Solidificada a partir do Plano de Construções Escolares de Brasília, elaborado pelo educador Anísio Teixeira, teve sua concretização na criação das Escolas-classe e as Escolas-Parque que marcaram a inovação do ensino escolar para Brasília. Destaque-se como principal objetivo, além de integrar a programação básica da semana de Extensão da UnB, foi dialogar e buscar subsídios com pesquisadores, estudiosos e especialistas para elaborar o Projeto Museológico do futuro Museu da Educação do Distrito Federal a ser criado em Brasília-DF, na região de Candangolândia, local original da primeira escola pública brasileira, que se denominava Escola Júlia Kubitschek.



Quarto Seminário: “Museu da Educação do Distrito Federal: uma realidade em construção”.

Finalidade: Promover a discussão na comunidade acadêmica, entre professores, estudantes da rede de educação básica pública, a comunidade da Candangolândia-DF, e ao público em geral a cerca da construção do Museu da Educação do Distrito Federal/MUDE.

Local: Auditório da Faculdade de Ciência da Informação/UnB.

Data: 09 de novembro de 2010

Temas: Projeto Museológico do Museu da Educação do Distrito Federal: espaço de memória, pesquisa e educação / Museu da educação: espaço de práticas a serviço da sociedade.

Descrição sumária: Este Seminário integrou a “X Semana de Extensão da Universidade de Brasília-UnB”, e está também vinculado com o Projeto de ação contínua - “Memória da Educação do Distrito Federal”, da Faculdade de Educação- FE/UnB.

Teve como principal objetivo promover diálogo e discussões sobre o Plano Museológico do Museu da Educação do Distrito Federal-(MUDE) que funcionará na cidade pioneira da Candangolândia-DF.

O MUDE pretende reconstruir a escola Júlia Kubistchek- considerada a primeira Escola Pública do Distrito Federal, e terá como referência o novo modelo de educação proposto e implantado nos anos iniciais de Brasília pelo prof. Anísio Teixeira.

As discussões e temas se fundamentaram em olhar o MUDE como espaço de memória viva e ação educativa dos pioneiros da nova Capital e de valorização do professor, fazendo link entre o passado, presente e o futuro.



Flyer: Museu da Educação do Distrito Federal

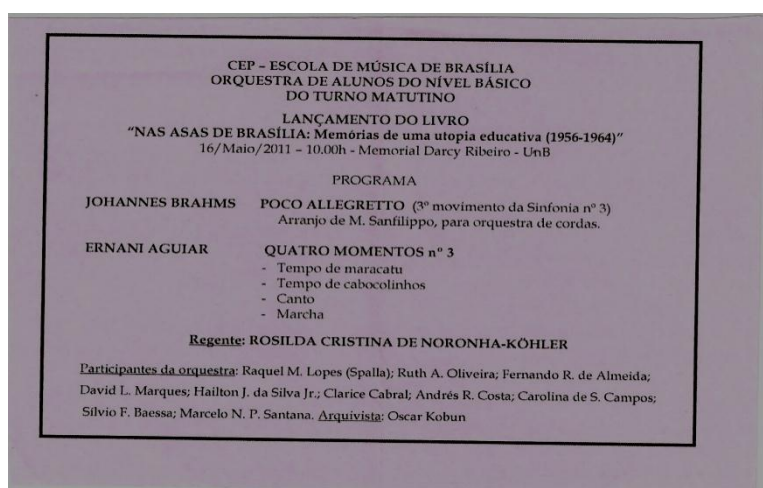
Finalidade: Promover a divulgação e formalizar a assinatura da “Carta de Intenções para criação do Museu da Educação do Distrito Federal”.

Local: Foyer da Sala Villa-Lobos do Teatro Nacional Cláudio Santoro

Data: 28 de junho de 2011

Temas: Solenidade de Assinatura da “Carta de Intenções para Criação do Museu da Educação do Distrito Federal”.

Descrição Sumária: Esta Solenidade teve como principal objetivo formalizar e ratificar o compromisso das instituições parceiras com o ato da assinatura da Carta de Intenções para criação do Museu da Educação do Distrito Federal MUDE e também divulgar perante a sociedade brasiliense, acadêmica, professores pioneiros e públicos em geral este compromisso para com a memória da educação do Distrito Federal.



Tipo de evento: Solenidade cultural e acadêmica

Finalidade: Lançamento do livro "Nas Asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956/1964)".

Local: Memorial Darcy Ribeiro- UnB/DF

Data: 16 de maio de 2011

Descrição sumária do evento: esta solenidade fez parte da manhã de autógrafos e lançamento do livro "Nas Asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa (1956/1964)", na ocasião houve a participação da Orquestra de Alunos de Nível Básico da Escola de Música de Brasília. Conto com a participação de personalidades políticas, acadêmicas, gestores e professores pioneiros da educação, estudantes e público em geral.



Tipo de evento: Visita prospectiva

Finalidade: Conhecer o local das futuras instalações da sede do Museu da Educação do Distrito Federal.

Local: Centro de Ensino Médio Júlia Kubitschek

Data: 23 de outubro de 2012

Tema: Visita prospectiva e "Imagens de

uma Utopia Educativa"

Descrição sumária: Evento dedicado a uma visita prospectiva ao futuro local o Parque Vivencial e Ecológico da Candangolândia localizado no Núcleo Bandeirante-DF, onde será sediada as futuras instalações do Museu da Educação do Distrito Federal. Este evento contou com a abertura de uma Exposição – "**Imagens de uma Utopia Educativa**" na Escola Centro de Ensino Médio Júlia Kubitschek, localizada em frente ao Parque supracitado. Neste evento, com a participação de professores da Universidade de Brasília e do Centro de Ensino Médio Júlia Kubitschek, e o projeto foi anunciado para os seus estudantes recebendo sensível apoio por partes destes.



Roda de Memória:Fatos e Fotos

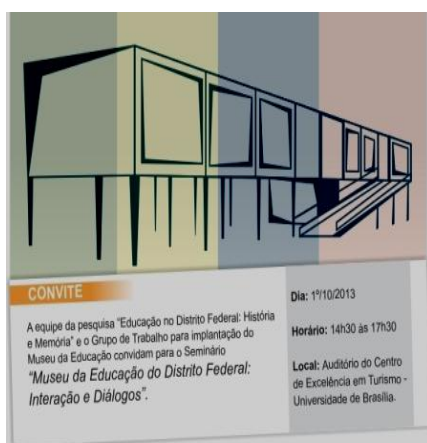
Promoção:“Museu da Educação do Distrito Federal”, na VI Primavera dos Museus -IBRAM/MinC.

Data: 28 de setembro de 2012

Local:Faculdade de Educação, FE-1, Sala Papyrus -UnB

Tipo de Evento: 6ª. Primavera de Museus.

Descrição sumária: Este evento que teve por objetivo lembrar atos e fatos dos pioneiros da educação básica pública do Distrito Federal, mediante a identificação de um conjunto de fotografias de professores pioneiros, gestores, e ex-alunos. Na ocasião, reuniram-se professores, gestores e pioneiros em clima de confraternização para resgatar e identificar entre as imagens expostas os sujeitos das referidas imagens fotográficas do acervo do MUDE.



Quinto Seminário: “Museu da Educação do Distrito Federal: interação e diálogos”

Finalidade:Integra um conjunto de iniciativas para a reconstrução da Escola Júlia Kubistchek e implantação do Museu da Educação do Distrito Federal no Parque Ecológico Vivencial da Candangolândia-DF.

Local:Auditório do Centro de Excelência em Turismo/UnB

Data:1º de outubro de 2013

Descrição sumária: Este seminário reuniu acadêmicos, professores pioneiros, estudantes de Museologia-UnB, e público em geral para refletir, interagir e expor ideias em relação ao Museu da Educação do Distrito Federal, contribuindo para ratificar o compromisso de reconstrução e implantação do MUDE.



Solenidade: Lançamento da Logomarca do Museu da Educação do Distrito Federal.

Finalidade: Lançamento da Logomarca do Museu da Educação do Distrito Federal e premiação dos vencedores do Concurso da

Logomarca.

Local: Auditório do Memorial Darcy Ribeiro-UnB.

Data: 11 de novembro de 2013

Descrição sumária: Evento realizado para o lançamento da Logomarca do Museu da Educação do Distrito Federal e a premiação dos vencedores do referido concurso. A premiação ocorreu com a presença do *Magnífico Reitor da UnB, Sr. José Geraldo Sousa Junior, o Secretário de Estado de Cultura Hamilton Pereira da Silva, Secretário de Estado de Educação Marcelo Aguiar, a Diretora da Faculdade de Educação/UnB, Professora Carmenísia Jacobina Aires, a Decana de Ensino e Extensão, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa e a Coordenadora do MUDE Eva Waisros Pereira.*

A Comissão Julgadora do Concurso da Logomarca do Museu da Educação do Distrito Federal constitui-se pelos Professores José Carlos Córdova Coutinho (UnB), Maria Cecília Filgueiras Lima Gabriele (FAU/UnB), Clodomir Souza Ferreira (UnB), Rogério Câmara (UnB), Vera Maria Catalão (SEEDF- UnB) Maria Paula Vasconcelos Taunay (Projeto de Extensão de Ação Contínua Memória da Educação do Distrito Federal - PEAC/UnB) e o designer gráfico Léo Sodré Araújo (SCDF).

Os vencedores do concurso foram: primeiro lugar o estudante Luiz Eduardo Sarmiento Araújo (FAU-UnB), segundo lugar os estudantes Clara Cristina de Souza Rego (Ida-UnB) e Artur Leonardo Coelho Rocci (FAU-UnB), terceiro lugar estudante Gabriela Bandeira Advícula de



Arquitetura e Urbanismo, e como menção honrosa a estudante de Museologia Daniela Demathei do Vale (FCI-UnB).

Exposição: Lançamento de Maquete do Museu da Educação do Distrito Federal.

Finalidade: Divulgar o Museu da Educação do Distrito Federal com apresentação de sua maquete, seguida de debates sobre a criação do Museu.

Local: Auditório Dois Candangos- Faculdade de Educação-UnB

Data: 13 de maio de 2013

Tema: Diálogos sobre a Futura Sede do Museu da Educação do Distrito Federal

Descrição sumária: este evento fez parte da programação da 11ª. Semana de Museus do IBRAM-MinC. Na ocasião foi apresentado a maquete do Museu da Educação do Distrito Federal, com promoção de debates e diálogos referentes a temática educacional e memória do DF.

8 Publicações realizadas(livros, teses,dissertações, monografias, artigos acadêmicos)



Tipo de publicação:

Livro

elaborado por um conjunto de pesquisadores e acadêmicos da Universidade

de Brasília-DF, tendo como organizadora e coordenadora a Dra.

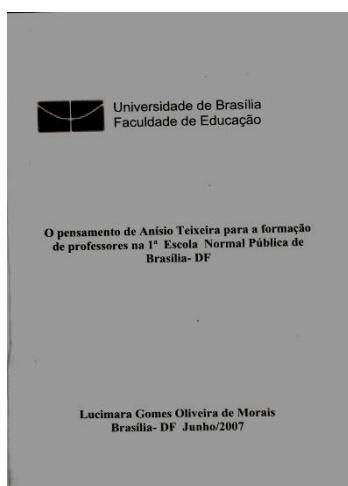
Profa. Eva Waisros Pereira, com a colaboração dos seguintes autores: Alice Fátima Martins, Aracy Rosa Sampaio Pereira, Carmyra Oliveira Batista, Cinira Maria Nóbrega Henriques, Edilene Simões Costa, Erondina Barbosa da Silva, Eva Waisros Pereira, Francisco Heitor de Magalhães Souza, Ingrid Dittrich Wiggers, Isabela Ribeiro Marques, Laura Maria Coutinho, Leandro Freire Lima, Lúcia Maria da Franca Rocha, Lyv Belém Loureiro, Maria Alexandra Rodrigues, Maria Paula Vasconcelos, Maria Regina Figueiras Antoniazzi, Mariana Zioti Frazzi, Mônica Menezes, Nilza Eigenheer Bertoni, Pedro Mesquita de Carvalho, Raquel de Almeida Moraes, Renata Souza Silva, Rosália Policarpo F. de Carvalho, Sandra Aparecida de Oliveira Baccarin.

Título da obra: Nas Asas de Brasília: Memórias de uma Utopia Educativa (1956-1964)

Data: Brasília-DF, 16 de maio 2011.

Descrição sumária: A obra refere-se aos estudos e pesquisas relacionadas ao processo de criação do sistema educacional básico público no Distrito Federal proposto pelo educador e prof. Anísio Teixeira para ser implantado na capital federal. Os autores abordam questões e reflexões do pensamento do educador Anísio Teixeira, suas conexões com o sistema de ensino vigente, e outras questões nos diversos campos do sistema educacional local, desde a formação dos professores pioneiros, suas questões legais, a estrutura de ensino, os modos de gestão, e o desdobramento e consequência para a formação dos alunos.

A obra foi lançada inicialmente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e posteriormente no Bar Bhrama, na CLS 202.



Tipo de Publicação: Monografia de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia.

Autora: Lucimara Gomes Oliveira de Moraes

Título: O pensamento de Anísio Teixeira para a formação de professores na 1ª. Escola Normal Pública de Brasília-DF.

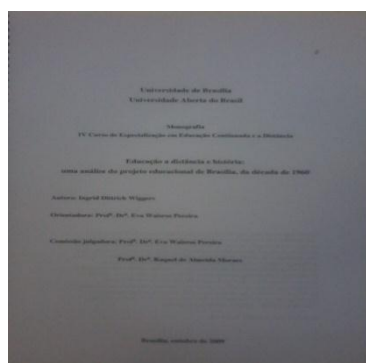
Orientadora: Profa. Dra. Maria Abádia da Silva

Local: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília-FE/UnB-DF.

Data: Brasília-DF, junho de 2007.

Resumo: A monografia analisa as concepções filosóficas, pedagógicas e políticas de Anísio Teixeira na primeira Escola Normal Pública de Brasília quanto à formação de professores. Através de interpretações de fontes e da percepção sobre as concepções e o pensamento de Anísio Teixeira, o artigo retende desvelar qual era a prática pedagógica da Escola Normal de Brasília e o quanto o pensamento de Anísio Teixeira esteve presente. No artigo busca-se perceber a História educacional de Brasília e o quanto de excelência permeou esta história através do ensino integral, atividades de arte e música, do relacionamento entre professor-aluno, a metodologia de ensino fundamentada no pensamento de Dewey, a dedicação integral dos professores e a Escola de Aplicação que foram algumas das marcas que Anísio Teixeira deixou na história educacional de Brasília e em especial na Primeira Escola Normal Pública do Distrito Federal. A relevância desse estudo consiste na busca da preservação da memória educacional do Distrito Federal, bem como descobrir através de pesquisas a contribuição do pensamento de Anísio Teixeira para a construção física e pedagógica da Primeira Escola Normal Pública de Brasília.

Palavras-chaves: Escola Normal de Brasília, História da Educação do Distrito Federal, Políticas Públicas. Formação de professores, educação básica.



Tipo de Publicação: Monografia de conclusão do

curso “IV Curso de Especialização em Educação Continuada a Distância”.

Autora: Ingrid Dittrich Wiggers.

Título: Educação à distância e história: uma análise do projeto educacional de Brasília, da década de 1960.

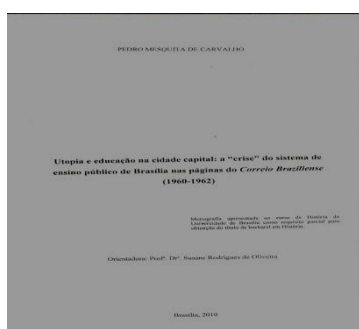
Orientadora: Profa. Dra. Eva Waisros Pereira

Local: Universidade de Brasília/ Universidade Aberta do Brasil

Data: Brasília-DF, outubro de 2009

Resumo: A pesquisa teve como objetivo investigar fundamentos históricos do uso de tecnologias comunicacionais no contexto do sistema educacional brasileiro, visando subsidiar políticas e práticas de educação à distância. A análise enfocou aspectos da proposição de Anísio Teixeira para a educação de Brasília, que se deu em torno da década de 1960. Partiu-se do exame de elementos da concepção filosófica que baseou o projeto pedagógico, como conceito de “experiência”, a relação entre “indivíduo e sociedade”, “escola e sociedade” e ainda “cultura e tecnologia” que tem origem na filosofia pragmatista proposta por John Dewey. Além desses aportes, buscamos apresentar e discutir documentos, textos de literatura, transcrições de entrevistas e fotografias que se referem a práticas pedagógicas desenvolvidas em Escolas-Parque da capital, a unidade educacional que fez tomar corpo a proposição em tela. A relação entre concepção e as evidências denotam que se trata de uma iniciativa que articulou Filosofia e Pedagogia no sentido de buscar superar dualismos na escola tradicional e, sobretudo afirmar a escola e a criança como “sujeitos” da produção cultural. Do ponto de vista da educação audiovisual, esse exemplo da história da educação sugere a importância de se realizar atividades que estimulem as crianças a atuar, no contexto das atividades escolares, tanto como apreciadoras quanto como produtoras de imagens. Da mesma forma, pode ser utilizado como uma referência para processos educacionais da atualidade, destacadamente, por ter demonstrado o sentido emancipador da relação entre cultura e tecnologia, para aqueles que se realizam a distância.

Palavras-chaves: Educação à distância, Linguagem visual, Escola-Parque, Anísio Teixeira, Brasília, História da educação.



Tipo de Publicação: Monografia de conclusão do curso de Bacharel em História.

Autor: Pedro Mesquita de Carvalho.

Título: Utopia e educação na cidade capital: A crise do sistema

de ensino público de Brasília nas páginas do Correio Braziliense (1960-1962).

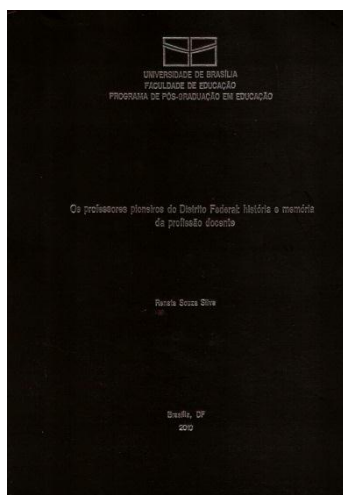
Orientadora: Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira

Local: Departamento de História da Universidade de Brasília-UnB/DF.

Data: Brasília, DF-2010.

Resumo: Apresente pesquisa tem como objetivo analisar os discursos sobre o sistema educacional de Brasília, veiculados entre os anos de 1960 e 1962 no jornal Correio Braziliense. Trata-se de uma análise de interesses, concepções, valores e modos de interpretação presente nestes textos jornalísticos, a fim de compreender o aspecto histórico e ideológico dos discursos sobre educação em Brasília no início da implementação do plano de Anísio Teixeira. Embora concebido com grande entusiasmo, o sistema de ensino público de Brasília, portador de inovadoras utopias pedagógicas, enfrentou obstáculos na sua concretização, desde o primeiro ano letivo. A incapacidade do poder público para implementar a proposta de Anísio Teixeira, reiterado por problemas de natureza política, administrativa e social, levou a descaracterização do plano inicial e especialmente da proposta de educação integral. Os jornais revelam a grande expectativa e euforia em torno deste projeto educacional de Brasília.

Palavras-chaves: História, Educação, Brasília, crise, jornais, Anísio Teixeira.



Tipo de Publicação: Dissertação de conclusão do curso de Mestrado em Educação.

Autora: Renata Souza Silva.

Título: Os Professores Pioneiros do Distrito Federal: história e memória da profissão docente.

Orientadora: Profa. Dra. Eva Waisros Pereira

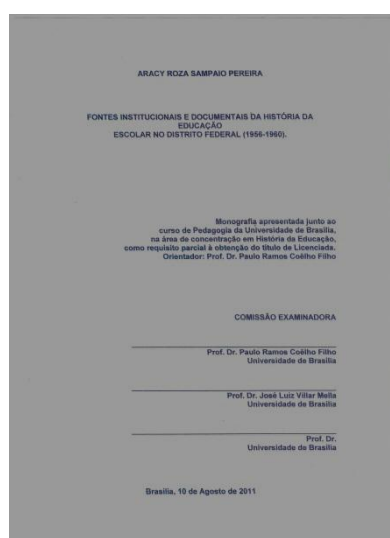
Local: Faculdade de Educação Universidade de Brasília- FE/UnB-DF

Data: Brasília-DF, 2010.

Resumo: O presente estudo teve como objetivo principal reconstituir e analisar a trajetória profissional, histórias e memórias dos professores pioneiros do Distrito Federal. O recorte histórico do estudo abrange o período em que esses professores chegaram à Brasília, entre os anos 1957 e 1960. O corpus da pesquisa foi constituído por nove entrevistas de professoras primárias da escola pública do Distrito Federal que atuaram diretamente em sala de aula. As

entrevistas utilizadas na pesquisa foram obtidas junto ao acervo do grupo de pesquisa “Educação Básica Pública no Distrito Federal-1954/1964: Origens de um Projeto Inovador”. A metodologia adotada foi baseada na história nova, cuja perspectiva nos possibilitou construir culturalmente o objeto, buscando ampliar a concepção de fonte histórica para além dos documentos escritos. Assim, as narrativas dos professores, mesmo tendo sido transcritas, conservaram as características de um documento oral. A análise das entrevistas inicialmente isoladas e depois reagrupadas possibilitou-nos inferir quatro categorias relacionadas ao trabalho docente, a organização do ensino, a formação e a valorização dos professores e a escola. O estudo da história profissional das professoras pioneiras foi uma tentativa de compreender as relações sociais a partir das condições concretas de trabalho da época, situando suas vozes quanto ao sentido e significado dado ao seu próprio trabalho e ao contexto histórico, político e econômico em que estavam inseridas. Condições essas marcadas por traços de proletarização e profissionalização representativas do contraste entre a precarização da atividade docente e o modelo de um sistema educacional inovador proposto à época. Por fim, este estudo deixa abertas novas possibilidades de pesquisas que podem gerar outras compreensões da história profissional docente em seus diferentes aspectos, pois certamente a história continuará sendo reescrita.

Palavras-chaves: história da profissão docente, memória da profissão docente, profissionalismo, professores pioneiros, história nova.



Tipo de Publicação:

Monografia de conclusão do curso de Pedagogia em Educação.

Autora: Aracy Roza Sampaio Pereira.

Título: Fontes Institucionais e Documentais da História da Educação Escolar no Distrito Federal (1956-1960).

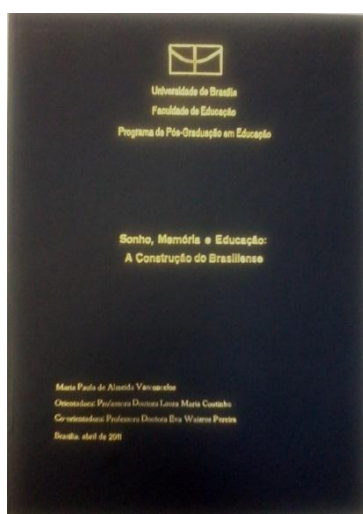
Orientador: Prof. Dr. Paulo Ramos Coelho Filho.

Local: Faculdade de Educação Universidade de Brasília- FE/UnB-DF

Data: Brasília-DF, 10 de agosto de 2011.

Resumo: Este trabalho visa contribuir com o estudo da história da educação no Distrito Federal, entre os anos de 1956 a 1960. Como parte de um estudo inédito, buscou-se abordar os fundamentos que contextualizam o pensamento educacional que permeia o plano educacional elaborado para Brasília, pelo educador Anísio Teixeira, o desenrolar dos fatos que caracterizaram o sistema de ensino no novo Distrito Federal, e também as fontes existentes sobre o assunto, através do fundo *Memória da Educação Básica Pública no Distrito Federal (MEBP-DF)*, localizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A metodologia utilizada de referência bibliográfica e de pesquisa, organização e constituição de acervos, tem como trabalho acadêmico para a elaboração do fundo MEBP-DF, pautando-se também nas tendências teórico-metodológicas da Nova História. Considera-se a importância de se debruçar sobre o estudo da história da educação de Brasília em seus primórdios, tanto como resgate de valores e práticas necessárias às escolas contemporâneas, quanto como exercício do olhar sensível para o passado, a fim de aprender e refletir com os erros e acertos que permeiam nossa história educacional.

Palavras-chaves: História da educação; História da educação de Brasília;



Tipo de Publicação: Dissertação de conclusão do curso de Mestrado em Educação.

Autora: Maria Paula de Almeida Vasconcelos.

Título: Sonho, Memória e Educação: A construção do brasileiro.

Orientadora: Profa. Dra. Laura Maria Coutinho

Coorientadora: Profa. Dra. Eva Waisros Pereira

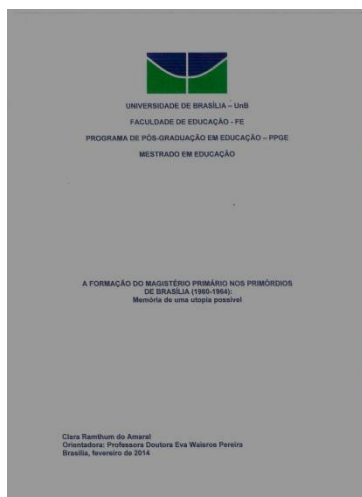
Local: Faculdade de Educação-Universidade de Brasília-FE/UnB-DF

Data: Brasília-DF, 2011.

Resumo: Apresente dissertação tem o objetivo de percorrer os primórdios da história da educação do Distrito Federal a partir de depoimentos dos professores e alunos pioneiros, obtidos pelo grupo de pesquisa “Educação Básica Pública do Distrito Federal (1954/1964): Origens de um Projeto Inovador”. Para isso, promoveu-se uma associação entre o estudo documental e a memória desses personagens da cidade de Brasília, para reunir elementos indicadores da identidade coletiva, gerada com a adoção da proposta educacional pública implantada por meio do Plano de Construções Escolares de Brasília, de Anísio Teixeira. A narrativa testemunhada é analisada à luz de uma leitura filosófica de Emanuel Kant sobre a

ideia cosmopolita aliada ao olhar sociológico de Florestan Fernandes sobre o conceito de marginalidade, além de inserções literárias diversas.

Palavras-chaves: História da Educação, Distrito federal, Plano de Construções Escolares, Anísio Teixeira, Cosmopolitismo, Marginalidade.



Tipo de Publicação: Dissertação de conclusão do curso de Mestrado em Educação.

Autora: Clara Ramthum do Amaral.

Título: A Formação do Magistério Primário nos Primórdios de Brasília (1960-1964): Memória de uma utopia

possível.

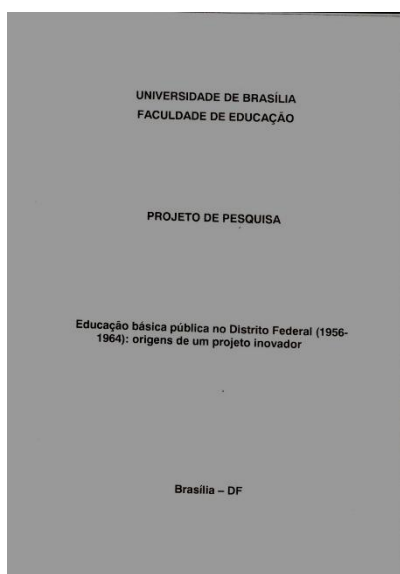
Orientadora: Profa. Dra. Eva Waisros Pereira

Local: Faculdade de Educação-Universidade de Brasília- FE/UnB-DF.

Data: Brasília-DF, fevereiro de 2014.

Resumo: O sistema educacional idealizado por Anísio Teixeira para Brasília teve seus fundamentos teóricos advindos da Escola Nova e pretendia-se modelo nacional. O seu delineamento no *Plano de Construções Escolares de Brasília* previa a existência do Curso Normal destinado à formação do magistério como parte integrante do Centro de Educação Média (CEM). Esse curso iniciou-se em 1960, ano da inauguração da nova Capital, alicerçados em princípios modernos e democráticos. Seu funcionamento em horário integral e com estrutura diferenciada ensejou experiências inovadoras na formação docente. Porém, logo nos primeiros anos, demissões e greves denunciaram a crise que atingiu o sistema educacional recém-instituído, e que teve o seu cume com a queda, em 1964, do elemento essencial para sua manutenção: a democracia. A história da educação desse período oferece novos elementos ao debate atual a respeito da profissão docente e da formação dos profissionais da educação, uma vez que apresenta questões relativas ao gênero, à relação teoria x prática e ao conflito profissionalização x precarização do trabalho docente. O estudo em pauta fundamenta-se em pesquisa histórica, amparada por diferentes procedimentos técnicos, que compreendem análise de documentos bibliográficos e de arquivos e depoimentos orais. Embora o desenvolvimento desta pesquisa tenha sido dificultado pelo

ostracismo dispensado a importantes arquivos de instituições educacionais do período, a sua realização foi privilegiada pela possibilidade de contato com pioneiros que viveram a construção e desmoronamento prematuro dessa utopia educativa. Entende-se que suscitar memórias desse período e preservar e disponibilizar suas fontes são ações importantes para que as reflexões que partem dessa experiência mobilizem os atuais e futuros agentes da educação brasileira.



Tipo de Publicação: Projeto de Pesquisa

Título: Educação básica pública no Distrito Federal (1956/1964): Origens de um projeto inovador.

Autores: Pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR/DF), Faculdade de Educação UnB.

Coordenadora do Projeto: Profa. Dra. Eva Waisros Pereira

Equipe de pesquisa do Projeto: 1) *Eva Waisros-Dra. em Ciências da Educação-Universidade Aberta- Portugal; Profa. Pesquisadora, colaboradora Sênior da FE/UnB/ Francisco Heitor de Magalhães Souza-Dr. em Educação e*

Ciências Sociais: História, Política, Sociedade PUC-SP; docente da Universidade Estadual de Goiás(UEG) e consultor do MEC/ Lúcia Maria da Franca Rocha-Dra. em História e Filosofia da Educação-PUC-SP; Profa. Adjunta da FE-UFBA/Raquel de Almeida Moraes-Dra. em História e Filosofia da Educação-UNICAMP; Profa. Adjunta da FE-UnB/Laura Maria Coutinho-Dra. em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte-FE-UNICAMP; profa. Adjunta IV FE-UnB/Maria Alexandra Militão Rodrigues-Dra. em Psicologia-UnB; profa. Adjunta da FE-UnB/ Cinira Maria Nóbrega Henriques-Graduada em Letras FPb-Paraíba; Docente Aposentada da SE-DF/ Jeanina Júnia Daher-Graduada em Artes Plásticas, com especialização em conservação de fotografias-Docente da SE-DF, cedida ao Centro de Documentação (CEDOC-UnB);

2) Mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília: *Renata Souza Silva e Maria Paula de Almeida Vasconcelos;*

3) Bolsistas da Graduação: *Aracy Roza Sampaio Pereira (PIBIC)/ Pedro Mesquita de Carvalho (PIBIC)/ Lucas Nery Santana Costa e Bruno de Alves Borges (DEx-UnB).*

Local: Faculdade de Educação Universidade de Brasília- FE/UnB-DF

Data: Brasília-DF, 2009.

Resumo: Este projeto visa resgatar o ideário educacional dos primórdios da história educacional no DF, preservando a sua Memória por meio da sistematização de um conjunto de fontes documentais (audiovisuais, textuais, iconográficas, cartográficas) com o objetivo de criar o Museu da Memória da Educação do Distrito Federal, que terá como eixo principal as ações educativas inovadoras do início da educação em Brasília, baseado nas ideias e concepções do educador Anísio Teixeira, tornando-se desta maneira um foco permanente de pesquisas, programas de educação, estudos, e iniciativas educativo-culturais para alunos do Sistema Educacional do Distrito Federal. Outro objetivo foi também desenvolver produtos, tais como, exposições, seminários, conferências, e outros eventos decorrentes de suas atividades e do Plano Museológico para o MUDE.

Tipo de Publicação: Projeto de Extensão e Ação Contínua – (PEAC)

Título: “Memória da Educação do Distrito Federal”

Autores: Pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR/DF), Faculdade de Educação UnB.

Coordenadora do Projeto: Profa. Dra. Eva Waisros Pereira

Local: Faculdade de Educação Universidade de Brasília- FE/UnB-DF

Data: Brasília-DF, 2012

Resumo: Este Projeto teve como foco a organização e sistematização do acervo que constituirá o futuro “Museu da Educação do Distrito Federal”, pois no decorrer deste período de mais de 10 anos de estudos e pesquisas, foi-se acumulando um importante acervo documental, nos mais variados suportes e gêneros documentais, constituindo-se neste sentido em fonte obrigatória para todo e qualquer pesquisador que pretende abordar a temática do sistema educacional nos primeiros anos da construção da Capital- Brasília. Assim como outras temáticas ligadas a educação básica pública no Distrito Federal. Tem como outro objetivo criar um Centro de Documentação especializado em Educação Pública do Distrito Federal, que exercerá a função social de subsidiar pesquisadores, estudantes, acadêmicos, e o público em geral nos estudos, pesquisas acesso, divulgação e conhecimento da experiência histórica educacional brasiliense.

9. Outros produtos culturais e acadêmicos

Devido à natureza de criação destes tipos de produtos (*DVD's, CD's, filmes*) optamos por apenas referenciá-los em relação nominal como segue abaixo:

9.1- Produções Culturais

- Vídeo1: “Museu da Educação do Distrito Federal: Uma realidade em construção”

Filme produzido para o Seminário: “Museu da Educação do Distrito Federal: Uma realidade em construção” realizado na Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília-UnB, por ocasião da X Semana de Extensão.

Direção: Maria Coeli

Produção e Edição: Fernando Melo.

Locução: Maria Paula Vasconcelos Taunay

- Vídeo2: “Museu da Educação do Distrito Federal”

Realização da turma de Laboratório de Vídeo I da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para pensar sobre a necessidade de abrigar um local para a construção de uma memória da educação elaborada para o Distrito Federal. o Plano Educacional de Anísio Teixeira e seus ideais escolanovistas. 2º. Semestre de 2009. Disponível no endereço virtual <https://www.youtube.com/watch?v=AqY5qjqQuW4>

-DVD: “MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: UMA REALIDADE EM CONSTRUÇÃO” por Maria Coeli de Almeida, roteiro de Eva Waisros Pereira e Cinira Maria Nóbrega Henriques; novembro de 2010. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fp6fzz9eG4Q>

-DVD: Utopia da Educação-Brasília 1956-1964;

-DVD: Escola Júlia Kubitschek em Imagens 3D - Réplica da Escola Júlia Kubitschek (produzido pela Arquiteta Tauna Ramthum do Amaral);

-FILME: “A Escola agora é outra” (Fundo externo doado pela profa. Valéria);

-FILME: “A História da Educação Normal no Brasil” produzido pela UNIVESP (Fundo externo doado por Raimundo Mendes).

9.2- Apresentações de artigos acadêmicos em Seminários externos

- III Simpósio Internacional de Filosofia da Educação. Centenário de Jonh Dewey. Universidade de São Paulo. 2009. Participantes: Profa. Eva Waisros Pereira; Profa. Lúcia Maria da Franca Rocha; Profa. Maria Paula Vasconcelos Taunay;

- Seminário Educação Integral no Distrito Federal: os caminhos para a construção de uma escola pública democrática e de qualidade, 2011, Brasília-DF. PEREIRA, E. W. (Comunicador);

- 1º Encontro Regional sobre Educação Integral (Comunicador);

- 1º Congresso de História da Educação do Distrito Federal (Comunicador);

- 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Ouvinte);

- 5ª Semana da Primavera de Museus (comunicador);

- “Uma experiência de educação integral: Escola Parque de Brasília”. Comunicação apresentada pelas professoras Eva Waisros Pereira e Lúcia Maria da Franca Rocha, na cidade: Salvador; no III Encontro Norte/Nordeste de História da Educação, realizada nos dias 22 a 24/03/2010;

- “Constituição do Acervo Documental de História da Educação do DF”, apresentado pela Profª Eva Waisros Pereira no dia 17/12, no I Seminário Regional de Pesquisa realizado na UnB, em Brasília;

- “Educação Pública no Distrito Federal: Constituição e Organização do Acervo Documental”, apresentado por Eva Waisros Pereira e Pedro Mesquita de Carvalho, no X

Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais;

- “Fontes de pesquisa para a História de Educação de Brasília”, apresentado por Eva Waisros Pereira e Pedro Mesquita de Carvalho no VIII Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, realizado em, São Luis/ MA, de 22 a 25 de agosto de 2010.

10. Conclusão

A apresentação do “Catálogo de Eventos e Publicações do Museu da Educação do Distrito Federal” representa um grão de areia na praia diante da infinidade de possibilidades existentes no estudo da memória educativa. Contudo, o reconhecimento de sua produtividade espontânea ilustra a sede de pesquisas em torno deste tema, fator que justifica ainda mais a criação desta instituição.

Desse modo, espera-se que a criação deste oráculo de experiências educativas sirva de estímulo às novas pesquisas relativas ao papel da escola pública no meio social diante da identificação das atividades propostas e dos trabalhos acadêmicos expostos despertando na comunidade educativa uma chama de inquietação. Também, como significativo suporte na revisão do papel do professor na sociedade para favorecer e reconhecer no trabalho amoroso e intelectual dedicado às gerações mais jovens, uma experiência pessoal e profissional capaz de reforçar valores educativos por meio de atividades programadas durante o processo gerado pelo pensamento pedagógico.

Considerando-se a enorme tarefa desta instituição nascente, resta a firme crença de que as autoridades competentes se sensibilizem a esta proposta, favorecendo a implantação deste lugar no solo da cidade e no coração de seus habitantes.

11. Referências Bibliográficas

ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Publicações**. Disponível em: <<http://www.arquivonacional.gov.br/>>. Acesso em: 22/09/2014.

BELLOTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos Permanentes: tratamento documental**. 2ª edição. São Paulo: T.A. Queiroz, 2004.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli; CAMARGO, Ana Maria de Almeida (Coord.). **Dicionário de terminologia arquivística**. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros – Núcleo Regional de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 1996. 142 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Arquivos. **NOBRADE: Norma Brasileira de Descrição Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006. 124p. : 29,7cm.

FONSECA, M. O. **Arquivologia e Ciência da Informação**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005. 124 p.

LOPEZ, André Porto Ancona. **Como descrever documentos de arquivos:elaboração de instrumentos de pesquisa**(André Porto Ancona Lopez-São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, Imprensa Oficial, 2002). 64p. (Projeto como fazer n. 6).

SCHELLENBERG, T. R. **Arquivos Modernos: princípios e técnicas**. Tradução de Nilza Teixeira Soares. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004. 388 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 263p.

ANEXO 3: ACERVO ARQUIVÍSTICO “MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL”: INVENTÁRIO SUMÁRIO

SUMÁRIO

1 Apresentação	281
2 Introdução	282
3- Identificação	283
3.1 - Histórico do Acervo	284
4 Contextualização	285
4.1 Dados Gerais	285
4.2 Histórico Custodial Arquivístico	286
5 Conteúdo e Estrutura	286
6 Descrições das Séries.....	287
6.1 Descrições das Subséries	291
7 Condições de Acesso e Utilização.....	295
8 Fontes Relacionadas	295
9 Notas.....	296
10-Controle de Descrição	296
11 Pontos de Acesso e Indexação de Assuntos	297
12 Referências Bibliográficas.....	297
13 Estrutura do Quadro de Arranjo do Fundo Arquivístico	299



Primeira Escola Pública de Brasília. Escola Júlia Kubitschek (1957).
FONTE: ArPDF

Lista de Siglas

AROI - ASSUNTOS REFERENTES às OUTRAS INSTITUIÇÕES
ArPDF - ARQUIVO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL
BR – BRASIL
CASEB- COMISSÃO DE ADMINISTRAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DE BRASÍLIA
CEDI - CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS
CND - COMITÊ DE NORMAS DE DESCRIÇÃO
CONARQ - CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS
CTND - CÂMARA TÉCNICA DE NORMATIZAÇÃO DE DESCRIÇÃO ARQUIVÍSTICA
EP - ESCOLAS PIONEIRAS
FEDF- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL
GE- GRUPO ESCOLAR
HISTEDBR-DF- GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, no DF.
INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
HsT-BSB - HISTÓRIA DE BRASÍLIA
LAI - LEI DE ACESSO à INFORMAÇÃO
MEBP-DF - MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL
MUDE - MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
NEduc-DF - NORMATIZAÇÃO EDUCACIONAL
NOBRADE- NORMA BRASILEIRA DE DESCRIÇÃO ARQUIVÍSTICA
NOVACAP- COMPANHIA URBANIZADORA DA NOVA CAPITAL
PEP-DF - PIONEIROS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL
PMEB-DF - PROJETO MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL
SECULT-DF - SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA DO DISTRITO FEDERAL
SEDF - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
UnB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Lista de Figuras

Figura1- Alunos em sala de aula. Autor não identificado. Sem data. Fonte: ArPDF.

Figura 2- Alunos e professores-Ge-1 Escola Júlia Kubitschek, primeira Escola Pública do Distrito Federal. FONTE: NUTIC/GERCOM/DICEN/SUBIP/SE.

Figura3- Ata do Conselho de Administração da Cia Urbanizadora da NOVACAP 1957. (Termo de Abertura). Construção da Praça dos três poderes em Brasília. Fonte: ArPDF.

Figura4- Seminário-50 anos de educação no Distrito Federal: Origens da Escola Pública. 01/10/2008, Auditório Dois Candangos, Faculdade de Educação/UnB. Foto: Roberto Fleury.

Figura5- Atos normativos da FEDF. Decretos nº 47.472/1959 e 47832-A/1960, que institui a CASEB e a Fundação Educacional Brasília Fonte: Secretaria de Educação e Cultura- FEDF. V.I, Brasília, DF - 1981.

1 Apresentação

O Sistema Educacional de Brasília pretendia-se símbolo de democracia e modernidade que fosse exemplar para o País. Esse sistema teve como base o Plano de Construções Escolares de Brasília⁸⁵, concebido em 1957, pelo educador Anísio Spínola Teixeira fundamentado nos princípios propugnados pela Escola Nova. A corrente escolanovista surgiu no final do século XIX na Europa e na América do Norte representando um movimento renovador da educação alternativo ao modelo tradicional reconhecido pela sociedade ao longo do tempo. Porém, com a instauração do regime militar em 1964, a democracia brasileira sofreu golpes que minimizaram os efeitos desta ação educativa nas duas décadas seguintes tendo em decorrência, a descontinuidade da experiência educacional desenvolvida em Brasília. Assim, estas ideias renovadoras, geradas no contexto desenvolvimentista do século XX, acolhidas e interrompidas nos primórdios da educação da nova capital para o País, geraram uma experiência histórica inédita cujas memórias se apresentam como espaço privilegiado para apreciação e reflexão sensível acerca da realidade sócio cultural brasileira, campo fértil para análises em diversas áreas acadêmicas.

Tendo como ponto de partida o Plano de Construções Escolares de Anísio Teixeira, o projeto Memória da Educação do Distrito Federal há mais de uma década se empenha em reunir e salvaguardar registros desse momento histórico. Por se tratar de tempo histórico relativamente recente, o Museu da Educação do Distrito Federal - horizonte maior do referido projeto - terá o privilégio de contar em seu acervo, que aqui é apresentado, com entrevistas realizadas com pioneiros e pioneiras que vivenciaram diretamente o período estudado, bem como rico material de arquivos pessoais doados por eles mesmos ou seus familiares e demais materiais reunidos a partir de escolas e órgãos públicos também pioneiros.

O mencionado projeto exerce, então, papel de grande relevância social. Afinal, quem perde o acesso à sua memória não se (re)conhece nem mesmo diante de sua aparência perfeita em frente a um espelho. Quem não tem conhecimento de sua história e de suas experiências passadas, não pode pensar lucidamente sobre perspectivas futuras. A experiência educacional em Brasília nos primórdios da nova capital guarda sucessos e insucessos, críticas e elogios, contradições e coerências. Rememorar esse momento histórico faz-se importante na medida

⁸⁵ O *Plano de Construções Escolares de Brasília*, elaborado em 1957, foi aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP*, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar, 1961.

em que oferece subsídio para discutir possibilidades educacionais por muitos ignoradas. Este acervo serve de base para construção de conhecimento e novas perspectivas em virtude do enriquecimento constante de valioso conteúdo para a pesquisa em educação. O que as memórias dessa utopia, possibilitam para a transformação da educação brasileira e como podem contribuir às reflexões que guiam a história da educação e a história social da Capital brasileira?

Considera-se que o acervo aqui apresentado sirva de alimento aos carretéis das moiras que tecem histórias para trazer a baila elementos antes ostracizados, oferecendo novos traços para redesenhar experiências que reverberem em amplos horizontes e renovadas expectativas.

Clara Ramthum do Amaral.

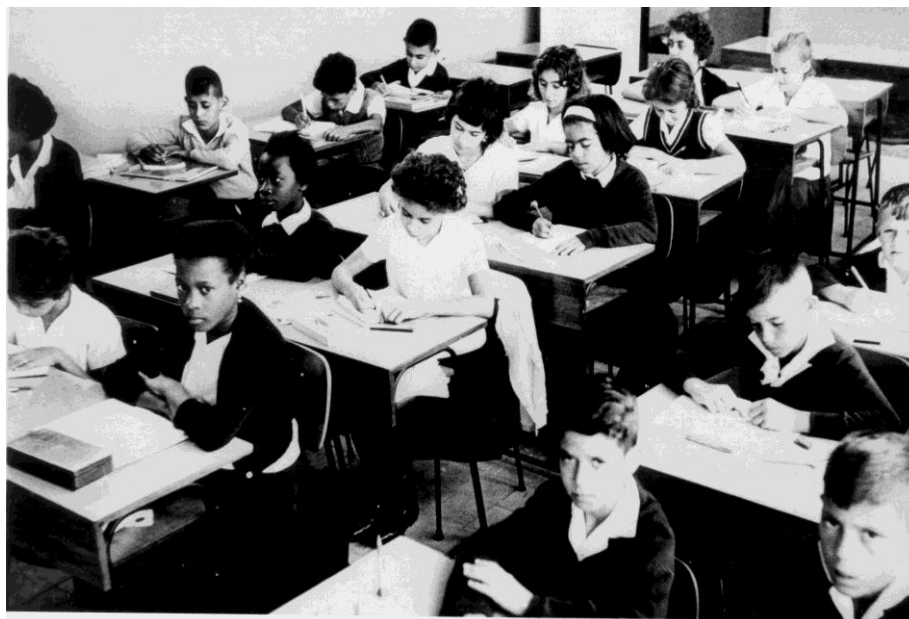


Figura1: Alunos em sala de aula. Autor não identificado. Sem data.

Fonte: ArPDF.

2 Introdução

O presente Inventário propõe-se a sistematizar a importante documentação histórica sobre a Educação Básica Pública no Distrito Federal concentrada na Universidade de Brasília, Faculdade de Educação-1 sala 07, com a finalidade subsidiar pesquisadores, estudantes e comunidade em geral nas pesquisas, estudos científicos, acadêmicos e escolares.

A busca dos documentos, sua organização e disponibilização para consulta desenvolveu-se a partir do projeto de pesquisa “Educação Básica Pública no DF (1956-1964): Origens de um Projeto Inovador”, iniciado em 2003. O referido projeto tem como objetivo

pesquisar a história da educação de Brasília em suas origens. Assim, o acervo do Inventário, constituído ao longo de mais dez anos, conta com documentos de variados conteúdos e diferentes suportes que se configuram como fontes primárias e secundárias para o estudo do tema. Vale ressaltar que o conjunto documental existente possui desde gêneros textuais (papeis), audiovisuais (entrevistas gravadas e / ou filmadas em DVDs), iconográficos (fotografias, cartazes e gravuras), informáticos (CDs, DVDs e disquetes), e cartográficos (croquis, plantas de engenharia). Esse acervo ressignifica memórias da educação de Brasília presente na trajetória de pioneiros que contribuíram na construção de um ideário pedagógico criado para ser modelo para o país, numa época de grandes projetos nacionais.

As *séries* descritas neste Inventário espelham os vários recortes deste cenário educacional, tendo como base o *Plano de Construções Escolares de Brasília*, elaborado pelo prof. Anísio Spínola Teixeira, e acompanha o ideário do afã da inauguração da nova capital da República, passando pelas escolas pioneiras, os gestores pioneiros, professores, alunos, e funcionários daquele período histórico.

O consultante pode resgatar metodologias de ensino das primeiras escolas, o processo de formação e aperfeiçoamento profissional, e identificar como, quando e onde a história da construção de Brasília influenciou neste contexto educacional. Pode ter contato com documentos e quadros estatísticos, estabelecer relações, inferências e estudos das políticas e práticas desenvolvidas na época.

Portanto, prezado usuário, bom proveito, estudo e mergulho nas páginas da Memória da Educação Básica Pública do Distrito Federal.

3- Identificação

CÓDIGO DE REFERÊNCIA: BR UnB MEBP-DF

TÍTULO: Arquivo - Memória da Educação Básica Pública do Distrito Federal

DATA-LIMITE: 1925-2014

NÍVEL DE DESCRIÇÃO: (1) Fundo

QUANTIFICAÇÃO: Documentos textuais- 9,24 metros lineares (equivalente a 66 caixas-arquivo tipo padrão de 0,14m); Cartográficos-06 Plantas de engenharia; Iconográficos-2106 unidades de fotografias em preto e brancas e coloridas, 06 unidades de negativos; Audiovisual- 66 unidades de DVDs, 38 mini-Dvs; Informáticos-111 unidades virtual em Word, 214 unidades em formato PDF; Áudio/Magnético- 12 unidades de CDs, 10 unidades de fitas VHS, 155 unidades de fitas K-7, 90 disquetes de 3 ½". Incluem-se também aqui material

bibliográfico e museológico: aproximadamente 250 livros de temática educacional, museográficas/museológicas, monografias, teses e dissertações também de temática educacional e, +/- umas 30 peças de Museu (medalhas, insígnias, uniforme escolar, quadros, gravuras, maquina de escrever, óculos, rádio...).

3.1 - Histórico do Acervo

O acervo deste Projeto - Memória da Educação Básica Pública do Distrito Federal - encontra-se na Faculdade de Educação-entidade legalmente constituída e formalizada na estrutura de ensino e pesquisa, e extensão da Universidade de Brasília-UnB/DF.

Apesar de o referido projeto ter sua origem formal em 2003 na UnB, parte de seu arquivo foi produzida ainda na década de 1990 a partir do já findo projeto de pesquisa Memória da Educação do DF coordenado por funcionários da Secretaria de Estado de Educação e Secretaria de Cultura do Distrito Federal, do qual membros do atual projeto participaram. Desse projeto anterior, o atual acervo herdou parte das entrevistas de personagens pioneiras. Na Universidade de Brasília, esse recolhimento de depoimentos teve continuidade e o acervo tomou dimensões mais amplas, diversificando e multiplicando seu conteúdo ao passar a incorporar também documentos iconográficos-fotografias, documentos textuais, audiovisuais, cartográficos, informáticos e objetos museográficos, originados de instituições pioneiras e doações de arquivos pessoais. Além da expansão natural de seu acervo em diferentes gêneros documentais, ocorreu o desenvolvimento de pesquisas e estudos aprofundado pelo grupo de pesquisas da Faculdade de Educação-UnB denominado HISTEDBR-DF- Grupo de Estudos e Pesquisas História Sociedade e Educação no Brasil, no DF, coordenado aqui no DF pela profa. Dra. Eva Waisros Pereira.

O referido acervo consiste ainda na essência para a formação do Museu da Educação do Distrito Federal (MUDE), cuja sede será construída na Candangolândia, nos moldes arquitetônicos da primeira escola pública do Distrito Federal, o Grupo Escolar número 1, conhecido como Escola Júlia Kubitschek.

4 Contextualização

4.1 Dados Gerais

NOME DO PRODUTOR: Documentação proveniente de acervo pessoal de Pioneiros da Educação do Distrito Federal e de pesquisas em Instituições Públicas e Privadas.

HISTÓRICO ADMINISTRATIVO: Este Fundo Arquivístico é resultado da formação e acumulação orgânica dos documentos produzidos e recebidos durante o desenvolvimento das atividades do Projeto-Memória da Educação Básica Pública do Distrito Federal. Foram incorporados também documentos recebidos por *doações* de pessoas físicas e descendentes de pioneiros da educação no DF, professores, gestores, e ex-alunos. Originou-se também de documentos adquiridos a partir de pesquisas do HISTEDBR-DF- Grupo de Estudos e Pesquisas em História Sociedade e Educação no Brasil, no DF, e em arquivos públicos e particulares, como ArPDF, CEDI, IBRAM, e outros. Acrescentamos que o HISTEDBR-DF é coordenado pela profa. Dra. Eva Waisros Pereira, e formado por pesquisadores da UnB, profas. (os) doutoras (es), mestres, bacharéis, estudantes e outros colaboradores acadêmicos internos e externos.

Com o desdobramento das atividades de pesquisas, ensino e extensão o projeto tornou-se um PEAC- Projeto de Extensão de Ação Contínua, denominado Memória da Educação do Distrito Federal, e tendo como finalidade preservar, resgatar, sistematizar e difundir a memória da educação do Distrito Federal, buscando base nos primórdios da construção e instalação da nova Capital da República, em que nasce o sistema de educação pública do Distrito Federal proposto pelo prof. Anísio Spínola Teixeira.

Em decorrência deste PEAC os pesquisadores, professores e estudantes da UnB que compunham o referido grupo de pesquisas, desenvolveram outras ações e reuniões com órgãos do GDF, da esfera federal, e outros parceiros visando articulações para a construção do futuro Museu da Educação do Distrito Federal-MUDE. Foi realizado também seminários, debates, roda de memória, e demais ações que agregaram elementos para concretizar o MUDE.

SITUAÇÃO JURÍDICA: ainda sem um instrumento legal formalizado.

4.2 Histórico Custodial Arquivístico

HISTÓRICO DO RECOLHIMENTO: Os documentos foram recolhidos passando pelo processo de identificação, tratamento, organização e avaliação do acervo acumulado na sala FE-3 AT-74/9 da Faculdade de Educação-UnB, no qual foram selecionados os documentos considerados históricos pelo seu valor probatório e informativo para a política e implantação do sistema educacional pioneiro de Brasília.

Neste processo inicial, atuaram nas atividades operacionais e intelectuais de organização, um profissional arquivista e estagiários da área de história, educação e museologia.

No período da organização houve uma mudança física de local de trabalho, por questões administrativas, tendo que todo acervo ser transferido para FE-1 Sala 7 da supracitada faculdade no Campus Darcy Ribeiro-UnB.

5 Conteúdo e Estrutura

ÂMBITO E CONTEÚDO: conjunto de documentos referentes ao histórico dos primórdios da implantação do Sistema Educacional no Distrito Federal (1956-1964), retratado por documentos dos gestores pioneiros, professores, estudantes, funcionários. Contém documentos textuais, fotografias e entrevistas gravadas, filmadas, transcritas de personalidades que contribuíram para compor o cenário educacional do Distrito Federal.

Registro de atos, fatos, acontecimentos importantes das atividades educacionais da época da construção de Brasília.

Os conjuntos de documentos evidenciam a diversidade e natureza de fontes informacionais de conteúdo raro e valioso para o desenvolvimento de pesquisas e estudos desta temática educacional.

AVALIAÇÃO E SELEÇÃO: processo de avaliação baseado nos critérios de valoração dos documentos de caráter histórico. Com uso de técnicas e métodos arquivísticos.

INGRESSO DE NOVOS DOCUMENTOS: *Fundo Aberto*, por ser ainda sujeito a incorporação de novos documentos históricos sobre o Sistema de Educação Básica Pública do DF.

SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO/ ESTRUTURA DE ORGANIZAÇÃO: foi organizado a partir de uma concepção própria de um Quadro de Arranjo Arquivístico de assuntos específicos para documentos de Educação Básica Pública do DF.

Contém 05 grandes séries: Memória da Educação Pública no DF (**MEP-DF**), História de Brasília (**HST-Bsb**), Projeto Memória da Educação do DF (**PME-DF**), Normatização Educacional (**NEduc-DF**), Museu da Educação do Distrito Federal (**MUDE**). Possuem também níveis de subséries, grupos/dossiês, subgrupos, e itens documentais.

ORDENAÇÃO: por assuntos, cronológica, alfabética e alfanumérica.

6 Descrições das Séries



Figura 2- Alunos e professores –Ge-1 Escola Júlia Kubitschek.
Fonte: NUTIC/GERCOM/DICEN/SUBIP/SE.

SÉRIE: Memória da Educação Pública no DF (100)

NOTAÇÃO: MEP-DF

DATA-LIMITE: 1925-2009

QUANTIFICAÇÃO: 7,14 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: referem-se aos documentos relativos ao histórico das escolas pioneiras, fotografias das Escolas JK e demais instituições escolares pioneiras, documentos pessoais de gestores pioneiros, professores, alunos, funcionários, o Plano de Construção Escolar de Brasília, dossiê de figuras importantes no cenário educacional tais como Anísio Teixeira, Ernesto Silva, as metodologias usadas no sistema educacional da época, etc.

TIPOLOGIA: artigos de periódicos, correspondências (cartas, ofícios, telegramas, requerimentos), atestados, certificados, certidões, contratos, dossiês de gestores e professores pioneiros, dossiês de escolas pioneiras, decretos, carteiras, documentos normativos da área educacional, diplomas, programas e estudos de disciplinas escolares, listagens, planejamentos

de diário de aulas, recortes de jornais, relatórios, portarias, parecer, normas, resoluções, gravuras, recibos.

ORGANIZAÇÃO: a série está dividida nas subséries: (01) Escolas Pioneiras; (02) Pioneiros da Educação Pública no DF; (03) metodologia de Ensino das Escolas Públicas Pioneiras; (04) Formação e Aperfeiçoamento Profissional; (05) Educação Popular e Alfabetização; (06) Estudos e Pesquisas; (07) Eventos Relacionados à Memória da Educação do DF; (08) Outros Assuntos referentes à Educação;

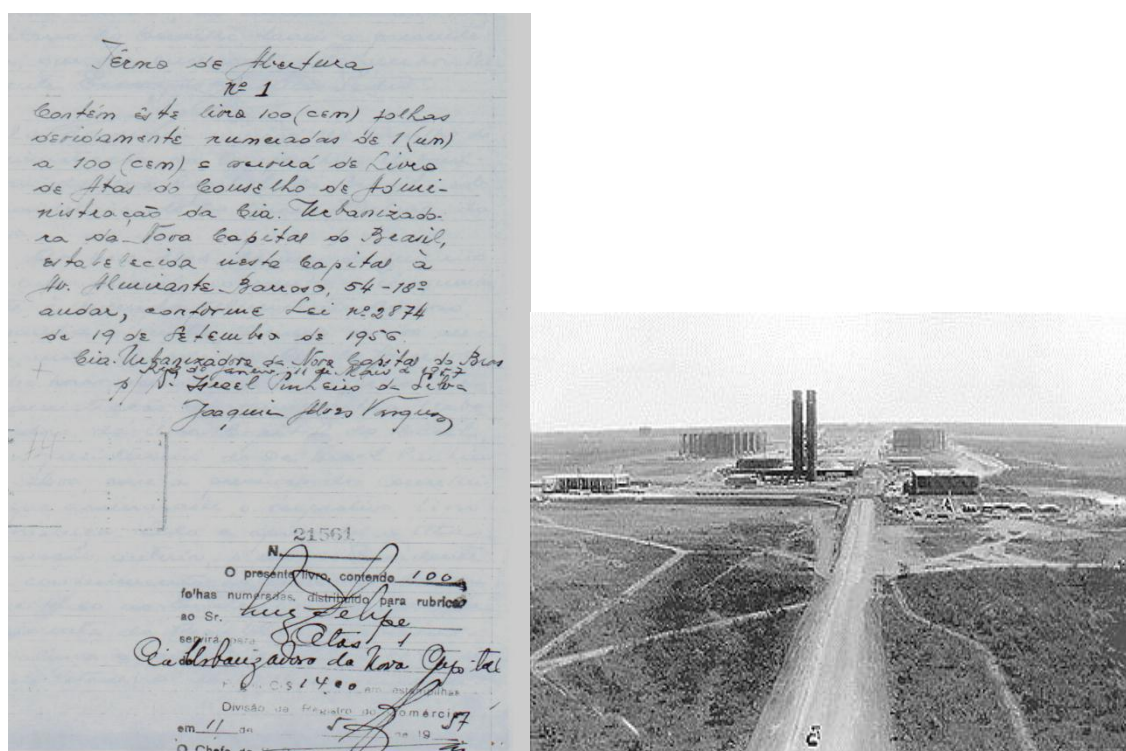


Figura 3 - Ata do Conselho de Administração da Cia Urbanizadora da NOVACAP 1957. (Termo de Abertura).
Construção da Praça dos três poderes em Brasília.

Fonte: ArPDF.

SÉRIE: História de Brasília (200)

NOTAÇÃO: HST-Bsb

DATA-LIMITE: 1957-2010

QUANTIFICAÇÃO: 1,26 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: referem-se aos documentos textuais e reportagens sobre a história de pioneiros de Brasília, da UnB, no contexto da construção de Brasília relacionado ao sistema pioneiro educacional.

TIPOLOGIA: atas, artigos de periódicos, cartão postal, convites, cadernos de séries textuais de Brasília, D.O-DF, dossiês, Decretos (aprovação de empregados da NOVACAP),

edital pra concurso de Brasília, textos cronológicos sobre Brasília, textos com diversos temas de Brasília, periódicos (revista-Brasília-NOVACAP).

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.



Figura 4- Seminário-50 anos de educação no Distrito Federal: Origens da Escola Pública. 01/10/2008, Auditório Dois Candangos, Faculdade de Educação/UnB.

Foto: Roberto Fleury.

SÉRIE: Projeto Memória da Educação do DF (300)

NOTAÇÃO: PME-DF

DATA-LIMITE: 1992-2011

QUANTIFICAÇÃO: 0,28 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: referem-se aos documentos produzidos durante o desenvolvimento do Projeto com ênfase na produção de artigos científicos, seminários, palestras, reuniões, relatórios.

TIPOLOGIA: artigos de periódicos, textos acadêmicos, relatórios, documento textual transcrito, folder, projeto, correspondências (carta, e-mail), catálogo, convites, livreto, listagens, cartões postais.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.

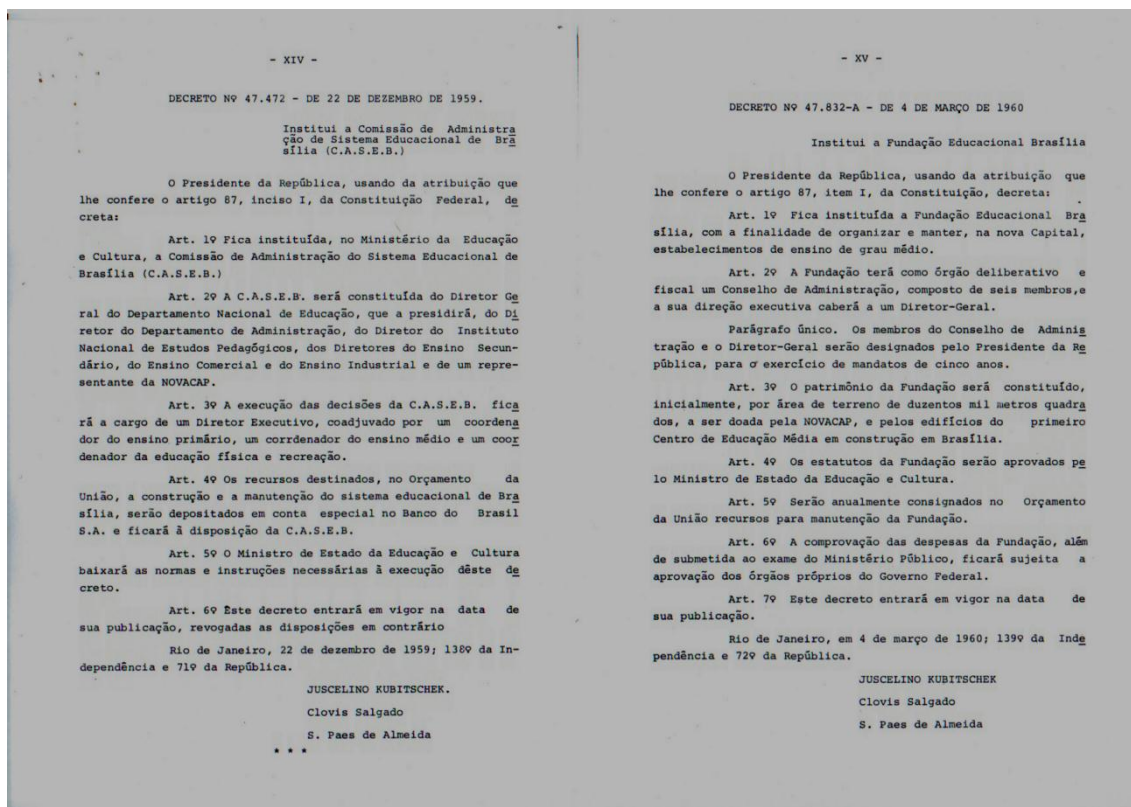


Figura 5- Atos normativos da FEDF. Decretos nº 47.472/1959 e 47832-A/1960, que institui a CASEB e a Fundação Educacional Brasília.

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura- FEDF. V.I, Brasília, DF - 1981.

SÉRIE: Normatização Educacional (400)

NOTAÇÃO: NEduc-DF

DATA-LIMITE: 1961-1980

QUANTIFICAÇÃO: 0,14 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: Referem-se às publicações de atos oficiais de educação, de estudos referentes à instauração e desenvolvimento de normas educacionais no decorrer da história da educação do Distrito Federal.

TIPOLOGIA: atos normativos, atos administrativos, convites, cadernos INEP, livretos, recortes de jornais e revistas.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.

SÉRIE: Museu da Educação do Distrito Federal (500)

NOTAÇÃO: MUDE

DATA-LIMITE: 2006-2014

QUANTIFICAÇÃO: 0,42 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: referem-se ao conjunto de documentos de caráter históricos, e que estão relacionados à futura construção do Museu da Educação do Distrito Federal, inclusive com plantas originais de antiga escola JK.

TIPOLOGIA/ESPÉCIE: atas, carta de intenções, extrato do diário oficial, termo de cooperação técnica, termo aditivo, processo, resoluções normativas, termo de aceitação de apoio financeiro, listagem, projeto, recibos, termos de doação, termo de autorização de imagem e voz, formulários (registros de informação de entrevista, cadastro dos entrevistados, pesquisa de documentos e fornecimento de cópias, formulários de empréstimo de bens culturais), resoluções, correspondências (cartas, memorandos, ofícios), memórias de reunião, plano museológico, plano museográfico.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos, cronológico, numérico.

6.1 Descrições das Subséries

SUBSÉRIE: Escolas Pioneiras (110)

NOTAÇÃO: EP

DATA-LIMITE: 1959-2010

QUANTIFICAÇÃO: 1,08 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: Referem-se aos dossiês de escolas pioneiras (Escola Júlia Kubitschek, Escola Normal, Escolas-Parques, Elefante Branco, CASEB, Escolas-Classe, Jardins de Infância e outras escolas). Dentro dos dossiês existem, entre outros documentos, manuscritos originais como a letra do hino do Elefante Branco, as pautas musicais do Hino do CASEB e fichas de inscrição da Associação de ex-alunos, professores, ex-funcionários e alunos da CASEB.

TIPOLOGIA: atos normativos da FEDF, documentos históricos do ensino oficial do DF, textos acadêmicos, periódicos (boletins, revistas), recortes de jornais, artigos de revistas, Regimento Interno, discursos, certificados, diplomas, fichas de cadastro, contratos, folhetos, atas, recibos, planilhas, listagens, projetos, relatórios, correspondências (minutas, cartas, ofícios) e folders, convites e programações de eventos.

ORGANIZAÇÃO: A subsérie está organizada em grupos de dossiês definidos pelo nome de cada escola pioneira, com atribuição de um código numérico para cada respectiva escola.

SUBSÉRIE: Pioneiros da Educação Pública no DF (120)

NOTAÇÃO: PEP-DF

DATA-LIMITE: 1921-2009

QUANTIFICAÇÃO: 0,70 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: Referem-se aos dossiês de pioneiros da educação do DF (gestores, professores, ex-alunos e ex-funcionários), com destaque também para dossiês especiais (Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Yvonne Jean), dossiês de entidades e associações e outros.

TIPOLOGIA: apostilas, correspondências (cartas, declarações, requerimentos, atestados, bilhetes, ofícios, telegramas, e-mails), documento de convocação de professores, listagens, documentos normativos (portarias, resoluções, ordens de serviço, decretos), folhetos, periódicos (revistas, boletins, diário oficial, recortes de jornal), contratos, moção, certificados, certidões, diplomas, poemas, convites, gravuras, currículos, folders e convites de eventos, manuscritos, discursos, registros de professor, identidades funcionais, recibos, Documento síntese de planejamento, diários de classe, textos impressos (hino à Brasília e hino à CASEB), monografias, históricos escolares.

ORGANIZAÇÃO: A subsérie está organizada em grupos de dossiês, com atribuição de um código em ordem alfanumérica para cada pioneiro.

SUBSÉRIE: Metodologia de Ensino das Escolas Públicas Pioneiras (130)

NOTAÇÃO: MEEPP

DATA-LIMITE: 1969

QUANTIFICAÇÃO: 0,42 metros lineares de documentos textuais.

CONTEÚDO: referem-se aos estudos, propostas e programas sobre metodologia de ensino relacionada ao sistema de ensino de escolas pioneiras.

TIPOLOGIA: atos normativos da FEDF, censos escolares, quadros estatísticos-Fundação IBGE, Boletim INEP, estudos, propostas e programas, periódicos (revistas), Plano de Construções Escolares, Plano Educacional, Relatório quinquenal - Brasília.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.

SUBSÉRIE: Formação e Aperfeiçoamento Profissional (140)

NOTAÇÃO: FAP

DATA-LIMITE: 1995-1998

QUANTIFICAÇÃO: 0,14 metros lineares de documentos textuais e uma unidade em DVD com temática institucional.

CONTEÚDO: Documentos com temáticas de cursos, seminários, artigos de formação e aperfeiçoamento profissional.

TIPOLOGIA: textos acadêmicos, textos científicos, artigos de periódicos, estudos de problemas de formação profissional, plano de desenvolvimento econômico social 1995-1998.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.

SUBSÉRIE: Educação Popular e Alfabetização em Brasília (150)

NOTAÇÃO: EPA-BsB

DATA-LIMITE: 1960-1967

QUANTIFICAÇÃO: 0,28 metros lineares de documentos textuais.

CONTEÚDO: referem-se aos documentos com temáticas que envolvem conjunto de documentos relacionados à sistemática da educação popular e alfabetização em Brasília.

TIPOLOGIA: documentos normativos (decretos, portarias), relatório: A educação primária no DF, Plano orientador, reportagens de jornais, recortes de revistas, Despesas da Comissão regional de Cultura Popular de Brasília.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.

SUBSÉRIE: Estudos e Pesquisas (160)

NOTAÇÃO: EP

DATA-LIMITE: 1958-2011

QUANTIFICAÇÃO: 0,14 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: referem-se aos documentos de temática educacional que serviram de subsídios para escrita de diversos estudos e pesquisas de educadores.

TIPOLOGIA: artigos de periódicos, textos acadêmicos, textos científicos, textos diversos sobre educação, textos manuscritos e datilografados sobre educação, periódico - Revista Brasília.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.

SUBSÉRIE: Outros Assuntos Referentes à Educação (190)

NOTAÇÃO: OAREduc

DATA-LIMITE: 1961-1990

QUANTIFICAÇÃO: 0,28 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: referem-se aos documentos complementares a temática educacional do sistema de ensino pioneiro.

TIPOLOGIA: recortes de jornais, recortes de revistas, textos sobre temáticas educacionais, e diversos documentos que subsidiam pesquisas na área de educação etc...

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.

SUBSÉRIE: Origens de Brasília (210)

NOTAÇÃO: OrBsb

DATA-LIMITE: 1960-2009

QUANTIFICAÇÃO: 0,14 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: referem-se aos documentos subsidiários da história de Brasília, importante para os pesquisadores, estudiosos, e interessados se contextualizarem deste período da vida na Capital da República. Pode-se conhecer nesta subsérie, um dos primeiros projetos de história de acampamento de pioneiros, as decisões governamentais relatadas nas Atas da NOVACAP, que foi a empresa responsável pelas construções e a administração de Brasília na época.

TIPOLOGIA: atas da NOVACAP, artigos de periódicos (revistas e jornais), edital de concurso, textos sobre Brasília, lista da cronologia de Brasília, Projetos, memorial descritivo de engenharia, textos diversos.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.

SUBSÉRIE: Universidade de Brasília (220)

NOTAÇÃO: UnB

DATA-LIMITE: 1962-2007

QUANTIFICAÇÃO: 0,28 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: referem-se aos conjuntos de documentos subsidiários que falam sobre a UnB especificamente, como o Plano Orientador da UnB (1962), reportagens de assuntos gerais da UnB relacionados à temática educacional de Brasília.

TIPOLOGIA: correspondências (cartas), artigos de periódicos (revista, jornal), Plano orientador e outros textos de reportagens da UnB, textos diversos.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos.

SUBSÉRIE: Outros Assuntos Referentes à História de Brasília (290)

NOTAÇÃO: OAR-HstBsB

DATA-LIMITE: 1964-2011

QUANTIFICAÇÃO: 0,14 metros lineares de documentos textuais

CONTEÚDO: referem-se aos conjuntos de documentos subsidiários que complementam alguma informação sobre a continuação da subsérie origens de Brasília. Dentro as fontes documentais, encontrar-se também documento em áudio, um DVD com entrevista gravada por parente de JK, um pioneiro o Sr. Ildeu de Oliveira.

TIPOLOGIA: artigos de periódicos (revistas e jornais), recortes de revistas, textos sobre dados biográficos de JK, notas-textos sobre Brasília.

ORGANIZAÇÃO: por assuntos

7 Condições de Acesso e Utilização

ACESSO E UTILIZAÇÃO: em fase de organização, facultado pesquisas com autorização da coordenação do Projeto, e com justificativa fundamentada para pesquisas de professores, pesquisadores e estudantes.

CONDIÇÕES DE REPRODUÇÃO: Os documentos textuais, desde que com autorização da coordenação do Projeto, podem ser reproduzidos por meios xerográficos, ou digitalizados, assim como também os documentos iconográficos (fotografias), e os documentos audiovisuais (porém com assinatura de “um termo de cessão de uso de imagem e voz”).

IDIOMAS: documentos em português e espanhol

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS E REQUISITOS TÉCNICOS: Predominam documentos em formato A4, porém existem documentos em diferentes tamanhos, formatos e características, tais como peças tridimensionais, vestuários (*blusa de uniforme de estudante pioneiro, máquina de escrever, etc...*).

INSTRUMENTOS AUXILIARES DE PESQUISA: listagem de consulta do quantitativo dos depoimentos dos pioneiros da educação, Sistema SAMUDE (Banco de Imagens de Escolas e outros documentos) e listagem da relação de Professores e alunos Pioneiros.

8 Fontes Relacionadas

Visando facilitar a consulta aos documentos de maneira sistematizada, pode-se recorrer a estas fontes de pesquisas relacionadas ao MUDE, que contém dados facilitadores às pesquisas do acervo: - Plano de Classificação dos Documentos;

-Quadro de Arranjo de Arquivos;

- Índice Alfabético Remissivo;
- Catálogo de Eventos e Publicações do MUDE.

EXISTÊNCIA E LOCALIZAÇÃO DE ORIGINAIS: contém depoimentos originais de pioneiros da educação gravados em fitas K-7, DVDs e CDs.

EXISTÊNCIA E LOCALIZAÇÃO DE CÓPIAS: acervo de fotografias digitalizadas, e alguns depoimentos foram migrados para suporte informático.

UNIDADES DE DESCRIÇÃO RELACIONADAS: Uma parte do acervo foi doada por pessoas físicas (pioneiros da educação, gestores da educação), e outra parte adquirida por pesquisas em Instituições públicas: *ArPDF*, *Arquivos do IBRAM*, *Arquivo da Câmara Federal*, *IPHAN*, *IHG-DF*.

NOTA SOBRE A DESCRIÇÃO: a descrição arquivística usada neste inventário segue padrões básicos da Norma Brasileira de Descrição Arquivística, NOBRADE, para o nível (1) que é o fundo arquivístico, embora, como um acréscimo, resolvemos incluir descrição de nível (3) as séries, e nível (3,5) de algumas subséries.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS: documentos em suporte textuais, papel fotográfico, fílmicos, registros ópticos magnéticos.

Encontra-se em boas condições, porém alguns com condições frágeis exigindo trabalhos de restauração.

NOTA: no processo de organização foi encontrado também *documentos de natureza bibliográfica e museológicas* que serão objeto de outros inventários específico para tais documentos.

10-Controle de Descrição

Nota do Arquivista: o arquivo foi organizado seguindo normas e padrões do Arquivo Nacional para descrição de instrumentos de pesquisa, com as devidas adaptações e especificidades para um acervo de Temática Educacional, contando com uma equipe multidisciplinar na formação e contextualização dos assuntos e conteúdos formados para as séries documentais.

Uso da ISAD (G): Norma Geral Internacional de Descrição Arquivística, adotada pelo Comitê de Normas de Descrição, Estocolmo, Suécia, 19-22. 23d. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001. 119 p. (Publicações técnicas - AN, n. 49).

Uso de um Sistema de Arranjo específico para o acervo do MUDE. **Equipe:** Arquivista responsável - Raimundo Mendes Ferreira Filho. Historiadores e pesquisadores - Clara Ramthum do Amaral e Pedro Mesquita de Carvalho. Colaboração de grupos de estagiários (as) do MUDE.

DATA(s) da(s) DESCRIÇÃO (ões): setembro-dezembro de 2014

11 Pontos de Acesso e Indexação de Assuntos

1ª. Escola de artes, acervo, acordos, Anísio Teixeira, Armando Hildebrand, artigos acadêmicos, artigos científicos, artigos de periódicos, atas, atas da NOVACAP, cartas, CASEB, CIEM, *condition report*, conservação, contratos, convênios, correspondências, Darcy Ribeiro, dissertações, documentação bibliográfica, documentação e informação, documentação museológica, documentos normativos, dossiê de entidades públicas e privadas, dossiê de ex-aluno, dossiê de ex-funcionário, dossiê de gestores pioneiros, dossiê de professores, dossiê Lúcio Costa, dossiê Oscar Niemeyer, dossiê UnB, dossiês de entidades e associações, dossiês de escolas pioneiras, dossiês de outras instituições educacionais, dossiês especiais, educação popular e alfabetização em Brasília, escola elefante branco, Ernesto Silva, escola Júlia Kubitschek, escola Normal de Brasília, escola parque de Brasília, escola pioneira, escola-classe (306/307sul), escolas de acampamento, escolas provisórias, fichas catalográficas, formação e aperfeiçoamento profissional, gerenciamento de expografia, gestão de ações educativas e culturais, história de Brasília, inventário, jardins de infância, jardim de infância da escola normal de Brasília, legislação, memorandos, memória da educação pública do DF, memórias de reuniões, metodologia de ensino das escolas públicas pioneiras, monografias, normas, normatização educacional, ofícios, organograma, origens de Brasília, outras escolas, Paulo Freire, PEAC, pesquisas de referências, PIBEX, PIBIC, pioneiros da educação pública no DF, planilhas de descrição de documentos do acervo, plano de classificação, plano museológico, planos educacionais, Pompeu de Sousa, portarias, preservação, programas educacionais, projeto “memória da educação do distrito federal, projeto museográfico, quadro de arranjo do acervo, quadros estatísticos e demográficos, recortes de jornais, recortes de revistas, regimento interno, registros de acervo, relatórios, Santa Soyer, termos de parceria, teses, textos acadêmicos, textos científicos, Yvonne Jean.

12 Referências Bibliográficas

ARQUIVO NACIONAL. CONARQ - **Coletânea da Legislação Arquivística Brasileira e Correlata**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, dezembro de 2014.

BECK, I. (coord.). **Manual de preservação de documentos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1991. Publicações técnicas n. 46. 75p

BELLOTTO, H. L. **Arquivos Permanentes: Tratamento Documental**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004. 320 p.

BRASIL, Conselho Nacional de Arquivos. **NOBRADE: Norma Brasileira de Descrição Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2006.124p.

CONSELHO INTERNACIONAL DE ARQUIVOS. Comitê de Boas Práticas e Normas. Grupo de Trabalho sobre Acesso. **Princípios de acesso aos arquivos: orientação técnica para Gestão de Arquivos com restrições [recurso eletrônico]/Conselho Internacional de Arquivos-CIA**; [Trad. De Silvia Ninita de Moura Estevão e Vitor Manuel Marques da Fonseca]. Dados eletrônicos. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2014. (Publicações Técnicas, 58).

COUTURE, Carol, ROSSEAU, Jean-Yves **Lês archives au XXe siècle: une réponse aux besoins de l'administration et de La recherché**. Trad. De Raimunda Sofia Costa e Silva. Montreal: Université de Montreal, 1982.

DUCHEIN, M. O Respeito aos fundos em Arquivística: Princípios teóricos e problemas práticos. Tradução de Maria Amélia Gomes Leite. **Arquivo & Administração**, Rio de Janeiro, v. 10-14, n. 1, p. 14-33, abr. 1982/ago. 1986.

ESPOSEL, José Pedro. **Arquivos: uma questão de ordem**/José Pedro Esposel-Niterói, RJ: Muiraquitã, 1994. 234p.

LOPES, Luis Carlos. **A informação e os Arquivos: teorias e práticas**/Luis Carlos Lopes-Niterói: EDUFF; São Carlos: EDUFSCar, 1996. 142p.

NORMA CIANFLONE CASSARES. **Como fazer conservação preventiva em arquivo e bibliotecas**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial, 2000. 80 p.

PAES, M. L. **Arquivo Teoria e Prática**. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004. 225 p.

PEREIRA, Eva Waisros e CARVALHO, Pedro Mesquita de. **Fontes de pesquisa para a História da Educação de Brasília**. Cap.....In: PEREIRA, Eva Waisros Et ali (orgs). Nas Asas de Brasília: Memórias de uma utopia educativa. Brasília-DF, Ed. UnB.

SANTOS, V. B. **Gestão de Documentos Eletrônicos: uma visão arquivística**. Brasília: ABARQ, 2005. 223 p.

SOUZA, Kátia Isabelli Melo de. **Políticas Públicas: uso dos arquivos na contemporaneidade**. Série cadernos de Pesquisa nº 7. Brasília: ArPDF, 1997

SCHELLENBERG, T. R. **Arquivos Modernos**: princípios e técnicas. Tradução de Nilza Teixeira Soares. 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004. 388 p.

UNIVERSIDADE BRASÍLIA, Centro de Documentação. **Manual de Transferência de Documentos**/Vanderlei Márcio de Oliveira (org.), Elisabeth Ramos Barros (org.), Brasília: Universidade de Brasília. CEDOC, 1999. 21p.

13 Estrutura do Quadro de Arranjo do Fundo Arquivístico

SÉRIE PRINCIPAL	SUBSÉRIE	GRUPO/DOSSIÊ	ITEM DOCUMENTAL
MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL	ESCOLAS PIONEIRAS	Escola Júlia Kubitschek	Textos sobre histórico da Escola JK Projeto reconstrução da Escola Artigos de periódicos Conjunto de fotografias da época da construção da Escola Júlia Kubitschek
		Escola Normal de Brasília	Curso de magistério (Profa. Cosete Ramos - 1990) Correspondência manuscrita de J.K. (1960)
		Escola Parque de Brasília 306/307 sul	Folder comemorativo 45 anos da escola Parque Periódico Quadro Negro (05/2008) Textos sobre a Escola Parque
		Escolas Provisórias	
		Escola Elefante Branco	Relatório I Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio (1966) Hino do colégio Elefante Branco (autor Agenor Raposo -1961) Regimento Interno Colégio Elefante Branco (1968) Antologia- Trabalhos dos alunos (1966)
		CASEB	Hino ao Ginásio CASEB (pautas- original Profa. Neusa França) Revista "CASEB - X Aniversário" com dedicatória à profa. Nadir Cadastro de ex-alunos da CASEB, conjunto de fotografias da CASEB Periódico sobre os Vinte Anos da Instalação da rede Oficial de Ensino (1980) Carta de D. José Newton pelos 30 anos da CASEB "Monção CASEB"- documento com várias assinaturas propõe transformar CASEB em Centro de Experimentação e Difusão de Inovações Pedagógicas
		Escolas-Classes	Recortes de jornal Correio Braziliense- série "Isto é Brasília" histórico das escolas: Escola-Classe 316 Sul (2010); Escola-Classe 115 Sul (2010), conjunto de fotografias das escolas-classes
		Jardins de Infância	Recortes de jornal Correio Braziliense- série "Isto é Brasília": histórico dos Jardins de Infância 303 sul e 314 sul (2009)

		Outras Escolas	Recortes de jornal Correio Braziliense- série "Isto é Brasília": histórico das Escolas – Centro Educacional do Lago Sul (2010); Centro Integrado de Ensino Especial (2010); Centro de Atenção Integral à Criança (2010); Centro Ensino Fundamental 06 de Brasília (2010); Centro de Referência em Educação Integral (2010); Centro de Educação Infantil 04 de Taguatinga (2010)
PIONEIROS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO DF		Gestores Pioneiros	Armando Hildebrand, Beatriz Mendes Chaves Ros; Ernesto Silva (E1 –ArPDF); Santa Alves Soyer (S4 SE-DF); Conjunto de fotografias e dossiê com documentos diversos das atividades profissionais de Armando Hildebrand
		Professores	Aglali Maria Costa (A4); Alayde do Vale Dourado; Branca Borges Góes Bakaj (B2); Clélia de Freitas Capanema (C4 –SE-DF); Cleuza Santana de Azevedo; Corina Rodrigues França; Eldonor Pimentel (E2); Helena Reis; Ivany Ehrardt; Jarbas Silva Marques (J1A); José Santiago Naud (J4); Kleber Farias Pinto (K1); Libânia Carneiro Ribeiro; Libânia Rabelho Ferreira (L4) ; Lídia Garcia; Maria Coeli de Almeida (M2); Márcio Villas Boas (M13); Maria das Neves Costa Morice (M1); Maria Reis Canêdo; Nair Pereira Lima; Natanry Ludovico Lacerda Osório (N2); Neusa Dourado Freire; Neusa Pinho França de Almeida (N1); Olinda Rocha Lobo (O1 SE-DF); Paulo Barbosa de Souza; Renée Güinzburg Simas (R2); Stela dos Querubins Guimarães Trois (S3); Wanda Clementina Dias Corso;
		Ex-Alunos	Ádila Alves de Faria; Adilza Maria Gomes; Ana Cristina Oliveira Andrade Lima; Ana Lúcia Niemeyer Attademo; Ana Maria da Costa Pinto; Antônio Borges de Araújo Filho; Antônio Vanderley Santos Amorim (A5); Arcino Xavier Gomes; Carlos Alberto Ferreira; Célio Torres; Cláudia Pereira (C3); Lia Carvalho Araújo; Lúcia Gomes Wiladino Braga (L7); Lúcia Maria Dornelles Fittipaldi; Luiz Alberto da Silva Medeiros; Neusa Dourado; Maria Dilina Cavalcanti;
		Ex-Funcionários	Não registrado no momento
		Dossiês Especiais	Anísio Spínola Teixeira (contém algumas fotografias digitalizadas de Anísio Teixeira) Darcy Ribeiro, Yvonne Jean Paulo Freire (contém fotografias digitalizadas de Paulo Freire)
		Dossiês de Entidades e Associações	Não registrado no momento, porém contem recortes de jornais digitalizados sobre a Associação das professoras primárias de Brasília
		Outros Dossiês	

METODOLOGIA DE ENSINO DAS ESCOLAS PÚBLICAS PIONEIRAS		Estudos e Propostas Educacionais, Programas e Planos Educacionais Quadros e Estatísticas das Escolas Públicas do DF; atos normativos da FEDF, censos escolares, quadros estatísticos- Fundação IBGE, Boletim INEP, estudos, propostas e programas, periódicos (revistas), Plano de Construções Escolares, Plano Educacional, Relatório quinquenal - Brasília.
FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAIS		Programas e Planos Educacionais, Projetos de Pesquisa, textos acadêmicos, textos científicos, artigos de periódicos, estudos de problemas de formação profissional, plano de desenvolvimento econômico social 1995-1998
EDUCAÇÃO POPULAR E ALFABETIZAÇÃO EM BRASÍLIA		Documentos normativos (decretos, portarias), relatório: A educação primária no DF, Plano orientador, reportagens de jornais, recortes de jornais, Despesas da Comissão regional de Cultura Popular de Brasília.
ESTUDOS PESQUISAS		Artigos de Periódicos, textos acadêmicos, textos científicos, textos diversos sobre educação, textos manuscritos e datilografados sobre educação, periódico - Revista Brasília.
OUTROS ASSUNTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO		Recortes de jornais, recortes de revistas, e diversos documentos que subsidiam pesquisas nas área de educação

SÉRIE	SUBSÉRIE	GRUPO/DOSSIÊ	ITEM DOCUMENTAL
HISTÓRIA DE BRASÍLIA	<i>ORIGENS DE BRASÍLIA</i>		Atas da NOVACAP, artigos de periódicos (revistas e jornais), edital de concurso, textos sobre Brasília, lista da cronologia de Brasília, Projetos, memorial descritivo de engenharia, textos diversos.
	<i>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB</i>	DOSSIÊ UnB	Conjunto de documentos diversos que compõem o Dossiê UnB
	<i>OUTROS ASSUNTOS REFERENTES À HISTÓRIA DE BRASÍLIA</i>		Artigos de periódicos (revistas e jornais), recortes de revistas, textos sobre dados biográficos de JK, notas-textos sobre Brasília
PROJETO “MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO DF”			Artigos de periódicos, textos acadêmicos, relatórios, documento textual transcrito, folder, projeto, correspondências (carta, e-mail), catálogo, convites, livreto, listagens, cartões postais.
		EVENTOS	Seminários, Palestras, Roda de Memória
NORMATIZAÇÃO EDUCACIONAL			atos normativos, atos administrativos, convites, cadernos INEP, livretos, recortes de jornais e revistas.

MUSEU DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL			Atas, carta de intenções, extrato do diário oficial, termo de cooperação técnica, termo aditivo, processo, resoluções normativas, termo de aceitação de apoio financeiro, listagem, projeto, recibos, termos de doação, termo de autorização de imagem e voz, formulários (registros de informação de entrevista, cadastro dos entrevistados, pesquisa de documentos e fornecimento de cópias, formulários de empréstimo de bens culturais), resoluções, correspondências (cartas, memorandos, ofícios), memórias de reunião, plano museológico, plano museográfico.
--	--	--	--