

Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa

Margarida Louro Felgueiras

Resumo: Na abordagem da materialidade da cultura escolar, partimos das noções de passado, memórias, recordação e dos conceitos de cultura material, património e herança educativa, para inscrever as produções escolares como um património material e imaterial, constituindo uma herança a preservar. Como qualquer actividade humana, a educação escolar utilizou e produziu artefactos, gestos, lugares concretos e simbólicos, alojados na sociedade e na mentalidade de cada época e com ela mantendo a osmose, que lhe permitia existir. Conservar, conhecer, criticar e comunicar a herança da actividade educativa, hoje indispensável nas nossas sociedades, exige investigação histórica e cuidados específicos. Conservar os arquivos escolares e musealizar objectos da actividade escolar aparecem como tarefas que os historiadores da educação não podem descurar. Esta tem sido a nossa experiência em diversos projectos de inventariação do espólio de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

Palavras-chave: Cultura material, património, herança educativa, museologia da educação, memórias.

Abstract: On the approach to cultural scholar materiality, we begin with past notions, memories, recollections and material cultural concepts, i.e., the educative heritage and legacy, to register scholar productions as a material and immaterial heritage. Through this process it becomes a legacy to preserve. As any other human activity, the scholar education used and produced artefacts, gestures, concrete and symbolic places, lodged in society and in the mentality of the period, keeping an osmosis which allows it to exist. To preserve, to know, to criticize and to communicate the heritage of the educational activity, essential on today's society, demands an historical investigation and specific care. To preserve scholar activities and objects from the educational activity, are chores which cannot be disregarded by educational historians, such has been our experience in several projects on the inventorying of primary schools assets.

Key words: Material culture, patrimony, educational heritage, educational museology, memories.

* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade do Porto. margafel@fpce.up.pt

Introdução

Narrativa de poderes, reais ou míticos, a memória histórica foi olhada como um instrumento de afirmação e de coesão do grupo, da linhagem ou do Estado, que era necessário controlar. Ela era também um repositório de saberes, de referências comuns, que davam sentido a uma comunidade. Daí que a usurpação das memórias ou o seu silenciamento correspondam ao domínio mais completo que um grupo pode exercer sobre outro. Implicam a perda de referências, a incapacidade de se nomearem no devir temporal.

Em contraposição, a tomada de consciência dos grupos é feita em simultâneo com a (re)construção de uma memória, pela necessidade daqueles se atribuírem a si mesmos um passado. A afirmação da memória anda a par da emergência e exercício de um poder e da sua legitimação.

Tratando-se de narrativas legitimadoras do poder, esta consciência do papel social da memória esteve presente entre os historiadores e sempre originou a pesquisa de testemunhos variados. Porém, a procura recaía geralmente nos documentos com origem nos centros de decisão. Na contemporaneidade, e principalmente a partir de correntes como a Nova História francesa, a história marxista ou a neo-marxista inglesa, procurou-se recuperar outras memórias, usualmente não valorizadas e produzidas nas margens do poder.

Através da história oral emergiu um conjunto de recordações de “gente pouco importante” (ANDRÉS-GALLEGO, 1993), ligadas ao viver quotidiano, acompanhadas de um conjunto de artefactos, que remetem para as formas repetitivas e comuns da produção da vida: a procura da subsistência, as formas de organização elementares, as relações e os gestos do trabalho, as simbolizações a que dão lugar, com expressões ritualizadas, o desenvolvimento de um conjunto de normas, valores e a transmissão de saberes aos mais novos, segundo a divisão social do trabalho.

Toda essa produção da vida se encontra atravessada por divisões de classe social, de género e de idade e registada nos artefactos quotidianos, que deram forma às práticas e condensaram significações, emergindo na historiografia aspectos até aí subalternizados do social. É nesta perspectiva que arqueólogos, antropólogos e pré-historiadores, em particular os de orientação marxista, puderam falar em *cultura material* relativamente aos mais antigos grupos humanos como a épocas mais recentes. É enquanto historiadores da educação, herdeiros desta tradição histórico-social, que falamos na materialidade da cultura escolar.

Resgatar o passado plurifacetado da escola, produzido por diferentes actores sociais, exige um trabalho de elaboração e procura de fontes, não só nos arquivos, mas também junto de pessoas, despertando recordações, recolhendo materiais pessoais, pedindo auxílio para interpretar outros, existentes nas escolas, nas mais

diferentes situações, muitas vezes em degradação ou em risco de se perderem completamente. E, se esquecer, descartar e recordar o passado são funções da vida tão importantes, convém não as deixar apenas aos acasos da sorte e dos poderes. O que implica a responsabilidade da sua preservação, acessibilidade e interpretação dos vestígios do labor humano, para o que os arquivos e museus têm um contributo indispensável. É nossa pretensão sublinhar o significado da cultura material da escola e a importância de se aliar uma política de conservação ao estudo dessas fontes, salientando o contributo da museologia.

Passado, memórias e recordação

A individualidade, tão afirmada no mundo contemporâneo, alimenta-se de um património comum que nos condiciona em vários aspectos e partilha, em grau variável, um conjunto de referentes. Os acontecimentos passados inscrevem as suas marcas no espaço físico, social, cultural, bem como na corporeidade e na consciência individuais. São esses vestígios que tornam possível revisitar o passado e constituir cadeias temporais, que estruturam a percepção e a memória, uma vez que o passado, como *não ser já*, permaneceria inacessível.

As memórias – a social e a cultural – elaboram simbolizações, a partir de experiências representativas e de recordações socializadas que, segundo A. Custódio Gonçalves, constituem novas leituras de acontecimentos passados. Desse modo, a antropologia assinala que “as situações objectivas nas quais se inscreve o passado aparecem sempre alteradas e associadas a novas simbolizações” (1992, p.127-130). O presente seria, assim, responsável por modificações na percepção do passado e pela predeterminação do futuro. Continuando na esteira de filósofos da História como H.-Irené Marrou e Ortega e Gasset, o passado só existe em função de um presente, que o constitui como passado, “re-evocando” a sua actualidade.

Nas diferentes formas que assumem, as memórias social, cultural e colectiva são processos dinâmicos de conflito e de mudança, através dos quais se rememora e se reproduz o passado. A memória histórica opera por diferenças ou por especificidades e procura inscrever as significações do passado em novas maneiras de pensar, sentir e agir.

A memória colectiva, constituída pelas memórias dos grupos de que se compõe, é múltipla e a sua função é manter a identidade do grupo. Selecciona recordações e representações e transmite-as oralmente através de um processo repetitivo, apresentando-as como específicas da comunidade. A memória individual, como capacidade de evocar, recordar as impressões causadas por acontecimentos passados em que se tomou parte ou de que se foi espectador é, segundo Custódio Gonçalves, inseparável da memória colectiva. Contudo, apesar de cada actor social perceber os acontecimentos em função do modelo cultural do

seu grupo, opera uma selecção e atribui-lhes significações diferenciadas. O que se recorda é também o resultado da actividade, não menos importante, de esquecer. A persistência das memórias individual e colectiva dependem da persistência da estrutura do grupo, do sistema de comunicação e das relações sociais articuladas entre os membros de um grupo. Verifica-se em ambos os casos a importância da comunicação e rememoração colectivas; da socialização de experiências significativas.

Na abordagem da materialidade das culturas escolares, partimos das noções de recordação, memória e passado no que elas estruturam e limitam a visão que os actores sempre têm da realidade vivida, desejada, justificada. Em simultâneo com a identificação dos espólios das escolas, procuramos resgatar recordações do passado, quer através de histórias de vida, quer pela recolha de lembranças da infância. Ao propormos na investigação em história da educação a recolha de memórias, provocando junto de um grupo de actores sociais, geralmente ignorados, a recordação do passado, temos em conta a importância da socialização das memórias no grupo profissional, como meio de as inscrever num conjunto de referências comuns e historicamente vividas. Nos trabalhos que temos desenvolvido, consideramos as memórias individuais na sua interacção com as memórias histórica e colectiva. Valorizamos as informações recolhidas e os significados que os actores lhes atribuem, como parte de um património imaterial da escola, indispensável à compreensão não só dos artefactos, mas também da própria sociedade que os produziu.

Este diálogo tornou-se mais significativo, como prática simultaneamente individual e inserida em dinâmicas colectivas, no seminário *Jogos do Recreio*, que realizámos com professores reformados e que se traduziu na realização de um vídeo. Os jogos aprendem-se e brincam-se em grupos, sujeitos a condicionalismos dentro de uma comunidade escolar e fazem parte da memória colectiva adulta, transmitida às crianças. Estas recriam e inovam a partir da tradição.

Evocar a infância ou a vida é inscrever, a partir de um tempo presente, novas simbolizações nas muitas histórias de que a vida se compõe. No vaivém entre o esforço de evocação do passado e o presente, a socialização das memórias gera uma forma de apresentação da pessoa e cria também as suas máscaras, constituindo os seus limites. Manifesta histórias do “eu” e por vezes um baixo controlo da narrativa, no que se refere a datas, locais, personagens. Revela, para além do conjunto de constrangimentos comuns, formas diferenciadas de os viver ou sofrer e fornece informações relevantes de uma época: formas de vida, de pensamento, valores, conhecimentos locais ou localizados e repercussões de acontecimentos mais vastos e de como estes lograram invadir o espaço local e privado. Ao estabelecer o diálogo entre estas memórias e a memória histórica, necessita-se do confronto com outras fontes e informações.

Através das práticas de memórias instituídas nos seminários que realizámos, logramos unir memórias, espaços, objectos, simbolizações sobre a escola e a função docente. Somos depositários de um conjunto de modos de ser e viver a profissão, no cruzamento de momentos fundamentais da pessoa, desde a dimensão mais íntima e privada à mais colectiva e exteriorizada. Permitiu-nos recolher um conjunto de depoimentos capazes de povoar os objectos da escola, resgatando o passado, transformando as imagens cristalizadas em novos modos de interrogar o presente e problematizar o futuro. Mas também existem memórias da infância, contadas pelos idosos, que se misturam com as nossas recordações e ameaçam constituir uma amálgama em que o tempo se anula. A escola, na percepção de alguns, parece não ter mudado ou, se mudou, parece ter perdido o sentido.

Partilhar memórias foi, no dispositivo de investigação-formação utilizado, um meio de respeitar o narrador considerando-o *par do investigador*, pelas subjectividades partilhadas, pela prioridade e importância do que narrava, pela liberdade de escolha do tipo de narrativa e da cronologia utilizada. Esta parceria, constituída numa base contratual, reconhece o narrador como proprietário do seu texto, oral ou escrito. Para o(as) professor(as) reformado(as) que participaram nestes seminários, foi simultaneamente, um desafio ao futuro, através do envolvimento em projectos e, de algum modo, também, o aceitar a vida presente com optimismo. Para os membros da equipa, uma oportunidade de formação e enriquecimento humano, para além da recolha histórica.

Herança educativa e cultura material escolar

Quando se fala de “herança” ou “património” educativo, o que se pretende designar?

O termo “património” tem significado principalmente o conjunto de bens privados, transmitido de pais para filhos, de geração em geração. Segundo Babelon e Chastel (1994, p.49), a inscrição, no conceito de património, do sentido de propriedade comum é uma generalização do uso primeiro do termo e nasceu da consciência de uma colectividade. Os autores salientam que a herança podia conter bens comerciáveis, que constituíam a fortuna, e bens que de algum modo representavam a pessoa, eram inegociáveis e deviam permanecer na família. Tomando ainda como base a definição de Babelon e Chastel (p.58), este duplo significado está presente no conceito actual de património: um bem que pode ter maior ou menor valor de mercado, mas que é considerado fundamental, inalienável tanto pelos valores que se lhe atribuem e o explicam, como pelo sentimento de um laço comum, de uma riqueza moral. Se no passado este sentimento se referia predominantemente à nação, hoje parece ser indispensável ao reforço de grupos profissionais, das comunidades locais, regionais, supranacionais ou da Humanidade.

dade (UNESCO, 1972)¹. Por isso temos necessidade de falar de um património mundial e de conservar conjuntos considerados de valor universal. Perante o crescimento sem precedentes da chamada era “pós industrial” e da destruição, que desencadeia, uma nova preocupação de carácter etnológico veio chamar a atenção para os procedimentos da vida simples, do quotidiano, das tradições populares, dos espaços, enriquecendo a consciência de um bem comum. O património é visto inserido num espaço de vida, organizado e edificado, povoado por conjuntos de objectos portadores de formas, imagens, significados e valores. Património que é “resignificado” primeiramente pelas comunidades que o herdaram e pode e deve ser partilhado por grupos mais vastos e afastados, como contributo para a formação de um imaginário comum, que poderá ser fortalecido por laços afectivos.

Ao falarmos de herança educativa partilhamos quer o sentido afectivo inerente à nossa condição comum de aluna/o, que fomos, e de professor/a, que somos, quer ainda a perspectiva de uma história social, que trabalha a cultura material articulada com uma visão etnológica. Na herança educativa incluímos, assim, tanto os edifícios, o mobiliário, os materiais didácticos, os materiais dos alunos, os elementos decorativos e simbólicos presentes nas escolas, quanto as práticas de ensino, as táticas dos alunos, as brincadeiras e as canções no recreio, as recordações do quotidiano escolar, que as memórias de professores e alunos podem revelar. Da cantina ao gabinete médico, à actividade administrativa, pretende-se ver a escola como lugar de interacções em que professores, alunos, funcionários e famílias construíram e constroem um espaço relacional, num quadro físico e social estruturado, que participa na definição do conceito de criança. Se as ideias e teorias pedagógicas podem ser conhecidas através de escritos, as rotinas do quotidiano escolar e das vivências da condição de criança, de aluno/a e de professor terão de ser investigadas através das memórias e materiais a elas associados.

Cultura material e memória emergem em contextos sociais específicos e toda a consideração da herança educativa tem de ser contextualizada para ser compreendida. Ao utilizarmos o conceito de *cultura material* afastamo-nos da “retórica da curiosidade” (PESEZ, 1978), em que tendem por vezes a cair os estudos locais e biográficos, para nos colocarmos perante as condições de trabalho, de vida, entre o que são as necessidades das pessoas e a sua satisfação. Colocamo-nos não perante casos isolados, mas face aos grandes números, à maioria das pessoas. Através da atenção aos pequenos factos e ao vivido material, que constituem a vida quotidiana, reintroduzem-se os actores sociais, não na sua singularidade, mas naquilo que lhes é comum, enquanto sujeitos vivendo em sociedade, onde a individuação toma lugar.

1. UNESCO, *Convenção para a protecção do património cultural e natural mundial*, 1972, definiu uma categoria de bens culturais, que constituem bens não só de um povo, mas de toda a Humanidade.

A noção de *cultura material* aparece directamente ligada ao materialismo histórico e à arqueologia, impregnada de positivismo e de crença no poder transformador da ciência e parece querer recobrir o projecto voltairiano e comtiano de uma história sem nomes, atinente aos gestos repetidos do quotidiano dos povos. É na arqueologia, que estuda as culturas a partir dos seus traços materiais, que a noção de *cultura material* se destaca de “cultura” e de “civilização”. O termo *cultura*, na acepção francesa, era entendido como sistema de pensamento, de crenças, de sentimentos, por vezes inconscientes, formando uma totalidade, que simboliza e constitui a individualidade de cada sociedade e do género humano (THINES; LEMPEREUR, 1984, p.231). O termo civilização, surgido no século XVIII, pretende representar as criações explícitas de uma sociedade no domínio material, tendendo também a abarcar as formas de organização, os sistemas normativos, os costumes. Estas acções colectivas são transmitidas pela socialização e afastam as sociedades de formas mais ancestrais de produção da subsistência e da vida em grupo. Este termo chega a ser usado indistintamente e a substituir o de cultura, pela sua pretensão mais totalizante, significando todos os processos colectivos, que afectam toda a sociedade. Segundo Denys Cuche (1999), esta noção está ligada a uma concepção progressiva de história. Tenderia a designar uma sociedade configurada pelas aplicações técnicas dos resultados da ciência e por isso mais homogénea. A diversidade dos diferentes estádios das sociedades teria como fundo o seu “estado de civilização”, seria explicada pelos caracteres dos povos e sua capacidade para se apropriar do processo civilizatório e nele intervir.

Com origem no marxismo e na experiência de arqueólogos, pré-historiadores, historiadores da Nova História e da arqueologia industrial, a noção de *cultura material* define cultura como “conjunto de resultados materiais, fruto de acções distintas inspiradas por uma mesma tradição”. O que permite associar e interpretar os diferentes resultados materiais é a presença de tradições, que eles incorporam e que são conservadas numa dada sociedade. É a partir da diferença de resultados materiais e das tradições que representam, que os arqueólogos distinguem as diferentes culturas. Os objectos encontrados nas jazidas só ganham sentido quando integrados num contexto significativo. Isolados são meras curiosidades, até que outros do mesmo tipo, observados também em contexto significativo possam com eles ser relacionados (CHILDE, 1961). Nesta acepção, os dados materiais “constituem expressões de pensamentos e finalidades humanas e só têm interesse como tal” (CHILDE, 1961, p.11). O projecto historiográfico que procura compreender a gesta humana e superar a interrogação sobre o “possível e o impossível”, num dado momento histórico, tem necessariamente de prestar atenção aos gestos repetidos do quotidiano, das técnicas, dos bens essenciais e das suas trocas, em suma, das condições reais de existência e da sua produção. Não esquecendo que os produtos que se observam são o resultado de tradições, são a expressão de pensamentos e vontades humanas.

Neste sentido, o desenvolvimento do nosso sistema educativo tem de ser estudado quer integrado no campo das políticas sociais, tendo em conta que a educação se tornou, na segunda metade do século XX, um produto de consumo e um factor de produção (FERNANDES, 1997; MEYER; RAMIREZ; SOYSAL, 1992), quer no conjunto de possibilidades materiais e sociais de produção do quotidiano. É isto que sem dúvida questionar as interpretações elaboradas a partir dos discursos, que parecem, por vezes, instaurar uma realidade outra, que a maioria dos contemporâneos desconheceu. A história da *cultura material* não esclarece, por si só, os ritmos das transformações, pois, segundo ainda Pesez (1978, p.129), “a multiplicidade dos pequenos factos que a constituem necessita, para se organizar, de procurar fora dela os elementos que os possam estruturar”. Poderá contribuir para estabelecer as formas como se produziram as relações sociais, enquadradas pelo véu diáfano dos discursos, que muitas vezes impedem o conhecimento das condições reais de existência e da sua produção.

Estudar a educação hoje significa prestar atenção à densidade histórica do sistema educativo, nos contextos concretos de realização, expresso numa cultura material, que, simultaneamente, traduz as concepções de uma sociedade e manifesta as condições em que puderam ocorrer.

Os olhares sobre a escola e o movimento museológico no campo da educação em Portugal

A percepção social da escola primária em Portugal vive muito ligada ao estereótipo da escola da ditadura dos anos 40 e 50. Ficou fixada nos livros obrigatórios; na palmatória; nos mapas com o império colonial, outros com as linhas-férreas, que era necessário saber de cor; e na própria tipologia dos edifícios escolares (as chamadas “escolas centenário”). Este estereótipo é feito de imagens de um real próximo, constituídas a partir das vivências e dos materiais que a memória ainda visualiza.

Os estudos com referências ao que a escola foi no século XIX ou no início do século XX não permitem ainda traçarmos uma evolução contextualizada das práticas pedagógicas. Contudo, nas duas últimas décadas, em Portugal como noutros países europeus, tem-se salientado a necessidade de conservar o património escolar. Nos encontros e seminários de História da Educação o tema vem sendo abordado². Os historiadores da educação têm enfatizado geralmente a necessidade de conservar a documentação arquivística, os manuais escolares, os mapas, assumindo que pouco se sabe dos trabalhos de professores e de alunos, fundamentais para

2. Cf., a título de exemplo, as actas dos encontros do ISCHE, dos Encontros Ibéricos de História da Educação e dos III, IV e V Encontros Luso-Brasileiros de História da Educação.

o conhecimento das práticas educativas. Porém, nesses discursos, os edifícios, os materiais pedagógicos, o mobiliário e os jogos foram os mais esquecidos. Foram os “práticos do ensino” e os investigadores mais directamente preocupados com a cultura material, neles se incluindo etnólogos, museólogos, arquitectos e historiadores da educação, que iniciaram a recolha e recuperação desses materiais relativamente à escola e à infância. Todo este movimento faz parte de um outro mais amplo, de democratização da cultura e das memórias de grupos e lugares com forte identidade cultural, que não só levou à constituição de toda uma nova gama de museus: eco-museus, museus da indústria, do traje, agrícolas, centros de ciência viva, museus vivos, etc., como também questionou as perspectivas sobre a organização, finalidades e função social dos museus.

Contudo, é também ao esquecimento, nos armários ou nas arrecadações, que se deve a manutenção de muitos desses objectos, assim como ao carinho de alguns professores. No caso português, continua a faltar, em todos os níveis do sistema educativo, orientações sobre o que e como preservar a memória da educação. A historiografia da educação tem sido parca em reflexão e propostas sobre critérios e orientações a tomar. Podemos dizer que na prática se assiste — face a outros aspectos da educação — a uma hipervalorização da memória administrativa, mas mesmo esta tem sido maltratada.

Estamos habituados a olhar as escolas como espaços de transmissão/aquisição de conhecimentos, onde educadoras e educadores participam, de modos diversos, no desenvolvimento e na socialização de crianças e jovens. Nas últimas décadas, o discurso educativo acentuou a importância da relação pedagógica e, na actualidade, tem dirigido a atenção para o uso de meios informáticos na escola. As transformações sociais de tendências tão opostas e conflituais têm gerado, nos educadores, consciência de novas exigências educativas, enfatizadas no discurso pedagógico envolvendo novas temáticas, como a necessidade de uma Educação para a Paz, intercultural, para uma cidadania responsável, de modo a atingir-se um desenvolvimento sócio-afectivo dos indivíduos e contextos sociais mais equilibrados. Também à escola se tem cometido o papel de apoio social às crianças, de modo a compensar as desigualdades sociais que as privam de sucesso.

A percepção da escola, como estrutura física e humana, com a sua identidade e história; como contexto, que influencia o tipo e a qualidade do trabalho desenvolvido, tem sido lenta. A sociologia da educação, a teoria do currículo e a história da educação têm procurado nas últimas décadas conhecer as transformações culturais que no seu interior se têm operado, falando de cultura escolar. Este termo remete para um conjunto de atitudes, sentimentos, sistema de pensamento e de conhecimentos ministrados na escola. Porém, como já referimos, a cultura material da escola tem permanecido pouco valorizada, quer pelos educadores, quer pela investigação.

Tal como nos restantes países europeus, a instituição escolar foi-se constituindo na sua longa trajectória como objecto material e imaterial. Contudo, até meados do século XX, o olhar que sobre ela recaiu viu-a apenas através das doutrinas pedagógicas ou como lugar de aplicação de políticas educativas. Analisava-se a estrutura dos sistemas educativos, traçava-se a biografia de educadores tidos por inovadores ou exemplares. Os discursos científicos e políticos relegavam as práticas e as vivências para o domínio do romance e das memórias familiares. O edifício escolar, que se foi destacando da habitação comum, erguia-se na paisagem das cidades e das aldeias e, progressivamente, estruturava a vida das crianças. Mas o seu interior permanecia opaco à sociedade que o criara³.

Cultura material e educação

O termo cultura material parece ter relevância e utilidade quando pensamos no campo educativo. Nas escolas, os professores estão incumbidos de criar as condições e gerir os processos de aprendizagem dos alunos, que se relacionam directamente com a escrita, o cálculo, a leitura. O domínio destes instrumentos intelectuais assegurará a assimilação de um conjunto de valores, ideias, conhecimentos. Tudo na escola se justifica em termos da actividade mental, da inteligência, das competências a desenvolver. Neste sentido, toda a atenção é convocada para os conteúdos, para os resultados, esperados ou atingidos, para os currículos, para as normas emanadas dos ministérios, da inspecção de ensino, das Câmaras. O olhar desvia-se dos sujeitos, alunos e professores, das escolas, dos materiais didácticos e escolares, do recreio, da cantina, do gabinete médico. Não se vê o livro nem os processos concretos de trabalho escolar. Como se tudo estivesse subentendido, conhecido, não tendo porque se nomear. A escola é vista como um continente ordenado, organizado, simbolizado, mas cujo conteúdo se desconhece. E, fundamentalmente, tem sido olhada como uma peça de um sistema, que funcionaria por si mesmo e se explicaria pelas suas normas internas, num circuito fechado às relações sociais mais amplas. Como se a escola não fosse uma realidade viva, que partilha com todas as outras instituições as condições sociais que as limitam ou expandem.

Poder-se-á objectar que sobre o livro escolar existem importantes trabalhos realizados, que se realizam estudos sobre a problemática da indisciplina, que se procura abrir a “caixa negra” em que a escola tem estado encerrada. Ao que diremos que é, ainda assim, a preocupação com as práticas relacionais, com as normatividades impostas e negociadas, que se pretende descrever e conhecer. É o subtil, as práticas

3. Historiadores e sociólogos falam mesmo da “caixa negra” da escola. Vide autores como Dominique Julia, António Nóvoa, Michael Apple, entre outros.

discursivas e relacionais que se busca. O objectivo, o material, o colectivo tem tendência a não ser visto ou sequer olhado, por óbvio ou insignificante.

Neste contexto, falar de *cultura material* da escola é mudar o foco da atenção, é atrair o olhar para os conjuntos escolares (professores, alunos, materiais disponíveis ou utilizados, condições objectivas do parque escolar, dos apoios sócio-educativos, normativos, perspectivas de educação e de ensino. Não é negligenciar o escrito – que foi produzido nas escolas –, mas relacioná-lo com o que eram hábitos sociais de leitura e escrita, de produção de textos escritos, da acessibilidade de materiais e dos próprios locais de ensino. Com o conceito de *cultura material* olha-se a escola na sua globalidade, relacionando-a com as possibilidades que a sociedade lhe confere e com o modo como esta se relaciona com a escola.

○ movimento museológico no campo da educação

Nos anos 70 do século XX, um pouco por toda a Europa, assistiu-se a uma explosão de museus, que procuram salvaguardar e mostrar os mais diversos conteúdos. Foi um movimento que polarizou as necessidades de identidade social e de democratização cultural. A primeira provocada pela desagregação de comunidades, de modos de vida e formas de trabalho; a segunda gerada pela consciência da diversidade de culturas presentes numa mesma sociedade. A cultura passa a ser vista como apropriação/produção/ transformação de legados pelos diversos grupos sociais e não como o atributo erudito de um grupo social dominante. As profundas mutações tecnológicas, que abalaram as diferentes actividades, geraram em muitos profissionais a necessidade de salvaguardar, musealizando artefactos, instrumentos, máquinas, vestuário, memórias do quotidiano, que sentiam estar a desaparecer. À precariedade da memória pessoal impunha-se a conservação de uma memória colectiva, capaz de comunicar um sentido de continuidade entre gerações. No campo educativo, os anos 80 viram florescer os museus e colecções escolares, como forma de mostrar e analisar o passado educativo das comunidades. Foi um movimento comum nos países europeus e de Leste. Alemanha, Holanda, Reino Unido, Áustria e França são alguns dos países da União Europeia que mais e melhor têm conservado a sua herança educativa. Existe mesmo um seminário internacional, que interliga uma rede de colecções e museus escolares. Centrado na Alemanha, reúne com uma periodicidade de dois anos e permite a partilha de experiências, envolvendo países da Europa e de outros continentes.

Em Portugal assiste-se a um movimento similar a partir dos anos 90, fruto das profundas transformações operadas no sistema educativo⁴. Em 2000 um grupo de

4. Em 1986 foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo que apontou novos objectivos e novas formas de funcionamento ao Ensino Básico.

investigadores e docentes preocupados com a conservação do património escolar constituímos uma Rede de Investigadores em História e Museologia da Infância e da Escola – RIHMIE, que integra alguns colegas brasileiros e está aberta à participação de quem o desejar. Em Espanha foi criada em 2003 a Sociedade Espanhola para o Estudo do Património Histórico-Educativo⁵ e em 2004 inaugurado o Museu Pedagógico da Galiza, MUPEGA. No Brasil encontramos o mesmo movimento com realizações como o Museu Pedagógico do Centro de Referência do Professor, em Belo Horizonte; iniciativas da Prefeitura de São Paulo, o Centro de Memória da USP, a recuperação do arquivo da Escola Normal de Campinas. Rastreamos na Internet idêntico movimento em diversos países da América Latina.

Em Portugal, até ao presente, não se logrou criar um grande museu; apenas se desenharam projectos, se realizou investigação, além de algumas exposições; em alguns casos, por iniciativa de antigos professores com o apoio de autoridades locais, constituíram-se colecções e salas-museu, que o grande público vai começando a conhecer. O Museu Escolar, em Marrazes, e a sala museu Oliveira Lopes, em Válega, são os projectos melhor sucedidos.

Por uma pesquisa e educação comprometidas com a conservação/
comunicação da herança educativa

Este olhar que urge lançar sobre o património educativo não pode ficar preso no saudosismo triste e ineficaz. Inserido no espaço de vida dos investigadores e professores, somos os primeiros responsáveis pelo seu estudo, conservação e valorização. Se defendemos que ele pode e deve ser um contributo para o desenvolvimento local, isso se deve não apenas aos significados que lhe atribuímos, mas, principalmente, ao pressuposto de que investigadores, docentes e alunos são cidadãos capazes de colaborar em num desenvolvimento integrado.

Mais uma vez importa salientar que o património escolar não pode ser visto como um conjunto de objectos folclóricos de um passado que se desconhece, mas tem de ser integrado na transformação dos contextos escolares e da relação da docência com a cultura. Esta não resulta apenas das aprendizagens doseadas e limitadas ao estritamente previsto, mas de um conjunto de práticas e hábitos que se adquirem em situações diversificadas. E aqui ressalta a importância da disponibilidade dos professores para participar e transformar localmente os seus contextos profissionais, numa relação mais dinâmica com a herança educativa. Neste sentido, o património de cada escola adquire relevo se integrado no conjunto mais vasto da cidade ou da região, que o ajuda a explicar e, se recolhido e conservado,

5. É presidente da Sociedade o Prof. Júlio Ruiz Bérrio, da Universidade Complutense de Madrid, onde também existe um museu pedagógico.

for comunicado ao público. Neste, tomam relevo, naturalmente, as crianças. A exposição do património educativo, não sendo exclusivamente a elas dedicada, permite-lhes adquirir a espessura da temporalidade, valorizar a sua herança cultural e trazer para o estudo do campo social a noção de prova, de comprovação. Adquirir o hábito de que também nestas áreas o saber se constrói com rigor, segundo processos verificáveis, na base da prova e da sua refutação, e não por uma qualquer afirmação silogística.

A sala-museu ou o museu são os lugares do espanto e da emoção, da descoberta e da confirmação. Para as crianças funciona como um campo de prática experiencial, de reconhecimento do real e de expansão do mundo conhecido, da fantasia e da criatividade. A todos ajuda a viajar no tempo – entre o passado e o futuro, para mudarmos o presente, ou a visão que dele temos.

Nesta participação, que reputamos cívica, porque orientada para um fim colectivo, comunitário, elemento fulcral de “um museu vivo”, consideramos que a eficácia na motivação e na comunicação serão fundamentais para o reforço da auto-estima dos docentes, da coesão social e da identidade local. Daí que, na nossa experiência, no Porto, centremos a actuação em motivar os/as docentes para a necessidade de salvaguardar a herança educativa *das escolas*, no sensibilizar para a participação efectiva e voluntária como cidadãos e cidadãs, em colaboração com outros agentes locais: Câmara, associações, agentes económicos e culturais.

Inventariar, estudar e preservar são os primeiros passos na criação de uma identidade dos contextos escolares. Mas este trabalho ficará incompleto se não se colaborar no tratamento mais geral desses materiais, que permita dar-lhes visibilidade, participando na melhoria da qualidade cultural da cidade. Essa qualidade irá manifestar-se na capacidade em lidar com a memória colectiva local nas vertentes formal e informal da educação. Na vertente informal, assume um papel de educação permanente, difundida através da utilização dos tempos livres socioculturais, que tanto atinge jovens como famílias ou pessoas idosas. O turismo cultural e a indústria do entretenimento, vistos geralmente como concorrentes poderosos das actividades culturais participativas, devem ser integrados num quadro de desenvolvimento, que promova a melhoria da oferta cultural e não o seu rebaixamento. Novamente, a ligação das crianças a bens culturais locais, reconhecidos e reconhecíveis pelos seus próximos e familiares, alarga o contexto educativo e reforça positivamente o trabalho escolar, atribuindo-lhe novos significados, reconhecendo-os como socialmente relevantes.

Tendo como premissas tudo o que temos vindo a desenvolver, defendemos que a melhoria das condições e do rendimento escolar das crianças, desde a pré-escola e do primeiro ciclo, passa também por este contacto vivo, alegre, prazeroso, com as memórias e os traços do passado educativo. A qualidade do trabalho desenvolvido nesses tempos marcará positivamente as aprendizagens e o desenvolvi-

mento das crianças. Assume especial importância neste contexto a ideia de cidade educativa, que se reconhece e potencia enquanto tal e considera a escola como um dos seus elementos. Como afirma Jaume Bernet, *cidade educativa* pode ser um *slogan* sugestivo, que proporciona uma imagem da complexidade do acto educativo: a educação não é só um facto isolado, localizado em espaços fixos, mas uma realidade que está em todo o lado, dispersa, difusa, muitas vezes confusa e fruto do acaso, como as próprias cidades. Simultaneamente, é também uma expressão que afirma a cidade como um espaço e um agente de educação, com uma dimensão projectiva e de sensibilização, que sugere intervenções quantitativas, qualitativas e sobretudo criativas. No seguimento deste autor podemos pensar a cidade educativa como um conjunto de estruturas pedagógicas estáveis, que dão consistência ao trabalho educativo global, uma malha de equipamentos, recursos, meios, instituições que geram educação, sem que esse seja o seu fim primeiro (e aqui enquadraremos os museus, os parques infantis, os equipamentos desportivos, os centros cívicos); um conjunto de acontecimentos educativos planeados, mas efémeros; e finalmente uma massa difusa e permanente de espaços, encontros e vivências educativas não planeadas, assim como a vontade de aproveitar esses recursos que o meio urbano e a vida em comunidade permitem. Na metáfora da *cidade educativa* estão em reciprocidade meios e vontades, numa dialéctica do planeado e da responsabilidade de quem governa e do inevitável acaso de encontros, que a participação cívica promove, como resultado da responsabilidade dos cidadãos.

Tendo em conta que sobre as práticas escolares muito se desconhece e são mesmo escassas as fontes de informação sobre aspectos da vida na escola e, ainda, a necessidade de obter informações capazes de elucidar sobre objectos e material didáctico — que hoje nos aparecem como estranhos —, consideramos o modelo de compreensão dos objectos arqueológicos adequado ao estudo da realidade escolar. E a razão aparece simples: só o conjunto permite interpretar o todo e as partes que o compõem. As peças são significativas enquanto contribuindo para a interpretação de um modo de vida, não se equacionando o desmembrar dos vestígios retirados de uma determinada jazida. Dada a raridade de outro tipo de informações sobre o passado, todos os elementos encontrados e a forma como se encontraram parecem indispensáveis à sua compreensão.

A escola aparece como uma realidade bem definida, onde se entrelaça um conjunto de funções e de relações de que os respectivos materiais, sejam objectos ou documentação (impressa, manuscrita, oral) são a condição para perceber e explicar. Há neles interdependência e complementaridades várias. Nesta perspectiva, não é mais defensável o desmembramento de colecções, só porque são documentação. Esta é já uma visão que encontramos em alguns directores/as de arquivo. Mas defender esta perspectiva implica o enquadramento, no museu escolar, de um centro de documentação que contemple arquivo e biblioteca histórica. E,

dado o volume de documentação, que facilmente se imagina, há que encarar hipóteses flexíveis de conservação desses materiais em pequenos núcleos, quando tenham condições para isso, de protocolos com arquivos existentes e de um fundo no próprio museu. Pensamos que as soluções têm de ser estudadas no contexto específico, desde que salvaguardadas a homogeneidade e acessibilidade das colecções das escolas. Também aqui se salienta a importância do inventário de espólios de instituições como escolas básicas, de formação de docentes, etc. Inventariar é o primeiro e decisivo passo para se conhecer, divulgar e estudar esse património. A exposição dos espólios é um outro estágio da questão, à qual não se chega sem um trabalho prévio e paciente de inventário. Inventário de objectos, os mais diversos, entre os quais se inclui a documentação.

É na continuação deste trabalho de inventário, que nos encontramos neste momento na cidade de Gondomar, junto do Porto.

Referências bibliográficas

ANDRÉS-GALLEGO, J. *História da gente pouco importante*. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

BABELON, J.-P.; CHASTEL, A. *La notion de patrimoine*. Paris: Liana Levi, 1994, p. 49.

CHILDE, V. Gordon. *Introdução à Arqueologia*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1961, p. 9-20.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século Edições, 1999.

FERNANDES, Rogério. A História da Educação e o Saber Histórico. Conferência proferida no congresso *O Ensino da História: problemas da didáctica e do saber histórico*. Lisboa/Porto: A.P.H. Out.1997, p.10-11.

FERREIRA, A.G. (org.) *Escolas, Culturas e Identidades*. III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Comunicações- 3 vol. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2004.

GONÇALVES, A. Custódio. *Questões de antropologia cultural e social*. Porto: Afrontamento, 1992, p. 127-130.

MARROU, H.-I. *Do conhecimento histórico*. Lisboa: Editorial Aster, s.d.

MEYER, J.W.; RAMIREZ, F. O.; SOYSAL, Y. N. World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 1992, v. 65, pp.128-149.

GASSET, J.Ortega. *História como sistema*. Madrid: Editora Revista Ocidente, 1970.

PESEZ, J.-Marie. Histoire de la culture matérielle. In: LE GOFF J.(dir.). *La Nouvelle Histoire*. Paris: Retz-CEPL, 1978, p. 130.

THINES, G.; LEMPEREUR, A. (dir.). *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. Lisboa: Edições 70, 1984, p. 231.

UNESCO. *Convenção para a protecção do património cultural e natural mundial*. 1972.

Recebido em 06 de novembro de 2004 e aprovado em 01 de dezembro de 2004.