



ANA CAROLINA GELMINI DE FARIA

**EDUCAR NO MUSEU:
O Museu Histórico Nacional e a educação no campo dos
museus (1932-1958)**

**Porto Alegre
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)**

ANA CAROLINA GELMINI DE FARIA

EDUCAR NO MUSEU:

O Museu Histórico Nacional e a educação no campo dos museus (1932-1958)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Zita Rosane Possamai

Porto Alegre

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)**

ANA CAROLINA GELMINI DE FARIA

EDUCAR NO MUSEU:

O Museu Histórico Nacional e a educação no campo dos museus (1932-1958)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção de grau de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a. Zita Rosane Possamai (Orientadora) - UFRGS

Prof^a Dr. Ivan Coelho de Sá - UNIRIO

Prof^a Dr^a. Letícia Julião - UFMG

Prof^a Dr^a. Maria Helena Câmara Bastos - PUCRS

Prof^a Dr^a. Maria Stephanou - UFRGS

Porto Alegre, 16 de Março de 2017

CIP - Catalogação na Publicação

FARIA, Ana Carolina Gelmini de
EDUCAR NO MUSEU: O Museu Histórico Nacional e a
educação no campo dos museus (1932-1958) / Ana
Carolina Gelmini de FARIA. -- 2017.
292 f.

Orientadora: Zita Rosane Possamai.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Educação em museus. 2. Educação visual. 3.
Educação para o povo. 4. Nação. 5. Museu Histórico
Nacional. I. Possamai, Zita Rosane, orient. II.
Título.

Dedico este trabalho aos profissionais brasileiros que trabalharam pela educação em museus.

AGRADECIMENTOS

Um dia me deparei com a frase de Cora Coralina, escritora brasileira: “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher”. Anotei e guardei por meses para aqui compartilhá-la, pois acredito que a combinação dessas palavras representa o que colhi ao longo do Doutorado: parcerias, amizades, gentilezas, companheirismo e muito incentivo. De antemão, meu agradecimento a todos que me estimularam ao perguntar, por exemplo, como estava a pesquisa. Os pequenos gestos fazem a grande diferença. Mas, entre tantos colaboradores, gostaria de reforçar alguns agradecimentos:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e, em especial, aos docentes da linha de pesquisa História, Memória e Educação, que nos encontros de aula ou eventos trocaram ideias, conselhos e opiniões importantes para o desenvolvimento do trabalho. Aos amigos de linha de pesquisa, que pelas inúmeras conversas fortaleceram a pesquisa realizada. À colega Ana Escobar pela tradução do resumo para o espanhol.

À minha orientadora, Zita Rosane Possamai, que sempre acreditou no tema da pesquisa e me incentivou a realizá-la quando muitas vezes, por diversas atribuições paralelas, achei que não daria conta. Muito obrigado por me acompanhar no itinerário da Pós-Graduação e proporcionar que meus sonhos acadêmicos se tornassem realizações. Agradeço também à professora Maria Stephanou, que gentilmente me acolheu no início do Doutorado na linha de pesquisa.

Aos docentes que compõem a banca examinadora deste trabalho, prof. Dr. Ivan Coelho de Sá, prof^a. Dr^a. Letícia Julião, prof^a. Dr^a. Maria Helena Camara Bastos e prof^a. Dr^a. Maria Stephanou, que dedicaram seu tempo e atenção para somarem forças a esta investigação.

Aos funcionários e colaboradores do Arquivo Histórico, da Biblioteca e do Centro de Referência Luso-Brasileiro do Museu Histórico Nacional, bem como do Núcleo de Memória da Museologia no Brasil da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro por toda a assistência para a realização da pesquisa. Agradeço também o serviço de digitalização celebrado entre o Museu Histórico Nacional e a empresa DocPro, que diminuiu significativamente minhas idas ao Rio de Janeiro por permitir acesso virtual ao acervo documental do Museu pelo gratuito sistema de consulta. Essa é uma iniciativa que incentiva a pesquisa sobre a história dos museus, ainda muito dificultada no Brasil, sobretudo pelo manuseio aos arquivos.

Aos amigos da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que sempre incentivaram esta jornada. À Ana Maria Dalla Zen, muito obrigado pela leitura do trabalho. À Vanessa Barrozo Teixeira, Ana Celina Figueira da Silva e Marlise Giovanaz pelas conversas descompromissadas que ajudaram a reciclar ideias. À Anamaria Teixeira da Rosa, Eráclito Pereira, Jeniffer Alves Cuty e Valdir José Morigi, pelo estímulo constante. À Lizete Dias de Oliveira por se fazer tão presente nesse trabalho quando mais precisava dedicar-se a si mesma.

Aos estudantes do Curso de Museologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que a cada encontro perguntavam como estava a pesquisa. Recebi muito carinho e estímulo para a conclusão do Doutorado e agradeço imensamente essa atenção.

Às amigas Thaisa Rangel e Mayara Manhães de Oliveira, que de longe estão sempre perto. Às minhas cunhadas, Elisa e Elisabeth Machado, pelas trocas ao longo de nossas jornadas na Pós-Graduação. À Elisa, agradeço ainda pela correção atenta do texto, muito obrigado pela dedicação. À Elisabeth e Daniel Negreiros Conceição, obrigado pela tradução do resumo para o inglês. Aos meus sogros, Rivanda e José Palminor Machado, pelo encorajamento constante em aproveitar essa etapa da vida.

À Elias Palminor Machado meu eterno obrigada pela parceria de vida. Obrigada pela presença, inspiração e motivação. Não tenho palavras para expressar a sua importância em minha vida. Segundo Carlos Drummond de Andrade: “Se você sabe explicar o que sente, não ama, pois o amor foge de todas as explicações possíveis”. Sua companhia ao longo dessa jornada fez toda a diferença. Obrigada por todos os dias me fazer feliz.

Aos meus familiares: minha avó Solange, tia Rogéria, e primas, Bruna e Glória Gelmini, que são parte de mim. Aos meus pais, Valéria Gelmini e José Henrique de Faria, que são pais-amigos, pais-parceiros, pais-auxiliares, pais-cúmplices, pais-torcedores, pais-conselheiros. Amo-os incondicionalmente.

Ao caminho de Santiago de Compostela, que me permitiu ter um distanciamento estratégico da tese e, ao mesmo tempo, uma proximidade que até então não tinha alcançado.

Dizia Mia Couto: “Só se escreve com intensidade se vivemos intensamente. Não se trata apenas de viver sentimentos mas de ser vivido por sentimentos”. Obrigada a todos por estarem comigo nessa experiência e a tornarem repleta de sentimentos como a alegria, a felicidade, a persistência, o entusiasmo e a realização.

Assim, fundado sobre o corte entre um passado, que é seu objeto, e um presente, que é o lugar da sua prática, a história não para de encontrar o presente no seu objeto, e o passado, nas suas práticas.

Michel de Certeau

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar como foi formulado, pelos agentes e agências que atuavam no campo dos museus no Brasil, o papel educativo dessas instituições, em especial no Museu Histórico Nacional. A pesquisa compreende as décadas entre 1930 e 1950, com demarcações temporais precisas em 1932, quando ocorreu a implementação do Curso de Museus no Brasil e, 1958, ano em que foi realizado no País o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus. O estudo situa-se na interseção entre a História da Educação e a História dos Museus, e fundamenta-se nos pressupostos da História Cultural. Considerei que as relações a serem investigadas articulavam-se em um campo dos museus e, para a proposta analítica, tomei de empréstimo o conceito de campo definido por Pierre Bourdieu. A pesquisa partiu do pressuposto de que um processo de maturação da função social dos museus desenvolveu-se ao longo do século XX e, nessa dinâmica, o tema educação em museus ganhou destaque. Ao deter-me em uma análise do corpus documental referente ao período investigado (matérias de jornais, documentos oficiais, livros, artigos, relatórios, depoimentos de antigos profissionais de museus, por exemplo), identifiquei uma operação teórico-metodológica por parte dos agentes e agências, que atuaram no campo dos museus, para sua legitimação como espaços de aprendizado. A defesa do aprimoramento do papel educativo dos museus era sustentada por três abordagens: educação visual; educação para o povo; projeto de nação assegurado pela instrução pública. O diálogo com os autores François Hartog, Luis Gerardo Morales Moreno, Manoel Luiz Salgado Guimarães, Michel de Certeau, Paulo Knauss, Roger Chartier, Suely Moraes Ceravolo, Ulpiano Bezerra de Meneses, entre outros, contribuiu para aprofundar os conceitos e modos de operação fundamentados nas abordagens evidenciadas. Uma imersão empírica foi realizada em propostas e experiências de caráter educativo identificadas no Museu Histórico Nacional, instituição federal que se comprometeu explicitamente com a educação cívica e, entre seus projetos, criou o Curso de Museus, formação que estimulou a entrada de um novo agente no campo reconhecido pela diplomação. A pesquisa ressaltou uma produção engajada de múltiplos profissionais de museus sobre o papel educativo a ser assumido por essas instituições, bem como uma intensa articulação entre esses profissionais e os agentes do campo da educação.

PALAVRAS-CHAVE

Educação em museus; educação visual; educação para o povo; nação;
Museu Histórico Nacional.

ABSTRACT

The present dissertation is aimed at investigating the formulation by actors and institutions in the field of museology in Brazil of the educational role of Brazilian museums, especially the National Historic Museum. The research focuses on the period between 1930 and 1950, with precise temporal demarcations in 1932, when the Brazilian course on Museology was created, and 1958, when UNESCO's first Regional Seminary on the educational role of museums occurred. The study combines elements of History of Education and the History of Museums, and is mainly based on the premises of Cultural History. I have assumed that the relationships under investigation belonged to the field of museums and, for my analysis, I have borrowed the concept of defined field from the Works of Pierre Bourdieu. The research starts from the premise that the social function of museums has evolved over the 20th century in a way that gave increasing importance to education. It has become clear from the analysis of the available records (newspaper articles, official documents, books, articles, reports, interviews with old museum professionals, etc.) that actors and institutions have made a conscious theoretical-methodological effort to legitimize museums as learning spaces. The educational role of museums was increased through three means: visual education, education for the general public, a national project that required public instruction. The works of authors such as François Hartog, Luis Gerardo Morales Moreno, Manoel Luiz Salgado Guimarães, Michel de Certeau, Paulo Knauss, Roger Chartier, Suely Moraes Ceravolo, Ulpiano Bezerra de Meneses, among others, were instrumental for the development of this dissertation. Empirical research was done at the National History Museum, a federal institution explicitly committed to civic education. Among several projects, special attention has been given to the creation of a diploma giving program in museology, which has stimulated the entry of a new agent in the field. Finally, the research has identified an extensive body of work by committed museum professionals about the educational role that ought to be given to museums, as well as intense Exchange between these professionals and those in the field of education.

KEYWORDS

Education in museums; visual education; education for the general public; national; National History Museum.

RESUMEN

El presente trabajo pretende investigar cómo fue formulado, por los agentes y agencias que actuaban en el campo de los museos en Brasil, el papel educativo de estas instituciones, en especial el Museo Histórico Nacional. La investigación está situada entre las décadas de 1930 y 1950, con una fecha de inicio en 1932, cuando se implementó el Curso de Museos en Brasil, terminando el análisis en 1958, año en que fue realizado en el país el Seminario Regional de la UNESCO sobre la Función Educativa de los Museos. El estudio se sitúa en la intersección entre la Historia de la Educación y la Historia de los Museos, fundamentándose en los presupuestos de la Historia Cultural. Se considera que las relaciones a ser investigadas se articulan bajo el concepto de campo definido por Pierre Bourdieu, y particularmente, el campo de los museos. La investigación partió de la afirmación de que un proceso de madurez de la función social de los museos se desarrolló a lo largo del s. XX, y en esa misma dinámica, el tema educación en los museos ganó un lugar especial. Al detenerse en el análisis del corpus documental referente al período investigado (artículos de periódico, documentos oficiales, libros, artículos, actas, testimonios de antiguos profesionales de museos, por ejemplo), se identificó una operación teórico-metodológica por parte de los agentes y agencias, que actuaron en el campo de los museos, para su legitimación como espacios de aprendizaje. La prioridad del papel educativo de los museos fue sustentada por tres abordajes: educación visual, educación para el pueblo y un proyecto de nación asegurado por la instrucción pública. El diálogo con los autores François Hartog, Luis Gerardo Morales Moreno, Manoel Luiz Salgado Guimarães, Michel de Certeau, Paulo Knauss, Roger Chartier, Suely Moraes Ceravolo, Ulpiano Bezerra de Meneses, entre otros, contribuyó para profundizar conceptos y modos de operación fundamentados en los abordajes evidenciados. La inmersión empírica fue realizada en las propuestas y experiencias de carácter educativo identificadas en el Museo Histórico Nacional, institución federal que se comprometió de lleno con la educación cívica, y que, entre sus proyectos, inauguró el Curso de Museos, el cual estimuló la entrada de un nuevo agente en el campo reconocido por el título creado. La investigación resaltó una producción articulada de diferentes profesionales de museos sobre el papel educativo que sería asumido por esas instituciones, así como una intensa relación entre estos profesionales y los agentes del campo de la educación.

PALABRAS CLAVE

Educación en museos; educación visual; educación para el pueblo; nación; Museo Histórico Nacional.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | Excursão do Curso de Museus no Rio Grande do Sul, 1958, noticiado pelo Jornal do Dia | 81 |
| Figura 2 | Excursão do Curso de Museus no Rio Grande do Sul, 1958, noticiado pelo Jornal Correio do Povo | 81 |
| Figura 3 | Excursão do Curso de Museus no Rio Grande do Sul, 1958, noticiado pelo Diário de Notícias | 82 |
| Figura 4 | Ato de solenidade da reabertura do Museu Histórico Nacional | 99 |
| Figura 5 | Cartaz do Primeiro Congresso Nacional de Museus, divulgado pela imprensa | 110 |
| Figura 6 | Recepção do Museu Histórico Nacional no Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO | 120 |
| Figura 7 | Relato das atividades educativas do Museu Histórico Nacional no Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO | 120 |
| Figura 8 | Reportagem com destaque para museu americano, 1958 | 140 |
| Figura 9 | Abertura do Curso de Introdução à Museologia, 1957 | 164 |
| Figura 10 | Acervos procurados pelo público, reportagem do jornal Tribuna da Imprensa, 1956 | 173 |
| Figura 11 | Técnica de Museus - arrumação da sala expositiva | 186 |
| Figura 12 | Visita orientada por Wolfgang Pfeiffer na 2ª Bienal (1953-1954) | 188 |
| Figura 13 | Técnica de Museus - comparação da arrumação de salas expositivas do Museu Fitzwilliam e Museu Histórico Nacional | 192 |
| Figura 14 | Mostruário com objeto e textos auxiliares do Chicago Natural History Museum | 195 |
| Figura 15 | Sessão de cinema educativo no Museu Imperial, 1943 | 201 |
| Figura 16 | Visita Ilustre ao Museu Histórico Nacional, 1957 | 215 |
| Figura 17 | Visita do Colégio Santo Inácio na Revista A Vitória Colegial, 1952 | 222 |
| Figura 18 | Título dos textos <i>O Museu e a Criança</i> | 229 |
| Figura 19 | Disposição dos textos <i>O Museu e a Criança</i> | 231 |
| Figura 20 | Imagens do texto <i>O Museu e a Criança</i> - Anais do Museu Histórico Nacional | 232 |
| Figura 21 | Imagens do texto <i>O Museu e a Criança</i> - Revista do Ensino | 233 |
| Figura 22 | Tiradentes alferes - Revista do Ensino | 236 |
| Figura 23 | Visita no Museu Histórico Nacional sobre Tiradentes - Revista do Ensino | 237 |
| Figura 24 | 1º Pavimento do Museu Histórico Nacional - Guia do Visitante (1957) | 239 |
| Figura 25 | Recorte do circuito sugerido pelo Guia do Visitante do Museu Histórico Nacional (1957) | 243 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1 | Distribuição das disciplinas do Curso Técnico proposto no Decreto nº 15.596 de 02 de Agosto de 1922 | 53 |
| Quadro 2 | Distribuição das disciplinas do Curso de Museus 1932-1933 | 58 |
| Quadro 3 | Docentes vinculados ao Curso de Museus 1932-1933 | 59 |
| Quadro 4 | Negociação da Direção do Museu Histórico Nacional com a Divisão de Aperfeiçoamento do DASP sobre o ensino da disciplina Técnica de Museus (1942) | 72 |
| Quadro 5 | Distribuição das disciplinas com respectivos docentes do Curso de Museus - Reforma curricular implementada em 1944 | 77 |
| Quadro 6 | Conteúdo da disciplina Técnica de Museus | 85 |
| Quadro 7 | Registro de visitação do Museu Histórico Nacional (1922 a 1930) | 211 |
| Quadro 8 | Registro de visitação do Museu Histórico Nacional (1931 a 1959) | 212 |
| Quadro 9 | Visitas escolares: relação do museu com escolas maternas, jardins de infância, curso pré-primário e primário | 225 |
| Quadro 10 | Visitas escolares: planejamento de trabalhos durante as visitas | 226 |

LISTA DE SIGLAS

AAM. American Association of Museums / Associação Americana de Museus
CAPES. Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CECA. Committee for Education and Cultural Action
CNM. Cadastro Nacional de Museus
DASP. Departamento Administrativo do Serviço Público
FEFIERJ. Federação das Escolas Federais Isoladas do Rio de Janeiro
IBECC. Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus
ICOM. Conselho Internacional de Museus
IHGB. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IMN. Inspeção de Monumentos Nacionais
INCE. Instituto Nacional de Cinema Educativo
INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938 - ...)
INEP. Instituto Nacional de Pedagogia (1937)
IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC. Ministério da Educação e Cultura
MHN. Museu Histórico Nacional
MinC. Ministério da Cultura
NUMMUS. Núcleo de Memória da Museologia no Brasil
OIM. Office International des Musées
ONICOM. Organização Nacional do Conselho Internacional de Museus
SAE. Seção de Assistência ao Ensino
SPHAN. Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UB. Universidade do Brasil
UFBA. Universidade Federal da Bahia
UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|-----|
| 1 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS: Propostas de uma pesquisa | 17 |
| 2 | O CONSERVADOR DE MUSEUS: um profissional para o campo dos museus | 31 |
| 2.1 | O conservador de museus para o Museu Histórico Nacional: uma operação de soma | 48 |
| 2.2 | O conservador de museus para o país: uma operação de multiplicação | 69 |
| 3 | IDEIAS CONVERGENTES: a educação em museus em debate | 97 |
| 4 | ESTRATÉGIAS PARA EDUCAR NOS MUSEUS: proposições e soluções aplicadas | 171 |
| 4.1 | Pesquisa educacional: as estratégias de educação em museus | 178 |
| 4.2 | Educação visual para o povo: os modos de operação no Museu Histórico Nacional | 205 |
| 4.2.1 | A irradiação cultural nos museus: as visitas ao circuito expositivo do Museu Histórico Nacional | 220 |
| 5 | REFLEXÕES FINAIS | 249 |
| | REFERÊNCIAS | 269 |
| | APÊNDICES | 285 |
| | APÊNDICE A. Levantamento Bibliográfico | 285 |
| | APÊNDICE B. Levantamento Bibliográfico nos Anais do Museu Histórico Nacional | 287 |
| | APÊNDICE C. Registros de visita nos relatórios anuais do Museu Histórico Nacional | 289 |



1

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
EM MUSEUS:
Propostas de uma pesquisa**

O importante é fazer as coisas com gosto. [...] Há uma satisfação de desportista em andar à caça de um texto que não se encontra, há uma satisfação de charadista em encontrar, depois de se ter refletido muito, a solução de um problema que parecia insolúvel. Devem viver a tese como um desafio.

Umberto Eco

Uma pesquisa revela mais do que respostas às perguntas feitas, evidencia o itinerário pessoal e profissional de quem a produziu. Tanto a escolha do recorte empírico, como dos pressupostos teóricos, são efeitos de uma tecitura composta por vivências, questionamentos, incertezas, suposições e muita curiosidade. No desafio de delinear a operação investigativa realizada ao longo de anos, me questionava: como apresentarei as primeiras decisões que orientaram o exercício proposto? Ao refletir sobre o ponto de partida, percebi que este é mais íntimo e remoto do que eu imaginava.

Trabalhei entre os anos de 2007 a 2010 no Museu Histórico Nacional¹ e, nesse período, passei pela transição de ser estagiária a museóloga contratada do setor, que sempre mais admirei nos museus: a Divisão Educativa. Foi um período muito criativo, de grande aprendizado, no qual atuei diretamente com professores, estudantes, turistas e outros grupos para visitas. Desse intervalo de tempo tenho duas fortes lembranças pessoais, de dias corriqueiros, que hoje presumo terem contribuído para a construção deste processo investigativo.

A primeira foi o momento em que, acompanhada por uma amiga que concluía seu estágio do Ensino Médio e, empolgada em trabalhar no Museu Histórico Nacional, decidia se faria o vestibular para o curso de Museologia. Eu me encontrava concluindo a graduação que ela estava prestes a selecionar como sua futura profissão. Andávamos pelos corredores da instituição e conversávamos sobre aqueles ambientes que, décadas atrás, foram as salas de aula que originaram a formação de museólogos no País². Saudosas de um período que não vivenciamos, e

¹ O Museu Histórico Nacional é uma instituição brasileira criada em 1922 por decreto do Presidente Epitácio Pessoa. Localiza-se na cidade do Rio de Janeiro, no período antiga capital do Brasil. Ocupou gradativamente todo o conjunto arquitetônico da Ponta do Calabouço, formado pelo Forte de Santiago (1603), Casa do Trem (1762) e o Arsenal de Guerra (1764). Esse último, inclusive, foi utilizado em 1922 como o Pavilhão das Grandes Indústrias da Exposição do Centenário da Independência do Brasil. Informações sobre o Museu Histórico Nacional são disponibilizadas no site: <<http://www.museuhistoriconacional.com.br/>>. Acesso em abril/2016.

² O Curso de Museus, fundado no Museu Histórico Nacional, visava formar profissionais especializados para o trabalho nos museus com o título de conservadores de museus. Somente em 1966 que esses formandos passaram a ser oficialmente intitulados de museólogos, conforme o Artigo 3º do Decreto 58800/1966: “os alunos que concluírem o Curso de Museus receberão diploma de museólogo” (COSTA; LIMA, 2013, p.9). Na gestão do comandante Léo Fonseca e Silva (1967-1970) o Curso passou a denominar-se informalmente Escola Superior de Museologia e, em 1977, foi incorporado à Federação das Escolas Federais Isoladas do Rio de Janeiro - FEFIERJ, atual Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.

planejando nossos futuros, imaginávamos como era ser um conservador de museu - título atribuído aos formados no período - e como eles faziam para conquistar seu espaço no âmbito da cultura. Dúvidas eram partilhadas: como seria nossa inserção no mercado de trabalho? Que contribuições daríamos para a sociedade com essa profissão? Ali, percorrendo o Museu, decidimos suavizar nossos anseios precipitados. Estar naquele local, de alguma forma, naquele momento, nos entusiasmava. Hoje, somos duas museólogas que atuam, ativamente, no campo da Museologia.

A segunda lembrança me remete a uma das áreas internas do Museu Histórico Nacional, denominado Pátio Epitácio Pessoa, mais conhecido por Pátio dos Canhões. Entre os objetos destacava-se *El Cristiano*, como era conhecido o canhão obuseiro de grandes proporções, espólio da Guerra do Paraguai³. Um dia, ao atravessar o referido Pátio, me deparei com uma cena inusitada: um pai inseria seu filho no tubo do canhão, enquanto a mãe se posicionava para o melhor ângulo da foto. Nesse ato, *El Cristiano* tornou-se, na perspectiva da família, um clássico canhão de circo. Esse episódio se constituiu numa importante oportunidade para refletir sobre as diversas possibilidades que há na interação com um mesmo artefato. A transformação tênue de um objeto em patrimônio é um desafio para os museus. Maior ainda é a produção de identificação dos visitantes com os bens culturais, categorizados como indícios da memória e de identidade coletivas.

No ano de 2010 mudei-me para o Rio Grande do Sul e assumi a função de docente do Curso de Bacharelado em Museologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Minhas inquietações iniciais, acima relatadas, ganharam fôlego quando iniciei a ministrar as disciplinas da graduação, pois a constituição da profissão de museólogo, suas habilidades e competências, bem como as diferentes formas de atuação frente às necessidades dos museus e outros espaços museais, se tornaram assuntos de interesse no ensino da Museologia. Investigar a contribuição brasileira, no processo de fortalecimento da educação em museus, hoje

³ O canhão obuseiro conhecido como *El Cristiano* é datado de 1867 e pesa 12 toneladas de ferro e bronze. Foi construído por meio da fundição de sinos de diversas igrejas paraguaias e, por esse motivo, possui duas inscrições: "da religião ao Estado" e "El Cristiano". É recorrente a menção do canhão *El Cristiano* quando entra em pauta a devolução de espólios de guerra ao Paraguai. Para saber mais sobre o canhão obuseiro e as disputas pelo patrimônio, consultar: FERNANDES, Lia Silva Peres. Guerra Contra a memória: a devolução de peças do acervo do Museu Histórico Nacional ao Paraguai. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XLII. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto Brasileiro de Museus/ Museu Histórico Nacional, 2010. p.73-93.

consolidada como uma de suas funções, tornou-se um propósito ao assumir o papel de professora e pesquisadora.

O entusiasmo em acompanhar os debates sobre educação em museus, em especial no Brasil, somado ao desejo de conhecer outros caminhos percorridos pelos profissionais formados, e, dentre esses, aqueles que atuaram no Museu Histórico Nacional, foram os motivos que me levaram a tentar a seleção de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Na época, não tinha consciência que a linha de pesquisa *História, Memória e Educação* seria tão expressiva para a construção interpretativa que me propus a fazer.

Dessa imersão acadêmica produzi minha dissertação⁴, que teve como objeto de estudo o caráter educativo do Museu Histórico Nacional. Naquele momento, minha escolha não partia somente do fascínio íntimo, mas também de interesses acadêmicos, pois, fundado em 1922 e localizado no Rio de Janeiro, que nessa época era capital do Brasil, o Museu Histórico Nacional é considerado, na História dos Museus, a primeira experiência museológica brasileira idealizada, desde sua fundação, para identificar a Nação pelo que é próprio da sua história, possibilitando, assim, a evidência das singularidades e, por esta via, a construção de identidades coletivas⁵.

Para a elaboração argumentativa daquela investigação, propus analisar o Museu Histórico Nacional a partir da História da Educação, campo de estudo capaz de agregar múltiplos objetos que se relacionam com o aprendizado, amparada pela perspectiva teórica da História Cultural. Naquela pesquisa, sustentei a hipótese de que os projetos educativos executados no Museu Histórico Nacional constituíram uma matriz intelectual para os museus brasileiros. Apontei que o Curso de Museus, formação especializada oferecida pela Instituição, estimulou a propagação de um saber-fazer voltado para a gestão dos museus e de suas coleções. E, como

⁴ FARIA, Ana Carolina Gelmini de. *O caráter educativo do Museu Histórico Nacional: O Curso de Museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros* (Rio de Janeiro, 1922-1958), 2013. 234p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

⁵ Cabe ressaltar que Krzysztof Pomian (1991) identifica duas vertentes para o termo “nacional” aplicado aos museus: ora por uma abordagem que explica o nacional pelo caráter universal - como o British Museum ou o Musée du Louvre -, ora por projetos de museus nacionais que passaram a potencializar a ideia de que cada Nação constrói a si mesma. O Museu Histórico Nacional se insere na segunda perspectiva.

consequência, esse movimento disseminou a ideia dos museus enquanto produtores de conhecimento e guardiões da memória.

O estudo me oportunizou contato com uma série de documentos históricos vinculados aos debates e práticas sobre a educação em museus de grande potencial investigativo. A escrita da dissertação foi um exercício marcante em meu itinerário pessoal e profissional. Nesse processo, percebi que o movimento do Museu Histórico Nacional foi regido por muitos profissionais que estudaram, formularam, trabalharam e disseminaram o conhecimento produzido na Instituição. Aprofundar como esses sujeitos e demais agentes propagaram os museus como espaços educativos tornou-se um enigma a ser perseguido e solucionado.

Assim, o reingresso na mesma linha de pesquisa para realização do doutorado maturou o meu interesse em estudar o campo dos museus como um espaço relacional, legitimado a promover a educação por meio das evidências materiais, através do exercício das práticas museográficas, que abrangem as tarefas básicas de um museu, ou seja, a coleta, conservação, investigação, interpretação e exibição dos objetos em salvaguarda na instituição (NOBLE, 1970, apud MENSCH, 1992). A atenção voltada para agentes que constituíam o campo dos museus, em especial os conservadores de museus, foi então ampliada. Isso porque acredito que o debruçar-se sobre os processos educativos propostos por esses sujeitos permite tecer análises acerca das intenções, práticas e representações que, difundidas, disseminaram a ideia dos museus como espaços autorizados a despertar interesses e a sensibilizar o gosto pelo passado e, por conseguinte, pelas heranças culturais instituídas.

Esse movimento supõe que os museus se mantinham como um espaço de relações. A partir desse pressuposto me questionava: Que indícios configuravam os museus como lugar de saber e de práticas autônomas? Como se deram os processos de produção, circulação e apropriação de discursos científicos, educativos e culturais que legitimaram o conhecimento produzido nos museus para fins educativos?

Para a realização da pesquisa, considerei que as relações a serem investigadas articulavam-se em um campo dos museus⁶. Segundo Bourdieu (2003,

⁶ É importante salientar que estudos que investigam a constituição e consolidação do profissional conservador de museus no Brasil e os projetos de Gustavo Barroso para o Museu Histórico Nacional (RAMOS, 2014; RIBEIRO, 2014; SOARES, CARVALHO, CRUZ, 2014) utilizam a nomenclatura campo museológico, ou mesmo campo da

p.86) “[...] um campo é um universo em que as características dos produtores são definidas pela sua posição em relações de produção, pelo lugar que ocupam num certo espaço de relações objetivas”. Em todos os campos há interesses específicos e, em seu seio, diferentes agentes que influenciam e são influenciados pelas determinações, coações sociais, escolhas e poder que reforçam seu capital simbólico: “[...] aqui como em outros lugares observam-se relações de força, estratégias, interesses. [...] a noção de campo obtém-se o meio de apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade”. (Idem, 2004a, p.170-171)

Ao tomar de empréstimo o conceito de campo definido por Bourdieu (2003; 2004a) delineei como questões centrais para essa investigação: Como o debate sobre educação no campo dos museus legitimou essas instituições como espaço de aprendizado no Brasil? É possível identificar agentes e agências que atuaram no campo dos museus e contribuíram para o aprimoramento da educação em museus? Que propostas foram associadas pelos agentes e agências na legitimação e difusão da educação em museus? Ocorreu um movimento de confluência entre o campo dos museus e o da educação? Como o Museu Histórico Nacional - lugar de formação e de absorção do profissional conservador de museus - configurou-se enquanto cenário de aplicação de propostas educativas formuladas por esses agentes?

A proposta dessa tecitura enfatizou especialmente o período entre 1932 e 1958, quando observo (1) a criação no Brasil de uma formação para atuar especificamente no campo dos museus: o conservador de museus, profissional diplomado por curso implementado em 1932 no Museu Histórico Nacional; (2) a instauração no pós-guerra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, e do Conselho Internacional de Museus

Museologia, a fim de determinar um domínio de produção autônomo formulado e gerenciado por esses agentes - movimento, inclusive, que legitimou a Museologia campo específico de conhecimento. Porém, na pesquisa proposta, optou-se pelo uso do termo campo dos museus (POSSAMAI, 2001), pois pretende-se observar a circulação de outros agentes que atuam nesse campo no período investigado. Além disso, reconhece-se que a criação do Curso de Museus no Museu Histórico Nacional foi determinante para a construção dos contornos do campo museológico, porém, no recorte temporal selecionado, esses interesses eram embrionários. O foco, naquele momento, era o aprimoramento do trabalho exercido prioritariamente nos museus. A opção conceitual vai de acordo com a análise de Sá (2014, p.232): “A mais importante e decisiva reforma curricular do Curso de Museus, quando se percebeu efetivamente uma mudança conceitual de base, ocorreu em 1974-75, aparecendo sintomaticamente nos documentos oficiais o termo Museologia em substituição a Museus. [...] Os objetivos não se concentravam mais no museu, e sim na Museologia associada a uma ideia maior de formação e atuação, bem como ao próprio desenvolvimento do país, entendido como uma ideia precursora de função social e de desenvolvimento sustentável. A pesquisa apareceu associada à Museologia, ou melhor, ao campo da Museologia, numa clara identificação da Museologia a um campo específico de conhecimento”.

(ICOM)⁷, em 1946, movimentos importantes, nesse período, para o debate internacional sobre educação em museus. Cabe ressaltar que em momentos pontuais da pesquisa houve a necessidade de anteceder a análise para as décadas de 1910 e 1920 a fim de compreender, por exemplo, a formulação do Curso de Museus e sua vinculação ao Museu Histórico Nacional. Como episódio limite dessa pesquisa, foi considerada a realização do Seminário Regional da UNESCO sobre a *Função Educativa dos Museus*, ocorrido em 1958 na cidade do Rio de Janeiro, evento que fomentou diversos debates e iniciativas sobre o tema no Brasil⁸.

Diante do desafio, defini como objetivo geral da pesquisa: investigar como foi formulada, pelos agentes e agências que atuavam no campo dos museus, a função educativa dessas instituições a partir das contribuições brasileiras no período estudado. Nesse intuito foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar agentes e agências que atuaram no campo dos museus e estimularam a legitimação dos museus como espaço de aprendizado;
- b) Analisar, na produção dos agentes brasileiros que atuaram no campo dos museus, os debates e produções realizadas que evidenciam as aproximações teóricas, os métodos e as técnicas que fomentaram a proposta da educação em museus;
- c) Interpretar o significado do Curso de Museus como um projeto formativo brasileiro específico para o campo dos museus e os conservadores de museus enquanto agentes que reforçaram a educação em museus pelas habilidades e competências da profissão;
- d) Analisar, através dos indícios encontrados, como conservadores de museus e educadores transitaram entre os campos dos museus e da educação e promoveram aproximações teóricas e metodológicas aplicadas à educação em museus;

⁷ Informações sobre a história da criação do Conselho Internacional de Museus (ICOM) estão disponíveis em versão resumida no trabalho: CRUZ, Henrique de Vasconcelos. Era uma vez, há 60 anos atrás...: O Brasil e a criação do Conselho Internacional de Museus. *ICOM-BR*, 2008. 15p.

⁸ O Seminário Regional da UNESCO sobre a *Função Educativa dos Museus* ocorreu no período de 07 a 30 de Setembro de 1958 na cidade do Rio de Janeiro/ Brasil. O relatório final do evento encontra-se disponibilizado em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133845so.pdf>>. Acesso em: abril/2016. Sobre a participação brasileira no evento, consultar:

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. Educação em museus: um mosaico da produção brasileira em 1958. *Revista Museion*, Rio Grande do Sul, nº19, Set/Dez de 2014. p.53-66.

KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes e o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. *Revista Varia História*, Belo Horizonte, vol. 27, nº 46. Belo Horizonte, Jul/Dez de 2011. p.581-597.

e) Investigar iniciativas de disseminação e aplicação das propostas de educação em museus a partir de experiências ocorridas no Museu Histórico Nacional no período do estudo.

A execução da investigação dispôs, no início, apenas de elementos esparsos, que necessitaram ser integrados e interpretados. Nesse viés, pormenores se tornaram expressivos para investigar como agentes e agências propunham uma educação própria desse campo, com ênfase na evidência material categorizada na condição de patrimônio.

Quando, nesta tese, referimo-nos à educação em museus, especialmente de seu desenvolvimento no Brasil, não podemos cometer o equívoco de apontar somente os conservadores de museus como defensores desse papel, embora encontremos na produção de muitos desses profissionais uma participação expressiva na defesa do acesso irrestrito dos museus com foco na educação. A criação dessa profissão, na década de 1930, coincide, por exemplo, com a criação do considerado primeiro setor educativo no Brasil, no Museu Nacional⁹. Nesse sentido, podem ser citados os naturalistas e educadores Edgard Roquette-Pinto e Bertha Lutz como exemplos de agentes que, vinculados ao Museu Nacional, exploraram e aprofundaram o potencial educativo dos museus em um momento no qual o tema era tratado no país de forma incipiente.

Esses profissionais contribuíram das formas mais diversas para o reconhecimento da educação em museus no Brasil. Em comum, não só anunciaram a necessidade do campo dos museus de reconhecer essa função, como também apontaram a necessidade do aprimoramento de operações próprias dos museus para atuarem como difusores de conhecimento: entre as observações, destaca-se uma educação visual estimulada pela crescente comunicabilidade entre o que é exposto e o público.

Essa proposta exigia cada vez mais um compromisso teórico-metodológico dos profissionais de museus. No Brasil, os diplomados do Curso de Museus assumiram estrategicamente, pelas competências e habilidades atribuídas pela formação, a tarefa de construir, validar e disseminar, através das práticas

⁹ No Brasil o Museu Real - instituição científica mais antiga do país, atualmente conhecida como Museu Nacional - além de ser um apoiador de atividades voltadas para a aprendizagem das Ciências Naturais desde sua fundação, em 1818, enfatizou sua tendência didática em regulamento em 1916, desenvolvendo atendimentos escolares e diversos serviços que culminaram na criação de seu serviço educativo específico para os visitantes na década de 1930 (LOPES, 1997).

museográficas, o papel social dessas instituições: o desafio era legitimar os museus como instâncias de presentificação de um passado dado como identitário e, enquanto produtores e difusores do patrimônio coletivo, sustentá-los como espaços educativos. É dessa hipótese que parte a pesquisa enveredada.

Hoje é difícil conhecer um museu que não ofereça aos seus públicos uma atividade educativa. Podem não dispor de um setor institucionalizado, mas alguma programação sempre se encontra em planejamento ou execução. A Museologia, inclusive, compreende que o encadeamento museográfico é dotado de uma intenção educativa, que inclui desde a seleção do patrimônio à construção da narrativa das exposições. Em todo processo, há a formulação de um discurso a ser disseminado e compartilhado, o que é denominado por Cristina Bruno (2002) de “pedagogia do patrimônio”.

Para chegarmos a esse patamar, um processo de maturação da função social dos museus desenvolveu-se ao longo do século XX e, nessa dinâmica, o tema educação em museus ganhou destaque. Assumir a postura de espaço educador, com características próprias, exigiu do campo dos museus uma retomada de determinações, escolhas, posições e produções que particularizou a educação em museus. Índícios da primeira metade do século XX estimulam a hipótese de uma operação teórico-metodológica por parte dos agentes e agências, que atuaram no campo dos museus, para sua legitimação como espaços de aprendizado, movimento intensificado pela interlocução com o campo da educação.

Esclarecer essa hipótese significou construir um mosaico que reuniu a produção investigativa e o corpus documental disponível sobre o objeto de estudo. Como ponto de partida, mapeei pesquisas de diferentes imersões e proposições que poderiam contribuir para um levantamento exploratório sobre o tema, o objeto de estudo e as estratégias de concepção da investigação. Assim, bases de dados sobre teses e dissertações brasileiras foram consultadas a fim de ter contato com a produção disponibilizada¹⁰. Dos trabalhos identificados delineei dois eixos de atenção: a) agentes que atuaram no campo dos museus e contribuíram para o aprimoramento da educação em museus; b) investigações de diferentes ações que

¹⁰ Para as referidas consultas foram utilizadas como palavras-chave os termos de indexação: Educação em museus, Museus e Educação, Função Educativa dos Museus, Curso de Museus, Museu Histórico Nacional.

contribuíram para a legitimação do Museu Histórico Nacional no campo dos museus, entre elas seu papel educativo¹¹.

Em paralelo à revisão da produção acadêmica, revisitei o acervo documental de três espaços que na época da dissertação tinha identificado documentos de futuro interesse: (01) Arquivo Institucional do Museu Histórico Nacional; (02) Biblioteca do Museu Histórico Nacional; (03) Núcleo de Memória da Museologia no Brasil da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NUMMUS/UNIRIO). A partir destes locais, pistas sobre outros caminhos proporcionaram férteis consultas.

O Arquivo Institucional do Museu Histórico Nacional é um dos setores de guarda e pesquisa da instituição. Diferencia-se do Arquivo Histórico da instituição por permitir consultas, em especial na documentação relativa à memória do Museu, desde sua criação. Em visitas técnicas, foram consultados os relatórios institucionais anuais, além dos relatórios especiais, compostos por textos que registram ações de diversos anos. No total, foram 39 pastas de relatórios examinadas, compreendendo desde sua criação, no ano de 1922, até o final da década de 1950.

A Biblioteca do Museu Histórico Nacional é outro importante local de pesquisa para investigações sobre as atividades dessa instituição. Além do espaço físico, o Museu, por meio de projetos de acesso à informação, dispõe, com o apoio da empresa *DocPro*, uma Biblioteca Virtual que disponibiliza a consulta e o *download* de obras de referência sobre a história da instituição¹². Dois conjuntos temáticos são de grande interesse para essa pesquisa: a seção intitulada “Anais do Museu Histórico Nacional”, que permite o acesso aos 14 volumes que abrangem produções das décadas de 1940 e 1950; e “Relatórios, Curso de Museus e Acervo Gustavo Barroso”, no qual encontram-se digitalizados documentos referentes às diretorias desde sua criação até a década de 1960.

Cabe salientar que diversos escritos nos Anais do Museu Histórico Nacional contribuíram para a pesquisa (Apêndice B), mas, destaco as publicações produzidas por três conservadoras de museus, funcionárias da instituição, que tratam, no recorte temporal investigado, o tema educação em museus. Os trabalhos foram

¹¹ As investigações de interesse prioritário encontram-se listadas no Apêndice A.

¹² A base de dados da Biblioteca do Museu Histórico Nacional atualmente encontra-se organizada em oito (8) conjuntos temáticos: (1) Anais do Museu Histórico Nacional; (2) Coleção de Indumentária; (3) Livro de Ouro do Museu Histórico Nacional; (4) Livro dos Seminários Internacionais; (5) Catálogos de Exposições e Outras Publicações do Museu Histórico Nacional; (6) Cartazes de Exposição; (7) Processos de Entrada de Acervo; (8) Relatórios, Curso de Museus e Acervo Gustavo Barroso. Consultas disponíveis no endereço eletrônico: <<http://www.docpro.com.br/mhn/bibliotecadigital.html>>. Acesso em abril/2016.

assim intitulados: *Papel Educativo do Museu Histórico Nacional*, apresentado no volume referente a 1947 pela autora Nair de Moraes de Carvalho; os artigos *O Museu e a Criança* e *A mensagem cultural dos museus*, alusivos aos anos de 1948 e 1952, pela autora Sigrid Pôrto de Barros; e ainda, no volume referente ao ano de 1952, o artigo intitulado *Nova Diretriz para o Museu*, de Dulce Cardozo Ludolf. Essas três profissionais tiveram relevância nas análises apresentadas, pois são elencadas, nessa pesquisa, como peças-chave para interpretar como o tema educação em museus era formulado e aplicado no Museu Histórico Nacional.

Os documentos, em salvaguarda no Museu Histórico Nacional, possuem uma seleção e organização de cunho institucional. Mas também foi possível, através do *Núcleo de Memória da Museologia no Brasil* (NUMMUS), gerido pelo Curso de Museologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), desde 2005 sob a coordenação do prof. Dr. Ivan Coelho de Sá, obter acesso a outros documentos, muitos deles reunidos como arquivos pessoais, que revelaram novos contornos para a pesquisa.

Em visita realizada ao NUMMUS, identifiquei e analisei materiais relativos ao Museu Histórico Nacional e ao Curso de Museus, com enfoque nas décadas de 1930 a 1950, contribuindo para o aprofundamento das práticas educativas desenvolvidas por diplomados do Curso de Museus que atuaram no campo e deram atenção ao tema educação em museus. Os materiais pesquisados tornaram-se significativos para a execução da pesquisa, trazendo novas pistas para interpretações mais consolidadas¹³. Cito como exemplo: as indicações de materiais relativos ao I Congresso Nacional de Museus (1956) e ao Seminário Regional da UNESCO sobre a *Função Educativa dos Museus* (1958), ambos eventos ocorridos no Brasil nos quais conservadores de museus, entre eles funcionários do Museu Histórico Nacional, participaram ativamente dos debates promovidos.

Foi possível, ainda, nas visitas realizadas ao NUMMUS, ter acesso a um panorama temático de como a educação em museus era problematizada por

¹³ Na consulta realizada se concentrou nos fundos: *Coleção Nair Moraes de Carvalho* (NMC) - Série Museologia I (1937-1946); Série Museu Histórico Nacional; Série Fotografias; Série Artigos e Periódicos (1944-1975); Série Produção Intelectual. *Coleção Gustavo Barroso* (GB) - Série Fotografias Curso de Museus; Série Fotografias Pessoais; Série Trabalhos Técnicos; Série Documentos Pessoais; Série Biografia; Série Produção Intelectual; Série Museu Histórico Nacional. *Coleção Florivaldo dos Santos Trigueiros* (FST) - Série Produção Intelectual; Série Órgãos de Classe / Associações; Série Curso de Museus; Série Documentos Pessoais; Material em catalogação. *Coleção Celina Salles Trigueiros* (CST) - Série Fotografias / Documentos; *Coleção Antônio Pimentel Winz* (APW) - Série Livros; *Coleção Guy de Hollanda* (GH) - Material em catalogação; *Coleção Regina Liberalli Laemmert* (RLL) - Série Museologia.

conservadores de museus, através das publicações impulsionadas pela ocasião do Seminário Regional da UNESCO sobre a *Função Educativa dos Museus*, realizado em 1958 no Rio de Janeiro, Brasil, pela UNESCO/ICOM. A participação dos profissionais brasileiros foi de suma importância para a realização do evento, pois os museus cariocas foram cenários para debates e trocas de experiências sobre o tema educação em museus. A escrita dos profissionais brasileiros evidencia dois movimentos: (1) acesso e participação aos debates nacionais e internacionais sobre o papel educativo dos museus; (2) o exercício de diplomados do Curso de Museus que, a partir do aprendizado de sua formação, construíram caminhos reflexivos e práticos sobre a educação em museus. As publicações revelam intenções e necessidades do campo dos museus.

Destaco, ainda, documentos que foram encontrados durante o processo de investigação, alguns derivados das primeiras fontes consultadas, outros marcados pelos contatos e trocas de informações com colegas pesquisadores. Um exemplo foi a leitura da entrevista-depoimento cedida pela conservadora de museus Lygia Martins Costa em 08 de novembro de 2004 à Revista do Patrimônio do IPHAN e publicada no primeiro semestre de 2005. Na época, ela estava prestes a fazer 90 anos, 65 dos quais como museóloga. A entrevista concedida possibilitou observar, através da percepção da entrevistada, a circulação e o posicionamento de agentes e agências no campo dos museus, na primeira metade do século XX.

Outra descoberta expressiva foi o acesso à *Revista do Ensino da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul*, em que me deparei com artigos publicados pela conservadora de museus, Sigrid Pôrto de Barros, que indicam uma aproximação dos museus com o campo da educação, através das experiências educativas que ocorriam no Museu Histórico Nacional, a fim de valorizá-los como espaços de aprendizado. Essa tornou-se uma evidência significativa da interação promovida entre os campos dos museus e da educação.

A tese que apresento é uma das várias interpretações que os indícios encontrados proporcionam tecer. Organizada em cinco capítulos, é o exercício analítico através de uma história da educação em museus. Deste modo, este capítulo, de caráter introdutório, apresenta os bastidores da pesquisa, desde as motivações pessoais aos contornos teórico-metodológicos que irão balizar a investigação. Formulei dentro dele o desafio de mapear o espaço de relações

constituídas para o fortalecimento da educação em museus, com seus cerceamentos, trânsitos, interlocuções e particularidades.

O segundo capítulo, intitulado ***O CONSERVADOR DE MUSEUS: um profissional para o campo dos museus***, propõe investigar como se configurou essa formação no Brasil e, por meio desse itinerário, caracterizar as relações instituídas entre agentes e agências que atuavam nos museus na primeira metade e meados do século XX. Nesse capítulo, os conceitos de campo, capital simbólico e capital científico de Pierre Bourdieu (1989; 2004a; 2004b; 2007) contribuíram para identificar o campo dos museus como um espaço de relações de partilhas e concorrências que fomentaram sua autonomia. Embora consciente de que no País alguns agentes com outras formações já sinalizavam a necessidade de os museus assumirem seu papel educativo, acredito que a inserção dos conservadores de museus diplomados no campo estimulou o (re) pensar de práticas, discursos, fronteiras e confluências. A atuação desses profissionais, somada ao incentivo de agências nacionais e internacionais, possibilitaram articulações com outros agentes e campos, e minha atenção direcionou-se para o campo da educação.

O terceiro capítulo, ***IDEIAS CONVERGENTES: a educação em museus em debate***, propõe identificar os debates que delinearão aspectos teóricos e metodológicos do papel educativo dos museus. Observou-se uma ampla participação dos agentes e agências que atuavam ou dialogavam com o campo, em busca de se definir quais eram as particularidades e potencialidades do aprendizado nos museus. Foram identificadas duas ênfases na produção do campo: a educação visual e a educação para o povo. Para explorar a proposta de educação visual, concebida na temporalidade investigada, os conceitos de visualidade e visível, bem como os recursos de visualização (GUIMARÃES, 2007, 2010; KNAUSS, 2006; MENESES, 2003, 2005, 2010; NÓVOA, 2003; PESAVENTO, 2008) foram aportes centrais para a análise das especificidades da educação em museu. Outro conceito de sustentação para o desenvolvimento do capítulo foi a problematização da concepção de povo. No contexto estudado, o termo fora utilizado por diferentes agentes para defender a amplitude da educação promovida nos museus. Percebeu-se que o conceito de povo era associado à ideia de público de forma recorrente, porém com conotações características do momento vivido (CERAVOLO, 2012; MENDES, 2015; PÉCAUT, 1987; SCHELBAUER, 2005; TULLIO, 2002; VELLOSO,

1987). Observou-se que a partir desses dois destaques foram desenvolvidas diferentes estratégias de aprimoramento da educação em museus.

O quarto capítulo, ***ESTRATÉGIAS PARA EDUCAR NOS MUSEUS: proposições e soluções aplicadas***, propõe uma imersão investigativa das propostas teórico-metodológicas com vistas à consolidação da educação em museus. Observou-se que os debates do período analisado concentraram-se no que os profissionais que atuavam nos museus denominavam de pesquisa e divulgação. Considerada competência e habilidade inerente à profissão de conservador de museus, a prática de investigar os objetos legitimaria a retomada dos museus como centros de pesquisa de destaque. A divulgação dos museus, especialmente através das exposições, atrairia o público e promoveria a educação visual e a educação para o povo. Esses dois movimentos fomentaram uma campanha dos museus enquanto espaços de um aprendizado que se distinguia de outras instituições de ensino pela predominância da visualidade. Para compreender esse processo no campo dos museus, o conceito de estratégia de Michel de Certeau (1998) contribuiu para observar a operação que insere a educação na ação museográfica das instituições.

Estudou-se, ainda, como propostas educativas foram elaboradas pelos conservadores de museus do Museu Histórico Nacional a fim de observar, através dos indícios de algumas experiências realizadas, como a aplicação das estratégias de pesquisa e divulgação fomentavam as práticas de educação em museus. É possível observar, nas ações que ocorreram na instituição, como os conservadores de museus compartilhavam a necessidade de os museus aprimorarem sua função educativa. O conceito de estratégias narrativas (MORENO, 2009) contribuiu para a imersão analítica. Os estudos de Roger Chartier (1996, 1998a, 1998b, 1998c, 2004, 2012) e François Hartog (1996a, 1996b, 2006) auxiliaram na investigação dos indícios empíricos dos estudos de caso.

O último capítulo propõe um balanço da tecitura produzida durante o percurso. Segundo Chartier (2002), uma das grandes contribuições de Pierre Bourdieu foi a de definir uma dimensão histórica que não fosse estanque, ou seja, tornou-se desafio compreender cada momento histórico particular de forma relacional. A construção da narrativa histórica da educação em museus é complexa, articulada e processual, envolvendo diversos agentes e agências que atuaram na defesa de uma educação de amplo acesso. Deparar-se com peças desse mosaico é

motivador. E assim, espero que esta pesquisa se constitua numa oportunidade de identificar, contemplar, interpretar e compartilhar os vestígios de um dos capítulos da história da educação em museus.



2

O CONSERVADOR DE MUSEUS: Um profissional para o campo dos museus

[...] dos conservadores [de museus] espera-se o conhecimento da arte e da história, em todas as suas facetas e ligações complexas com outras ciências; o espírito informativo nas consultas; a paciência e perseverança nas pesquisas; o gosto estético nas arrumações; a síntese e precisão na elaboração de etiquetas, guias e catálogos. [...]. Como vimos, de sua atividade depende toda a vida cultural dos museus.

Dulce Ludolf

Para compreender os debates sobre educação produzidos no campo dos museus¹⁴, na primeira metade e meados do século XX, é necessário identificar agentes e agências que atuaram nesse espaço de relações. Índícios internacionais como a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO - 1945) e do Conselho Internacional de Museus (ICOM - 1946), bem como nacionais, a exemplo da criação da profissão de conservador de museus (1932), sugerem que o campo dos museus estava com uma atuação ativa e, conseqüentemente, em pleno desenvolvimento. Acredita-se que esses fatores foram determinantes para o incentivo e difusão de debates teórico-metodológicos sobre educação em museus.

Com o enfoque voltado para os debates ocorridos no cenário brasileiro, optou-se iniciar a investigação a partir do percurso da formação do conservador de museus, profissional diplomado que tinha por prioridade atender as necessidades, em um primeiro momento, do Museu Histórico Nacional, instituição na qual o Curso de Museus foi vinculado de 1932 a 1978 e, após a reforma curricular de 1944, suprir os museus brasileiros. Acredita-se que acompanhar o itinerário da concepção do profissional e vestígios de atuações permitirá identificar interesses, estratégias e interações do processo de autonomia do campo dos museus e, por conseguinte, investigar a formulação da função educativa dos museus no Brasil. Presumo que realizar uma operação imersiva sobre esse profissional formado exclusivamente para atuar nos museus brasileiros é uma das possibilidades de acessar as formulações do campo.

¹⁴ Schwarcz (1993) identifica a constituição de um campo dos museus brasileiros desde os oitocentos, marcado pela criação dos museus de ciências naturais. A autora, ao analisar a fundação do Museu Nacional (1808), do Museu Paraense Emílio Goeldi (1866) e do Museu Paulista (1894), bem como as primeiras relações entre os agentes envolvidos e suas produções no final do século XIX, analisa: “Para além das disputas pessoais, a importância do debate se concentra na perspectiva que ele inaugura: a constituição de um campo diverso de atuação e uma postura profissional nova” (SCHWARCZ, 1993, p.81). Observa-se que os debates se centravam na aquisição e classificação das coleções, além da construção de um conhecimento de caráter pouco pragmático e aplicado em suas pesquisas, personificando um ideal de cientificidade. Os debates oficiais sobre o tema educação em museus só foram identificados no século XX, temporalidade selecionada para o presente estudo.

Ressalta-se, por exemplo, que nos documentos analisados - datados da primeira metade e meados do século XX - os autores referem-se à educação em museus associando termos como ação educativa (REAL, 1958), atividade educativa (BARROS, 1963), caráter educativo (CARVALHO, [1947] 1957), divulgação cultural (LUDOLF [1952] 1964), extensão cultural (MENDONÇA, 1946), função educativa (CARVALHO, [1947] 1957; LUDOLF [1952] 1964; LUTZ [1932] 2008), irradiação cultural (CARVALHO, [1947] 1957), papel educativo (CARVALHO, [1947] 1957), recursos educativos (HOLANDA, 1958), serviço educativo (BARROS, [1948] 1958; TRIGUEIROS, 1958), valor pedagógico (BARROSO, 1951). Esses termos serão utilizados ao longo da pesquisa para ressaltar o aspecto temporal da formulação teórico-metodológica do campo analisado.

Sou uma museóloga que pesquisa, atua e defende maior atenção à educação em museus. Essa frase, repleta de posicionamentos, evidencia meus itinerários e investimentos. Parte significativa dela é produto de escolhas pessoais. Porém, arrisco dizer que a outra parte é endossada pela esfera profissional que ocupo, sustentada por gerações que legitimaram os museus e sua importância no aprendizado.

Ao folhear vários jornais brasileiros das décadas de 1940 e 1950, observei que essa dimensão começou a ser rascunhada naquele período. Em uma busca inicial pelas práticas educativas do Museu Histórico Nacional, me deparei com manchetes que causaram muito interesse. Títulos como “*Gente moça cultiva o passado: Preservar as obras de arte e infundir o gosto pela História-Pátria - O Curso de Museologia*” (GENTE, 1956, [s.n.t]) e “*História e arte do Brasil no curso de Museus: Contribuição do Museu Histórico Nacional ao desenvolvimento cultural de nosso povo [...]*” (BONIS, 1956, [s.n.t]) demonstram a aproximação de alguns jornais com o Curso de Museus. Ao ler as reportagens, observei que a abordagem sobre essa formação era da mais variada, que incluía desde notas informativas, como anúncios do período de inscrição, bolsas de estudos, grade curricular, a textos opinativos.

Dos textos opinativos me veio uma surpresa. Encontrei nos jornais matérias a favor e contra a gestão do Museu Histórico Nacional, mas me deparei com

saudações, elogios e aprovações constantes sobre o conservador de museus. Quando isso ocorria, a instituição que a abrigava era conseqüentemente enaltecida. Minha hipótese, a ser aprofundada neste capítulo, é que a esses profissionais foi associada a ideia de dar maior visibilidade aos espaços de cultura, como atesta o exemplo:

E como centro de cultura, o Museu [Histórico Nacional] abriu novos horizontes para o País e acendeu ideias perfeitamente novas, instituindo o sentido de centralização e de especialização, o que se percebe pelo "Curso de Museus". A Diretoria e a Secretaria dessa entidade [?] colocam todo o seu interesse e dedicação a serviço desse Curso em virtude da sua relevância cada vez maior e do seu grave papel educativo-cultural onde ocupa o 1º plano a divulgação de nossas tradições, de nossos heróis e de nossos episódios históricos. [...] A sua finalidade educativa tem se evidenciado cada vez mais, colocando-se entre os mais destacados órgãos de cultura. Cresce a cada dia a importância das equipes preparadas para a tarefa entrosada à sua especialização, qual seja a de encaminhar a mocidade estudiosa, neste gênero novo, considerado atualmente como autêntica carreira. (LOPES, 1952, [s.n.t])

Observa-se, nas linhas acima, um volumoso uso de adjetivações atribuídas ao conservador de museus e ao Museu Histórico Nacional. O uso de termos como “*dedicação*” e “*destaque*” reforçam que a vinculação de uma formação especializada à instituição era um fato inédito no Brasil, divulgada nos exemplos acima como um projeto a ser reconhecido e incentivado pela sociedade. Essa “*autêntica carreira*” colocou o Museu em uma nova condição no âmbito da cultura, pois, além das referências à salvaguarda, passou a ser recorrente a menção da capacitação de profissionais qualificados a tratar de objetos do passado quando se referiam ao Museu Histórico Nacional.

Ao encontrar esses documentos, senti necessidade de efetuar uma imersão na constituição profissional do conservador de museus no País, que se formava no Curso de Museus do Museu Histórico Nacional, criado em 1932, dez anos após a fundação da instituição, como veremos a seguir. Em 1951, o diploma passou a ter mandato universitário, conforme acordo com a então Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A profissão foi regulamentada legalmente em 1984¹⁵. Tais marcos são produtos de um longo processo, bastante

¹⁵ A Lei nº 7.287 de 18 de dezembro de 1984 dispõe sobre a regulamentação da profissão de museólogo. Para saber mais, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7287.htm>. Acesso em abril/ 2016.

singular no Brasil¹⁶, em que é possível observar a configuração de uma nova categoria profissional.

Ao me deparar com os primeiros contornos desse ofício, dúvidas começaram a me ocorrer: O que é uma profissão? Existem critérios para conferir a distinção de uma profissão? No caso investigado, é possível identificar os conservadores de museus como agentes que contribuíram para novos contornos do campo dos museus? Como ponto de partida, recorri a Norbert Elias (2001, p.90-91), ao destacar que:

Profissões, despojadas de suas roupagens próprias, são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; são, ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas. O estudo da gênese de uma profissão, portanto, não é simplesmente a apreciação de um certo número de indivíduos que tenham sido os primeiros a desempenhar certas funções para outros e a desenvolver certas relações, mas sim a análise de tais funções e relações. Todas as profissões, as ocupações, ou qualquer que seja o nome que tenham, são, de uma forma peculiar, independentes, não das pessoas, mas daquelas pessoas em particular pelas quais elas são representadas em uma certa época. Elas continuam existindo depois que esses seus representantes morrem. Como as línguas, pressupõem a existência de um grupo. E, se mudam, se novas ocupações surgem em uma comunidade, tais transformações não se devem simplesmente a atos ou pensamentos desse ou daquele indivíduo em particular, nem mesmo de cientistas ou inventores. É a situação de mudança de uma comunidade inteira que cria as condições para o surgimento de uma nova ocupação e determina o curso de seu desenvolvimento.

Segundo o autor, o surgimento de uma profissão é resultado da conjunção de diversos fatores, entre os quais a necessidade e a invenção. Esses dois aspectos agem em reciprocidade, pois a carência leva a descobertas que, para serem colocadas em prática, cristaliza ocupações capazes de suprir a insuficiência. Pode-se considerar, nesse sentido, que a profissão consiste em um trabalho especializado. Porém, no caso dos museus, observa-se que diversos profissionais, oriundos de outras formações, desenvolvem suas práticas nesses espaços e realizam, conseqüentemente, trabalhos específicos. O pesquisador Eliot Freidson

¹⁶ O Brasil é considerado pioneiro na América Latina por proporcionar a formação de conservadores de museus na década de 1930. A equivalência do Curso de Museus, em nível de graduação, diferenciará a oferta desse curso dos demais países, nos quais é recorrente a formação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Cabe ressaltar que no Brasil o Curso de Museus sempre foi considerado de ensino superior, pois exigia a conclusão do ensino secundário. O Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer nº 455, de 14 de outubro de 1948, a pedido do próprio Gustavo Barroso para dirimir dúvidas suscitadas em relação ao Curso de Museus ser ou não ser de nível de superior (BRASIL, 1955b, p.473).

(1995, p.8) identifica condições que oportunizam a criação de uma profissão e as diferencia de outras em vigência:

- Uma ocupação que empregue um corpo especializado de conhecimentos e qualificações, e que seja desempenhada para a subsistência em um mercado de trabalho formal, gozando de status oficial e público relativamente alto e considerada não só de caráter criterioso, como fundamentada em conceitos e teorias abstratos.
- Jurisdição sobre um corpo especializado de conhecimentos e qualificações em uma divisão do trabalho específica, organizada e controlada pelas ocupações participantes.
- Controle ocupacional da prática desse corpo de conhecimentos e qualificações no mercado de trabalho (seja uma universidade ou uma empresa), por meio de uma reserva que exija que apenas os membros adequadamente credenciados possam executar as tarefas sobre as quais têm jurisdição e também supervisionar e avaliar seu desempenho. [...]
- A credencial utilizada para amparar sua reserva de mercado de trabalho é criada por um programa de treinamento que se desenrola fora do mercado de trabalho, em escolas associadas a universidades. [...] O corpo docente serve como classe cognitiva da profissão.

Como foi observado acima, um significativo requisito para a profissionalização de uma ocupação é a construção de uma base teórica calcada no conhecimento técnico e científico. A partir da formação desses agentes, com domínio de atributos próprios, sua entrada no mercado de trabalho permite estabelecer circulações, controles, delimitações e compartilhamentos. Algumas pistas permitem supor que o reconhecimento social do conservador de museus foi resultado de seu investimento no conhecimento, na construção de habilidades e competências específicas, nos seus modos de produção e articulação/negociação com diversos agentes e agências que lidam com o patrimônio e com os museus. Esses elementos, somados, podem ser indícios da construção dos significados e identidades vinculados a esse profissional, como revela no excerto abaixo da coluna *Sociais*, do Jornal *Força da Razão*, intitulada “*Dia do Conservador*”:

[...] o vocábulo "Conservador" é dado aos técnicos que após uma espinhosa aglomeração de conhecimentos de história, arqueologia, arte, ciência, indústria, religião e outros, são chamados a desempenhar encargos de grandes museus do mundo. [...] Nossos museus não podiam "administrativamente falando" chamar-se propriamente de museus. Enquanto não faltavam indivíduos que eram verdadeiros sábios e por esse motivo deram um esplendor excepcional aos nossos museus, sobravam também certos funcionários oriundos de outras carreiras e que nem entendiam ou queriam entender da arte de trabalhar em estabelecimentos desse gênero. Era necessário vencer essa mentalidade. Lutando sempre, Gustavo Barroso o conseguiu. A despeito de todas as dificuldades que se antepunham aos seus propósitos, criou interessante curso em 1933 [sic], destinando-o ao preparo dos futuros especialistas. Alguns anos mais tarde

vários museus do Distrito Federal e de outras cidades começaram a sentir os benefícios desses ensinamentos. Entrementes, o "Curso de Museus" que teve efeitos tão revolucionários, prosseguiu na sua oportuna existência. (ASOJ, 1952, p.2)

Esse texto indica um vazio a ser preenchido entre os profissionais "excepcionais", ou melhor, autodidatas, e profissionais descompromissados nos museus. O conservador de museus teria o desafio de ocupar essa lacuna. Para Bourdieu (2004b) os agentes individuais e institucionais criam um espaço de atuação, que só se mantém pelas suas relações objetivas. Essas relações tendem gradativamente a criar um espaço de lutas, forças, negociações e autonomia. A autonomia produz um microcosmo de leis próprias, designado pelo autor como campo, e o que define a estrutura de um campo é a distribuição do capital científico entre os agentes engajados nesse domínio.

Quando se refere ao capital científico, Bourdieu (2004b, p.26) sinaliza que esse é "[...] uma espécie particular do capital simbólico"¹⁷ e o identifica em duas modalidades: o capital científico "puro", vinculado à acumulação de um crédito científico, e o capital científico institucionalizado, adquirido por estratégias políticas. Tais poderes, por sua vez, influenciam diretamente o campo e, distribuídos entre os agentes, proporcionam as condições práticas da autonomia.

A formação profissional do conservador de museus pela via do ensino condicionou atributos vinculados à titulação que anteriormente era conferido aos profissionais que se destacavam no trabalho prático exercido nos museus. Não pode ser ignorado que o próprio idealizador do Museu Histórico Nacional e a primeira geração de docentes do Curso de Museus não tinham passado por uma formação acadêmica sobre museus, mas os domínios de conhecimentos e de técnicas a eles associados pela empiria, além de posicionamentos políticos no âmbito da cultura, lhes conferiram, pelos pares, poder e autoridade para se intitularem conservadores de museus e instruir os futuros profissionais:

No Brasil, homens ilustres pelo seu saber, como o Dr. Pedro Calmon, Reitor da Universidade, os Professores Edgar Romero, Angyone Costa e muitos outros honram-se com o título de Conservadores. O signatário destas

¹⁷ "O capital simbólico - outro nome da distinção - não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio" (BOURDIEU, 1989, p.145). O capital simbólico gera poder simbólico, "[...] um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma fides, uma auctoritas, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe". (Idem, p.188)

linhas, membro da Academia Brasileira de Letras e Diretor do Museu Histórico Nacional, tem orgulho em ser o mais antigo Conservador de Museu do Brasil. (BARROSO, [1954] 1957, p.231)

Observa-se nas linhas acima que Gustavo Barroso, consciente do capital científico institucionalizado que possuía, se autodeclarava o mais antigo conservador de museus no país. Nascido em 29 de dezembro de 1888, Gustavo Adolfo Luiz Guilherme Dodt da Cunha Barroso foi um intelectual que se singularizou pela forte campanha travada em defesa das relíquias esquecidas: os objetos, compreendendos como representações de um nacionalismo vinculado à tradição e à memória. Por meio de mais de uma centena de livros publicados - romances, poesias, livros de memórias, entre outros, e das produções textuais em revistas e jornais é possível percorrer sua vida construindo o característico perfil de seus projetos culturais e políticos. Foi diretor do Museu Histórico Nacional nos períodos de 1922-1930 e 1932-1959, a segunda gestão interrompida pelo falecimento¹⁸.

Pode-se sugerir que esse papel assumido de forma evidente o sustentou no espaço de lutas, forças e negociações do campo dos museus e, frente a outros agentes, o legitimou a tornar-se o nome mais associado à criação do Curso de Museus¹⁹. A proposta inicial era dotar sujeitos de aptidões, pela via acadêmica, que se equivalessem ao prestígio dos especialistas em museus em nível nacional e internacional. Após percorrer o processo de seleção, qualificação fundamentada em grades curriculares e defesa de uma tese, ao profissional era conferida a

¹⁸ Para maior aprofundamento de sua história sugiro consultar os trabalhos:

CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso*, Gilberto Freire e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/ IBRAM, 2009. 258p.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Troféus da guerra perdida. Um estudo histórico sobre a escrita de si de Gustavo Barroso*, 2009. 258p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MOREIRA, Afonsina Maria Augusto. *No Norte da Saudade: esquecimento e memória em Gustavo Barroso*, 2006, 271p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Ana Cristina Audebert Ramos de. *O conservadorismo a serviço da memória: Tradição, museu e patrimônio no pensamento de Gustavo Barroso*, 2003. 119p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

¹⁹ Dois textos do funcionário do Museu Histórico Nacional Adolpho Dumans, publicados ainda no período da gestão de Gustavo Barroso, associa diretamente a figura do intelectual com a criação do Museu Histórico Nacional e o Curso de Museus. Para saber mais:

DUMANS, Adolpho. A idéia de criação do Museu Histórico Nacional. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1945. p.383-397. [? 1942].

_____. O Museu Histórico Nacional através dos seus 19 anos de existência. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1941. p.211-230. [? 1940].

diplomação, condição que lhe revestia de autoridade, autonomia e respeitabilidade²⁰. O título de conservador de museus vigorou por muitas gerações de profissionais, em uma busca de aproximar a carreira de outras designações conhecidas pelos agentes que circulavam no espaço social dos museus:

Para os entendidos em Museu no mundo inteiro, o título Conservador possui incontestável prestígio. Daí a relutância dos componentes da carreira em propugnar sua mudança para designações que tem sido algumas vezes proposta: Técnicos de Museus, Museólogo ou Museologista. Tais termos nada diriam aos especialistas da Europa e das Américas, enquanto que o de Conservador abre a quem o usa todas as portas. (BARROSO, [1954] 1957, p.231)

Observa-se que Gustavo Barroso garante que o termo de conservador possuía prestígio internacional, a exemplo de seu uso na França. Coelho (2015, p.192), ao analisar a afirmativa acima, destaca o esforço para promover a formação de conservador “[...] como *status* e defesa de um funcionário especializado, se considerarmos a denominação do título para supor um valor numa relação que pode ser expressa da seguinte forma: Título com inestimável prestígio = Funcionário especializado”.

Para Lima (2013), a partir da diplomação é possível observar duas categorias de agentes individuais que passaram a atuar nos museus: a categoria de profissionais diplomados que, posteriormente no Brasil, foram regulamentados por instrumentos legais²¹, atualmente intitulados como museólogos; e a categoria designada como profissionais de museus, a qual congrega indivíduos que contribuem com especialidades de outras áreas para o cotidiano dos museus, considerados detentores de experiências práticas. Vale ressaltar que a nomenclatura de profissional de museus é usualmente utilizada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM)²².

²⁰ Para saber mais sobre o perfil do Curso de Museu e do profissional diplomado no período de 1932 a 1978, consultar: SIQUEIRA, Graciele Karine. *Curso de Museus - MHN, 1932-1978. O perfil Acadêmico-profissional*, 2009. 178p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2009.

²¹ No Brasil, a Lei nº 7.287, de 18 de dezembro de 1984 dispõe sobre a regulamentação da profissão de museólogo. O Decreto nº 91.775, de 15 de outubro de 1985 regulamenta a Lei nº 7287/1984 e autoriza a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Museologia.

²² O Conselho Internacional de Museus (*International Council of Museums* - ICOM) foi criado em 1946 com o objetivo de efetivar uma cooperação internacional entre os museus, com sede na França. O ICOM veio a assumir os trabalhos do Escritório Internacional de Museus (*Office International des Musées* - OIM), órgão internacional criado em 1926, também com sede na França, e interrompido durante o período de beligerância da II Guerra Mundial.

É interessante observar algumas condições que Bourdieu (2004b) sinaliza para a configuração de um campo quando acompanhamos a elaboração da categoria de conservadores de museus no Brasil. Para o autor, é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não fazer - e esse movimento é diretamente associado às posições que ocupam nessa relação. Esse campo de forças é sustentado por relações de partilhas e concorrências e confere autonomia ao microcosmo pelo engajamento e regulação.

Ao ler outra nota sobre os conservadores de museus, me deparei com outra categoria que compõe o que Lima (2013) notabiliza por profissionais de museus: os naturalistas. Nessa nota, publicada no *Correio da Manhã* do Rio de Janeiro, conservadores de museus e naturalistas são colocados em importância equivalente na preservação do patrimônio nos museus, com semelhantes saudações pela escolha da profissão e votos de maior apoio pelo reconhecimento do trabalho exercido:

Naturalistas e conservadores

[...] Esses servidores realizam trabalhos de nível superior e vivem há muitos anos esquecidos. Enquanto os naturalistas pesquisam nos laboratórios e dedicam-se à arqueologia, à etnografia, à fauna e à flora, os conservadores são os responsáveis pela preservação das obras de arte, que são por eles devidamente estudadas, apresentadas e catalogadas para enriquecimento cultural. Apesar das dificuldades até agora encontradas para o perfeito desenvolvimento de suas especializações, esses técnicos vêm trabalhando sem esmorecimento. Melhor amparados, certamente poderão progredir de maneira mais eficiente. Mas a verdade é que não há ideal sem real. Mesmo idealistas, é justo que se tenha em conta, em favor deles, o realismo da vida. (NATURALISTAS..., 1952, [s.n.t])

Porém, as relações de partilhas e concorrências podem ser mais complexas do que a reportagem acima pode apresentar. Se há a concordância de que ambas categorias profissionais trabalhavam em prol dos museus, os níveis de vencimentos na década de 1950 revelam uma tensão nas posições da estrutura das relações objetivas. Nos Anais do Museu Histórico Nacional, impresso em 1957, foi anexado um documento de autoria de Gustavo Barroso, diretor do Museu Histórico Nacional e docente do Curso de Museus, ao Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) em 1954, pela defesa de equivalência salarial entre os conservadores de museus e os naturalistas:

Foi com certo espanto que esta Diretoria tomou conhecimento da posição atribuída aos Conservadores de Museus na publicação nº2 da Comissão do Plano de Classificação de Cargos para a Revisão dos Níveis de Vencimentos do Funcionalismo Civil da União. Com certo espanto, está bem dito, pois, nas tabelas constantes da referida publicação os Conservadores de Museu figuram sob a rubrica Educação e Cultura nos níveis 12, 13 e 15, enquanto os Naturalistas do Museu Nacional, pertencentes aos serviço técnico e científico, ocupam os níveis 14, 16 e 18, como se não fossem similares esses cargos, com a única diferença de se ocuparem os Conservadores de Museus de ciências como a História, a Iconografia, a Paleografia, a Etnografia, a Numismática, a Biblioteconomia, a Arqueologia, e a Diplomática, e os naturalistas com as ciências naturais: Geologia, Zoologia, Botânica, etc., ou será - pergunta-se - que há hierarquia entre os ramos superiores do saber humano?

Além disso, do exame das citadas tabelas se verifica que, permanecendo nesse nível, sem a menor razão, toda a Carreira de Conservador de Museu sofre a humilhação e a injustiça de ser considerada inferior à de Naturalista. No entanto, as funções e objetivos são idênticos: se o último conserva e pesquisa o material etnográfico, zoológico, botânico ou geológico, o primeiro conserva e pesquisa o material histórico, artístico, numismático ou paleográfico. Em que poderá ser o estudo e o trabalho de um superior ao trabalho do outro?

[...] Na defesa dos mesmos, não entra visando qualquer interesse pessoal, mas unicamente a pura justiça da causa e a defesa da carreira de Conservador, pois o rebaixamento do seu nível de salário terá como consequência lógica o rebaixamento de sua qualidade.

[...] Esta Diretoria espera que a douta e ilustre Comissão, empreendendo seus elevados intuitos, examine o que francamente aqui lhe expõe e ponha no mesmo nível as carreiras de Naturalista e Conservador de Museus. Porque os Naturalistas, em uma palavra, nada mais são do que Conservadores de Museus de História Natural. (BARROSO, [1954] 1957, p.229-230; 233-234)

A longa elaboração argumentativa de Gustavo Barroso evidencia que o campo dos museus é um espaço de disputas e negociações. O distinto enquadramento salarial provocou na alegação uma postura enfática de equivalência entre os agentes na atuação nos museus - em um primeiro momento equidade de aptidões, mas, sobretudo, política. Coelho (2015) ressalta que o uso das palavras humilhação e injustiça torna-se significativo e simbólico por sua conotação de arbitrariedade. Ao longo da argumentação “[...] há permanência da importância atribuída à denominação da profissão como Conservador. O termo permanece descrito como uma espécie de tradição ligada à herança cultural” (COELHO, 2015, p.201). O exemplo acima demonstra que a inserção e distinção do profissional exclusivo para as necessidades do campo dos museus era uma operação de longo prazo no Brasil que visava, como resultado, o reconhecimento do profissional no processo de legitimação e autonomia do campo.

As relações entre os agentes e as posições assumidas nos contornos de um campo dos museus ganharam mais força quando agências foram implementadas para regulação e visibilidade do meio. A fundação do ICOM em 1946 é significativa para observarmos como os agentes individuais se articularam entre si e, com essa agência, no caso dessa investigação, tornou-se uma facilitadora para os debates do que se assumiu a partir de então por educação em museus.

A presença do capital científico nessas relações será substancial para verificarmos as articulações, posições e hierarquias assumidas. É possível observar, no registro de Lygia Martins Costa²³, conservadora de museus diplomada que trabalhou no Museu Nacional de Belas Artes, que existia um campo de forças que ganhou fôlego com a criação do ICOM e, na sequência, do Comitê Nacional do ICOM no Brasil. Foi ela, junto com a colega também conservadora de museu diplomada Regina Monteiro Leal²⁴, que recebeu a correspondência que convidava o país a integrar o ICOM:

A minha relação com o ICOM foi a mais imediata possível. Eu e a Regina Real éramos as mais ligadas ao Museu. Ela era a secretária do Museu, embora fosse técnica. Então chegou uma correspondência e ela disse: 'Lygia, chegou aquilo que a gente sonhava'. Pois sempre conversávamos sobre a necessidade de termos acesso aos museus lá de fora; dizíamos que não podíamos continuar a não saber o que eles estavam estudando, o que eles tinham... essa falta de contato... presos aqui no nosso mundinho.... Quando ela me mostrou aquela correspondência, eu disse: 'Regina, era isso que nós estávamos buscando. Vamos ter a oportunidade de viajar, de ver os museus, mas que bom! Vamos levar isso a Oswaldo Teixeira já mastigado'. E fomos... Naturalmente Oswaldo era um artista... (COSTA, 2005, p.282)

A referida correspondência tratava-se de um convite ao Brasil para integrar a primeira reunião do ICOM, realizada no Museu do Louvre em 16 de novembro de 1946, além de incentivar que fossem criados, nos respectivos países, comitês nacionais (CRUZ, 2008). Por ter sido a primeira instituição brasileira a responder o convite de participação do ICOM, coube ao diretor do Museu Nacional de Belas

²³ Lygia Guedes Martins Costa matriculou-se no Curso de Museus em 1938, sendo diplomada no final do ano seguinte. Foi classificada no primeiro concurso promovido pelo DASP e nomeada para atuar no Museu Nacional de Belas Artes, onde trabalhou de 1940 a 1952. Posteriormente foi transferida para o IPHAN, onde atuou em diversos setores até 1980. Participou de diversas montagens de exposições e museus ao longo da carreira, foi professora de disciplinas como História da Arte e Estética (UFRJ, 1956-1958) e Introdução à Museologia (Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, 1969) (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

²⁴ Regina Monteiro Real matriculou-se no Curso de Museus em 1936, sendo diplomada no final do ano seguinte. Assim que se formou foi nomeada interinamente para os cargos de conservadora e secretária do Museu de Belas Artes, tendo, ao longo de sua carreira, montado exposições, ministrado cursos e escrito artigos sobre a relação museu e arte. Também atuou de 1955 até 1969, ano de seu falecimento, no Museu Casa de Rui Barbosa. Publicou, em 1958, o livro *Museu Ideal* (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

Artes do período, Oswaldo Teixeira²⁵, a presidência do Comitê Nacional, e as conservadoras de museus da instituição Lygia Martins Costa e Regina Monteiro Leal a função de secretárias. Para a efetivação do Comitê Nacional do ICOM, era necessária a concentração de agentes que atuavam nos museus brasileiros. Observa-se na organização elaborada em 1947 e proposta no ano seguinte um cuidado de congregar representações de museus de diversos estados, bem como de distribuir os papéis conferidos:

Presidente:

Oswaldo Teixeira, diretor do Museu Nacional de Belas Artes

Vice-Presidentes:

Gustavo Barroso, diretor do Museu Histórico Nacional

Heloísa Alberto Torres, diretora do Museu Nacional

Alcindo Sodré, diretor do Museu Imperial

Tesoureiro:

Américo Jacobina Lacombe, diretor da Casa de Rui Barbosa

Secretária-correspondente:

Regina Monteiro Real, conservadora do Museu Nacional de Belas Artes

Secretária-arquivista:

Lygia Martins Costa, conservadora do Museu Nacional de Belas Artes

Membros:

José Valadares, diretor do Museu do Estado, Salvador, Bahia

Sérgio Buarque de Holanda, diretor do Museu Paulista do Ipiranga, São Paulo

Inocêncio Machado Coelho, diretor do Museu Goeldi, Pará

Dante de Layano, diretor do Museu Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul

C nego Trindade, diretor do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, Minas

João Geraldo Kuman, diretor do Jardim Botânico, Rio de Janeiro

Geralda Ferreira Armond, diretor do Museu Mariano Procópio, Juiz de Fora

Simoens da Silva, diretor do Museu Simoens Silva, Rio de Janeiro (CRUZ, 2008, p.10)

Bourdieu (2004a, p.172) avalia que “[...] cada um dos agentes investe a força (o capital) que adquiriu pelas lutas anteriores em estratégias que dependem, quanto   orienta o, da posi o desse agente nas rela oes de força, isto  , de seu capital específico”.   interessante observar em registros de diferentes anos que as conservadoras de museus Lygia Martins Costa e Regina Monteiro Leal, em suas

²⁵ Oswaldo Teixeira do Amaral foi pintor, professor, crítico e historiador de arte. Assumiu o cargo de diretor do Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, onde permaneceu até 1961. Até o final da vida, exerce a atividade de professor de pintura e desenho em várias institui oes, inclusive no Instituto de Belas Artes. Para maiores informaçoes de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa706/oswaldo-teixeira>>. Acesso em maio/2016.

avaliações, relataram a gestão do artista Oswaldo Teixeira como descompromissada. Em uma carta de sua autoria, Regina Monteiro Leal, em 1956²⁶, opina que o presidente da primeira gestão do Comitê Nacional do ICOM não tinha o mesmo engajamento com esse projeto que os conservadores de museus:

[...] sob a presidência de Oswaldo Teixeira, contrário a qualquer atividade de conservadores, a instituição deixou praticamente de funcionar. Existiu porque mantive regularmente a todo questionário que me chegava às mãos e bem assim solicitando constantemente as publicações da UNESCO. [...] É preciso prosseguir e não desanimar. Sabemos que as coisas de espírito, neste país, são postas de lado, mas aqueles que delas e para elas vivem, tem a responsabilidade de trazê-las à tona. (LEAL, 1956, apud CRUZ, 2008, p.12)

O texto de Regina Monteiro Leal revela que a profissional sentia a necessidade de dinâmicas que despertassem a circulação entre os agentes e os acontecimentos, ampliando, assim, o campo de produção e afirmação desses profissionais. As secretárias do Comitê Nacional do ICOM, na condição de conservadoras de museu, tinham a percepção da constituição dessa agência como um movimento agregador, capaz de estimular trocas entre os profissionais de museus brasileiros e aproximá-los das experiências e debates internacionais. Sua colega de trabalho Lygia Martins Costa apresentou, quase cinco décadas depois, um possível motivo para o menor envolvimento do primeiro presidente do Comitê Nacional do ICOM e, conseqüentemente, a condução de uma gestão pouco atuante:

Ficamos como duas secretárias do ICOM [Lygia Martins Costa e Regina Monteiro Leal]. O diretor do Museu [Oswaldo Teixeira] ficou como presidente porque o Museu [Nacional de Belas Artes] foi o primeiro que respondeu à comunicação do ICOM. Os outros não tiveram tanto interesse assim... Porque não tinham técnicos. Fomos nós que respondemos com interesse. O Oswaldo então foi eleito presidente, mas não ligava muito para ser presidente daquilo. Porque o Oswaldo Teixeira era um estudioso, um artista e, sobretudo, protetor dos artistas. Vários artistas pobres viviam na casa dele, no porão da casa dele; ele lhes dava de comer, os ajudava em tudo. (COSTA, 2005, p.282-283)

O depoimento de Lygia Martins Costa indica interesses e interações distintas entre os agentes que estavam por constituir um espaço de relação próprio dos museus. Observa-se que Oswaldo Teixeira estava dotado de capital científico institucionalizado, por ocupar naquele momento a posição de diretor do Museu

²⁶ Cruz (2008) informa que a carta de Regina Monteiro Real foi enviada em 7 de novembro de 1956 para José Lacerda de Araújo Feio, naturalista do Museu Nacional, que tinha acabado de entrar para o ICOM.

Nacional de Belas Artes, mas, como a mesma afirmou, ele era artista e sua preocupação, na opinião da entrevistada, estava direcionada antes de tudo à configuração de seu grupo profissional²⁷. As conservadoras de museus da mesma instituição, por sua vez, percebiam nas novas composições articuladas²⁸ a oportunidade de aprimoramento do domínio de conhecimento e de técnicas associados aos museus, modos de produção diretamente associados à formação dessas profissionais. Nas posições que ocuparam pelo capital científico “puro” conseguiram manter o Comitê Nacional do ICOM nos primeiros anos, embora na prática, não mais que em termos burocráticos.

Em 1953, uma nova gestão do Comitê Nacional do ICOM foi efetivada sob gestão de Rodrigo Mello Franco de Andrade²⁹ (CRUZ, 2008), presidente do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) - outro agente institucional que teve presença no espaço social dos museus, inclusive pela criação de instituições emblemáticas como o Museu Nacional de Belas Artes, em 1937. Uma maior participação dos agentes, no Comitê Nacional, resultou, inclusive, na organização de encontros que reforçaram a produção especializada e a troca de experiências entre instituições e profissionais, a exemplo do Primeiro Congresso Nacional de Museus em 1956³⁰, e do Seminário Regional da UNESCO sobre a *Função Educativa dos Museus*, que ocorreu dois anos depois.

²⁷ Observa-se, pelos relatos das conservadoras de museus, que Oswaldo Teixeira era um artista que atuava no campo dos museus, mas suas opiniões o inseria, antes de tudo, no campo artístico. De acordo com Bourdieu (2007, p.101) “[...] o processo de autonomização intelectual e artística é correlato à constituição de uma categoria socialmente distinta de artistas ou de intelectuais profissionais [...]. [...] o processo conducente à constituição da arte *enquanto tal* é correlato à transformação da relação que os artistas mantêm com os não-artistas e, por essa via, com os demais artistas, resultando na constituição de um campo artístico relativamente autônomo e na elaboração de uma nova definição da função do artista e da sua arte”.

²⁸ Cabe ressaltar que em 1947 o ICOM assinou um convênio de cooperação mútua com a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO) (CRUZ, 2008), articulação que reforçou essa agência enquanto mobilizadora de decisões centrais para os museus em nível internacional.

²⁹ Rodrigo Melo Franco de Andrade iniciou suas atividades profissionais em 1921, como colaborador do jornal O Dia. Assumiu a direção do SPHAN de 1937 a 1967 e, após a aposentadoria, integrou o Conselho Consultivo, onde permaneceu até a sua morte, em 11 de maio de 1969. Para maiores informações de sua trajetória profissional e seu itinerário no SPHAN, consultar: BAUER, Letícia Brandt. *O homem e o monumento: criações e recriações de Rodrigo Melo Franco de Andrade*, 2015. 275p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

³⁰ O Primeiro Congresso Nacional de Museus foi organizado pelo Comitê Nacional do ICOM e ocorreu na primeira quinzena de julho de 1956 na cidade de Ouro Preto/Brasil. Entrei em contato com a atual gestão do ICOM Brasil para consultá-los sobre possíveis documentos arquivados sobre o evento, porém foi esclarecido que as informações que possuem foram obtidas por reportagens da época publicadas pelo conservador de museus Mário Barata no Diário de Notícias, material que foi compartilhado através do acesso ao periódico, disponível em: <<http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>>. Possíveis documentos podem estar concentrados na sede do ICOM na França. Um resumo do evento foi encontrado no livro *Museu Ideal* (REAL,1958).

A atuação de conservadores de museus diplomados, nesses eventos, foi expressiva, pois encontraram um cenário de revisão e atualização de conhecimentos e práticas profissionais que repercutiram para os museus em larga escala. Ao abordarem o tema educação em museus, estimularam a construção de estratégias e influências sobre o potencial do aprendizado nos museus e evidenciaram que essa produção era uma operação que exigia a participação do profissional especializado.

A educação em museus foi um tema muito debatido na década de 1950. Mas cabe ressaltar que não era um assunto recente, ao contrário, pesquisas revelam que os museus de ciências naturais brasileiros trabalhavam desde o final do século XIX e início do século XX com iniciativas educativas voltadas tanto para o público pesquisador como para o público escolar (LOPES, 1997; PEREIRA, 2010; POSSAMAI, 2012). Outro exemplo representativo da relação museu e educação, neste período, foi a inauguração do primeiro museu pedagógico oficial, denominado de Pedagogium que, fundado em 1890, constituía-se como um agregador da prática dos fazeres escolares. O Pedagogium teve uma institucionalização instável e, em 1919, foi oficialmente extinto. Parte de suas funções foram retomadas com a criação do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP) em 1937 (BASTOS, 2002).

Os profissionais brasileiros envolvidos com as experiências de educação em museus estavam atentos aos modernos projetos e iniciativas que ocorriam no país e, sobretudo, no exterior. Os Estados Unidos estavam avançados em práticas que refletiam o que entendiam e defendiam por esse tema. A educação em museus foi tratada naquele país como uma ruptura do que definiam como o papel dos museus: um instrumento de educação para o povo. Aprofundaremos, adiante, que diversos conservadores de museus diplomados fizeram estágios e visitas técnicas aos museus norte-americanos e relataram a educação em museus como um tema de destaque. A conservadora de museus Lygia Martins Costa, ao recordar sua viagem aos museus americanos, especialmente o Metropolitan Museum of Art, enfatiza o discurso que era propagado pelas instituições americanas:

Para que servem os museus? Os museus foram feitos para o povo, para informar e servir ao povo. Os museus existentes na Europa eram elitistas, funcionavam mais como laboratório de estudiosos que compunham seus quadros técnicos. A elite se beneficiava porque tinha conhecimento cultural suficiente para tirar proveito daqueles acervos. A partir de então o museu passou a visar, a atingir as crianças, as escolas, e todos os níveis da sociedade. (COSTA, 2005, p.285-286)

Ao me deparar com os relatos de viagens dessa conservadora, observei que a proposta americana de museu, como instrumento de educação para o povo, agradou aos profissionais que estavam enveredados na campanha pela educação no campo dos museus, a exemplo de Lygia Martins Costa. A conservadora de museus, inclusive, confronta a dinâmica dos museus americanos com os museus europeus, um movimento que na entrevista demonstra mais um posicionamento opinativo, do que uma preocupação em construir uma análise crítica sobre o itinerário da educação em museus em continentes com historicidades tão distintas³¹.

O discurso da conservadora de museus, demonstrada acima, reforça que, em meados do século XX, o tema educação em museus e suas especificidades ganharam urgência no campo. Em outro momento do depoimento, Lygia Martins Costa, ao dar destaque ao SPHAN e sua relação com os museus, evidencia que esse foi um tema que gradualmente ganhou atenção por agentes com posições estratégicas no campo dos museus:

Entrevistador - O dr. Rodrigo [Mello Franco de Andrade] tinha essa dimensão da importância da educação para o Patrimônio. Eu me lembro de uma frase dele: “Só há uma maneira eficaz para a preservação do Patrimônio: a educação popular”.

Lygia - No final da vida, depois de vinte anos de trabalho nosso junto ao dr. Rodrigo. No começo, ele não pensava assim. Tantos museus não tiveram uma vida como deviam porque nunca tiveram um corpo técnico. [...] Os museus eram absolutamente vazios, porque os museus serviam para coletar para arrumar e difundir as obras para o gozo das classes cultas. (COSTA, 2005, p.290)

Dessa declaração, dois indicativos merecem destaque: O primeiro é que o capital científico “bruto”, somado às experiências acumuladas - provenientes das circulações, partilhas, concorrências entre os agentes, além do capital científico institucionalizado - propiciaram, ao longo da carreira, que o diretor do SPHAN

³¹ Ainda que seu relato seja pouco analítico, é possível corroborar com a percepção de que os museus americanos foram criados para desempenhar um papel diferenciado dos museus europeus, ainda que se leve em consideração a trajetória histórica desses territórios. De acordo com a pesquisadora Maria Dolores Jiménez-Blanco, que investiga a história dos museus, “Em países de trayectoria histórica comparativamente más breve, como Estados Unidos, el museo há desempeñado precisamente ese papel [fator identitário assimilarse también al arte moderno y plantearse como reflexión de futuro], aunque com sus próprias connotaciones. [...] Desde sua instauración em 1929, el MoMA [Museum of Modern Art] se convertiría en el mejor emblema de la centralidade neoyorquina en el panorama de la modernidad internacional, algo que podia verse como un reflejo del relieve de Estados Unidos en el concierto político y económico mundial” (JIMÉNEZ-BLANCO, 2014, p.105). [“Em países de trajetória histórica comparativamente mais breve, como os Estados Unidos, o museu tem desempenhado precisamente esse papel [fator identitário assimilar-se também com a arte moderna e plantar-se como reflexão de futuro], embora com as suas próprias conotações. [...] Desde sua criação em 1929, o MoMA [Museu de Arte Moderna] se converteu em o melhor emblema da centralidade nova-iorquina no panorama da modernidade internacional, algo que poderia ser visto como um reflexo do alívio dos Estados Unidos no acordo político e econômico global” (JIMÉNEZ-BLANCO, 2014, p.105)] Tradução livre da autora.

Rodrigo Mello Franco de Andrade compartilhasse da opinião que educação e patrimônio se correlacionavam e, que essa vinculação, tinha grande importância no processo de aprendizado cultural. Pelo aumento de debates sobre educação, patrimônio e museus, em meados do século XX, é possível arriscar que essa postura pode ter se tornado progressivamente uma predisposição dos agentes que lidavam com esses temas.

O segundo indicativo é o destaque na carência de corpo técnico nos museus. Lygia Martins Costa era conservadora de museus concursada vinculada ao SPHAN e, de acordo com suas memórias, as preocupações desse órgão quando se referia a museus era prioritariamente criar espaços para abrigar coleções constituídas. Não ocorria, naquele momento, pretensões de problematizar e estimular uma “mensagem educativa” produzida por esses museus. Costa (2005, p.287) relata que “[...] os museus do Patrimônio foram criados por uma equipe de arquitetos de intuito absolutamente estético. A intenção era a preservação [...]”.

O museu do SPHAN, que conseguiu potencializar o caráter educativo da instituição, foi, em sua opinião, o Museu Nacional de Belas Artes. Essa assertiva não era por acaso: quem compôs nos anos de 1940 o corpo técnico desse museu foram conservadoras de museus diplomadas, mais especificamente ela e Regina Monteiro Leal: “Nós formamos no Museu Nacional de Belas Artes um núcleo técnico em consequência do concurso” (COSTA, 2005, p.285). Em seu depoimento, somente esse e o Museu da Inconfidência tiveram um profissional técnico entre os museus criados pelo SPHAN, citado pelo primeiro nome, Orlandino³².

A construção memorialística, endossada pelo itinerário profissional de Lygia Martins Costa, resultou em uma argumentação direcionada para a valorização do conservador de museus no campo dos museus e do patrimônio. Para a conservadora de museus, a aptidão de sua profissão era o tratamento dos objetos, e essa habilidade e competência a inseriu, assim como os demais diplomados, no espaço de atuação dos museus e nas relações objetivas produzidas - compartilhados por outros agentes individuais (a exemplo dos naturalistas, artistas,

³² Lygia Martins Costa referia-se a Orlandino Seitas Fernandes, conservador de museu que se matriculou no Curso de Museus em 1943 e se diplomou em 1944. De acordo como Sá e Siqueira (2007) Orlandino Seitas Fernandes foi aprovado em concurso do MEC para Conservador, com nomeação para o Museu da Inconfidência de Ouro Preto em 1953, no qual foi diretor de 1959 a 1973. Após o período na direção solicitou exoneração do Museu da Inconfidência e passou a trabalhar como conservador do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no Rio de Janeiro, de onde era natural. Na sua carreira destaca-se a bolsa de estudos nos Estados Unidos na área de Organização e Administração de Museus, em 1958.

arquitetos, como nos exemplos citados) e agências. As posições conquistadas pelos conservadores de museus lhes conferiram, inclusive, autoridade para o debate e tomadas de decisão de temas associados a essas instituições, como a educação em museus.

Analisaremos, a seguir, os conhecimentos e técnicas ministrados no Curso de Museus que fundamentaram as competências e habilidades específicas do conservador de museus diplomado. Supõe-se que este profissional, por adquirir uma formação especificamente voltada para os museus, teve uma expressiva participação nos debates sobre o papel educativo no campo dos museus brasileiro.

2.1 O conservador de museus para o Museu Histórico Nacional: uma operação de soma

A trajetória da diplomação do conservador de museus, no Brasil, está intimamente vinculada à história do Museu Histórico Nacional, instituição que por 45 anos abrigou o Curso de Museus³³. A esse tempo soma-se, anteriormente, um hiato de uma década desde o primeiro anúncio formal de uma formação especializada,

³³ A história do Curso de Museus tem sido interesse de diversos pesquisadores nos últimos anos. Foi identificado trabalhos que buscam organizar sua trajetória, apresentar o perfil dos diplomados e investigar suas particularidades enquanto instituição de ensino. Para mais informações, consultar:

COELHO, Priscilla Arigoni. *Metáforas em rede no processo de institucionalização: um estudo sobre memória e discurso da Museologia no Brasil (1932 a 1985)*, 2015. 261p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. *O caráter educativo do Museu Histórico Nacional: O Curso de Museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros (Rio de Janeiro, 1922-1958)*, 2013. 234p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SÁ, Ivan Coelho. História e memória do Curso de Museologia: do MHN à UNIRIO. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XXXIX. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, 2007. p. 10-43.

_____. Institucionalização das práticas museológicas: oitenta anos do Curso de Museus. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano (orgs). 90 anos do Museu Histórico Nacional em debate (1922-2012). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014. p.223-243.

_____. Subsídios para a história da preservação no Brasil. A formação em conservação-restauração no Curso de Museologia da UNIRIO. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XLIV. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto Brasileiro de Museus/ Museu Histórico Nacional, 2012. p. 11-32.

SIQUEIRA, Graciele Karine. *Curso de Museus - MHN, 1932-1978. O perfil Acadêmico-profissional*, 2009. 178p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Bruno Brulon; CARVALHO, Luciana Menezes de; CRUZ, Henrique de Vasconcelos. O nascimento da Museologia: confluências e tendências do campo museológico no Brasil. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano. 90 anos do Museu Histórico Nacional em debate (1922-2012). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014. p.244-262.

até sua efetivação. Esse foi um período de articulações e divergências sobre a constituição de um curso técnico, que envolveu, nesse primeiro momento, outras instituições de salvaguarda de acervos patrimoniais.

No decreto nº 15.596 de 2 de agosto de 1922³⁴, que cria e regulamenta o Museu Histórico Nacional, assinado pelo então presidente Epitácio Pessoa³⁵, se previa na seção VI a criação de um Curso Técnico comum ao Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional e Museu Histórico Nacional. O curso técnico tinha por objetivo habilitar os candidatos ao cargo de 3º oficial do Museu Histórico Nacional e ao título de amanuense, para as demais instituições. (BRASIL, 1946)

Com 16 artigos, a seção VI, denominada Curso Técnico, explicita uma prévia organização curricular que congregaria a formação desse profissional capaz de atuar nas três instituições, bem como seu funcionamento partilhado. Nota-se em apontamentos sobre o processo seletivo - como local de matrícula, concentração dos exames, anúncio às demais instituições envolvidas - que a Biblioteca Nacional exerceria um papel mais acentuado na gestão do curso proposto.

No decorrer da leitura sobre o encaminhamento da seção reservada à formação especializada, duas inquietações de imediato são suscitadas. A primeira nos leva a indagar como no decreto de criação e regulamentação do Museu Histórico Nacional havia a intenção de prever um profissional especializado qualificado para atender uma instituição que ainda estava por se constituir. Esse movimento exigia amadurecimento da proposta e articulação administrativa, providenciados anteriormente à fundação do Museu Histórico Nacional. A segunda nos interroga como se deram as negociações que visavam uma formação comum para atender três instituições nacionais com contornos distintos e gestores que prezavam as particularidades.

Ao procurar respostas sobre o curso técnico apresentado em 1922, nos documentos vinculados ao Museu Histórico Nacional, encontrei um silêncio recorrente. Nos relatórios anuais da década de 1920, o diretor Gustavo Barroso pontualmente registra observações sobre a necessidade de um curso especializado, porém percebe-se um gradativo distanciamento da proposta original comum às três

³⁴ BRASIL. Decreto nº 15.596 de 2 de Agosto de 1922. *Cria o Museu Histórico Nacional e aprova seu regulamento*. Rio de Janeiro, 1922. [Publicado no Diário Oficial de 16 de Agosto de 1922, págs. 16.081 a 6.087].

³⁵ Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa foi Presidente da República entre 1919 e 1922.

instituições, quando Barroso adotou uma postura de crítica e inviabilidade da iniciativa.

Em sua dissertação, Henrique de Vasconcelos Cruz Ribeiro (2014) investigou o período de latência para efetivação do Curso de Museus. O pesquisador encontrou, em notícia do Jornal O Paiz de 17 de Agosto de 1922, uma informação que pode contribuir no levantamento das motivações para a não efetivação do curso técnico de 1922:

O Diário Oficial de sábado último deu publicidade ao decreto que regulamenta a criação do Museu Histórico, a ser instalado no edifício em que se encontrou o Arsenal de Guerra, e que é hoje um dos mais belos palácios da exposição do centenário.

Este regulamento, confiado à competência do ilustre diretor da Biblioteca Nacional, o operoso e culto Dr. Manoel Cícero Peregrino, provê com inteligência a organização do novo estabelecimento de estudos da nossa existência desde os primórdios da nossa descoberta até os dias que correm.

Cabe, agora, ao governo completar o trabalho do Dr. Manoel Cícero, procurando colocar à frente do museu e das suas duas seções - de história, em geral e de numismática, filatelia e sigilografia - quem haja demonstrado conhecimentos desses assuntos e tenha a necessária capacidade para aproveitar o material de que se deve dotar o museu, afim de dele tirar o melhor proveito para os estudos de história pátria.

O Museu Histórico deve ser fadado ao contribuir eficientemente para a elucidação dos problemas do nosso passado e, para que se consiga esse desideratum, é mister que caiba a sua direção a pessoas para isso devidamente habilitadas.

O governo da República, tão bem disposto nesse sentido e que tão vivamente se empenhou pela criação do Museu Histórico, tem, assim sendo, o maior interesse em agir para tornar o mais profícuo possível a sua obra nesse sentido. (O PAIZ, 1922, apud RIBEIRO, 2014, p.52-53. Grifo meu)

A informação acima atribui ao diretor da Biblioteca Nacional, no período Manoel Cícero Peregrino da Silva³⁶, a autoria do decreto de criação do Museu Histórico Nacional e, conseqüentemente, a idealização do curso técnico partilhado. Ele, inclusive, reivindicou em episódios posteriores a autoria do documento. Ao ter acesso ao discurso proferido no Primeiro Congresso de Numismática Brasileira (RIBEIRO, 2014), realizado em 1936, duas informações ressaltam a suposta relação com o Museu Histórico Nacional.

³⁶ Manuel Cícero Peregrino da Silva era escritor, advogado e bibliógrafo. No dia 13 de julho de 1900 tomou posse como diretor da Biblioteca Nacional, onde permaneceu até 1924. Acumulou outras funções ao longo de seu tempo na Biblioteca Nacional e ocupou outras posições importantes após sair dela. Foi prefeito interino do Distrito Federal (1918-1919), reitor da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (1926-1930) e presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1938-1939). Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<https://bndigital.bn.br/projetos/200anos/manuelCicero.html>>. Acesso em: maio/2016.

A primeira seria a proposta de um curso de Biblioteconomia anterior a 1922, circunstância que respaldaria o detalhamento de um curso técnico partilhado no decreto de criação do Museu. A segunda refere-se à uma coleção de numismática que, posteriormente, compôs a Seção de Numismática, Filatelia e Sigilografia do Museu Histórico Nacional. A Biblioteca Nacional foi um dos muitos espaços culturais que transferiram acervos para o Museu³⁷ e, inclusive, abrigou nos meses iniciais do Museu Histórico Nacional sua Segunda Seção, que de acordo com os dados do relatório anual do Museu, era composta por 24.420 peças em 1922 (BRASIL, 1923).

É interessante observar que as fontes oficiais do Museu Histórico Nacional não atribuem a autoria do decreto de criação da instituição a Manoel Cícero Peregrino da Silva, mas também não a vinculam ao diretor nomeado, Gustavo Barroso. Ao contrário, o que gradualmente aparece nos relatórios da década de 1920, é um descontentamento ao que Barroso descreveu como “[...] aparelhamento demasiadamente burocrático” (BRASIL, 1927, p.1). Nesse destaque do relatório anual de 1926, aparece a expressão “organizado à priori” e, quando utilizada, foi para criticar sua concepção. Nos relatórios anuais encontra-se a situação constituída - a elaboração de um curso técnico partilhado por decreto - e o movimento do diretor do Museu em ressaltar as motivações para um curso formativo não ocorrer de forma vinculada às demais instituições pois, segundo Barroso, “[...] Ele [Museu Histórico Nacional] tem uma vida especial que exige normas diferentes da de qualquer outro serviço público” (Idem, 1927, p.2).

Os artigos de Adolpho Dumans³⁸ nos Anais do Museu Histórico Nacional e em livro de sua autoria³⁹ chamam a atenção por serem os primeiros textos sobre a

³⁷ A fim de compor o acervo do Museu Histórico Nacional o primeiro diretor, Gustavo Barroso, realizou uma triagem em diversas instituições brasileiras que possuíam em suas coleções objetos históricos, relação apresentada no Catálogo de 1924, o primeiro do Museu. Entre as instituições visitadas e efetivadas transferências, destacam-se: o Antigo Museu de Artilharia, Arquivo Nacional, Paço Imperial da Quinta da Boa Vista, extinto Museu Militar, Casa da Moeda, Museu Nacional, Escola Nacional de Belas Artes, Antigo Arsenal de Guerra, Biblioteca Nacional, Biblioteca do Exército, Ministério de Guerra (BRASIL, 1924b).

³⁸ Adolpho Dumans foi nomeado como servente do Museu Histórico Nacional em 1927 e se matriculou na primeira turma do Curso de Museus, obtendo a diplomação no ano seguinte, em 1933. Foi o primeiro conservador de museus diplomado concursado do Museu Histórico Nacional, processo seletivo promovido pela DASP em 1939-1940 (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

³⁹ Na produção de Adolpho Dumans três textos destacam-se por relatar a trajetória da instituição, a saber:

DUMANS, Adolpho. A idéia de criação do Museu Histórico Nacional. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1945. p.383-397. [? 1942].

_____. *A idéia de criação do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Gráfica Olímpica, 1947. 103p.

_____. O Museu Histórico Nacional através dos seus 19 anos de existência. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1941. p.211-230. [? 1940].

trajetória da instituição, para além dos relatórios oficiais. Os textos apresentam como marco do Curso de Museus a data de 1932, quando efetivamente a formação entrou em vigor. Sobre a formulação de um curso partilhado em 1922 e as reivindicações e negociações ocorridas ao longo dessa década, não há apontamentos. A construção do Curso de Museus, nesses textos, é exclusivamente atribuída à Gustavo Barroso. Do posicionamento de Adolpho Dumans, na construção dessa história, é possível extrair duas hipóteses: a primeira é que a atribuição do projeto a Barroso deva-se ao fato dele ter sido o articulador de um curso exclusivo para o Museu Histórico Nacional; a segunda é o gesto intencional de delinear uma imagem do diretor associada ao Museu que hoje é reconhecida como difícil de se desvincular. As duas hipóteses, podem, inclusive, coexistir.

Michel de Certeau (1982), ao analisar o *writing*, ou a construção de uma escrita, apresenta imposições do discurso. Destaca que “[...] a representação escrituária é plena, preenche ou oblitera as lacunas que constituem, ao contrário, o próprio princípio da pesquisa, sempre aguçada pela falta” (CERTEAU, 1982, p.94). Nesse sentido, a escrita dá lugar à ausência, cria relatos do passado, é capaz de estabelecer princípios de inteligibilidade onde há vazios. Adolpho Dumans, quando escreveu a história da criação do Museu Histórico Nacional buscou certificar a importância da instituição. Ao recorrer aos jornais, aos documentos oficiais e mesmo ao seu testemunho pretendia construir um conteúdo legitimado sob a forma de narração, embora para isso não tenha privilegiado outros agentes envolvidos.

O decreto de criação do Museu Histórico Nacional, com seu regulamento, foi publicado no Diário Oficial de 16 de agosto de 1922 (BRASIL, 1946) e o anúncio do curso técnico motivou 14 inscrições em 1923, mas o mesmo nunca entrou em vigor (WEITZEL, 2010). Como referido anteriormente, percebe-se, nos relatórios anuais do Museu Histórico Nacional, desacordos, por parte do diretor, sobre a existência de um curso técnico com proposta tripartida, uma posição que apresentava um aparente descontentamento conceitual, mas, prioritariamente, de cerne político. O pesquisador Gilson do Coutto Nazareth (1991, p.38) elencou dois fatores que considerou determinantes para a não prevalência do curso técnico: “A não aceitação do papel principal dado a Biblioteca Nacional, pelos outros dois órgãos; [e] A falta de verbas e/ou dificuldades de deslocamento de verbas dentro do Ministério do Interior ao qual estavam os três órgãos subordinados”.

Embora não tenha ocorrido a implementação do curso técnico, sua grade curricular foi esboçada para contemplar as habilidades e competências de um profissional versátil as três instituições. Essa matriz curricular é um marco interessante para se observar as culminâncias e distanciamentos que o Curso de Museus irá adotar e aprimorar ao longo de sua consolidação. Pode-se inferir que a grade curricular do curso técnico apresentado no decreto e regulamento de criação do Museu Histórico Nacional é uma versão estendida do curso de Biblioteconomia que era ministrado na Biblioteca Nacional por meio do decreto nº8.835 de 11 de julho de 1911. No primeiro ano de execução, em 1915, era um curso anual constituído pelas disciplinas: Bibliografia; Paleografia e Diplomática; Iconografia e Numismática, ministradas pelos chefes de seções da Biblioteca. Em 1918, os professores manifestaram a necessidade de ampliar o curso para dois anos, informação sinalizada pelo diretor geral interino Basílio de Magalhães⁴⁰ ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores (WEITZEL, 2010). A possibilidade de ampliação veio com a elaboração do curso técnico partilhado, com vigência de dois anos:

Quadro 1
Distribuição das disciplinas do Curso Técnico proposto no Decreto nº 15.596 de 02 de Agosto de 1922

| PROPOSTA DE CURSO TÉCNICO | | | |
|---|---------------------|-----------------------------------|---------------------|
| Comum ao Arquivo Nacional (AN), Biblioteca Nacional (BN) e Museu Histórico Nacional (MHN) | | | |
| 1º ANO | | 2º ANO | |
| Disciplina | Ofertada por | Disciplina | Ofertada por |
| História Literária | BN | <u>Bibliografia</u> | BN |
| <u>Paleografia</u> e Epigrafia | BN | Cronologia e <u>Diplomática</u> | AN |
| História Política e Administrativa do Brasil | AN | <u>Numismática</u> e Sigilografia | MHN |
| Arqueologia e História da Arte | MHN | <u>Iconografia</u> e Cartografia | BN |

Em sublinhado as disciplinas que compuseram a grade curricular do primeiro curso de Biblioteconomia ministrado pela Biblioteca Nacional, criado por decreto nº 8835/1911. Fonte: BRASIL, 1946, p.15-16. Grifo meu.

Confirma-se, a partir das informações acima (Quadro 1), a predominância da Biblioteca Nacional, não somente nas atribuições burocráticas do curso planejado,

⁴⁰ Basílio de Magalhães foi advogado e professor do Instituto de Educação e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Lecionou história da pintura e da escultura na Escola Nacional de Belas Artes e foi diretor da Biblioteca Nacional. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MAGALH%C3%83ES,%20Bas%C3%ADlio%20de.pdf>>. Acesso em: maio/2016.

mas também no ensino dos domínios propostos. Todas as disciplinas da grade curricular do primeiro curso de Biblioteconomia se mantiveram, com apenas duas distribuições: Diplomática para o Arquivo Nacional e Numismática para o Museu Histórico Nacional, acerto presumível em consequência da transferência da coleção de numismática da Biblioteca para o Museu, como reforçado no discurso de Manoel Cícero Peregrino da Silva.

Após duas tentativas de realização do curso técnico com proposta tripartida, especialmente por insistência da direção da Biblioteca Nacional, as instituições voltaram a idealizar formações especializadas exclusivas. O corpo funcional do Museu Histórico Nacional, ao privilegiar, na primeira década de funcionamento, a composição das coleções e a ampliação do espaço, conquistou prestígio para reivindicar uma posição, no espaço social, capaz de revisar, produzir e propor, pelo viés formativo, dinâmicas para o funcionamento dos museus a partir de um profissional idealizado e capacitado somente pelo Museu:

Para que se possa colocar de modo adequado e resolver de maneira mais acabada o problema da harmonia quase miraculosa que se pode observar, em campos bastantes distintos, entre os “postos” (ou seja, no caso em pauta, a posição na estrutura do campo intelectual e as tomadas de posição inscritas nesta posição) e as aptidões socialmente condicionadas da maioria dos ocupantes destes postos (uma vez que os casos de *discordância* também colocam problemas importantes), cumpre efetuar uma dupla construção: de um lado, é preciso construir a estrutura do campo de posições possíveis [...] e, de outro lado, convém estabelecer o sistema dos mecanismos sociais que tendem a preencher estas posições, isto é, o sistema dos mecanismos de *reprodução* das estruturas sociais. (BOURDIEU, 2007, p.167)

Gustavo Barroso, na posição de diretor, passou, no final da década de 1920, a reforçar a necessidade de profissionais especializados em museus para suprir as demandas do próprio Museu Histórico Nacional. Como Bourdieu (2007) analisa, um campo possui posições estratégicas ocupadas por agentes que detêm aptidões reconhecidas para sua gerência. No caso dos museus brasileiros, o projeto sustentado por Gustavo Barroso e sua equipe buscava protagonizar o Museu Histórico Nacional como uma instituição capaz de inserir um novo agente com atribuições específicas para atender prioritariamente esse museu e, conseqüentemente, que preenchesse as posições do campo através do capital científico validado pela diplomação. Uma das primeiras medidas para essa

efetivação seria a alteração do regulamento do decreto de criação, a fim de desvincular o curso técnico das demais instituições nacionais:

Há carencia também de um conservador para o Museu, pessoa habilitada em restauração de objetos antigos, sobretudo de quadros, bem como da criação de uma oficina respectiva. Outros pontos do Regulamento precisam de modificações adequadas, frutos da experiência da administração com o correr do tempo. Seria, pois, de toda a conveniencia autorizasse V. Ex. esta diretoria a elaborar um projeto de reforma do estabelecimento, que, após ter sido submetido ao alto critério de V. Ex., seria encaminhado ao poder legislativo. (BRASIL, 1930, p.16)

O intervalo entre o anúncio do curso técnico partilhado e a efetivação das atividades de ensino nessas instituições durou, no mínimo, nove anos. Pelo Decreto nº20.673 de 17 de novembro de 1931, foi reativado o curso de Biblioteconomia na Biblioteca Nacional, com dois anos de duração e foram feitas modificações pontuais no currículo, como a eliminação da disciplina de Numismática - uma vez que a instituição não mais salvaguardava essa coleção - e a permanência das disciplinas de Cartografia e História Literária, propostas para o curso técnico de 1922 (BRASIL, 1931). O Arquivo Nacional somente obteve a regulamentação para prover cursos pelo Decreto nº44.862 de 21 de novembro de 1958, 36 anos depois do esboço do curso técnico comum as três instituições nacionais (BRASIL, 1958).

No início da década de 1930, as solicitações em relação a um curso de profissionais de museus foram formuladas com mais objetividade pela direção do Museu Histórico Nacional. Como consta no relatório anual de 1931, uma das motivações da retomada desse projeto era a reativação do curso de Biblioteconomia na Biblioteca Nacional. Outro estímulo, não explícito, pode ter sido o processo de transferência dessas instituições para o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, atual Ministério da Educação, hipótese reforçada por expressões que destacavam os fins educativos do projeto sugerido:

Duas sugestões, Sr. Ministro, cabem aqui, como propostas que tenho a honra de fazer, tanto para a maior eficiência administrativa, como para a consecução dos fins culturais da nossa instituição, eminentemente educacional. Uma é referente ao "Curso de Museus". Já apresentei a V. Ex. um projeto de decreto, que espero venha a merecer a indispensável aprovação. Fundamentei-o nos objetivos, de ordem técnica, que justificaram a criação recente do "Curso de Biblioteconomia", da Biblioteca Nacional. O "Curso de Museus" habilitará esta Repartição com um pessoal especializado, que futuramente fornecerá a administração os funcionários de que necessitar, para os serviços deste Museu Histórico, ou dos

congêneres institutos estaduais. A outra proposta é a de uma Inspeção de Monumentos. (BRASIL, 1932, p.14)

A redação da citação acima não foi de Gustavo Barroso, mas sim de Rodolfo Augusto de Amorim Garcia⁴¹, que no período de dezembro de 1930 a novembro de 1932, foi o diretor do Museu Histórico Nacional. Sua condução ao cargo foi motivada pela incompatibilidade da posição de Gustavo Barroso frente ao novo governo brasileiro sob presidência de Getúlio Vargas⁴². O primeiro diretor do Museu teria apoiado publicamente a candidatura de Júlio Prestes⁴³ na eleição presidencial de 1930.

Rodolfo Garcia era historiador e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)⁴⁴. Como diretor da instituição, mostrou-se bastante atento com a movimentação política que o País passava, como o exemplo da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em novembro de 1930. O primeiro ministro indicado, Francisco Campos⁴⁵, instituiu uma reforma educacional de caráter nacional, que entre as suas medidas, destacou-se a organização do ensino secundário, comercial e superior. Conhecida como “Reforma Francisco Campos”⁴⁶, sua atuação foi

⁴¹ Rodolfo Augusto de Amorim Garcia tornou-se bacharel e doutor em Direito na Faculdade do Recife, em 1908. Na década de 1910 radicou-se no Rio de Janeiro e passou a colaborar em vários jornais, revistas e boletins publicados por instituições culturais. Em 1930 assumiu a direção do Museu Histórico Nacional. Dois anos mais tarde, deixou o cargo e imediatamente o governo o indicou para assumir a direção da Biblioteca Nacional. Pertencia Rodolfo Garcia ao quadro social do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro desde 1921, passando de sócio efetivo a benemérito em 1943. Ocupante da Cadeira 39 da Academia Brasileira de Letras, eleito em 1934. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/rodolfo-garcia/biografia>>. Acesso em: maio/2016.

⁴² Getúlio Dornelles Vargas foi Presidente da República em dois períodos: o primeiro período foi de 15 anos ininterruptos, de 1930 até 1945; o segundo por 3 anos e meio: de 31 de janeiro de 1951 até 24 de agosto de 1954, quando se suicidou.

⁴³ Júlio Prestes de Albuquerque foi indicado em 1929 como candidato do governo à sucessão presidencial. Após uma campanha acirrada realizaram-se as eleições na qual foi eleito. O resultado oficial foi recebido com descrédito pelos candidatos derrotados, que alegavam fraudes. Esse contexto incitou a articulação de uma revolução que visava depor o Presidente Washington Luís antes da transmissão do mandato a Júlio Prestes. Este movimento teve início em 3 de outubro de 1930 e é conhecida como Revolução de 1930, na qual conduziu Getúlio Vargas ao poder.

⁴⁴ Sobre a história do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e seu papel na construção da nacionalidade brasileira, sugere-se a consulta: BITTENCOURT, José Neves. Memória para o futuro: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e seu museu (1839-1889). *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XXXVII. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, 2005. p.195-219.

⁴⁵ Francisco Luís da Silva Campos foi advogado e jurista. Em 1919, iniciou sua carreira política elegendo-se deputado estadual em Minas Gerais. Assumiu em 1930 a direção do recém-criado Ministério da Educação e Saúde e o deixou em setembro de 1932. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos>. Acesso em: maio/2016.

⁴⁶ Para maiores informações sobre a Reforma Francisco Campos e seus desdobramentos no campo da educação brasileira, sugiro consultar: MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n. 17-4, mai/ago de 1992. p.291-321.

marcada pela homogeneização e centralização nacionalizadas do ensino, com a promoção de uma forte influência do campo político no campo educacional.

As reformas empreendidas por Francisco Campos durante sua gestão no novo ministério efetivamente forneceram uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o País como um todo. (MORAES, 1992, p.293)

De acordo com Moraes (1992), os revolucionários de 1930 não tinham esboçado, previamente, um plano voltado à área educacional, e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, bem como a condução de Francisco Campos ao cargo de ministro, favoreceu a confluência e a amplitude de dois aspectos que Campos defendia: a defesa de que a reforma da sociedade se fazia mediante a reforma da escola e a convicção de que caberia exclusivamente ao Estado a responsabilidade, o domínio, a intervenção e o cumprimento da educação. Era a possibilidade de estender seus ideários de reforma educacional para o país.

O Ministério da Educação e Saúde Pública concentrou alguns estabelecimentos, instituições e repartições dos Ministérios da Agricultura e da Justiça e dos Negócios Interiores, a exemplo do Museu Histórico Nacional e Biblioteca Nacional. O Arquivo Nacional permaneceu subordinado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores⁴⁷ (BRASIL, 1946). Após a aprovação do decreto de regulamentação, em janeiro de 1931, coube ao novo Ministério o estudo e expedição dos assuntos da administração federal relacionados com o desenvolvimento intelectual e moral da sociedade brasileira (MORAES, 1992). Rodolfo Garcia provavelmente acompanhou a bem sucedida solicitação de reestruturação do curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional, em novembro de 1931, à nova subordinação ministerial e, com conhecimento dos novos delineamentos políticos no âmbito da educação, encaminhou na sequência o projeto de um curso de museus do Museu Histórico Nacional.

A solicitação do projeto de um curso técnico profissionalizante foi autorizado e através do Decreto-lei nº 21.129 de 07 de março de 1932, instituído nas instalações do Museu Histórico Nacional. Diferente do projeto de curso técnico partilhado de

⁴⁷ BRASIL. Decreto nº 19.444 de 1 de Dezembro de 1930. *Dispõe sobre os serviços que ficam a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública, e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 1930. [Publicado no Diário Oficial de 25 de Dezembro de 1930, pág. 22.908].

1922, no primeiro artigo foi destinado ao Curso de Museus o “[...] ensino das matérias que interessavam à mesma instituição [Museu Histórico Nacional]”⁴⁸ (BRASIL, 1946, p.24). Essa determinação promovia tanto a autonomia da instituição na concepção pedagógica e administrativa do Curso, liderada pelo diretor da instituição, como assegurava aos diplomados o direito de preferência na ocupação das vagas para 3º oficial do Museu Histórico Nacional e promoção de cargos do mesmo museu (BRASIL, 1946). Iniciava-se, assim, uma operação que almejava como resultado maior incorporação de funcionários qualificados para a instituição.

O Curso de Museus assumiu por mais de dez anos que formava profissionais especialmente para suprir demandas do Museu Histórico Nacional e esse movimento se refletiu nas habilidades e competências que o conservador de museus deveria aprender. O Museu, nessa perspectiva, tornou-se um cenário estratégico no campo dos museus. Com a formação implementada, a instituição passaria progressivamente a ser considerada um modelo de museu que, nessa condição, instituíam um sistema de valores. O Museu Histórico Nacional assumia, a partir de então, também o papel de ensino formal e, conseqüentemente, ganhava *status* de instituição educacional. A formação foi idealizada inicialmente como um curso técnico de dois anos e é possível identificar, pelo Decreto-lei, as disciplinas que compuseram a primeira grade curricular do Curso de Museus:

Quadro 2
Distribuição das disciplinas do Curso de Museus 1932-1933

| GRADE CURRICULAR DO CURSO DE MUSEUS E CORPO DOCENTE (1932-1933) | |
|---|---|
| 1º ANO - 1932 | 2º ANO - 1933 |
| Disciplina: <u>História Política e Administrativa do Brasil</u> (período colonial) | Disciplina: <u>História Política e Administrativa do Brasil</u> (até a atualidade) |
| Disciplina: <u>Numismática</u> (parte geral) | Disciplina: <u>Numismática</u> (brasileira) e Sigilografia |
| Disciplina: <u>História da Arte</u> (especialmente do Brasil) | Disciplina: <u>Epigrafia</u> , <u>Cronologia</u> e Técnica de Museus |
| Disciplina: <u>Arqueologia aplicada ao Brasil</u> | ----- |

Em sublinhado as disciplinas que compuseram a grade curricular do curso técnico de 1922, proposta partilhada pelo Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional e Museu Histórico Nacional. Fonte: BRASIL, 1946, p.24. Grifo meu.

⁴⁸ BRASIL. Decreto nº 21.129 de 7 de Março de 1932. *Cria no Museu Histórico Nacional o “Curso de Museus”*. Rio de Janeiro, 1932. [Publicado no Diário Oficial de 15 de Março de 1932, pág. 4.666].

Observa-se nas informações acima (Quadro 2) que a primeira grade curricular do Curso de Museus possui expressivas heranças da proposta do curso técnico partilhado. Os temas História Literária, Paleografia, Bibliografia, Iconografia e Cartografia, que seriam ministrados pela Biblioteca Nacional no curso de 1922, foram descartados. Eram temas específicos das competências do profissional bibliotecário e, inclusive, compuseram o currículo do Curso de Biblioteconomia reativado em 1931⁴⁹. A disciplina de Diplomática, que seria vinculada ao Arquivo Nacional, também foi suprimida. Ainda assim somente um tema surge como o diferencial do currículo de 1922 para o de 1932: a Técnica de Museus.

De acordo com o artigo quarto do Decreto-lei 21.129/1932, os professores seriam designados por portaria do diretor do Museu Histórico Nacional, sendo estes funcionários da instituição. Os programas de cada cadeira eram elaborados pelos seus respectivos professores, com aprovação final do diretor (BRASIL, 1946). Tal situação indicava a acumulação de cargos por parte do corpo funcional do Museu, em especial a figura de diretor, que exercia um papel centralizador. Cabe ressaltar que a valorização do conservador de museus também estava associada ao reconhecimento do corpo docente, que ministrava as aulas do Curso de Museus, considerados intelectuais brasileiros de grande influência na área da cultura. Vinão Frago (1995) aponta que a cultura escolar compõe-se de um conjunto de particularidades institucionalizadas e, um destes elementos são os docentes, compartilhando ideias e disseminando modos de pensar.

Quadro 3
Docentes vinculados ao Curso de Museus 1932-1933

| GRADE CURRICULAR DO CURSO DE MUSEUS E CORPO DOCENTE (1932-1933) | |
|---|--|
| 1º ANO - 1932 | |
| Disciplina: História Política e Administrativa do Brasil (período colonial) Docente: Rodolfo Augusto de Amorim Garcia | Bacharel em Direito, escritor, linguista e historiador. Foi diretor do Museu Histórico Nacional (1930-1932) e, posteriormente, da Biblioteca Nacional. Ocupante da cadeira trinta e nove da Academia Brasileira de |

⁴⁹ Para mais informações sobre o histórico do Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional, consultar:

ALMEIDA, Neília Barros Ferreira de; BAPTISTA, Sofia Galvão. Breve histórico da Biblioteconomia brasileira: formação do profissional. *XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documento e Ciência da Informação*, Florianópolis, julho de 2013. 13p.

WEITZEL, Simone da Rocha. Desenvolvimento de coleções no curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional (1915-1949). *Anais da Biblioteca Nacional*, vol.130, Rio de Janeiro: A Biblioteca, 2010. p.111-220.

| | |
|--|--|
| [continuação] Disciplina: História Política e Administrativa do Brasil (período colonial) Docente: Rodolfo Garcia | Letras a partir de 1935, recebido pelo acadêmico Afonso d'Escragno Taunay. |
| Disciplina: Numismática (parte geral) Docente: Edgar de Araújo Romero | Bacharel em Direito. Funcionário de carreira da Biblioteca Nacional, foi nomeado amanuense, trabalhando junto ao Gabinete Numismático. Reconhecido como autoridade em numismática brasileira, transferiu-se por determinação ao Museu Histórico Nacional, acompanhando a coleção de numismática. Designado como chefe da 2ª Seção - <i>Numismática, Filatelia e Sigilografia</i> em 14 de Setembro de 1922, onde atuou até 1951. |
| Disciplina: História da Arte (especialmente do Brasil) Docente: Joaquim Menezes de Oliva | Bacharel em Direito. Iniciou a carreira no serviço público pela Biblioteca Nacional, ocupando o cargo de auxiliar. Em 1920 passou a 3º oficial no Departamento Nacional de Saúde Pública, e posteriormente foi transferido como 1º Oficial em 22 de Setembro de 1922 para 2ª Seção - <i>Numismática, Filatelia e Sigilografia</i> do Museu Histórico Nacional. De 1925 a 1948 passou a ocupar a chefia da 1ª Seção - <i>História</i> devido ao falecimento do funcionário Alberto Faria. |
| Disciplina: Arqueologia aplicada ao Brasil Docente: João Anyone Costa | Etnólogo, arqueólogo e jornalista. Designado como 3º Oficial em 14 de Setembro de 1922, trabalhando na 1ª Seção - <i>História</i> . |
| 2º ANO - 1933 | |
| Disciplina: História Política e Administrativa do Brasil (até a atualidade) Docente: Pedro Calmon Moniz de Bittencourt | Bacharel em Direito, escritor, político e historiador. Nomeado interinamente como 3º Oficial em 1925, devido ao falecimento do funcionário Alberto Faria. Trabalhou na 2ª Seção - <i>Numismática, Filatelia e Sigilografia</i> . Foi reitor da Universidade do Brasil (1948-1966) e Ministro da Educação e Saúde (1950-1951). Ocupante da cadeira dezesseis da Academia Brasileira de Letras a partir de 1936, recebido pelo acadêmico Gustavo Barroso. |
| Disciplina: Numismática (brasileira) e Sigilografia Docente: Edgar de Araújo Romero | Idem acima. |
| Disciplina: Epigrafia, Cronologia e Técnica de Museus Docente: Gustavo Barroso | Bacharel em Direito, escritor, político e historiador. Foi diretor do Museu Histórico Nacional nos períodos de 1922-1930 e 1932-1959. Ocupante da cadeira dezoito da Academia Brasileira de Letras a partir de 1923. |

Fonte: BRASIL, 1923; SÁ, 2007; SIQUEIRA, 2009. Grifo meu.

Ao compor o quadro 3 e reunir os primeiros docentes do Curso de Museus percebe-se que a maioria desses profissionais eram formados em Direito. Pode parecer um detalhe inusitado se este não for contextualizado. Ressalta-se que entre as profissões dos intelectuais brasileiros da década de 1930 a presença da formação em Direito era marcante. De acordo com Pécaut (1987) os intelectuais brasileiros da primeira metade do século XX possuíam três perfis que definiam suas características: o de advogado, o de engenheiro e o de homem da cultura assumindo, a partir desse conjunto, a tendência autoritária, a visão técnica e a busca pela ciência. Esses intelectuais assumiam, ainda, o engajamento político como um atributo inerente e, conseqüentemente, incumbiam-se o papel de guia do processo de modernização da sociedade brasileira. Nesse projeto de nação, a cultura e os museus eram questões presentes nos debates entre os intelectuais que almejaram a exaltação do “caráter brasileiro” e fez parte da formação do conservador de museus diplomado.

Essas pistas indicam uma aproximação do campo dos museus com o campo político debatido por Pierre Bourdieu. De acordo com o autor, “[...] em um campo como o campo político [...] as condutas dos agentes são determinadas por sua posição na estrutura da relação de forças característica desse campo” (BOURDIEU, 2011, p.201). Nesse sentido, os agentes produzem efeitos no campo de atuação e os intelectuais brasileiros da primeira metade do século XX, estando revestidos de interesses sobretudo políticos, almejaram operar uma transformação na sociedade brasileira sob critérios geridos por esse microcosmo - a exemplo de instrumentos relacionadas à educação e à cultura, como os museus.

Percebe-se, assim, que o projeto de formação de futuros profissionais para atuarem no campo dos museus era repleto de intencionalidades identificadas, tanto no quadro de professores como nas temáticas abordadas ao longo do curso e seus respectivos ministrantes. O quadro 3 evidencia, ainda, que o tema Técnica de Museus, conteúdo diferencial do currículo de 1932, compôs a oferta de disciplinas do segundo ano letivo e, portanto, foi ministrado pela primeira vez no ano de 1933 por Gustavo Barroso. Esse é um detalhe importante, pois, em novembro de 1932, Barroso retomou a posição de diretor do Museu Histórico Nacional, cargo que exerceu até 1959, ano de seu falecimento. Rodolfo Garcia foi transferido para a Biblioteca Nacional, também na condição de diretor, posição que ocupou até 1945.

O próprio Gustavo Barroso, em uma carta escrita em 1956, ao periódico *Correio da Manhã*, resumiu as motivações de seu afastamento e retorno ao cargo da direção do Museu Histórico Nacional na década de 1930 ao defender o uso inadequado de seu nome vinculado ao Ministro da Educação no apoio à extinção do Museu Naval em 1932:

Isto posto nos devidos termos, devo acrescentar, para confusão do missivista⁵⁰, que, quando a 14 de janeiro de 1932 foi extinto legalmente o Museu Naval por iniciativa direta do Ministério da Marinha, eu não me encontrava na direção do Museu Histórico Nacional nem de nenhum serviço público, não podendo, portanto, andar conspirando com o Ministro da Educação para enriquecer a minha repartição com os despojos de outra, como a carta dá a entender. Quando o Ministério da Marinha no decorrer de 1931 decidiu providenciar para a extinção do Museu Naval, eu não me encontrava no Brasil, e, nesse tempo, não era ainda possível conspirar com o Ministério da Educação, porque com ele mantinha e mantenho até hoje as mais cordeais relações de inimizade [...]. O missivista esqueceu ou ignora que, triunfante a revolução de 1930, fui arbitrariamente demitido, em dezembro desse ano, do cargo vitalício de Diretor do Museu Histórico Nacional, lançando meu protesto em juízo; que, durante a segunda metade de 1931, para evitar as perseguições pessoais de alguns detentores do poder, viajei para a Europa, demorando-me até quase o fim do ano na Alemanha e na França; finalmente que só em novembro de 1932, informado plenamente da injustiça cometida pelo meu inimigo, o ex-Ministro da Educação, o Presidente Getúlio Vargas me reintegrou. Assim, pois, a extinção do Museu Naval e sua incorporação ao Museu Histórico Nacional se deram quando, em meu lugar e na minha ausência do país, exerceu o meu cargo o falecido historiador e acadêmico Rodolfo Garcia. (BARROSO, 1956, p.2-3)

Do relato apresentado na carta de Gustavo Barroso, duas conjecturas se apresentam. É possível presumir pela sua narração que, se ocupasse interruptamente o cargo de direção do Museu Histórico Nacional, o Curso de Museus não teria sido criado no ano de 1932, pois a carta releva sua hostilidade com Francisco Campos, na época o Ministro da Educação e Saúde Pública. Observa-se, inclusive, que Francisco Campos deixou o Ministério em Setembro de 1932 e, na sequência, Gustavo Barroso retornou ao Brasil, reassumindo o posto de direção em novembro do mesmo ano, com apoio do próprio governo federal.

Um segundo pormenor, que se configura como um importante detalhe, é a rápida menção de sua viagem à Europa, mais especificamente à Alemanha. Quando retornou ao Brasil, Gustavo Barroso aderiu à Ação Integralista Brasileira (AIB)⁵¹,

⁵⁰ No documento, Gustavo Barroso não informa a quem diretamente se destina sua carta, o denominando de “Sr. Redator do ‘Correio da Manhã’” (BARROSO, 1956).

⁵¹ Organização política de âmbito nacional inspirada no fascismo italiano, fundada por Plínio Salgado em 1932. O Manifesto Integralista, lançado em 1932, sintetizava o ideário básico da nova organização: defesa do

fundada em 1932 por Plínio Salgado⁵². A organização era inspirada no fascismo italiano e Barroso foi o membro que teve ideias mais próximas ao nazismo alemão, posicionamento que o motivou, inclusive, a rivalizar a liderança do movimento, embora seja até hoje considerado o segundo na cadeia de comando⁵³ (VIEIRA, 2012).

Não foram identificados estudos aprofundados sobre uma possível influência de sua intensa militância na Ação Integralista Brasileira na concepção e execução da disciplina Técnica de Museus. Essa disciplina, criada no primeiro currículo do Curso de Museus, foi considerada por décadas o diferencial da formação profissional dos conservadores de museus, capaz de congrega as competências e habilidades desses profissionais. Somente no final década de 1940 é que Gustavo Barroso publicou os dois volumes do livro *Introdução à Técnica de Museus* (1946 e 1947, respectivamente), utilizado como apostila/ manual da disciplina. Sua distribuição para diversos museus brasileiros e a disseminação do aprendizado por parte dos conservadores de museus tornou-se uma equação favorável em torná-lo um livro de referência para o campo. Poucas evidências restaram de como a proposta pedagógica foi concebida e aprimorada pelo docente nos primeiros anos,

nacionalismo, definido mais sobre bases culturais do que econômicas, e do corporativismo, visto como esteio da organização do Estado e da sociedade; combate aos valores liberais e rejeição do socialismo como modo de organização social. A Ação Integralista Brasileira apresentava uma estrutura rigidamente hierarquizada, cabendo ao próprio Plínio Salgado, como chefe nacional, a liderança incontestável. O lema da organização era "Deus, Pátria e Família". Para maiores informações sobre a AIB, disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/AIB>>. Acesso em: maio/2016.

⁵² Plínio Salgado foi jornalista. Em 1930 apoiou a candidatura situacionista de Júlio Prestes à presidência da República, contra o candidato da oposição, Getúlio Vargas. Em seguida, viajou ao Oriente Médio e à Europa. Na Itália, impressionou-se com o fascismo e com Mussolini. Em 1932, criou a Sociedade de Estudos Políticos, que reunia intelectuais simpáticos ao fascismo. Meses depois divulgou o Manifesto de Outubro, no qual apresenta as diretrizes básicas de uma nova agremiação política, a Ação Integralista Brasileira (AIB). O ideário da AIB inspirava-se no fascismo italiano e em seus similares europeus. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/plinio_salgado>. Acesso em: maio/2016.

⁵³ Para maiores informações sobre a participação de Gustavo Barroso na Ação Integralista Brasileira, sugiro consultar:

MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Troféus da guerra perdida. Um estudo histórico sobre a escrita de si de Gustavo Barroso*, 2009. 258p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MAIO, Marcos Choi. O pensamento antissemita moderno no Brasil: o caso Gustavo Barroso. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XXXV. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, 2003. p. 227-248.

VIEIRA, Newton Colombo de Deus. *Além de Gustavo Barroso: O Antissemitismo na Ação Integralista Brasileira (1932-1937)*, 2012. 149p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

A Hemeroteca Gustavo Barroso, localizada no Museu Histórico Nacional, também possui um conjunto de reportagens selecionadas pelo próprio intelectual sobre sua trajetória na Ação Integralista Brasileira. A consulta encontra-se disponibilizada em: <<http://www.docpro.com.br/mhn/bibliotecadigital.html>>. Acesso em: maio/2016. [Conjunto 8: Relatórios, Curso de Museus e Acervo Gustavo Barroso].

atribuída por Gustavo Barroso, em seu livro, como decorrência de sua experiência profissional.

Ribeiro (2014) e Nazareth (1991) apontam diferentes caminhos sobre isso. O primeiro parte da entrevista que foi concedida em 1934 por Anyone Costa⁵⁴, professor da disciplina Arqueologia aplicada ao Brasil, que relata alguns aspectos da disciplina Técnica de Museus:

Ao dr. Gustavo Barroso devemos a organização magnífica por ele dada à cadeira complexa que lhe coube lecionar: Técnica de Museus, matéria inteiramente nova no Brasil. Senhor de uma larga cultura, o ilustre escritor não teve dificuldades em redigir seu admirável programa agora em completa evidência, diante da publicação do livro “Musées”, primeiro da coletânea “Les Cahiers de la République des Léttres des Sciences et des Arts de Paris”, onde as maiores autoridades na matéria demonstram que o ponto de vista escolhido aqui é o melhor. (COSTA, 1934⁵⁵, apud RIBEIRO, 2014, p.83)

A coletânea *Les Cahiers de la République des Léttres des Sciences et des Arts de Paris* foi lançada em 1926. Sua periodicidade se alterou ao longo das impressões e os temas abordados eram dos mais variados: Política e religião, Esporte, Moda, Gastronomia, Arte, Bibliotecas. Impresso em 1931, o número 13 da coletânea foi intitulado *Musées* e, embora seja anunciado no próprio livro futuros temas, como Arte Moderna e Turismo, o catálogo geral da Biblioteca Nacional Francesa o registrou como o último impresso do periódico⁵⁶.

O número *Musées* é composto por contribuições de autores de diferentes países sobre a reforma das galerias [museus] públicas. A proposta dos organizadores do *Les Cahiers* era estimular que os museus assumissem seu papel primordial de proteger o passado, como instituições educacionais e científicas, a partir do debate internacional sobre problemas técnicos essenciais próprios dessas instituições (BERTHELOT; HILAIRE; BRUNON-GUARDIA, 1931). Cabe investigar se os escritores que contribuíram para a publicação eram vinculados ao *Office International des Musées*, conhecido no Brasil como Escritório Internacional de

⁵⁴ João Anyone Costa era etnólogo, arqueólogo. Foi docente da antiga Escola Normal. No governo Epitácio Pessoa foi nomeado oficial do Museu Histórico Nacional e, em 1932, foi designado professor da cadeira Arqueologia aplicada ao Brasil no Curso de Museus. Informações de sua biografia constam no livro *Introdução à Arqueologia Brasileira* (1980), manual proposto para o ensino dos conservadores de museus com a primeira edição publicada em 1934. Para consultas: COSTA, Anyone. *Introdução à Arqueologia Brasileira: etnografia e história*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980. 307p.

⁵⁵ COSTA, Anyone. A expansão da cultura brasileira. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 22 abr. 1934, p. 1; 8.

⁵⁶ Informações sobre a coletânea disponíveis em: <<http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb32735486b>>. Acesso em junho/2016.

Museus⁵⁷. Um dos possíveis acessos de Gustavo Barroso à publicação foi sua passagem pela França entre agosto e outubro de 1931, como correspondente e editor da Revista Fon-Fon⁵⁸ (RIBEIRO, 2014), que é um dos roteiros da viagem que menciona em sua carta citada anteriormente.

Os temas abordados pelos colaboradores, embora tivessem recortes dos mais variados, como museus de arte, históricos, etnográficos da Europa e da América do Norte, por exemplo, tratavam de tópicos convergentes, tais como missão de um museu, organização administrativa, conservação de bens culturais, documentação, iluminação, montagem de exposições, recursos no espaço e circulação de visitantes, publicidade. Mais adiante, neste trabalho, ao serem examinados os dois volumes do livro *Introdução à Técnica de Museus*, será discutido como esses temas eram tratados no Curso de Museus na década de 1940.

Nazareth (1991) aproxima outros indícios que evidenciam os contornos da concepção da disciplina Técnica de Museus na década de 1930. Para o pesquisador, a proposta integralista de Gustavo Barroso⁵⁹ mostrou-se muito presente na concepção pedagógica da disciplina. O autor sugere que, ao ministrar a disciplina Técnica de Museus, Barroso concebeu um projeto de ensino capaz de interseccionar diferentes propostas políticas e ideológicas que defendia. Ao ser promovida uma formação que tinha por maior finalidade qualificar o corpo funcional do Museu Histórico Nacional, Gustavo Barroso conferiu à disciplina mais especializada da grade curricular um fazer técnico/especializado.

⁵⁷ O Escritório Internacional de Museus (*Office International des Musées* - OIM) foi um órgão internacional criado em 1926 que antecedeu o Conselho Internacional de Museus (ICOM), tendo por objetivo disseminar assuntos de importância para o campo dos museus por meio da organização de intercâmbios, congressos e publicações. O OIM era vinculado ao *Institut International de Coopération Intellectuelle* (percussora da UNESCO) e, consequentemente, supervisionada pela Sociedade das Nações (UNESCO, 2012).

⁵⁸ Para informações sobre o trabalho de Gustavo Barroso na Revista Fon-Fon, consultar: MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Troféus da guerra perdida. Um estudo histórico sobre a escrita de si de Gustavo Barroso*, 2009. 258p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

⁵⁹ Gustavo Barroso produziu intensamente sobre a doutrina integralista. Magalhães (2009, p.206-207) elenca suas obras e observa: "As ideias antisemitas de Barroso foram além das páginas da imprensa escrita, de sua correspondência e de suas falas públicas. Ganhou o mercado editorial onde foram lançados, entre 1933 e 1938, livros doutrinários seguidos como: *O Integralismo em marcha* (1933), *O Integralismo e o mundo* (1933), *O Integralismo de norte a sul* (1934), *O quarto império*, *Integralismo* (1935); *A palavra e o pensamento integralista* (1935); *O que o integralista deve saber* (1935); *Integralismo e catolicismo* (1937); *A maçonaria: seita judaica* (1937); *Judaísmo, maçonaria e comunismo* (1937); *A sinagoga paulista* (1937); *Corporativismo, cristianismo e comunismo* (1938). Tratava-se de obras panfletárias, muitas das quais transcrições de discursos e conferências proferidos pelo Brasil. [...] Além das produções panfletárias voltadas para a doutrina, Barroso também lançou obras de História para fundamentar e justificar as ideias integralistas e antisemitas. Foi nessa perspectiva que escreveu *Brasil - colônia de banqueiros* (1934) e *História secreta do Brasil* em três volumes (1936, 1937 e 1938)".

Nazareth (1991) observa, ainda, que havia certa hierarquização das relações, já que aos funcionários do Museu Histórico Nacional caberia realizar o processo técnico, enquanto ao diretor, competiria o domínio do conhecimento, por ele ser um intelectual. Na situação apresentada, Gustavo Barroso era tanto o docente que formava, como o diretor que regia a dinâmica institucional. As escolhas dos objetos que iriam compor as coleções do Museu Histórico Nacional, por exemplo, passavam pelo seu crivo⁶⁰. Já a classificação pós-aquisição caberia aos demais funcionários, treinados por ele. É de se supor que o Museu Histórico Nacional e o Curso de Museus, sob os cuidados de Gustavo Barroso, tornaram-se uma equação favorável pela busca da disseminação de um discurso conservador e tradicionalista sobre a História do Brasil.

Tanto o Museu Histórico Nacional quanto o Curso de Museus passaram por um longo processo para conseguirem romper com esses pressupostos. A ruptura era nutrida timidamente a cada nova geração de profissionais que não mais encontravam conexões entre essas propostas e o discurso contemporâneo. Santos (2006) observa que somente no final da década de 1970 e decorrer dos anos 1980 mudanças conceituais ocorreram no Museu Histórico Nacional, mais de 20 anos depois do falecimento do primeiro diretor.

Chagas (2009) encontrou indícios mais antigos de questionamentos e novas proposições sobre conteúdos ministrados na disciplina Técnica de Museus por parte de conservadores de museus diplomados. O autor relata possuir um exemplar da obra *O museu: órgão de documentação*, publicada em 1955 pelo conservador de museus diplomado Florisvaldo dos Santos Trigueiros⁶¹. O referido livro já tinha tido

⁶⁰ Bezerra (2014, p.88-89) identifica que negociações e relações estabelecidas por Gustavo Barroso para aquisição de acervos poderiam ultrapassar alguns critérios de seleção dos vestígios do passado, predominando a figura e posição estratégica do intelectual nas relações do campo: “Embora o valor de época, de antiguidade, fosse um critério importante na coleta de artefatos, ele não era predominante, uma vez que, por vezes, objetos antigos foram recusados por não terem pertencido a personagens históricos [...]. Em contrapartida, o próprio Gustavo Barroso recorria aos parentes de homens ilustres solicitando objetos para o Museu. [...] As relíquias familiares, além de representar as elites nacionais, inserindo seus membros no panteão da história nacional exposta no MHN, também são formas de afirmar a generosidade e o patriotismo daqueles que ainda vivem, por meio doações e colocação de etiquetas em agradecimento às doações”. Abreu (1996) analisa em sua pesquisa uma das negociações de aquisição de acervo para o Museu Histórico Nacional - trata-se da coleção Miguel Calmon du Pin - doada em 1936 por sua viúva, Alice da Porciúncula Calmon du Pin e Almeida. Para mais informações, consultar: ABREU, Regina. *A Fabricação do Imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco; Lapa, 1996. 255p.

⁶¹ Florisvaldo dos Santos Trigueiros matriculou-se no Curso de Museus em 1949, como bolsista pelo Estado da Bahia. Desde 1942 era funcionário público do Banco do Brasil e, quando se formou em 1951, este novo ofício foi determinante para a sua trajetória profissional. Trigueiros especializou-se em processamento técnico de museus e acervos numismáticos, tornando-se uma referência no Brasil ao organizar e implementar instituições como Museu do Banco do Brasil (1954-55), Museu da Caixa de Amortização (1960), o Museu de Valores do Banco Central (1974-75), entre inúmeros projetos e exposições de curta duração. Sempre esteve presente nos debates

muitos donos, desde a professora Jenny Dreyfus⁶², a quem o autor dedicou o exemplar, passando pelas mãos da conservadora de museus Regina Monteiro Real, dela para a professora Ecylla Castanheiro Brandão⁶³ que, por seu intermédio, passou para ele. Regina Monteiro Real, ao ler o livro, compôs marginálias em tom de diálogo que, segundo o atual dono, tanto parecem destinadas a Trigueiros como para o leitor que se debruça no texto.

Os comentários no exemplar apontam divergências do pensamento da conservadora de museus diplomada com o do diretor do Museu Histórico Nacional. Regina Monteiro Real rascunhou na marginália do livro: “O Barroso não deve ter gostado deste parágrafo”; quando Trigueiros citou um trecho do livro *Introdução à Técnica de Museus* de Gustavo Barroso observou: “Interessante a citação de G.B. quando não se segue absolutamente o que se recomenda em sua Técnica de Museus” (REAL, [s.d.], apud CHAGAS, 2009, p.111). Em outro momento foi enfática:

Em determinado trecho do livro, Trigueiros afirma: “A distribuição de responsabilidades a maior número de funcionários é processo democrático, que resulta no melhor aproveitamento da capacidade funcional de cada empregado” (1955, p.14). Regina, por sua vez, sublinha toda a frase e comenta na margem esquerda da página: “Ideia moderna que merece aplausos, mas nem sempre seguida pelos chefes que se julgam indispensáveis e maiores conhecedores”. (CHAGAS, 2009, p.111)

Não se sabe se Regina Monteiro Real se referia especificamente à Gustavo Barroso, mas o próprio diretor deixou evidências de que se enquadrava na consternação da conservadora de museus. Na correspondência ativa-passiva do Arquivo Institucional do Museu Histórico Nacional, encontrei uma carta de Gustavo Barroso, datada em 26 de maio de 1942, destinada a um visitante da Instituição flagrado por rasurar duas etiquetas, sob justificativa de estarem erradas, já que, de acordo com este, as imagens não eram de pedra-sabão e sim de pedra-jaspe e nem eram de autoria de santinhos mineiros e sim de santinhos portugueses.

da área museológica no País e no exterior, tendo sido o representante do Museu do Banco do Brasil no Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO em 1958 (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

⁶² Jenny Dreyfus matriculou-se no Curso de Museus em 1938, formando-se em 1939. Classificada no segundo concurso da carreira de conservador promovido pelo DASP, tornando-se conservadora do Museu Histórico Nacional. Especialista em Artes Decorativas, Heráldica e Genealogia. Substituta do prof. Mário Barata nessa disciplina. Trabalhou em diversos projetos de museus, a exemplo do Museu da República, em 1960, na época vinculado ao Museu Histórico Nacional (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

⁶³ Ecylla Castanheiro Brandão matriculou-se no Curso de Museus em 1951, formando-se em 1953. Foi conservadora do Museu Histórico Nacional (1955-1967). Diretora do Museu Histórico Nacional no período de 1990-1994. Foi professora da Escola de Belas Artes da UFRJ (1959-1985), do Curso de Museus (1964-1973) (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

No primeiro parágrafo, Gustavo Barroso diz que o comportamento de Vicente de Andrade Racioppi, o destinatário, era indigno de um visitante bem educado. A respeito dos fundamentos da alegação, salienta:

Esta diretoria não reconhece no sr. nenhuma autoridade e nenhuma competência para emendar as etiquetas dos objetos por ela catalogados e expostos ao público. Nem o sr. nem nenhum visitante do Museu Histórico. Se por acaso o sr. tivesse dúvidas sobre uma etiqueta, deveria dirigir-se a um funcionário ou ao próprio diretor, expondo-as, que seria atendido com urbanidade e escutado com toda a atenção. [...] Erros comenteu o sr. metendo-se a criticar o que não entende. (BARROSO, 1942, fl.1-2)

O diretor do Museu Histórico Nacional dedicou-se a três laudas para demonstrar que “A classificação do Museu Histórico, feita por seu Diretor, está certa” (BARROSO, 1942, fl.2). Essa frase, tendo a redação como um todo, parece um pormenor, mas ao destacá-la, revela-se uma confirmação da centralidade da figura de Gustavo Barroso, dentro da instituição, como detentor de um saber fundamentado na conjunção de suas experiências intelectual e empírica.

Para contra-argumentar o visitante, o diretor menciona um itinerário de pesquisas e consultas que validam a informação disponibilizada nas etiquetas. Utiliza os livros *Traité des Pierres Précieuses* de Charles Barbot, publicado em 1923, e *Elementos de Mineralogia e Geologia*, de Rui de Lima e Silva e Valdemiro Potech, publicado em 1929, para demonstrar que o jaspe, no Brasil, só é encontrado no Rio Grande do Sul, na região fronteira, e as obras são provenientes de Minas Gerais: “Desta sorte, os santos de pedra-jaspe só mesmo saídos da sua cabeça” (BARROSO, 1942, fl..3).

Para encerrar qualquer suposição, ou como Gustavo Barroso escreveu, “[...] esmagar de vez o riscador inconsequente das etiquetas do Museu Histórico”, (Idem), encaminhou material das imagens dos oratórios do século XVIII para a Divisão de Geologia e Mineralogia do Museu Nacional, que confirmou, em parecer técnico, que o objeto fora talhado em pedra-sabão. De sua experiência e idas constantes a Portugal, assegurou que os elementos retratados no presépio, como o macaco e a vegetação nativa, não eram representados pelos santeiros portugueses. Do resultado de sua alegação confere uma reprimenda ao visitante pretensioso:

Comunicando-lhe, pois, o parecer do Museu Nacional que cientificamente dá razão a classificação feita por esta Diretoria, espero que a lição lhe seja proveitosa para o futuro, de modo a evitar que o sr. pretensiosamente

gatafunhe as etiquetas dos museus que visite. Nee sutor ultra crepidam⁶⁴. Aproveito o ensejo para apresentar-lhe os meus cumprimentos. (BARROSO, 1942, fls.4-5. Grifo do autor)

Esse comportamento monopolizado por parte da Direção, somado à vigência do Curso de Museus sob sua subordinação, único curso dessa formação nas Américas, favoreceu a implementação de “[...] um ‘programa’ que se traduziu em atividades técnico-científicas, bem como condicionou estritamente a aplicação dessas mesmas atividades” (BITTENCOURT, 2014, p.89). O Museu Histórico Nacional passou a efetuar políticas de memória e se destacar como espaço público voltado para a educação cívica, sob a égide dos objetos. Para Oliveira (2003, p.83), o Curso de Museus “[...] contribuiu para a valorização do Museu Histórico Nacional, pois através dele, o Museu assumia uma centralidade em relação a outros museus [...], [e] legitimava a especificidade do conhecimento que estava sendo construído naquele espaço”.

O processo de consolidação do Curso de Museus levou a equipe do Museu Histórico Nacional a aprimorar as práticas e o ambiente formativo ao longo da década de 1930. Conseqüentemente o Curso de Museus passou a ter “[...] o *status* de centro educativo e cultural brasileiro” (SIQUEIRA, 2009, p.28). Em 1943, o Ministério da Educação e Saúde definiu que os diplomas fossem registrados na Diretoria do Ensino Superior (SIQUEIRA, 2009) e esse movimento consolidou o que se esperava de uma formação exclusiva no país: suas atribuições passariam a atender uma profissionalização para além das necessidades do Museu Histórico Nacional.

2.2 O conservador de museus para o País: uma operação de multiplicação

Ao consultar a hemeroteca Gustavo Barroso, salvaguardada no Museu Histórico Nacional, deparei-me com uma entrevista de 1951, do Folha de Minas, com Arlette Corrêa Netto⁶⁵, na ocasião recém titulada conservadora de museus, que me chamou atenção. Sua entrevista permite observar traços da disseminação da

⁶⁴ [“Sapateiro, não vá além do calçado” (BARROSO, 1942: fl5)]. Tradução livre da autora.

⁶⁵ Arlette Corrêa Netto matriculou-se no Curso de Museus em 1948, formando-se em 1950. Bolsista pelo estado de Minas Gerais. Funcionária do Museu Mariano Procópio de Juiz de Fora (SÁ; SIQUEIRA,2007).

carreira no país, com destaque para a propagação da importância do profissional nos museus brasileiros e das expectativas de seus trabalhos:

Até recentemente, os museus no Brasil não passavam de amontoado de “coisas velhas”

Esteve ontem à tarde em visita à redação de FOLHA DE MINAS a poetisa Arlete Correia Neto [Arlette Corrêa Netto], que foi a primeira bolsista de Minas a diplomar-se em curso de Museu, tendo sido indicada para essa especialidade pela Prefeitura de Juiz de Fora, quando da gestão do Dr. Dilermando Cruz. A ilustre visitante é atualmente secretária do Museu “Mariano Procópio”.

A FUNÇÃO DOS MUSEUS

Em palestra com a reportagem, disse a poetisa Arlete Correia Neto [Arlette Corrêa Netto] que os museus, no Brasil, até alguns anos atrás, não passavam de um amontoado de “coisas velhas”, no dizer da sabedoria popular. O povo tinha razão. Os objetos de arte eram arrumados sem noção de estética e sem regras próprias.

Fazendo ligeiro histórico de sua especialidade, disse a Secretária do Museu “Mariano Procópio”:

- Em princípios deste século, lá pelo ano de 1918. O dr. Gustavo Barroso deu o primeiro grito de alerta, chamando a atenção do poder público para a preservação do patrimônio artístico do país. A sua tenacidade e patriotismo venceu o marasmo em que se achavam os dirigentes do país. Assim, em 1922, o Presidente Epitácio Pessoa criou o Museu Histórico Nacional, ponto de partida para a grande obra de culto ao passado. Em 1932 foi fundado neste mesmo museu, o Curso de Museus, donde tem saído uma pleiade de interessados pelas coisas da pátria, formando Museólogos que poderão dirigir os Museus de História e os Museus de Bela Artes.

[...] a direção dos museus deve ser entregue aos que possuam o Curso de Museus, que há 19 anos funciona no Museu Histórico Nacional, prestigiando, assim, o trabalho daqueles que procuraram e procuram, ainda, através do referido curso, despertar a devoção à história da pátria e servir melhor o Brasil. (ATÉ RECENTEMENTE..., 1951,[s.n.t])

A entrevista acima é um retrato dos novos contornos que o Curso de Museus assumiu a partir da década de 1940, quando passou a exercer uma operação de multiplicação capaz de disseminar a presença dos conservadores de museus nas instituições brasileiras. Arlette Corrêa Netto revela indícios de uma campanha de projeção profissional que evidenciava os novos profissionais como agentes capazes de vitalizar os museus. Para muitos funcionários desses espaços, diplomar-se passou a ser elemento chave para impulsionar transformações, a exemplo da própria entrevistada, que era integrante do corpo funcional do Museu Mariano Procópio, antes mesmo da concessão da bolsa de estudos.

Como indicado acima, em 1943 o Ministério da Educação e Saúde autorizou que os diplomas do Curso de Museus fossem registrados na Diretoria do Ensino Superior. Esse foi um dos desdobramentos das negociações que a direção do

Museu Histórico Nacional estabeleceu com as representações do governo federal, movimento que culminou no Decreto-lei nº 6.689 de 13 de julho de 1944⁶⁶ que dispõe sobre a organização do Curso de Museus no Ministério da Educação e Saúde.

Pode-se inferir que a remodelação do Curso de Museus foi uma negociação política de fins administrativos e pedagógicos. Gustavo Barroso travou uma intensa operação sobre o projeto de organização do Curso com a Divisão de Aperfeiçoamento do Departamento Administrativo do Serviço Público⁶⁷ (DASP), órgão criado em 1938, de grande impacto para a execução dos objetivos do governo federal, “[...] classificando cargos do funcionalismo, introduzindo novos métodos e novas técnicas para os serviços burocráticos [...], organizando processos seletivos de funcionários [...] e criando cursos de aperfeiçoamento em administração pública” (BRASIL, CEPÊDA, MEDEIROS, 2014, p.16).

O comprometimento em atender uma formação exclusiva, que viria a ter uma maior absorção no mercado de trabalho, exigiu modificações que aprimorassem as finalidades do Curso de Museus, a fim de suprir as carências das instituições brasileiras. Gustavo Barroso publicou, no quinto volume dos Anais do Museu Histórico Nacional, uma correspondência que emitiu para o diretor da Divisão de Aperfeiçoamento do DASP, em 22 de março de 1942, na qual se observam percepções diferenciadas de temas relativos ao projeto de organização e as tratativas encaminhadas para efetivar as novas adaptações.

Entre as discrepâncias Gustavo Barroso se deteve com mais argumentação na redistribuição dos temas da disciplina Técnica de Museus, pois incidia diretamente na disciplina que lecionava. A proposta era ofertá-la em todos os anos letivos e, para tal feito, foi sugerida à direção do Museu Histórico Nacional substituição dos conjuntos temáticos que a compunham. Barroso retificou que esta proposição era inviável, pois a distribuição sugerida dos temas impunha, segundo ele, o ensino do difícil antes do fácil (BARROSO, 1955a [1944]). Seguem, no Quadro 4, ambas as concepções para a disciplina:

⁶⁶ BRASIL. Decreto-lei nº 6.689 de 13 de julho de 1944. *Dispõe sobre a organização do Curso de Museus, no Ministério da Educação e Saúde, e dá outras providências*. Rio de Janeiro, 1944. [Publicado no Diário Oficial de 15 de julho de 1944, págs. 12.461/2].

⁶⁷ Órgão previsto pela Constituição de 1937 e criado em 1938, diretamente subordinado à Presidência da República, com o objetivo de aprofundar a reforma administrativa destinada a organizar e a racionalizar o serviço público no país, iniciada anos antes por Getúlio Vargas. Para maiores informações sobre o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/1/anos37-45/PoliticaAdministracao/DASP>>. Acesso em: junho/2016.

Quadro 4

Negociação da Direção do Museu Histórico Nacional com a Divisão de Aperfeiçoamento do DASP sobre o ensino da disciplina Técnica de Museus (1942)

| | Primeira proposta de Gustavo Barroso/ MHN | Proposta Divisão de Aperfeiçoamento do DASP | Segunda proposta de Gustavo Barroso/ MHN |
|---------------|--|--|--|
| 1º ano | <p>Técnica de Museu, parte geral ou noções gerais</p> <p>Segundo Gustavo Barroso: parte ou noções servindo a qualquer museu.</p> <p>Organização de museus, classificação de objetos, catalogação, restauração de objetos e monumentos - princípios gerais.</p> | <p>Elementos do Patrimônio Histórico e Artístico</p> <p>Segundo Gustavo Barroso: classificação especializada de objetos, parte especializada, especializadíssima.</p> | <p>Técnica de Museus, parte geral,</p> <p>organização, arrumação, etc., parte básica,</p> <p>noções de cronologia, epigrafia, etc.</p> |
| 2º ano | <p>Técnica de Museu, parte básica ou noções básicas</p> <p>Segundo Gustavo Barroso: serve de preparo técnico do conservador para poder entrar na parte especializada.</p> <p>Noções de Cronologia, Epigrafia, Paleografia, Diplomática, Bibliografia e Iconografia.</p> | <p>Inscrições e Documentos</p> <p>Segundo Gustavo Barroso: parte básica, noções básicas para aquela classificação.</p> | <p>Técnica de Museus, parte especializada,</p> <p>classificação de objetos de Heráldica, Armaria, Arte Naval, Arquitetura, etc.</p> |
| 3º ano | <p>Técnica de Museus, parte especializada</p> <p>Segundo Gustavo Barroso: aplicação da teoria à prática, para classificação pormenorizada dos objetos.</p> | <p>Técnica de Museus</p> <p>Segundo Gustavo Barroso: parte geral, organização, arrumação, etc.</p> | <p>Técnica de Museus, parte aplicada, prática.</p> |

Fonte: BARROSO, 1955a [1944], p.194-196.

O questionamento da concepção didática do tema Técnica de Museus, por parte da Divisão de Aperfeiçoamento do DASP, deixou Gustavo Barroso inquieto, pois ele seguramente se considerava detentor desse saber especializado ou, até mesmo, o detentor desse saber especializado, com artigo definido. Para prevalecer sua posição frente à habilidade considerada mais singular do conservador de museus, o diretor do Museu Histórico Nacional não poupou justificativas que enaltescessem sua autoridade e competência frente ao assunto:

Sinto dizer que é de lamentar não prevaleça no caso a opinião do professor da cadeira durante dez anos e seu criador, dum técnico no assunto que pode provar de público os seus conhecimentos, que é, graças a Deus, reconhecido como tal até pelas autoridades do país que lhe cometem a honrosa tarefa de dar parecer sobre uniformes e de ministrar conhecimentos sobre armas aos alunos das Escolas Militares, que tem obras publicadas a respeito, que há vinte anos classifica coleções de particulares a pedido destes e que já classificou mais de 12 mil objetos do Museu Histórico, para que prevaleça a opinião de quem nunca versou, ensinou ou deu qualquer outra prova de conhecimento na matéria. [...]

Nestas condições, não posso, como professor da cadeira, aceitar essa esquematização. Como funcionário, sou obrigado a aceitar e cumprir os regulamentos determinados pela autoridade superior. Como técnico, sou obrigado a discrepar daquilo que tenho a certeza de não estar certo. Como funcionário e como técnico, é meu dever dar uma opinião sincera sobre assuntos submetidos à minha consideração e esclarecer os responsáveis pelo serviço público nas matérias que julgo de minha competência. (BARROSO, 1955a [1944], p.193-194;196)

A citação do autor corrobora com a percepção de que agentes e agências buscam constantemente posições que favoreçam o controle e a condução do campo. De acordo com Bourdieu (2007, p.168-169) “[...] as tomadas de posição intelectuais ou artísticas constituem, via de regra, estratégias inconscientes ou semiconscientes em meio a um jogo cujo alvo é a conquista da legitimidade cultural, ou melhor, do monopólio da produção [...]”. Percebe-se, pela distribuição da disciplina em módulos (Quadro 4) e pelas argumentações acima, que o tema Técnica de Museus ganhou uma centralidade ainda mais significativa no projeto de organização do Curso de Museus. Essa é a única disciplina que atravessava os três anos da formação e que evidenciava um saber-fazer próprio do conservador de museus. Os três módulos seriam ministrados por Gustavo Barroso, concentração estratégica na produção dos domínios.

É inevitável não observar que uma das propostas da Divisão de Aperfeiçoamento do DASP era que a disciplina, no primeiro ano, fosse intitulada *Elementos do Patrimônio Histórico e Artístico*, gesto que evidencia a tratativa de um maior diálogo com o campo do patrimônio. É plausível supor que a Divisão de Aperfeiçoamento também tivesse contato com os intelectuais atuantes no SPHAN, em exercício desde 1937. Porém, Gustavo Barroso tratou de tornar quase inegociável a concepção desse saber, operação que intencionava uma clivagem bem demarcada entre a atuação do Museu Histórico Nacional e de outros setores do Patrimônio.

Entre os fatores sociais passíveis de determinar as leis de funcionamento de um campo científico, quer se trate da produtividade de uma disciplina em seu conjunto ou da produtividade diferencial de seus diferentes setores, quer se trate das normas e mecanismos que regem o acesso à notoriedade, os mais importantes são sem dúvida os fatores estruturais como por exemplo a posição de cada disciplina na hierarquia das ciências (na medida em que esta posição comanda o conjunto dos mecanismos de seleção) e a posição dos diferentes produtores na hierarquia própria a cada uma destas disciplinas. (BOURDIEU, 2007, p.167)

Sabe-se que em 1937 foi suprimida, do Museu Histórico Nacional, a Inspetoria de Monumentos Nacionais (IMN), em decorrência da criação do SPHAN, dirigido a partir de então por Rodrigo Melo Franco de Andrade, que tinha aproximação com os intelectuais modernistas. De acordo com Magalhães (2009, p.221): “Com o fim da IMN, Barroso perdia um importante lugar de fala, pois embora integrasse o Conselho Consultivo da nova instituição, não influenciava muito nas decisões preservacionistas tomadas, porque era considerado uma voz discordante”. A pesquisadora corrobora com a análise de que Gustavo Barroso não tinha intenção de também perder o seu lugar no campo dos museus. Como Bourdieu (2007) observa, uma disciplina é capaz de promover normas e mecanismos que regem o acesso e condução do campo. A disciplina Técnica de Museus, nessa condição, passava a ser a centralidade da formação do conservador de museus. Barroso parecia ciente de que essa habilidade e competência profissional, aprendida no Museu Histórico Nacional, reforçava a participação da instituição no processo de construção do patrimônio nacional, endossado tanto pela função de guardião da memória como de instituição educacional.

Para sustentar o controle da distribuição do capital científico entre os agentes engajados nesse domínio, Gustavo Barroso cogitou a possibilidade do Curso de Museus se manter no antigo regulamento, ainda que alegasse que esse último apontamento em nada era sustentado por proveitos particulares, ao contrário, seria a tentativa de manter a qualidade do ensino: “Como no caso não me move nenhum interesse pessoal e sim o interesse do serviço público, acho preferível continuar o Curso de Museus com seu velho currículo certo de disciplinas, com sua direção única, produzindo o resultado que todos conhecem” (BARROSO, 1955a [1944], p.197-198).

Bourdieu (2004a, p.172) nos auxilia a compreender a complexidade das negociações que a correspondência caracteriza: “[Um campo] é simultaneamente um campo de forças e um campo de lutas que visa transformar ou conservar a relação de forças estabelecida”. De acordo com o autor, a definição dominante busca continuamente se impor a todos que entram no campo, pois, na condição de dominantes, são detentores do poder e dos privilégios conferidos pela posse de capital. Gustavo Barroso, na condição de diretor do Museu Histórico Nacional, conduzia com a proposta do projeto de organização do Curso de Museus um duplo

movimento: manter-se como elemento central dos domínios das competências e habilidades do profissional conservador de museus e, ao ampliar a disseminação da formação em um arranjo controlado, concentrado no Museu Histórico Nacional como único curso de formação, exercer pela posse de um volume expressivo de capital um poder sobre ele próprio (BOURDIEU, 2004a).

As negociações em questão ganharam seus delineamentos em 1944. Um ano antes, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema⁶⁸, determinou que os diplomas fossem registrados e expedidos pela Diretoria do Ensino Superior. Através do Decreto-lei nº 6.689 de 13 de julho de 1944 foi instituída a nova organização do Curso de Museus, documento no qual foram explicitadas as finalidades da formação:

Art. 2. O Curso de Museus terá as seguintes finalidades:

- a) preparar pessoal habilitado a exercer as funções de conservador de museus históricos e artísticos ou instituições com finalidades análogas;
- b) transmitir conhecimentos especializados sobre assuntos históricos e artísticos, ligados às atividades dos museus mantidos pelo Governo Federal;
- c) incentivar o interesse pelo estudo da História do Brasil e da arte nacional. (BRASIL, 1946, p.71)

A partir das finalidades descritas acima fica perceptível a intenção incisiva de alargar a absorção em escala nacional do conservador de museus, movimento que geraria, conseqüentemente, um novo mercado de trabalho e a circulação desses agentes no campo dos museus. Além de incentivar a profissionalização de pessoas que não tinham nenhum primeiro contato com o campo dos museus, o artigo sétimo previa também o incentivo à qualificação de servidores estaduais ou municipais que de preferência já se encontravam em exercício em museus, mas não possuíam a formação especializada, por meio de concessão de bolsas de estudo (BRASIL, 1946). Arlette Corrêa Netto, conservadora de museus diplomada com bolsa de estudos e funcionária do Museu Mariano Procópio, - que concedeu entrevista à redação de Folha de Minas em 1951, como visto anteriormente - é um exemplo do

⁶⁸ Gustavo Capanema Filho formou-se em Direito em 1923. Foi designado pelo presidente Getúlio Vargas para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de 1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Sua gestão foi marcada pela centralização, a nível federal, das iniciativas no campo da educação e saúde pública no Brasil. Outra importante iniciativa foi a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan). Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/gustavo_capanema>. Acesso em: junho/2016.

estímulo à qualificação profissional com vistas a um retorno para o próprio serviço público.

O Decreto-lei nº 6.689/1944 apresentou uma novidade: a criação, no quadro permanente do Ministério da Educação e Saúde, de funções gratificadas para coordenador e secretário do Curso de Museus. Ao secretário cabia a execução dos serviços administrativos. O coordenador, diretamente subordinado ao diretor do Museu Histórico Nacional, era indicado pela diretoria da instituição e deveria ser designado, segundo documento, dentre especialistas em museologia (BRASIL, 1946). O cargo foi ocupado pela conservadora de museus diplomada Nair de Moraes de Carvalho, funcionária do Museu Histórico Nacional desde 1937, que exerceu a função de coordenadora de 1944 até 1967 (SÁ, 2007). O coordenador indicava os ministrantes das disciplinas, que só assumiam as cadeiras após a aprovação do diretor do Museu, gesto que mantinha as decisões centralizadas. Os professores, que passariam a receber um honorário para tal função, também deveriam estar dentre os especialistas em museologia, nacionais ou estrangeiros, servidores do Estado ou não (BRASIL, 1946).

Na sequência, foi publicado o Decreto-lei nº 16.078 de 13 de julho de 1944⁶⁹ que tratava da regulamentação do Curso de Museus. Esse documento apresenta novas informações sobre as disposições referentes ao seu funcionamento. O principal destaque foi a ampliação da formação de dois para três anos letivos, os dois primeiros anos denominados Parte Geral, comum a todos os estudantes, e o terceiro intitulado Parte Especial, que consistia na escolha de uma das habilitações ofertadas, Museus Históricos ou Museus de Belas-Artes e Artísticos⁷⁰ (BRASIL, 1946). De acordo com Sá (2007), a reforma de 1944 evidenciou os primeiros contornos da consolidação do caráter universitário do Curso de Museus, a fim de preparar sua entrada na universidade. Para contemplar a nova demanda, o Quadro 5 apresenta a nova grade curricular:

⁶⁹ BRASIL. Decreto-lei nº 16.078 de 13 de Julho de 1944. *Aprova o Regulamento do Curso de Museus a que se refere o Decreto-lei nº 6.689, de 13 de julho de 1944*. Rio de Janeiro, 1944. [Publicado no Diário Oficial de 15 de Julho de 1944, págs. 12.474 a 12.476].

⁷⁰ Sá (2014, p.234) informa que “A Parte Geral perfazia um total de 900 horas, ao passo que a carga horária de Museus Históricos exigia 1.260 horas e Museus Artísticos, 1.350 horas”. Siqueira (2009) informa que em 1970 foi criada mais uma habilitação: Museus Científicos, voltada para museus de ciências, tecnologia e com coleções vivas. Em 1974 são suprimidas as habilitações específicas e o Curso é ampliado para quatro anos.

Quadro 5

Distribuição das disciplinas com respectivos docentes do Curso de Museus - Reforma curricular implementada em 1944

| GRADE CURRICULAR DO CURSO DE MUSEUS E CORPO DOCENTE (1944) | |
|--|---|
| 1º ANO - PARTE GERAL | |
| Disciplina: História do Brasil Colonial Docente: Gustavo Barroso | Bacharel em Direito, escritor, político e historiador. Foi diretor do Museu Histórico Nacional nos períodos de 1922-1930 e 1932-1959. Ocupante da cadeira dezanove da Academia Brasileira de Letras a partir de 1923. |
| Disciplina: História da Arte (Parte Geral) Docente: <u>Anna Barrafatto</u> | Conservadora de museus diplomada (1935-1936). Iniciou sua carreira como professora primária. Trabalhou no Museu da Cidade entre 1940 e 1948. Foi professora de diversas disciplinas do Curso de Museus, tornando-se coordenadora no período de 1974 a 1977. Aposentou-se em 1977. |
| Disciplina: Numismática (Parte Geral) Docente: Edgar de Araújo Romero | Bacharel em Direito. Funcionário de carreira da Biblioteca Nacional, foi nomeado amanuense, trabalhando junto ao Gabinete Numismático. Reconhecido como autoridade em numismática brasileira, transferiu-se por determinação ao Museu Histórico Nacional, acompanhando a coleção de numismática. Designado como chefe da 2ª Seção - <i>Numismática, Filatelia e Sigilografia</i> em 14 de Setembro de 1922, onde atuou até 1951. |
| Disciplina: Etnografia Docente: <u>Diógenes Vianna Guerra</u> | Conservador de museus diplomado (1942-1943). Bacharel em Direito (1939) e licenciado em Geografia e História (1941). Em 1944 foi designado para substituir o prof. João Angyone Costa, tornando-se professor fixo em 1952. Tornou-se coordenador do Curso de Museologia no período de 1977 a 1984. Aposentou-se em 1985. |
| Disciplina: Técnica de Museus (Parte Geral) Docente: Gustavo Barroso | Idem acima. |
| 2º ANO - PARTE GERAL | |
| Disciplina: História do Brasil Independente Docente: Pedro Calmon Moniz de Bittencourt | Bacharel em Direito, escritor, político e historiador. Nomeado interinamente como 3º Oficial em 1925, devido ao falecimento do funcionário Alberto Faria. Trabalhou na 2ª Seção - <i>Numismática, Filatelia e Sigilografia</i> . Foi reitor da Universidade do Brasil (1948-1966) e Ministro da Educação e Saúde (1950-1951). Ocupante da cadeira dezesesseis da Academia Brasileira de Letras a partir de 1936, recebido pelo acadêmico Gustavo Barroso. |
| Disciplina: História da Arte Brasileira Docente: Joaquim Menezes de Oliva | Bacharel em Direito. Iniciou a carreira no serviço público pela Biblioteca Nacional, ocupando o cargo de auxiliar. Em 1920 passou a 3º oficial no Departamento Nacional de Saúde Pública, e posteriormente foi transferido como 1º Oficial em |

| | |
|--|--|
| [continuação] Disciplina: História da Arte Brasileira Docente: Joaquim Menezes de Oliva | 22 de Setembro de 1922 para 2ª Seção - <i>Numismática, Filatelia e Sigilografia</i> do Museu Histórico Nacional. De 1925 a 1948 passou a ocupar a chefia da 1ª Seção - <i>História</i> devido ao falecimento do funcionário Alberto Faria. |
| Disciplina: Numismática Brasileira Docente: Edgar de Araújo Romero | Idem acima. |
| Disciplina: Artes Menores Docente: Jenny Dreyffus | Conservadora de museus diplomada (1938-1939). Classificada no segundo concurso da carreira de conservador promovido pelo DASP, tornando-se conservadora do Museu Histórico Nacional. Especialista em Artes Decorativas, Heráldica e Genealogia. Substituta do prof. Mário Barata nessa disciplina. Trabalhou em diversos projetos de museus, a exemplo do Museu da República, em 1960, na época vinculado ao Museu Histórico Nacional. Aposentou-se como museóloga e professora em 1975. |
| Disciplina: Técnica de Museus (Parte Básica) Docente: Gustavo Barroso | Idem acima. |
| 3º ANO - PARTE ESPECIAL Seção de Museus Históricos | |
| Disciplina: História Militar e Naval do Brasil Docente: Gustavo Barroso | Idem acima. |
| Disciplina: Arqueologia Brasileira Docente: Diógenes Vianna Guerra | Idem acima. |
| Disciplina: Sigilografia e Filatelia Docente: Jenny Dreyffus | Idem acima. |
| Disciplina: Técnica de Museus (Parte Aplicada) Docente: Gustavo Barroso | Idem acima. |
| 3º ANO - PARTE ESPECIAL Seção de Museus de Belas-Artes ou Artísticos | |
| Disciplina: Arquitetura Docente: Pedro Calmon Moniz de Bittencourt | Idem acima. |
| Disciplina: Pintura e Gravura Docente: José Francisco Félix de Mariz | Conservador de museus diplomado (1939-1940). Médico pediatra. Antes de ingressar no Curso de Museus organizou e foi diretor do Museu da Venerável Ordem Terceira de São Francisco da Penitência, inaugurado em 1933. Especializou-se em Arte Sacra. Foi professor do Curso de Museus até o início da década de 1960. |
| Disciplina: Escultura Docente: Anna Barrafatto | Idem acima. |
| Disciplina: Arqueologia Brasileira, Arte Indígena e Arte Popular Docente: Diógenes Vianna Guerra | Idem acima. |
| Disciplina: Técnica de Museus (Parte Aplicada) Docente: Gustavo Barroso | Idem acima. |

Os docentes grifados não lecionavam anteriormente no Curso de Museus, assumindo a nova atribuição no currículo implementado em 1944. Fontes: BRASIL, 1946; SÁ; SIQUEIRA, 2007; SIQUEIRA, 2009.

Atenta-se, a partir dos dados do quadro acima, que 50% dos docentes que ministraram disciplinas do currículo em exercício a partir de 1944 eram conservadores de museus diplomados. Esse número cresce no decorrer da vigência da grade curricular, que perdurou por mais de 20 anos. Sá (2007, p.27) evidencia esse movimento de substituição de antigos professores por seus alunos diplomados - reposição iniciada logo após a reforma curricular de 1944 e que se consolida ao longo da década de 1950, como a “[...] ‘primeira geração’ de uma Museologia não mais autodidata”.

Ao visualizar o currículo implementado em 1944, no Curso de Museus, é possível identificar quais argumentos da diretoria do Museu Histórico Nacional e da Divisão de Aperfeiçoamento do DASP prevaleceram na disputa das habilidades e conhecimentos que iriam compor a formação do conservador de museus. Ao analisar o conjunto de decisões, pode-se concluir que Gustavo Barroso exerceu uma influência bem-sucedida nas possíveis alterações curriculares. Ao aproximar a análise de Bourdieu (2004b) com a empiria investigada, percebe-se que Gustavo Barroso tinha a consciência de que manter a disciplina Técnica de Museus e ministrá-la em modalidades que atravessavam os três anos de formação do Curso de Museus sustentava sua posição favorecida no campo dos museus.

Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade. A diferença maior entre um campo e um jogo [...] é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo. [...] Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição. (BOURDIEU, 2004b, p.29)

Se o Curso de Museus tinha, na década de 1930, uma clara intenção de instruir profissionais para compor o quadro funcional do próprio Museu Histórico Nacional, a partir da década de 1940, o propósito de multiplicar os conservadores de museus no país tornou-se uma proposta para dar maior visibilidade e atenção aos espaços de cultura por meio da presença desse profissional. Para essa operação se concretizar, diferentes medidas de visibilidade, recrutamento e difusão foram efetuadas.

Uma medida que conciliava prática de ensino e propaganda do Curso de Museus eram as excursões, iniciadas em 1945. Nestas viagens, espaços de cultura - em especial museus e monumentos - eram visitados, com a proposta de aproximar os futuros diplomados da vivência do patrimônio e do exercício prático das políticas de preservação. Sá (2006, p.18-19) descreve como se caracterizavam as excursões:

Visitavam-se museus, igrejas, sítios históricos, arqueológicos e naturais, bem como grupos folclóricos, sempre com preleções do diretor e dos professores. Conforme as reminiscências de D. Ecylla Castanheira Brandão, participante como formanda da excursão a Santa Catarina, em 1953, após viagem, os alunos deveriam apresentar um relatório completo da excursão demonstrando o conhecimento adquirido sobre as cidades, os museus e acervos visitados. [...] As excursões tiveram um papel importantíssimo no Curso de Museus na medida em que proporcionavam aos alunos e graduandos uma vivência prática com o patrimônio cultural, correspondendo a uma verdadeira *descoberta do Brasil*.

Identificou-se, com as excursões, um esforço de circular por diferentes regiões do país. Minas Gerais foi o estado com maior frequência de visitas, mas os organizadores tiveram um cuidado em contemplar de norte a sul do Brasil (SIQUEIRA, 2009)⁷¹. Conferências do diretor do Museu Histórico Nacional ocorriam na programação, o que enaltecia a presença de Gustavo Barroso e dos futuros conservadores de museus e recém-diplomados que acompanhavam as excursões. Era comum a caravana do Curso de Museus receber homenagens de políticos e personalidades dos estados em almoços e eventos ilustres, bem como as excursões serem noticiadas pela imprensa local, a exemplo da excursão que realizaram no Rio Grande do Sul em 1958 (Figuras 1, 2 e 3):

⁷¹ Segundo Siqueira (2009:38) "Entre 1945 e 1969, foram realizadas excursões aos seguintes estados: Amapá, Bahia, Brasília, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Das dezenove excursões realizadas, onze foram feitas ao estado de Minas Gerais, equivalente a 58% do total. De todas as excursões realizadas pelos alunos do Curso de Museus, somente as de 1945, 1953 e 1960, possuem referências documentais no Arquivo Institucional do MHN e no Núcleo de Memória da Museologia no Brasil".

Figura 1

Excursão do Curso de Museus no Rio Grande do Sul, 1958, noticiado pelo Jornal do Dia



Fonte: GUSTAVO BARROSO..., 1958a, [s.n.t.]⁷²

Figura 2

Excursão do Curso de Museus no Rio Grande do Sul, 1958, noticiado pelo Jornal Correio do Povo



Fonte: GUSTAVO BARROSO..., 1958a, [s.n.t.]⁷³

⁷² Transcrição da nota: "GUSTAVO BARROSO EM PORTO ALEGRE - Encontra-se, nessa Capital, procedente do Rio de Janeiro, o ilustre patricio Gustavo Barroso, ex-Presidente da Academia Brasileira de Letras e sócio da Academia de Ciências de Lisboa, e de outras numerosas instituições culturais do País e do estrangeiro, possuidor da Legião de Honra e outras importantes condecorações europeias, americanas, etc. Ministro na qualidade de enviado especial à posse de Chefes de Estado de nações amigas, Secretário da Presidência da República Epitácio Pessoa, Deputado Federal pelo Ceará e ocupante de elevadas funções e comissões. Autor da maior bagagem literária que até hoje teve o Brasil, pois escreveu além de duzentos volumes, entre os quais alguns de maior interesse para o Rio Grande do Sul, como "A Guerra de Artigas", "História Militar", etc. Diretor do Museu Histórico Nacional, desde sua fundação, viaja com os alunos formados pelo Curso de Museus daquele modelar estabelecimento de defesa das tradições. Ontem cumpriu vasto programa, destacando-se a visita à Universidade do Rio Grande do Sul onde foi recebido pelo Reitor Magnífico Elyseu Paglioli, depois esteve na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual foi cumprimentado pelo seu Diretor Luiz Pilla e em seguida proferiu, para o Curso de História, admirável aula, a Universidade deu um almoço ao brilhante visitante. Em seguida, compareceu ao Museu do Estado, tendo seu Diretor, Prof. Dante de Laytano, juntamente com o Sr. Ado Malagoli, Diretor da Divisão de Cultura, Cel. Artur Ferreira Filho, Diretor da Biblioteca, Dr. José Luiz de Freitas, Prefeito de Triunfo e Diretor do Museu Farroupilha, Dr. Hugo Ramirez, e funcionários da repartição, recepcionado o distinto homem de letras. Hoje segue para Santo Ângelo, de onde irá a São Miguel, em viagem de estudos". (GUSTAVO BARROSO..., 1958a, [s.n.t.]

⁷³ Transcrição da nota: "GUSTAVO BARROSO EM PORTO ALEGRE - Encontra-se, nessa Capital, procedente do Rio de Janeiro, o ilustre patricio Gustavo Barroso, ex-Presidente da Academia Brasileira de Letras e sócio da Academia de Ciências de Lisboa, e de outras numerosas instituições culturais do País e do estrangeiro, possuidor da Legião de Honra e outras importantes condecorações europeias, americanas, etc. Ministro na qualidade de enviado especial à posse de Chefes de Estado de nações amigas, Secretário do Presidente da República Epitácio Pessoa, Deputado Federal pelo Ceará e ocupante de elevadas funções e comissões. Autor da maior bagagem literária que até hoje teve o Brasil, pois escreveu além de duzentos volumes, entre os quais alguns de maior interesse para o Rio Grande do Sul, como "A Guerra de Artigas", "História Militar", etc. Diretor do Museu Histórico Nacional, desde sua fundação, viaja com os alunos formados pelo Curso de Museus daquele modelar estabelecimento de defesa das tradições. Ontem cumpriu vasto programa, destacando-se a visita à Universidade do Rio Grande do Sul onde foi recebido pelo Reitor Magnífico Elyseu Paglioli, depois esteve na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual foi cumprimentado pelo seu Diretor Luiz Pilla e em seguida proferiu, para o Curso de História, admirável aula, a Universidade deu um almoço ao brilhante visitante. Em seguida, compareceu ao Museu do Estado, tendo seu Diretor, Prof. Dante de Laytano, juntamente com o Sr. Ado Malagoli, Diretor da Divisão de Cultura, Cel. Artur Ferreira Filho, Diretor da Biblioteca, Dr. José Luiz de Freitas, Prefeito de Triunfo e Diretor do Museu Farroupilha, Dr. Hugo Ramirez, e funcionários da repartição, recepcionado o distinto homem de letras. Hoje segue para Santo Ângelo, de onde irá a São Miguel, em viagem de estudos". (GUSTAVO BARROSO..., 1958a, [s.n.t.]

Figura 3

Excursão do Curso de Museus no Rio Grande do Sul, 1958, noticiado pelo Diário de Notícias



Fonte: GUSTAVO BARROSO..., 1958c, [s.n.t.]⁷⁴

Nas notas acima (Figuras 1, 2 e 3), percebe-se que, na ocasião, a caravana do Curso de Museus realizou uma visita à Universidade do Rio Grande do Sul, com recepção do Reitor Eliseu Paglioli⁷⁵, na qual Gustavo Barroso conferiu uma aula

⁷⁴ Transcrição da nota: "GUSTAVO BARROSO EM PÔRTO ALEGRE - A convite do professor Dante de Laytano, diretor do Museu Julio de Castilhos, e catedrático de História da Civilização do Brasil da Faculdade de Filosofia da URGs, encontra-se em Pôrto Alegre o historiador Gustavo Barroso, antigo ministro plenipotenciário do Brasil e ex-presidente da Academia Brasileira de Letras. O eminente escritor brasileiro, considerado o mais fecundo da atualidade, realizou, pela manhã, brilhante conferência na URGs. Apresentado ao auditório pelo prof. Dante de Laytano, que, em expressivas palavras, enalteceu a marcante personalidade de Gustavo Barroso, a seguir o ilustre acadêmico iniciou sua conferência. Orador fluente, de palavra elegante e precisa, Gustavo Barroso traduz uma admirável síntese dos funcionamentos éticos, étnicos da raça brasileira, concluindo por acentuar o importante papel representado pelo Rio Grande na expansão e fortalecimento da cultura nacional. Assistiram a aula dezenas de alunos e os professores Albino de Bem Veiga e Ernesti Correa. Na foto, Gustavo Barroso palestra com um grupo de acadêmicos da URGs" (GUSTAVO BARROSO..., 1958c, [s.n.t.]).

⁷⁵ Eliseu Paglioli foi médico formado pela Faculdade de Medicina de Porto Alegre. No decorrer da década de 1950 foi diretor do Instituto de Neurocirurgia, professor catedrático da Faculdade de Medicina de Porto Alegre e reitor da Universidade do Rio Grande do Sul. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/eliseu_paglioli>. Acesso em junho/2016.

para o Curso de História, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Depois, o grupo seguiu para o Museu do Estado, onde foram recebidos pelo diretor Dante de Laytano⁷⁶ e o diretor da Divisão de Cultura, sr. Ado Malagoli⁷⁷, entre outras autoridades. De acordo com Bourdieu (1996, p.301) “[...] o efeito de campo tende a criar as condições favoráveis à aproximação dos ocupantes de posições idênticas ou vizinhas no espaço objetivo”. Após esses encontros de caráter político e simbólico a excursão partiu para Santo Ângelo e São Miguel das Missões.

Outra medida que reforçou a operação de multiplicação de conservadores de museus a serem absorvidos pelas instituições brasileiras foi a regulamentação do aluno bolsista. De acordo com Sá e Siqueira (2007), antes mesmo da oficialização da concessão de bolsas, ocorreu em 1942 a inscrição de Lilah Pinho Saback⁷⁸, estudante da Bahia, em caráter experimental. Após o decreto, definiu-se como objetivo fomentar a capacitação via formação profissional de funcionários públicos dos Estados que trabalhavam com museus e outros espaços de cultura. Siqueira (2009, p.33) explica como o processo de distribuição das bolsas de estudo era realizado:

Normalmente, os bolsistas eram indicados pelo Governador do Estado a que a bolsa foi atribuída e, uma vez matriculados no Curso, aprenderiam as “técnicas” corretas de como organizar museus, colocando em prática estes ensinamentos ao retornarem aos seus Estados.

O Diretor do MHN, no uso de suas atribuições legais, enviava aos governadores dos Estados ofício de oferecimento de bolsas de estudos no MHN. Estes bolsistas estariam isentos do exame de vestibular, dispensados da apresentação do certificado de conclusão do Curso Clássico ou Científico, e, além disso, receberiam passagens de ida e volta aos seus Estados de origem e uma mensalidade durante os três anos de duração do Curso. No entanto, perderiam direito a este último benefício, caso fossem reprovados em qualquer uma das disciplinas.

⁷⁶ Dante de Laytano bacharelou-se pela Faculdade Direito de Porto Alegre, em 1930. Exerceu a função de consultor jurídico da Secretaria da Agricultura em Porto Alegre, foi sucessivamente chefe de Gabinete da Secretaria de Educação e Cultura, diretor do Museu Júlio de Castilhos (1952 a 1958) e Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, professor de História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: FLORES, Moacyr. *Historiografia de Dante de Laytano. Estudos Ibero-Americanos*, PUCRS, v.XXVI, nº1, 2000. p.7-22.

⁷⁷ Ado Malagoli foi pintor e professor. cursou História da Arte e Museologia no Fine Arts Institute, da Universidade de Colúmbia, e organização de museus no Brooklin Museum. Ao retornar ao Brasil, fixou-se em Porto Alegre. Ingressou como professor de pintura no Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul, no qual atuou entre 1952 e 1976. Criou, em 1954, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul, inaugurado em 1957. Em 1997, em homenagem ao fundador, esse museu passou a chamar-se Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa658/ado-malagoli>>. Acesso em junho/2016.

⁷⁸ Lilah Pinho Saback era professora. Tornou-se bolsista pelo estado da Bahia (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

Observa-se que essa modalidade de acesso ao Curso de Museus era estratégica, pois almejava disseminar profissionais diplomados para museus de todo o país, em especial os de caráter regional, com intuito de consolidar um saber-fazer padronizado sob os princípios praticados no Museu Histórico Nacional. De 1942 a 1967 - último ano com matrícula para a modalidade - 64 bolsas foram distribuídas atendendo 15 estados brasileiros, além de um estudante da Argentina (SÁ; SIQUEIRA, 2007)⁷⁹. Destes inscritos 49 se diplomaram, ou seja, o programa de concessão de bolsa teve 77% de aproveitamento.

Mas, é possível sugerir que o grande diferencial do projeto de organização do Curso de Museus, implementado em 1944, foi a ampliação da disciplina Técnica de Museus em três módulos. Essa determinação, somada à publicação dos dois volumes de *Introdução à Técnica de Museus* ainda na década de 1940, com reedição na década seguinte, consagrou a associação desse aprendizado com o saber-fazer do profissional conservador de museus. Esse discurso foi endossado por diversas frentes, tais como imprensa, profissionais do campo e, inclusive, os diplomados do Curso de Museus.

Os dois volumes de *Introdução à Técnica de Museus* propiciam uma recolha de indícios que permite estabelecer um diagnóstico das habilidades e competências ensinadas nos três anos letivos - Partes Geral, Básica e Especializada, uma vez que os dois livros foram considerados apostilas/manuais das disciplinas. À Parte Geral cabia o conhecimento dos serviços dos museus, aplicados a qualquer instituição. Na Parte Básica, eram trabalhadas noções que contribuíssem para o preparo técnico do conservador de museus, com ênfase em ciências auxiliares. À Parte Especializada, presente em ambas as habilitações, competia o aprendizado prático com o objeto, concentrado na classificação de acervos. Gustavo Barroso apresentou, no próprio livro, como estruturou o conteúdo da disciplina, a fim de expor a complexidade dos conhecimentos necessários para ser um “verdadeiro” conservador (BARROSO, 1951):

⁷⁹ De acordo com Sá e Siqueira (2007) foram contemplados os estados da Bahia (15 bolsas); Ceará (8 bolsas); Rio Grande do Sul (7 bolsas); São Paulo (6 bolsas); Minas Gerais (6 bolsas); Maranhão (6 bolsas); Paraná (3 bolsas); Amazonas (2 bolsas); Pernambuco (2 bolsas); Rio de Janeiro (2 bolsas); Santa Catarina (2 bolsas); Espírito Santo (1 bolsa); Goiás (1 bolsa); Sergipe (1 bolsa); Mato Grosso (1 bolsa); além da Argentina (1 bolsa).

Quadro 6
Conteúdo da disciplina Técnica de Museus

| DISCIPLINA TÉCNICA DE MUSEUS (Após reforma curricular de 1944) | | |
|---|---------------------|---|
| <i>Série</i> | <i>Organização</i> | <i>Conteúdo/ Noções de</i> |
| 1º ano | Parte Geral | Organização de museus Arrumação de museus Classificação de objetos Restauração de objetos e monumentos (princípios gerais) |
| 2º ano | Parte Básica | Cronologia Epigrafia Paleografia Diplomática Bibliografia Iconografia |
| 3º ano | Parte Especializada | Heráldica Bandeiras Condecorações Armaria Arte Naval Viaturas Arquitetura Mobiliário Indumentária Cerâmica e cristais Ourivesaria, prataria e bronzes de arte Instrumentos de suplício Mecanismos |

Fonte: BARROSO, 1955a [1944], p.194-195.

Arlette Corrêa Netto, conservadora de museus diplomada em 1950 por concessão de bolsa ao Estado de Minas Gerais e funcionária do Museu Mariano Procópio, ao conceder a entrevista ao Folha de Minas foi estimulada pelo repórter a relatar sobre o aprendizado que obteve na disciplina Técnica de Museus, evidenciada no jornal como “uma cadeira de real importância”. Sua forma de expressar o assunto oferece-nos pistas sobre a absorção do tema pelos conservadores de museus:

Até recentemente, os museus no Brasil não passavam de amontoado de “coisas velhas”

[...] Dentro do programa do curso, há uma cadeira de real importância: a de Técnica de Museus. Criada desde o início pelo dr. Gustavo Barroso, que a ocupa com brilhantismo invulgar, dados seus conhecimentos sobre o assunto, aprendidos através de diversas viagens que realizou ao Velho Mundo. Perguntada sobre o que vem a ser Técnica de Museus, respondeu-nos:

- Um conjunto de regras, princípios e conhecimentos necessários à instalação e funcionamento de um museu. Suas principais partes são: ORGANIZAÇÃO, ARRUMAÇÃO, CATALOGAÇÃO, RESTAURAÇÃO e CLASSIFICAÇÃO DE OBJETOS. A organização é mais um trabalho teórico, com o fito de instalar um museu. Este trabalho é representado pelos atos do Governo criando o estabelecimento, dispendo sobre o seu modo de

funcionamento e dizendo das suas finalidades. Segue-se, em ordem imediata, a arrumação, dentro das regras técnicas. A importância desta segunda parte está nos conhecimentos do museólogo e na sua vocação artística, assim como nas condições de ordem geral, como sejam: o edifício, tamanho de salas, luz, etc. A catalogação deve ser feita da maneira mais simples possível.

Relativamente ao importante trabalho de restauração nos museus, esclareceu a ilustre visitante:

- A restauração deve ser um trabalho eficiente de proteção e de conservação. O museólogo deve ter apenas noção dos trabalhos de restauração, pois um diretor de museu ou conservador não é um restaurador. Para restaurar há indivíduos especializados. A classificação de objetos é a parte mais difícil e talvez a mais importante. Não se pode admitir um museu sem uma perfeita classificação dos seus objetos. É por isso que, ainda hoje, muitos dos nossos museus, notadamente aqueles que se encontram nos Estados, se ressentem dessa falta. A classificação de objetos exige um cabedal de conhecimentos, que varia de acordo com o tipo de museu. Não poderá classificar um Museu Histórico, senão um conservador que possua conhecimentos técnicos de História do Brasil, História da Arte Brasileira, Numismática, Diplomática, etc. Além disso, deve o conservador conhecer heráldica, bandeiras, viaturas, condecorações, etc. É como se vê, muito complexa a classificação de objetos (ATÉ RECENTEMENTE..., 1951, [s.n.t]) .

As palavras da entrevistada oferecem um panorama das habilidades aprendidas na disciplina e expressam que as competências desse saber-fazer eram pertinentes ao profissional qualificado. Revelam tanto a construção das autonomias como os limites das aptidões do conservador de museus - o que abarca, inclusive, a presença de outro agente no campo dos museus: os restauradores. Percebe-se que era destinado ao profissional em formação um aprendizado especializado: da gestão institucional à instrução do visitante, o âmago era o tratamento dos objetos.

Lucy de Jesus Teixeira⁸⁰, conservadora de museus diplomada em 1951 por concessão de bolsa ao estado do Maranhão, ao também narrar, em uma coluna no Jornal O Imparcial de São Luís, sua experiência no Curso de Museus e o contato com as disciplinas de Gustavo Barroso, acrescenta a perspectiva ideológica do aprendizado estimulado pelo diretor/professor:

NO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

Lucy Teixeira

Tempo houve em que ousei pensar: - só as pessoas tristes visitam museus. Sem esquecer o aspecto da necessidade cultural da personalidade eu me deixava, no entanto, dominar por essa marca de sentimentalidade indeclinável onde as coisas do espírito, quando não tocadas de amor, perdem o menor atrativo. Claro que havia muito erro em tudo isso. [...].

⁸⁰ Lucy de Jesus Teixeira matriculou-se no Curso de Museus em 1949, formando-se em 1951. Bolsista pelo estado do Maranhão. Advogada (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

Alguns meses no Museu Histórico Nacional como estudante do curso de Museologia – eis a referida experiência de quem estas linhas subscrevem.

Cotidianamente, à proporção que novos e interessantes conhecimentos íamos adquirindo, - desde os estudos das moedas gregas à maneira de catalogar um objeto, - sensação cada vez mais intensa de descoberta interior crescia em meu espírito. Foi realmente a contemplação refletida de tudo o que recordaria o passado de uma pátria a causa insinuadora do meu já incontido afeto pela casa nobre vetusta.

[...] A consciência forte de brasilidade chegava a ensaiar-me brilho novo no olhar como se deveras eu me aproximasse inexplicavelmente de um país que era meu, que sempre fora ensinada a venerar e que, por motivos vários, guardava de mim o seu perfil, o sinal de sua fronte, a marca de suas mãos. E por isso refleti: esse ar de pseudo tristeza firmava-se, antes de tudo, na atitude superficial de cada visitante. Pois eu, com a minha alegria imaginosa já ousava reviver todas as salas e tudo mais que elas continham.

[...]. É que venho lembrar do dr. Gustavo Barroso, o nosso diretor. Às vezes imaginava que não podia ser mais aula, embora ele passasse de um lado para o outro, sentasse às vezes diante de nós e falasse com aquela segurança e clareza privilegiadoras do espírito onde a cultura chega a ser, não um patrimônio adquirido, mas a natural definição de uma personalidade. O aspecto educacional ali diminuía no estremecer maior das raízes de um patriotismo sadio e irrevogável.

O nosso diretor e amigo também soubera transmitir ao seu trabalho aquele tom de constante e infatigável amor às coisas da Pátria. Era ainda através dele que podíamos sentir e contemplar o nosso estremecido país no que possuía ele de definições reveladoras.

Cumpre-se assim um programa de brasilidade com a discrição anunciadora das grandes obras. Oxalá, noutros setores de nossa vida nacional fossem os programas delineados e cumpridos com o mesmo vigor e honestidade de um espírito sempre a serviço de uma Pátria maior (TEIXEIRA, 1950, [s.n.t.]).

Os dois depoimentos apresentam percepções bem distintas sobre a experiência no Curso de Museus, em especial nas disciplinas ministradas por Gustavo Barroso. À primeira vista, ao aproximar as vivências, é possível ter a sensação de que as conservadoras de museus referem-se a aprendizados com enfoques distintos. Porém, quando se tem o conhecimento das propostas vinculadas à missão do Museu Histórico Nacional e, em especial, das concepções político-ideológicas de Gustavo Barroso, os dois relatos se complementam.

É possível identificar, nas impressões das conservadoras de museus, traços muito expressivos da presença do professor na transmissão de conhecimentos no Curso de Museus. A campanha que enveredou ao longo de sua carreira pela preservação da história por meio da preservação dos objetos, intitulada pelo próprio Gustavo Barroso de Culto da Saudade, se faz presente nos discursos de Lucy de Jesus Teixeira e Arlette Corrêa Netto. Outro aspecto que merece evidência é a possível concepção integralista de Gustavo Barroso aplicada no Curso de Museus. Os relatos apresentam, de forma complementar, a oportunidade que o diretor/

professor encontrou de ensinar uma história nacional a ser reverenciada. A intenção era valorizar a tradição do país e colocar em prática o Culto da Saudade, missão que Barroso adotou ao se posicionar como um intelectual capaz de proporcionar uma nova consciência coletivizada.

A disciplina Técnica de Museus tornou-se um marco no Curso de Museus e na formação de seus diplomados e a publicação dos livros vinculados à disciplina foram rapidamente absorvidos pelos agentes do campo. Não há informações sobre a tiragem da primeira edição dos volumes publicados em 1946 e 1947, mas ambos foram reeditados na década de 1950, devido ao rápido esgotamento. Muitas intuições e profissionais passaram a solicitar à direção do Museu Histórico Nacional a doação dos dois volumes do livro *Introdução à Técnica de Museus*.

O recebimento desse material gerou até mesmo notícias em imprensas locais, a exemplo da nota do Jornal do Comércio de Campos/RJ intitulada “Museu Histórico Nacional colabora com o Museu Benta Pereira - livros especializados recebidos pela Biblioteca Municipal” (MUSEU HISTÓRICO..., 1958, [s.n.t]). Na ocasião, a nota descrevia que os temas tratados na disciplina Técnica de Museus, consideradas “valiosas informações”, contribuiriam para a criação do museu histórico da cidade de Campos, no estado do Rio de Janeiro. Esses registros reiteram a contribuição da disciplina Técnica de Museus para a singularização do saber-fazer aprendido no Curso de Museus, bem como na construção da autonomia do campo pela legitimação do capital científico “puro”.

Ainda que a operação de multiplicação adotada pelo Curso de Museus visasse a circulação e absorção desse profissional no próprio campo, o exemplo anteriormente citado demonstra que a concentração do ensino no Museu Histórico Nacional estabelecia uma dupla condição: ao controlar os domínios do capital científico “bruto” era dificultada a difusão do profissional proporcional à demanda que se gerava em escala nacional. Observa-se, por meio de registros impressos, a tentativa de criação de outro curso de museus em São Paulo, no ano de 1952, por meio da Sociedade Numismática Brasileira⁸¹, na busca de incorporarem aos museus paulistas “funcionários realmente competentes”:

⁸¹ Informações sobre a história da Sociedade Numismática Brasileira são disponíveis em: <<http://www.snb.org.br/portal>>. Acesso em: junho/2016.

CURSO DE MUSEUS

A Sociedade Numismática Brasileira, pelo seu presidente, Sr. Zuiglio Homem de Mello acaba de propor à Secretaria do Governo, a criação de um curso de Museus, em nosso tradicional Museu do Ipiranga.

Como bem acentua a Sociedade nas razões que apresenta, cursos dessa natureza não constituem novidade, existindo em quase todos os importantes estabelecimentos do gênero em todo o Universo. No Brasil nós temos no Museu Histórico Nacional e no Museu Imperial de Petrópolis [vinculado nesse período ao Museu Histórico Nacional]. Acontece, que o que tem faltado são precisamente funcionários realmente competentes, pois, para se lidar com as diversas especialidades de um museu não basta cultura, não basta boa vontade, não basta amor às coisas do nosso passado.... Evidentemente técnicos não se improvisam e daí a necessidade de se preparar elementos verdadeiramente conhecedores da museologia, ciência, aliás, bastante complexa.

O sr. Canuto Mendes de Almeida recebeu as razões apresentadas pela Sociedade Numismática bem como o respectivo projeto de lei e prometeu aos diretores da entidade que estiveram na Secretaria, estudar o caso com o máximo carinho.

[...] A sua iniciativa merece, indiscutivelmente, o apoio incondicional dos poderes legislativos e Executivo de São Paulo. (RICCIARDI, 1952, [s.n.t.])

Dois meses após a primeira notícia publicada na coluna Troco Miúdo do Jornal O Dia, outra redação, sem autoria, enfatizava a necessidade de um curso de museus em São Paulo. Percebe-se a produção de argumentos mais acalorados sobre a importância do profissional qualificado nas instituições paulistas, com a advertência: “técnicos não se improvisam da noite para o dia”.

CURSO DE MUSEUS

Temos grandes escolas em São Paulo. Escolas e cursos. E sempre se tem falado em execução de planos que visam dotar a terra bandeirante de novos e importantes estabelecimentos educacionais.

A par, entretanto, de tudo que existe e do que se pretende fazer, há ainda lacunas. Falta-nos, por exemplo, um Curso de Museus. Nesse setor, não temos ainda praticamente técnicos. Os poucos entendidos no assunto, freqüentam o curso do Museu Histórico Nacional do Rio de Janeiro.

Indiscutivelmente, estamos em condições de tentar uma experiência nesse sentido. Está aí o Museu Paulista, que poderia ser transformado num grande instituto cultural. Possui o importante estabelecimento coleções e peças notabilíssimas. Com aulas práticas, ministradas por professores realmente competentes, atingiria em toda sua plenitude, sua função social.

E mesmo, com técnicos especializados, as obras de arte e objetos históricos poderiam se valorizar bastante junto ao público, porquanto seriam relacionados com determinados fatos de ordem geral aos quais estão associados como períodos históricos, dados biográficos, caracteres diversos.

Sem dúvida, técnicos não se improvisam da noite para o dia. E só com a Museologia, que é ciência completa, pode obter quem a segue com paciência tirocínio e agudeza de espírito, grande soma de erudição. Compreende essa ciência âmbito vastíssimo pelas disciplinas que ensina e absolutamente indispensáveis à classificação de objetos de arte e história, tais como: História Militar do Brasil; História da Arte Brasileira; Numismática geral e especialmente do Brasil; Sigilografia e Filatelia; Arqueologia geral do

Brasil; Etnografia; Cronologia e Epigrafia; Paleografia e Diplomática; Bibliografia; Iconografia. Um curso dessa natureza, viria, indiscutivelmente, completar o aparelhamento educacional de São Paulo. E mais, além de dar aos alunos notável soma de conhecimentos, prepararia equipes de técnicos, que poderiam prestar grandes benefícios culturais a toda a nacionalidade. (CURSO DE MUSEUS, 1952, [s.n.t.]

Essas são as duas notícias encontradas na hemeroteca do Museu Histórico Nacional referentes à criação de um curso de museus no estado de São Paulo no período investigado. Observa-se que o projeto idealizado tinha a formação do Museu Histórico Nacional como referência. As disciplinas elencadas como indispensáveis para o preparo do profissional qualificado eram as contempladas na grade curricular implementada em 1944. As áreas Cronologia, Paleografia, Diplomática, Bibliografia e Iconografia eram trabalhadas no segundo ano da disciplina Técnica de Museus como disciplinas auxiliares do saber-fazer do conservador de museus. O intento paulista não se concretizou. Somente em 1969 foi criado o segundo curso brasileiro na Universidade Federal da Bahia (UFBA)⁸².

É importante reforçar que, embora fosse perceptível a opinião favorável da necessidade de entrada e atuação dos conservadores de museus no campo, a absorção do profissional não foi rapidamente acessível. Um dos contratempos recorrentes era a condição da carreira ser expressivamente incorporada pelos museus públicos e, quando ocorriam crises orçamentárias, havia uma dificuldade da realização de concursos públicos.

Uma dessas dificuldades foi relatada no final da década de 1940, pelo próprio Gustavo Barroso, ao periódico O Jornal do Rio de Janeiro. Sob o título “Um ano morto para o Museu Histórico Nacional, o de 1947”, o diretor relatou as consequências da política de compressão de despesas realizada pelo governo. Ao longo da reportagem, o repórter traz expressões que caracterizam o comportamento de Gustavo Barroso - “melancólico”, “em tom melancólico”, “Barroso olha cheio de tristeza” (COSTA, 1948, p.1-2). Sobre o Curso de Museus, o repórter adverte que “[...] o ano de 1947 foi um ano praticamente morto para a museologia nacional”

⁸² Para mais informações sobre a história do ensino da Museologia no Brasil e a criação do Curso de Museologia na Universidade Federal da Bahia, sugiro consultar:

COELHO, Priscilla Arigoni. *Metáforas em rede no processo de institucionalização: um estudo sobre memória e discurso da Museologia no Brasil (1932 a 1985)*, 2015. 261p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TANUS, Gabrielle Francinne de S.C.A. Trajetória do ensino da Museologia no Brasil. *Revista Museologia & Interdisciplinaridade*. Vol. II, n°3, maio/ junho, 2013. p.76-88.

(COSTA, 1948, p.1). O diretor entrevistado reitera o delicado momento que passava a área da cultura e, especialmente, o Curso de Museus:

APENAS CINCO SE FORMARAM

Como se sabe, o Museu mantém um Curso de Museologia de três anos.

- São grandes as dificuldades de ordem material e propriamente financeira do Curso – disse-nos [Gustavo Barroso]. E acentuou:

- A bolsa que o governo oferece é só de quinhentos cruzeiros por mês.

E o pior é que não há interesse prático na carreira. Nem garantia, nem compensação para os que estudam anos a fio matérias tão especializadas e que exigem tanta dedicação. Ao fim do curso, os formados em museologia não encontram emprego, nem ao menos maiores facilidades por parte do governo para fazerem carreira.

Referindo-se ainda ao Curso, o sr. Gustavo Barroso informa-nos que este ano apenas se formaram cinco, apesar de a matrícula inicial ser bastante numerosa.

É que os estudantes de tão ingrata carreira - comenta ainda - vão aos poucos perdendo o estímulo e o interesse diante da inelutabilidade da vida prática e só uns quantos “heróis” se dão ao luxo de fazer um curso com a finalidade puramente cultural.

[...] [Gustavo Barroso] - Não há dúvida. **Esta é uma profissão que Deus esqueceu...** (COSTA, 1948, p.2. Grifo meu).

A conversa registrada apresenta indícios das adversidades que a formação e os profissionais diplomados enfrentavam. A equação elaborada em nada favorecia a decisão de ser um conservador de museus: a formação exigia dedicação, a carreira era ingrata e a profissão fora esquecida até mesmo por Deus. O campo dos museus, uma vez inserido na área da cultura, acompanhava os momentos de oscilação do país e a profissão, conseqüentemente, passava por ciclos de fortalecimento e recessão.

Porém, quando os conservadores de museus se inseriam no campo, procediam para qualificar os museus e progressivamente legitimar sua presença e atuação. Um exemplo são as observações realizadas pela conservadora de museus diplomada Regina Monteiro Real, funcionária do Museu Nacional de Belas Artes em 1952 no Jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro. Na ocasião, a cronista Rachel de Queiroz⁸³ realizou uma reportagem na qual criticava os museus brasileiros - horário de funcionamento, visitaçã, funcionários, estrutura. A conservadora de

⁸³ Rachel de Queiroz iniciou seus trabalhos em 1927, com o pseudônimo de Rita de Queiroz, publicando trabalho no jornal O Ceará. Foi membro do Conselho Federal de Cultura, desde a sua fundação, em 1967, até sua extinção, em 1989. Quinta ocupante da Cadeira 5 da Academia Brasileira de Letras, eleita em 1977. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/rachel-de-queiroz/biografia>>. Acesso em: junho/2016.

museus solicitou ao jornal um pedido de contra resposta das observações da cronista, em especial sobre a instituição que trabalhava:

Sra. Rachel de Queirós [sic].

Habituada com as suas crônicas sensatas, observadoras, repassadas de conceitos inteligentes e espirituosos, causou-me estranheza a descrição em torno dos museus. O sentimento é mais profundo por conter muita injustiça, o que levo em conta a falta de conhecimento do que neles se processa. Estamos habituados, nós de museus clássicos, a ler em jornais, afirmativas infundadas. Deixamo-las em geral sem resposta, porém pareceu-me que v.s. merecia um melhor esclarecimento.

[...] Para lhe provar a prevenção existente contra o Museu [Nacional de Belas Artes], vou lhe relatar um fato: de vez em quando os jornais estampam comentários como este: 'as obras de arte do Museu estão abandonadas nos porões escuros e infectos, esquecidas pelos responsáveis e os que tem obrigação de as preservar'. Um dia apareceram no Museu dois redatores de uma das nossas principais revistas, acompanhados de fotógrafo; vinham com ideia de provocar escândalo, 'furo'.

Solicitada a autorização para ver o local, lhes disse: 'com imenso prazer mostrarei as obras abandonadas'. Ficaram surpresos com minha presteza e ao penetrarem no porão organizado com os requisitos da mais exigente ciência museográfica, entreolharam-se e disseram: 'e agora, o que vamos escrever?' Retruquei logo: 'os srs. têm obrigação de dizer a verdade, fotografar o que viram'. Não o fizeram porém e a crônica não foi publicada até hoje; a ordem recebida era outra. Este fato não é único e se tem repetido...

V.S. diz ainda, no seu artigo: 'Provavelmente os diretores de museus dentro das verbas miseráveis, do pouco preparo técnico e do desinteresse da maioria dos seus funcionários, das dificuldades burocráticas com que lidam, fazem milagres para manter as suas exposições abertas'. Peço licença para mais um esclarecimento: não há 'milagre' nenhum nesse sentido e mais: os meus colegas em número de 30 Conservadores, entre eles dr. Gustavo Barroso, lotados nos museus federais, são técnicos, na maioria preparados pelo curso especializado do Museu Histórico. Fizeram curso de nível intelectual superior, com apresentação e defesa de tese. São todos muito dedicados às suas especializações. Suas atividades poderão ser ajuizadas pelos trabalhos publicados nos respectivos Boletins, Anuários e Anais.

[...] Peço desculpas por tudo que aí vai, porém agradeço-lhe a oportunidade que me deu em escrever sob [sic] aquilo que constitui nosso cuidado cotidiano de vários anos. [...] Aqui fica meu convite para uma visita mais demorada ao Museu, a fim de tomar contato com seus problemas e anseios. Faço votos que em próxima crônica mereçamos uma impressão mais justa e precisa (REAL, 1952, [s.n.t.]).

Da contra resposta elaborada pela conservadora de museus Regina Monteiro Real três destaques merecem atenção. O primeiro é a defesa da qualificação profissional. A autora do texto tem o cuidado de ressaltar que os conservadores de museus eram especializados, preparados para seus ofícios, se dedicavam aos cuidados cotidianos das instituições na qual trabalhavam e para alcançarem essa

posição passaram por diferentes protocolos, como a defesa da tese e concurso público.

Essa defesa de valorização profissional vai ao encontro da conquista do mandato universitário do Curso de Museus, através de acordo estabelecido com a Universidade do Brasil (UB) em 1951, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na coluna Vida das Artes do Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, o conservador de museus diplomado Mário Barata⁸⁴ evidencia os termos desse acordo por parte dos envolvidos:

O Curso de Museus e a Universidade do Brasil

Nesta semana, o Museu Histórico Nacional iniciou a distribuição do folheto CURSO DE MUSEUS, com os programas das matérias lecionadas, instruções para matrícula e resenha das atividades do mesmo curso.

[...] A nova publicação, acima referida, divulga os termos do acordo do Curso de Museus com a Universidade do Brasil, pelo qual esta última concedeu-lhe MANDATO UNIVERSITÁRIO, através de atividades visando fim comum. Gustavo Barroso e Pedro Calmon [antigo professor do Curso de Museus e reitor da Universidade do Brasil nos anos 1948-1950 e 1951-1966] representaram as duas entidades, ficando estipulado o seguinte:

PRIMEIRO - A Universidade do Brasil, reconhecendo o alto valor do Curso de Museus, criado pelo Decreto n.21.129, de 7 de março de 1932 e reorganizado em 1944, confere mandato universitário para realização do referido curso, sem quaisquer responsabilidades financeiras para a Universidade do Brasil.

SEGUNDO - O Museu Histórico Nacional colaborará com a Universidade do Brasil: a) franqueando o curso e suas instalações aos seminários das matérias afins da Faculdade Nacional de Filosofia, conforme programas de trabalhos previamente comunicados; b) cooperação entre o curso e a mesma faculdade, e outros órgãos da Universidade, em tudo o que se refira aos estudos especializados constantes do seu 'currículo'; c) aulas e conferências de interesse comum e visitas metódicas de professores e estudantes da Universidade ao Museu Histórico Nacional onde encontrarão mostruários e roteiros pertinentes aos estudos que, interessando à história pátria, lhes suscitem pesquisas de caráter científico; d) outras formas de entendimento cultural que se revelarem úteis.

TERCEIRO - O Museu Histórico Nacional, aceitando o mandato que lhe é conferido, assume a responsabilidade da manutenção de Cursos de Extensão Universitária com a organização atual, podendo futuramente introduzir na sua estrutura as modificações que forem acordadas pelas entidades signatárias do presente acordo.

QUARTO - A Universidade do Brasil obriga-se a reconhecer os cursos promovidos pelo Museu Histórico Nacional, na conformidade da cláusula terceira, e a expedir certificado de aprovação aos alunos que os tenham frequentado, com aproveitamento apurado (BARATA, 1956a, [s.n.t]).

⁸⁴ Conservador de museus diplomado (1939-1940). Graduado em Ciências Sociais e licenciatura em História da Arte. Classificado no concurso para cargos na carreira de conservador promovido pelo DASP em 1942, com atuação no Museu Histórico Nacional (1942-1954), Museu Nacional de Belas Artes (1942-1947) e do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1947-1954). Professor de Artes Menores do Curso de Museus em 1939 e a partir de 1945, entre outras atividades. Professor emérito em História na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, aposentou-se em 1989 (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

Conquistas como o mandato universitário, celebrado em 1951, contribuíram para o segundo destaque da defesa de Regina Monteiro Real no Jornal Diário de Notícias. A consolidação da formação favoreceria cada vez mais o movimento de equivalência que a profissional fez dos conservadores de museus autodidatas - muitos antigos professores do Curso de Museus, como Gustavo Barroso e Pedro Calmon - com a geração de diplomados a qual pertencia. Essa aproximação demonstra a presença e a importância do capital científico na busca, por parte dos profissionais diplomados, de reconhecimento e influência enquanto agentes em trânsito no campo dos museus.

O interesse pelo fortalecimento profissional ressalta o terceiro destaque da argumentação de Regina Monteiro Real: autonomia para consolidar saberes próprios do campo dos museus, na condição de ciência. A produção de capital científico “bruto” e a obtenção de capital científico institucionalizado incentivou os conservadores de museus diplomados a contribuírem na produção de conhecimentos especializados e, para isso, convergiram com outros campos, como o da educação. A circulação desses profissionais promoveu interseções que legitimaram os museus como espaços de aprendizado e lhes conferiram, conseqüentemente, autoridade para construir orientações e especificações sobre como praticar a educação em museus.

Eis que aqui encerro o presente capítulo, que buscou, a partir da formação do Curso de Museus compreender os contornos do campo dos museus no Brasil. Identificou-se que esse campo é sustentado pelas relações objetivas estabelecidas por diferentes agentes e agências que atuam nesse espaço. Procurei demonstrar, no recorte brasileiro, que é possível, no campo dos museus, verificar duas categorias de agentes individuais em atuação: a categoria designada como profissionais de museus detentores de experiências práticas, na qual os documentos pesquisados destacam a atuação de naturalistas, artistas, educadores, historiadores, restauradores, conservadores de museus autodidatas, por exemplo, e os diplomados no Curso de Museus, profissionais que passaram por uma formação especializada voltada para o trabalho nos museus. Somam-se a esses agentes, na primeira metade do século XX, agências como a UNESCO e o ICOM que

fomentaram temas de interesse do campo e estimularam o contato e a circulação dos agentes em atuação.

O campo dos museus é um espaço de forças e negociações que lhe confere autonomia. Através do Curso de Museus, houve uma distribuição do capital científico puro entre os conservadores de museus diplomados o que, conseqüentemente, os dotaram de capital científico institucionalizado, quando passaram a assumir posições estratégicas no campo. Esse movimento se consolidou com a reforma curricular de 1944, quando a formação deixou de diplomar profissionais exclusivamente para o Museu Histórico Nacional e passou a ter, entre os seus objetivos, o interesse de multiplicar esse profissional no País. Essa operação atribuiu ao Museu Histórico Nacional o *status* de instituição educacional e matriz intelectual para os museus brasileiros, especialmente pela propagação do conteúdo ministrado na disciplina Técnica de Museus pelo diretor e professor Gustavo Barroso.

Nesse sentido, os diplomados do Curso de Museus assumiram, pelas competências e habilidades atribuídas pela formação, a tarefa de construir, validar e disseminar, através das práticas museográficas, o papel social dessas instituições. Compreende-se que esse papel estaria associado à função educativa dos museus, uma vez que indícios da primeira metade do século XX estimulam a hipótese de uma operação teórico-metodológica para legitimação dos museus na qualidade de espaços de aprendizado.

Como Bourdieu (2004b) ressalta, a autonomia do campo produz um microcosmo de leis próprias. Nesse sentido, com o propósito de investigar como foi formulado pelos agentes e agências que atuavam no campo dos museus a função educativa dessas instituições, o capítulo que segue analisa tanto a interlocução do campo dos museus com o da educação como a definição de operações próprias que particularizaram as especificidades da educação em museus.



3

**IDEIAS CONVERGENTES:
A educação em museus em
debate**

[...] o campo é extenso, mas o principal é tirar partido daquilo que se tem à mão. Os objetos têm a sua mensagem a transmitir. Cabe-nos reconhecê-la e preservá-la para a educação futura de nossa gente.

Regina Monteiro Real

Ao identificar agentes e agências que atuavam no campo dos museus em busca de sua legitimação e autonomia, percebe-se que as atribuições vinculadas a esses espaços ganhavam particularidades que lhes dotavam de propriedades específicas. Esse capítulo tem por proposta analisar como a consolidação da educação em museus, na primeira metade do século XX, contribuiu para o reconhecimento de uma competência com disposições próprias.

O foco da operação teórico-metodológica que inseriu a educação na ação dos museus centrou-se, nesse momento, no objeto. A educação visual ganhou destaque nos debates e relatos de experiências, com ênfase na educação em museus, uma vez que, pela presença do objeto, categorizado como patrimônio, o visitante poderia ter contato com sua herança cultural. Promover um aprendizado através dos objetos motivou os agentes e agências que atuavam no campo dos museus a se interessarem pelo público, como as escolas, mas, sobretudo, atingir amplas camadas da sociedade - a exemplo dos analfabetos e comunidades com pouco acesso à cultura - movimento que caracterizaram como educação para o povo.

Assim, ao encontro do objetivo da investigação, este capítulo tem intenção de estudar como foi formulada, pelos agentes e agências que atuavam no campo dos museus, a função educativa dessas instituições a partir das contribuições brasileiras. Tem por desafio apresentar a operação teórico-metodológica formulada pelos agentes e agências que tornaram-se estratégias de legitimação dos museus como espaços de aprendizado.

Entre as os recortes de jornais selecionados na hemeroteca Gustavo Barroso, uma nota de 1953 do Jornal Folha do Norte, de Belém do Pará, relacionada à reabertura do Museu Histórico Nacional, despertou imediatamente a minha atenção por parecer, em um primeiro momento, inusitada:

TERRA PARAENSE PARA O MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

O escritor Gustavo Barroso, diretor do Museu Histórico Nacional, enviou ao governador Zacarias de Assumpção, um ofício solicitando a remessa, por via aérea, de um invólucro contendo dois quilos de terra do nosso Estado.[...] O general Zacarias de Assumpção enviou um ofício ao dr. Daniel Coelho de Sousa, titular da Secretaria de Interior e Justiça, para as providências necessárias. (TERRA..., 1953, [s.n.t])

O Museu Histórico Nacional estava, desde o início da década de 1950, com gradativas reformas que levaram, segundo relatório institucional, o diretor - auxiliado pelos conservadores de museus responsáveis das seções - a reorganizar o acervo e arrumá-los para futuras visitas públicas (BRASIL, 1954). A necessidade de obras internas era tamanha que em 1º de junho de 1954, com autorização ministerial, a instituição foi fechada à visitação para intensificação das reparações e arrumação das coleções no espaço reformado (BRASIL, 1955a).

Em 9 de março de 1955, o Museu Histórico Nacional foi reaberto à visitação pública, após oito meses com expediente interno a fim de manter, além do prosseguimento da remodelação institucional, o funcionamento do Curso de Museus, a distribuição de publicações e o atendimento ao público para consultas (BRASIL, 1956). O retorno de todas as ações promovidas pela instituição foi marcado por uma celebração.

Gustavo Barroso elaborou em detalhes uma programação para a referida solenidade, que foi para além do corte de fitas nas salas expositivas. Na posição de diretor do Museu Histórico Nacional, requisitou ao Jardim Botânico duas palmeiras imperiais - ao menos uma que foi doada era descendente da *palma-mater* plantada pelo próprio príncipe regente. Aos representantes dos estados brasileiros pediu terra de seus solos, além de terra/areia das praias de Porto Seguro e água do rio São Francisco. Para Portugal solicitou terra de seu solo e água do rio Tejo (REABERTURA..., 1955).

A programação seguiu o protocolo previsto. Primeiro, a recepção do presidente da República, Café Filho⁸⁵, por parte do Ministro da Educação e diretor do Museu Histórico Nacional. No pátio da Minerva, entrada do antigo Arsenal de Guerra e área de recepção da Instituição, o presidente realizou o plantio de uma palmeira imperial no redondel à direita do edifício do Museu, com porções de terra

⁸⁵ João Fernandes Campos Café Filho foi presidente da república entre 24 de agosto de 1954 e 8 de novembro de 1955, quando foi deposto.

vindas dos diferentes estados brasileiros e água trazida do rio São Francisco. Coube ao embaixador de Portugal plantar a outra palmeira no redondel à esquerda, com terra de Portugal, da praia de Porto Seguro e água do rio Tejo (Figura 4). Após o ato, ocorreu a benção do Museu Histórico Nacional pelo cardeal-arcebispo do Rio de Janeiro, discurso do Ministro da Educação e inauguração das instalações (REABERTURA..., 1955).

Figura 4

Ato de solenidade da reabertura do Museu Histórico Nacional



Na imagem à esquerda o embaixador de Portugal regando a palmeira com água do Rio Tejo. Na imagem à direita o presidente Café Filho posando com a palmeira imperial no ato do plantio. Fotografias de Achilles Camacho. Fonte: ANTONIO, 1955, p.20.

As duas palmeiras encontram-se hoje resplandecentes no pátio da Minerva. Não há menção alguma ao ato solene em que simbolizaram tanto a pátria quanto “a tradicional amizade luso-brasileira” (ANTONIO, 1955, p.20). Esse episódio revela que todo detalhe no Museu, por mais comum que parecesse, era configurado de modo a conter intenções, mensagens e lições.

O ministro da Educação no período, Cândido Motta Filho⁸⁶, pronunciou, na reabertura da instituição, um discurso sobre a importância dos museus para o compartilhamento de uma história comum que exalta o sentido de coletividade e unidade - papel creditado, em especial, ao Museu Histórico Nacional:

⁸⁶ Cândido Motta Filho foi advogado, professor, jornalista, ensaísta e político. Depois da morte de Getúlio Vargas, com o Governo Café Filho, ocupou o cargo de Ministro da Educação. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/candido-motta-filho/biografia>>. Acesso em: julho/2016.

Ao inaugurar, V.EX. Senhor Presidente, as renovadas instalações do Museu Histórico Nacional, proporciona-nos alguns momentos do mais alto e emocionante significado cívico. Sob as bênçãos de nossa religião, a mesma que abençoou a chegada dos mareantes descobridores, vemos confundirem-se terras de Portugal, das praias de Porto Seguro e de todos os Estados do Brasil, - águas do Tejo e do São Francisco. Sabemos que, nas opulentas e variadas paisagens compostas por essas terras e esses rios, nasceu, um dia, o nosso Brasil.

E com os atos que agora, praticamos, dentro dessa esplêndida e saudável profissão de fé - temos a certeza de que eles se inspiram na ação de presença da História Nacional que vive e palpita nas salas deste palácio.

Aqueles que se habituaram a ver nos museus a exibição morta de um passado e o exotismo ressequido e lustrosos das épocas extintas, tem aqui um lúcido e incontestável desmentido a essa maneira de ver.

Aqui não encontramos a morte, aquele “desdém do defunto”, a que se referia com tanta impiedade para os vivos - Machado de Assis. Mas a vida, no seu perpétuo e misterioso poder criador, e que, pela cultura histórica, nos infunde, a todo nós, a consciência de que somos o passado em marcha.

Ainda impregnados, como estamos, pelo sentido inicial das descobertas, olhos sempre voltados para o novo e o irrelatado, estas sugestões que nos envolvem nos obrigam a rever em nós mesmos, as razões explicativas de nossa conduta, como homens e como povo.

Concluimos, nesse passo, que há uma lógica profunda que vem presidindo a construção nacional. Em cada instituição que estamos agora revendo, em cada feito que estamos recordando, em cada herói que estamos reverenciando, - há um mesmo intuito, aquela poderosa e irreprimível vontade de um povo de ser uma nação.

Através da quietude e da serenidade deste Museu, contrastantes com o rumor e o burburinho da cidade, - há, no encontro das gerações que se completam e se compreendem, - uma lição de sadio otimismo e de coerência, que serve, com justeza, para os que se atribulam nos desentendimentos medíocres e nas equívocas ambições de nossos dias.

[...] A história, portanto, não é só uma rememoração que os museus resguardam. É a vida, vivendo, no tempo e no espaço, aquela expressa e irremovível cooperação entre vivos e mortos, que Augusto Comte colocava sob “a presidência mental do futuro”.

[...] Somente escolhendo e utilizando esse rol de verdades inestimáveis, poderemos fugir ao emaranhado das desarroçadas divergências que turvam e aniquilam a sinceridade dos nossos propósitos.

Que este Museu alteie suas luzes tranquilas até as preocupações sérias da vida brasileira, que ele, aos que querem e aos que não querem ver, consiga mostrar a unidade da nossa história, para que abolindo nossas desconfianças e malquerenças, possamos colocar nossos propósitos limpos a serviço do Brasil grande e indivisível e de sua cultura humana e construtiva. (MOTA FILHO, 1955 apud CONFUNDEM-SE TERRAS..., 1955, [s.n.t])

O discurso proferido em 1955 pelo ministro da Educação Cândido Mota Filho congrega impressões do que ele esperava do papel dos museus e, embora não tivesse utilizado em nenhum momento a palavra educação, sua manifestação estava impregnada desse sentido. Inserir de forma consciente o aprendizado na função dos

museus tornou-se um debate em pauta ao longo do século XX, intenção que potencializou a circulação de agentes entre os campos do museu e da educação.

Trabalhos como de Maria Margareth Lopes (1997) demonstram que, para além de salvaguardar os bens culturais, os museus brasileiros, desde o século XIX, foram instituições de produção e disseminação de conhecimento com um propósito comum: celebrar o culto à ciência. Os museus, nesse período, atuavam como receptores dos bens descobertos nas províncias brasileiras e promovedores de intercâmbios com outras nações.

As relações instituídas entre os museus consolidaram redes que visavam a troca de informações e a constituição de coleções de excelência com caráter universal, o que os levou a serem conhecidos como museus enciclopédicos⁸⁷. Instituições como o Museu Nacional, o Museu Paulista e o Museu Paraense Emílio Goeldi tinham uma sistematização de periódicos⁸⁸ que os inseria na construção do conhecimento, em perspectiva internacional, tornando-se espaços culturais de referência no Brasil para os pesquisadores nacionais e estrangeiros (LOPES, 1997).

É interessante observar que, mesmo com a atenção voltada especialmente para a produção do conhecimento, os museus brasileiros, criados no século XIX, já tinham a intenção de serem centros de formação, como as universidades, e espaços de contribuição para o ensino formal. Essas finalidades são encontradas, por exemplo, na trajetória do Museu Nacional, instituição que tanto auxiliou o ensino regular com demonstrações práticas de espécimes, como idealizou a criação de uma escola de Ciências Naturais no próprio museu - porém, sem sucesso (Idem, 1997).

Os museus de ciências naturais, criados nos oitocentos, procuravam explicar o progredir pela evolução dos espécimes. Com essa perspectiva, a colaboração do Museu Nacional com a comunidade de professores e alunos, para o ensino da História Natural, tornou-se uma constante. A orientação de visitas nas exposições, a

⁸⁷ De acordo com Julião (2006, p.20) "No Brasil, os museus enciclopédicos, voltados para diversos aspectos do saber e do país, predominaram até as décadas de vinte e trinta do século XX, quando entraram em declínio como no resto do mundo, em face da superação das teorias evolucionistas que os sustentavam. Embora a temática nacional não constituísse o cerne desses museus, tais instituições não deixaram de contribuir para construções simbólicas da nação brasileira, através de coleções que celebravam a riqueza e exuberância da fauna e da flora dos trópicos".

⁸⁸ Para informações sobre a Revista Archivos do Museu Nacional, Revista do Museu Paulista e Boletim do Paraense Emílio Goeldi no período da Era dos Museus Brasileiros, consultar: SCHWARCZ, Lília Moritz. Os museus etnográficos brasileiros. "Polvo é povo, molusco também é gente". In: _____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.67-98.

montagem de coleções didáticas, a organização de campanhas e sessões cinematográficas educativas, entre outras atividades, culminaram, em 1927, na criação da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, considerado o primeiro setor educativo em museus no Brasil (PEREIRA, 2010). Iniciava-se, assim, no País, o incentivo para a realização de ações educativas também no espaço do museu que tornou-se um lugar propenso a aproximar as pessoas dos registros da vida.

Instituições como o Museu Histórico Nacional, um dos marcos dos debates culturais da primeira metade do século XX, acrescentaram novas intenções e abordagens ao papel dos museus brasileiros. Para além de problematizar o nacional, pelo caráter universal, a proposta passou a ser: identificar os traços singulares da nação, a fim de difundir uma identidade comum a ser compartilhada.

Os museus históricos passaram, em especial após os debates no Brasil da década de 1920, sobre a unidade nacional, a se comprometerem com a orientação de uma formação patriótica⁸⁹. O decreto de criação do Museu Histórico Nacional, publicado em 1922, pode ser considerado um dos primeiros exemplos no Brasil da consolidação de um projeto de museu delineado para narrar através dos objetos a história pátria oficializada:

[...] será da maior conveniência para o estudo da História da Pátria reunir objetos a ela relativos que se encontram nos estabelecimentos oficiais e concentrá-los em museu, que os conserve, classifique e exponha ao público e, enriquecido com os obtidos por compra ou doação ou por legado, contribua, como escola de patriotismo, para o culto do nosso passado. (BRASIL, 1946, p.3)

Instaura-se a partir das experiências dos museus históricos brasileiros - como a exemplo do decreto de criação do Museu Histórico Nacional e a transformação do Museu Paulista de museu de ciências naturais para museu histórico⁹⁰ - a construção de práticas educativas que conferiam à materialidade um valor pedagógico cívico e,

⁸⁹ Esses museus passaram a ser vinculados à categoria de museus nacionais. De acordo com Julião (2006, p.20) inaugurava-se “[...] um modelo de museu consagrado à história, à pátria, destinado a formular, através da cultura material, uma representação da nacionalidade”.

⁹⁰ O Museu Paulista, fundado em 1894, sofreu uma grande transformação no período da gestão de Affonso de Taunay (1917-1945). Membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, Taunay visou a construção de uma historiografia capaz de evidenciar personagens e episódios paulistas que consolidaram uma unidade nacional, e encontrou no Museu Paulista um cenário capaz de compor a história paulista e nacional visualmente, tendo como um dos balizadores o mito do bandeirante. Este projeto se consagrou no Centenário da Independência, no qual o Museu Paulista chegou a contagens de 35.000 a 50.000 visitantes no dia 07 de setembro de 1922 (BREFE, 2005).

ao museu, a exaltação como lugar de instrução pública. Em um exercício de profusão de civismo, o diretor do Museu Histórico Nacional, Gustavo Barroso, e sua equipe deram o tom do compromisso educativo da instituição, considerado “lições práticas de história nacional” (BRASIL, 1926, p.5).

A atuação do museu não se restringia ao papel de agência informal de educação pública. A repartição chega a reivindicar o papel de verdadeira assessoria, no que concerne ao uso cívico-pedagógico dos símbolos históricos. [...] O Museu Histórico Nacional, neste momento, cumpre a função de guardião e difusor da memória nacional que, no Império o Museu Nacional e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro tinham desempenhado. [...] Os servidores do Museu Histórico Nacional parecem, decididamente, preocupados em marcar o lugar da instituição como agência educativa, mas sem pretender abdicar do papel de difusores dos valores cívicos ligados à Nação. (TELLES, 1997, p.199-200)

Percebe-se, pela análise da autora, que a equipe do Museu Histórico Nacional esteve, desde sua criação, centrada em desempenhar um papel de destaque na construção e transmissão da história nacional oficializada pelos objetos. A intenção de propagar uma consciência patriótica ia ao encontro do discurso do ministro da Educação, proferido mais de três décadas após a fundação do Museu Histórico Nacional. Percebe-se, nesse contexto, que a experiência cívica, estimulada pelos fragmentos do passado, tinha por intenção reservar ao visitante o sentimento de pertença e compartilhamento das memórias coletivas, tornando-se uma prática atemporal. Para essa apropriação, entravam em jogo, como o ministro da Educação Cândido Mota Filho afirmou, as maneiras de ver os objetos.

É possível pressupor que a singularidade do aprendizado estimulado nos museus, na primeira metade e meados do século XX, centrava-se nos objetos. Para pertencerem aos museus, eles passavam por crivos repletos de intenções. Uma vez incorporados às coleções, eram categorizados como patrimônio. Magalhães (2010, p.341) apresenta-nos critérios de alguns dos valores conferidos aos objetos pelo Museu Histórico Nacional:

Segundo a teoria dos valores dos monumentos elaborada por Alois Riegl (Cf. Riegl, ed. 1984), os critérios de entrada dos objetos no Museu priorizavam os valores históricos e artísticos. O valor histórico era atribuído às peças que teriam pertencido a algum personagem exemplar ou feito parte de eventos tidos como gloriosos; o valor artístico era dado às obras produzidas dentro dos cânones estéticos das academias de arte do Brasil e do exterior. O valor de época, relativo à antiguidade do objeto, raramente era o que predominava na escolha do que iria integrar o acervo museológico. Embora Barroso tenha aceitado algumas doações dotadas apenas do valor de ancianidade, como as oriundas do seio de sua própria

família, rejeitou objetos antigos, por não possuírem valor histórico ou artístico agregado.

Se o objeto correspondesse aos critérios elencados acima, poderia ser selecionado para compor o acervo do Museu e, após passar pelo processo museográfico, era submetido a uma narrativa que proporcionava ao visitante a experiência de conhecer e aprender a história percorrendo-a. Estava disposta, assim, a busca por uma experiência memorialística sustentada por objetos capazes de aproximar passado e presente pelas representações dadas como coletivas.

O visitante do museu, antes de sentir o passado, lê “um autêntico livro” escrito pela disposição dos objetos históricos. Pela especificidade da leitura, realizada a partir de um contato direto com as “reliquias”, a emoção acaba prevalecendo sobre a razão, fazendo o coração realizar o ato de ler, no lugar da mente, dando continuidade ao sentimento nostálgico evocado no “culto da saudade”. Não se liam palavras, mas objetos. (MAGALHÃES, 2010, p.57)

A percepção dos museus como um espaço de memória capaz de produzir conhecimento a partir dos objetos, ao aproximar as pessoas do contato com o patrimônio, é efeito da construção de uma conduta que os agentes vinculados a essas instituições começaram a defender de forma declarada na virada do século XX: os museus educam. Isso não quer dizer que essas instituições não exercessem essa atribuição antes disso, mas certamente seu protagonismo entra em debate com o fortalecimento de agências vinculadas à área da cultura, da qualificação e circulação de agentes no campo dos museus, interessados pelo tema, e do atravessamento de propostas pedagógicas em diversos segmentos como construtora da sociedade moderna - o que Kuhlmann Júnior (1996), ao estudar as exposições universais, denominou de “pedagogia do progresso”.

O tema ganhou atenção explícita no campo dos museus em meados do século XX. A motivação pode ser atribuída à criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, e do Conselho Internacional de Museus (ICOM), no ano seguinte, elementos decisivos para o impulso dos debates sobre educação em museus ao promoverem eventos que reuniram uma diversidade de experiências ao aproximar agentes com diferentes conhecimentos e vivências.

É importante ressaltar que essas estruturas tiveram antecessores. O órgão internacional mais próximo dos interesses dos museus era o *Office International des*

Musées (OIM), criado em 1926 e vinculado ao *Institut International de Cooopération Intellectuelle* (percussora da UNESCO) e, conseqüentemente, supervisionada pela Sociedade das Nações. As atividades dessas agências perduraram até a Segunda Guerra Mundial, sendo substituídas no pós-guerra.

Conforme referido no capítulo anterior, o *Office International des Musées*, ou como denominado no Brasil, Escritório Internacional de Museus, ficou reconhecido pela edição da Revista *Museion*, editada entre 1927 e 1946. O periódico, impresso em francês entre 1927 a 1930, tinha a finalidade de divulgar práticas museológicas de vários países. A partir de 1931 passou a ser publicado também em inglês, espanhol, alemão e italiano. Além do periódico, o Escritório Internacional de Museus também realizou diversas conferências voltadas para o debate sobre museus e patrimônio. Ribeiro (2014, p.78-79) elenca os principais eventos e seus produtos:

Entre as atividades de destaque do OIM estão a organização de conferências com temáticas relativas ao campo dos museus e da proteção dos ditos monumentos históricos e artísticos. Ao longo da década de 1930, o OIM promoveu quatro grandes conferências, a saber: *Conférence internationale pour l'étude des méthodes scientifiques appliquées a l'examen et a la conservation des oeuvres d'art* (Roma, outubro 1930); *Conférence internationale pour la protection et la conservation des monuments d'art et d'histoire* (Atenas, outubro 1931); *Conférence internationale de muséographie* (Madrid, outubro e novembro 1934); *Conférence internationale des fouilles* (Cairo, março 1937). A publicação dos trabalhos apresentados nas conferências, principalmente as de Atenas e Madrid, tornaram-se referência para os profissionais de então, divulgados pela OIM como *Traité de la conservation des monuments d'art et d'histoire* (1933) e *Traité de muséographie* (1935).

Através dos eventos listados por Ribeiro (2014), é possível supor que os temas de interesse do Escritório Internacional de Museus giravam em torno dos assuntos relacionados à conservação ou à restauração, embora outros conteúdos também fossem contemplados em menor proporção, como o tema educação. Porém, cabe um destaque para a *Conférence internationale de muséographie*, realizada em 1934 na Espanha. De acordo com Castillo (2008) o debate sobre a funcionalidade e a finalidade dos museus estavam em pauta no final da década de 1920 pelos organizadores do evento. A autora apresenta registro de uma reunião do OIM de 1927 em que Louis Hautecoeur⁹¹, na época presidente, questionava a importância da discussão:

⁹¹ Louis Hautecoeur foi conservador do Museu do Louvre de 1919 a 1927, professor da Escola do Louvre de 1920 a 1940. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: POULAIN, Caroline. Louis

O museu deve ser exclusivamente um gabinete de curiosidades do passado ou deve ser uma influência sobre a vida social e estar intimamente associado ao desenvolvimento intelectual do público, ao mesmo tempo que serve aos estudos intelectuais? Se se responde afirmativamente a essa segunda questão, quais são os melhores métodos para aplicar nesse domínio? (PARIS, 1993, apud CASTILLO, 2008, p.258)

Castillo (2008) evidencia que o principal objetivo do Congresso de 1934 era definir um programa ideal de museu, inter-relacionando conteúdo e público. Do evento, um importante destaque é dado para o que denominou de debates da museologia moderna: “[...] para se obter melhores fluxos de circulação, distribuições de espaço, formas de salas, recursos de iluminação [...] as reflexões do congresso partiam do seguinte princípio: antes de tudo, há que se pensar na expografia⁹²” (CASTILLO, 2008, p.259).

Percebe-se que os debates dos anos 1930 estavam se direcionando para a construção de estratégias de exibição de acervo e visitação. O registro dos trabalhos apresentados no Congresso de 1934 constam nos dois volumes do livro *Muséographie: architecture et aménagement des musées d'art*⁹³, publicado em 1935 pelo OIM. Porém, como aludido anteriormente, os trabalhos dessa agência foram interrompidos pela iminência da Segunda Guerra Mundial. Somente em meados da década de 1940 ocorreria o retorno dos debates museológicos em nível internacional.

O ICOM, seu substituto, apresentou novos temas de interesse, provavelmente acompanhando os debates internacionais do pós-guerra. Fundado em 1946, com o objetivo de promover uma cooperação internacional entre os museus, por meio da organização de intercâmbios, congressos e publicações, ele impulsionou a educação em museus como um dos temas centrais de seu projeto de

Hauteceur et Vichy: pensée et action politiques d'un historien de l'architecture. *Livraisons d'histoire de l'architecture*, v. 3, n. 1, 2002. p.103-111.

⁹² De acordo com Cury (2008, doc. eletr) “A expografia, como parte da museografia, ‘visa à pesquisa de uma linguagem e de uma expressão fiel na tradução de programas científicos de uma exposição’ (DESVALLÉES, 1998, p.221); é a forma de exposição de acordo com os princípios museológicos e expológicos e abrange os aspectos de planejamento, metodológicos, políticos e técnicos para o desenvolvimento da concepção e materialização da forma”.

⁹³ Na dissertação abordei possíveis relações entre os volumes *Introdução à Técnica de Museus* (1947; 1948) de Gustavo Barroso com os volumes *Muséographie: architecture et aménagement des musées d'art* (1935). Para mais informações, consultar: FARIA, Ana Carolina Gelmini de. *O caráter educativo do Museu Histórico Nacional: O Curso de Museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros* (Rio de Janeiro, 1922-1958), 2013. 234p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

consolidação⁹⁴. Oliveira (2013, p.111) corrobora com a assertiva ao afirmar que “[...] com a criação do ICOM [foi promovida] contínua reformulação e alteração no modo de se entender as competências de um museu e suas áreas de intervenção”. O conservador de museus Florisvaldo dos Santos Trigueiros, em uma de suas publicações, datada de 1958, descreve as motivações da criação do ICOM, seus vínculos e desdobramentos:

A criação do *International Council of Museums* é resultado da necessidade que sentiram técnicos e administradores de museus em manter contatos mais estreitos, que lhes permitam o estudo e a solução dos mais variados problemas decorrentes da museologia. Hoje o ICOM congrega quase todos os países do mundo, que se resumem por sua vez em Comitês Nacionais autônomos, embora organizados com os mesmos objetivos. É órgão reconhecido pela UNESCO, da qual recebe todo apoio, dando, em troca, intensa colaboração. (TRIGUEIROS, 1958, p.123)

A UNESCO, órgão com o qual o ICOM mantém relações formais, deu início, na década de 1950, a diversos eventos internacionais que tiveram como assunto central o tema educação em museus. De acordo com os dados informados por Trigueiros (1958, p.125), em 1951, na sexta conferência geral da UNESCO, foi aprovada uma resolução que estimulava os países signatários a “[...] organizarem demonstrações de como os museus poderiam desempenhar suas atividades em prol da educação de jovens e adultos”. Essa mobilização incentivou a elaboração de eventos exclusivos sobre o tema.

Assim, em 1952, ocorreu o Seminário Internacional da UNESCO, intitulado Sobre o papel dos museus na educação. Realizado em Nova York, EUA, contou com a presença de 39 técnicos, entre educadores e museólogos, representando 25 países. No segundo Seminário Internacional da UNESCO, realizado em 1954 em Atenas, Grécia, sob o mesmo título, 32 delegações participaram dos debates promovidos. Ambos os eventos tinham por finalidade reforçar a aproximação entre museus e educação, em busca da “[...] integração do trabalho educacional dos museus com o programa dos institutos de educação. Ao lado disso, defendia-se que a preparação para o magistério incluísse o uso dos museus e de suas técnicas” (KNAUSS, 2011, p.591).

⁹⁴ Esse movimento é consolidado no Conselho Internacional de Museus (ICOM) com a fundação em 1968 do Committee for Education and Cultural Action (CECA) [Comitê Internacional de Educação e Ação Cultural]. Sua primeira conferência teve como tema “O papel dos museus na educação e ação cultural”, realizada em Moscou e, de acordo com seu site, desde então reúne interessados em educação e ação cultural aplicada ao patrimônio. Informações sobre o CECA disponível em: <<http://ceca.icom.museum/>> Acesso em: julho/2016.

Os dois eventos mencionados acima tiveram participação de brasileiros. O primeiro foi representado, segundo Trigueiros (1958) por Fernando Tude de Souza⁹⁵, médico, jornalista e educador que empenhou uma campanha a favor da educação pelo rádio no Brasil e trabalhou como diretor no Serviço de Radiodifusão Educativa⁹⁶, nas décadas de 1940 e 1950, a convite do ministro de Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema (RANGEL, 2002). O segundo Seminário Internacional da UNESCO contou com a presença de Victor Staviarski⁹⁷, chefe do departamento de Extensão Cultural do Museu Nacional, como delegado, e Jenny Dreyfus, conservadora de museus do Museu Histórico Nacional, como observadora (TRIGUEIROS, 1958).

Cabe ressaltar que a motivação dos agentes pela busca e troca de saberes e experiências sobre os museus impulsionou o Comitê Nacional do ICOM, sob a presidência de Rodrigo Melo Franco de Andrade, a organizar o Primeiro Congresso Nacional de Museus. O evento ocorreu no período de 23 a 27 de julho de 1956, na cidade de Ouro Preto, sob coordenação de Heloisa Alberto Torres⁹⁸, que sucedeu a presidência da Organização Nacional do ICOM⁹⁹ em maio de 1956.

De acordo com o Temário do Congresso, a proposta do evento era promover o estudo, debate e eventual publicação de apresentações em formato de teses, memórias, relatórios, notícias que versassem sobre Museologia e problemas de interesse dos museus. Para a chamada de apresentações, foram instituídos dez eixos de trabalho¹⁰⁰, embora o documento evidencie que outros assuntos não seriam

⁹⁵ Fernando Tude de Souza era médico, jornalista e educador. Ciceroneado por Anísio Teixeira viajou para os Estados Unidos da América do Norte, onde teve contato com o pensamento escolanovista. No Rio de Janeiro fez concurso para Técnico de Educação, em 1939, se aproximando do projeto de educação popular pelo rádio de Edgard Roquette-Pinto, de quem tornou-se amigo pessoal (RANGEL, 2002).

⁹⁶ A Radiodifusão com fins exclusivamente educativos é voltada à transmissão de programas educativo-culturais. Com a doação da Rádio Sociedade ao Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa, em 1937, no governo do presidente Getúlio Vargas. Para maiores informações, consultar: FIGUEIREDO-MODESTO, Cláudia. Rádio para quem? Dos ideais educativos de Roquette-Pinto às mãos dos políticos brasileiros: quase 90 anos de história. *Intercom - XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste*, Rio de Janeiro, 2009.15p.

⁹⁷ O egiptólogo russo e professor Vitor Staviarski foi técnico de educação no Museu Nacional.

⁹⁸ Heloisa Alberto Torres decidiu se dedicar à Antropologia e procurou, no Museu Nacional, o professor Roquette-Pinto. Em 1925 prestou concurso para professora substituta da Divisão de Antropologia e Etnografia, obtendo a primeira colocação e se tornando uma das primeiras mulheres funcionárias do conceituado Museu. Em fins de 1938, foi nomeada diretora do Museu Nacional, permanecendo até 1955. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://memoria.cnpq.br/web/guest/pioneiras-view/-/journal_content/56_INSTANCE_a6MO/10157/1144061>. Acesso em: julho/2016.

⁹⁹ Segundo Trigueiros (1958) em abril de 1956 o Comitê Nacional do ICOM passou a ter uma nova denominação, reconhecido a partir de então como Organização Nacional do ICOM.

¹⁰⁰ De acordo com o temário do Primeiro Congresso Nacional de Museus os eixos privilegiados eram: I. Caráter, âmbito e objetivos dos museus; II. Instituições brasileiras atuais; III. Legislação; IV. Sede e instalação; V. Acervo;

excluídos. O tema educação em museus não foi contemplado como um eixo exclusivo, mas apareceu de forma transversal nos demais eixos. Exemplos são os eixos I. Caráter, âmbito e objetivos dos museus, em que consta, na súmula, museus didáticos, e VII. Divulgação, que entre os seus debates previam-se apresentações sobre “[...] catálogos e guias; cursos, conferências e visitas guiadas; [...] estatísticas de visitantes e correspondentes, consideradas as respectivas procedências, níveis de idade e cultura, interesses pessoais, etc.; verificação de aproveitamento” (COMITÊ NACIONAL DO ICOM, 195[6?]a, fl.2).

No regimento do Primeiro Congresso Nacional de Museus é informado que todos os participantes poderiam apresentar trabalhos sobre matéria compreendida no temário. Entre os critérios estava a condição de serem originais e inéditos; não excederem o limite de 30 páginas datilografadas, além de uma folha com o resumo do trabalho; e o envio do trabalho deveria ser feito, no máximo, com 30 dias antes da instalação do Congresso (COMITÊ NACIONAL DO ICOM, 195[6?]b, fl.2). No relatório anual de 1956, do Museu Histórico Nacional, há a informação de que a conservadora de museus e funcionária da instituição Sigrid Porto de Barros apresentou uma tese intitulada *O Museu fala à infância* no evento, provavelmente no eixo VII. Divulgação. Essa suposição se fortalece ao verificar as breves linhas que abordam a apresentação desse trabalho, uma vez que é informado que a referida tese era “[...] relativa a visitas guiadas para crianças” (BRASIL, 1957, p.19), um dos assuntos descritos no eixo do evento.

Alguns jornais brasileiros registraram o inédito evento (Figura 5). Com notícias intituladas “Em Ouro Preto, reuniram-se os museologistas brasileiros - na cidade-museu discutidas importantes teses sobre museografia” (EM OUTRO PRETO..., 1956) e “Congresso dos museus” (CONGRESSO..., 1956) era informado que o evento transcorreu com grande brilhantismo, entusiasmo e perfeito conhecimento das necessidades desse campo da cultura. Nas notícias, há a evidência do envolvimento não só de conservadores de museus no evento, mas da participação de artistas, professores e personalidades de diversos setores oficiais e privados que, segundo Barata (1956c, p.2), somaram-se a “[...] 150 funcionários de museus e especialistas de assuntos correlatos, como da educação”.

VI. Estudos e pesquisas; VII. Divulgação; VIII. Pessoal; IX. Organização técnico-administrativa; X. Cooperação (COMITÊ NACIONAL DO ICOM, 1956a, fl.1-2).

Figura 5

Cartaz do Primeiro Congresso Nacional de Museus, divulgado pela imprensa



Fonte: BARATA, 1956d, p.2.

Alguns, inclusive, assumiram duplo papel de autoridade, a exemplo de Dante de Laytano - na ocasião diretor do Museu Julio de Castilhos -, que participou do Congresso como delegado do Estado do Rio Grande do Sul e representante do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC)¹⁰¹, comissão brasileira da UNESCO, na época presidida pelo professor jurista Themistocles Cavalcanti¹⁰². Na primeira condição, foi encarregado de apresentar, no plenário do Congresso, um *Relatório sobre os museus do Rio Grande do Sul*. Na segunda representação, reforçou o empenho do IBECC pela criação de uma campanha nacional dos museus com orientação da UNESCO, que pretendia realizar, ainda naquele ano, um movimento internacional simultâneo para prestigiar, popularizar e melhorar os museus (I CONGRESSO NACIONAL..., 1956).

¹⁰¹ O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) foi criado como Comissão Nacional da UNESCO no Brasil, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de atuar em projetos naquelas áreas. Para maiores informações, consultar: ABRANTES, Antonio Carlos Souza de. *Ciência, Educação e Sociedade: o caso do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC) e da Fundação Brasileira de Ensino de Ciências (FUNBEC)*, 2008. 312p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz, Rio de Janeiro, 2008.

¹⁰² Themistocles Brandão Cavalcanti foi professor de cursos de Direito. Participou de diversos congressos, entre eles o Congresso Brasileiro de Educação (1945). Foi delegado do Brasil nas Conferências Gerais da Unesco (Montevideu - 1954 e Paris - 1964 e 1966). Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=105>>. Acesso em julho/2016.

As notícias sobre o evento oferecem algumas pistas dos debates que estavam em profusão no Primeiro Congresso Nacional de Museus sobre o tema educação em museus, a exemplo das publicações nos jornais Diário de Notícias e Correio da Manhã, ambos do Rio de Janeiro:

Neste 1º Congresso, não se deixou de chamar a atenção de todos os especialistas presentes para uma das questões mais prementes, no domínio da função educacional dos museus: a do preparo e incremento de visitas guiadas. É um dos aspectos da sua atividade pedagógica, que ultrapassa o setor meramente escolar, podendo servir ao grande público, com excepcional rendimento cultural. Com entusiasmo, os técnicos reunidos no certame estão estudando objetivamente, a questão.

Na realidade, o acervo precioso de ensinamentos em potencial, recolhido aos nossos museus de história, arte e ciência, não é suficientemente conhecido e utilizado pelos escolares e pelo público, em geral, do país. [...] Não se podem culpar as massas e os estudantes por essa falha, uma vez que os museus e os organismos educacionais pouco tem feito, em geral, para despertar nas crianças, nos jovens e nos adultos maior interesse pelo aproveitamento das riquezas contidas nos museus. Estas instituições precisam estar devidamente aparelhadas, para atrair, receber e orientar os que procuram ou devem receber os seus ensinamentos. (BARATA, 1956e, p.2)

Interessantes teses foram apresentadas, discutidas e recomendadas à publicação nos Anais do Congresso. Uma delas diz respeito às visitas guiadas nos museus brasileiros, ficando estabelecido que a Organização Nacional do ICOM patrocina no Rio e em S. Paulo em 1957, três cursos temporários de monitores para visitas guiadas em cada um das duas cidades: um para museus de arte, outro para história e o terceiro para o de ciências. (EM OUTRO PRETO..., 1956, [s.n.t])

Percebe-se, pelas notícias acima, que um dos assuntos em evidência eram as visitas guiadas e a capacitação de monitores para tal atividade. As informações descritas aparentam que o interesse no treinamento para visitas guiadas voltava-se como estratégia de incremento das exposições. O acervo, tido como “precioso de ensinamentos em potencial”, deveria ser exaltado nas visitas, exercício que, centrado em visitas orientadas, traria alto aproveitamento do “rendimento cultural” que os museus poderiam proporcionar ao grande público.

Em outra notícia, escrita pelo conservador de museus Mário Barata para a coluna Artes Plásticas do jornal Diário de Notícias/RJ, é possível encontrar maiores detalhes sobre o tema a partir de uma tese apresentada no Congresso, produção que ganhou em suas mãos destaque, publicidade e visibilidade para além do campo dos museus pelo recurso da imprensa, com vias de “[...] chamar a atenção dos leitores para a seriedade das teses discutidas no certame de Ouro Preto” (BARATA, 1956b, [s.n.t]). O trabalho apresentado era de autoria de Wolfgang

Pfeiffer¹⁰³, na ocasião diretor-técnico do Museu de Arte Moderna de São Paulo, com a proposta de debater a relação do museu com a percepção e a sensibilidade visual do visitante, em especial nos museus de arte - mas estendendo a problemática para as demais especialidades de museus, uma vez que elas também promovem esse “gênero de educação”.

Segundo Barata (1956b), o trabalho de Wolfgang Pfeiffer centrava-se na arrumação dos museus em função das possibilidades educativas, a partir da percepção ótica e sensível do visitante, com atenção voltada às relações entre a visão, o gosto e o homem moderno. Caberia ao museu contemporâneo desempenhar um importante papel com suas exposições e cursos, a fim de estimular uma formação estética que saísse do círculo vicioso promovido, por exemplo, pelos programas do ensino oficial. Esse desafio apresentava-se, segundo o autor da tese, endossado pelo conservador de museus Mário Barata, como uma nova tarefa museográfica. Exemplos como a tese de Wolfgang Pfeiffer demonstram um interesse em aprofundar os princípios teórico-metodológicos da Museologia aplicada, movimento que somado a formações especializadas endossavam a construção de um conhecimento científico próprio.

A busca pelo fortalecimento do campo dos museus, em meados do século XX, também era fomentada pelas agências que os legitimavam como espaço de produção de conhecimento e aprendizado. Como Dante de Laytano anunciou, no Primeiro Congresso Nacional de Museus, no mês subsequente ao evento, foi noticiada a adesão da França à Campanha Internacional dos Museus, atendendo às sugestões da UNESCO, com objetivo “[...] de que os museus se tornem um elemento vivo de desenvolvimento da civilização e da cultura, uma ligação estreita entre o ensino e os museus” (A FRANÇA..., 1956, [s.n.t]).

A partir dessa notícia, observa-se uma sequência de matérias na hemeroteca de Gustavo Barroso que trataram do tema. A partir dos registros impressos, é possível identificar que no dia 21 de agosto de 1956, Themistocles Cavalcanti, presidente do IBECC, convocou diretores de museus para estudarem a adesão do

¹⁰³ O alemão Wolfgang Adolf Arthur Pfeiffer fez bacharelado em História das Artes, Arqueologia e Filosofia. Complementou seus estudos acadêmicos nas áreas de Museologia, Arquivologia, Documentação e Preservação de Monumentos e Bens Públicos. Em fevereiro de 1948, ao chegar no Brasil, atuou nos projetos de vários museus brasileiros, em especial no Museu de Arte de São Paulo, Museu de Arte Moderna e Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://abca.art.br/n26/memoriadacritica.html>>. Acesso em julho/2016.

Brasil à Campanha Internacional da UNESCO. Entre os presentes estava Gustavo Barroso, representando o Museu Histórico Nacional (CAMPANHA..., 1956).

O título da notícia do Jornal O Globo, “Em curso a campanha cultural de popularização dos museus” (1956), conseguiu concentrar as principais intenções da semana promovida pelo IBECC com o apoio dos agentes que configuravam o campo dos museus: aproximar as instituições das pessoas pelo viés da educação em museus. Na matéria, é possível ter exemplos da programação que ocorreu no período de 7 a 14 de outubro de 1956, no transcurso do décimo aniversário da UNESCO. No Museu Nacional de Belas Artes ocorreram, simultaneamente, exposição das últimas doações, concurso de desenho infantil e sessões cinematográficas dedicadas às nações amigas, com parceria do Instituto Nacional de Cinema Educativo¹⁰⁴, a divisão de Educação Extra-Escolar¹⁰⁵ e as respectivas embaixadas. Já o destaque do Museu Imperial era a realização de uma mesa-redonda sobre o papel dos museus na sociedade e as relações entre museu e escola (EM CURSO..., 1956, [s.n.t]).

Em outra notícia publicada no Correio da Manhã do Rio de Janeiro, que apresentava a programação do Museu Nacional, é possível identificar algumas premissas do evento: colocar “[...] em evidência o papel dessas instituições como centro de estudos e pesquisas, repositório de coleções, divulgação cultural, prazer espiritual e educação estética, bem como o papel do museu na aproximação dos povos” (O MUSEU NACIONAL..., 1956, [s.n.t]). Mas é na matéria escrita pela conservadora de museus Maria Barreto¹⁰⁶ para o Jornal O Globo, uma das organizadoras da programação da campanha internacional dos museus no Brasil, que encontrei, de forma mais detalhada, as intenções, expectativas e perspectivas

¹⁰⁴ Em 1936 foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo. Seu principal inspirador e primeiro diretor foi o cientista, antropólogo e professor Roquette-Pinto. A proposta era promover e orientar a utilização do cinema como auxiliar do ensino e servir-se dele como um instrumento voltado para a educação popular. Para maiores informações, consultar: CATELLI, Rosana Elisa. O cinema educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v.1, n.12, 2005. p.1-15.

¹⁰⁵ A Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura tinha por finalidade promover e orientar as atividades educativas e culturais de natureza extra-escolar, bem como coordenar as de cultura geral, em conexão com outros órgãos especializados. Para maiores informações, consultar: BRASIL. Decreto nº 34.078, de 6 de outubro de 1953. *Aprova o Regimento da Divisão de Educação Extra-Escolar do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura*. Rio de Janeiro, 1953. [Publicado no Diário Oficial de 1 de outubro de 1953, Seção 1, p.16981].

¹⁰⁶ Maria Torres de Carvalho Barreto, conservadora de museus diplomada (1938-1939), foi classificada no primeiro concurso na carreira de conservador de museus da DASP. Trabalhou no Museu Nacional de Belas Artes. (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

de um evento de abrangência internacional produzido no país pela cooperação dos agentes do campo:

[...] Muitos brasileiros ignoram que o Brasil tem espalhados, pelos Estados, nada menos de 175 Museus, entre oficiais e particulares. [...] Aqui prossegue o desenvolvimento da Campanha em meio ao maior entusiasmo. O público, animado desse espírito de cooperação tão nosso, graças a Deus, vem correspondendo com um apoio que ultrapassa qualquer expectativa, o esforço conjugado pelos diretores e pelos técnicos de todas essas casas de difusão cultural. Embora não se prescindia da presença dos adultos, são as crianças dos cursos primários, secundários, das Escolas Profissionais e a Casa do Pequeno Jornaleiro¹⁰⁷, os preferencialmente visados, nessa Campanha da Educação pelos Museus, no espírito da Fraternidade Humana, que preside a todas as realizações da Unesco pelo mundo afora. No início dessa Campanha não poderíamos de forma alguma cometer a injustiça de omitir dois nomes consubstancialmente ligados ao surto dos Museus em nossa terra, a partir de 1930: Gustavo Capanema e Rodrigo Melo Franco de Andrade. Foi na gestão de Gustavo Capanema, à frente da então Pasta da Educação e Saúde, que se realizou o primeiro concurso de Técnicos em Museus no Brasil, com apresentação e defesa de tese, de acordo com as interessantíssimas disciplinas que, no Brasil, só são ministradas no Curso Superior de Museus, do Museu Histórico Nacional, totalmente refundido pela cultura e erudição do acadêmico Gustavo Barroso. Foi na gestão de Capanema, que os Museus passaram a ser integrados em seu legítimo papel e na sua função essencialmente educadora.

[...] E Rodrigo Melo Franco de Andrade, imprimiu-lhes na apresentação, esse cunho de atualização sob o ponto de vista da difusão, de acordo com os mais modernos moldes da Museologia universalmente aceita e amplamente divulgada através das publicações especializadas da Unesco. Por que não é outro o papel do Museu senão o de tornar “presente” o passado realizado, fazendo o “presente” a realidade objetivamente atualizada, dentro da finalidade precípua de cada estabelecimento em particular.

Visitem os Museus. Pelas palavras do Sr. Ministro Souza Gomes, avalia-se o grau de civilização e cultura de um povo através do número de seus Museus. Conheçam o acervo histórico, artístico e científico da Nação. Esse acervo é a base do patrimônio do Brasil de amanhã. As crianças ricas do Brasil precisam ajudar aos Museus, para que as crianças pobres, tão brasileiras quanto elas, possam no futuro, igualmente educadas, trabalhar pela grandeza de nossa terra. (BARRETO, 1956, [s.n.t.]

O texto publicado pela conservadora de museus Maria Barreto apresenta-nos indícios das tendências que emergiam no campo dos museus, através dos estímulos promovidos pelos agentes e agências que o compunha: aproximação com o visitante; atenção direcionada às crianças, escolas e projetos sociais; incentivo à difusão cultural. Um dos temas que congregava essas intenções e expectativas era

¹⁰⁷ A Casa do Pequeno Jornaleiro foi fundada em 1940 por Darcy Vargas. A instituição foi criada com o objetivo de amparar os meninos que vendiam jornais e dormiam nas ruas do Rio de Janeiro, conhecidos na época como pequenos jornaleiros. Para maiores informações, consultar: <<http://www.fdv.org.br>>. Acesso em julho/216.

a educação em museus, abordagem que ganhou fôlego e relevância nos eventos promovidos.

Outra observação que a reportagem evidencia é a indicação de agentes que se tornaram, na opinião da autora, memoráveis pelos seus itinerários e participações no campo dos museus. Três nomes foram citados e suas contribuições estão diretamente relacionadas com seus capitais científicos instituídos. As atuações de Gustavo Capanema e Rodrigo Melo Franco de Andrade estavam vinculadas às posições de ministro da Educação e Saúde e presidente do SPHAN, respectivamente. Gustavo Barroso foi lembrado por sua erudição, refletida na direção do Museu Histórico Nacional e nas disciplinas do Curso de Museus. As ações discriminadas levaram, segundo Barreto (1956), à qualificação profissional, à entrada desses agentes nos museus por ampliação de concursos e iniciativas de difusão cultural por parte dessas instituições, que passaram a ser compreendidas e defendidas como espaços de aprendizado.

Interessante a sinalização que a notícia intitulada *Desenvolvimento dos museus do Brasil* (1956), publicada no Jornal do Comércio, indica: uma aproximação oficial do campo da educação com o campo dos museus. O Conselho Nacional de Educação¹⁰⁸ - no período presidido pelo professor Cesário de Andrade¹⁰⁹ - aprovou com unanimidade sua associação à Semana Internacional de Museus, proposta apresentada pelo conselheiro Celso Kelly¹¹⁰. O Conselho Nacional de Educação reconheceu que os museus brasileiros ganhavam destaque e amplitude, a cada ano, ao executarem seus deveres de pesquisa e difusão de estudos e acervos e, nesse sentido, trabalhavam na missão de ser uma “educação continuativa” (DESENVOLVIMENTO..., 1956). A fim de apoiar e reforçar as proposições identificadas, os conselheiros do Conselho Nacional de Educação formularam

¹⁰⁸ O Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação e o institui como órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública com o propósito de “[...] elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação”. Mais informações disponíveis em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em julho/ 2016.

¹⁰⁹ João Cesário de Andrade diplomou-se em Medicina em 1913. Membro do Conselho Superior do Ensino (1928) e do Conselho Nacional de Educação (1932). Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/PDF-1963-01-10-JOAO%20CESARIO%20DE%20ANDRADE.pdf>. Acesso em julho/2016.

¹¹⁰ Escritor e jornalista, Celso Kelly foi um dos idealizadores do Conselho Nacional de Educação. Segundo Horta (2001, p.142-143) para Celso Kelly “[...] o problema da educação também está preso aos interesses sociais, e estes interesses são melhor tratados pelos pais, pelos trabalhadores e por representantes das forças sociais organizadas”. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p.139-152.

compromissos que potencializavam os museus como espaços públicos de educação:

[...] O Museu tem ganho, nestes últimos anos, extraordinária amplitude, acrescentando a seus anteriores objetivos duas ordens de deveres: trabalhar pela pesquisa, multiplicando os centros especializados, e difundir os resultados de seus estudos e o mais generoso benefício de seus acervos. [...] Oficiais ou particulares, os museus desempenham função pública, e fazem jus ao estímulo e apoio do Estado, da sociedade e de todas as forças vivas da Nação. Em consequência, no decurso da Semana Internacional de Museus, o Conselho Nacional de Educação formula aos Poderes Públicos e à colaboração privada apelo a fim de que:

1º) Sejam os museus considerados a instituição do século, cabendo-lhes a tarefa da renovação permanente da cultura e da continuação da educação popular;

2º) Desenvolvam-se, nos museus, os setores de pesquisa e difusão cultural, com os desdobramentos de laboratórios, cursos, publicações, biblioteca, filмотeca e outros elementos de cultura e expansão de conhecimentos;

3º) Atribuem os Poderes Públicos a museus oficiais e particulares verbas e subvenções, capazes de imprimir-lhes a todos impulso decisivo;

4º) Seja fixada, dentro da percentagem constitucional atribuída às despesas de "educação e cultura" a cota destinada ao desenvolvimento dos Museus;

5º) Instalem-se, ao lado dos museus originários, os museus didáticos, constituídos apenas de reproduções e miniaturas, com acentuada função didática sobre o povo;

6º) Multipliquem-se os museus escolares, sobretudo como formadores do hábito de associar o uso dos museus aos estudos comuns.

Os votos contidos nesta indicação, o Conselho Nacional de Educação os encaminhará à alta consideração do Sr. Ministro da Educação, dos Governadores de Estado e dos Presidentes das Comissões de Educação do Congresso e das Assembleias estaduais. (DESENVOLVIMENTO..., 1956, [s.n.t])

Observa-se que o texto do Conselho Nacional de Educação valoriza dois procedimentos que proporcionariam o aprendizado nos museus: trabalhar pela pesquisa do acervo e difundir o resultado desses estudos. Veremos adiante que essas operações teórico-metodológicas foram adotadas e difundidas pelos agentes do campo dos museus, o que pressupõe que os conselheiros estavam em contato com a produção e os debates desse campo sobre o tema educação. Destaca-se ainda que o museu foi apresentado como a instituição do século e, com essa afirmativa, duas atribuições endossariam sua importância no cenário contemporâneo: renovação permanente da cultura e continuação da educação popular.

As iniciativas de confluência entre o campo da educação e dos museus culminaram em um dos eventos célebres sobre os debates de educação em museus: o Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO, ocorrido no período

de 7 a 30 de setembro de 1958 com sede no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. O evento realizado pela UNESCO, intitulado *A Função Educativa dos Museus*¹¹¹, tinha por objetivo descentralizar da Europa os debates sobre museus. Para sua realização, foram congregadas diversas entidades internacionais e nacionais, a exemplo do ICOM e IBECC respectivamente, além dos profissionais de museus - com especial atenção para as experiências realizadas nas américas, a fim de debater a função que estes espaços deveriam cumprir como meio educativo na sociedade.

Os profissionais brasileiros tiveram importante participação na realização do evento, pois os museus cariocas tornaram-se cenários da programação do evento. De acordo com Knauss (2011), a preparação e realização do Seminário Regional da UNESCO foram acompanhadas pelo jornal *Correio da Manhã*, que tinha como proprietária a também diretora executiva do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Em matérias do ano de 1957 é possível observar algumas das atribuições esperadas pelas equipes dos museus brasileiros:

A contribuição técnica brasileira, no seu aspecto educativo, deverá compreender, fundamentalmente:

- a) um levantamento sistemático das coleções dos museus brasileiros, públicos e particulares, com o registro dos dados históricos, pessoal técnico e administrativo, pesquisas, catálogos e publicações, etc.
- b) um estudo do funcionamento dos serviços educativos dos museus, regime de visitas (livres ou programadas), utilização pela comunidade, etc.
- c) uma análise dos meios atuais de divulgação de que se beneficiam os museus (catálogos, folhetos, reproduções fotográficas, diafilmes e dispositivos, filmes, rádio, televisão, etc.).
- d) sugestões, baseadas no levantamento a que se referem as letras a, b e c, para a melhor organização e apresentação das coleções dos museus para fins educativos. (MAURÍCIO, 1957, [s.n.t.]

A direção geral do Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO foi presidida pelo diretor do ICOM no período, Georges Henri Rivière¹¹², que contou com profissionais designados, como representantes da Argentina, Chile, Cuba, Equador, Estados Unidos, França, México, Paraguai, Países Baixos, Venezuela

¹¹¹ No documento oficial da UNESCO sobre a realização do evento [=relatório] o mesmo também é referido sob o título *O papel educativo dos museus* (RIVIÈRE, 1958).

¹¹² Georges Henri Rivière é um conservador de museus francês (formado pela Escola do Louvre). Diretor do Conselho Internacional de Museus (ICOM) no período de 1948 a 1965. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://nomundodosmuseus.hypotheses.org/5476>>. Acesso em julho/2016.

(RIVIÈRE, 1958). Alguns países convidados não enviaram representantes e, como consequência, foi permitido ao Brasil selecionar quatro delegados. Foram eleitos Carlos Flexa Ribeiro¹¹³ (professor de História da Arte da Universidade do Rio de Janeiro/ Museu de Arte Moderna), Guy de Hollanda¹¹⁴ (conservador de museus/ Ministério da Educação), Newton Dias dos Santos¹¹⁵ (entomólogo/ Museu Nacional) e Peter Paul Hilbert¹¹⁶ (arqueólogo/ Museu Emilio Goeldi). Foi aberta, também, uma lista de observadores autorizados a assistirem as reuniões, composta por 23 profissionais brasileiros. Destes, 14 eram conservadores de museus¹¹⁷ e 9 funcionários do Museu Histórico Nacional (RIVIÈRE, 1958).

Coube a Themistocles Cavalcanti, presidente do IBECC, a abertura do evento como representante do governo brasileiro. Sua manifestação foi posteriormente publicada no *Jornal do Comércio*:

Para um homem que não é museólogo, nem sequer se preocupou detidamente com a vida dos museus, apenas um jurista voltado para os problemas humanos, o contato com um seminário desse gênero, abre grandes perspectivas para o conhecimento de um novo mundo.

Esse mundo não é somente dos museus, mas da vida, cheia de interesse humano, dos que a eles se dedicam, em uma permanente comunhão com a arte e com a preocupação constante de aproximar do povo as coisas belas e evocativas da ciência e da história.

Essa fuga transitória das preocupações cotidianas, aproxima também o homem de um outro mundo cheio de mistérios que pouco a pouco se vão desvendando.

¹¹³ Carlos Otávio Flexa Ribeiro bacharelou-se em Direito em 1935 e em História em 1938. Professor de artes no Instituto de Belas-Artes do Rio de Janeiro a partir de 1951. Em 1955, tornou-se diretor-geral do Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/flexa_ribeiro>. Acesso em julho/2016.

¹¹⁴ Guy de Hollanda matriculou-se no Curso de Museu em 1932, na primeira turma aberta, e se formou no ano seguinte. No mesmo período fez o Curso de Biblioteconomia pela Biblioteca Nacional, concluído em 1934. O intelectual teve diversos trabalhos na carreira docente, tendo atuado no Colégio Pedro II e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo. Em 1935 foi nomeado por concurso amanuense da Biblioteca Nacional. Foi pesquisador técnico do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

¹¹⁵ O professor Newton Dias dos Santos titulóu-se em Medicina e História Natural. Entre os anos de 1956 a 1959 ocupava lugar de destaque como naturalista do Museu Nacional, representando essa instituição junto ao IBECC. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: MORAES, Carla Wanderley de. *Newton Dias dos Santos, os manuais "Práticas de Ciências" e visões de professor no contexto do movimento renovador do ensino de Ciências nas décadas de 1950-1970*, 2010, 123p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

¹¹⁶ Peter Paul Hilbert foi arqueólogo do Museu Paraense Emílio Goeldi. Entre 1948 e 1961 pesquisou o rio Amazonas. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: HILBERT, Klaus. Uma biografia de Peter Paul Hilbert: a história de quem partiu para ver a Amazônia. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, v.4, n.1, 2009. p.135-154.

¹¹⁷ Os conservadores de museus que participaram como observadores do Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO, segundo o registro no documento final do evento, foram: Maria Barreto; Clóvis Bornay; Nair Carvalho; Ecylla Castanheira Brandão; Otavia Correa dos Santos Oliveira; Jenny Dreyfus; Regina Liberalli Laemert; Yolanda Marcondes; Gilda Marina de Almeida Lopes; Paulo Olinto; Sigrid Porto de Barros; Carmen C. de Quadros; Elza Ramos Peixoto; F. dos Santos Trigueiros (RIVIÈRE, 1958).

Sinto-me feliz por ter tido a oportunidade de constituir, embora *mínima pars*, para a realização desse encontro de uma grande família, oportunidade única para que todos se conhecessem e pudessem trabalhar em comum numa grande obra educativa e humana. (CAVALCANTI, 1958, [s.n.t])

Em sua pronúncia, Themistocles Cavalcanti evidencia que sua percepção dos museus não é a de alguém que atua diretamente no campo. Mas, ao acompanhar a formulação do evento e as relações instituídas entre o IBECC e os museus, destaca suas impressões: esses são lugares que aproximam o povo dos objetos evocativos da ciência e da história com intenção de despertar o interesse pelo humano e pela vida. Não denomina esse procedimento de educação em museus, mas seu discurso está impregnado desse sentido.

Para o encerramento da inauguração do Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO Georges Henri Rivière convidou a representante de Cuba, Rafaela Chacón Nardi¹¹⁸, para apresentar o relatório final dos resultados alcançados pelas mesas-redondas realizadas pelo Centro Regional da UNESCO no Peru, Paraguai, Panamá, Cuba e Guatemala. Sua apresentação oferece indícios dos principais debates e encaminhamentos, em nível internacional, sobre o tema educação em museus:

A Delegada de Cuba fez uma exposição dos trabalhos realizados, informando as circunstâncias, datas, locais, e o temário dessas mesas redondas que objetivaram os seguintes temas: estado dos museus no País; estado das técnicas dos museus na educação; estado dos museus e da educação entre os adultos e o programa da UNESCO em matéria de museus e monumentos.

[...] Concluindo, a representante de Cuba informou que o resultado geral das mesas redondas sobre museus e educação foi o seguinte: 1) necessidade de aumentar os locais destinados aos Museus, para permitir melhoras nas suas instalações; 2) necessidade de aumentar o pessoal técnico e recrutar especialistas; 3) criação de escolas de museografia para pessoal técnico e guias; 4) proteção legal para os museus e leis que facilitem a importação; 5) dar especial atenção para as artes populares; 6) vinculação efetiva dos museus ao sistema educativo; 7) criar em todos os países comitês nacionais de Organização Internacional de Museus; 8) utilização maior da imprensa, incluindo notícias diárias nos jornais, em número igual ao cinema e teatro, para que o povo possa acostumar-se a ocupar suas horas livres nos museus também. (SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO..., 1958, [s.n.t.])

¹¹⁸ Rafaela Chacón Nardi foi poeta e pedagoga cubana. Desenvolveu experiências pedagógicas no campo artístico, projetado para crianças com limitações físicas. No Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO de 1958 representou a Divisão de Atividades Culturais do Centro Regional Unesco no Hemisfério Ocidental. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://www.ecured.cu/Rafaela_Chac%C3%B3n_Nardi>. Acesso em julho/2016.

Observa-se, por meio da reportagem, que entre os apontamentos dos encontros regionais realizados pela UNESCO sobre o tema educação em museus havia um destaque para o aumento de profissionais especializados no quadro funcional dessas instituições, bem como a criação de escolas de museografia. No Brasil, a formação promovida pelo Curso de Museus, única na América Latina, era responsável pela ampliação do número de profissionais qualificados e, como esperado, uma visita ao Museu Histórico Nacional estava prevista na programação do evento.

Os jornais Diário de Notícias e Diário da Noite cobriram a referida visita, que ganhou reportagens exclusivas. Os participantes do evento foram recepcionados por Nair de Moraes Carvalho, funcionária, professora e coordenadora do Curso de Museus (Figura 6). De acordo com a notícia do jornal Diário de Notícias, a conservadora de museus lamentou, de antemão, a não solicitação de representantes do Museu Histórico Nacional para a participação direta no evento. Reforçou, como justificativa de sua observação, que a instituição era um “[...] núcleo dinâmico propulsor da cultura nacional, um dos poucos no Brasil que possui no seu regulamento uma Divisão Cultural e único com um Curso de Museus, ao meu ver não deveria ser esquecido” (SEMINÁRIO DE MUSEUS..., 1958, [s.n.t.]).

Figura 6

Recepção do Museu Histórico Nacional no Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO



Fonte: VISITA GUIADA... , 1958, [s.n.t.]¹¹⁹

Figura 7

Relato das atividades educativas do Museu Histórico Nacional no Seminário Regional Latino-Americano da UNESCO



Fonte: SEMINÁRIO DE MUSEUS..., 1958, [s.n.t.]¹²⁰

¹¹⁹ Transcrição da reportagem: “Na foto clichê acima, Nair de Moraes [sic] Carvalho, vice-diretora do Museu Histórico, saudando as estagiárias da UNESCO” (VISITA GUIADA... , 1958, [s.n.t.]).

Os participantes do evento assistiram a uma aula do Curso de Museus, visitaram a seção de restauração de obras de arte, conheceram o arquivo e a biblioteca da instituição e, posteriormente, realizaram uma visita guiada pelas salas de exposição do Museu Histórico Nacional (VISITA GUIADA..., 1958). O registro do pronunciamento de Nair de Moraes Carvalho possibilita identificar as realizações da instituição no que tange à educação em museus (Figura 7):

Em nome do dr. Gustavo Barroso [que, segundo a reportagem, se restabelecia de uma longa enfermidade] e no meu próprio felicito a iniciativa da UNESCO pela realização deste Seminário, de tão alta expressão e de aproximação dos estudiosos da museologia e peço ao sr. Georges Henri Rivière, diretor do mesmo, para que faça constar, nas suas publicações, estas minhas singelas palavras, que mostram aos estudiosos da Museologia que durante 36 anos o MHN vem trabalhando em prol da educação da nossa juventude e em defesa das nossas tradições.

Saúdo os senhores participantes do Seminário de Estudos da UNESCO e agradeço a visita que hoje realizam no MHN, dia que ficará marcado e lembrado nas grandes datas do MHN.

[...] Sobem a milhares os meninos e rapazes que frequentam em grupos vindos dos estabelecimentos de instrução as salas e mostruários do MHN. É trabalho de rotina visitas escolares e dirigidas em que os alunos são acompanhados pelos professores e conservadores, com divisões em grupos pequenos e rápidas preleções; visitas escolares livres, visitas combinadas e mais visitas com verdadeiras aulas de estudantes de cursos superiores como da Escola Naval e Escola Militar e Faculdade de Filosofia.

Todos os meios atinentes ao papel educativo do Museu têm sido nestes 36 anos abordados por sua direção, muitas vezes vencendo grandes obstáculos decorrentes das incompreensões e da carência de recursos materiais.

O Curso de Museus estabeleceu um foco de cultura e aprimoramento, de criação de especialistas, do qual saíram com seus diplomas de museologistas todos os atuais conservadores de museus oficiais do Brasil. O estabelecimento da cadeira Técnica de Museus e publicação do livro didático de autoria do dr. Gustavo Barroso alicerçou princípios esparsos, estabeleceu os rumos teóricos e a aplicação prática dos estudos respectivos. (SEMINÁRIO DE MUSEUS..., 1958, [s.n.t.])

Nair de Moraes Carvalho apresentou duas ênfases no trabalho educativo desenvolvido no Museu Histórico Nacional: as visitas e o Curso de Museus. No primeiro destaque, pronuncia diferentes modalidades e visitas - livres, combinadas, dirigidas - o que demonstra diferentes estratégias de atendimento ao público. Estas serão posteriormente apresentadas e analisadas. Endossou ainda que o Curso de Museus, especialmente pelas aptidões ensinadas na cadeira Técnica de Museus,

¹²⁰ Transcrição da reportagem: “Diretores, Estagiários e Observadores do Seminário de Museus e Educação, na sala de conferências do Museu Histórico Nacional, no momento em que o Conservador D. Nair de Moraes Carvalho, Coordenador do Curso de Museus relatava as atividades educativas do importante museu federal, fundado em 1922” (SEMINÁRIO DE MUSEUS..., 1958, [s.n.t.]).

possibilitou congregar as habilidades e competências do conservador de museus. É recorrente, nas falas dessa agente, a valorização do Curso de Museus na qualidade de projeto educativo diferencial do Museu Histórico Nacional (CARVALHO, [1947] 1957). O documento final, produzido neste seminário, definiu algumas características da educação em museus e apontou necessidades para sua execução. Segundo o registro do encontro, o museu é um espaço em benefício à educação, pois seu principal veículo de comunicação, as exposições, tem por si só valor didático. O desafio passaria a ser propor ao invés de impor (RIVIÈRE, 1958).

Identifiquei que esse posicionamento não se limitava a quem atuava no campo dos museus, ao contrário, era possível obter indícios de reconhecidos profissionais do período, que não trabalhavam diretamente com os museus, mas acompanhavam atentos seu aprimoramento teórico-metodológico. Um exemplo de interesse foi encontrado nas matérias que Jayme Maurício¹²¹ - colunista do jornal Correio da Manhã - realizou motivado pela Campanha Internacional de Museus promovida pela UNESCO em 1956. Um de seus entrevistados foi Anísio Teixeira¹²², intelectual que inseriu os museus de forma precisa na condição de instituições educativas:

“Ver” ainda é a mais larga avenida do saber

O professor Anísio Teixeira, grande teórico da moderna pedagogia situa a função do museu em face da educação e da cultura, louva a atuação dos museus modernos e históricos e sugere a intensificação e assistência aos museus, ao invés de sistemas paralelos e duplicados de escolas - Onde Hamlet é uma força para os objetivos atuais dos museus

Inicia-se hoje a semana internacional de museus, ponto alto da campanha organizada pela Unesco em todo o mundo civilizado, para comemorar o seu 10º aniversário e dar ao público uma visão mais exata da importância e contribuição do museu na vida cultura e social contemporânea.

[...] Iniciamos [entrevistas especiais sobre a campanha] hoje com o professor Anísio Teixeira, um dos principais responsáveis pela propagação e aplicação da moderna filosofia educacional no país, através de reformas de ensino, feitas sobre sua inspiração. Homem de grande lucidez, espírito aberto a todas as conquistas da pedagogia ocidental, tem sido combatido

¹²¹ Jayme Maurício Rodrigues Siqueira foi um crítico de arte no cenário cultural do Rio de Janeiro. Participou do movimento que, em 1951, buscava uma sede definitiva para o Museu de Arte Moderna, criado em 1948. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.ims.com.br/ims/explore/artista/jayme-mauricio>>. Acesso em julho/2016.

¹²² Anísio Spínola Teixeira diplomou-se em 1922 em Direito. Em 1925 viajou à Europa, onde observou os sistemas escolares de países como Espanha, Bélgica, Itália e França. Em 1927 realizou sua primeira visita aos Estados Unidos. De 1931 a 1935 criou no Distrito Federal uma rede municipal de ensino da escola primária à Universidade. Em 1946, aceitou o convite para ser Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO, no qual comprometeu-se a apenas um período de experiência. Convidado a integrar definitivamente o *staff* da UNESCO, recusou o convite. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/visita.htm>>. Acesso em julho/2016.

por todos aqueles que desejam manter a educação no Brasil nos varais da pedagogia clássica-ocidental.- Está claro que lhe devo falar - inicia o professor Anísio Teixeira - como educador, nesta semana dos museus, instituída pela Unesco. Mas, que outra causa são os museus senão instituições educativas? Para que guardam e exibem eles a cultura, senão para melhor transmiti-la? E que outra coisa é a educação senão o processo de transmissão e renovação da cultura? Serei, talvez, um estranho à arte difícil da organização dos museus, mas, como educador, não posso ser estranho às suas funções. (MAURÍCIO, 1956, [s.n.t.])

A manifestação de Anísio Teixeira, na primeira parte da entrevista, reforça a interlocução entre os campos do museu e da educação a partir do aprendizado. Pela assertiva do renomado educador percebe-se que, embora declare ser um estranho às habilidades e competências efetuadas nos museus, compartilha que seus papéis básicos - preservar, investigar e promover - os conduzem à função educativa. Anísio Teixeira apresenta uma operação refinada sobre o processo educativo: vincula a educação como desdobramento da cultura, produto do transcurso da civilização. Nesse sentido, propõe a percepção de que os museus antecedem e fundamentam as escolas, pois, junto às bibliotecas, são espaços destinados a salvaguardar e disseminar a cultura.

Antes da escola, o museu

Lembra o entrevistado [Anísio Teixeira] os que pensam que só o lar e a escola são instituições educativas e que os museus seriam somente instituições de cultura... Mas a educação, pondera, é o resultado de nossas transações com o “mundo”, e o “mundo” e as “pessoas” são coisas complexíssimas, altamente elaboradas, e o resultado de longo, difícil e contínuo processo de civilização; E todo esse processo é que os museus e livros buscam documentar - daí serem os museus e bibliotecas as instituições da educação.

– Não seria absurdo dizer que, em verdade, antecedem à escola. Pois esta só pode realmente educar, se tiver a nação um sistema de bibliotecas e museus. Daí o surto moderno de verdadeiros sistemas dessas instituições, nas suas três variedades de museus: histórico, de arte e de ciência e tecnólogo. Nos Estados Unidos, somente os museus de arte andam próximos de 400. Creio que foram os chineses que disseram que uma figura ensina mais que mil palavras. “Ver” ainda é a mais larga avenida do saber. Chega o termo a se identificar com pensar e “visão” constituir modo ambicioso de se caracterizar a nossa compreensão das coisas e pessoas. Ora, os museus são instituições que educam pela vista.

Museus, documentários da obra humana

[...] – Afinal os museus são documentário da obra humana no que ela tem de mais peculiar, de mais próprio, isto é, de mais artístico - conclui o ilustre homem de pensamento e educação. – Por eles pode o homem ver e sentir a excelência humana, aquele lado da vida que justifica as palavras de Hamlet:

“What a piece of work is man! How noble in reason! How infinite in faculty! In form and moving how express and admirable! In action how like an angel! In apprehension how like a god!”¹²³ (TEIXEIRA apud MAURÍCIO, 1956, [s.n.t.]

Anísio Teixeira destaca um dos principais debates sobre a educação em museus da primeira metade do século XX: estimular a compreensão da vida e do humano através do duplo sentido do ver - os museus são capazes de explorar o sentido da visão e, através dos registros materiais, projetar interpretações do passado, interesses do presente e perspectivas de futuro. Ver nos museus, como o entrevistado salientou, também é refletir, e propor essa relação a partir do patrimônio apresentava-se como um novo desafio.

O entrevistado é um nome prestigiado no campo da educação. Em 1956, ocupava tanto o cargo de secretário geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹²⁴, como a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹²⁵, mas iniciou sua trajetória em defesa da educação a partir de 1924, quando recebeu, de Francisco Marques de Góes Calmon, na época governador da Bahia¹²⁶, o convite para ocupar o cargo de Inspetor Geral de Ensino (NUNES, 2000). Esse foi um momento decisivo, já que ele abdicou das carreiras política e religiosa a fim de colaborar na consolidação da carreira de educador no Brasil:

Anísio Teixeira fez parte de uma geração de intelectuais cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade. [...] Ele iria trabalhar, no decorrer da sua trajetória, para dotá-la [a carreira profissional de educador] de conteúdo e institucionalizá-la, levando para o novo campo que se constituía um amálgama de saberes e vivências das áreas religiosa, literária, política e jurídica, além da aquisição de uma filosofia de educação e de um programa de ação nos moldes do liberalismo de John Dewey. (NUNES, 2000, p.13-14)

¹²³ “Que obra de arte é o homem! Que nobre na razão, que infinito nas faculdades, na expressão e nos movimentos, que determinado e admirável nas ações; que parecido a um anjo de inteligência, que semelhante a um deus!”. [Tradução da publicação SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. São Paulo: Abril Cultural, 1976. p.87].

¹²⁴ Atualmente conhecido como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Sobre a história e análise da atuação da CAPES na década de 1950, sugere-se a consulta: GOUVÊA, Fernando. O primeiro decênio da Capes: uma campanha extraordinária (1951-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.91, n.229, set. /Dez, 2010. p.528-542.

¹²⁵ Sobre a história e análise da atuação do INEP na década de 1950, sugere-se a consulta: MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). In: _____. (orgs.). *Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep/MEC*. Brasília: INEP, 2008.p.19-38.

¹²⁶ Francisco Marques de Góes Calmon foi governador do estado da Bahia entre 1924 e 1928.

A trajetória intelectual de Anísio Teixeira é marcada pelo contato com as produções de John Dewey¹²⁷, na década de 1920, mais precisamente em 1928, quando realizou a segunda viagem de estudos aos Estados Unidos com a intenção de observar diversos sistemas escolares. A proximidade com as ideias de John Dewey¹²⁸, motivaram-no a publicar, no Brasil, os livros *Aspectos americanos da educação* (1928), sistematização de estudos do intelectual americano, e *Vida e educação* (1930), tradução de dois ensaios de Dewey (NUNES, 2000).

De acordo com Cordeiro (2001), a proposta de Anísio Teixeira estava vinculada à universalização da educação básica. A educação, em sua opinião, não deveria ser privilégio de poucos, situação proporcionada pela escolarização tradicional que tinha, entre suas características, ser racional e rígida. Assumia, assim, a proposta de uma escola comum a todos e uma concepção de educação que exercesse a democracia. Mais que o ensino do conhecimento racional, caberia à escola a qualificação da educação, ao oportunizar experiências para a vida, seja pelo incentivo artístico, promoção de atividades recreativas socioeducativas e estímulo à extensão cultural. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 e popularmente conhecido como Escola Parque, tornou-se exemplo dessas práticas escolares voltadas para a inclusão social (NUNES, 2000; CORDEIRO, 2001).

Nesta escola, a inspiração da Escola Nova, do ideário proposto por William James e John Dewey, as crianças e os jovens deveriam praticar na comunidade escolar o que fariam na comunidade adulta amanhã. Educar para a vida e para a democracia formando o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão útil, inteligente, responsável e feliz. (CORDEIRO, 2001, p.243)

Quando Anísio Teixeira iniciou as leituras de John Dewey, deparou-se com um intelectual engajado, ainda que não se vinculasse a nenhum partido político. Professor universitário de longa carreira, ele contribuiu, entre outras coisas, por ter

¹²⁷ John Dewey foi filósofo e pedagogo norte-americano. Dedicou-se à docência em escolas de ensino médio ensinando latim, álgebra e ciência. Foi neste período que se consolidou a ideia de que deveria trabalhar com filosofia. Ganhou espaço no campo da teoria socioeducativa por meio de movimentos como a Escola Nova e o movimento ativista. Entre suas publicações destaca-se o livro *Arte como experiência* (1934). Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evaldo Inácio. A contribuição de John Dewey para a Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, n.1, Mai/2009. p.154-161.

¹²⁸ De acordo com Cunha (2007, p.359), o filósofo estadunidense John Dewey “[...] ocupou-se com a problemática do como fazer, delineando uma série de passos metodológicos para tornar reflexivo o pensamento, colocando a escola como lugar prioritariamente destinado ao desenvolvimento de um pensar mais condizente com as novas exigências sociais”.

redirecionado a atenção do ensino, que antes era voltado para o método, para os sujeitos, assim considerados tanto os professores quanto os alunos (CUNHA, 2007). De acordo com Nunes (2000), o pensamento de Dewey influenciou Anísio Teixeira a fazer uma clivagem entre o processo produtivo e o processo escolar. Avesso à metáfora da escola como fábrica, defendia que a renovação escolar centrava-se no desejo da criança em receber conhecimento. À escola caberia incentivar o próprio aluno a obtê-lo, enquanto ao professor era atribuído o papel de facilitador da aprendizagem, aguçando a curiosidade e o interesse. A formação do caráter humano, assim, seria resultante dessa relação.

Anísio Teixeira foi um dos 26 intelectuais que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil*, publicado em 1932. O documento foi considerado um divisor entre educadores conservadores e liberais brasileiros. Peres (2005) observa que a história da Escola Nova, também conhecida como Escola Ativa ou Escola Progressiva, apresenta divergências e discordâncias em relação ao projeto ideológico de escola renovada. Porém, destaca que a reação contra o formalismo e o hábito de colocar a escola à margem da vida eram pressupostos que uniam o movimento de reação. Desse modo, a participação de Anísio Teixeira no Manifesto foi significativa na busca de apontar a educação como processo capaz de estimular as transformações do País¹²⁹:

Como filósofo da educação e subscritor do Manifesto, Anísio fez esforços por compreender o contexto socioeconômico e cultural de seu tempo. Referia-se às transformações materiais que estavam ocorrendo no Brasil e às que ainda viriam a ocorrer, às mudanças de valores e às novas perspectivas que se colocavam para a sociedade brasileira. Mas o seu otimismo perante a realidade da ciência, o método científico e as suas aplicações técnicas foram que o conduziram também ao otimismo em relação a uma nova escola. Anísio Teixeira pôde ser o promotor de uma nova mentalidade baseada no experimentalismo, a qual o levou também a enfatizar os valores morais e a conduta humana. (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p.138)

Percebe-se que as propostas da reforma do ensino na primeira metade do século XX no Brasil, incentivadas pelo movimento da Escola Nova, protagonizaram o aprendizado pela experiência. O contato com a vida era um fator expressivo na

¹²⁹ Em 1930 Anísio Teixeira publicou o trabalho *Porque "Escola Nova"?* no qual enfatizou três tendências da civilização de nosso tempo: nova atitude espiritual do homem; industrialismo como a nova visão intelectual do homem; e a tendência democrática. Para acesso ao documento na íntegra, consultar: TEIXEIRA, Anísio. *Porque "Escola Nova"*. *Boletim da Associação Bahiana de Educação*. Salvador, n.1, 1930. p.2-30. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/Visita_Guiada/p3a43.htm> Acesso em julho/ 2016.

formação dos alunos, pois possibilitaria a construção do conhecimento pelo convívio com o familiar para, assim, alcançar o incomum. Nesse sentido, a ação tornava-se propulsora da educação. Ir ao encontro dos espaços públicos, como cenários da natureza e espaços culturais, era impulsionar a atividade livre, criativa e autônoma.

Os museus ganharam atenção nessa proposta pois, pelos registros materiais da vida, possibilitavam a aproximação do indivíduo com sua herança social. Anísio Teixeira, como enfatizou em entrevista concedida em 1956 (apud MAURÍCIO, 1956), nada sabia da organização dos museus. Mas, enquanto educador, sinalizava que a educação estava inerente à sua função. Essa assertiva motivaria profissionais da educação e dos museus a transitarem pelos pressupostos teórico-metodológicos e experiências empíricas de ambos os campos, a fim de determinarem particularidades, transposições e convergências.

Além de Anísio Teixeira, Edgar Sússekind de Mendonça¹³⁰ é um outro exemplo de profissional da educação que transitou pelo campo dos museus. De acordo com Souza (2011), ele foi, por muitos anos, professor de desenho do Instituto de Educação, e, desde a década de 1920, defendeu temas desse campo. Exemplo disso é a sua participação na criação da Associação Brasileira de Educação e como um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, junto com Anísio Teixeira.

Na década de 1940, Edgar Sússekind de Mendonça foi convidado pela diretora do Museu Nacional, Heloisa Alberto Torres, a se transferir do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação, para atuar no corpo técnico do setor de educação da Seção de Extensão Cultural no Museu Nacional. Para a sua efetivação, além das rotinas burocráticas, foi exigido que ele se submetesse a um concurso de provas e redação de uma monografia, que confirmassem a sua capacitação para ocupar o novo cargo. Nessa monografia, defendida em 1946, intitulada *A extensão cultural nos museus*, pode-se identificar a percepção de um agente do campo da educação sobre o tema educação em museus, em especial as relações potenciais entre museu e escola.

¹³⁰ Edgard Sussekind de Mendonça teve a vida marcada pela dedicação à educação. Participou da criação da Associação Brasileira de Educação e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Essa mesma militância pelos temas da educação acabou levando-o à prisão, no ano de 1935, no governo de Vargas. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: SOUZA, Natália Peixoto Bravo de. O papel dos euclidianos cariocas na monumentalização de Euclides da Cunha. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH*, São Paulo, julho de 2011. 19p.

Nesse texto, o autor situa o museu dentro de um conceito amplo de educação, intitulado por extensão cultural e entendida como “[...] a porção maior de um verdadeiro conjunto educacional, a porção que, por assim dizer, sobra do âmbito escolar” (MENDONÇA, 1946, p.10). Em suas palavras, a extensão cultural nos museus apresentaria como potencial o atendimento a todas as idades, o que permitiria, inclusive, acolher crianças, adolescentes e adultos fora da escola, papel esse que lhe desafia a propor uma educação generalizada (MENDONÇA, 1946).

O autor prossegue ao afirmar que, para que os museus proporem um sistema de educação generalizada e fortalecessem seu papel social, deveriam traçar um longo caminho de aprimoramento de suas funções, o que seria refletido no aumento de comunicabilidade com o público e, conseqüentemente, na diluição de suas especializações. Para ele, é possível pensar a evolução dos museus em etapas¹³¹, processo que se iniciou com a ênfase nas coleções para usos exclusivos de um seletor público e, na contemporaneidade, tem por atenção a comunicação da extensão cultural, com fins para além das escolas (MENDONÇA, 1946).

Edgar Sússekind de Mendonça avalia que os museus brasileiros precisavam agir intencionalmente no processo educativo, ou seja, assumirem que eram instituições a serviço da educação. Os museus encontravam-se ainda em uma fase preparatória, em experimentações que proporcionassem o contato com as necessidades educacionais de seu público. Era necessário, de acordo com o educador, viabilizar um programa de ação que conjugasse uma influência recíproca entre museu-escola. O autor evidencia que, no congresso realizado em 1936 pela *Museums Association*¹³², o debate sobre a boa vizinhança ganhou atenção especial dos participantes, o que levou os profissionais que atuavam no campo dos museus a ressaltarem que o museu precisava ser considerado sócio solidário na tarefa educativa e não somente sócio benfeitor do ensino escolar (MENDONÇA, 1946).

¹³¹ Em linhas gerais Edgar Sússekind de Mendonça enumerou em oito etapas o que denominou de evolução dos museus: I. coleções exclusivamente para uso de iniciados; II. Cursos de altos estudos para pessoal do museus e público seletor; III. Vulgarização das pesquisas, movimento que indica como resultado vitorioso frente a oposição de colegas do meio; IV. Em conseqüência da publicidade externa, aparecem os pequenos sintomas internos, como letreiros inteligíveis a todos e mostruários atraentes; V. intervenção material complementar aos objetos, principalmente de natureza gráfica, a fim de unificar o material exposto; VI. Estágio de preponderância de suas preocupações de ensino, com ênfase nas relações que estabelecem com as escolas; VII. Criação da exuberância comunicativa da extensão cultural, com fins para além das escolas; VIII. Estágio não alcançado por todas as instituições, que denomina de museus dinâmicos, onde tudo funciona nos museus - no sentido físico e mental da palavra (MENDONÇA, 1946).

¹³² O congresso ocorreu na cidade de Leeds, na Inglaterra.

A fim de incentivar a influência recíproca do conjugado museu-escola, Edgar Sússekind de Mendonça enumerou diversas incumbências que ambas as partes deveriam assumir, com especial atenção aos museus de história natural, uma vez que seu concurso era para técnico de educação do Museu Nacional:

I. OS MUSEUS DEVEM À ESCOLA:

a) comunicabilidade crescente entre o material exposto e o público [...]; b) ampliação da coleta de exemplares, do raro e maravilhoso para o comum e familiar [...]; c) unificação do material pertencente a um mesmo conjunto natural ou social [...]; d) ecologia dominando taxonomia [...]; e) renovação dos temas de visitas escolares [...]; f) psicopedagogia aplicada aos museus.

2. A ESCOLA DEVE AOS MUSEUS:

a) documentação objetiva intensificada [...]; b) *visualização do ensino* [...]; c) *enriquecimento da exemplificação* [...]; d) *sistematização das matérias de ensino* [...]; e) *método histórico no ensino* [...]; f) *cultura primitiva e popular integrada no ensino*. (MENDONÇA, 1946, p.15-20)

Percebe-se, na perspectiva de Edgar Sússekind de Mendonça, que os museus precisavam aperfeiçoar os recursos didáticos de apresentação dos registros materiais. Barbosa (2015, p.294) identifica que o educador “[...] chega a dizer que a função dos museus é preservar, investigar e educar, sendo esta última a função social mais importante dos museus”. A sua atenção concentra-se, sobretudo, nas exposições, que permitem ao público o contato visual com o patrimônio. Não é de se estranhar que as incumbências citadas para os museus fossem direcionadas para o aperfeiçoamento de recursos expográficos, uma vez que os profissionais, oriundos do campo da educação, tinham, nas visitas, experiências empíricas a serem observadas, interpretadas e aprimoradas.

A fim de estimular a reciprocidade entre museu-escola, o educador (op.cit.) prossegue com a afirmação de que o ensino formal deveria dedicar-se à exemplificação dos conteúdos didáticos, seja pelo maior contato com a vida ou, caso não fosse possível, pela utilização de recursos visuais que substituíssem a realidade, como a fotografia. Os museus dariam acesso às duas possibilidades de experimentações, motivo que justificaria o aprendizado nos museus.

É interessante observar que a circulação dos agentes entre os campos do museu e o da educação não se limita ao itinerário de Edgar Sússekind de Mendonça. Essa dinâmica foi identificada, em fluxo inverso, no mesmo período, com

Sigrid Pôrto de Barros¹³³. Em 1958, ela publicou o artigo *O Museu e a Criança*, disponível no volume IX dos Anais do Museu Histórico Nacional de 1948. Nas primeiras linhas do texto, a autora revela sua percepção do museu como instrumento para a Escola Ativa, ou seja, afirma-o como um recurso diferencial para a vinculação do aprendizado com os aspectos culturais e sociais representados nos museus:

O passado dos museus tornava-os órgãos de preservação e pesquisa. Contudo, modernamente, o conceito vai-se ampliando e eles passam a lançar mão de recursos eficientes que os credenciam junto à Pedagogia, constituindo atualmente um dos melhores meios usados pela *Escola Ativa*, sobretudo em países em que o pequeno nível cultural do povo, não exclui a curiosidade do espírito e o desejo de progresso. Ligados que estejam a qualquer ramo do conhecimento humano, preparam o acesso do povo à nação da sua própria classificação nacional e dão a informação exata sobre o seu lugar e função na grande comunidade humana. O ensino meramente verbal, exaustivo e improfícuo, cedeu lugar a métodos de realizações e experimentações. (BARROS, 1958 [1948], p.46)

Segundo Barros (1958 [1948]), os museus favoreciam significativamente para o ensino de História e, conseqüentemente, proporcionavam um conhecimento da época em que viviam. O processo educativo, estimulado pela curiosidade e pelo diálogo, favorecia a compreensão de que “[...] o presente é consequência do passado e a importância da causalidade em História” (BARROS, 1958 [1948], p.48). Nesse sentido, os museus vinculavam-se diretamente à proposta da Escola Nova, que “[...] alargou a concepção de linguagem escolar, superando o tradicional domínio oral e escrito e buscando a construção de todo um sistema de produção de significados de interação comunicativa” (NUNES, 1998, doc. eletr.). Aos museus caberia, segundo ela, aguçar no público a capacidade de investigação, interpretação e crítica dos fatos históricos:

Segundo V. Moine (La representación del mundo histórico en el niño de 9 a 12 años - Enciclopedia de Educación, Motevideo. Nº 1 e 2 - 1933) há três maneiras de ensinar HISTÓRIA:

- A primeira: *rotineira*, corresponde a aulas com “matéria inerte”, sucessão de palavriado, por vezes, amenizado com uma simples fantasia na repetição do texto;
- A segunda: *fantasista*, quando os mestres, atendendo mais a mobilidade infantil e ao seu gosto pelo detalhe, passam a contar histórias e não a

¹³³ Sigrid Pôrto de Barros matriculou-se no Curso de Museus em 1947, sendo diplomada em 1949. Funcionária do Museu Histórico Nacional desde 1953, foi chefe da Seção de Pesquisa e Assistência Pedagógico-Museográfica da Divisão de Atividades Educacionais e Culturais do Museu em 1977 e chefe da Seção de Pesquisa Museológica de 1978 a 1981, quando aposentou-se. Coordenadora do Curso de Museus de 1967-1968 (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

ensinar a *História*, aos seus alunos. Poetizam os fatos e dão sempre preferência a lendas;

- No terceiro grupo, temos a *História vivida*, que é um produto da *Escola Ativa* onde, com a narração, o professor estimula as pesquisas em arquivos, estabelece a assimilação através do estudo do folclore regional e orienta visitas a monumentos e aos MUSEUS. (BARROS, 1958 [1948], p.49)

Peres (2005) identifica que temas como educação e democracia, educação e vida, aptidões e capacidades individuais, interesse e necessidades das crianças, desenvolvimento infantil, valorização da experiência e métodos ativos de ensino, entre tantos outros, ganharam atenção nos debates e produções dos pensadores vinculados à Escola Nova. Os museus tornaram-se oportunidades empíricas dessas premissas, tanto para educadores, como para os conservadores de museus. Sigrid Pôrto de Barros, ao vincular os museus às práticas da Escola Ativa, problematizava a necessidade das visitas, sobretudo escolares, adaptarem o aprendizado às fases de desenvolvimento e às variações individuais das pessoas.

Com atenção voltada ao aprendizado da criança nos museus, Barros (1958 [1948], p.49) salientou em seu artigo que “[...] os objetos das coleções deverão ser os elementos que darão vida e concretização aos fatos narrados em aula, e os alunos, passo a passo, viverão o passado, nas salas que percorrerem”. A criança, segundo ela, possui uma curiosidade espontânea que os adultos já não despertam, bem como ausência de timidez. Os profissionais seriam desafiados a aproveitar a energia desse público em exposições que ainda eram organizadas para os adultos.

A sua proposta era que o conservador de museus, em contato prévio com o responsável pelas turmas, elaborasse circuitos de visita que dessem ênfase aos conhecimentos escolares e, sincronicamente, proporcionassem contato com o mundo. Porém, para ter sucesso na aprendizagem, as crianças deveriam ter convívio com somente o que necessitavam ver. Segundo ela, ir de objeto em objeto tornava a experiência apenas uma lembrança exótica ou falante, além de fatigante. E, assim, ela enfatiza: “É nesse ponto, então, que começa a tarefa do Conservador que orientar a visita desses alunos” (BARROS, 1958 [1948], p.49). Desse modo, ela declara ser imprescindível a presença dos conservadores de museus no exercício da função educativa.

Tanto Sigrid Pôrto de Barros quanto Edgar Sússekind de Mendonça posicionavam-se favoráveis ao movimento da Escola Nova e seus trabalhos revelam, de forma direta e/ou indireta, a inclusão dos museus como um dos meios

de aplicação dos preceitos do movimento. Tal articulação não acontece quando se direciona a atenção para uma possível menção ao método intuitivo, procedimento anterior ao movimento escolanovista, que foi amplamente explorado nos museus. Porém, quando realiza-se uma imersão nesses trabalhos, certos detalhes evidenciam que as abordagens apresentadas sobre a educação em museus ainda se aproximavam das propostas vinculadas ao método intuitivo, e a um de seus procedimentos, a lição de coisas, propagada no Brasil entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX.

Possamai (2012) elucida que a proposta do método intuitivo, formulada por Bacon e Locke no século XVII¹³⁴, voltava-se à formulação de uma teoria do conhecimento orientada pelo empirismo. Pestalozzi e Froebel¹³⁵ contribuíram para a transposição do método no plano educacional. Posteriormente, especialmente nos oitocentos, o método intuitivo ganhou adeptos no campo da educação, sendo propagado por meio de manuais pedagógicos editados na Europa e nos Estados Unidos, onde essas publicações chegaram, a exemplo do Brasil, por meio de traduções¹³⁶.

A proposta dos educadores do século XIX era substituir o método dedutivo pelo método intuitivo, ou seja, deslocar o ensino baseado nos livros e conduzido pelas palavras para a oportunidade de aprender pela observação das coisas, com intenção de despertar o aprendizado pelos sentidos. Valdemarin (2014, p.86) identifica que, em meados do século XIX, o método intuitivo era entendido por seus propositores como um instrumento pedagógico que modificaria a ineficiência do sistema escolar vigente, caracterizada por “[...] domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, [...] [prioriza] a abstração, [valoriza] a repetição em detrimento da compreensão e [impõe] conteúdos sem exame e

¹³⁴ Segundo Chauí (2004, p.88) “[...] os defensores do empirismo afirmam que a razão, a verdade e as ideias racionais são adquiridos por nós através da experiência. [...] Somos como uma cera sem forma e sem nada impresso nela, até que a experiência venha escrever na folha, gravar na tábula, dar forma à cera”. Os mais famosos e conhecidos filósofos que defenderam essa tese foram os empiristas ingleses, com destaque para Francis Bacon e John Locke. Para mais informações, consultar: CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000. 567p.

¹³⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Froebel (1782-1852) produziram obras educacionais e filosóficas. De acordo com Arce (2002) a produção dos autores propusera um processo educacional centrado no desenvolvimento natural, focado em objetivos que surjam da vida e necessidade de cada indivíduo. Para mais informações, consultar: ARCE, Alessandra. Os Pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel - uma análise de suas obras educacionais. *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002. 7p.

¹³⁶ Possamai (2012, p.3) cita como exemplo os manuais “*Lições de coisas*, de Saffray (1908); *Plan d’Etudes et leçons de choses*, de Jules Paroz (1875); *Exercices et travaux pour les enfants selon la methode et les procedés de Pestalozzi et de Froebel*, de Fany Delon e M. Delon (1892, 1913); *Primeiras lições de Coisas* de Norman Allison Calkins, traduzido por Rui Barbosa, (1886)”.

discussão”. De acordo com ele, tal descontentamento impulsionou um movimento de proposição pedagógica contra o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução. Possamai (2012) adverte que cada país apresentou especificidades na adoção e implementação do método intuitivo. No Brasil encontram-se, por exemplo, duas formas de concepção da aplicabilidade da lição de coisas no ensino: como uma disciplina do currículo e como um método transversal às diferentes áreas de conhecimento.

A segunda concepção norteou o trabalho de Rui Barbosa ao buscar traduzir o livro *Primary Object Lessons*¹³⁷, do norte-americano Alisson Norman Calkins [...]. [...] Ainda no Período Imperial, a Reforma Leôncio de Carvalho introduziu, em 1879, o método Lição de Coisas no ensino elementar brasileiro, criando a necessidade de material didático para professores e alunos. [...] Para Rui, o manual de Calkins era o que melhor traduzia o método, pois a “descrição dos objetos não ensina a observar” e citando Ferdinand Buisson enfatizava: “o que os americanos apelidam object lesson, não é uma instrução *acerca das coisas*, mas a instrução *pelas próprias coisas*” (Barbosa, 1945-1988, p.13). (POSSAMAI, 2012, p.3-4)

Como foi descrito por Rui Barbosa¹³⁸, a proposta do método intuitivo fundamentava-se em instruir pelas coisas. Essa iniciativa estimulava o aprendizado coletivo, a observação, a experimentação e a exploração dos sentidos. A renovação pedagógica propusera um ensino que partisse do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Era disseminado que o método intuitivo transformava o ensino, antes doloroso, em prazeroso. Estimulava-se, assim, uma relação aprazível com o conhecimento (RESENDE, SOUZA, 2005; SOUZA, 2000). A esse respeito, Valdemarin (2014, p.88-89) observa:

Esse novo método pode ser sintetizado com dois termos - “observar” e “trabalhar” -, segundo os autores, já aceitos por todos. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar implica a adoção de uma descoberta genial creditada a Froebel, que consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir. [...]. Afirmam os autores que a

¹³⁷ O livro *Primary Object Lessons* (1885) de Alisson Norman Calkins encontra-se disponível em: <<https://archive.org/details/primaryobjectles00calk>>. Acesso em: julho/ 2016.

¹³⁸ Rui Barbosa de Oliveira foi advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador. Atuou na defesa do federalismo, do abolicionismo e na promoção dos direitos e garantias individuais. Membro fundador da Academia Brasileira de Letras. Foi delegado do Brasil na II Conferência da Paz, em Haia (Holanda, 1907). Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa>>. Acesso em julho/ 2016.

superioridade do método intuitivo consiste na colocação de fatos e objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem em que o conhecimento não é meramente transmitido e memorizado mas emerge no entendimento da criança a partir dos dados inerentes ao próprio objeto.

De acordo com Bastos (2013), uma das aplicações do método intuitivo era a lição de coisas, o que envolvia tudo aquilo que se referisse à vida e aos fenômenos da natureza. Estimulava-se um ensino pelos sentidos, com privilégio para o da visão. A autora corrobora com Charles Delon¹³⁹ (1887), que atribui à Marie Pape-Carpantier¹⁴⁰ a defesa e popularização da lição de coisas como um instrumento de educação, a saber:

Só a lição de coisas coloca o aluno na presença dos fatos materiais, com realidades visíveis e tangíveis, não mais de abstrações. A lição intuitiva dá às coisas e palavras, às palavras com as coisas - observação dos fatos e comunicação da linguagem. Mas é do ponto de vista educativo que a lição de coisas tem mais valor. Ela tem essencialmente por objetivo desenvolver e exercitar os órgãos, a inteligência, o julgamento; de suscitar o espírito de observação e pesquisa, a iniciativa pessoal; comparar com outros objetos, generalizar suas observações, raciocinar e concluir. Apela para todas as faculdades e operações de sua inteligência. Convida a pensar e a exprimir seu pensamento, a imaginar. Desenvolve o ser física e intelectualmente, os sentidos e a alma, o senso prático e o senso moral e estético. Serve para o ensino coletivo e essencialmente oral. (DELON, 1887, apud BASTOS, 2013, p.234)

A partir das publicações de Marie Pape-Carpantier é possível observar que a concepção da lição de coisas não previa a construção de uma matéria exclusiva, mas sim de sua aplicabilidade nas diferentes disciplinas, com a intenção de que o aprendizado partisse da observação e conduzisse à reflexão. A proposta da autora era de que houvesse uma aquisição progressiva dos conhecimentos, estimulada através da apreensão pelos sentidos, especialmente pelo olhar (BASTOS, 2011). Em 1868, publicou *Conférences pédagogiques faites aux instituteurs reunis à la Sorbonne*¹⁴¹, em que disseminou a teoria da lição de coisas. De acordo com Bastos (2010, p.28), a proposta apresentada visava “[...] inicialmente, despertar a

¹³⁹ Charles Delon e Fanny Delon escreveram diversas obras com Marie Pape-Carpantier. Charles Delon publicou obras pedagógicas, escolares e sobre ciência. Alguns títulos são listados por Bastos (2010; 2011; 2013).

¹⁴⁰ Marie Pape-Carpantier foi uma educadora francesa. Em 1845 escreveu sua primeira obra pedagógica, *Conseils sur la direction des salles d'asile*, que marcou os métodos da Educação Infantil. A influência de Marie Pape-Carpantier situa-se na utilização do método intuitivo para a educação dos sentidos, também denominado de lição de coisas. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: BASTOS, Maria Helena Camara. Marie Pape-Carpantier (1815-1878): educadora da infância. In: _____. *Manual para os jardins de infância*: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira - 1882. Porto Alegre: Redes Editora, 2011. p.53-81.

¹⁴¹ [“Conferências educacionais para professores reunidos na Sorbonne”]. Tradução livre da autora.

curiosidade da criança, a partir da identificação da cor, da forma, do uso, da matéria, da origem dos objetos, para, depois, iniciar as lições de coisas propriamente ditas”. Em 1874, ela publicou *Cours complet d’ éducation*¹⁴², obra de três volumes em que defendeu a educação sensível conhecida também, segundo Bastos (2011), por educação dos sentidos.

A autora defendia que o aprendizado dava-se pelo desenvolvimento de todos os sentidos, não como produto da instrução. A educação dos sentidos exaltaria, por exemplo, o alcance da vista, a firmeza da mão e a fineza da audição (BASTOS, 2011). Ela exaltava os meios visuais como recursos facilitadores do ensino, uma vez que colocariam os alunos perante realidades visíveis e tangíveis (BASTOS, idem). Nesse sentido, o método intuitivo e a lição de coisas encontravam nos museus um espaço propício para aproximar o aluno das evidências materiais.

Edgar Sússekind de Mendonça (1946) afirmava que a tendência da boa pedagogia era substituir o rumo “do concreto para o abstrato” pelo o “do próximo para o distante”, o que era defendido por Pape-Carpantier e difundido pelo método intuitivo. A proposta de alteração sugere a exaltação de uma nova abordagem de ensino desprendida dos métodos utilizados nos oitocentos e início do século XX no Brasil. Mas, ao identificar a busca de tornar o conhecimento familiar ao aluno através da presença do objeto, defendida por Mendonça (1946) tanto na coleta de acervos como na comunicabilidade dos museus, sugere-se que a intenção de promover um ensino prático e experimental não se diferenciava.

As propostas do autor com o método intuitivo também aproximam-se quando ele indica que as escolas poderiam usufruir da reciprocidade com os museus. Entre elas, destaco a documentação objetiva intensificada, a visualização do ensino e o enriquecimento da exemplificação, em que ele valoriza a substituição da noção puramente verbal pela imagem sensorial, protagonizada pelos objetos e recursos visuais.

Marie Pape-Carpantier defendia o aprendizado estimulado pelo movimento e uso de meios visuais e, na falta da evidência material em si, recomendava o uso farto de ilustrações, muito explorado em seus recursos didáticos (BASTOS, 2011). De acordo com Davallon (1999, apud BASTOS, 2011), a imagem era compreendida por Pape-Carpantier como estratégia de comunicação, sendo a leitura iconográfica

¹⁴² [“Curso completo de educação”]. Tradução livre da autora.

uma atividade educacional capaz de desenvolver o olhar crítico. Tais orientações vão ao encontro das proposições de Mendonça (1946), que defendia a ampla observação e contato com o patrimônio e, sem essa possibilidade imediata, de recursos que lhes substituam, como a fotografia.

As propostas da autora sobre o método intuitivo voltavam-se, em especial, à educação infantil e primária, ao considerar que uma educação ativa estimularia a inteligência nas crianças (BASTOS, 2011). É interessante observar que Sigrid Pôrto de Barros também tinha sua atenção voltada para a educação de crianças nos museus. A conservadora de museus exaltava a curiosidade espontânea e a energia da criança como qualidades a serem exploradas nas visitas, que deveriam ser direcionadas para os conhecimentos escolares e o contato com o mundo.

Essa assertiva estava em consonância com a visão de infância de Marie Pape-Carpantier, que afirmava: “A criança nasce, e, por isso, aprende, gostemos ou não. Viver e aprender são a mesma coisa para a criança, porque viver é ouvir, experimentar” (Pape-Carpantier, 1848 apud BASTOS, 2011, p.70). Ambas defendiam o aprendizado da criança com a presença do objeto e que esse contato fosse limitado ao que somente necessitavam ver. De acordo com Bastos (2011, p.72), Marie Pape-Carpantier repugnava a abstração, “um símbolo visível para cada coisa visível”, e rejeitava as divagações. Essas posturas endossavam a aplicação da lição de coisas, posicionamento também contemplado, posteriormente, por Sigrid Pôrto de Barros (1958 [1948]), ao propor visitas planejadas nos museus, em que o conservador de museus, a partir de seu conhecimento sobre o patrimônio exposto, elaboraria roteiros de acordo com as necessidades que o professor indicasse. A intenção era não tornar a visita fatigante ou exótica, mas, ao contrário, enfatizava, na vivência com o objeto, a concretização do conhecimento aprendido em sala de aula: “Que fosse aproveitada a oportunidade para as aulas, ampliando-lhes o conhecimento, pela visualização de objetos e lhes fornece simultaneamente, uma sadia e útil distração” (BARROS, 1958 [1948], p.47).

Reforço que não encontrei indícios que tanto o educador Edgar Sússekind de Mendonça como a conservadora de museus Sigrid Pôrto de Barros tiveram acesso ou mesmo leram os textos a respeito do método intuitivo e da lição de coisas nesse trabalho mencionados. Porém, suas proposições, como observado nos exemplos acima, me insinuaram aproximações com as ideias de popularização do método

intuitivo divulgadas no Brasil no final do século XIX e primeiras décadas do século XX. É possível, nesse sentido, sugerir uma circulação de ideias, ou mesmo apropriação teórica e metodológica. Nóvoa (2005) evidencia que não existe presente sem passado e que, conseqüentemente, fabricamos o passado todos os dias. A mudança, segundo o autor, se faz a partir de pessoas e de lugares concretos.

Como referido anteriormente, Edgar Sússekind de Mendonça e Sigrid Pôrto de Barros eram agentes do campo dos museus, imersos nos debates sobre educação e suas possibilidades de aplicação nos museus apresentavam propostas alinhadas com os debates mais contemporâneos sobre o tema. A referência mais antiga que Mendonça (1946) utilizou na sua bibliografia data de 1918, de Orestes Araújo¹⁴³, intitulada *El Museo y Biblioteca Pedagogica de Montevideo*¹⁴⁴. Entre as demais consultas realizadas pelo autor, destacam-se textos estrangeiros sobre educação em museus, muitos vinculados ao *Museums Journal*, da *Museums Association*¹⁴⁵, e publicações da *The American Association of Museums (AAM)*¹⁴⁶. Sobre o tema educação, o autor mencionou diversos trabalhos de autoria de educadores brasileiros, a exemplo de Paschoal Lemme¹⁴⁷ com a obra *Educação supletiva - educação de adultos* (1938), Lourenço Filho¹⁴⁸ com o livro *Tendências da educação brasileira* (1940) e Venancio Filho¹⁴⁹ com o trabalho *A educação e seu aparelhamento moderno* (1941).

No trabalho publicado por Sigrid Pôrto de Barros, nos Anais do Museu Histórico Nacional, a autora utilizou também bibliografias sobre educação em

¹⁴³ Orestes Araújo foi professor e historiador uruguaio. Trabalhou com inspeção de escolas. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.revistahistoricarochense.com.uy/rhr-no-2/nuestra-tierra-segun-orestes-araujo/>>. Acesso em julho/ 2016.

¹⁴⁴ Refere-se à instituição atualmente denominada Museo Pedagógico "José Pedro Varela".

¹⁴⁵ A Associação de Museus é uma organização profissional para museus, galerias e empresas do Reino Unido. Fundada em 1889, é a mais antiga do mundo. Os membros recebem o mensal *Museums Journal*. Mais informações disponíveis em: <<http://www.museumsassociation.org/home>>. Acesso em julho/2016.

¹⁴⁶ A Associação Americana de Museus foi fundada em 1906 nos Estados Unidos. Hoje denominada Aliança Americana de Museus, contribui para os museus e seus profissionais desenvolverem padrões e melhores práticas. Mais informações disponíveis em: <<http://www.aam-us.org/home>>. Acesso em julho/2016.

¹⁴⁷ Paschoal Lemme foi professor e administrador na rede pública de educação. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.paschoallemme.com.br/apresentacao.html>>. Acesso em julho/ 2016.

¹⁴⁸ Manoel Bergström Lourenço Filho foi professor em Ciências Jurídicas e Sociais. Integrado no movimento escolanovista, escreveu o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930) e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000100009>. Acesso em julho/ 2016.

¹⁴⁹ Refere-se a Francisco Venancio Filho. Formou-se em engenharia civil. Participou ativamente na Associação Brasileira de Educação (ABE), e foi um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932). Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: ESTEVES, Fernando Segismundo. Venancio Filho, Fernando de Azevedo e Euclides da Cunha. *Revista da Faculdade de Educação*, 1994. 21p. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Downloads/33538-39348-1-PB.pdf>> Acesso em: julho/ 2016.

museus e educação. Ao contrário de Edgar Sússekind de Mendonça, em relação ao primeiro assunto ela consultou publicações em diversas línguas vinculadas ao ICOM, sobretudo a francesa, considerada pela agência como um dos principais idiomas para divulgação científica do campo no período. Sobre o tema educação, a autora utilizou obras de pesquisadores brasileiros e portugueses, tais como Faria de Vasconcellos¹⁵⁰ com o livro *Para observar crianças* (1934), Celina Airlie Nina¹⁵¹ com o título *Escolas Maternais e Jardins de Infância* (1954) e Sylvio Rabello¹⁵² com o livro *A representação do tempo na criança* (1938).

Das consultas destacadas, percebe-se que Edgar Sússekind de Mendonça e Sigrid Pôrto de Barros apropriavam-se de diferentes autores que concordavam com o movimento escolanovista, endossando essa perspectiva aplicada ao campo dos museus. Barros (1958 [1948], p.60) sintetiza em um parágrafo o potencial das práticas escolanovistas aplicadas às visitas nos museus:

Em *síntese*, uma visita aos museus, deverá levar o aluno a: *ouvir, discutir, observar, experimentar e comprovar*, sem prejuízo de estimar a consulta a autores abalizados, antes de formar opinião sobre a matéria em apreço. Bem orientado, sentir-se-á seguro e, não raramente, voltará trazendo colegas, irmãos ou os próprios pais, passando a ser ele, então, o orientador do grupo.

Para os dois agentes, a distinção dos museus centrava-se na oportunidade de promover o contato com a materialidade, experiência que daria ao visitante autonomia na produção do conhecimento. Aprender pela experiência do convívio era um dos princípios da Escola Ativa, possivelmente uma das características inspiradas pelas ideias ligadas ao método intuitivo e à lição de coisas.

A leitura dos textos de Edgar Sússekind de Mendonça e de Sigrid Pôrto de Barros despertou-me a atenção para a menção de dados estatísticos, relato de experiências e publicações americanas. No texto de Mendonça (1946), observa-se que profissionais do campo da educação, a exemplo do educador Venancio Filho,

¹⁵⁰ O português Antônio Sena Faria de Vasconcelos era formado em Direito. Sua admiração pelas questões pedagógicas o fez aderir ao movimento da Escola Nova. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: MARTINS, Ernesto Candeias. Faria de Vasconcelos 'Pioneiro da Educação Ativa': orientação escolar e profissional... e o sistema educativo português. *Imagens da Educação*, v.5, n.3, 2015. p.70-82.

¹⁵¹ Celina Airlie Nina trabalhou no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. *Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960*, 2008. 264p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

¹⁵² Sylvio de Lyra Rabello era bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais. Ainda estudante foi professor, tarefa que acumulou com a de jornalista. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Sylvio_Rabello.html>. Acesso em julho/ 2016.

encontravam nos exemplos dos museus americanos a dimensão educativa que ainda estava por se aprimorar no Brasil. O próprio Edgar Süssekind de Mendonça, ao afirmar que a educação dos museus é um papel inerente à instituição, feita por profissionais que atuam nos museus, situou os técnicos de museus como autoridades insuspeitas:

Tão oportuno foi esse enriquecimento da função social dos museus, somado às duas funções específicas, a de *preservar* e a de *investigar*, que recebeu surto imprevisto o seu prestígio junto ao público, pelo contato que se estabeleceu entre eles e a porção mais numerosa da população local. Autoridades insuspeitas, porque não pedagogos e sim técnicos de museu, entre as quais destacamos PAUL M. REA⁷ [nota de rodapé que informa publicação da Associação Americana de Museus de 1912], reconhecem ser “bastante significativo que a grande expansão dos museus”, na civilização atual, “tenha coincidido com a realização das suas obrigações educativas para com o povo”. [...]. Não foi, pois, em exagero de turista, mas em comedimento de técnico, que o Prof. VENANCIO FILHO, no seu relatório de excursão aos Estados-Unidos da América [em 1935], afirmou que, nesse país, “tem-se a impressão de que os museus vivem a serviço da educação. [...] Nos Estados-Unidos, mil e um requisitos de organização social já foram conseguidos no sentido dessa ampla compreensão da educação de todos por todos os órgãos em condições de fazê-lo. (MENDONÇA, 1946, p.13-14)

Ter contato com experiências estrangeiras era habitual entre os intelectuais da primeira metade do século XX, o que não foi diferente entre os profissionais do campo dos museus. Nesse sentido, Edgar Süssekind de Mendonça mencionou o relatório de excursão aos Estados Unidos do educador Venancio Filho, realizado em 1935. E, nessa linha, os museus americanos tornaram-se, nesse período, experiências que mereciam ser conhecidas, pois apresentavam soluções ainda pouco exploradas no Brasil sobre os debates museológicos.

Exemplo de que o interesse pelos museus americanos não era exclusividade dos profissionais que trabalhavam diretamente nessas instituições é a reportagem de Edyla Mangabeira¹⁵³, poetisa e jornalista que, encantada pela intensidade cultural que encontrou em viagem aos Estados Unidos, publicou reportagem exclusiva sobre o Metropolitan Museum of Art em 1958, destacando como diferencial do museu sua vitalidade - qualidade que o inseria como parte ativa da vida cultural do país: “[...] instituições como esta não são apenas galerias de arte, mas fontes de informação e estímulo cultural” (MANGABEIRA, 1958, [s.n.t]).

¹⁵³ Edyla Mangabeira Unger tornou-se correspondente do Diário de Notícias em Paris e, posteriormente, em Nova York. Mais informações disponíveis em: <<http://www.allaboutarts.com.br/>>. Acesso em: julho/2016.

Figura 8
Reportagem com destaque para museu americano, 1958



Fonte: MANGABEIRA, 1958, [s.n.t].

Essas evidências ressaltam o protagonismo dos museus norte-americanos no que se refere à educação em museus, à pesquisa de público e à divulgação, aspectos que influenciaram os museus europeus no período entre guerras e, possivelmente, repercutiram nas diretrizes de ensino do Curso de Museus. Cabe ressaltar que a Associação Americana de Museus (AAM), fundada em 1906, desempenhou um importante papel na disseminação de conhecimentos museológicos (CRUZ, 2008) e, provavelmente, tornou-se um elemento de incentivo na decisão de se escolher a rota da viagem de estudos. Inclusive, em algumas situações, intermediou a concessão de prêmios de viagens para profissionais de museus estrangeiros conhecerem os museus norte-americanos. Esse é o exemplo de um dos registros de viagem que encontrei da profissional de museus Bertha Lutz, funcionária do Museu Nacional, onde trabalhou por mais de 40 anos. No relatório, inicialmente intitulado *O papel educativo dos museus norte-americanos*¹⁵⁴, ela registrou sua ida aos Estados Unidos, em 1932, com foco no processo socioeducativo promovido pelos museus norte-americanos.

¹⁵⁴ O relatório *O papel educativo dos museus norte-americanos* de Bertha Lutz foi organizado em formato de livro em 2008 com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Os organizadores informaram que, posteriormente, para fins de publicação do estudo, Bertha Lutz o intitulou *A função educativa dos museus*. A impressão do texto não ocorreu na época como previsto, provavelmente porque as editoras entenderam que o trabalho era especializado com, conseqüentemente, um público de interesse reduzido.

O documento refere-se a uma viagem de estudos que realizou nos Estados Unidos, por dois meses e meio, prêmio concedido pela *Carnegie Corporation*¹⁵⁵ e *Carnegie Endowment for International Peace*¹⁵⁶, por intermédio da União Pan-Americana¹⁵⁷ e da Associação Americana de Museus. Antes disso, ela já tinha realizado duas visitas a museus norte-americanos (1922 e 1925) e uma aos museus europeus (1929), a fim de conhecer o funcionamento dessas instituições e seu papel associado ao tema educação. No decorrer da visita patrocinada, em 1932, visitou 58 museus¹⁵⁸ em 20 cidades, estudando os departamentos e serviços educativos. O relato de viagem foi estruturado em eixos: a evolução do museu; o museu em si; metodologia educativa do museu; educandos e educadores; e o museu em ação¹⁵⁹ (LUTZ, [1932] 2008).

Bertha Lutz apresentou em seus registros o que havia de mais contemporâneo relacionado às dinâmicas museográficas e educação em museus. Trouxe para o leitor situações singulares, como o Museu de Newark, no qual o único homem era o porteiro. Como trabalhar em museu sem o auxílio da força dos homens? Com a ajuda das máquinas. Relatou a experiência de deslocar mostruários pesados com aparelhos de rodas, os *case-lifters*, impulsionando-os como carrinhos de bebês (LUTZ, [1932] 2008).

Ao focalizar o papel educativo dos museus, enfatizou o que denominou de “educação visual”, ou seja, técnicas voltadas para montagens expográficas no domínio da instrução pública, valorizando o museu como instrumento cultural, em especial para países com altas taxas de analfabetismo. Sobre a relação dos museus americanos com o público analisou: “[...] procuram interessar todas as camadas de seres humanos, desde a criança até o velho, desde o aprendiz até o pesquisador”

¹⁵⁵ Carnegie Corporation (1911) é uma fundação doadora americana para promover o avanço e a difusão do conhecimento e entendimento. Disponível em: <<https://www.carnegie.org/>>. Acesso em julho/2016.

¹⁵⁶ Carnegie Endowment for International Peace (1910) é uma rede global de centros de pesquisa política. Dedicada ao avanço da cooperação entre as nações e na promoção e engajamento internacional ativo pelos Estados Unidos. Disponível em: <<http://carnegieendowment.org/>>. Acesso em julho/2016.

¹⁵⁷ Na Primeira Conferência Internacional Americana, realizada em Washington de outubro de 1889 a abril de 1890, decidiu-se constituir a União Internacional das Repúblicas Americanas, que depois tornou-se a União Pan-Americana e, finalmente, com a expansão das suas funções, a Secretaria Geral da Organização dos Estados Americanos. Para mais informações, disponível em: <<http://www.oas.org/pt/>>. Acesso em julho/2016.

¹⁵⁸ Entre os museus visitados por Bertha Lutz destacam-se: Museu do Brooklyn, Museu de Arqueologia da Universidade de Chicago, Boston Society of Natural History, New York Museum of Science and Industry, Cleveland Museum of Art, Museum of the City of New York, Museu Educativo das Escolas de Saint Louis, Museu Público de Reading, Museum of the State of New York, Museu de Zoologia Comparada da Universidade de Harvard, Museu de Arte de Pensilvânia, jardins botânicos, zoológicos, herbários, planetário e Museu de Astronomia de Chicago, Aquário de Nova Iorque, por exemplo.

¹⁵⁹ Segundo os organizadores, a adaptação do relatório em livro sofreu mínimas intervenções.

(LUTZ, [1932] 2008, p.67). Retratou experiências singulares como a introdução nos museus de um novo cargo técnico, o de psicólogo-residente, e uma seção específica para analisar a presença da mulher no museu, que era em grande número e em diferentes cargos.

Em relação aos diferentes projetos educativos executados nas instituições visitadas destacou as atividades infantis, jogos, feiras infantis, salas para crianças, museus infantis, atividades extensivas (programas educativos do rádio e imprensa diária). Compartilhou, ainda, os resultados dos primeiros estudos de público em museus realizados no final de 1920, investigações hoje consideradas referências clássicas da Museologia.

O conceito do museu está em plena evolução.

A evolução se opera no sentido da educação do povo e da democratização cultural. O museu reconhece hoje o seu duplo objetivo de conservador e de ampliador dos conhecimentos humanos e de órgão de divulgação popular. Vários fatores têm influído na evolução dos museus; alguns econômicos, outros científicos, outros sociais. Por um lado, é mais fácil obter subvenções para os museus que desenvolvem programas de educação do povo; por outro, acentua-se a tendência de exigir a retribuição, sob a forma de serviços culturais e populares, dos subsídios pecuniários públicos gastos na manutenção dos museus. A fase recente é constituída pelo estabelecimento dos museus ramais, pelo contato direto dos técnicos com o público e pela abertura dos museus nas horas de lazer dos que trabalham. Estudos importantes vêm sendo realizados a fim de estabelecer quais os métodos educativos mais pródigos em resultados. O elemento subjetivo (o visitante) vem sendo estudado pela primeira vez. [...]. As doutrinas filosóficas e os fatores sociais, econômicos e científicos, supracitados, estão produzindo modificações radicais da técnica museológica, abrindo ao museu vastas perspectivas de utilidade pública e oportunidades preciosas de concorrer eficazmente para a disseminação da cultura popular. (LUTZ, [1932] 2008, p.40-41)

Para ela, as técnicas museográficas eram elaboradas para o estímulo da principal característica - e vantagem - do papel educativo dos museus: a educação visual. A fim de potencializar as atividades educativas centradas nessa qualidade os profissionais dos museus norte-americanos estavam, segundo a autora, dotando as técnicas de controle científico. Em sua percepção esse movimento era radical e transgressor.

Importante analisar o destaque concedido à educação visual nos museus, característica comum entre os agentes que atuavam e circulavam no campo como uma de suas singularidades. Observa-se, na citação de Lutz ([1932] 2008), que a proposta de um aprendizado pelo sentido visual nos museus tornava, em sua

opinião, o acesso ao conhecimento democrático e, conseqüentemente, os museus como espaços de utilidade pública.

Para Meneses (2003, p.29) construir uma abordagem a partir da visualidade é assumir o desafio de transformar a “imagem-coisa-ingrediente-da-vida-social” em “imagem-signo-documento”. O pesquisador adverte que há nos museus uma operação teórico-conceitual sobre a materialidade: “[...] aos objetos visuais não convém a ideia positivista de documento (ainda que de origem): documento é aquilo capaz de fornecer informações a uma questão do observador”, ou seja, há um processo intencional que torna o objeto a própria história. Para o autor esse processo produz um lugar do conhecimento no museu, fomentado pela materialidade na condição de fonte de informação:

Gostaria de traçar, rapidamente, um panorama das relações entre museu e conhecimento, desde sua origem recente, no século XVIII. É então que se coloca de forma mais definida o problema do conhecimento no museu. Os materiais reunidos nas coleções que darão origem depois aos museus públicos começam a deixar de ser meras ilustrações de um conhecimento que se produz fora delas. Mas é no século seguinte que essas coisas se transformam nitidamente em instrumento por intermédio do qual se produz conhecimento. É bom não esquecer a vertente visual do Iluminismo, que está na matriz desse uso documental dos objetos. Já no século XIX, o museu se configura como uma instituição por excelência produtora e difusora de conhecimento, além de formadora para o exercício dessas atividades. O paradigma é o museu de História Natural, que representa o casamento mais nítido entre conhecimento e museu. (MENESES, 2010, p.23)

A sua análise indica que a concepção do museu como produtor e difusor de conhecimento pelos atributos da materialidade não é recente. O modelo institucional dos oitocentos no Brasil é um exemplo da produção de conhecimento científico nos museus. Porém, o autor adverte que, com a criação dos museus históricos esse processo se enfraqueceu, pois os aspectos morais, simbólicos e celebrativos ganharam destaque frente à percepção do objeto como fonte de informação. A legitimação dos museus como espaços de educação exigiu dos agentes do campo a retomada da qualidade cognitiva dos objetos.

Para Guimarães (2010), a representação da experiência social em alguma forma de linguagem faz parte de uma longa tradição na cultura ocidental. O recurso da visualização do passado pelos museus exige que os profissionais envolvidos não tratem os objetos apenas como dados brutos do real, mas que explorem o acesso à vida social-histórica da sua própria historicidade. Para o autor ao olharmos um

objeto do passado em um museu o vemos a partir de outra gramática: na qualidade de patrimônio histórico é estabelecida “[...] uma relação entre o visível do tempo presente e o invisível do passado” (GUIMARÃES, 2007, p.15). O interesse pelo passado suscita um esforço de organizá-lo através da visibilidade dos museus.

Segundo Meneses (2005), o tratamento das fontes visuais abrange um quadro de referências e conceituações que contempla os aspectos visual, visível e a visão. As instituições visuais, os suportes institucionais dos sistemas visuais e seus sistemas de comunicação visual compõem o primeiro eixo. O museu, a escola e o cinema, por exemplo, produzem uma rede de imagens compactuadas como de referência e identitárias. O autor denomina essa produção de iconosfera, “[...] conjunto de imagens-guia de um grupo social ou de uma sociedade num dado momento e com o qual ela interage” (MENESES, 2005, p.35). Esses veículos são produtores de narrativas sobre o passado a partir da materialidade e disseminam seus discursos pelo sentido da visão. Para o autor, cabe uma atenção sobre a produção, circulação, consumo e agenciamento dos produtos visuais propagados.

Presumo que as dimensões do visível e da visão indicadas por ele eram o foco dos debates dos agentes que estabeleciam os contornos da educação em museus na primeira metade do século XX. Havia uma convenção, entre esses profissionais, de que dar a ver todos os objetos incorporados em um museu não era uma solução educativa, mas, ao contrário, ia em sentido inverso ao movimento de renovação do ensino. Nesse sentido, era necessário selecionar o que ficaria visível ao público, bem como limitar ainda mais o contato do visitante com o exposto em roteiros orientados. Porém, o autor adverte que a decisão do que fica visível em um museu vem acompanhada, inseparavelmente, da sentença do invisível:

O visível (com, naturalmente, sua contrapartida, o invisível) representa o domínio do poder e do controle, o ver / ser visto, dar-se / não se dar a ver, os objetos de observação obrigatória assim como os tabus e segredos, as prescrições culturais e sociais e os critérios normativos de ostensão, ostentação ou discrição - em suma, de visibilidade e invisibilidade. (MENESES, 2005, p.36)

A dimensão do visível, nos museus, abrange a seleção do passado a ser suscitado pelos objetos, ou seja, o que ser visto. Como afirma o autor, o visível e o invisível articulam-se com o poder de produzir narrativas do passado. Esse processo

pode ser observado no apontamento de Sigrid Pôrto de Barros, quando se refere à organização de visitas orientadas em museus históricos para o público infantil:

Portanto, em relação aos grandes museus de História, devemos adaptar os fatos, personagens e datas históricas aos interesses das crianças de Jardim de Infância, iniciando neles a formação do espírito cívico, sempre através da linguagem oral. Que sejam levados num simples passeio pelas salas e galerias, numa atmosfera de agradável intimidade e calma, que lhes despertará o sentimento de segurança, deixando-se que eles mesmos descubram os objetos que querem ver [...]. (BARROS, 1958 [1948], p.60)

Em sua descrição, identifica-se que a narrativa sobre o passado nos museus, a ser transmitida para o público, seria construída sob muitos detalhes. Abrangia desde estratégias de aplicação das técnicas museográficas, a exemplo da montagem de exposições, com intenção de conduzir o como ser visto, até orientações de adaptação do passado narrado. Percebe-se que, nos museus históricos, o aprendizado estava associado a não somente descobrir conteúdos, mas também despertar o espírito cívico. A proposta de Barros (1958 [1948]) de deixar que as crianças do jardim de infância fossem ao encontro dos objetos que desejavam ver estava repleta de estratégias de controle sobre o visível.

Para Meneses (2005, p.38), as estratégias de condução do visível são voltadas para a visão, ou seja, para um sujeito que vê. A visão “[...] compreende os instrumentos e técnicas de observação, o observador e seus papéis, os modelos e modalidades do olhar”. O sujeito é parte constituinte da produção e tratamento dos sistemas visuais, e os profissionais que atuam nos museus e visitantes são também um produto histórico, sujeitos que lembram e possuem um olhar de época. Suas percepções no presente determinam a seleção do visível, a assimilação do passado e, conseqüentemente, a produção do invisível, processo que influencia diretamente a educação visual nos museus. Pesavento (2008), ao analisar a história cultural e o mundo das imagens, corrobora com a assertiva da dimensão da visão:

[...] a imagem é sempre uma construção, uma interpretação, uma recriação do real. Ela traduz uma experiência do vivido e uma sensibilidade, vivenciada por aquele que a produziu ou correspondente a um gosto, a um sentimento, a uma lógica e a um valor presente em uma época, captado e interpretado por aquele que construiu essa imagem. (PESAVENTO, 2008, p.103-104)

Segundo a autora, a linguagem visual é capaz de apresentar uma sequência de ações que, encadeadas, contam uma história, cuja narrativa se desdobra em

personagens, tramas e sentidos, ou seja, o dado a ver contém discursos. O visível possui especificidades, especialmente quando comparamos com o recurso textual, e tais características contribuem para observarmos o destaque dado à educação visual nos museus. Ela aponta cinco particularidades, do recurso da imagem, passíveis de contemplar o processo de visualização de toda materialidade: a probabilidade de exibir o todo de uma só vez, elementos, cena e personagens; a capacidade de fixar uma representação visual, fortalecida pela sua capacidade de fascínio e capacidade evocativa; a possibilidade de proporcionar uma comunicação imediata pela sedução e encantamento, despertando a atenção pelo olhar; a indicação de seus limites físicos, dificultando que a visualização do conteúdo seja imaginada de outras formas; e a indução a pensar no abismo entre o que se vê e o mundo daquilo que é dito, conferindo prioridade ao ver.

Essas características demonstram que as particularidades do visível potencializam uma interpretação do vivido que engloba perspectivas individuais, sociais e históricas. A educação visual estimularia, então, a experiência que, de acordo com Nóvoa (2003), permite uma compreensão de como as pessoas e coletivos têm interpretado e reinterpretado seu mundo. O tratamento dos documentos visuais favorece, nesse sentido, a compreensão das relações, como a relação do visível com o público e a do público com as situações retratadas. Dominar as capacidades e limites da educação visual era um desafio central para a legitimação da educação em museus, no contexto estudado.

Assim como Bertha Lutz, outros profissionais de museus visitaram museus norte-americanos, e suas impressões foram relatadas como impactantes, frente aos debates e soluções que as instituições americanas apresentavam para a ação dos museus contemporâneos. Muitos conservadores de museus diplomados mencionaram em entrevistas, reportagens e relatórios que o contato com os museus dos Estados Unidos foi uma vivência singular. Um exemplo é Lygia Martins Costa, que, após concurso e lotação no Museu Nacional de Belas Artes, obteve uma bolsa de estudos, em 19[51?], para estudar História da Arte, durante um ano, na *New York University*, quando teve oportunidade de conhecer os museus norte-americanos. Assim, essa conservadora de museus relata a experiência:

[...]. Tive, portanto, a possibilidade de aproveitar ao máximo, e não parava de ir aos museus. [...] O curso não tinha nada a ver com Museus, era um curso universitário de História da Arte, mas propositadamente ficava

pertinho do *Metropolitan Museum*. Da minha janela eu via o *Metropolitan*. Logo que eu cheguei, antes do curso começar, passei três dias dando voltas em torno do *Metropolitan*, sem coragem de entrar. Minha emoção era imensa, subir aquela escadaria, entrar, ter contato com a riqueza fantástica dos museus. Até que um dia entrei de assalto e vi a coleção toda. Comecei então a fazer meu estudo independente. [...] [O *Metropolitan Museum* mudou] todo o sentido do museu, pois o museu pela primeira vez passa [sic] a ser encarado como entidade para servir o povo. Não era mais uma entidade para o prazer das elites. (COSTA, 2005, p.284)

Nesse sentido, pude observar que os profissionais brasileiros, daquela época, demonstravam-se atentos a um amplo acesso do público estimulado pelos museus norte-americanos. Compreender quais estratégias eram concebidas e utilizadas para uma aproximação da instituição com o visitante não habitual tornava-se uma das intenções das visitas técnicas. Regina Monteiro Real, conservadora de museus que realizou viagem de aperfeiçoamento aos Estados Unidos em 1948, a convite do Departamento de Estado, revela em sua obra *Museu Ideal* que “[...] já nos Estados Unidos com finalidade didática, vinham os museus simplificando seus mostruários e salas de exposição. Daí para a estética no campo artístico, científico e histórico, foi um passo” (REAL, 1958, p.5-6).

O conservador de museus diplomado Florisvaldo dos Santos Trigueiros sintetizou em seu livro *Museu e Educação* (1958, p.17) a motivação dos profissionais em conhecer os museus norte-americanos: “O interesse por esses problemas [museu e educação] nos Estados Unidos da América, é constante, pois, como é sabido, toda esta renovação museológica atual teve como ponto de partida aquele país”. Os estudos e soluções para potencializar a educação visual nos museus era de interesse desses agentes, que percebiam como as novas técnicas estavam modernizando as convenções e práticas do saber-fazer profissional.

O registro da viagem de estudos da conservadora de museus Nair de Moraes Carvalho possibilita-nos identificar, pelas suas impressões, os interesses, curiosidades e destaques conferidos às dinâmicas dos museus norte-americanos. O relatório de seis páginas submetido pela funcionária do Museu Histórico Nacional ao diretor Gustavo Barroso, em 1946, descreve a viagem de estudos realizada no período de 19 de novembro de 1945 a 21 de fevereiro de 1946, sem ônus para o Governo, cumprindo o afastamento de três meses estipulado para visita técnica aos museus dos Estados Unidos.

Diversas instituições museológicas foram visitadas e estudadas por Nair de Moraes Carvalho durante a sua estadia em Nova Iorque¹⁶⁰. Ela relatou que, nas três primeiras instituições citadas, Metropolitan Museum of Art, Whitney Museum of American Art e Brooklyn Museum, foi possível conhecer o cotidiano institucional e os projetos executados, com autorização de seus diretores. A autora revelou que em todas as visitas buscou congregar diversos materiais que abordassem o funcionamento das instituições, em especial sobre a gestão de acervos, enfatizando organização, catalogação, exposições e práticas educativas como, por exemplo, cursos ministrados. Ao julgar a importância dos materiais impressos, para o Museu Histórico Nacional, como contribuição para a constituição de sua biblioteca e arquivo, ela os enviava para o Brasil, mesmo antes de seu retorno, por via aérea ou marítima, trazendo os últimos consigo em sua bagagem pessoal (CARVALHO, 1946).

A partir de suas experiências, ela avaliou que os museus norte-americanos estavam amparados por condições técnicas para a plena execução de seus trabalhos. Financiados por recursos federais, estaduais e municipais, da iniciativa privada e de entidades coletivas, os estudos e projetos implantados, voltados para a qualidade das instituições, tinham uma infraestrutura qualificada para a salvaguarda do patrimônio e a fruição do visitante. Segundo a autora, a atenção conferida aos museus era percebida no cotidiano institucional e nos detalhes que poderiam, para muitos, passar despercebidos, tais como mobiliários luxuosos e tecnicamente perfeitos, cantinas e restaurantes para o público, bem como espaço para apresentações culturais, como orquestras, para entreter o público, amplo material de divulgação das exposições, remuneração condizente para o pessoal técnico, fiscal e docente, e, especialmente, por manter o museu aberto à disposição do público em diferentes turnos, incluído o noturno:

Em geral, os museus americanos se apresentam como estabelecimentos dotados de todas as condições técnicas precisas: edifícios apropriados, iluminação por sistemas científicos perfeitos, arejamento completo, calefação e refrigeração, não só das dependências como dos próprios mostruários, mobiliários de acordo com os preceitos mais modernos e

¹⁶⁰ Os museus visitados por Nair de Moraes Carvalho foram: Metropolitan Museum of Art, Whitney Museum of American Art, Brooklyn Museum, The Cloisters, The Frick Collection, The Museum of Modern Art e Museum of the city of New York, museus que trabalham com diversos acervos, desde arquitetura e arte da Idade-Média da Europa até a história da cidade.

grande abundância de meios pecuniários, o que lhes permite pagar vantajosamente o seu pessoal técnico e ensinante, compor as exposições definitivas, realizar exposições temporárias e obter colaboração de individualidades nos seus cursos especializados. (CARVALHO, 1946, p.3)

Embora os recursos financeiros permitissem qualidade técnica e de serviços, a conservadora de museus ponderou que em relação à numeração, etiquetagem e catalogação dos acervos, bem como a arrumação de exposições, o Museu Histórico Nacional em nada perdia para os museus norte-americanos, pois ambos trabalhavam de acordo com as modernas técnicas publicadas. A grande defasagem do Museu Histórico Nacional, segundo a autora, dava-se pela escassez de capital, impossibilitando seu pleno desenvolvimento por falta de recursos, situação apontada como recorrente na realidade brasileira.

Porém, para ela, se o recurso financeiro distanciava o Museu Histórico Nacional dos museus americanos, uma atividade o singularizava: o Curso de Museus. Em nenhuma das instituições frequentadas, encontrou um curso voltado para a formação de funcionários, visando o preparo pessoal para o aprofundamento de especializações relacionadas com os acervos musealizados, projeto, em suas palavras, muito elogiado pelos diretores das instituições visitadas. Os cursos ministrados nos museus norte-americanos eram livres, de curta duração e sem matrícula, caracterizados como conferências avulsas de variados temas. A conservadora de museus destacou as conferências do Metropolitan Museum of Art, realizadas por funcionários do museu ou convidados, com periodicidade quase que diária, prática também do Museu Histórico Nacional, mas em menor escala devido à deficiência de recursos financeiros.

Nessa perspectiva, a autora avaliou que, por meio da organização e recursos disponíveis, os museus norte-americanos ofereciam ao público uma ampla relação de aprendizagem e lazer sendo, em suas palavras, espaços de recreio, de estudo e mesmo de prazer, cumprindo seu papel cultural na vida moderna, situação essa almejada pela conservadora de museus para as instituições brasileiras:

[...] faço votos que as nossas instituições do gênero consigam com o tempo e melhor compreensão dos relevantes serviços que prestam à educação do público por parte dos nossos administradores atingirem aquele grau de adiantamento que tecnicamente conhecem, porém, por parte deficiente de recursos, não podem transportar ao terreno da realidade prática. (CARVALHO, 1946, p.6)

Entre todos os museus visitados, o que mais a impressionou, em relação às ações para o público, foi o Metropolitan Museum of Art, em especial, pelo Junior Museum, instituição vinculada à primeira citada. O Junior Museum, que ela considerou único do gênero, era um centro de atividades para o público infantil, que exercia o papel de colaborador para a aprendizagem deste público a partir de seus acervos. Assim, sua estrutura organizacional e programação eram adaptadas para o seu público-alvo, promovendo exposições infantis, guias especializados, biblioteca com temáticas infanto-juvenis e sala de merenda. Além disso, promovia, nos finais de semana, conferências especiais para pais e filhos. Essa iniciativa, bem como a qualidade e versatilidade dos materiais impressos, deixou-a encantada.

Para ela, as instituições norte-americanas contribuíam de forma significativa para a cultura do povo, ao estimular a educação popular, potencialidade que também caberia aos museus brasileiros, que teriam total competência mediante verbas destinadas à execução do papel educativo em museus.

Assim, percebe-se que, além da ênfase na educação visual e na busca de diferenciação do aprendizado proporcionado pelas escolas, o propósito da educação em museus volta-se para uma abordagem social, vasta e plural, que passa a ser recorrentemente qualificada, pelos profissionais que atuam nos museus, como educação para o povo. Se a educação visual era uma recorrência nos debates e relatos de experiências sobre educação em museus, a exaltação do museu como espaço que garantia a educação do povo tinha igual proporção.

Nesse sentido, Knauss (2006, p.99) afirma que “[...] a imagem é capaz de atingir todas as camadas sociais ao ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido humano da visão”. Defendia-se que, pela visualidade, o museu seria capaz de proporcionar um aprendizado a todos os visitantes, especialmente, para as pessoas que não tinham o domínio da leitura e da escrita.

Meneses (2010), por sua vez, enfatiza que a condição humana é uma condição corporal, encarnada, ou seja, sensorial. O aprendizado viabilizado nos museus, pelo estímulo da visão, apresenta condições que permitem a qualquer sujeito comunicar-se com o mundo. A fruição estética proporcionada pela visão estabelece relações de subjetividade entre o visitante e a materialidade exposta como suporte de conhecimento, memória e identidade. Para o autor “[...] quando se fala em fruição estética, não se está indicando um requinte, sofisticação talvez

supérflua na vida humana, mas, ao contrário, está se pressupondo algo constitutivo do humano na plenitude da condição humana” (Idem, 2010, p.14).

De acordo com Tullio (2002), a formulação teórica de uma vontade de educação para o povo já era identificada no Brasil na virada do século XIX para o século XX como um esforço para ordenar o país. Schelbauer (2005) informa que a ênfase na educação popular é uma característica da segunda metade do século XIX e que é possível encontrar em fontes do período, a exemplo do *Dicionário de Pedagogia e Instrução Primária* da década de 1880, a recomendação da aplicação do método intuitivo para a instrução das classes populares: “Enfim [...] se esta maneira [intuição] de proceder é inerente ao espírito humano e constitui por sua vez o modo de afirmação mais legítimo e mais acessível a todos, será então realmente o método intuitivo do ensino popular” (Idem, 2005, p.133). Mendes (2015) corrobora com as assertivas e endossa que o tema foi amplamente formulado nos movimentos de renovação do ensino brasileiro da primeira metade do século XX, sobretudo por agentes vinculados ao movimento escolanovista.

Para compreender a caracterização da expressão educação para o povo, utilizada no período de estudo, faz-se necessário identificar para qual segmento a proposta se voltava. De acordo com Mendes (2015), os debates sobre a educação nacional, no Brasil, apresentavam dois segmentos, a elite e o povo:

As “elites” eram compostas pelo patriarcado rural e pela pequena burguesia, por intelectuais, pela oligarquia e dirigentes políticos, por médicos, bacharéis em direito, funcionários públicos, pessoas do comércio e os que tinham grande poder econômico (grandes latifundiários e industriais), historiadores, literatos, os “homens de ciência”. Além destes, destaco a influência política do clero - da Igreja Católica; tinha poder de decisão e por isso pode-se dizer que fazia parte da “elite dirigente” do Brasil. Eram os homens brancos e de posses. O “povo”, aqueles que não faziam parte da “elite”, eram também chamados de “pobres”. Essa classe social era vista como: doentes, imundos, sujos, viciados, biologicamente inferiores, perigosos, imorais, desocupados, vagabundos, indolentes, ociosos, maus trabalhadores e que não primavam pela inteligência. Essa classe era composta por: trabalhadores, crianças, negros, pobres, mulheres sem posses, além dos deficientes, loucos, epiléticos, delinquentes, desempregados, os que tinham subempregos, os operários, camponeses e colonos, dentre outros. Eram os excluídos da vida política e direção social, os quais as “elites” queriam manipular e conduzir. (MENDES, 2015, p.8-9)

Pécaut (1987) analisa como foi construída a relação entre os segmentos elite e povo na primeira metade do século XX. Os intelectuais, com destaque nas décadas de 1920 a 1940, envolveram-se intensamente com o problema da

identidade nacional e das instituições. Inseridos nas classes mais abastadas, os intelectuais consideravam que organizar a nação era a vocação da elite e, conseqüentemente, deles mesmos, bem como reivindicar uma *ciência do social*: em jogo estavam projetos que auxiliariam o estado na construção da sociedade. Os intelectuais acreditavam que prestavam um serviço político para a constituição de uma ordem nacional. A concretização da modernização da sociedade brasileira passava, inevitavelmente, pelo povo, que se tornou um dos propósitos desses projetos: “[...] forjar um povo também é traçar uma cultura capaz de assegurar a sua unidade” (PÉCAUT, 1987, p.15).

Cabe salientar que o Brasil da virada do século XX passava por modernizações que exigiram, por exemplo, mão-de-obra qualificada. Mendes (2015) aponta que os governantes e intelectuais acreditavam que a educação era a solução para as situações e necessidades que se apresentavam. A educação nacional ganhou protagonismo nos debates do Brasil Republicano voltados para a formação do homem brasileiro. Tullio (2002) destaca a obra de José Veríssimo¹⁶¹, intitulada *A Educação Nacional*¹⁶², cuja primeira edição foi publicada em 1890, como um exemplo emblemático desse processo. O autor observa o papel atribuído pelo intelectual à educação do povo brasileiro: “[...] a educação nacional deveria contribuir, para José Veríssimo, não só para a difusão da instrução, mas, preferencialmente, para a gestação de sentimentos novos no país como unidade nacional, altruísmo, amor ao trabalho e à ordem” (TULLIO, 2002, p.6).

A educação brasileira tornou-se uma das principais pautas da elite dirigente da primeira metade do século XX, e das pesquisas dos intelectuais, que, ao fazerem parte dessa mesma elite, saíam do País para estudar no exterior, e retornavam ao Brasil influenciados pelos novos movimentos educacionais e culturais. Mendes (2015) exemplifica esse fluxo ao citar Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo¹⁶³

¹⁶¹ José Veríssimo Dias de Matos foi jornalista, professor, educador, crítico e historiador literário. Criada a pasta da educação pública, logo após a proclamação da República, o seu primeiro ministro, Benjamin Constant, procedeu a reforma do sistema geral de ensino público. José Veríssimo discutiu, no *Jornal do Brasil*, as reformas introduzidas, que depois ele acresceu como Introdução da 2ª edição (1906) de seu livro *A educação nacional*. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/jose-verissimo/biografia>>. Acesso em julho/ 2016.

¹⁶² Para consultar na íntegra a 2ª edição do livro *A educação nacional* de José Veríssimo, disponível em: <<https://archive.org/stream/aeducaonacional00vergoog#page/n11/mode/2up>>. Acesso em julho/ 2016.

¹⁶³ Fernando de Azevedo formou-se em Direito. Um dos expoentes do movimento da Escola Nova, participou do processo de formação da universidade brasileira. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo>. Acesso em julho/ 2016.

como representantes da elite que trouxeram do exterior novas ideias sobre educação, que inspiraram outros intelectuais e gestores públicos.

Segundo Velloso (1987), um dos aspectos que marcou o projeto cultural do Estado Novo¹⁶⁴ foi o esforço ideológico de reconceituar o popular, que passou a ser considerado a expressão mais autêntica do nacional. Porém, a autora enfatiza que o mesmo povo era simultaneamente configurado como inconsciente, analfabeto e deseducado: “É, portanto, através da “educação popular” que se busca assegurar a positividade dessa categoria social, impedindo que se descambe para o caos, a desordem, a negação” (VELLOSO, 1987, p.46). Neste período (Estado Novo), estava em elaboração um projeto político-pedagógico que inseria o popular no conjunto nacional.

Os museus, nessa perspectiva, tinham um papel a cumprir. O crítico de arte, educador e conservador de museus autodidata¹⁶⁵ José Antonio do Prado Valladares¹⁶⁶, em seu livro *Museus para o povo: um estudo sobre museus americanos* (1946), contribui com seu registro para análise da articulação das expressões educação para o povo, educação visual e educação nacional, que convergiam para o que acreditavam ser o potencial da educação em museus. Segundo Ceravolo e Santos (2007), José Antonio do Prado Valladares foi indicado, em 1939, com apenas 22 anos de idade, para a direção do Museu do Estado da Bahia, cargo que desempenhou até seu falecimento, em 1959. Em 1943, obteve uma bolsa de estudos de um ano concedida pela Fundação Rockefeller¹⁶⁷, em combinação com o governo da Bahia, para realizar cursos de história da arte e estágios em museus norte e sul-americanos¹⁶⁸.

¹⁶⁴ O Estado Novo foi o regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 29 de outubro de 1945.

¹⁶⁵ Segundo Ceravolo e Santos (2007) José Antonio do Prado Valladares em trabalhos publicados se apresentou como “homem de museu” e “conservador de museu”.

¹⁶⁶ José Antonio do Prado Valladares foi bacharel em Direito, crítico de arte, professor, organizador de salões de arte na cidade do Salvador e colaborador do SPHAN. Primeiro representante brasileiro na comissão editorial da revista *Museum* da Unesco (1948). Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702012000200027>. Acesso em julho/2016.

¹⁶⁷ A Fundação Rockefeller (1913) é uma instituição filantrópica e de cunho científico com o objetivo de implantar medidas uniformes no continente americano voltadas para as áreas de educação, medicina e sanitário. Para mais informações, disponível em: <<https://www.rockefellerfoundation.org/>>. Acesso em julho/2016.

¹⁶⁸ Valladares visitou mais de 60 instituições norte-americanas. Concentrou seu estágio no Brooklyn Museum, com supervisão de Robert Chester Smith. O roteiro incluiu, ainda, visitas aos museus do México, Peru e, no Brasil, instituições de São Paulo e Rio de Janeiro. Seu supervisor escreveu em 1960 um texto sobre Valladares na publicação *The Hispanic American Historical Review*, v.40, n.3. p.435-438.

Ceravolo (2012) observa que o foco do livro, baseado nas conferências que realizou na Faculdade de Filosofia da Bahia, em 1944, e em seu relatório da viagem, encaminhado ao Secretário da Educação e Saúde em 1945, era demonstrar como os museus norte-americanos funcionavam como “centros de aprendizagem e de divulgação cultural”. Na análise da autora, o texto de Valladares (1946) centrava-se em “[...] dar realce às atividades e aos serviços preparatórios ou internos dos museus para servirem, acima de tudo, ao público, ao povo, ao popular ou à comunidade” (CERAVOLO, 2012, p.770), sinalizando que essas palavras eram apresentadas como sinônimos para exaltar a perspectiva democrática desses museus. Para Valladares (1946, p.9), o funcionamento do museu, com vistas à “educação popular”, era um contraponto ao modelo de museu brasileiro que perdurou por muito tempo, no qual “[...] somente existiam para gáudio de pequenos grupos de iniciados”.

As impressões de Ceravolo (2012) sobre o relato de José Antonio do Prado Valladares apontam para um esforço dos funcionários dos museus norte-americanos em conquistar o visitante. Valladares (1946) endossava as impressões dos profissionais brasileiros, que atuavam no campo dos museus, sobre a experiência das instituições estrangeiras: a importância conferida à educação nos museus norte-americanos, incentivada pela Associação Americana de Museus, atribuía a esses espaços uma característica que os distinguia das instituições europeias. O visitante ganhava protagonismo frente à ostentação das coleções preservadas.

Ele defendia que a difusão cultural era o principal objetivo dos museus. Ceravolo (2012) identifica que Valladares (1946) apresentava para o leitor, a partir dos exemplos que vivenciou no exterior, a possibilidade de um museu como prestador de serviços para a educação. Essas instituições passaram a ter “[...] um “esforço consciente e orientado” para atrair, entreter e prover com informações seus visitantes, que assim, adquiriam mais conhecimentos” (CERAVOLO, 2012, p.771).

Para compreender melhor a que público Valladares (1946) referia-se consultei o livro *Museus para o povo: um estudo sobre museus americanos* (1946), obra com 105 páginas, dividida em três capítulos: *Museu e Educação Popular*; *Condições para Trabalho Educacional*; e *O museu para Serviço da Comunidade*. Valladares (1946) informa no texto que a manifestação da ideia de museu a serviço do povo nos Estados Unidos foi citada, pela primeira vez, no discurso de inauguração do

Metropolitan Museum, em 1880. O autor define, no início do texto, o que entende por museus a serviço da educação para o povo:

Quando se fala em museu a serviço da educação do povo, é importante reparar que não se trata, apenas, do proveito que alguém poderá auferir da contemplação, embora entusiasmada, de obras de arte, ou da inspeção, embora curiosa, de objetos com significação histórica ou valor científico; na realidade, trata-se de esforço consciente e orientado no sentido de atrair o público e, uma vez com o público dentro das galerias, proporcionar entretenimentos que o prendam, ao lado das informações que se vão acrescentar à soma de conhecimentos com que transpôs as portas da instituição. (VALLADARES, 1946, p.3)

Observa-se que, ao atribuir à educação em museus a qualidade de educar o povo, o autor realiza uma operação que confere um papel de responsabilidade à educação visual. Ele reforça que a proposta não é somente proporcionar contemplação e curiosidade sobre o visível, mas de apresentar os objetos ao público como fontes de informação. Valladares (1946) endossa seu posicionamento ao citar trabalhos de agentes que atuavam nos museus norte-americanos, como John Cotton Dana¹⁶⁹, criador e antigo diretor do Newark Museum. O autor relata que na opinião de Dana “[...] o mérito de um museu, antes de avaliado pela riqueza das coleções, deve ser estimado pela utilização e conhecimento que o público tem desse patrimônio e pelos serviços que presta à coletividade” (VALLADARES, 1946, p.5). Segundo ele, Dana, na década de 1920, defendia que os objetos eram silenciosos e, para que dissessem alguma coisa, era indispensável o museu dispor de funcionários qualificados.

Percebe-se que, em sua obra, ele defende, a partir da educação em museus, uma participação ativa dessa instituição na vida da coletividade. Destaca que o interesse dos museus em apenas oferecer facilidades de trabalho cultural para grupos eruditos reduzidos foi transformando-se em um atendimento superficial às escolas e aos visitantes previamente iniciados nos assuntos para, enfim, desenvolver estratégias voltadas para as camadas da população. Essas estratégias tinham uma finalidade: a de atrair o homem médio para os museus e promover o aprendizado pela visualidade.

¹⁶⁹ John Cotton Dana foi bibliotecário e diretor do Newark Museum, entre 1909-1929. Com forte impulso populista, foi um precursor da atenção do museu de arte voltada para o grande apelo público. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<https://dictionaryofarthistorians.org/danaj.htm>>. Acesso em julho/ 2016.

A fim de conseguir tal objetivo, o museu não se pode limitar à apresentação técnica das coleções que possui. Terá, em primeiro lugar, de saber atrair o visitante; depois, de tornar os momentos de permanência nas galerias, momentos agradáveis; finalmente, deverá cuidar de que o visitante deixe suas portas, tendo aprendido alguma coisa de novo e - o que é da maior importância - com um desejo forte de relatar a experiência àqueles com quem priva. Somente por esses meios se poderá pretender que o homem médio seja atingido: quer apresentando motivos para que ele vá ao museu, quer levando pessoas de seu conhecimento a falar-lhe das coisas interessantes que viu e aprendeu. (VALLADARES, 1946, p.9)

Os seus registros sugerem a intenção de propor ao corpo funcional dos museus que passassem a priorizar o visitante, desenvolvendo estratégias que direcionassem o homem médio ao encontro dos registros materiais ou, como afirma, “[...] usando o material selecionado com o fim de atrair a inteligência por intermédio dos sentidos” (VALLADARES, 1946, p.11). Esse posicionamento é encontrado não somente em seu livro, mas em seus escritos nos jornais, considerados por ele uma forma de manter um contato frequente com a comunidade a que pertence (CERAVOLO; SANTOS, 2007). José Antonio do Prado Valladares era um cronista do Jornal A Tarde, da cidade de Salvador, e em uma matéria do dia 14 de setembro de 1946 esclarece o que compreendia por povo:

[...] – Que misterioso público é este, talvez alguém pergunte impaciente. Entendemos por público a gente que faz a maioria de qualquer nação, uma gente de mentalidade muito simples que deseja o atraente ou interessante em primeiro lugar. Não cabe aqui expor de novo toda a teoria sobre a finalidade da difusão cultural dos museus. Todavia, para ligeira indicação dos privilégios a que o chamado grosso público tem direito, vamos fazer duas indagações importantes: Quem é que trabalha para os impostos que sustentam os museus financiados pelo poder público? Quem é que forma o número crescido de visitantes, com razão apontado quando se cogita de provar a utilidade dos museus? (VALLADARES, 1946, apud CERAVOLO; SANTOS, 2007, p.210)

Verifica-se que, para ele, a educação dos museus, fundamentada na visualidade, era voltada para “[...] a gente que faz a maioria de qualquer nação”. Identificava esse público como gente de mentalidade muito simples, pessoas que compõem uma comunidade. Em sua perspectiva, os museus, para efetivamente promoverem uma educação para o povo, deveriam centrar-se em assuntos que tivessem sentido para a vida dessas pessoas. Assim, eles teriam condições de “(I) atrair o visitante, (II) proporcionar-lhe momentos agradáveis enquanto se acha no

museu, (III) aumentar-lhe os conhecimentos, deixando-lhe o desejo de se exprimir sobre o que viu, depois de a visita terminada” (VALLADARES, 1946, p.17).

Ele enfatiza que foi no contato com os museus norte-americanos que mais se aproximou da experiência de acompanhar instituições de cultura funcionando inteiramente de acordo com os princípios da nação. No trecho abaixo, percebe-se a vinculação da educação para o povo com os interesses nacionais:

[...]. Quero dizer, com isso, que os museus americanos são focos democráticos; não no sentido de que se faça pregação de democracia no recinto de seus salões e galerias, mas sim no sentido de que eles existem e funcionam para a educação popular, e é nesse tipo de educação que seus orçamentos avultados encontram melhor justificativa, aos olhos do próprio povo e de quem os financia: a Nação, o Estado, o Município, ou os particulares. (VALLADARES, 1946, p.12)

A vinculação da educação promovida nos museus com os interesses nacionais é uma das recorrências que Ceravolo (2012) aponta entre o livro de José Antonio do Prado Valladares (1946) e a monografia de Edgar Sússekind de Mendonça (1946). Esses documentos demonstram que os educadores brasileiros, da primeira metade do século XX, chamavam a atenção para experiências que enalteciam a educação para o povo e encontraram nos museus norte-americanos exemplos dessa operação intitulada democrática.

[...] os museus tinham sua contribuição a dar. [...] [. Os museus] estavam inseridos no seio da sociedade e em pleno movimento (*museum movement*), guiados por princípios de eficiência, técnica, especialização, racionalidade e cientificidade, além de contar com o aporte de congressos e associações internacionais específicos. Os museus poderiam melhorar os homens, formar seu gosto artístico e sua cultura, aperfeiçoar a vida interior das novas gerações. Museus eram, portanto, interessantes peças no tabuleiro político. (CERAVOLO, 2012, p.772)

Os registros documentais, bem como a análise de Ceravolo (2012), reforçam a hipótese de que a educação em museus, problematizada na primeira metade do século XX, fundamentava-se em duas perspectivas complementares, que são a educação visual e a educação para o povo. Os agentes que atuavam no campo dos museus defendiam que pela visualidade as instituições seriam capazes de promover estratégias de um aprendizado pelos sentidos, aproximando os sujeitos dos registros da vida social. Valladares (1946) defende que esse aprendizado, fundamentado em objetos do passado, tinha por propósito servir os vivos. Nos Estados Unidos, essa

finalidade reforçou-se no período da Segunda Guerra Mundial, quando os serviços educacionais dos museus participaram de uma campanha de motivação nacional¹⁷⁰.

Possivelmente, o exemplo do desenvolvimento dos projetos educativos norte-americanos no período de guerra e pós-guerra motivaram o campo dos museus, em nível internacional, a defender uma educação voltada para um público heterogêneo. No Brasil não foi diferente, como observado nos discursos de educadores e conservadores de museus. Um exemplo é o livro *Museu e educação* do conservador de museus Florisvaldo dos Santos Trigueiros (1958), que afirmou que para os museus atingirem seus fins educativos deveriam atender ao mais variado público, classificado por ele como estudiosos e pesquisadores; curiosos; e crianças acompanhadas de seus professores. Um dos desafios contemporâneos da educação em museus era o de atender o que denominou de público "analfabeto ansioso por conhecer alguma coisa"¹⁷¹, inserido por ele no grupo dos curiosos. Em suas palavras:

Constitui elemento humano que deve ser trabalhado pelos museus, para atingir, dentro da finalidade, uma das mais nobres, que é a de educar o povo, procurando a mentalidade de respeito ao passado, de compreensão pelo que fizeram os nossos antepassados e da consciência do dever que nos cabe de trabalhar efetivamente para o maior desenvolvimento da humanidade. (TRIGUEIROS, 1958, p.62)

Aparentemente, esse discurso era encontrado não só em pronunciamentos de conservadores de museus diplomados, mas também no pronunciamento de docentes do Curso de Museus, como Gustavo Barroso. Professor da disciplina Técnica de Museus, em uma de suas muitas entrevistas concedidas advertiu: "Um museu não deve ser um cemitério de relíquias. Deverá ser, constantemente, uma escola livre e gratuita para um povo. Destinar-se-ia menos aos velhos, e mais aos moços" (BARROSO apud NETTO, 1951, p.6). Em outra entrevista, atribuiu o

¹⁷⁰ Meneses (2010, p.24) salienta: "[...] Em outras palavras: nunca as responsabilidades sociais do museu tiveram resposta tão eficaz como quando mais intensas foram suas relações como o campo do conhecimento. De fato, é nesse caldo de cultura republicana em ampliação nos Estados Unidos após a Independência (1776), que se postulam a respeitabilidade e ascensão das classes médias (educação popular), ao mesmo tempo que a necessidade de profissionalismo científico". Essa passagem sugere que o debate e as iniciativas de educação popular nos Estados Unidos possuem uma longa temporalidade naquele país.

¹⁷¹ Destaco que no relatório produzido por Georges Henri Rivière em 1958 referente ao Seminário Regional da UNESCO sobre *A função educativa dos museus* o tema do analfabetismo e museus é também destacado ao considerar a criação de museus para atender as demandas desse público: "Desnecessário definir novamente o problema da educação fundamental das populações analfabetas ou semianalfabetas que vivem em regiões de clima duro e economia insuficiente desenvolvida. Um dos meios que põe em prática é a organização de museus elementares. No entanto, não parece que os estabelecimentos deste tipo têm sido relacionados com os principais museus, cuja experiência pode guiá-los" (RIVIÈRE, 1958, p.41). Tradução livre da autora.

desinteresse dos estudantes pelo aprendizado da disciplina História aos métodos de ensino adotados pelos professores:

GUSTAVO BARROSO CULPA ENSINO SECUNDÁRIO PELO DESINTERESSE DA HISTÓRIA

“Devemos dar a cultura geral resumida e depois, então, especializar o indivíduo. Só então estará resolvido o peso das matérias sobre o estudante”
- declarou-nos o conhecido historiador e Diretor do Museu Histórico Nacional Gustavo Barroso. Referia-se ele ao nosso discutido ensino secundário, razão porque logo o ajuizou:

- Acho que na atual forma de ensino há muitas coisas boas e muitas más, sobretudo na hipótese de que o aluno seja sobrecarregado. A necessidade de contrabalançar o tempo de ensino com a quantidade de matérias.

CULPA DO ENSINO SECUNDÁRIO

Mas o nosso objetivo principal, ao entrevistar o senhor Gustavo Barroso, foi saber de sua opinião a respeito de estranho desinteresse demonstrado na nossa terra pelo conhecimento de nossa própria história. Eis seu ponto de vista:

- O desinteresse é devido especialmente às deficiências do curso secundário. Isto acontece pelo modo como é ensinado pelos professores. Precisa-se despertar o interesse do aluno pela matéria e é o que falta a muitos professores, eles devem explicar muito e não “dar matéria para estudar para a prova”. Os professores necessitam dar vida aos personagens e aos acontecimentos. (BARROSO apud CORRÊA JÚNIOR, 1958, [s.n.t.]

Quando Gustavo Barroso mencionou a necessidade de dar vida aos personagens e acontecimentos históricos, provavelmente considerava os museus como espaços legitimados a proporem o aprendizado a partir do estímulo cultural, centrado no patrimônio. Cabe destacar que o tema educação em museus não tinha, no período analisado, uma disciplina exclusiva no Curso de Museus¹⁷². Entretanto, é possível identificar, na obra *Introdução à Técnica de Museus* (1951), relativa ao módulo do primeiro ano de formação do conservador de museus, que Gustavo Barroso concordava com a afirmação de que os profissionais deveriam concretizar as facilidades que o museu pudesse oferecer para promover a interação entre público e acervo.

Ainda que não tivesse uma seção dedicada ao tema educação em museus, o público aparece com recorrência em seu texto, pois a organização, arrumação,

¹⁷² Os primeiros registros encontrados da abordagem do tema educação em museus no Curso de Museus de maneira regular se deu na reforma curricular de 1966, dentro da própria disciplina Técnica de Museus, ministrada, à época, pela professora Octavia Correia dos Santos Oliveira. No plano de ensino de 1968 é o sétimo assunto abordado na disciplina, detalhando os seguintes tópicos: “[...] 7. Museus e a educação: 7.1. Museus e Educação; 7.2. Serviços educativos: variedades e orientação; 7.3. Atividades áudio-visuais” (MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, 1968, p.5).

catalogação e restauração de monumentos e objetos - parte geral da técnica de museus - deveria ter como finalidade estimular uma relação mais intensa com o visitante. No capítulo *Como se organiza um museu* é ensinado que a vida dinâmica dos museus deve ser pautada pelo princípio de “instruir seduzindo”. Barroso destaca, inclusive, que os norte-americanos achavam que caberia ao museu “provocar o público”. Em suas palavras:

Um museu não deve ser unicamente um necrotério de relíquias históricas, etnográficas, artísticas, folclóricas ou arqueológicas; mas um organismo vivo que se imponha pelo valor educativo, ressuscitando o passado nele acumulado. O conservador tem de ser, antes de tudo, um evocador. Um museu conserva justamente para evocar. (BARROSO, 1951, p.27)

Percebe-se que a relação com o visitante seria, para ele, o dinamismo do museu, sua vida e linguagem. Recursos como ampliar os horários previstos de abertura do museu e de consultas, inclusive domingos e feriados para visitas de colégios e mesmo à noite para pessoas ocupadas, bem como incentivo à publicidade do museu eram práticas que ocorriam em outros países, sobretudo nos Estados Unidos, que resultavam no maior interesse e aproximação do público. Em seus ensinamentos, ele salienta que não bastava atrair o público, o museu deveria dispor de serviços de caráter educativo. Reforça, como exemplos de dinâmicas educativas, as visitas, cursos, conferências e concertos. “O museu tem, portanto, de dar às suas visitas impressões claras, nítidas, intensas” (BARROSO, 1951, p.31).

Como os demais agentes do campo, Gustavo Barroso compartilhava a afirmativa de que os objetos eram os propulsores do aprendizado nos museus, nesse sentido, eram dotados de “valor pedagógico” (Idem, p.32). Caberia ao conservador de museus, profissional qualificado para preservar, investigar e promover os objetos, aplicar técnicas e desenvolver soluções que valorizassem a materialidade como evocadora de conhecimentos de interesse coletivo, ou seja, na condição de patrimônio. A educação visual pelo objeto - enquanto bem cultural - viabilizava a produção de saberes de cunho sociocultural, o que proporcionava um aprendizado tido como próprio dos museus. É possível aproximar essa produção de conhecimento do conceito de capital cultural no estado objetivado de Bourdieu (1999), quando apropriado simbolicamente:

[...] O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade.[...] É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (BOURDIEU, 1999, doc. eletr.)

Pode-se inferir, de acordo com o autor, que, quanto mais capital cultural¹⁷³ detém o indivíduo, maior é a interação e apropriação desse com a formação cultural difundida pela sociedade, a exemplo do conhecimento fomentado pelos museus. A partir dessa afirmativa, é possível identificar dois desafios que os profissionais de museus assumiram em meados de século XX para transformar os museus em espaços de educação para o povo. O primeiro, de aproximar-se dos agentes da educação formal para disseminar o conhecimento produzido nos museus, pela via do capital cultural, no estado institucionalizado, mantendo contato com os sujeitos assegurados de vasto capital incorporado e com acesso ao título escolar. E, o segundo, de criar soluções que estabelecessem maior interação com o visitante e, conseqüentemente, compartilhamento do capital cultural que os museus detinham, através da salvaguarda do patrimônio, com a tentativa de alcançar, inclusive, os sujeitos que possuíam pouco acesso [ou nenhum] às modalidades de produção do capital cultural. Ambos conduziram, a longo prazo, à legitimação dos museus como espaços que educam.

É possível identificar, sobre o primeiro desafio esboçado, evidências de iniciativas que estimulavam a aproximação dos mais diferentes agentes com o campo dos museus por consequência da ênfase atribuída à educação. Um dos exemplos foi a realização de um Curso de Introdução à Museologia, promovido pela Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura, coordenado pela conservadora de museus diplomada e professora Maria Barreto. A proposta era habilitar os participantes, após quatro meses de curso, a tornarem-se monitores para visitas guiadas. O público-alvo eram professores do ensino primário

¹⁷³ De acordo com Bourdieu (1999, doc. eletr.): "O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais".

e secundário, mas as inscrições abrangeram qualquer interessado, desde que tivesse concluído o ensino ginasial (CURSO PARA FORMAR..., 1957; INÉDITO..., 1957). A chamada para a denominada atividade extracurricular foi amplamente divulgada nos jornais. Ao folhearmos, é possível obter um panorama da proposta apresentada, a exemplo da matéria abaixo, publicada no jornal O Globo:

CURSO DE INTRODUÇÃO À MUSEOLOGIA

A UNESCO, através dos seus departamentos culturais, integrou os museus na sua função exata de complemento universitário e órgãos de consulta. Para todas as modalidades do pensamento contemporâneo existem museus e técnicos habilitados, prestando esclarecimentos específicos, estabelecendo correspondência com outros hemisférios e ambiência precisa à troca de informes que aclaram ou dissipam dúvidas. A Divisão de Educação Extra-Escolar do M.E.C. que vem desenvolvendo um plano eficiente dentro da pedagogia moderna, vai tomar a si a realização do Curso de Introdução à Museologia, tendo-nos dado a honra de dirigi-lo. As aulas serão ministradas pelos professores e técnicos do Museu Nacional de Belas Artes (parte de sociologia aplicada aos museus e História da Arte); do Museu Histórico Nacional (as aulas de História do Brasil serão dadas pelo seu próprio diretor, o Professor Gustavo Barroso, o mestre da Museologia Brasileira); e as de História Natural, no Museu da Quinta da Boa Vista, pelo seu competentíssimo corpo de naturalistas. Do programa constam, ainda, visitas às demais instituições congêneres e científicas, com sessões cinematográficas complementares, de acordo com as normas mais modernas da Museologia contemporânea. As inscrições podem ser feitas na Divisão de Ensino Extra-Escolar, no 2º andar do Ministério da Educação e Cultura. (CURSO DE INTRODUÇÃO..., 1957a, [s.n.t.])

De acordo com os jornais, 164 candidatos inscreveram-se no Curso de Introdução à Museologia, entre os quais destacaram-se professores e funcionários públicos. Contudo, salientavam o interesse de profissionais de diversas áreas, tais como artistas, advogados, assistentes sociais, economistas e médicos, como sinalizado no jornal Diário de Notícias (DIETISTAS..., 1957). Dentre os objetivos da atividade extracurricular estavam: preparar os professores de ensino secundário a dar aulas no recinto dos museus, despertar vocações de pesquisadores, difundir o conhecimento do patrimônio histórico, artístico, científico e folclórico da Nação salvaguardado nos museus, além de colaborar para a criação de museus escolares (CURSO DE INTRODUÇÃO..., 1957b; MESTRES..., 1957). Matérias de jornais cobriam, no dia da inauguração, que a procura pelas inscrições foi intensa e advertiam: “Não vai haver emprego para ninguém!”:

O CURSO É DURO, MAS NÃO VAI HAVER EMPREGO PARA NINGUÉM!

[...] Médicos, Engenheiros, Arquitetos e Professores preparam-se para dizer ao povo como gostar de Picasso

Será iniciado, hoje às 17 horas, com a aula da professora Maria Barreto, no auditório do Museu Nacional de Belas Artes, o curso de Introdução à Museologia. Como o curso é patrocinado pela Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura, procuramos o diretor daquela divisão, a fim de que nos fornecesse alguns esclarecimentos:

- A finalidade desse curso é, antes de mais nada, a da cultura geral - declara-nos o dr. Salvador José Julianelli -, mas não se limita a isto. Temos como objetivo, também, familiarizar os professores com a visitação aos museus, que são um dos elementos mais eficientes na moderna educação.

[...] E depois, prosseguindo em sua explanação:

- O que pretendemos fazer agora é formar um grupo capaz de fornecer informações exatas e abundantes a quantos visitem os museus. Todos os museus, de todos os assuntos.

[...] - Realmente não haverá nomeações. Não há mesmo garantia de emprego para ninguém. Mas não é isto o que procurávamos. O nosso maior objetivo é resolver o problema da educação no Brasil. E, felizmente - acrescenta - há muita gente de boa vontade interessada nisso. O maior exemplo do que estou dizendo foi um curso que fizemos para professores, contando com trezentos alunos. Depois de diplomados, cinquenta deles nos procuraram para oferecer o seu trabalho em troca de mais nada do que ajudar. (O CURSO..., 1957, [s.n.t.])

A abertura do evento foi realizada no dia 9 de agosto de 1957, no auditório do Museu Nacional de Belas Artes. Estiveram presentes cerca de 200 pessoas. Gustavo Barroso foi um dos representantes do campo dos museus na mesa de abertura do Curso e, na legenda de uma das reportagens, a frase de destaque era que o professor Barroso declamava sobre a importância do museu na educação (Figura 9). Coube a conservadora de museus diplomada e organizadora da atividade extracurricular, Maria Barreto, proferir a aula de abertura, cujo tema apresentado foi a necessidade da imagem na educação da criança:

Realmente mostrar aos alunos

A professora Maria Barreto dissertou sobre a necessidade da imagem na educação da criança, daí ressaltando a importância, para os educadores, dos conhecimentos sobre museologia, a fim de que estejam capacitados a realmente mostrar aos alunos os objetos colecionados nos museus, não como peças inanimadas, mas partes integrantes de uma vida, de uma era ou de uma civilização. (A EDUCAÇÃO..., 1957, [s.n.t.])

Figura 9
Abertura do Curso de Introdução à Museologia, 1957



Fonte: A EDUCAÇÃO..., 1957, [s.n.t.].

Após quatro meses de curso, 76 participantes obtiveram o certificado da atividade extracurricular. A conservadora de museus Maria Barreto informou, em notícia ao Jornal do Comércio, que os concluintes, sobretudo professores, prepararam-se para dar aulas a partir da imagem, de modo que seus alunos não percebessem os museus como lugares estáticos, mas sim um patrimônio da nação (MESTRES..., 1957). Certo é que, pelos vestígios encontrados, o debate sobre a educação visual tornou-se, em meados do século XX, um tema recorrente entre os profissionais de museus. Habilitar professores e outros profissionais em monitores para visitas guiadas era apenas um dos caminhos percorridos - com destaque para a confluência entre agentes do campo dos museus e da educação. A publicação de livros de autoria de conservadores de museus, direcionados não só a seus pares, mas também a professores - a fim de disseminar o conhecimento produzido nos museus - foi outro desdobramento encontrado para aproximar-se da educação formal.

De acordo com Knauss (2011), o debate sobre educação em museus nos anos 1950 - que teve nos eventos do campo um forte impulso - contribuiu para estimular debates conceituais e, conseqüentemente, renovar o perfil dos profissionais de museus que passavam, a partir de então, a propor novos desafios e

soluções sobre a interação entre museus e sociedade. O ano de 1958 é um dos exemplos, pois ficou consagrado, no campo dos museus, pela realização do Seminário Regional Latino-americano da UNESCO. Em decorrência, a produção de publicações sobre o tema educação em museus foi impulsionada, com expressiva autoria de conservadores de museus diplomados que tiveram, no evento internacional ocorrido no Rio de Janeiro, a localização e a língua como facilitadores.

Motivados pelo tema central do evento promovido pela UNESCO com parceria do ICOM - *A Função Educativa dos Museus* - três publicações de 1958 sobressaíram nas contribuições brasileiras: *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*, de Guy José Paulo de Hollanda; *Museu e Educação*, de Florisvaldo dos Santos Trigueiros; e *Museu Ideal*, de Regina Monteiro Real. Com diferentes abordagens textuais, os autores buscaram traçar um perfil das instituições museológicas brasileiras e apresentaram concepções teóricas e técnicas sobre educação em museus.

O livro de Guy de Hollanda é o que mais se distancia dos citados pois, embora o título sugira um debate reflexivo, o impresso se definia “[...] mais como um material de divulgação e apoio de referência dirigido a professores e escolas” (KNAUSS, 2011, p.589). No prefácio, o autor esclarece que a UNESCO solicitou um repertório dos museus nacionais - com modelo enviado de antemão pela entidade internacional - para auxiliar a realização do seminário regional. A Organização Nacional do Conselho Internacional de Museus (ONICOM), bem como o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) apoiaram a realização da obra. Guy de Hollanda era integrante da primeira e pesquisador do segundo; por suas atribuições, foi designado para tal trabalho (HOLLANDA, 1958). O livro, planejado como material de consulta, informava se nos museus ocorriam visitas guiadas, quais materiais impressos eram disponibilizados ao público, periodicidade de atendimento, entre outros dados de interesse para agendamento de visita¹⁷⁴.

Os outros dois trabalhos citados propuseram escritas analítico-reflexivas que contemplavam tanto um diagnóstico da educação em museus, quanto perspectivas de aprimoramento do aprendizado nessas instituições. O conservador de museus

¹⁷⁴ O conservador de museus Guy de Hollanda (1958) informa na publicação que o formulário enviado possuía 11 campos a serem preenchidos pelas instituições: nome da cidade; nome do museu com endereço completo; pessoal; visitação; estatuto; histórico; natureza das coleções; publicações; visitas guiadas; serviço de documentação; e notas bibliográficas. 142 instituições brasileiras responderam dentro de prazo solicitado.

Florisvaldo dos Santos Trigueiros deixou, nas linhas destinadas à dedicatória de seu livro, a intenção de alcançar os profissionais que atuam além dos museus: “Aos professores e aos alunos das escolas Normais e Faculdades de Filosofia, aos quais está entregue a responsabilidade da formação e orientação atual e futura de grande parte da juventude brasileira” (TRIGUEIROS, 1958, p.7).

A tônica do seu livro, intitulado *Museu e Educação*, defende o pressuposto de que “[...] hoje, é o museu complemento da escola, é o lugar aonde os professores levam seus alunos, para ilustrar objetivamente o que lhes foi explicado em aula. O museu é escola viva, exercendo papel preponderante na educação do povo” (TRIGUEIROS, 1958, p.61). Essa intenção é reforçada no que Trigueiros definiu por desejo do trabalho: “[...] mostrar a importância que os museus adquiriram na última década, decorrente de total modificação na sua maneira de ser, passando a influir no processo educativo e a exercer papel na vida da comunidade” (Idem, 1958, p.15).

Caminho similar percorreu a conservadora de museus Regina Monteiro Real. O livro *Museu Ideal* foi elaborado, segundo a autora, para leitores que estariam em busca de orientações sobre a área. Sua proposta era demonstrar que “[...] o museu é um mundo onde as dificuldades para serem resolvidas se transformam em prazer” (REAL, 1958, p.1). Assim, ao partir da ideia de que as coleções são a razão de ser dos museus, a autora reitera a necessidade de um trabalho técnico especializado para a efetivação de uma “educação pelo objeto, ou melhor, a educação visual” (Idem, 1958, p.13). Nesse sentido o tratamento com o público merecia atenção dos profissionais de museus:

O visitante, criança, adolescente ou adulto, seja ele um simples apreciador ou profundo pesquisador, merece carinho especial. A apresentação das peças deve atender e até ir ao encontro dessa solicitação. É uma educação não apenas *ativa*, mas *atrativa*. (REAL, 1958, p.13)

As publicações retratam que tanto Florisvaldo dos Santos Trigueiros como Regina Real estavam interessados em aprimorar o que denominavam de educação popular. Pode-se dizer que suas obras eram ensaios sobre a Museologia contemporânea, com interesse centrado na organização dos museus. A atenção voltava-se para a aproximação com o aprendizado formal, mas elas também tinham nítida concentração em experiências de cunho sociocultural.

Exemplos, em ambos os livros, demonstram o interesse dos autores sobre a relação entre museu e escola. Regina Real deslumbrava iniciativas que, ao envolver as escolas, ultrapassariam a categoria de museu escolar. Ao avaliar que “[...] parece-nos que será incipiente se limitar ao ambiente escolar” (REAL, 1958, p.35), a autora avaliava o museu regional como agregador da comunidade - nela inserida a escola e mesmo o museu escolar - ao estimular o envolvimento e colaboração de todos em sua gerência e desenvolvimento. A perspectiva de propor um aprendizado sociocultural para um vasto público, por meio dos museus, também era deslumbrada por Florisvaldo dos Santos Trigueiros, que apresentou em seu livro iniciativas¹⁷⁵, algumas estrangeiras, que contribuíam para o “progresso cultural” de comunidades, em especial da população rural (TRIGUEIROS, 1958, p.119).

Pôr em prática a educação em museus exigia dos profissionais estudos, recomendações e proposições que impulsionassem o aprendizado pelo patrimônio. Fomentar uma educação visual para o povo exigiu conhecimentos teóricos e soluções empíricas que estimulassem a aproximação e interação dos museus com o visitante. Essa operação cognitiva aprimorou as maneiras de agir no processo museográfico e seu detalhamento revela o quanto esses profissionais estavam atentos (e em sintonia) com as transformações que o século XX impôs no contexto da educação e da cultura.

A partir de publicações de conservadores de museus diplomados, identifiquei a recorrência de dois itinerários percorridos pelos agentes e agências do campo dos museus para a elaboração de estratégias voltadas para a educação em museus. Tanto no livro *Museu e Educação*, de Florisvaldo dos Santos Trigueiros (1958), como no artigo *Nova Diretriz dos Museus*, de Dulce Cardozo Ludolf¹⁷⁶ (1964 [1952]), publicado no Anais do Museu Histórico Nacional, os autores intitulam essas ênfases de pesquisa e divulgação.

¹⁷⁵ Dentre os recursos educativos citados, as exposições itinerantes eram um método reconhecido por permitir a apreciação de acervos e exposições fora dos museus. Os museus móveis extensíveis eram instalações flexíveis, montadas e desmontadas em qualquer região e quantas vezes necessárias. Mas, para a realidade brasileira, propusera o museu-ônibus, transporte especializado para a sua finalidade, no qual exposições e visitas eram planejadas de acordo com o “adiantamento cultural” das cidades de destino (TRIGUEIROS, 1958, p.121). Cabe o destaque para a equipe que o autor previa para a execução do museu-ônibus: educadores e museólogos.

¹⁷⁶ Dulce Cardozo Ludolf matriculou-se no Curso de Museu em 1940 e formou-se em 1941. No ano seguinte, foi classificada no concurso para cargos na carreira de Conservador promovido pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e, após atuar no Museu Nacional, compôs, em 1944, o quadro funcional efetivo do Museu Histórico Nacional na Seção de Numismática. Professora do Curso de Museus, foi vice-diretora do Curso de Museologia - UNIRIO em 1983-1984 e coordenadora de 1984-1988 (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

Para Trigueiros (1958, p.64), pesquisa e divulgação são papéis preponderantes no moderno museu e, conseqüentemente, as causas vitais do seu dinamismo: “pesquisa e divulgação andam juntas”. Ludolf (1964 [1952]) as denomina de atividades básicas e considera que são essas etapas que inserem os museus como elementos de cultura relevantes nas sociedades.

A pesquisa é dividida por Ludolf (1964 [1952]) em dois segmentos: a pesquisa do objeto e a pesquisa educacional. A pesquisa do objeto seria a primeira estratégia para o desenvolvimento da educação em museus, estabelecida, por esses agentes, como uma das atividades específicas do conservador de museus, uma vez que esse profissional aplicaria todos os seus conhecimentos, obtidos pela diplomação, na investigação do objeto na condição de patrimônio.

A pesquisa educacional seria a ligação entre a pesquisa do objeto e a divulgação, tendo por interesse a organização das exposições. Endossaria o que Ludolf (1964 [1952]) denominou de divulgação visual. A divulgação, para Trigueiros (1958), englobaria todos os recursos para atrair o público até o museu e tornar conhecido o seu acervo. Esse seria um segmento que articularia agentes de diferentes profissões com um propósito comum: desenvolver estratégias de projeção dos museus.

Assim, propõe-se uma imersão nos segmentos que conduziram os profissionais que atuavam no campo dos museus a elaborarem estratégias de educação em museus fundamentadas na visualidade e alcance do povo, processo investigado no próximo capítulo.

O tema educação ganhou, ao longo das primeiras décadas do século XX, protagonismo nos debates sobre museus. Ao realizar uma imersão investigativa, a partir dos diferentes registros da época, percebe-se que os agentes e agências vinculados ao campo dos museus produziram discursos científicos, educativos e culturais que reforçavam o papel central dos museus na contemporaneidade. Havia uma profusão de profissionais interessados em aprimorar o aprendizado nos museus - arquitetos, artistas, conservadores de museus autodidatas e diplomados, educadores, historiadores, historiadores da arte, naturalistas, por exemplo - além do

estímulo das agências internacionais - ICOM, UNESCO, Associação Americana de Museus - em promoverem reflexões e proposições sobre o tema.

Ao concentrar o debate na produção brasileira, observou-se um esforço em legitimar os museus como espaços de aprendizado. Esse movimento estimulou a configuração de diferentes relações para o aprimoramento do tema, especialmente na confluência entre o campo dos museus e o da educação. Identificou-se, não somente a participação de agentes, mas também o interesse de agências vinculadas ao campo da educação no debate sobre aprendizado nos museus, a exemplo do IBCEC e do INEP. Essas contribuições anunciavam, inclusive, que, se os museus explorassem seu caráter educativo, tornariam-se a instituição do século XX, como colocado por Anísio Teixeira (MAURÍCIO, 1956, [s.n.t.]).

A valorização da educação em museus sustentou-se por dois aspectos: a educação visual e a educação para o povo. Diferentes profissionais defendiam que o contato com o visível nos museus, na condição de patrimônio, proporcionava uma convivência com o passado, dado como identitário, e, conseqüentemente, propiciava o aprendizado de conhecimentos de interesse coletivo. A educação visual era abrangente, pois alcançava não somente o público letrado - muitas vezes categorizado como estudiosos/ pesquisadores - mas também pessoas comuns, a gente que faz a maioria - categorizado como curiosos. Nesse último segmento, eram incluídos os analfabetos, grupo que reforçava o potencial da educação nos museus.

Identificou-se que a vinculação da educação visual e educação para o povo nos museus fazia parte, no Brasil, na primeira metade do século XX, de um projeto de nação assegurado pela instrução pública. Os museus, na condição de espaços públicos, tornavam-se instrumentos de acesso do povo à nação. Coloca-se como desafio investigar como as soluções encontradas no campo dos museus, para o aprimoramento do aprendizado, através do estímulo da educação visual, eram aplicadas no Museu Histórico Nacional.

4

**ESTRATÉGIAS PARA
EDUCAR NOS MUSEUS:
proposições e soluções
aplicadas**



O esplêndido isolamento das grandes coleções, preservadas em vetustas galerias, terá que dar lugar a coleções vivas, utilizadas culturalmente, de forma dinâmica, que agradem o público, mas o eduquem sutilmente e ofereçam uma sadia fonte de distrações estimulantes do espírito.

Sigrid Porto de Barros

Ao percorrer diferentes indícios dos debates entre profissionais brasileiros sobre educação em museus na primeira metade do século XX, foi identificada uma intensa colaboração dos agentes e agências para a consolidação do campo dos museus, em especial no que tange às práticas de educação em museus. Os capitais científicos, bem como as circulações e intersecções promovidas entre o campo dos museus e o da educação, estimularam a construção de domínios e práticas que os inseriram na condição de espaços para o aprendizado.

Documentos da época evidenciaram um consenso de que o diferencial do aprendizado em museus era a educação visual. Nessa perspectiva, os museus passaram a ser otimizados como recursos para a produção e disseminação de conhecimentos associados aos objetos. Educar pela materialidade seria uma oportunidade de alcançar diferentes segmentos de público, recorrentemente categorizados, no período investigado, como pesquisadores/ estudiosos, curiosos e estudantes. Havia um interesse do campo dos museus, especialmente nesses dois últimos grupos, por se considerar o atendimento aos mesmos como um imperativo social. Essa proposta estava inserida em um projeto de nação que reforçava o dever do País em contribuir para a formação educacional do povo brasileiro, em sintonia com uma produção cultural didático-cívica que fortalecesse a unidade nacional.

Para efetivar essa operação, os profissionais que atuavam ou dialogavam com o campo dos museus tiveram por desafio elaborar estratégias de aprendizado pelo visível, na condição de patrimônio. O trabalho teórico-metodológico se concentrou em dois eixos: pesquisa e divulgação. Suas concepções e proposições serão investigadas neste capítulo, a fim de analisar como suas formulações contribuíram na legitimação dos museus como espaços de aprendizado. Assim, o estudo divide-se em dois subcapítulos: no primeiro momento dedica-se a investigar como a pesquisa educacional foi debatida no campo dos museus enquanto estratégias de educação e, no segundo, debruça-se na aplicabilidade da educação visual para o povo nas ações desenvolvidas no Museu Histórico Nacional, instituição selecionada como empírico da investigação.

Naquela época, o debate sobre educação em museus estava caloroso. Percebe-se, pelos indícios identificados em reminiscências de eventos, registros de viagens e publicações do campo dos museus, que a educação visual protagonizava o aprendizado proposto nesse espaço. Os museus, ao oportunizarem o contato com o patrimônio, partilhavam evocações de um passado apresentado como coletivo e de sustentação para a formação cultural do homem contemporâneo. A enunciação pela apreciação exigiu dos profissionais de museus procedimentos de acolhimento do público e de difusão do acervo.

Notícias nos jornais *Tribuna da Imprensa* e *Diário de Notícias* exemplificam a atenção que o público ganhou na percepção do compromisso educativo desses espaços. Quando as reportagens referiam-se à visitação ao Museu Histórico Nacional, curiosidade, atração e preferência eram as palavras associadas ao visitante pelos jornais. Aos objetos cabia a adjetivação de relíquias capazes de recordar os acontecimentos de nossa história com clareza (Figura 10):

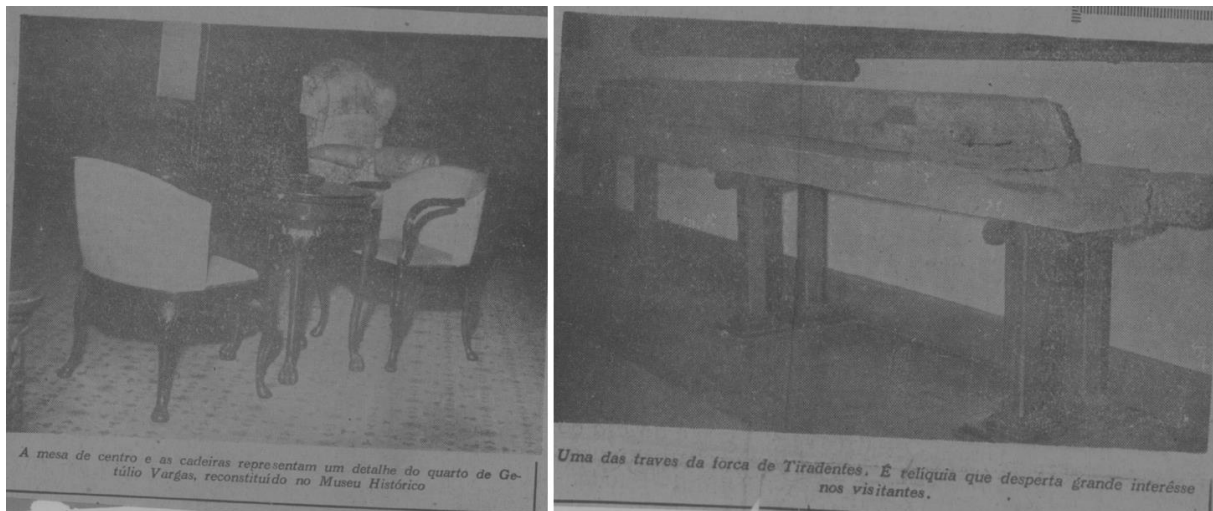
VISITA NO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

O tempo recua quando se faz uma visita ao Museu Histórico Nacional. Dentro de suas quarenta salas, em contato com o Brasil Colônia, o Brasil Império e com o Brasil República, tem-se uma visão clara de toda a História do Brasil. Através de quadros, de armas, de medalhas, de bandeiras e de fardas que pertenceram, muitas, a um passado remoto - e outras a um passado que é quase dos nossos dias. Entre três pessoas que entram no Museu, uma quer ver alguma coisa de Tiradentes, ou da Marquesa de Santos ou então de Getúlio Vargas [Figura 10]. E o Museu satisfaz a curiosidade do visitante mostrando-lhe o alferes, a marquesa, e o quarto, perfeitamente reconstituído, com os móveis e acessórios, onde Vargas se suicidou. E mostrando muito mais, quase tudo o que se quer ver. (VISITA..., 1956, [s.n.t.])

HÁ 37 ANOS MUSEU HISTÓRICO GUARDA VALIOSAS RELÍQUIAS

[...] Exceção feita das segundas-feiras, o Museu recebe, diariamente, um público curioso e vário, que aumenta dia a dia. Leigos e doutos, estudantes, isoladamente ou em grupos, representações escolares diversas, aluno de escola média, homens e mulheres, crianças e velhos. Entre as relíquias, muitos os objetos da preferência, segundo o nível cultural dos visitantes. O parque dos velhos canhões, as amostras de porcelanas, as coleções de moedas, os restos da forca em que morreu Tiradentes, a sala Getúlio Vargas, a coleção de leques, os coches, a coleção sacra, os instrumentos de suplício dos tempos da escravidão e mil outros motivos de curiosidade atraem, de maneira especial, grande parte do público. (HÁ 37 ANOS..., 1959, [s.n.t.])

Figura 10

Acervos procurados pelo público, reportagem do jornal *Tribuna da Imprensa*, 1956Fonte: VISITA..., 1956, [s.n.t.]¹⁷⁷

Interessante observar o emprego do adjetivo *curioso* para a caracterização do vasto público de museu. Na citação extraída da matéria do jornal *Tribuna da Imprensa* (1956), é destacado que “[...] o museu satisfaz a curiosidade do visitante mostrando-lhe [...] quase tudo o que se quer ver” (VISITA..., 1956, [s.n.t.]). Ao final da folha, o leitor era convidado a prosseguir o assunto nas páginas seguintes. A continuação da reportagem tem um título inusitado: “Os curiosos passam ao largo do Museu Histórico Nacional (OS CURIOSOS..., 1956, [s.n.t.]). O texto, na sequência, adverte: “Museu Histórico não é lugar para curiosos. É casa de pesquisadores e pessoas que desejam aprender. A função principal de um Museu não é a de satisfazer à curiosidade pública. Mas a de ensinar alguma coisa às pessoas que o visitam” (Idem, 1956, [s.n.t.]).

As passagens enfatizadas podem parecer uma minúcia, mas, para este trabalho, possuem grande importância. A curiosidade nos museus estava associada ao aprender e não à ideia de recrear. Nesse sentido, as matérias de jornais refletiam o que estava sendo concebido por educação em museus. Conforme visto no capítulo anterior, os debates ocorridos foram indispensáveis para o desenvolvimento futuro da relação dialógica entre museus e público que prioriza interinfluências mútuas. Mas o debate sobre a educação em museus é o início de tratativas que legitimaram o museu como espaço de educação e comunicação de massa. A

¹⁷⁷ Transcrição da reportagem: Legenda da figura à esquerda: “A mesa de centro e as cadeiras representam um detalhe do quarto de Getúlio Vargas, reconstituído no Museu Histórico”; Legenda da figura à direita: “Uma das traves da forca de Tiradentes. É relíquia que desperta grande interesse nos visitantes” (VISITA..., 1956, [s.n.t.]).

preocupação, naquele momento, era reforçar a competência do museu em transmitir mensagens para o povo centrada na educação visual, função que exigiu dos agentes que atuavam no campo dos museus estratégias e soluções aplicadas.

Como apontado anteriormente, pelas pistas encontradas nesta pesquisa, foi possível identificar dois eixos que os agentes e agências do campo dos museus dedicaram atenção na primeira metade do século XX a fim de legitimá-lo como espaço de aprendizado: a) a intensificação das pesquisas sobre o patrimônio, com ênfase na documentação museológica, com vistas à fortalecer a produção de informação sobre os objetos, ênfase defendida e difundida prioritariamente pelos conservadores de museus; b) as soluções expográficas que estimulariam a educação visual pelo patrimônio, investigação protagonizada pelos diversos profissionais de museus (conservadores de museus, naturalistas, pedagogos, por exemplo). Os dois eixos exigiram investimento de capital científico para imersões investigativas, trocas e vivências de experiências, bem como produção de habilidades/ competências que contemplassem as novas demandas expressas naquele contexto.

As soluções teórico-metodológicas produzidas no período da investigação para o aprimoramento da educação em museus se aproximam do que Michel de Certeau (1988) definiu como técnicas da produção sociocultural, uma vez que estavam em debate as combinatórias de operações que iriam apresentar ao visitante os códigos culturais que deveriam ser aprendidos e compartilhados. Esse movimento é denominado pelo autor como estratégias¹⁷⁸.

Compreendido como cálculo de relação de forças, as estratégias são efetuadas por sujeitos detentores de algum tipo de poder, “[...] postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1998, p.46). Ao inserir os museus enquanto espaço de produção de sentidos é possível identificar operações entre os agentes do campo em que as estratégias “[...] são

¹⁷⁸ Cabe ressaltar que dois conceitos emergem na obra de Certeau (1998): estratégia e tática. As táticas são consideradas ações desviacionistas, manipuladas pelo homem ordinário em oposição às estratégias impostas pelos dominantes. Operada pelo outro, essas “performances operacionais” originam diferentes maneiras de fazer (CERTEAU, 1998, p.47). Michel de Certeau (1998) ao evidenciar o movimento de produção de sentidos propõe uma autonomia entre os sujeitos praticantes não antes problematizada, desconstruindo a passividade dos sujeitos nas relações que lhes constituem. Porém, o conceito de tática não será utilizado nessa investigação, pois se pressupõe que os agentes que atuavam no campo dos museus, no período investigado, estavam iniciando os debates sobre as estratégias discursivas vinculadas à educação visual.

capazes de produzir, mapear e impor” (Idem, 1998, p.92) representações oferecidas ao público como discursos totalizantes. Essa é uma percepção também identificada nas observações de Mário Chagas (2009), ao problematizar o debate sobre o papel educativo no Curso de Museus. O autor salienta que os processos educativos evidenciados almejavam o desenvolvimento de mecanismos que propiciavam uma relação mais intensa com o passado, sem preocupações de interpretar qual recorte era enfatizado e o que fazer com a evocação disseminada.

As soluções teórico-metodológicas voltadas para o processo de documentação e pesquisa museológica foram apropriadas pelos conservadores de museus diplomados como uma de suas aptidões. Muitos profissionais exaltavam a seriedade do trabalho de classificação, catalogação e pesquisa do objeto, uma vez que esse encadeamento produzia a informação associada à materialidade. Para a conservadora de museus diplomada Dulce Ludolf, pesquisa e divulgação eram duas atividades básicas que fomentavam a vida dinâmica dos museus contemporâneos. Entretanto, para a profissional, a divulgação era um desdobramento da pesquisa. Nesse sentido, o ato de pesquisar ganhava destaque no desencadeamento da técnica de museus:

Pesquisar não é fácil, e para que se possa fazer algum trabalho sério nesse sentido tornam-se necessários um preparo prévio e conhecimento do assunto. Daí necessitarem os museus de técnicos especializados nos diferentes setores em que se acham divididas suas coleções. A divulgação é uma consequência natural da pesquisa. Nos centros de estudos como os museus, em que os conservadores se dedicam a pesquisas diárias, a divulgação assume uma importância fundamental. (LUDOLF, 1964 [1952], p.193)

Dulce Ludolf (1964 [1952]) referia-se ao que denominou de pesquisa do objeto. A profissional endossa que essa era uma atribuição do conservador de museus e que sua atuação era decisiva para conhecer e interpretar o objeto:

[...]. Os museólogos, com seus estudos, chegaram a resultados tão positivos que os museus ocupam hoje um lugar destacado no plano educacional. [...] [os museus] contam com técnicos experimentados, diplomados em cursos especiais, com tempo de serviço e trabalhos de pesquisa que constituem verdadeiro atestado de idoneidade. (LUDOLF, 1964 [1952], p.189)

[...]. Em primeiro plano, a pesquisa do objeto propriamente dito, atribuição inerente ao conservador e uma das suas principais funções. Qualquer peça que entre num museu é devidamente classificada. Esta classificação demanda uma série de estudos sobre os mais diversos elementos: onde foi feita, em que época, a quem pertenceu, qual sua finalidade, a que estilo

obedece, etc. Trata-se de um trabalho quase sempre excitante, porém outras vezes verdadeiramente cansativo. Comumente surgem nos museus peças com estranhas particularidades, sérios enigmas que desafiam a paciência dos conservadores. Resolvê-los representa então uma preocupação para o pesquisador, que só se sente plenamente vitorioso quando alcança o seu objetivo. Há casos em que são necessários vários anos para uma conclusão. Nesses estudos, muitas vezes, o técnico vê-se obrigado a procurar bibliotecas, arquivos ou outras instituições que lhe ofereçam maiores recursos. (Idem, 1964 [1952], p.193)

O texto de Dulce Ludolf (1964 [1952]) apresenta explicitamente a vinculação da função de pesquisar o objeto à aptidão do conservador de museus. Esse profissional classificava, investigava e interpretava a participação da materialidade na dinâmica social. A produção de conhecimento pela visualidade demandava dedicação do conservador de museus sobre cada objeto incorporado pela instituição. Observa-se que ao longo do texto a autora posiciona esse trabalho como uma prática científica que viabilizava um sistema de interpretação calcado em dados intrínsecos à materialidade e extrínsecos, esse último, subsidiado pelo acesso ao arquivo¹⁷⁹ - uma prática vinculada ao processo historiográfico.

O processo de produção de conhecimento, vinculado à materialidade na condição de fonte, é para Meneses (2010) uma das características do museu moderno. Essa operação aproximou os museus dos procedimentos acadêmicos e dotou, a própria instituição, de atividades científicas:

[...] O conhecimento não mais se produz especulativamente a partir de pressupostos teológicos, teóricos ou filosóficos, mas do sensível é que se chega ao inteligível: daí a consolidação das coisas materiais como documentos, fontes de informação. Desta postura, surgem traços que marcam os museus ainda hoje. Antes de mais nada, a própria noção de coleção, não como um conjunto disparatado de objetos, mas como uma série sistematicamente organizada de “fontes”. Para responder a tal exigência de sistematicidade, a melhor maneira de adquirir as fontes é a coleta de campo (orientada por um projeto prévio) e não a procura casual ou aleatória. [...] A própria noção de preservação de coleção está associada à necessidade de manter os acervos disponíveis para renovar os conhecimentos que ele permite produzir. A primeira operação que o acervo se submete é a classificação. Sem a classificação, o acervo é morto. (MENESES, 2010, p.24)

¹⁷⁹ De acordo com Certeau (1982, p.20): “Os arquivos compõem o ‘mundo’ deste jogo técnico, um mundo onde se reencontra a complexidade, porém, triada e miniaturizada e, por tanto, formalizável. Espaço preciso em todos os sentidos do termo; de minha parte veria aí o equivalente profissionalizado e escriturário daquilo que representam os jogos da experiência comum de todos os povos, quer dizer, das práticas através das quais cada sociedade explicita, miniaturiza, formaliza suas estratégias mais fundamentais, e representa-se assim, ela mesma, sem os riscos e as responsabilidades de uma história a fazer”.

A análise do autor evidencia que a seleção, classificação, investigação e preservação dos objetos é uma série sistematizada de ações que potencializam a materialidade enquanto fonte de informação nos museus. Ressalto que essa era uma operação já anunciada na disciplina Técnica de Museus, que destacava esse processo como resultado da pesquisa concebida pela equipe técnica da instituição. Não é de estranhar que os conservadores de museus diplomados Florivaldo dos Santos Trigueiros (1958) e Regina Real (1958) tenham dedicado em seus livros, publicados no Seminário Regional da Unesco sobre a Função Educativa dos Museus, um espaço exclusivo para debater sobre a importância da documentação e pesquisa museológica.

Nesse sentido, ao conservador de museus caberia fomentar, pela produção de conhecimento sobre o patrimônio, a função educativa dos museus vinculada ao visível. Porém, a conservadora de museus diplomada Regina Real salienta em seu livro *Museu Ideal* (1958, p.21-22):

Aos que trabalham em museus é absolutamente indispensável o *sentimento estético*.

Não adianta *apenas* o conhecimento profundo do material para uma perfeita classificação. Tudo será inútil se faltar ao técnico, ao administrador, a sensibilidade, o amor às coisas que o cercam.

[...]. Ao técnico de museu, além dessa virtualidade, é exigida também a competência. Terá de justificar suas tendências, saber criticar com bom senso, sem preferências pessoais. Deve, pois, viver o ambiente do museu: a "alma mater" que nele se cultua. Há, aí, corpo e alma. Corpo nos objetos das coleções, alma no que eles exprimem; corpo na organização, alma na bela aparência; corpo na luz, na cor das paredes, na ventilação adequada, alma no bem-estar sentido; corpo, enfim naqueles que zelam, alma nos que os dirigem e orientam.

O progresso dos museus, como fator social e educativo, depende muito da preparação profissional de seus componentes. Quanto maior for sua proficiência, maior a influência exercida. O objetivo de seu trabalho deve ser: contribuir para o entendimento mútuo entre a sociedade e o museu. Não há dúvida que o museu bem organizado atrai o visitante. Como chegar a isso?

Regina Real (1958) demonstra que a classificação e pesquisa museológica são processos triviais para a produção de conhecimento sobre o objeto, mas o exercício dos museus, na promoção do aprendizado pela educação visual, consubstancia-se quando é desenvolvido, concomitantemente, estratégias de divulgação do patrimônio cultural. O movimento que conduziu a projeção do museu para além de um espaço de guarda foi gradual e determinou novas convenções. Exibir nos museus passou a exigir, como Regina Real (1958) apontou, preparação,

pois, a partir de então, técnicas da produção eram desenvolvidas para disseminar conteúdo informacional ao público. Habilidades e competências de diversos profissionais somavam-se no desafio de comunicar através do visível. A conservadora de museus, Dulce Ludolf (1964 [1952]), intitulou esse trabalho como pesquisa educacional. Em suas palavras, a pesquisa educacional “[...] estabelece os moldes em que devem ser organizadas as exposições, bem como os métodos mais incisivos de apresentação dos objetos” (Idem, 1964 [1952], p.194).

Pelas investigações realizadas observou-se que as soluções teórico-metodológicas voltadas para o processo de documentação e pesquisa museológica eram, sobretudo, técnicas. Fundamentadas no aprendizado da disciplina Técnica de Museus, sua atenção voltava-se para a autenticidade histórica do objeto e, para tal objetivo, foi desenvolvido um processo científico-operativo a fim de identificar e detalhar informações sobre os objetos. Nesse sentido, o tema educação em museus não era explorado diretamente nessas soluções, mas, ainda assim, salienta-se a preocupação em transformar o objeto em patrimônio e prepará-lo para tornar-se um evocador da herança cultural.

Optou-se, portanto, investigar o que a conservadora de museus Dulce Ludolf (1964 [1952]) intitulou de pesquisa educacional, que seria a ligação entre a pesquisa do objeto e a divulgação. Esse processo envolveu soluções teórico-metodológicas para atrair o público até o museu e tornar conhecido o seu acervo. Buscou-se, então, identificar e analisar essas estratégias, concebidas pelos agentes do campo dos museus, fundamentadas na projeção dos museus por meio da educação visual e educação para o povo.

4.1 Pesquisa educacional: as estratégias de educação em museus

A proximidade do público com os museus ocorre principalmente nas exposições. Essa era uma assertiva compactuada pelos diferentes agentes e agências que atuavam nos museus e debatiam sobre a educação nessas instituições. O aprendizado pela educação visual passou a ser um tema de atenção na construção desses espaços, pois as salas expositivas não poderiam mais ser encaradas como depósitos de bens culturais, ao contrário, sua disposição e recursos aplicados na apresentação dos objetos dariam credibilidade à realidade evocada.

Na *Conférence internationale de muséographie* de 1934, realizada pelo Escritório Internacional de Museus (Office International des Musées - OIM), um dos primeiros eventos de abrangência internacional a debater o que denomina-se atualmente por expografia, suas considerações finais indicam alguns dos apontamentos que seriam estudados nas décadas seguintes sobre a montagem de exposições: forma das salas; distribuição dos espaços; circulação; exposição das obras; iluminação; modo de construção; implantação¹⁸⁰ (CASTILLO, 2008). Esses temas foram aprofundados nas décadas de 1940-50 e as discussões e elaborações de estratégias envolveram a participação dos diversos agentes e agências que atuavam no campo dos museus. Motivava-se cada vez mais a elaboração narrativa, pelas exposições, vinculada à função educativa dos museus. Esse passou a ser um discurso endossado não só pelos profissionais dos museus, como também por outros sujeitos, que em momentos específicos, marcavam sua presença no campo.

Entre as diversas publicações brasileiras do período, que tratam sobre divulgação nos museus (BARROSO, 1951; LUDOLF, 1964 [1952]; LUTZ, [1932] 2008; MENDONÇA, 1946; REAL, 1958; TRIGUEIROS, 1958; VALLADARES 1946, entre outros), identifiquei que a sistematização do estudo das estratégias intituladas como técnica de apresentação e/ou arrumação concentravam-se em dois eixos de atenção: seleção e valorização do objeto. Ressalto que os autores brasileiros acima mencionados tinham diferentes formações - eram conservadores de museus autodidatas e diplomados, educadores e naturalistas. Em comum, eles possuíam a atuação nos museus e a defesa do aprimoramento do aprendizado nesses espaços. A conservadora de museus diplomada Regina Real, ao iniciar o capítulo sobre técnica de apresentação dos objetos, em seu livro *Museu Ideal* (1958, p.22-23), destacou:

¹⁸⁰ De acordo com Castillo (2008, p.258) como resultado do Congresso de 1934 temos as seguintes conclusões: “- A *forma das salas* deve ser retangular, de dimensão variável, de acordo com a proposta expositiva, bem como facilitar acesso fácil e independente; a iluminação deve ser do alto, por janelas que também possam dosar a incidência luminosa e a temperatura; - A *distribuição dos espaços* é resultante da circulação, e deve ser organizada de tal forma que se possa escolher o que se deseja sem interrupções de outros espaços; - A *circulação* deve permitir o acesso livre às salas e, caso haja outros andares, deve-se ter um única escada, como acesso principal, mas se deve prever outra para serviços, elevador e um plano na entrada principal, que indique o visitante o sentido e, ainda, o fácil acesso entre as salas e o local de armazenamento das obras; - A *exposição das obras* deve ser didática, sistemática, limitada quanto ao número de peças em razão da decoração existente na sala ou do excesso decorativo que possa resultar; - A *iluminação* ideal será obtida por meio de um sistema difuso, realizado pelas janelas altas, visto que a iluminação zenital, além de ofuscar a visão do observador, cria zonas de sombra, iluminando mais o piso do que as paredes; já se prevê que a iluminação artificial será melhor para o futuro; - O *modo de construção* dependerá das necessidades técnicas, materiais e econômicas; - A *implantação* deve ser equivalente à de teatros e igrejas; o museu deve estar cercado de jardins, facilitando os acessos, evitando o som da cidade, garantindo segurança, por meio do distanciamento da vizinhança, e possibilitando seu crescimento futuro”.

[...] perfeitamente convencidos de sua importância e veracidade [dos objetos], não nos parece difícil expor o que mais de perto rege a colocação de uma peça dentro do museu. [...]. Pouco importa a categoria a que pertença a coleção do museu: a apresentação das peças terá de atender aos mesmos princípios, variando tão somente o processo de exposição. A boa técnica foge de *métodos* rígidos. Ao contrário, é flexível para atender a cada caso particular, levando em conta o aspecto científico, pedagógico e estético. O interessante está no imprevisto, na variedade das soluções.

O processo de divulgação do objeto pela exposição é antecedido, como mencionado anteriormente, pela pesquisa do objeto. Nesse primeiro processo, a classificação e investigação do visível priorizam cada materialidade e sua condição de singularidade. Percebe-se que Real (1958), ao se referir às técnicas de apresentação, anuncia que as soluções em debate passaram a priorizar uma narrativa fundamentada na estética visual resultante do prognosticado e do circunstancial - uma vez que não somente o objeto tem a atenção profissional, mas também o público.

Nas publicações dos profissionais de museus sobre divulgação do acervo, um dos primeiros assuntos anunciados é a arrumação do museu, atividade que envolve a primeira tomada de decisão: o que mostrar ao público? Em quatro documentos distintos (CARVALHO, 19[--]; BARROSO, 1951; LUTZ, [1932] 2008; VALLADARES, 1946), produzidos por profissionais de museus brasileiros entre as décadas de 1930 e 1940, identifiquei, entre as novas técnicas de arrumação das salas expositivas e apresentação dos objetos, a referência ao Método do Duplo-Museu. Esse era um método sugerido para concentrar o impacto visual sobre o visível e para estabelecer estratégias de narrativa para o público.

Um dos registros, de 1932, consta no relatório de visita técnica aos museus americanos da funcionária do Museu Nacional, Bertha Lutz ([1932] 2008). A naturalista destinou o primeiro capítulo de seu relato de viagem para contextualizar o que intitulou de *A evolução dos museus*, a partir dos quadros referenciais internacionais do campo dos museus. Para definir a dupla função dos museus, partiu da expressão “teoria nova dos museus”, textualmente anunciada por William Flower¹⁸¹, na publicação *Ensaio sobre os museus* de 1898, ao cunhar a proposição

¹⁸¹ “William Henry Flower, 1831-1899. Zoólogo, cirurgião-assistente na Guerra da Criméia, cirurgião do Middlesex Hospital (Londres), curador do museu do mesmo hospital, curador do Hunterian Museum, do Royal College of Surgeons os Engleand, professor de fisiologia e anatomia comparada, membro e presidente da Zoological Society, membro da Royal Society, presidente do Anthropological Institute e diretor do Natural History Museum” (LUTZ, [1932] 2008, p.189).

“The new museum idea” [Uma nova ideia de museu]. Ao problematizar a fundamentação da proposta, ela reflete:

Historicamente é fácil de explicar: deriva da dualidade de origem dos museus, que por um lado se iniciam praticamente com o agrupamento de troféus, curiosidades e relíquias religiosas e, por outro, são criações idealistas descendentes dos templos das musas.

Assim como a sua origem, é dupla a sua função. Já em 1864, Gray a define, quando diz que ao museu compete: “Primeiro, difundir a instrução e contribuir para o recreio intelectual da massa do povo; segundo, proporcionar ao pesquisador científico o ensejo de examinar detidamente todos os espécimes que constituem as coleções do Museu”.

Vejamos agora a prática. Corresponderá ela verdadeiramente ao ideal almejado nas palavras de Ruthven quando proclama o “*museum of living thought, a center of learning - a principal agency for the enlightenment of the people*”¹⁸².

Na realidade, até as últimas décadas, os museus tinham descurado um tanto o aspecto popular de sua função educativa, dedicando-se quase que exclusivamente ao papel de elemento material subsidiário à disposição do pesquisador. As coleções eram organizadas de modo a facilitar as investigações científicas, não obstante a aridez desta modalidade de exposição.

Por grande favor admitia-se o público a percorrer as salas e ler os rótulos anexados aos espécimes, muitas vezes reduzidos, nos museus de ciência, à nomenclatura científica incompreensível para o leigo e, nos museus de arte, ao nome do autor da obra, sua data de nascimento e morte.

Agora não é mais assim. O museu contemporâneo está começando a adquirir consciência de seu papel de esclarecedor da massa do povo e a envidar todos os esforços nesse sentido. (LUTZ, [1932] 2008, p.31)

Observa-se que a proposta do Método do Duplo-Museu, apresentado por Lutz ([1932] 2008), segmenta o público do museu em dois eixos: o povo e o pesquisador científico ou, como Trigueiros (1958) classificou, os curiosos e os estudiosos/pesquisadores. O método seria uma proposta para viabilizar a educação visual, sobretudo do povo, uma vez que se centrava na seleção de acervos apresentados e na ampliação de espaço para circulação. A dupla função apresentada por Bertha Lutz ([1932] 2008) tem, em um documento avulso com autoria de Nair de Moraes Carvalho, uma denominação para o motivo gerador: atravancamento. Em cinco laudas datilografadas - com acréscimos e rasuras em letra cursiva - a serem encaminhadas ao diretor do Museu Histórico Nacional, a conservadora de museus congregou os debates contemporâneos e as possíveis soluções práticas do problema abordado.

¹⁸² “N. Org.: “Um museu de pensamento vivo, um centro de aprendizagem - uma agência fundamental para ilustração do povo” (LUTZ, [1932] 2008, p.31).

O documento, que aparenta ser um esboço da versão final, foi encontrado na Coleção Nair Moraes de Carvalho do Núcleo de Memória da Museologia no Brasil (NUMMUS). Não há data de sua elaboração, porém, no início do texto a autora menciona um trabalho publicado no *Les Cahiers de la République des Létres des Sciences et des Arts de Paris* como o melhor estudo apresentado até então. No capítulo anterior, mencionei a coletânea francesa e seu último número, impresso em 1931, intitulado *Musées*, bem como sinalizei a hipótese do diretor do Museu Histórico Nacional, Gustavo Barroso, ter acesso à publicação em sua passagem à França entre agosto e outubro do mesmo ano. Pode-se estimar que a resenha data de 1937-39, quando a mesma desempenhava a função de “Conservador Interino Classe G”, como ela escreve no texto. Nair Moraes de Carvalho permaneceu nessa função até 1940, quando assumiu o cargo de conservador após o concurso do DASP (1939-40).

O título escolhido por Nair de Moraes Carvalho é objetivo: *O Método do Duplo-Museu*. A conservadora de museus diplomada inicia o texto destacando que o acúmulo de coleções e, conseqüentemente, a falta de espaço, tornou-se um problema nos museus que exigia dos técnicos uma solução radical. O atravancamento preocupava os diretores e conservadores, pois causava confusão e mau efeito nas exposições (CARVALHO, 19[--]).

O método do Duplo-Museu, segundo a autora, tinha sido proposto há meio século pelos conservadores Wilhelm von Bode¹⁸³ e Salomão Reinach¹⁸⁴. A conservadora de museus explica que o método fundamenta-se na divisão, em duas partes, do material de um museu: “a parte que pela sua beleza, riqueza, fama, etc., seduz a toda gente; a parte que, sem esse brilho, é preciosa aos pesquisadores e estudiosos” (Idem, 19[--], p.2).

Essa medida era experimentada pelos técnicos de museus a fim de reduzir à exposição pública, prioritariamente, as obras do primeiro conjunto. A autora menciona que o método é muito bem aplicado em museus de arte, mas possível também de ser executado em museus históricos, que exibiriam relíquias valiosas e

¹⁸³ Wilhelm von Bode foi um historiador de arte alemão e curador. Foi o criador e primeiro curador do Kaiser Friedrich Museum (atual Bode-Museum), fundado em 1904. Disponível em: <<http://www.smb.museum/home.html>> Acesso em: setembro/2016.

¹⁸⁴ Salomão Reinach foi historiador e arqueólogo francês. Conservador dos Museus Nacionais. Autor do primeiro capítulo do número *Musées* da coletânea *Les Cahiers de la République des Létres des Sciences et des Arts de Paris*, intitulado *L'encombrement des Musées* [As dimensões dos museus].

conservaria em depósito documentos, retratos, autógrafos. Para endossar a ampla utilização do método pelas instituições estrangeiras, Nair de Moraes Carvalho citou 14 profissionais de museus, entre conservadores, diretores, arquitetos, e destacou suas opiniões sobre o método, nas quais é possível reproduzir algumas das considerações:

[...] Schmidt-Degener, Diretor Geral do Rijksmuseum de Amsterdam, acha necessário não cansar o público, dando-lhe somente a ver o que for necessário e guardando a demasia para os especialistas.

[...] O Visconde de Abarnon, Presidente da Real Comissão dos Museus Nacionais da Grã-Bretanha, julga apoiado por unanimidade pela referida comissão, que o método é imprescindível à valorização do que o público deve ver com proveito e a facilitação do trabalho dos que desejam somente aprofundar em estudos.

[...] Marcel Nicolle, adido honorário do Museu do Louvre, mostra que esse método é a mais racional concepção moderna em museologia.

[...] O professor Ricardo Graul, ex Diretor dos Museus de Arte de Leipzig, pensa da mesma maneira nestas palavras: “As produções mediócras podem ter mérito aos olhos do historiador, do colecionador, do técnico, sendo indispensável o seu estudo. Mas, para emocionar o grande público, missão essencial do museu, para incitar-lhe o vago sentimento de beleza, decerto só o que se poder ter de melhor”. (CARVALHO, 19[--]. p.3-4)

De acordo com a conservadora de museus, as opiniões dos profissionais de museus sobre a aplicação concreta do método do Duplo-Museu dividiam-se em dois conjuntos: a) dos técnicos de museus, que defendiam a retirada de acervos secundários das salas expositivas para os depósitos da instituição, ou mesmo por transferência para museus de província; b) dos arquitetos, que apresentavam como solução a construção de edifícios apropriados às necessidades dos museus modernos (CARVALHO, 19[--]). A autora evidencia que alguns museus estrangeiros obtinham resultados positivos da aplicação do método, com destaque na remodelação das coleções e instalação de novas salas expositivas. Sua proposta era utilizar o método do Duplo-Museu no Museu Histórico Nacional:

Trata-se, pois, de ideia vencedora que poderá de certo modo ser aplicada no Museu Histórico Nacional, descongestionando-o de certa documentação de aspecto pouco interessante, que poderá ser recolhida a salas de estudos, onde ficará sempre a mão para uso dos estudiosos e para as cópias que forem necessárias. Esse segundo Museu Histórico servirá grandemente aos seus fins especiais, sem prejudicar a harmonia, a estética, o esplendor das grandes coleções de relíquias. Compô-lo-ão os autógrafos, os documentos escritos ou impressos, os números antigos de jornais, certos livros, algumas gravuras de menor importância, planos de uniformes, retratos, fotografias de fatos, reuniões e episódios, bandeiras sem grande significação histórica e tudo mais quanto a direção julgue conveniente, obedecendo a seguro critério de escolha. (CARVALHO, 19[--], p.5)

Percebe-se, pelos debates sobre o método do Duplo-Museu, que o estímulo visual do visitante ganhava atenção dos profissionais do campo dos museus. Tanto a seleção dos objetos, como a disposição das salas expositivas tornavam-se premissas para a apresentação dos bens culturais. Os arquitetos eram retratados como agentes que circulavam e atuavam nos museus. Inclusive, é destacado no documento que participavam das lutas do campo no preavalecimento de suas soluções aplicadas ao espaço - habilidade inerente de sua formação.

O crítico de arte, educador e conservador de museus autodidata, José Valladares, ao tratar do método Duplo-Museu, em seu livro *Museu para o povo: um estudo sobre museus americanos* (1946) utiliza a metáfora do *iceberg* para ilustrar a situação das instituições: os museus somente expõem a nona parte dos objetos que possuem, as demais peças encontram-se nos *store-room*, ou como denominamos atualmente, reservas-técnicas. Valladares (1946) também apresenta o método do Duplo-Museu como uma solução para tratar os objetos como fonte material para fins de estudo, exibição e serviço educacional. Em suas palavras, duas perspectivas estavam em evidência: a científica e a humana.

Quando se pensa no modo de tratar o patrimônio de um museu, dois pontos de vista entram em jogo: o ponto de vista puramente científico e o ponto de vista humano. É necessário procurar que não se atropelem, pois isso iria diminuir as possibilidades de serviço educativo.

Segundo Stein¹⁸⁵, o ponto de vista científico requer:

- 1 - Que todas as coleções sejam mostradas.
- 2 - Que estejam arrumadas em ordem.
- 3 - Que tudo esteja na melhor luz possível.
- 4 - Proteção contra fogo, temperatura, luz, poeira e vandalismo ou furto.
- 5 - Reorganização fácil das coleções visando crescimento ordenado.

O ponto de vista humano, por sua vez, pede:

- 1 - A divisão das coleções em duas partes - uma para o público em geral e outra somente para estudiosos.
- 2 - Que as coleções de estudo sejam tão compreensivas quanto possível e arrumadas de sorte a facilitar pesquisa se comparações.
- 3 - Que as galerias públicas satisfaçam as seguintes condições: a) o visitante somente verá um número limitado de objetos; b) todo objeto será exposto em ambiente correlato; c) cada objeto atrairá a atenção do visitante; d) despertará seu interesse; e) ele não se fatigará com a monotonia da arrumação. (VALLADARES, 1946, p.35)

¹⁸⁵ STEIN, Clarence S. Making Museums Function. *The Architectural Forum*, 1932, vol 56, p.609-616.

É possível identificar, tanto na análise de Valladares (1946), como na de Lutz [1932] 2008) e Carvalho (19[--]), que as funções do museu de preservar e investigar associam-se ao ato de promover o patrimônio cultural. A arrumação do museu e de suas exposições, para divulgação dos bens culturais, tornava-se, no Brasil, uma das competências desenvolvidas no Curso de Museus e, conseqüentemente, uma habilidade aprofundada na disciplina Técnica de Museus. Observa-se, através do livro *Introdução à Técnica de Museus* (1951), que ao conservador de museus caberia dominar as habilidades e competências exigidas pelo enfoque hoje conhecido como expografia, mas também deveria possuir uma dose de vocação: “O arrumador é o único juiz do que for mais propício” (BARROSO, 1951, p.37).

Gustavo Barroso (1951), ao tratar do tema arrumação, em seu livro, aborda o Método do Duplo-Museu como uma solução utilizada por profissionais europeus e norte-americanos. Não é possível precisar se teve maiores informações sobre a técnica por meio da coletânea *Les Cahiers de la République des Létres des Sciences et des Arts de Paris* (1931), através do relatório da conservadora de museus Nair de Moraes Carvalho, ou por outra situação oportuna. A arrumação era uma das habilidades do conservador de museus e o Método do Duplo-Museu favorecia a concepção de exposições destinadas ao público geral - na qual a escolha dos objetos era um fator determinante, bem como a apresentação destes bens no espaço - e para o público especializado - montagem de exposições que continham objetos qualificados por Gustavo Barroso como medíocres, mas que eram significativos para estudos e pesquisas sobre o passado (BARROSO, 1951).

A ênfase das habilidades de arrumação estava centrada no público geral, pois o desafio era estimular uma sensação de harmonia nas visitas. Como referido anteriormente, é possível identificar, entre os agentes do campo, que o estudo das estratégias intituladas como técnica de apresentação e/ou arrumação concentravam-se em dois momentos: a seleção do objeto, ou como a conservadora de museus Regina Real (1958, p.23) se refere, “[...] escolher bem aquilo que merece ser apresentado”; e a valorização do objeto, etapa não menos importante, uma vez que “[...] não basta colocá-lo [o objeto] para ser visto, é preciso valorizá-lo, equilibrá-lo com que o cerca, de forma a agradar a vista, instruindo” (Idem, 1958, p.26).

Para a profissional, nesse enfoque, as técnicas museográficas tinham evoluído de forma revolucionária. Todos os elementos que compõem uma exposição

deveriam ser meticulosamente pensados: vitrines, paredes, manequins, topografia das salas, iluminação, espaços entre portas e janelas e pés direitos, já que, segundo Gustavo Barroso, “[...] procura-se ao mesmo tempo emocioná-lo [o visitante] e educá-lo, de modo que seu passeio através das coleções expostas seja o mais frutuoso possível no sentido moral e intelectual” (BARROSO, 1951, p.52). Abaixo, na Figura 11, uma das imagens do livro *Técnica de Museus* (1951) no qual o diretor/professor ilustra a arrumação tecnicamente perfeita aplicada no Museu Histórico Nacional:

Figura 11
Técnica de Museus - arrumação da sala expositiva



Fonte: BARROSO, 1951, p.33. Legenda do autor: “Museu Histórico Nacional - Seção de Numismática. Exposição de medalhas brasileiras. Tipo de vitrinas adotado para mostruário de medalhas e moedas. Arrumação tecnicamente perfeita. Note-se a valorização dos medalhões na sua disposição em paredes de tom neutro, que lhes dão realce”.

A figura 11 é um dos protocolos de leitura (CHARTIER, 1996) do livro *Introdução à Técnica de Museus* (1951). Essa fotografia, que apresenta parte da Seção de Numismática, preenche a página inteira da referida publicação, auxilia na exemplificação de soluções para a arrumação das salas expositivas e ganha um forte destaque pelo reforço da legenda. Para Barroso (1951), essa era uma sala expositiva com arrumação tecnicamente perfeita, pois a composição da sala e dos recursos expográficos, especialmente as vitrines adaptadas para exibição de medalhas e moedas, valorizavam o patrimônio apresentado ao público. Percebe-se

que, para além das competências ensinadas, o conservador de museus precisava exercitar um talento nato na elaboração das exposições - seus sentimentos e gosto pessoal produziam marcas que, de acordo com o próprio autor, evidenciavam propriedade, erudição e prática:

As pessoas educadas, mesmo as menos instruídas, quando não são de natureza vulgar, facilmente reconhecem esse indefinível bom gosto, que é qualquer coisa como uma fidalguia artística. O bom gosto reflete-se numa arrumação de museu, encantando geralmente o visitante, sem que ele saiba por que. Condição precípua do arrumador, é quase sempre um senso inato. Pode, todavia, ser adquirido com a educação, o convívio, o esforço e a prática. (BARROSO, 1951, p.48)

A relação entre a arrumação dos museus e a percepção visual do visitante ganhou destaque nas observações empíricas, investigações e debates do campo dos museus. A possibilidade de vincular recursos, que aprimorassem a experiência visual nas exposições, era de grande interesse dos profissionais dos museus. Estava em pauta o aprimoramento das técnicas museográficas de estímulo ao aprendizado visual. Identifica-se, na análise do conservador de museus Mário Barata, sobre a tese de autoria de Wolfgang Pfeiffer - apresentada em 1956 no Primeiro Congresso Nacional de Museus - a necessidade que os profissionais sentiam de aprofundar as condições da percepção visual nos museus:

Estamos de acordo com Pfeiffer no fato de que para sair do círculo vicioso - má formação estética espontânea e má orientação estética dirigida - o museu terá de desempenhar papel relevante com suas exposições [...]. Somos igualmente da opinião do autor de que o museu - como instituição - aperfeiçoará a visão do espectador e de que isto constitui aspecto educacional que se tornou necessário na civilização do nosso tempo. É evidente que o professor Wolfgang Pfeiffer não desejou, apesar de poder fazê-lo, entrar pelo terreno das condições da percepção visual, estudando os seus limites e o problema da fadiga ótica, com os seus efeitos sobre a orientação técnico-museográfica. Nem desenvolveu o assunto especial a que se refere na página 4, 'das experiências visuais que (o espectador) precisa possuir para poder compreender o que o museu lhe apresenta'. Essa ausência de aspectos laterais do problema tratado não prejudica a estrutura geral e o real interesse do trabalho. (BARATA, 1956b, [s.n.t])

Figura 12
Visita orientada por Wolfgang Pfeiffer na 2ª Bienal (1953-1954)



Fonte: Disponível em <<http://bienal.org.br/post.php?i=518>>. Acesso em setembro/2016.

Através do texto de Mário Barata (1956b) é possível identificar o interesse dos agentes do campo em aprofundar investigações e soluções que aprimorassem a percepção visual nos museus, a exemplo de Wolfgang Pfeiffer, ora por meio de investigações de cunho acadêmico (citação acima), ora pela empiria (Figura 12). O conservador de museus Mário Barata apontou, inclusive, o que em sua percepção faltou no estudo apresentado no Primeiro Congresso Nacional de Museus pelo professor Pfeiffer, historiador da arte, que na época era diretor-técnico do Museu de Arte Moderna de São Paulo - a exemplo de abordagens sobre fadiga ótica e antecedentes do visitante para as experiências visuais propostas nos museus de arte. Observa-se, nesse sentido, uma inquietação do profissional em examinar detalhes que poderiam aprimorar a educação visual nos museus.

O desejo de aprofundar o que Barata (1956b) classifica de orientação técnico-museográfica não era uma novidade na década de 1950. O relatório de viagem de estudos aos museus americanos realizado por Bertha Lutz demonstra que já na década de 1930 os recursos aplicados nas exposições para o estímulo da educação visual eram foco de atenção. A profissional do Museu Nacional dedicou um capítulo exclusivo para o relato das técnicas expográficas auxiliares, denominado *Metodologia educativa do museu* com a prerrogativa: “O campo essencial do museu no domínio da instrução pública é o da educação visual. Nenhum outro tipo de

estabelecimento poderá disputar-lhe a primazia nesse particular” (LUTZ, [1932] 2008, p.57).

Através da vivência que teve em 58 museus americanos, Bertha Lutz elencou alguns princípios orientadores de uma exposição, entre eles destacou a seriação do material, a evolução, a distribuição geográfica, a ordem cronológica e o progresso cultural. Evidenciou a prática de elaborar exposições permanentes e, ao lado, outras de caráter transitório, a fim de continuar a atrair o mesmo público. Além da estratégia de inaugurar exposições de curta-duração, salientou a presença de acessórios elegantes para o auxílio da compreensão do visitante, como painéis, murais e aplicações na parede. Apresentou uma análise sobre o custo-benefício dos dioramas, ou *habitat-group*, recurso usualmente utilizado em museus de ciências naturais:

A confecção de um diorama é muito dispendiosa, sendo precedida de estudos muito exatos na localidade escolhida, por desenhos e pinturas feitas no campo e modelos de espécimes feitos peça por peça. O efeito é bellissimo, sendo extraordinário o seu alcance, para dar impressão de certos quartos, como sejam, por exemplo, na fitogeografia, os tipos de plantas das diferentes zonas, ou para explicarem os efeitos da geologia dinâmica. As reproduções dos grandes monumentos geológicos naturais americanos existentes no Museu de Milwaukee vão além de qualquer expectativa e gravam para sempre na memória o que foi a ação das águas e dos ventos nas épocas geológicas da pré-história. O diretor do Museu, dr. Barret [sic]¹⁸⁶, foi extraordinariamente generoso, fornecendo-me todos os detalhes quanto a estudos preliminares, tempo e verbas necessárias à confecção de um diorama.

Salvo para esse gênero de trabalho ou para dar a noção de um conjunto biológico, não sei se os *habitat-groups* compensam o tempo, a despesa e o esforço que representam, computados no período de atenção que lhes dedica o público, e na capacidade de gravar tantos detalhes na memória do visitante. Eis outro problema que compete aos psicólogos resolver. Não é, entretanto, senão justo assinalar a duração quase que eterna dos *habitat-groups*. (LUTZ, [1932] 2008, p.60-61)

Interessante observar, pela análise de Bertha Lutz, que a apresentação dos bens culturais estava cada vez mais associada a atenção e motivação do público. A disposição dos objetos poderia causar a fadiga da visão. O excesso, seja pelo amontoamento, ou mesmo como resultado de métodos empregados, destruía, como Gustavo Barroso advertiu, o “valor pedagógico dos objetos” (BARROSO, 1951, p.32). Para o professor da disciplina Técnica de Museus, boa parte do público

¹⁸⁶ “Samuel Alfred Barrett [sic], 1879-1965. Antropólogo, pesquisador em etnologia e linguística, diretor do Milwaukee Public Museum, do Army Specialized Training Program em Berkeley, diretor e pesquisador da American Indian Films”. (LUTZ, [1932] 2008, p.188).

contentava-se em ter uma boa visão do conjunto. No livro de fundamentação do conteúdo, ministrado por Gustavo Barroso, são elencados os princípios indeclináveis para uma boa exposição:

- 1) Efeito estético dos próprios objetos.
- 2) Efeito estético de sua colocação.
- 3) Facilidade de visão e exame pelo público.
- 4) Boa e clara etiquetagem.
- 5) Proteção dos objetos contra as intempéries.
- 6) Defesa dos mesmos contra descuidos de visitantes e roubos.
- 7) Preferência dos melhoramentos graduais sobre as reformas subversivas.

[...] O efeito estético da colocação dos objetos depende em grande parte da maneira como sua natureza permita colocá-los: em plintos, peanhas e pedestais; em mostruários e vitrinas; pendurá-los às paredes.

1º caso - Os plintos, peanhas e pedestais podem ser de pedra, metal ou madeira. Seu estilo deve corresponder ao das peças que suportam. Suas proporções devem dar impressão de estabilidade e harmonia. É aconselhável sempre a maior simplicidade.

2º caso - A questão das vitrinas é mais complexa. As feias e maldispostas prejudicam grandemente a exposição dos objetos e o conjunto das salas. Cansam o visitante. Sobretudo as que obrigam a se curvar, abaixar ou pôr-se na pontinha dos pés. O arranjo das vitrinas com bom gosto e propriedade produz efeito contrário, desperta o interesse e dá um sentimento de harmonia. (BARROSO, 1951, p.32;37)

O discurso acima apresentado, no livro *Introdução à Técnica de Museus* (1951), provoca indagações sobre o direcionamento das estratégias de divulgação concebidas pelos profissionais de museus. É possível observar a intenção de favorecer uma relação mais direta com o patrimônio, pela prévia seleção e disposição do acervo na exposição concebendo, por exemplo, conjuntos narrativos. Essas novas propostas estariam voltadas, sobretudo, para o público que categorizavam como curiosos, ou seja, o público considerado médio por não ser pesquisador, mas que tinha um ávido interesse em aprender. O exercício da educação em museus era propiciado por dois fatores centrais: considerar que os objetos tinham um potencial “valor pedagógico” e que existia um público estimulado a aprender.

Através do Método Duplo-Museu, as técnicas de seleção e disposição do acervo, colocadas em prática, exaltariam os discursos a serem propagados institucionalmente. O conceito de estratégia de Michel de Certeau (1998) caberia nesse contexto, uma vez que essa proposta de divulgação do patrimônio estabeleceria uma relação regulada da experiência proporcionada ao público. Porém, cabe ressaltar que as estratégias voltadas ao público curioso eram repletas

de prejulgamentos. Observa-se que o professor da disciplina Técnica de Museus exalta como os dois primeiros princípios indeclináveis para uma boa exposição o efeito estético dos próprios objetos e o efeito estético de sua colocação. A seleção do acervo pelo Método Duplo-Museu motivava a seleção e disposição do acervo pelo crivo do estético e não pelo valor de documento histórico. Aliás, objetos dotados desse valor informacional poderiam ser acondicionados nas reservas técnicas por não terem apelo visual. Havia, nessa concepção, o reforço da sacralização de evidências materiais pelo crivo do belo, único e diferente, bem como a propagação da ideia de que o público curioso precisava ser estimulado pela atração visual.

Se por um lado a aplicação do Método Duplo-Museu exaltava o apelo estético do objeto, por outro valorizava uma atenção profissional na organização das exposições a fim de evitar o excesso informacional. Diminuir a concentração de acervo exposto ampliava a concentração do visitante e tornava mais nítida a proposta educativa da instituição. Gustavo Barroso (1951) demonstrava pelo recurso da fotografia os efeitos do acúmulo nas exposições:

Figura 13

Técnica de Museus - comparação da arrumação de salas expositivas do Museu Fitzwilliam e Museu Histórico Nacional

Fonte: BARROSO, 1951, p.56. Legenda do autor: “Mostruário de cerâmica do Museu Fitzwilliam, de Cambridge. Compare-se com o da Sala Vice-Reis, no Museu Histórico Nacional e se verá como foi aperfeiçoado no sentido de evitar acúmulo”.



Fonte: BARROSO, 1951, p.58. Legenda do autor: Museu Histórico Nacional - Sala dos Donatários. Exposição de porcelanas. Compare-se com a do Museu Fitzwilliam, de Cambridge, e ver-se-á como o acúmulo daquele foi evitado [...].

As fotografias de arrumação das salas expositivas (Figura 13), que ilustram a obra *Introdução à Técnica de Museus* (1951), enfatizam que o estudo da distribuição equilibrada dos objetos, a disposição topográfica das salas, a circulação dos visitantes e os efeitos de luz exigiam dos profissionais de museus maiores estudos para a concepção de regras e princípios técnicos, em grande parte provenientes das experiências empíricas. A legenda da fotografia, referente à Sala dos Donatários do Museu Histórico Nacional (Figura 13, parte inferior), é extensa e didática¹⁸⁷, pois reforça a valorização dos objetos pela harmonização da luz, cor das paredes, efeito de fundo e vitrines. Por estar adaptado em um complexo arquitetônico histórico, não concebido para ser museu, Gustavo Barroso declara que nem sempre o arrumador conseguia a solução que desejava alcançar no Museu Histórico Nacional.

Porém, se o profissional de museus não tivesse condições estruturais de aplicar integralmente os princípios da arrumação, esse deveria ter domínio teórico e perspicácia experimental para ajustá-los às circunstâncias: “A erudição é, pois, um dos maiores auxiliares de quem arruma um museu” (BARROSO, 1951, p.51). Na publicação *Museu e Educação*, do conservador de museu Florisvaldo dos Santos Trigueiros (1958) - voltada para os profissionais do campo dos museus, mas também, do campo da educação - percebe-se um cuidado em condensar, simplificar e exemplificar as técnicas que, no caso do livro *Introdução à Técnica de Museus* (1951), eram formuladas com um vocabulário controlado e especializado:

A arrumação de um museu requer gosto especial e deve ser feita de modo a valorizar as peças expostas, atraindo a curiosidade do visitante. [...] O ambiente é um dos mais importantes problemas do museu e, quando bem resolvido, resulta em vantagens apreciáveis. Deve ser simples e atraente. A pintura das paredes pode variar desde os tons neutros até as cores vivas, uma vez que harmonize com o tipo do museu e com as peças a serem apresentadas. Num museu para crianças, as cores vivas pelo seu poder de atração, podem ser utilizadas. A iluminação, sempre que possível, deve ser a natural; quando esta for insuficiente, ou para realçar certas peças, utiliza-se a luz elétrica, de preferência com lâmpadas fluorescentes. [...]. Também contribui para maior beleza e facilidade de aprendizagem dos que visitarem a exposição, a colocação de retratos de personagens ligados direta ou

¹⁸⁷ Legenda completa elaborada por Gustavo Barroso sobre a Sala dos Donatários (Figura 13): “Museu Histórico Nacional - Sala dos Donatários. Exposição de porcelanas. Compare-se com a do Museu Fitzwilliam, de Cambridge, e ver-se-á como o acúmulo daquele foi evitado. Paredes brancas com a monotonia quebrada por meio de brasões coloridos e em relevo. Iluminação artificial interna com globos pendentes do teto auxiliados pela alvura das paredes. Efeito de fundo obtido por grande retrato a óleo na quarta sala, que se enquadra na porta encimada pelo brasão imperial da terceira. As salas são esconsas, de maneira que, só ao entrar na terceira, o visitante vê o retrato perfeitamente enquadrado na moldura da porta. Trata-se duma adaptação a museu dum edifício antigo e histórico, de caráter militar. Nem sempre, portanto, o arrumador consegue o que deseja fazer” (BARROSO, 1951, p.58).

indiretamente às peças mostradas, como selos, mapas, etc. (TRIGUEIROS, 1958, p.69-71)

A fim de estimular uma educação visual nos museus, métodos complementares passaram a ser debatidos e aprimorados nas instituições. O recurso da palavra passou a ser mais explorado para contextualização dos objetos. As etiquetas e os impressos de apoio - catálogos, folhetos, guias de visitantes - passaram a ser produzidos como recursos de apoio a visita, pois facilitariam o exame do público.

No livro *Introdução à Técnica de Museus* (1951), Gustavo Barroso pondera que as etiquetas para uso do visitante nunca deveriam prejudicar os efeitos dos objetos expostos. A redação, impressão e suporte eram critérios para a confecção de uma boa etiqueta, que precisava ter por características a legibilidade, a elucidação e a descrição. Outros recursos textuais citados eram os catálogos enumerativos, com indicações contidas nas etiquetas; catálogos descritivos, com descrição topográfica do museu e a descrição sumária dos objetos expostos; e o catálogo comentado, com a maior soma de informações sobre os objetos. O catálogo comentado tinha importância científica, pois, de acordo com Barroso (1951, p.78), “[...] as evocações históricas suscitam a relíquia exposta ao público”. Quando os comentários fossem articulados com documentos comprobatórios, resultado de longas pesquisas, não caberia mais o formato de catálogo, mas de tese, dissertação e comunicados que, publicados em anais, revistas e eventos, permitiriam “revelar ao público e aos estudos sua vida mental [dos objetos]” (Idem, 1951, p.78).

De acordo com Ceravollo e Santos (2007), José Valladares, pela experiência acumulada como conservador de museus autodidata, destacava em suas publicações a importância da palavra aplicada nas exposições de forma a valorizar os objetos. Em reportagem ao jornal soteropolitano *A Tarde*, de 15 de setembro de 1946, salientou:

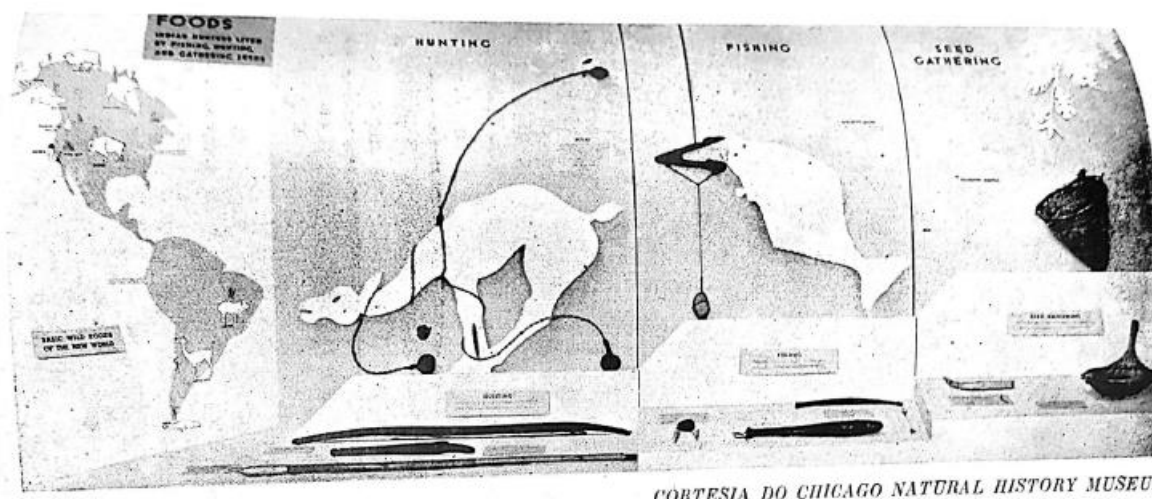
Há muita gente que olha com certo desdém para esse cuidado na exibição das coleções. Os objetos falam por si mesmo - é o que se ouve com frequência. Mas não pode haver engano mais prejudicial para o comum dos visitantes. A não ser para especialistas, os objetos nunca falam satisfatoriamente. Faz-se mister que alguém se encarregue de falar por eles e essa tarefa compreende desde o modo que a peça está exibida até a informação contida nas etiquetas, nos catálogos... até a palavra do guia afável que disserta sobre a significação do conteúdo das galerias. (VALLADARES, 1946, apud CERAVOLO; SANTOS, 2007, p.209-210)

Valladares (1946) também endossa o recurso textual nas exposições no seu livro *Museu para o povo: um estudo sobre museus americanos*. O autor sublinha que as etiquetas são responsáveis por fornecer conhecimento que antes o visitante ignorava. Porém, pondera que esse era um recurso que necessitava ser aplicado com exatidão, pois “[...] a demasia de informações pode acarretar para os propósitos educacionais do museu, tantos prejuízos quanto sua escassez ou falta de exatidão” (Idem, 1946, p.88).

O conservador de museus autodidata, a partir de sua experiência nos museus americanos, salientava que redigir uma etiqueta não era um fácil trabalho: exigia dos funcionários de museus clareza, seleção de informações e sintetização. A disposição nas salas expositivas exigia tanto cuidado quanto sua elaboração. Dispô-las com uniformidade não cansava os olhos do espectador em procura dos dados e, conseqüentemente, diminuía a fadiga. Era necessária a harmonização da materialidade com o texto (Figura 14).

Figura 14

Mostruário com objeto e textos auxiliares do Chicago Natural History Museum



Fonte: VALLADARES, 1946, [n.p.]. Legenda do autor: “Chicago Natural History Museum. Seção do Índio Americano. Mostruário sobre coleta, caça e pesca. Note-se a feliz combinação de letreiros, legendas, etiquetas, chaves e individuais, gráficos e desenhos, todos visando a pronta e segura compreensão dos objetos expostos”.

A partir da vivência e exemplos que conheceu nos museus norte-americanos, ele destacava que o importante compromisso da aplicação do recurso textual nas exposições era dizer a verdade. Embora a estratégia da escrita assumisse nas

exposições diversos enfoques e formatos - letreiros, etiquetas chaves¹⁸⁸ e etiquetas individuais - a intenção de sua aplicabilidade era comum: informar o conteúdo visual dos mostruários. Segundo Valladares (1946, p.90):

Havendo letreiros, etiquetas chaves e etiquetas individuais, o visitante é levado a dar três passos sucessivos focalizado na apreciação de um espécime - o primeiro em relação ao assunto focalizado pelo mostruário, o segundo referente à significação dos objetos contidos em cada um, e o passo final para saber a respeito de cada uma das peças isoladamente.

Ao apresentar uma lógica textual aplicada às exposições, letreiros, etiquetas chaves e etiquetas individuais, ele adverte que o uso inapropriado desse recurso, especialmente textos mal escritos e com suportes amarelados pelo tempo, poderiam causar no visitante a impressão de negligência e aumentar seu cansaço, causando aos visitantes bocejos e alívio ao abandonar o museu. Estratégias planejadas e periodicamente revistas estimulariam sensações favoráveis ao aprendizado nos museus. Além da escrita, a associação de outros métodos, aplicados às exposições, estava em pauta a fim de potencializar a educação visual nos museus através da estimulação dos sentidos: os recursos visuais e sonoros.

Bertha Lutz ([1932] 2008), em seu relatório de viagem, denomina os recursos visuais e sonoros de métodos dinâmicos, pois exploram o som e o movimento, tornando-se elementos muito atraentes nos museus que os empregam. Um dos recursos mais discutidos nas observações e em eventos do campo dos museus era a utilização de fitas cinematográficas nas salas de exposição. A autora analisa:

A demonstração com modelos animados acompanhados de explicações verbais claras e populares, constitui, ao ver do dr. Paul Marshall Rea¹⁸⁹, o método ideal de ensino popular museológico. Quisera, aliás, esse orientador psicológico ver todos os museus transformados em instituições dinâmicas, onde, mediante pagamento de uma quantia modesta, pudesse o público, a qualquer instante, ver espécimes, fazer funcionar aparelhos animados e ouvir explicações claras.

¹⁸⁸ De acordo com Valladares (1946, p.90), “Embora se possam simplificar ao ponto de as tornar sumamente lacônicas, a necessidade de ler uma quantidade enorme de papeletas parecidas, em parte explica a tão temida *fadiga de museu*. Na intenção de remediar essa fadiga, até agora não debelada, por outras palavras, a fim de dilatar o espaço de tempo dentro do qual ela, fatalmente, se pronuncia, em vez das individuais, começou-se a empregar etiquetas que abrangem um grupo de objetos - a *etiqueta chave*, como é denominada. Colocada em um lugar de relevo, ela não pode ser sintética; também não pode ser demasiado extensa: sua finalidade é explicar a correlação existente no grupo de objetos e servir de chave, conforme o nome indica, para a compreensão das individuais”.

¹⁸⁹ “Paul Marshall Rea, 1878-1948. Diretor do Cleveland Museum of Natural History”. (LUTZ, [1932] 2008, p.188).

Seria verdadeiramente o ‘centro do pensamento vivo’ em que Ruthven¹⁹⁰ deseja transformar o museu’. [...] O som, a vida e o movimento contribuem muito para prender a atenção e tornam atraente o ambiente dos museus. (LUTZ, [1932] 2008, p.64-65)

A utilização de métodos dinâmicos nas exposições, em especial o cinema, aparece com destaque na monografia *A extensão cultural nos museus* (1946) de Edgar Süssekind de Mendonça. O educador confirma o interesse da literatura especializada sobre a colaboração do cinema nos museus e ressalta a contribuição de Roquette-Pinto¹⁹¹ pelo uso da documentação cinematográfica na obra de Rondon em época que coincidia com as tentativas estrangeiras de explorar o cinema nas exposições. A partir das experiências observadas, Mendonça (1946) sugere o que denominou provisoriamente de museu animado, ou seja, método em que a exposição fornecerá, pelos objetos, o tema central e, em torno da técnica cinematográfica, temas variados seriam contextualizados e desdobrados. Os filmes, de poucos minutos, contribuiriam na “interpretação pedagógica” dos visitantes:

FUNCIONAMENTO - “Museus dinâmicos” - Colhido, selecionado e exposto o material, trata-se agora de pô-lo a funcionar. Para a concepção antiga, material de museu bastava existir - existir e persistir. O seu tratador especializado revelava no nome oficial - conservador - o ideal estático que encarnavam. Depois, os mostruários se encheram de buliçosa profusão de setas, letreiros sobre letreiros, diagramas, mapogramas, gráficos de todo espécie, mapas de todo tamanho, desenhos e fotografias, os objetos expostos como que se perfilaram em posição de sentido à espera da ordem iminente de marcha.... É a posição que ainda mantém os museus brasileiros. Dois deles, que sabemos, se avantajaram aos demais nessa movimentação em estado latente, que é o prenúncio da movimentação visível, do funcionamento do material exposto, dos *museus dinâmicos* que ainda não possuímos. Esses dois são: o Museu Paulista, na colina do Ipiranga, onde, em longa continuidade de cultura e carinho, AFONSO d’E. TAUNAY, seu grande Diretor, valendo-se das virtudes reconstituidoras da pintura e da escultura, realizou obra de objetividade e simbolismo, que resume, em síntese inesquecível ‘todos os aspectos da formação de nossa nacionalidade’, para empregar expressos de VENANCIO FILHO¹⁹². E o Museu Nacional, em suas coleções de antropologia e etnografia, e em

¹⁹⁰ “Alexander Grant Ruthven, 1882-1971. Herpetologista, diretor dos museus Universitários e do Museu de Zoologia da University of Michigan, professor e diretor do Departamento de Zoologia, presidente da University of Michigan”. (LUTZ, [1932] 2008, p.183).

¹⁹¹ Edgard Roquette-Pinto era médico legista, professor, antropólogo, etnólogo, escritor e arqueólogo. Em 1905 tornou-se, por concurso, professor assistente de Antropologia e Etnografia no Museu Nacional. Em 1923 fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Foi diretor do Museu Nacional no período de 1926 a 1935. Roquette-Pinto foi o primeiro diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), criado em 1936, permanecendo no cargo até 1947. Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ROQUETTE-PINTO.pdf>>. Acesso em: setembro/ 2016.

¹⁹² Edgar Süssekind de Mendonça cita em sua monografia (1946) dois trabalhos do educador Francisco Venancio Filho: “Função educativa dos museus”, *Estudos Brasileiros*, Rio de Janeiro, 1939; e *A educação e seu aparelhamento moderno*, São Paulo, 1941.

certos aspectos de outras, onde é modelar o consórcio da especialização científica com o interesse geral da cultura. (MENDONÇA, 1946, p.52-53)

Observa-se que, pelas palavras do autor, o museu animado/ dinâmico era uma etapa ainda não alcançada nas instituições brasileiras, embora apontasse que o País possuía profissionais do campo dos museus e do cinema que poderiam desenvolver trabalhos em parceria. Citou em sua monografia, inclusive, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE)¹⁹³, para a realização de filmes/ documentários a serem utilizados nas exposições, fornecendo informações adicionais sobre os objetos aos visitantes. A fim de reforçar a viabilidade de parcerias entre profissionais dos museus e do cinema, para potencializar a educação visual nos museus, Mendonça (1946) apropria-se do discurso do educador escolanovista Jonathas Serrano¹⁹⁴, pedagogo que esteve engajado no debate sobre a atividade cinematográfica no Brasil:

[...], mas, como bem assinala uma das maiores autoridades nacionais em matéria de cinema educativo, Jônatas Serrano, os museus podem, por si mesmos, realizar filmes documentários, ou conforme suas próprias expressões: “O cinema resolve aspectos do problema, que os museus, mesmo dinâmicos, não resolvem. Deve ser posto a serviço dessa causa, que é a dos museus e que é educativa por excelência [...]. Não devemos perder de vista esses aspectos mais educativos dos museus, que é dar a prova consciente da obra humana, no tempo e no espaço e fixá-la para que outros a colham e apreciem no exato valor. E a própria documentação, que colhemos, será a mais preciosa dos museus futuros. (SERRANO, 1939 apud MENDONÇA, 1946, p.51)

O trecho utilizado por Mendonça (1946), do educador Jonathas Serrano, apresenta o cinema como um recurso a ser utilizado em prol da função educativa dos museus. Os filmes/ documentários poderiam até mesmo suprir a dinamicidade e rapidez que o cotidiano durante e pós Segunda Guerra Mundial instituiu. Essa era uma das dúvidas mencionada por Sigrid Pôrto de Barros (1964 [1952], p.219):

¹⁹³ De acordo com Catelli (2005, p.2): “No início do século XX, intelectuais, políticos, educadores e cineastas passam a escrever sobre o possível vínculo entre o cinema e a educação e sobre a viabilidade de implementação deste recurso nas escolas. Essas propostas de um cinema educativo foram implementadas a partir das reformas educacionais que ocorreram em diversos estados brasileiros no final dos anos de 1920, e em 1937, no Estado Novo, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), sob a direção de Roquette-Pinto”. Para informações sobre o cinema educativo no Brasil, sugiro consultar: CATELLI, Rosana Elisa. O Cinema Educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12, 2005.

¹⁹⁴ Jonathas Serrano, educador, foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, além de ter exercido o magistério de História, principalmente no Colégio Pedro II e na Escola Normal do antigo Distrito Federal. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: CAMPELO, Taís. Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema. *Cadernos de Ciências Humanas - Especiaria*, v. 10, n.17, 2007, p.57-76.

“Como poderão sobreviver, culturalmente, os museus numa era atômico-espacial, se continuarem a enfileirar suas coleções como raridades valiosas, num puro espírito de ‘Casa das Maravilhas’? ”.

Uma das respostas apontadas pela conservadora de museus era promover não somente a preservação dos objetos, mas utilizá-la em caráter cultural, aproveitando-se dos diversos meios de comunicação que promovessem a valorização visual. Sigrid Pôrto de Barros (1964 [1952], p.220), ao problematizar a educação visual nos museus, salientava que era “[...] totalmente injustificável que existam museus dissociados dos planos educacionais vigentes, dentro dos modernos ditames da ‘Escola Ativa’”. Pelas evidências encontradas ao longo da pesquisa, identifiquei que os educadores vinculados à Escola Ativa debatiam a educação não só nos domínios do ensino formal, mas também em outros meios de ensino, a exemplo dos museus e do cinema educativos. E não somente os escolanovistas brasileiros Edgar Sússekind de Mendonça e Jonathas Serrano consideravam ações educativas que conjugassem museus e cinema ou suas contribuições para a vida contemporânea. O educador Anísio Teixeira, na entrevista realizada no jornal Correio da Manhã em ocasião da Campanha Internacional de Museus promovida pela UNESCO em 1956, ponderou:

Nação sem museus é nação sem educação

Focalizando o Cinema, o Diapositivo e a Televisão que vieram multiplicar os meios visuais de educação, opõe o educador [Anísio Teixeira] – que são todos esses novos recursos senão extensões do método dos museus? E não seriam, por outro lado, os próprios museus, hoje, os que mais faziam uso desses novos meios de comunicação em massa da vida moderna?

– A realidade é que uma nação moderna sem Museus é uma nação sem os recursos básicos da educação. Neles é que se encontram as matrizes da cultura. Por eles é que o homem se emancipa do seu provincianismo e se faz, no espaço e no tempo, o companheiro e o contemporâneo de todos os que o antecederam e que o irão suceder... Museu de história natural, museus de história, museus de ciência, museus de indústrias e museus de arte nos facilitam com as excelências da natureza e suntuoso esforço humano em sua busca milenar do saber e da beleza. Perdoe-me a frase um tanto solene, mas como evitar este tom, falando de coisa tão fundamental? (MAURÍCIO, 1956, [s.n.t.])

Observa-se que, para ele, o cinema, o diapositivo e a televisão eram extensões dos museus, pois exploravam a educação visual, abordagem de ensino associada a esses espaços. O educador enfatiza na entrevista que os museus eram recursos básicos da educação. É possível sugerir que essa era uma afirmação compactuada pelos educadores escolanovistas e simpatizada pelos profissionais de

museus que almejavam essa interlocução. Não é de se estranhar que os intelectuais da educação direcionassem o movimento de renovação do ensino da primeira metade do século XX, no Brasil, para meios de ensino alternativos.

Um estudo realizado por Misan (2008) reitera a circulação dos agentes da educação no campo dos museus na busca de aprimorar recursos que estimulassem o aprendizado pela educação visual. A autora identificou que os educadores Fernando de Azevedo, Everardo Backheuser¹⁹⁵, Roquette-Pinto, Francisco Venancio Filho, Jonathas Serrano e Edgar Sussekind de Mendonça tiveram interesse entre as décadas de 1930 a 1950 em estudar e publicar sobre museus, cinema e rádio educativo, por exemplo.

Dos nomes citados, Misan (2008) informa que os três últimos tiveram uma aproximação com o Museu Imperial, criado em 1940. Exemplo da aproximação dos educadores, com a cidade de Petrópolis, onde se localiza a referida instituição, e seus projetos educativos e culturais, foi a realização da conferência intitulada *A função educadora dos museus* em 1939, ministrada por Francisco Venancio Filho, de acordo com a autora, uma iniciativa do Instituto de Estudos Brasileiros. O evento teve a participação de intelectuais escolanovistas, como Venancio Filho, H. Leão Teixeira¹⁹⁶, Jonathas Serrano e Alcindo Sodré¹⁹⁷ (MISAN, 2008). O último tornou-se o primeiro diretor do Museu Imperial e, para a autora, sua posição favoreceu a promoção de atividades vinculadas às propostas escolanovistas nas dependências do museu, a exemplo das sessões de cinema educativo (Figura 15) (MISAN, 2008).

¹⁹⁵ Everardo Adolpho Backheuser foi um engenheiro, geólogo, geógrafo, escritor, político e pedagogo brasileiro. Contribuiu, com o estudo da Geopolítica, a promover um projeto de consolidação do Estado Nacional brasileiro. Para maiores informações de sua trajetória profissional, consultar: ANSELMO, Rita de Cássia Martins de Souza; BRAY, Silvio Carlos. Geografia e Geopolítica na formação nacional brasileira: Everardo Adolpho Backheuser. In: GERARDI, Lúcia Helena de O.; MENDES, landara Alves (org.). *Do Natural, do Social e de suas Interações: visões geográficas*. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Geografia - UNESP; Associação de Geografia Teorética - AGETEO, 2002. p.109-119.

¹⁹⁶ Henrique Carneiro Leão Teixeira Filho formou-se engenheiro geógrafo (1918) e engenheiro civil (1920). Membro da Comissão Executiva que, em 1925-26, dirigiu em Petrópolis a comemoração do Centenário de D. Pedro II. Foi um dos fundadores do Instituto Histórico de Petrópolis (1938). Para maiores informações de sua trajetória profissional, disponível em: <<http://www.cb.org.br/novo/colegio/historia/galeria-socios/henrique-carneiro-leao/>>. Acesso em setembro/2016.

¹⁹⁷ Alcindo de Azevedo Sodré foi um médico, político, historiador, advogado, professor e jornalista brasileiro. Primeiro secretário do Instituto Histórico de Petrópolis - biênio 1939-40. Primeiro diretor do Museu Imperial (1940 a 1952, ano de seu falecimento). Para apontamentos sobre sua atuação no Museu Imperial, consultar: SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamont/ MinC/ DEMU, 2006. 142p.

Figura 15
Sessão de cinema educativo no Museu Imperial, 1943



Fonte: MISAN, 2008, p.191. Legenda da autora: “Sessão de cinema educativo no Museu Imperial, Petrópolis, 1943. Arquivo do Museu Imperial, Petrópolis (RJ)”.

A evidência de livros, entrevistas e eventos revelam um interesse dos educadores intelectuais pelo campo dos museus. Interessante observar que, embora compactuassem que os museus são instituições de rotinas seculares, no que tange à educação, problematizavam esses espaços de aprendizado como contributos para o movimento de renovação do ensino. Exemplo dessa operação pode ser identificada na produção do educador Francisco Venancio Filho.

Edgar Sússekind de Mendonça, em sua monografia (1946), faz referência a dois trabalhos de Venancio Filho: o primeiro intitulado *Função educativa dos museus*, publicado pelo Instituto de Estudos Brasileiros em 1939 e, o segundo, o livro *A Educação e seu Aparelhamento Moderno* (1941). Até o momento não foi encontrada a primeira obra, porém, Bemvenuti (2004) confirma que o texto é a reprodução da conferência intitulada *A função educadora dos museus*, realizada na cidade de Petrópolis. A autora destaca que Venancio Filho classifica as atividades dos museus como extraclasse, com características próprias. Para o educador, esses espaços deveriam ser “[...] grandes escolas populares, escolas que ensinam tudo, de um determinado setor, a todos, a qualquer momento, sem o intermédio do livro ou do professor” (VENANCIO FILHO, 1939 apud BEMVENUTI, 2004, p.104).

Bemvenuti (2004) destaca que, nas palavras de Venancio Filho, os museus, para alcançarem o público, deveriam não mais se assemelhar aos hospitais e cemitério, e sim tornarem-se espaços amáveis, vivos, alegres e variados, sem monotonia, ao contrário, deveriam converter-se ao mais dinâmico possível. Para alcançarem essa dimensão dinâmica e, conseqüentemente, exercer sua função educativa, Venancio Filho apresentou seis estratégias que aprimorariam a educação em museus:

- 1º) Percurso o mais econômico, de forma que seja possível ver-se tudo o que há sem fazer duas vezes o mesmo caminho.
- 2º) Plantas iniciais, acompanhadas de gráficos e esquemas claríssimos e estéticos, despertando a curiosidade e convidando à visita.
- 3º) Roteiros bem visíveis e expressivos.
- 4º) Arrumação ampla, sem amontoados, com circulação fácil e livre, lógica e exata.
- 5º) Catálogos bem feitos, em linguagem simples e nítida, ao alcance de qualquer entendimento.
- 6º) Uso de todos os recursos modernos de visualidade e até auditividade: cartogramas, coloridos ou luminosos, estereogramas, mapas de todas as espécies, projeção fixa e animada e especialmente aos fenômenos representados em movimento, seja luminoso, seja mecânico, acionado pelo simples contato de botão elétrico, pela mão do observador. (VENANCIO FILHO, 1939 apud BEMVENUTI, 2004, p.105)

É possível que Venancio Filho tenha desenvolvido essa lista a partir das experiências que teve nos museus estrangeiros, exaltados em detalhes no seu livro *A Educação e seu Aparelhamento Moderno* (1941). O livro é dedicado a apresentar diferentes possibilidades de educação na contemporaneidade, pois em sua opinião “[...] educação é vida, é processo de viver” (VENANCIO FILHO, 1941, p.13) e, nesse sentido, haveriam tendências modernas de promover uma educação orgânica. O educador apresenta sete recursos, que são: brinquedo, cinema, rádio, fonógrafo, viagens e excursões, museus e livros, como possibilidades de uma educação informal, presente em toda parte e capaz de estimular a formação da personalidade do indivíduo. É possível sugerir que as lições apresentadas pelo autor, em especial no capítulo sobre museus, buscam evidenciar que o homem comum é também protagonista da história.

Cabe ressaltar que os agentes do campo dos museus projetavam o uso de recurso audiovisuais não somente nas exposições, a exemplo das sessões de cinema educativo, mas também nas estratégias publicitárias, para incentivar o

público a ir aos museus. Essa proposta foi identificada em publicações de conservadores de museus. Sigrid Pôrto de Barros esboçou a questão:

Porque não caminhar o museu ao encontro do público, por meio de um bem organizado serviço de propaganda, através do rádio, jornais, revistas, cartazes, enfim, das formas atuais de chamar a atenção do povo, para o que pode um museu oferecer aos seus visitantes? (BARROS, 1964 [1952], p.227)

O tema da publicidade aparece também no livro *Introdução à Técnica de Museus* (1951). De acordo com Gustavo Barroso, a propaganda com sentido de atrair o público - cartazes, dísticos, letreiros, anúncios - incentivaria o gosto pela cultura, pelo amor à arte, o culto das tradições. Em suas palavras, “[...] a propaganda dum museu deve lançar mão de todos os recursos para ensinar ao público o caminho da instituição” (BARROSO, 1951, p.25). A conservadora de museus Dulce Ludolf compartilhava da opinião e sugeria a utilização dos recursos mais contemporâneos nessa operação:

A divulgação [dos museus] encontra grandes veículos na imprensa, no cinema, no rádio e na televisão.

Na imprensa, excelente órgão de propaganda, os leitores devem encontrar, diariamente, informações sobre exposições, aulas, conferências; em suma, um resumo das atividades dos museus, com a determinação dos respectivos horários.

O cinema, a maior distração popular do nosso século, atraindo um público de milhares de expectadores, oferece uma incomparável oportunidade à difusão das ideias e dos conhecimentos em geral. Muitos programas podem ser realizados mostrando coisa curiosas, tão comuns nos museus, fáceis de despertar o interesse do público.

Segue o rádio. Encontrado hoje nos lares mais singelos, é um elemento poderoso de difusão e propaganda. Utilizando-se dele os museus podem organizar programas leves e interessantes, divulgando as preciosidades de suas coleções, difundindo as pesquisas de seus técnicos e convidando os ouvintes a visitar suas exposições.

O meio mais modernos e aperfeiçoado de difusão é a televisão, pois, a par da audição, proporciona ao expectador a visão do objeto ou conjunto de objetos que ilustram o programa. A objeção que se tem a fazer contra este meio é devida, exclusivamente, ao alto custo dos aparelhos de TV.

A divulgação é assim o principal fator na projeção dos museus. E tanto mais elevado será o conceito de que desfrutem, quanto maior for o nível cultural de seus técnicos e mais aperfeiçoados seus métodos de pesquisa e divulgação. (LUDOLF, (1964 [1952], p.194)

O trecho acima demonstra a busca dos profissionais de museus em se apropriar de outros meios de comunicação como estratégias de aproximação dos museus com o público. Ludolf (1964 [1952]) demonstra a possibilidade de valorizar,

por esses métodos, tanto a pesquisa como a divulgação dos objetos. A intenção era estimular o povo a visitar exposições, bem como participar de atividades educativas - conferências, palestras, visitas orientadas, sessões de cinema educativo, concertos, por exemplo¹⁹⁸. Porém, esses profissionais sinalizavam que, se aumentasse significativamente o número de visitação, os funcionários não conseguiriam dar conta do fluxo de visitação. Sigrid Pôrto de Barros (1964 [1952]) ponderava a questão ao se referir, exclusivamente, à visitação escolar:

Mas reconhecemos, conscienciosamente, que se fosse maior o número de colegiais visitantes, não poderia ser maior a atenção a eles destinada pelos nossos museus, enquanto não forem criados, "Serviços Educativos" funcionando separadamente dos serviços técnicos de pesquisa (BARROS, 1964 [1952], p.228).

A citação acima é uma interessante evidência pela busca da institucionalização de uma divisão dentro das instituições que tratassem exclusivamente de educação em museus. No livro *Introdução à Técnica de Museus* (1951), que teve sua primeira edição publicada na década de 1940, as relações com o público e a realização de atividades educativas eram atribuídas ao serviço administrativo e técnico da equipe, mas não há menção de constituir um departamento para o aprimoramento de projetos voltados ao tema. Sigrid Pôrto de Barros (1964 [1952]) pode ser considerada uma representante da geração de profissionais que aprimoraram a dimensão educativa dos museus. Seu posicionamento sugere um próximo passo dado pelo campo: o reconhecimento da necessidade de um serviço educativo contínuo e, conseqüentemente, a

¹⁹⁸ Nos trabalhos consultados observou-se uma variedade de atividades educativas realizadas em suas instituições ou observadas nas visitas técnicas aos museus estrangeiros: classes de desenho (LUTZ, [1932] 2008); clube de amigos do museu/ clube juvenil (LUDOLF, 1964 [1952]; RIVIÈRE, 1958; VALLADARES, 1946); concertos (BARROSO, 1951; LUTZ, [1932] 2008; VALLADARES, 1946); cursos, conferências, palestras (BARROSO, 1951; LUTZ, [1932] 2008; MENDONÇA, 1946; REAL, 1958; TRIGUEIROS, 1958; VALLADARES, 1946); demonstrações com modelos animados (LUTZ, [1932] 2008); empréstimo de material educativo (LUTZ, [1932] 2008; VALLADARES, 1946); feiras infantis (LUTZ, [1932] 2008); galeria de conversação [Gallery Conversation] (VALLADARES, 1946); galerias didáticas (VALLADARES, 1946); projeções fixas e animadas (MENDONÇA, 1946; RIVIÈRE, 1958; TRIGUEIROS, 1958; VALLADARES, 1946); *quizz* [Quizz Program] (VALLADARES, 1946); serviço de instrutores (LUTZ, [1932] 2008); sessões recreativas e de jogos (LUDOLF, 1964 [1952]; LUTZ, [1932] 2008); trilhas de natureza (LUTZ, [1932] 2008); visitas com guia (REAL, 1958; RIVIÈRE, 1958; VALLADARES, 1946); visitas de caráter educativo (BARROSO, 1951); visitas escolares (BARROS, 1958 [1948]; CARVALHO, 1957 [1947]; MENDONÇA, 1946); visitas orientadas (BARROS, 1958 [1948]). Os profissionais de museus Bertha Lutz ([1932] 2008), José Valladares (1946) e Nair de Moraes Carvalho (1946), ao relatarem suas visitas aos museus americanos, citaram experiências observadas ainda não realizadas no Brasil. Todos destacaram os Junior Museum. Bertha Lutz ([1932] 2008) mencionou também as trilhas internas, realizadas nos museus de ciências naturais, a partir de suas coleções. Valladares (1946) mencionou o *Museum Games*, sistema de ensino em que as crianças, ao percorrerem o circuito expositivo encontrava em etiquetas e mostruários respostas às questões em branco distribuídas anteriormente.

concentração de profissionais que atuavam nos museus para dedicarem-se prioritariamente a esse fim. Uma iniciativa observada pontualmente em algumas instituições brasileiras - como o Museu Nacional - mas ainda em formulação no campo.

Ainda que algumas estratégias concebidas pelo campo dos museus sejam hoje revisadas criticamente, ressalta-se que as soluções teórico-metodológicas voltadas para a educação em museus tiveram grande importância, por constituírem um conhecimento próprio do campo, fundamentado tanto em aspectos científicos, como na experiência empírica. Nesse sentido, práticas desenvolvidas no Museu Histórico Nacional, bem como a relação construída entre o público-museu ao longo do período investigado, serão analisadas a fim de observar como as propostas educativas eram aplicadas e disseminadas na instituição com intenção de legitimar os museus como espaços de aprendizado.

4.2 Educação visual para o povo: os modos de operação no Museu Histórico Nacional

O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)¹⁹⁹ lançou no ano de 2010 a publicação *Museus em Números*. O material de dois volumes tem por objetivo fornecer um panorama quantitativo sobre o campo dos museus brasileiro. De acordo com o documento, o IBRAM mapeou 3.025 unidades museológicas e, destas, 1.500 instituições responderam ao questionário do Cadastro Nacional de Museus²⁰⁰, dados que subsidiaram a elaboração de um perfil do campo.

Os dados obtidos fornecem um panorama temporal dos museus brasileiros, bem como suas caracterizações a partir de recorrências registradas: a maioria das instituições permanece fechada nos finais de semana e, pelo menos em um dia, geralmente às segundas-feiras, realizam somente expediente interno para atividades

¹⁹⁹ O Instituto Brasileiro de Museus, criado por meio da lei nº 11.906, de 20 de janeiro de 2009, é uma autarquia vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). O IBRAM sucedeu o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) nos direitos, deveres e obrigações relacionados aos museus federais. Para mais informações sobre o IBRAM, disponível em: <<http://www.museus.gov.br/>>. Acesso em outubro/2016.

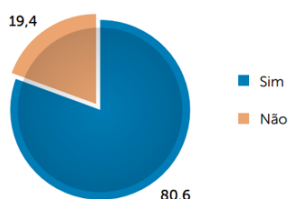
²⁰⁰ O Cadastro Nacional de Museus (CNM) tem por objetivo contribuir com o diagnóstico do setor museológico e com o planejamento de ações e de políticas públicas de cultura, por meio da coleta, registro e compartilhamento de informações sobre os museus brasileiros. Para mais informações sobre o CNM e acesso a base de dados, disponível em: <<http://sistemas.museus.gov.br/cnm/pesquisa/filtrarUf>>. Acesso em outubro/2016.

de manutenção e conservação do acervo exposto. As instituições ficam em média de 6 a 9 horas diárias abertas à visita, período que se reduz de 6 a 7 horas nos finais de semana e feriados (IBRAM, 2011).

Esse perfil potencializa que a visita em muitos museus seja predominantemente escolar. A pesquisa realizada (IBRAM, 2011) revela que a visita guiada é a atividade educativa mais frequente, contemplada em 80,6% dos museus respondentes (Gráfico 1). Os museus também promovem atividades culturais paralelas às exposições de longa e curta duração, como identificado no Gráfico 2:

Gráfico 1
Visitas guiadas nos museus brasileiros (2010)

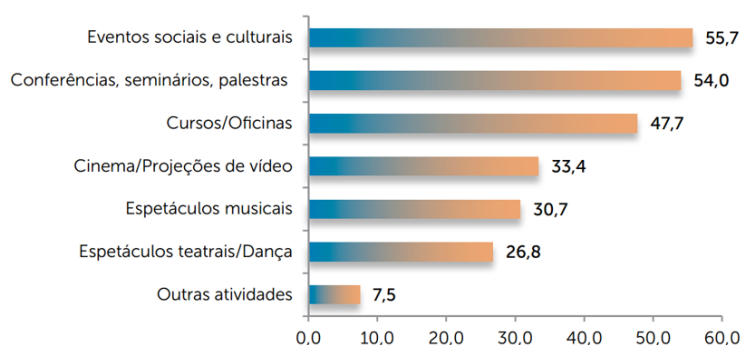
GRÁFICO 44 - PORCENTAGEM (%) DE MUSEUS SEGUNDO REALIZAÇÃO DE VISITAS GUIADAS, BRASIL, 2010



FONTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

Gráfico 2
Atividades educativo-culturais nos museus brasileiros (2010)

GRÁFICO 50 - PORCENTAGEM (%) DE MUSEUS SEGUNDO ATIVIDADES CULTURAIS PROMOVIDAS, BRASIL, 2010



FONTE: CADASTRO NACIONAL DE MUSEUS - IBRAM / MINC, 2010

Fonte: IBRAM, 2011, p.121.

Fonte: IBRAM, 2011, p.128.

Os dados acima (Gráficos 1 e 2) revelam que as atividades educativo-culturais promovidas pelos museus brasileiros em 2010 não se distinguem das evidenciadas pelos profissionais que atuavam na primeira metade do século XX nos museus. As instituições nacionais e estrangeiras promoviam visitas acompanhadas por funcionários da instituição, bem como realizavam eventos sociais e culturais, tais como conferências e palestras, cursos, projeção de vídeos e espetáculos musicais. O que se percebe é que essas atividades foram cada vez mais aprimoradas e direcionadas para públicos diversos, oferecendo formas de lazer e entretenimento aliadas à disseminação de conhecimento.

No relatório anual de 2014, do Museu Histórico Nacional, último disponibilizado pela instituição para consulta virtual, é possível identificar a aplicação

desses dados. O documento informa que a instituição recebeu 110.070 visitantes, um número inferior ao ano de 2013 - 140.393 visitantes - em decorrência de uma greve do serviço público federal. Sobre as atividades educativas, é informado que em 2014 a equipe do Setor Educativo²⁰¹ registrou a presença de 21.431 estudantes e 2.551 educadores das redes públicas e privadas de ensino, além dos participantes de cursos, eventos culturais e formação para professores promovidos pelo setor²⁰². Das 688 instituições de ensino que passaram pelo Museu Histórico Nacional, 210 (31%) realizaram visitas mediadas²⁰³ (BRASIL, 2015). Por já ter trabalhado nesse setor, posso sugerir que a porcentagem não é maior por causa da escassez de profissionais contratados na instituição para esse atendimento especializado.

O interesse dos profissionais de museus na elaboração de estratégias de comunicação, com finalidades educativas, não é recente, ao contrário, observou-se um esforço gradativo do campo dos museus, ao longo do século XX, em se debruçar em debates sobre o acesso aos museus e, conseqüentemente, aprimorar os serviços disponibilizados ao público. Esse interesse era demonstrado não só no registro quantitativo de visitas, em relatórios anuais dos museus, mas também na busca em construir dados analíticos sobre o interesse do público pelos museus e pelos serviços disponibilizados por eles.

Exemplo desse investimento é o trabalho de cooperação entre a UNESCO e o ICOM em 1950, momento em que ambas as agências ainda se consolidavam. Juntas, elaboraram um dos primeiros questionários transnacionais de coleta de dados de museus. Seus resultados foram registrados na publicação *Basic Facts and Figures: illiteracy, education, libraries, museums, books, newspapers, newsprint, film and radio*, que data do ano de 1952. Essa publicação compilou dados de 26 países e, posteriormente, foi publicado um adendo a essa edição, com informações referentes a 52 países. Foi registrado que o Brasil na ocasião tinha 116 museus. As

²⁰¹ No site do Museu Histórico Nacional é denominado de Divisão Educativa.

²⁰² Entre as atividades realizadas pelo Setor Educativo do Museu Histórico Nacional, no ano de 2014, destacam-se: oficina teatralizada; encontro com educadores; visita/palestra *Espaço e tempo na Coleção de Pinturas do Museu Histórico Nacional*; encontro com estudantes de Turismo; curso para guias de turismo; visitas mediadas (BRASIL, 2015).

²⁰³ A mediação cultural realizada no Museu Histórico Nacional busca na relação dialógica problematizar a construção da história do Brasil através da cultura material. De acordo com Bernard Darras (2009), as mediações culturais em museus podem assumir três atitudes diferentes: proselitista e acrítica; missionária; e crítica. Aproximo os projetos que trabalhei no Museu Histórico Nacional com a terceira atitude evidenciada pois, segundo o autor, "A terceira atitude é decididamente crítica. Ela sabe que a constituição do patrimônio não é fruto dos acasos da história e que a constituição do patrimônio não é neutra" (DARRAS, 2009, p.44).

informações enviadas pelo País eram referentes a 1948, ano em que 85 instituições brasileiras receberam juntas um total de 1.203.000 visitantes (IBRAM, 2011).

O mapeamento realizado pela UNESCO e ICOM se manteve ao longo da década de 1950, com periodicidade bienal. Na publicação de 1956 o Brasil enviou dados relativos ao ano de 1952: dos 131 museus, 104 instituições registraram, somados, 1.226.000 visitantes ao ano. Na coleta de dados de 1957 o Brasil não enviou informações e para a publicação *Preliminary Report on Museum Statistics* (1958) foi utilizado dados disponibilizados no Anuário Estatístico do Brasil, realizado pelo então Conselho Nacional de Estatística²⁰⁴. Esse documento oferece uma percepção do fluxo de visitação aos museus brasileiros (Tabela 1):

Tabela 1
Preliminary Report on Museum Statistics (1958) - Dados sobre o Brasil

SÍNTESE DAS TABELAS DE NÚMERO DE MUSEUS E VISITANTES (1947 – 1952)

| ANO | 1947 | 1948 | 1950 | 1951 | 1952 |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Nº DE MUSEUS | 83 | 90 | 102 | 115 | 131 |
| VISITANTES | | | | | |
| Nº de museus | 71 | 85 | 91 | 99 | 104 |
| Visitantes | 1.013.000 | 1.203.000 | 1.576.000 | 1.624.000 | 1.226.000 |

FONTE: UNESCO, 1958

Fonte: IBRAM, 2011, p.XX

Na fonte consultada (IBRAM, 2011) não há maiores detalhamentos analíticos sobre os dados extraídos da publicação da UNESCO em 1958. Caberia, por exemplo, uma investigação do registro encaminhado pelo Brasil no ano de 1952 e possíveis motivações da diminuição do fluxo de visitação. No entanto, destaca-se a importância desses documentos, uma vez que o mapeamento internacional dos museus e seus fluxos de visitação, realizado pela UNESCO e o ICOM na década de 1950, iam ao encontro das intenções dessas agências que fomentavam, concomitantemente, eventos que envolviam essas informações, a exemplo dos seminários intitulados *Sobre o papel dos museus na Educação* (1952 - Nova York/

²⁰⁴ O Conselho Nacional de Estatística foi criado em 1936. Seu objetivo era coordenar nacionalmente todas as atividades estatísticas das diversas esferas administrativas. Em 1938, o Conselho Nacional de Estatística e o recém-criado Conselho Nacional de Geografia passaram a integrar o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para mais informações, disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/IBGE>>. Acesso em outubro/2016.

EUA; 1954 - Antenas/ Grécia) e a *Função Educativa dos Museus* (1958 - Rio de Janeiro/ Brasil). Sabe-se, inclusive, que o livro *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*, do conservador de museus diplomado Guy de Hollanda, publicado em 1958, era o resultado de uma solicitação da UNESCO para efetuar um arrolamento do repertório dos museus nacionais, a partir de modelo enviado pela entidade internacional, para auxiliar a realização do Seminário Regional ocorrido no Brasil (HOLLANDA, 1958).

Guy de Hollanda organizou a apresentação dos museus que responderam ao questionário pelos estados federativos. O pesquisador obteve contato com 142 instituições brasileiras. Identifica-se que as visitas guiadas, bem como as conferências e os cursos eram as atividades educativas mais recorrentes no período, pois o autor formulou campos exclusivos para dispor de informações sobre suas características e funcionamento. Era também informado quando uma instituição realizava sessões de cinema ou distribuição de guia de visitantes, mas essas ações não eram recorrentes em todos os museus. O número de visitantes anuais era de interesse dos organizadores da publicação e a essa informação também foi conferido um campo específico. Os dados quantitativos revelam que havia museus na década de 1950 que recebiam uma média anual de 150 (Museu Silva Arcos - Campos/RJ) a 250.000 visitantes (Museu Nacional - Distrito Federal/RJ) (HOLLANDA, 1958).

Os dados mencionados sobre o Museu Histórico Nacional, na publicação de Hollanda (1958), apresentam um esforço dos funcionários em disponibilizar recursos diferenciados e, por outro lado, como limitações financeiras inviabilizavam seus aprimoramentos e mesmo suas continuidades. Era informado que a instituição funcionava de terça a sexta-feira e domingos e feriados das 12h às 17h. Aos sábados, das 14h às 17h. Esses dados demonstram que o Museu mantinha a segunda-feira para expediente interno, hábito preservado pelas instituições museológicas brasileiras até os dias atuais (IBRAM, 2011). Porém, ao contrário da análise de 2010, de que a maioria dos museus permanece fechada nos finais de semana, Hollanda (1958) registra que em 1958 o Museu Histórico Nacional já funcionava nos finais de semana e feriados. Nos domingos e feriados, inclusive, ficava 1 hora a mais aberto ao público do que no horário previsto em 2016.

No livro *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros* (HOLLANDA, 1958), foi registrado que a média anual de visitas entre 1955 a 1957 no Museu Histórico Nacional foi de 35.000. O destaque, na coluna sobre Conferências/ Cursos, foi dado ao Curso de Museus, em funcionamento desde 1932. No texto foi salientado o fornecimento gratuito do catálogo descritivo e comentado da exposição do Museu Histórico Nacional de 1940, o guia do visitante de 1955, volumes dos Anais, mas naquele ano (1958), todos encontravam-se esgotados. Em distribuição o guia do visitante de 1957, uma segunda edição do material (HOLLANDA, 1958). A observação referente às visitas guiadas demonstra as dificuldades enfrentadas cotidianamente pela instituição: “Em virtude de ser reduzido o quadro de servidores técnicos e não possuir pessoal especializado para visitas guiadas, as visitas às salas do Museu são só guiadas em casos especiais, de preferência quando se trata de visitas de colegiais” (HOLLANDA, 1958, p.37).

Ao investigar a relação entre público e serviços educativos do Museu Histórico Nacional, na primeira metade do século XX, é importante salientar que, em termos numéricos, o que a instituição recebia anualmente de visitação é, muitas vezes hoje, o registro de atendimento realizado somente pelo Setor Educativo da instituição ao público escolar. A conservadora de museus Dulce Cardozo Ludolf, antiga funcionária da instituição, comentou em entrevista cedida ao Centro de Referência Luso-Brasileiro (CERLUB) e convidados, o impacto que teve ao entrar, no início do século XXI, no Museu e deparar-se com uma profusão de visitantes:

[...] eu entrei hoje aqui e vi uma enorme nuvem de estudantes é uma coisa fantástica, agora naquela época realmente era muito pouco visitado, a não ser que houvesse uma data, um acontecimento no Museu, e que atraísse [...]. Acho que foi uma fase também que os museus não tinham em sua estrutura física setores assim dedicados a essa divulgação, ou em contato com escolas e isso só se fez muito posteriormente, quer dizer era um museu tranquilo, mais de pesquisas, de eventos, de datas, eram comemoradas datas importantes (LUDOLF, 2000, informação verbal).

Essa era uma percepção também identificada no período investigado. O diretor Gustavo Barroso, no relatório anual de 1939, destacou a necessidade de divulgações recorrentes sobre a instituição no intuito de ampliar o número de visitação, mas, ao mesmo tempo, alertou para as dificuldades de manter as salas expositivas em pleno funcionamento para o público:

[...] o movimento de visitantes aumentaria se fizéssemos uma publicidade maior, e se mostrássemos tudo o que possuímos. Infelizmente, nos dias mais próprios a visitação (domingos e feriados) só uma pequena parte do Museu é franqueada, por falta de pessoal que se encarregue da vigilância das salas. Este aspecto da vida administrativa do Museu tem sido, várias vezes, focalizado pela direção aos poderes competentes, até agora sem resultado (BRASIL, 1940, p.3).

Ainda que fosse relatada a possibilidade de aumento do fluxo de visitação, percebe-se a preocupação, desde a criação do Museu Histórico Nacional, dos diretores registrarem nos relatórios anuais a visitação na 1ª Seção - História e na 2ª Seção - Numismática, Filatelia e Sigilografia (Quadro 7). Era recorrente o uso desses dados para justificar melhorias na instituição, como obras estruturais, modernizações, ampliação do quadro funcional. Não há menção de um público total/ano, portanto, salienta-se que estes valores somados podem ocasionar duplicata.

Quadro 7
Registro de visitação do Museu Histórico Nacional (1922 a 1930)

| ANO | 1ª SEÇÃO | 2ª SEÇÃO | OBSERVAÇÕES |
|------|----------|----------|--|
| 1922 | 6.422 | 135 | Período de 11 de Outubro a 21 de Dezembro de 1922. |
| 1923 | 16.763 | 1.172 | Até dia 02 de Julho, pois fecha para reinstalações. |
| 1924 | ----- | 1.183 | Somente aberto ao público em Setembro de 1924. Dado de frequência referente à exposição de medalhas, aberta ao público a partir de Julho do mesmo ano. |
| 1925 | 7.826 | ----- | Citação de visitas de estrangeiros (destaque para os norte-americanos e argentinos). 2ª Seção fechada ao público. |
| 1926 | 6.854 | ----- | Citação de visitas de estrangeiros (excursões - destaque para os uruguaios e argentinos); Começam a destacar as escolas que visitaram a instituição no decorrer do ano. |
| 1927 | 6.067 | 2.212 | Citação de visitas de estrangeiros (destaque para uruguaios e argentinos); Citação de escolas que visitaram a instituição no decorrer do ano. |
| 1928 | 6.208 | 2.333 | Salientam a visita do Snr. Presidente da República, Dr. Washington Luiz, do Diretor do Museu Histórico de Buenos Aires e dos Arquitetos Argentinos, assim como de estrangeiros, notadamente dos nossos vizinhos do Prata. Citação de escolas que visitaram a instituição no decorrer do ano. |
| 1929 | 4.668 | 1.728 | Destacam as escolas que visitaram a instituição no decorrer do ano, com apresentação de quantidade de aluno por escola somando, segundo o relatório, no total 701 estudantes. |
| 1930 | 6.778 | 2.765 | Segundo relatório, os visitantes estrangeiros foram ao museu em número considerável, bem como as visitas de turmas de alunos de vários estabelecimentos. Elaborado um guia para os visitantes, visando suprir provisoriamente a falta do "Catálogo Geral", em elaboração. |

Fonte: FARIA, 2013, p.86.

Observa-se que, à exceção do ano de 1923, há uma média no fluxo de visitação entre a faixa de 6.000 a 8.000 na 1ª Seção - História e de 2.000 a 3.000 na 2ª Seção - Numismática, Filatelia e Sigilografia (Quadro 7). O alto índice de visitação no ano de 1923 pode ser atribuído às festividades do Centenário da Independência de 1922 pois, o Museu Histórico Nacional foi fundado na edificação que se tornou, no mesmo ano, o Pavilhão das Grandes Indústrias.

A Exposição Internacional comemorativa foi inaugurada no dia 7 de setembro de 1922 e prolongou-se até o dia 24 de julho de 1923. A vinculação entre o público do evento internacional com a visitação ao Museu Histórico Nacional, no ano de 1923, reforça-se quando observamos o baixo índice de frequência na 2ª Seção que se encontrava, no período, provisoriamente alocada nas dependências da Biblioteca Nacional. Ainda assim, ao longo da década, os dados citados sugerem que o público tinha, na primeira gestão de Gustavo Barroso, um interesse pela 1ª Seção, provavelmente por terem objetos mais expressivamente vinculados aos personagens e episódios históricos.

No período das gestões de Rodolfo Garcia (nov/1930 - nov/1932) e na segunda gestão de Gustavo Barroso (nov/1932 - dez/1959), a prática de registrar o público manteve-se em quase todos os anos (Quadro 8). O fluxo de visitação cresceu significativamente em relação à década de 1920. Supõe-se que, após uma década voltada para o aprimoramento da instalação e consolidação institucional, o desenvolvimento de estratégias para o estímulo à visitação passou a ser um dos interesses do corpo funcional do Museu.

Quadro 8

Registro de visitação do Museu Histórico Nacional (1931 a 1959)

| ANO | 1ª SEÇÃO | 2ª SEÇÃO | OBSERVAÇÕES |
|-------------|-----------------|-----------------|---|
| 1931 | 9.250 | ----- | Grande número de visitação estrangeira. Sem dados da Seção de Numismática. |
| 1932 | 11.069 | 4.671 | Justifica através do público a necessidade de ampliação do espaço. |
| 1933 | 14.334 | 3.369 | Dificuldade de atendimento por falta de recursos e equipe. |
| 1934 | 17.671 | ----- | Sem dados da Seção de Numismática. |
| 1935 | 18.793 | 16.273 | Evidencia escassez de pessoal em relação a procura pelo museu. |
| 1936 | 18.930 | 8.829 | Algumas salas reabertas ao público. |
| 1937 | 9.397 | 2.297 | Dado de até 23 de Julho, pois o museu encerra suas atividades públicas no decorrer do segundo semestre devido a roubo na instituição. |

| | | | |
|-------------|--------|--------|---|
| 1938 | ----- | ----- | Fechado ao público. Remanejamento de obras. |
| 1939 | 11.838 | 4.504 | Ano marcado por duas visitas ilustres: presidente Getúlio Vargas e Ministro Gustavo Capanema. |
| 1940 | 15.955 | 14.718 | Segundo relatório, visita quase diariamente de escolas. |
| 1941 | 17.317 | 14.339 | Sobre análise da Exposição nas Comemorações Centenárias de Portugal: “podendo ser calculado em mil pessoas por dia”. |
| 1942 | ----- | ----- | Sem dados da Seção de Numismática. |
| 1943 | 22.307 | 7.411 | Visitas na Seção de Numismática acompanhadas por conservador. |
| 1944 | 24.296 | 5.995 | Modificação de algumas salas, “prendendo mais a atenção dos visitantes”. |
| 1945 | 24.402 | 5.013 | Entre as atribuições do serviço do Museu Histórico Nacional: “Incentivar o interesse pelo estudo da História do Brasil e da arte nacional”. |
| 1946 | 31.026 | 5.648 | “Não entram nesse computo os alunos de colégios, escolas e outros estabelecimentos similares, nem as tripulações de navios e outras corporações”. |
| 1947 | ----- | ----- | Não encontrado relatório anual e setorial. |
| 1948 | 30.123 | 4.295 | Análise sobre a função educativa dos museus, valorizando o profissional especializado. |
| 1949 | 23.807 | 6.745 | Visitas nacionais e estrangeiras, bem como escolas. |
| 1950 | 21.074 | 5.678 | Furto no museu: aproveitaram a grande fluxo de escolas que visitavam o circuito expositivo. Salas fechadas por falta de funcionários: desagradou o público. |
| 1951 | ----- | 6.952 | Perda de ritmo das atividades do museu por falta de verba. |
| 1952 | 26.447 | 5.338 | Grande procura de escolas primárias, secundárias, superiores e professores de vários Estados, bem como diretores de museus. |
| 1953 | 24.720 | 11.762 | Visitas como “verdadeiras aulas de História e Artes, acolhidas sempre com muito entusiasmo por esses grupos ilustres”. Sigrid Pôrto de Barros, aprovada em concurso em 1950, começa a desenvolver estudos e visitas voltadas para o público escolar e consultas particulares. |
| 1954 | 7.966 | 4.738 | Fechado a partir de Junho para arrumação. |
| 1955 | 40.127 | ----- | Sem anotação da Seção de Numismática. Guarda advertido. |
| 1956 | 30.336 | ----- | Sem dados da Seção de Numismática. Sigrid de Barros apresenta no I Congresso Nacional de Museus o trabalho “O Museu fala à Infância”. |
| 1957 | 25.623 | ----- | Sem dados da Seção de Numismática. Salientam que algumas visitas levam à doação de acervos. |
| 1958 | 20.139 | ----- | Sem dados da Seção de Numismática. Realização do Curso de Organização dos Museus Escolares, promovido a pedido do INEP. Participação no Seminário Regional da UNESCO. |
| 1959 | 22.079 | ----- | Sem dados da Seção de Numismática. Aparece no relatório o subtítulo Serviço Educativo. Falecimento de Gustavo Barroso. |

Fonte: FARIA, 2013, p.93-95.

O quadro 8 evidencia que as duas seções tiveram um significativo aumento de público, embora com fluxo oscilatório marcado por furtos e obras estruturais. A 1ª Seção - História obteve, na década de 1930, uma média de 10.000 a 20.000 visitas e, nas duas décadas seguintes, entre 20.000 e 30.000 visitas. A 2ª Seção - Numismática, Filatelia e Sigilografia obteve, ao longo desse período, um fluxo de público mais constante, entre o intervalo de 5.000 a 10.000 visitas, embora tenha chegado ao pico de 16.273 visitas no ano de 1935. Não só o aumento de visita fica explícito nos documentos, como também a necessidade de maiores investimentos na instituição para corresponder às demandas do público.

Outro registro, encontrado nos relatórios setoriais e anual, de importância para a pesquisa, é a menção de visitas em grupos, apontamento documentado desde a década de 1920. É recorrente encontrar nos documentos oficiais do Museu Histórico Nacional uma frase síntese sobre o fluxo de visita: “Visitas - Tivemos como sempre as visitas das escolas primárias, secundárias, cursos universitários, entidades privadas ou públicas, visitas isoladas, etc.” (BRASIL, 1960, p.12). Em relação à visita guiada, era comum que o funcionário ou mesmo o chefe de seção registrasse algumas instituições que se valeram do serviço educativo (Apêndice C).

Algumas instituições, sobretudo as escolares, iam com frequência ao Museu Histórico Nacional, a exemplo do Colégio Baptista, Colégio Brasil, Curso Jacobina, Externato Colégio D. Pedro II e Instituto de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, como consta nos relatórios anuais. Por esses documentos, inclusive, é possível identificar o interesse pelo Museu Histórico Nacional de instituições escolares distantes da antiga capital, tais como Colégio Dr. Othelo Laurent, Faculdade de Filosofia de Porto Alegre e o Instituto de Educação de Porto Alegre, localizados no Rio Grande do Sul. Há registro de suas visitas nos relatórios de 1945 e 1946 (Apêndice C).

Observei, pelos relatórios anuais, uma frequente visita de militares em cursos de aperfeiçoamento e de representantes que os funcionários denominavam de visitas ilustres. Quando havia essa menção, muitas vezes era uma visita do presidente da República, de ministros e embaixadores. Havia ainda o registro de visitas ilustres pontuais, como a do diretor do Museu Histórico de Buenos Aires, em 1928, e da princesa Thereza de Orléans e Bragança e o industrial Ernesto Martonel em 1957 (Figura 16).

Figura 16
Visita Ilustre ao Museu Histórico Nacional, 1957



Fonte: A PRINCESA..., 1957, p.42-43²⁰⁵.

Muitas visitas ilustres foram guiadas pelo diretor Gustavo Barroso e, quando eram figuras de interesse público, eram noticiadas pela imprensa da época. No exemplo acima, a visita ganhou matéria de duas páginas na Revista O Mundo Ilustrado acompanhada de frases como: “[...] aspectos da visita feita pelos noivos ao Museu Histórico Nacional onde, recebidos pelo respectivo Diretor, sr. Gustavo Barroso, tiveram oportunidade de apreciar as inestimáveis relíquias da monarquia que ali são carinhosamente conservadas” (A PRINCESA..., 1957, p.43). Esse é um exemplo de matéria que enaltecia a instituição, tanto pela presença da alta sociedade da época, como pela campanha de museu-guardião, demonstração de que a proposta de educação visual para o povo, defendida por diversos funcionários da instituição, colocava-se, na prática, como um longo processo.

²⁰⁵ Transcrição das legendas - sentido horário: (1) "Esta carruagem de Pedro II, depois da República, serviu inclusive para ninho de galinhas"; (2) "No 'hall', admiram a estátua de gesso do Imperador D. Pedro I"; (3) "O acadêmico Gustavo Barroso mostra o sabre histórico com que Pedro I proclamou a Independência"; (4) "Os visitantes retiram-se emocionados pela visita" (A PRINCESA..., 1957, p.42-43).

O público que visitava o Museu Histórico Nacional era composto, ainda, por grande movimentação de turistas, especialmente estrangeiros. Esse fluxo de visitação é relatado no relatório anual de 1931 do Museu Histórico Nacional:

O maior movimento em Julho e Agosto corresponde à visita de “turistas” estrangeiros, em número avultado. O Museu está destinado a ser um dos centros de atração “turística” do Rio de Janeiro e o favor que continua a merecer do público, que o procura tão amiúde, é a prova do interesse que tem despertado como vasto mostruário da história nacional. Concorrem para a boa impressão que o Museu causa ao visitante a cartonegação de todos os objetos, cujos dizeres dispensam a assistência de “ciceroni”, e o seu asseio e cuidadosa e artística apresentação. (BRASIL, 1932, p.5)

A citação acima evidencia o trabalho de pesquisa e divulgação realizado no Museu Histórico Nacional, ainda que não nesses termos, para enaltecer a procura dos turistas estrangeiros pela instituição. O interesse do público pelo “vasto mostruário da história nacional” pode ser interpretado como produto de um trabalho de seleção e pesquisa dos objetos categorizados como patrimônio cultural. Com a exposição de tal patrimônio nas exposições, as atividades voltadas para a divulgação pareciam ser tão eficientes, a exemplo das etiquetas, que o público espontâneo poderia realizar visitas sem a presença de um funcionário, ou como se denominou, de um “cicerone”. Esse é um discurso endossado com frequência nos documentos oficiais, como no relatório anual de 1941:

O Museu, Exm^o Sr. Ministro, pode ser atualmente considerado o estabelecimento do seu gênero mais importante da América do Sul. Esta Diretoria envida os seus melhores esforços no sentido de confirmar e acentuar essa situação, desdobrando-lhe os serviços técnicos e procedendo a estudos especiais. Continuamos a estudar, e a classificar os objetos históricos entrados, visando a elaboração do Catálogo, retardado por falta de verba para a publicação. Já se acham prontos vários capítulos do mesmo, que é de amplas proporções. É de notar que todos os objetos expostos estão acompanhados de cartões elucidativos, destinados ao público, não havendo no Museu, nas suas vinte salas e entre mais de 10 mil relíquias, nenhuma a que falte a indicação referida. Assim a visita dispensa “cicerone” e se torna agradável e útil. A prova disto temos na grande afluência de colégios, que quase diariamente, enchem as dependências do Museu, que constitui para os pequenos brasileiros, a mais eloqüente demonstração das coisas do nosso passado. (BRASIL, 1942, p.9)

Ainda que seja um discurso pela valorização do Museu Histórico Nacional, confirmado em sua exaltação como instituição do gênero mais importante da América do Sul e, na sequência, pela menção de falta de verba direcionada aos seus projetos, o parágrafo acima confirma o investimento do corpo funcional do

Museu no trabalho de pesquisa e divulgação do patrimônio. O serviço técnico e os estudos especiais voltavam-se para a produção de conhecimento e educação visual nas exposições. O trabalho de conservar, investigar e promover o patrimônio era delineado por estratégias que aproximassem o público da materialidade que, na condição de evidência, visava vincular o visitante com as heranças culturais instituídas.

O discurso de “estabelecimento do seu gênero mais importante da América do Sul”, promovido pelo diretor ao Ministério ao qual o Museu Histórico Nacional era subordinado, também era reproduzido na imprensa da época. É recorrente deparar-se com matérias jornalísticas intituladas “Um pouco da história do nosso Museu Histórico - Em seus 30 anos, o Museu se impôs como o mais importante da América do Sul, quer quantitativamente, quer qualitativamente - [...] Seu papel cultural e educativo” (LOPES, 1952, [s.n.t]). Percebe-se, nesse caso, que o uso do verbo “impor” destaca a importância conferida ao Museu no âmbito da cultura e da educação com intenção de estimular o leitor a uma visita à instituição.

Com o passar dos anos, observa-se que as notícias dos jornais não são somente convidativas, elas relatam também a expectativa, a experiência e as impressões da visita. Os objetos procurados pelo público são destacados: “[...] pitorescas “xícaras de bigode” ou “bacias de barbeiro” são mais do que simples lembranças que a curiosidade popular não se cansa de ver” (15 MIL..., 1959, [s.n.t]). Dentre eles, o quarto do presidente Getúlio Vargas era mencionado como a peça mais visitada no Museu Histórico Nacional, informação confirmada muitas vezes pelo diretor:

– Entre as doze mil peças existentes no Museu Histórico Nacional, a curiosidade dos visitantes tem se dirigido, com mais frequência, para o quarto onde morreu o ex-presidente Getúlio Vargas.

Essa foi a revelação que nos fez o professor Gustavo Barroso, Diretor daquela casa, quando lá tivemos ontem, procurando saber como vai o conhecido museu ao completar (dia 2 último) 35 anos de fundação. Além do quarto de Getúlio outras peças mais visitadas são as que recordam o período imperial.

– Afora isso - disse o Sr. Gustavo Barroso – a maioria do público tem a curiosidade voltada para peças tais como: facas, adagas, grilhões de escravos, armaduras, e outros objetos de recordação trágica.

E dizendo isso, o Sr. Gustavo Barroso não escondeu que lamentava essa tendência dos visitantes, que deixam de lado outros objetos de peças de maior função cultural. (QUARTO DE GETÚLIO..., 1957, [s.n.t])

Percebe-se, na entrevista concedida, um descontentamento de Gustavo Barroso pela procura que o público fazia aos objetos expostos no Museu Histórico Nacional. Ao invés do que denominou de “objetos de recordação trágica”, o diretor apresentou o que considerava o objeto mais precioso da instituição, indo na contramão dos objetos que poderiam ser considerados de apelo popular. De acordo com a reportagem era “[...] uma peça simples, de tamanho diminuto e aparência discreta. [...] retirou um livrinho, velho, desses que a gente encontra nos ‘sebos’” (Idem, [s.n.t.]). A matéria elucida que o livro contava a história de Villegaignon²⁰⁶, no Rio de Janeiro. Edição de 1586, em latim, escrito 86 anos após a descoberta do Brasil. A seleção, pesquisa e divulgação desse tipo de acervo, embora não chamasse a atenção imediata do público, corroborava para assertivas que enalteciam o papel educativo do Museu Histórico Nacional: “Um trabalho intenso de pesquisa a serviço do público” (15 MIL..., 1959, [s.n.t.]). Porém, se fosse aplicado o Método Duplo-Museu, muito provável que essa peça fosse destinada apenas ao público pesquisador.

Interessante observar que na década de 1950 os jornais brasileiros, ao acompanharem os debates sobre educação promovidos no campo dos museus, passaram a reivindicar e/ou endossar iniciativas de melhoramento do serviço educativo desses espaços. O jornal Diário de Notícias, em 1956, lançou a campanha “Necessário transformar nossos museus em centros de cultura” (NECESSÁRIO..., 1956, [s.n.t.]). Provavelmente estimulados pelo I Congresso Nacional de Museus, realizado no mesmo ano na cidade de Ouro Preto, a intenção era reforçar a necessidade de todos os museus promoverem visitas guiadas ao público. Sobre a campanha, Gustavo Barroso mencionou:

- Os resultados serão os mais promissores possíveis, pois hoje em dia a preocupação de todos os museus do mundo é no sentido de se tornarem verdadeiros centros de cultura. Daí merecer todos os louvores a campanha do “Diário de Notícias” pelas visitas-guiadas aos nossos museus, que não devem permanecer como simples depósitos de relíquias históricas (Barroso apud NECESSÁRIO..., 1956, [s.n.t.]).

²⁰⁶ Refere-se ao vice-almirante Nicolas Durand de Villegaignon (1510-1572) que, entre seus feitos, fundou um estabelecimento colonial na costa do Brasil, a França Antártica, combatida e erradicada por forças portuguesas. Para mais informações, disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/conflitos-da-franca-antartica>>. Acesso em outubro/2016.

Indícios de campanhas promovidas não somente por agentes e agências do campo dos museus sugerem que o interesse pela educação em museus não era limitado a esse campo de relações. O trecho de outra reportagem é um vestígio significativo de que ocorria, inclusive, uma atenção sobre a pesquisa e divulgação ocorrida no Museu Histórico Nacional:

Ao deixar a velha mansão, encontramos, no pátio, “ancorada” (definitivamente), entre estátuas históricas, a jangada a qual cinco audazes cearenses realizaram, há pouco, o raíde Fortaleza-Porto Alegre. O contraste é curioso. E aqui deixamos uma recomendação ao professor Gustavo Barroso: falta uma plaquinha, explicando que jangada é aquela. Nós sabemos. Mas muitos outros talvez não. (QUARTO DE GETÚLIO..., 1957, [s.n.t])

O apontamento do repórter de que faltava a etiqueta em um objeto que estava no circuito expositivo corrobora com a hipótese de que havia um interesse em legitimar os museus como espaços produtores e difusores do patrimônio coletivo pela ênfase na educação em museus. Ainda que pudesse ser uma provocação ao diretor, por detectar um descuido da instituição, pode-se supor que junto à ironia havia a precaução de que todos os visitantes tivessem o conhecimento da história que aquela materialidade evocava, certificando os museus como instâncias de presentificação de um passado, ainda que recente, dado como identitário.

Identifica-se, portanto, o interesse de diferentes agentes e agências no exercício da educação em museus, atenção que não se limitava aos que atuavam diretamente no campo. Pode-se ainda sugerir que havia o consenso de que a educação em museus era procedente do investimento na pesquisa e divulgação do patrimônio cultural. A seguir, será analisado como os debates e estratégias de divulgação do patrimônio cultural, especialmente as visitas com fins educativos, eram propostos e postos em prática por esses profissionais no Museu Histórico Nacional.

4.2.1 A irradiação cultural nos museus: as visitas ao circuito expositivo do Museu Histórico Nacional

Em 1952, ocorreu no Museu Histórico Nacional uma visita dos alunos do Colégio Santo Inácio. O dado não foi obtido nos relatórios setoriais ou no relatório anual da instituição que, como observado, registrava o fluxo de visita e citava algumas escolas ou visitas ilustres para fins de exemplificação (Apêndice C). Essa informação foi encontrada em um dos retornos mais difíceis que os museus obtêm das escolas: do periódico dos estudantes *A Vitória Colegial* que, na edição 91, ano XI de abril de 1952 publicou uma matéria sobre a referida visita.

De acordo com Chaves (2010), o impresso *A Vitória Colegial* começou a ser editado na década de 1940 por alunos do curso secundário da escola vinculada à Ordem Jesuíta. Na década de 1950, era publicada de seis a oito revistas anuais. Com uma média de 35 páginas, não havia sessões fixas. Os temas selecionados “[...] teriam como objetivo influenciar o aluno em sua formação, na medida em que se acreditava que os efeitos dessa leitura poderiam produzir naquele alguma modificação interna” (Idem, 2010, p.212). Na perspectiva da autora, a revista *A Vitória Colegial* teria o papel de estimular nos produtores/leitores os cuidados com o espírito e o corpo.

Ao analisar o impresso, Chaves (2010) observa que, por operações minúsculas, seus produtores e leitores colocavam-se em atos de distinção em relação aos demais. Um exemplo apresentado pela pesquisadora é o título da própria revista, *A Vitória Colegial*, uma vez que o triunfo é restrito a poucas pessoas. O primeiro parágrafo da matéria *Museu Histórico*, assinada por Antonio Cesar Olinto, que também era da Academia Literária do colégio, reforça a erudição que circundava o cotidiano desses alunos:

'Sois homens de elevados sentimentos, sois uma nação generosa, tendes a dupla vantagem de uma terra virgem e de uma raça antiga, um grande passado histórico vos liga ao continente civilizado, reunis a luz da Europa ao sol da América. É em nome da França que vos glorifico'. Estas palavras de Vitor Hugo justificam a existência de um Museu Histórico na capital do Brasil. (OLINTO, 1952, p.12)

O autor da matéria escolheu uma citação de Vitor Hugo para iniciar seu texto sobre a visita do colégio ao Museu Histórico Nacional, a fim de exaltar a nação e

justificar a importância da instituição. Ao longo de três páginas, são contadas a trajetória e a relevância do Museu. A primeira página da matéria é dedicada à criação do Museu Histórico Nacional e traz como marcos o IHGB e seu museu histórico, que nas palavras do autor não tinha estudo, organização e exposição indispensáveis à atenção pública, além do primeiro Centenário da Independência, evento que, em sua opinião, despertou o patriotismo adormecido (OLINTO, 1952).

Na segunda e terceira páginas, Antonio Cesar Olinto explica o complexo arquitetônico que abriga a instituição; como são organizadas as seções de História e Numismática, Filatelia e Sigilografia; a distinção das coleções; além do trabalho realizado no Museu e suas atividades abertas ao público, em especial os cursos regulares. No texto de sua percepção sobre a visita, observam-se algumas curiosidades sobre o acervo, a partir da pesquisa realizada pelos funcionários do Museu:

As salas do Museu ostentam em suas paredes uma rica coleção de quadros de grande valor histórico e artístico. É curioso assinalar que um destes quadros que representa um personagem do Império, viajou por diversos países da Europa, como sendo o retratado de Pedro II quando criança. No entretanto, pesquisas realizadas pelos técnicos desta instituição, demonstraram que a figura representada era de D. Sebastião de Bourbon e Bragança, primo de Pedro II. (OLINTO, 1952, p.13)

Esse é um interessante trecho da matéria, pois demonstra que a pesquisa do acervo, realizada pelos conservadores de museus, era propagada na denominada pesquisa educacional (LUDOLF, 1964 [1952]), que envolvia as ações de divulgação do patrimônio nas exposições. O autor referia-se à pesquisa elaborada pela conservadora de museus Jenny Dreyfus, que identificou o retrato a partir de uma análise das condecorações do retratado (DEYFRUS, 1950 [1945]). Informações como a citada anteriormente poderia estar presente nas etiquetas do acervo exposto, mas as fotos e legendas que compõem a matéria de Olinto (1952) revelam que a visita teve acompanhamento de funcionários do Museu (Figura 17):

Figura 17

Visita do Colégio Santo Inácio na Revista *A Vitória Colegial*, 1952

Nossos alunos, apreciando as "reliquias históricas".



Alguns dos visitantes, acompanhados de dois funcionários do museu, no pátio central.

Fonte: OLINTO, 1952, p.12-13²⁰⁷.

Percebe-se, pelas imagens e legendas da figura 17, que para a apreciação das "reliquias históricas" a visita do Colégio Santo Inácio contou com dois funcionários. Na matéria, não há a informação de seus nomes, mas nos capítulos anteriores foi identificado que as visitas educativas monitoradas estavam em debate no campo dos museus, em especial na década de 1950, a exemplo, no Brasil, do Curso de Introdução à Museologia, promovido pela Divisão de Educação Extra-Escolar do Ministério da Educação e Cultura para habilitar os participantes a tornarem-se monitores para visitas guiadas. As imagens evidenciam que a visita no Museu Histórico Nacional também acompanhava as tendências da época.

O artigo intitulado *Papel Educativo do Museu Histórico Nacional*, de autoria da conservadora de museus Nair de Moraes Carvalho (1957 [1947]), oferece-nos algumas pistas de como a questão das visitas monitoradas eram tratadas no período e aplicadas na instituição. O trabalho da coordenadora do Curso de Museus baseou-se na apresentação e comentários sobre o livro *Musées et Jeunesse: trois exposés* (1952), organizado pelo ICOM.

A autora contextualiza a relação entre educação e museus, fortalecida após a década de 1920, quando influências de educadores e mestres entusiasmaram a

²⁰⁷ Transcrição das legendas: À esquerda: "Nossos alunos, apreciando as 'reliquias históricas'". À direita: "Alguns dos visitantes, acompanhados de dois funcionários do museu, no pátio central" (OLINTO, 1952, p.12-13).

inserção das visitas escolares ao cotidiano dos museus, para o descontentamento de muitos membros antigos destas instituições, que achavam as propostas educativas ultramodernas e uma verdadeira ameaça para a salvaguarda do patrimônio. A partir do preâmbulo escrito por Peter Floud²⁰⁸, a autora compartilha a opinião de que o método de ensino a ser utilizado nos museus deve ser o mais familiar possível, propondo para as visitas a formação de grupos de 15 alunos. A visita deveria causar a impressão de que o museu é um lugar especial a fim de despertar o interesse do retorno (CARVALHO, 1957 [1947]).

Para a autora, o público infanto-juvenil era potencial para a irradiação cultural dos museus e, por isso, se fazia necessário desenvolver a função educativa destes espaços. Uma das estratégias, para o aprimoramento do caráter educativo dos museus, era o aperfeiçoamento das visitas. A conservadora detém sua atenção ao capítulo de Germaine Cart²⁰⁹ que, entre os temas desenvolvidos sobre museu e juventude, abordou as visitas educativas. A colaboradora do volume, publicado pelo ICOM, classificou diferentes tipos de visitas educativas realizadas nos museus, especialmente as escolares, denominando-as de dirigidas, livres ou combinadas (CARVALHO, 1957 [1947]).

As visitas escolares dirigidas eram as que ocorriam durante as horas de aula, com uma programação prévia e preleção conduzida pelos conservadores dos museus visitados. Neste tipo de visita, era possível, após a ida às galerias expositivas, estender a visita com participações em aulas ou conferências com projeções. As visitas escolares livres eram realizadas com as indicações dos próprios professores, fora do horário de aula, sem acompanhamento dos conservadores do museu, muitas vezes trabalhando um tema/obra específica ou mesmo, segundo a autora, deixando-os com o poder de iniciativa. Já as visitas escolares combinadas eram compostas de duas partes: num primeiro momento, uma visita dirigida para todo o grupo escolar; depois, os alunos eram divididos em subgrupos com a finalidade de realizar estudos indicados pelo guia; para concluir, as observações e análises eram realizadas por todos, com a redação de um relatório colaborativo (CARVALHO, 1957 [1947]).

²⁰⁸ Peter Floud ingressou na equipe do *Victoria and Albert Museum* em 1935 como Assistente do Departamento de Circulação.

²⁰⁹ Germaine Cart era funcionária do Museu do Louvre.

A apresentação destas opções de visitação não era em vão. A conservadora de museus buscava, em seu artigo, valorizar o trabalho do Museu Histórico Nacional. Ao minuciar as visitas dirigidas, livres ou combinadas, a autora ressaltou que as estratégias em destaque na publicação internacional eram praticadas no Museu Histórico Nacional desde sua fundação. Ao adaptar o assunto para a realidade brasileira, enfatizou que, para as visitas escolares ocorrerem com sucesso, o entrosamento entre conservador (museu) e professor (escola) era primordial (CARVALHO, 1957 [1947]).

Esse tema não foi abordado isoladamente, no período, nos Anais do Museu Histórico Nacional. No ano seguinte, Sigrid Pôrto de Barros, também conservadora do Museu Histórico Nacional, apresentou estratégias para o estudo da educação em museu com o artigo intitulado *O Museu e a Criança* (BARROS, 1958 [1948]). A autora propusera o alargamento da concepção de linguagem escolar, especialmente para o público infantil, ao defender que o aprendizado exclusivamente verbal cedeu lugar a métodos de experimentação. Cabe lembrar que Sigrid Pôrto de Barros mencionava explicitamente, em seus trabalhos, a Escola Ativa, fato que corrobora sua defesa por um aprendizado para além do domínio escrito.

A autora enfatizou, em seu texto, que as visitas em museus históricos favoreciam o interesse pela formação histórica, ao aguçar a capacidade de investigação, interpretação e crítica dos fatos apresentados. Porém, em sua opinião, os grandes museus eram organizados para o público adulto, o que dificultava a compreensão dos visitantes infante-juvenis. O desafio era orientar visitas dentro de normas metodológicas que ajustassem o aprendizado à mentalidade infantil (BARROS, 1958 [1948]). Nesse sentido, a conservadora de museus ensaia uma proposta de aproveitamento da visita escolar aos museus históricos por faixa etária (Quadro 9):

Quadro 9

Visitas escolares: relação do museu com escolas maternas, jardins de infância, curso pré-primário e primário

| Faixa escolar/ etária | Observações da conservadora de museus por faixa escolar/ etária | Estratégias elaboradas pela conservadora de museus por faixa escolar/ etária |
|--|--|--|
| <i>Escolas Maternas</i> 2 e 3 anos | Alunos nesta fase não possuem domínio de tempo. É essencial uma noção cronológica nos museus históricos. | Não recomenda visitas aos grandes museus para este grupo, pois não haveria lucro educacional. |
| <i>Jardins de infância</i> 4 a 6 anos | Adaptação à vida social. O tato é um sentido aguçado neste período e, conseqüentemente, esse público pode se tornar um perigo aos museus. A noção de tempo só terá significado em linha reta (do passado para o futuro). | A relação entre escola e museu pode ser consolidada neste momento, desde que haja uma adaptação dos fatos, personagens e datas históricas aos interesses das crianças. O trabalho deve ser focado na oralidade e na utilização de espaços do museu em que as crianças possam manusear os objetos. |
| <i>Curso Pré-Primário</i> 7 anos | Grupo que ainda não atingiu o desenvolvimento mental característico da idade (imaturos ou atrasados). | Recomendada as orientações destinadas aos Jardins de Infância. |
| <i>Curso Primário</i> 7 a 12 anos | Contato formal com atividades escolares mais rigorosas. A recomendação é que as visitas ao museu não sobrecarreguem os estudantes, afastando a sensação de ser mais uma aula. | Visita como uma atividade que despertasse a sensibilidade da mente a toda expressão plástica e, através do impacto e maravilhamento, vivessem profundamente o passado. Ao conservador que conduzia as visitas era recomendado cumprimentar as respostas certas, utilizar o tom de diálogo, estabelecer uma narrativa regressiva (partindo do presente) e utilizar recursos de envolvimento, como as atividades de caça ao tesouro. |

Fonte: BARROS, 1958 [1948], p.50-59.

Percebe-se, através das informações acima (Quadro 9), que a conservadora de museus, Sigrid Pôrto de Barros, buscava não somente teorizar sobre o tema da educação, mas aplicar estratégias de aprendizagem a experiências vivenciadas nos museus. A tentativa de categorizar o público infantil, para melhor aproveitamento da visita aos museus, ia ao encontro dos estudos pedagógicos e de psicologia educacional da época. Relembro que a autora referenciou, por exemplo, Faria de Vasconcellos com o livro *Para observar crianças* (1934) e Sylvio Rabello com a publicação *A representação do tempo na criança* (1938) (BARROS, 1958 [1948]). A fim de demonstrar a possibilidade de unir métodos do campo da educação com as visitas em museus, a conservadora sugeriu planejamentos de trabalho para as diversas séries do Curso Primário (Quadro 10):

Quadro 10
Visitas escolares: planejamento de trabalhos durante as visitas

| Faixa escolar | Método sugerido | Observações |
|---------------|-----------------------------------|---|
| 1ª Série | Método Regressivo | Não é necessária memorização de datas. Partir do presente, recuando, progressivamente, até os fatos remotos. Valorização do objeto com as próprias palavras. |
| 2ª Série | Método Regressivo | Pode-se acrescentar ligeira referência à cronologia. Caso haja mais gosto pela leitura, um aluno pode ler uma etiqueta e trabalha-se a partir das informações cedidas. |
| 3ª Série | Método Cronológico ou Progressivo | Fatos narrados na ordem em que se verificam. Pode-se iniciar do fato mais remoto ao atual. As crianças enumeram os fatos, depois os descrevem e interpretam. Sinalizar as regras do museu, como não tocar nos objetos. |
| | Método das efemérides | O assunto é apresentado pelo orientador a partir de uma data histórica. |
| | Método biográfico | O assunto é tratado a partir de uma personalidade histórica. As narrações devem ter comentários joviais. |
| 4ª Série | ----- | Narrações sintetizadas por período. Cronologia usada para divisões em séculos. |
| | Método da dramatização | Improvisar diálogos, reproduzir tema histórico ou cena de costumes. Proporcionar sadias distrações. |
| 5ª Série | ----- | Firmado o conceito de que no presente é construído o futuro, estimulando ideias patrióticas e humanitárias. Os alunos estão capacitados a investigar, pesquisar e comparar causas e efeitos nos fatos históricos e sociais. |
| | Método da dramatização | Improvisar diálogos, reproduzir tema histórico ou cena de costumes. Proporcionar sadias distrações. |

Fonte: BARROS, 1958 [1948], p.63-67.

No quadro apresentado, observa-se a tentativa da conservadora de museus de sistematizar propostas de visitação para o público escolar, incentivando a interação dos estudantes de acordo com seu amadurecimento. A autora buscava exemplificar cada método, a fim de reforçar a proposta de visitação empregada:

[Método regressivo]: [...] Exemplificamos, numa Sala de Carruagens. Os alunos devem ser levados a observar como são diferentes os meios de transportes modernos dos usados em outras épocas. [...];

[Método cronológico ou progressivo + regressivo]: [...] "- Hoje já não existem mais escravos, porque, a 13 de Maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei Aurea";

[Método das efemérides]: "- No mês de Maio, a 24, comemora-se a Batalha de Tuiuti, da qual saiu vitorioso o grande General Osório";

[Método biográfico]: "- O Almirante Francisco Manuel Barroso, conquistou a vitória da Batalha naval do Riachuelo, a 11 de junho de 1865, para as forças brasileiras, durante a Guerra do Paraguai";

[Método de dramatizações]: [...] Exemplifiquemos: - se a sala de exposição comportar, podem ser escolhidos alunos desembrachados, para dar vida e improvisar diálogos, diante de uma tela reproduzindo um tema histórico ou uma cena de costumes; ao orientador da turma, então, competirá fazer a identificação dos personagens reproduzidos e uma narração explicativa do fato a ser vivido. Consideremos, este, um ótimo método para memorização de fatos, nomes e datas. (BARROS, 1958 [1948], p.63-67.)

Percebe-se, pelos exemplos acima, que a proposta de Sigrid Pôrto de Barros era, com a formação escolar, reforçar a educação cívica da criança ao apresentar a noção de passado-presente-futuro e seu papel social. Para o aprimoramento da relação escola-museu, a conservadora de museus destacou a importância das instituições desenvolverem serviços educativos sob orientação dos profissionais formados pelo Curso de Museus, que teriam conhecimento sobre a história, o patrimônio exposto e os métodos de visita. As visitas deveriam ser realizadas por esses profissionais e não pelos próprios professores, pois estes não possuíam domínio da Técnica de Museus. Caberia aos conservadores de museus estes serviços:

- a) Planejar trabalhos extraclasse e atividades que complementem o ensino do programa educacional, ora em vigor;
- b) Utilização e confecção de material didático para o ensino de História, Etnografia, Sociologia, Numismática, etc.;
- c) Utilização e confecção de material didático para o auxílio no ensino de História da Arte em geral e da Arte no Brasil. (BARROS, 1958 [1948], p.68)

De acordo com a autora, a parceria entre conservadores e professores, bem como a disponibilização de serviços educativos por parte dos museus, estimularia os estudantes a “[...] ouvir, observar, discutir, experimentar e comprovar” a História do Brasil (Idem, p.72). Um planejamento sistemático de visitas guiadas, palestras especiais para professores, envio de conservadores de museus para os museus escolares resultariam, em suas palavras, em um lucro real educacional.

Ao longo da pesquisa, descobri que Sigrid Pôrto de Barros dedicou parte significativa de sua carreira ao tema educação em museus, em especial às visitas escolares. Pode-se, até mesmo, supor que ela foi a funcionária do Museu Histórico Nacional que mais se enveredou nessa função, sendo recorrente encontrar

seu nome vinculado a trabalhos sobre o tema apresentados em eventos e o registro de que acompanhou visitas. Esse duplo movimento demonstra que a conservadora de museus estava atenta ao que havia de mais recente sobre o tema em perspectiva teórica e empírica. Talvez essa seja uma das motivações que a levou a publicar textos não somente no campo dos museus, mas também no campo da educação.

Sigrid Pôrto de Barros publicou o texto *O Museu e a Criança* em dois suportes diferentes - nos Anais do Museu Histórico Nacional (1958 [1948]) e na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1963). Ao me deparar com as duas versões, algumas questões ocorreram: As características morfológicas do impresso influenciavam a apropriação do escrito? A intenção de difusão e uso do texto é igual nas duas publicações? Como os textos se direcionavam aos leitores? Percebi, ao compará-los, que o sentido não estava totalmente no texto. Os objetos que fornecem a leitura também contribuíam na apropriação de sentidos do tema.

Segundo Roger Chartier (1998c), é importante ter consciência de que as formas produzem sentidos e um texto, por mais que pareça estável, convida o leitor a interpretações que podem ser diferenciadas devido ao status inédito que o suporte proporciona. Ainda que considere que cada leitor produz uma apropriação inventiva do texto que recebe, Chartier (1996, p.20) pondera que todo escrito possui uma proposta de leitura: “Que seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de sua impressão”.

A construção do sentido do texto e o seu suporte possuem intenções e convenções e exigem hábitos e competências para as práticas de leitura. A liberdade do leitor jamais é absoluta. O autor, a intenção editorial, os protocolos de leitura e os dispositivos tipográficos são elementos centrais para a discussão do que o autor intitula como “mundo do texto”: “Essas instruções, dirigidas claramente ou impostas inconscientemente ao leitor, visam a definir o que deve ser uma relação correta com o texto e impor seu sentido” (CHARTIER, 1996, p.96).

É interessante observar as premissas de Roger Chartier em relação a um texto produzido por Sigrid Pôrto de Barros. Como anteriormente identificado, em 1958, foi publicado, nos Anais do Museu Histórico Nacional, um texto intitulado *O Museu e a Criança*. Importante destacar que uma das políticas da produção dos

Anais era que os textos publicados fossem do próprio corpo funcional, legitimando as pesquisas e ações produzidas na instituição. Em 1963, uma síntese do texto foi publicada na Revista do Ensino que, segundo Bastos, Lemos e Busnello (2007) tinha por objetivo orientar professoras, em especial as do ensino primário, ao saber pedagógico científico e instrumental, disponibilizando para os leitores diretrizes, legislações e materiais didáticos.

Embora sejam as mesmas palavras, ao aproximar o formato dos suportes, a sensação é que não é o mesmo texto. E, segundo Chartier, não é. Somando-se ao autor, a intenção editorial reforça um sentido dado ao texto e a liberdade cerceada do leitor: as formas discursivas e materiais dos textos lidos reforçam, pelos códigos e convenções, as limitações que regem as práticas de leitura (CHARTIER, 1998a; 1998c). Os mecanismos que produzem uma intenção nos usos do objeto impresso, nas maneiras de ler e nas formas de apropriação da leitura são denominadas, pelo pesquisador de protocolos, de leitura presentes, por exemplo, nas citações, notas de rodapé e em uma ilustração.

Os protocolos de leitura são significativos no texto de Sigrid Pôrto de Barros. O primeiro a destacar, provavelmente desenvolvido pelo editor, é o título (Figura 18). Embora seja a mesma formulação, *O Museu e a Criança*, a tipografia utilizada nos Anais do Museu Histórico Nacional e na Revista do Ensino mudam de forma radical a percepção do texto: o primeiro, todo composto por letras com serifa, trazem a seriedade do texto datilografado, bem como o tom acadêmico da produção (BARROS, 1958 [1948]). Já no segundo, a composição trabalhada, em especial na composição *O Museu*, evoca uma aproximação didática, muito convidativa, atraente, condizente com seu suporte (BARROS, 1963).

Figura 18

Título dos textos *O Museu e a Criança*

Anais do Museu Histórico Nacional

Revista do Ensino

O MUSEU E A CRIANÇA



Fonte: BARROS, 1958 [1948], p.46

Fonte: BARROS, 1963, p.48

Outro importante protocolo de leitura, possivelmente elaborado tanto pela autora como pelos editores, são as divisões que didatizam o texto. A primeira versão possui, no total, 27 páginas (BARROS, 1958 [1948]). Na Revista do Ensino, três páginas (BARROS, 1963). Ao analisar com atenção, percebe-se que o subtítulo apresentado na Revista, “PLANEJAMENTO DE TRABALHOS DURANTE AS VISITAS DAS DIVERSAS SÉRIES DO CURSO PRIMÁRIO” é, na versão dos Anais, uma das muitas divisões que orientam a leitura do texto. Esta operação de seleção de parte do texto leva-nos a focalizar, segundo Chartier (2004, p.18), a “atenção sobre as práticas particulares, objetos específicos, usos determinados” do texto, seja na perspectiva da vontade dos produtores de discursos e de normas, seja nas apropriações diferenciadas do leitor.

Neste sentido, ao ter como ênfase a subseção dos Anais do Museu Histórico Nacional e a matéria da Revista do Ensino, percebe-se que, embora sejam as mesmas palavras, sua organização, apresentação e extensão singularizam o mesmo texto (Figura 19). Esta impressão reforça-se na sua distribuição: a utilização de colunas modifica a forma de ler. Nos Anais, o texto é corrido. Na Revista, a disposição é em três colunas. Como leitora que se debruçou em ambas as versões, percebo que na primeira a leitura parece ser mais densa do que na segunda: a linha longa do texto aparenta propagar um conteúdo com maior formulação, enquanto no segundo, as linhas curtas possibilitam uma apropriação mais ágil e objetiva, dando mais a sensação de manual do que a versão anteriormente publicada: “A obra não é jamais a mesma quando inscrita em formas distintas, ela carrega, a cada vez, um outro significado” (CHARTIER, 1998a, p.71).

Figura 19
Disposição dos textos *O Museu e a Criança*

Uma coluna - Anais do Museu Histórico Nacional

Três colunas - Revista do Ensino

PLANEJAMENTO DE TRABALHOS
 DURANTE AS VISITAS DAS DIVERSAS SÉRIES DO
 CURSO PRIMÁRIO

Os programas das atividades devem ser vivos, atraentes e estimuladores da inteligência, reservando-se aos mestres e orientadores, uma atuação hábil, oportuna e discreta.

1ª Série: Não é essencial a memorização de datas, devendo ser reduzida ao mínimo a nomenclatura e a cronologia.

O método usado nas narrações deve ser o *Regressivo*, partindo-se do presente, sempre melhor entendido, recuando-se progressivamente até à consideração dos fatos mais remotos. Exemplificamos, numa Sala de Carruagens (Foto 7). Os alunos devem ser levados a observar como são diferentes os meios de transportes modernos dos usados em outras épocas. Ou diante de uma gravura do Rio antigo, "como as construções de hoje diferem das de antigamente", devendo ser apontados detalhes, como forma dos telhados, janelas, ornatos, etc.

Fonte: BARROS, 1958 [1948], p.63



Fonte: BARROS, 1963, p.48

No exercício de comparar os textos, percebe-se que há, intencionalmente, uma mudança significativa ao aproximar as versões: a escolha das imagens. Segundo Chartier (1998b), a imagem impressa é pensada e manuseada como um instrumento do conhecimento. A imagem associada ao texto, ao conquistar a adesão de quem olha, produz persuasão e crença, ou seja, legitima-o:

A imagem é muitas vezes uma proposta ou protocolo de leitura, sugerindo ao leitor a correta compreensão do texto, o seu justo significado. [...] ela pode constituir-se num lugar de memória que cristaliza, numa representação única, uma história, uma propaganda, um ensinamento, ou ser então construída como a figura moral, simbólica, analógica, que fornece o sentido global do texto, que uma leitura descontínua e vagabunda poderia fazer perder. (CHARTIER, 1998b, p.15-16)

Roger Chartier, ao analisar o uso da imagem enquanto dispositivo tipográfico (1998b), pondera: o seu significado e papel não são os mesmos quando está dissociada ou inscrita no texto. O uso da imagem como protocolo de leitura pressupõe que o leitor estabeleça abstratamente as relações que lhe dão um sentido. O mesmo trecho do texto da conservadora de museus, publicado tanto nos Anais do Museu Histórico Nacional como na Revista do Ensino, possui duas imagens como protocolo de leitura. Porém, em cada suporte foram selecionadas fotografias distintas que modificam a construção conceitual e teórica do texto, transformando-o de forma decisiva.

Esta operação de seleção e relações propositais colabora para “entendermos de que maneira um mesmo texto, dado a ler sob formas diferentes, pode produzir não só diferentes sentidos como diferentes públicos” (CHARTIER, 2012, p.163). Nos Anais do Museu Histórico Nacional, as imagens selecionadas e introduzidas no meio do texto (Figura 20) são de objetos que fazem parte do acervo da instituição. Cada imagem preenche uma página inteira, obtendo assim, grande destaque. Junto às imagens, as legendas reforçam ainda mais a valorização do bem cultural vinculando-o aos grandes heróis e a grandes fatos (BARROS, 1958 [1948]).

Figura 20

Imagens do texto *O Museu e a Criança* - Anais do Museu Histórico Nacional



Fig. 7
Coche de gala que serviu a D. Pedro II

Fonte: BARROS, 1958 [1948], p.64²¹⁰



Fig. 8
Caneta oferecida pelo povo, à princesa Isabel para a assinatura da Lei Áurea.

Fonte: BARROS, 1958, p.65²¹¹

As apresentações destes objetos, bem como as legendas, valorizavam a educação visual nas visitas escolares e reforçavam o museu como a Escola da Pátria ou a Casa do Brasil, títulos que os funcionários e imprensa da época propagavam para o estímulo à educação cívica.

Ao contrapor as imagens do texto, de ambos os suportes vem a surpresa: na Revista do Ensino foram selecionadas também duas fotografias. Uma encontra-se na parte superior do texto, ao lado do título, preenchendo parte de duas folhas sequenciais. A segunda compõe metade de uma página. O interessante é observar que são os mesmos objetos apresentados no texto dos Anais: o coche e a caneta (Figura 20). Porém, a visualização do bem cultural é radicalmente transformada, já

²¹⁰ Transcrição da legenda: “Coche de gala que serviu a D. Pedro II ” (BARROS, 1958, p.64).

²¹¹ Transcrição da legenda: “Caneta oferecida pelo povo, à princesa Isabel para a assinatura da Lei Áurea” (BARROS, 1958, p.65).

que, ao invés da imagem revelar o objeto isolado, capta estudantes interagindo com o patrimônio (Figura 21). Há o toque, uma prática que o processo de salvaguarda inibe na contemporaneidade. Há a expressão da curiosidade, da atenção, qualificando energicamente o uso da proposta do texto, como bem informa o subtítulo: Planejamento de Trabalhos durante as visitas das diversas séries do Curso Primário (BARROS, 1963).

Figura 21

Imagens do texto *O Museu e a Criança* - Revista do Ensino



Fonte: BARROS, 1963, p.49²¹²



Fonte: BARROS, 1963, p.48-49²¹³

Observa-se que a legenda dessas fotografias complementa sua ação como protocolo de leitura no interior do texto. A entonação proposta para a leitura da informação, apresentada na legenda, modifica-se pelos códigos textuais que conferem à frase uma espécie de diálogo: o travessão, as aspas, o negrito, as reticências e a troca do termo *coche* por *carruagem* potencializam a escrita como uma fala, legitimando a didatização da visita aos museus, reforçada nas imagens dos estudantes e a interação com o leitor que, no caso da *Revista do Ensino*, tinha como público alvo o professor.

O exemplo acima possibilita pensar que um texto pode causar duas impressões distintas de acordo com seu suporte. Impresso nos *Anais do Museu Histórico Nacional* era uma publicação científica, corroborando o papel do periódico de ser uma ferramenta de propagação de discursos entre os pares (MAGALHÃES, 2006). Impresso na *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* apresentava propostas

²¹² Transcrição da legenda: "...esta carruagem levava, antigamente, o imperador Pedro II, às grandes solenidades..." (BARROS, 1963, p.49).

²¹³ Transcrição da legenda: "- Com esta pena a Princesa Isabel assinou a **Lei Áurea**." (BARROS, 1963, p.48-49. Grifo da autora).

da educação em museus diretamente para o campo da educação. Ressalta-se que a Revista do Ensino era um veículo de destaque da imprensa pedagógica, fazendo parte do conjunto de periódicos que, formulada por professores para professores, ou mesmo alunos para seus pares ou professores, guiavam a prática cotidiana do ensino (BASTOS, 2007).

Ou seja, de um texto teórico, com extensas formulações embasadas academicamente sobre a educação em museus, passou a ser, pelos protocolos de leitura e o suporte que o veicula, um manual de como realizar visitas educativas em museus. Esse duplo movimento é uma demonstração da circulação de Sigrid Pôrto de Barros nos campos do museu e da educação na defesa da aplicabilidade de propostas de aprendizagem com o patrimônio. Barros estava em diálogo com os profissionais de museus e também com os educadores. O distanciamento entre as publicações, 1958 nos Anais e 1963 na Revista do Ensino, pode sugerir que a relação da conservadora de museus com os agentes e agências do campo da educação foi construída de forma progressiva, possivelmente a partir do capital científico e institucional que acumulava no campo dos museus com os estudos sobre educação nesses espaços. Aparentemente, a relação com o segundo grupo não foi pontual, pois encontrei, no ano seguinte, outra matéria assinada por ela na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, fato que demonstra uma transitoriedade e reconhecimento de seu trabalho no campo da educação.

A segunda matéria encontrada foi intitulada *O Suplício de Tiradentes*. Possui também três páginas, informação que demonstra que as reportagens da Revista do Ensino possivelmente tinham por preceito não serem extensas. Publicada em 1964, compõe a seção de Direção da Aprendizagem, no eixo Estudos Sociais. Ao contrário da reportagem *O Museu e a Criança* (BARROS, 1963), a matéria sobre Tiradentes mais parece uma visita dirigida, com a conservadora de museu, ao Museu Histórico Nacional. Sigrid Pôrto de Barros, em tom narrativo, conta a história da Inconfidência Mineira e, conseqüentemente, o mito do herói mineiro (BARROS, 1964).

Nos capítulos anteriores, observou-se que a educação em museus possui, como uma de suas particularidades, o recurso visual. De acordo com Moreno (2009), os museus encenam a história mediante a apropriação do patrimônio e dos métodos museográficos, ou seja, constroem um espaço narrado a partir do campo visual. Essas estratégias narrativas, em sua percepção, são capazes de recriar a

sensação de estar em contato com o real autêntico, impressão produzida pela evidência empírica. Removidos de seus contextos originais, os objetos introduzidos nessa operação comunicativa estabelece uma mediação entre o que ver e não ver, entre objetividade e subjetividade (MORENO, 2009).

É dessa operação cognitiva, aplicada à visualidade, que os museus reforçam seu potencial de aprendizado, resultante da experiência vivida em seu espaço recortado e intencionalmente produzido. Segundo Moreno (2009), há uma sensação de história transmitida indiretamente pelas disposições e técnicas museográficas que causam no visitante uma quase vivência a partir da observação empírica. Nesse sentido, o recurso da imagem, no texto de Sigrid Pôrto de Barros, torna-se, novamente, um protocolo de leitura decisivo para compreender a intenção da autora. Ao observar o texto em sua integridade, percebe-se que a autora pretendia, com as imagens, reforçar para os leitores, provavelmente direcionada aos professores, como tratar do tema com o recurso dos objetos.

As imagens do texto *O Suplício de Tiradentes* (BARROS, 1964) são grandes e pensadas para comporem o texto. Na redação, há o momento específico para indicar ao leitor que certa imagem compõe o sentido daquele trecho, como exemplificado na articulação entre a citação direta e a figura 22:

Os caminhos dos territórios mineiros só podiam ser percorridos, estando o viajante de posse de um salvo-conduto especial. A vigilância e a ordem eram mantidas, na Capitania, pelos Dragões das Minas, tropa de cavalaria da qual, no posto de Alferes, fazia parte o Tiradentes (Foto 1). (BARROS, 1964, p.25)

Figura 22
Tiradentes alferes - Revista do Ensino



Fonte: BARROS, 1964, p.26²¹⁴. Foto de Armando Neves Júnior.

Dois aspectos chamam a atenção nas fotografias utilizadas no texto *O Suplício de Tiradentes* (BARROS, 1964): a primeira é que as fotos são compostas por objetos incorporados no Museu Histórico Nacional; a segunda é que em todas as fotos há a presença de crianças. Esses fatores reforçam a intenção da autora em demonstrar a possibilidade de ensinar história em visitas orientadas nos museus. Destaca-se, ainda, que nessa (Figura 22) e nas demais fotografias (Figura 23), os visitantes não olham ou posam para as fotos, ao contrário, suas posições demonstram curiosidade e interesse no patrimônio em evidência. Uma curiosidade é o uso do tato por parte dos visitantes no contato com os objetos. Como foi abordado acima, a própria conservadora de museus no texto *O Museu e a Criança* (BARROS, 1958 [1948]) destacou que crianças de quatro a seis anos preferem explorar o sentido do tato e que o trabalho nos museus deveria focar a oralidade e a utilização de objetos que pudessem ser manuseados. Hoje, os acervos fotografados encontram-se em vitrines e seu manuseio iria contra as prescrições museológicas.

²¹⁴ Transcrição da legenda: Tiradentes: Alferes da 6ª Cia. Dos 'Dragões das Minas'. (Reconstituição histórica do pintor J. Washt Rodrigues - 1940" (BARROS, 1964, p.26).

Figura 23

Visita no Museu Histórico Nacional sobre Tiradentes - Revista do Ensino

Fonte: BARROS, 1964, p.26-27²¹⁵. Foto de Armando Neves Júnior.

As fotos acima (Figura 23), no contexto contemporâneo, são muito inusitadas. Pela raridade dos objetos, é improvável que algum visitante hoje possa chegar tão próximo ou mesmo tocar na santa do pau oco ou nos instrumentos de dentista atribuídos à Tiradentes. Crianças manuseando armas, mais improvável ainda. Interessante é pensar que essa não devia ser uma visita espontânea, ou como Carvalho (1957 [1947]) apresentou, uma visita livre. Poderia ser uma visita dirigida ou mesmo visita combinada pois, provavelmente, o manuseio era autorizado somente por funcionários dos museus, motivação que evidenciava a importância e o favorecimento do acompanhamento do conservador de museu nas visitas.

Mas, para além da possibilidade do manuseio, suponho que a concepção do texto visava demonstrar que a pesquisa e a divulgação nos museus favoreciam o aprendizado de qualquer tema. Pelas características do impresso, a história retratada estava escrita, mas com estrutura de narrativa oral. As imagens reforçavam que os objetos, pesquisados e divulgados, sustentavam o discurso e convidavam os visitantes para um aprendizado baseado na empiria e na exploração dos sentidos, propostas também em debate no campo da educação, possível explicação para matérias sobre visitas em museus circulando na imprensa pedagógica.

Como foi identificado, os profissionais de museus, especialmente os conservadores de museus, defendiam que visitas acompanhadas por especialistas

²¹⁵ Transcrição da legenda: Foto à esquerda: "... a descoberta da 'santinha do pau-oco'... (ardil para fugir ao Fisco, no século XVIII)"; foto central: "Estojo de ferros de 'Tiradentes'"; foto à direita: "Armas do século XVIII: a maior - dos 'Dragões dos Vice-Reis', a menor - dos 'Dragões das Minas', semelhantes as que passaram pelas mãos de Tiradentes" (BARROS, 1964, p.26-27).

tornavam-se diferenciadas, pois o público teria acesso a pormenores da pesquisa do objeto que os recursos expográficos, a exemplo das regras de confecção de etiquetas, não permitem explorar. Um recurso impresso, para aprimorar o aprendizado nos museus e atender um vasto público, é o guia do visitante. No período investigado, foram encontradas duas edições publicadas pelo Museu Histórico Nacional. Mas, a presença de um profissional especializado intensificava a educação visual pelo contato com o patrimônio. Essas visitas aconteciam no Museu não somente para escolas, mas, também, para o seletivo público ilustre e para a imprensa da época. Uma dessas visitas foi registrada por Adalberto Mário Ribeiro, funcionário do Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Saúde. Essas publicações, articuladas, contribuirão para a análise da educação visual promovida no Museu Histórico Nacional.

A referida visita foi realizada em 1945 para compor um capítulo do livro *Instituições Brasileiras de Cultura*. Apresenta, em 68 páginas, uma visita realizada no Museu Histórico Nacional com a DASP, sendo a recepção e a visita conduzida inicialmente pelo diretor do museu, Gustavo Barroso e, posteriormente, pelos funcionários Jenny Dreyfus, Fortunée Levy²¹⁶, Menezes de Oliva²¹⁷, Edgar de Araújo Romero²¹⁸ e Yolanda Marcondes Portugal. O *Guia do Visitante do Museu Histórico Nacional* foi publicado dez anos depois, em 1955, e posteriormente em 1957. Ambos possuem 35 páginas e o formato de guia de bolso (13x18cm), profusamente ilustrado com peças do museu. Embora não haja a informação, a publicação de 1957 era a segunda edição da anterior, que esgotou. Esse recurso era ensinado no Curso de Museus no tópico arrumação, apresentado como catálogo descritivo. Tinha por característica apresentar o histórico da instituição, plantas do museu, indicações das salas e distribuição dos acervos correspondendo em números suas legendas (BARROSO, 1951).

Quando se observa as plantas baixas dos três pavimentos do Museu Histórico Nacional percebe-se a monumentalidade da instituição. No *Guia do Visitante* (BRASIL, 1957), eram apresentados 55 ambientes, destes, apenas nove espaços

²¹⁶ Fortunée Levy matriculou-se no Curso de Museus em 1934, sendo diplomada no ano seguinte. Foi funcionária do Museu Histórico Nacional e Museu da República. Dedicou-se ao estudo da Numismática (SÁ; SIQUEIRA, 2007).

²¹⁷ Bacharel em Direito. Iniciou a carreira no serviço público pela Biblioteca Nacional e em setembro de 1922 foi transferido para o Museu Histórico Nacional (SÁ, 2007).

²¹⁸ Bacharel em Direito. Funcionário de carreira da Biblioteca Nacional. Transferiu-se em 1922 por determinação ao Museu Histórico Nacional, acompanhando a coleção de numismática (SÁ, 2007).

eram destinados a serviços burocráticos, ou seja, 46 salas continham acervos em exposição. Cada sala possuía um título, alguns temáticos, outros de nomes de personagens históricos. No primeiro pavimento, por exemplo, a sala 12 era intitulada Sala dos Leques, a 15 era denominada Sala da Nobreza Brasileira e a 13 de Sala Anita Garibaldi, por exemplo (Figura 24).

Figura 24

1º Pavimento do Museu Histórico Nacional - Guia do Visitante (1957)



Fonte: BRASIL, 1957, [n.p.].

Não foi possível comparar o circuito de visita dirigida registrado por Adalberto Mário Ribeiro realizado em 1945 e o *Guia de Visitante* de 1957, pois percebe-se que o nome de muitas salas, no intervalo de 12 anos, fora alterado. Porém, os materiais aproximados permitem observar algumas características bem interessantes das propostas dos profissionais do Museu Histórico Nacional sobre como proceder à visita.

A visita publicada no livro *Instituições Brasileiras de Cultura* ocorreu, segundo Ribeiro (1945), no dia 29 de dezembro. Por ser um longo circuito, o repórter

informou que foram necessários outros dias para explorar todas as salas e serviços disponibilizados, o que justifica um número elevado de profissionais que acompanhou o grupo. O capítulo dedicado à visitação é minucioso, repleto de imagens e registro das conversas que teve com os profissionais do Museu Histórico Nacional. Detalha diversas peças expostas e a interação com essas. Abro parêntese para um episódio da pesquisa. Percebi que enquanto Ribeiro (1945) aguardava a chegada dos “guias autorizados a orientá-los” mencionou uma placa à direita da entrada da instituição, intitulada A Casa do Brasil. Nessa placa estava inscrita uma citação de Vitor Hugo, o mesmo trecho utilizado por Antonio Cesar Olinto (1952) na matéria para a revista *A Vitória Colegial* porém, o objeto não foi mencionado pelo autor do periódico estudantil. Se em um primeiro momento a citação demonstrava erudição por parte do integrante do Colégio Santo Inácio, a reportagem de Ribeiro (1945) evidencia que a menção já era um desdobramento da vivência na visitação. Abaixo, segue a inscrição da placa à direita da entrada:

A CASA DO BRASIL

O Brasil e os brasileiros

'Sois homens de elevados sentimentos, sois uma nação generosa, tendes a dupla vantagem de uma terra virgem e de uma raça antiga, um grande passado histórico vos liga ao continente civilizado, reunis a luz da Europa ao sol da América. É em nome da França que vos glorifico'.

(Carta de Vitor Hugo a Charles de Ribeyrolles, datada de Guernesey a 4 de novembro de 1860). (RIBEIRO, 1945, p.94)

O texto de Ribeiro (1945), que se coloca na condição de visitante, demonstra como a presença de um profissional do Museu modifica a percepção do público sobre o patrimônio exposto, colaborando de forma direta na divulgação do patrimônio. Diferentes passagens, em seu registro, demonstram a influência dessa presença:

[...] e depois passou o pátio, onde aqueles canhões enfileirados não chegam a meter muito medo à gente. São peças interessantes agora pelo seu valor... artístico, trabalhadas que foram há séculos atrás como se fossem joias. E ouvindo-se a palavra erudita do Sr. Gustavo Barroso, ao lhes definir as partes componentes, com minúcia e carinho todo especiais, o visitante mais indiferente às velharias bélicas do passado chega a interessar-se pelos pesados canhões, hoje tão inofensivos que até os passarinhos fazem ninho nas suas bocas, certos de que não disparam mais... (RIBEIRO, 1945, p.95)

O Dr. Gustavo Barroso chamou nossa atenção para um quadro, que nos passaria de certo despercebido, e considerado pelo diretor do Museu como talvez a maior preciosidade daquela sala [Sala Otávio Guinle]: a bandeira de

um regimento de infantaria do Brasil-Reino, que existia por ocasião da chegada ao Brasil do Príncipe Regente, a 7 de Março de 1808. A bandeira é feia e, repitamos, se não fosse o esclarecimento do Dr. Gustavo Barroso não nos interessaria absolutamente... (RIBEIRO, 1945, p.101)

Por intermédio dos exemplos acima, é possível identificar como as informações, cedidas pelo profissional do museu, potencializavam o significado dos objetos expostos. Pelas impressões de Ribeiro (1945), a condução da visita era capaz até mesmo de modificar a impressão sobre um objeto que, somente pelo contato visual, parecia velho ou feio. Percebe-se que as informações eram provenientes do processo de pesquisa sobre o objeto e contribuíam para os conservadores de museus narrarem o passado pela visualidade. A habilidade empregada nos museus de contar a história pela educação visual foi exaltada por Ribeiro (1945, p.98-99):

[...] se torna ela [a Casa do Brasil = Museu Histórico Nacional] um grande livro aberto da história do nosso passado, relicário precioso de objetos que nos permitem remontar a outras épocas, de costumes cujo encanto a pressa dos tempos atuais não consegue apagar, nem a delicadeza, nem a finura, a questão está em senti-los, com imaginação e doçura.

O Museu Histórico Nacional é, todo ele, não só quanto à parte social, mas como à história no que diz respeito à política, à administração desde o Brasil-Colônia, até nossos dias atuais, autêntico livro de memórias, que se lê, é verdade, de outra maneira: mais com o coração do que com os olhos. E, assim, um mundo de coisas e episódios de outros tempos saem das brumas do passado, recompõem-se, movimentam-se e vêm se aproximando de nós suavemente, como certas cenas na tela cinematográfica... A questão está em se ter imaginação suficiente e conhecimento de pormenores que bastem a lhes dar vida e alma... (RIBEIRO, 1945, p.117)

Ao visitar o Museu Histórico Nacional, o repórter o considerou um autêntico livro de memórias, capaz de evocar o passado pelo conjunto de objetos expostos. A história contada era produto de uma complexa rede de relações e tomada de decisões na busca da visualidade de um passado a ser vivenciado e apreendido como discurso muito específico. A salvaguarda e visualização do passado nos museus é um processo que envolve intencionalidades: no campo dos museus, a ação de identificar, rememorar, contemplar e compartilhar os vestígios pode ser compreendida por uma “história com finalidades pedagógicas”, voltada para o ensino e políticas públicas (GUIMARÃES, 2007, p.12).

Identifica-se que para a produção dessa uma “história com finalidades pedagógicas” (GUIMARÃES, 2007) os profissionais de museus utilizavam-se do

recurso do “tempo”. De acordo com Hartog (1996a), o tempo não está condicionado a uma ordem evolutiva, ou mesmo linear, estaria vinculado a complexas relações mantidas por toda a sociedade, organizando a articulação histórica entre passado, presente e futuro. Essa experiência temporal é intitulada por regime de historicidade:

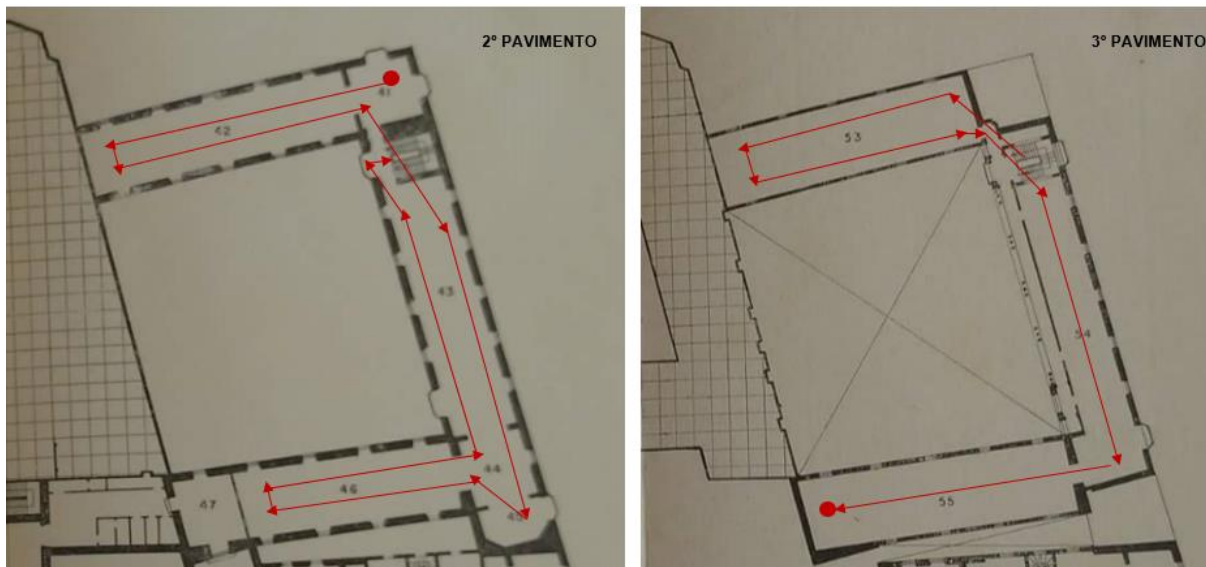
Por regime, quero significar algo mais ativo. Entendidos como uma expressão da experiência temporal, regimes não marcam meramente o tempo de forma neutra, mas antes organizam o passado como uma sequência de estruturas. Trata-se de um enquadramento acadêmico da experiência (*Erfahrung*) do tempo, que, em contrapartida, conforma nossos modos de discorrer acerca de e de vivenciar nosso próprio tempo. (HARTOG, 1996a, p.2)

Para o pesquisador, o regime de historicidade é um panorama de pensamento, uma rítmica que “permite e proíbe pensar certas coisas” (HARTOG, 1996b, p.132). Guimarães (2007) salienta que o regime de historicidade pode ser entendido como a forma que a sociedade trata seu passado e como define uma consciência de si enquanto coletivo. Ramos (2007) identifica que o caráter explicativo da história é capaz de colocar o caos de fragmentos no seu devido lugar. Os museus são espaços que oportunizam as mais variadas estratégias de desenvolver uma reflexão sobre a história.

É possível identificar, pelo circuito de visita sugerido pelos profissionais do Museu Histórico Nacional, que a relação proposta com o tempo não era evolutiva, mas relacional. Tanto na visita registrada por Ribeiro (1945), como no *Guia do Visitante* (BRASIL, 1957) não é observado um método cronológico. Na visita dirigida, realizada em 1945, percorreu-se a Sala D. Pedro II, a Sala D. Pedro I, a Sala D. João VI e, posteriormente, a Sala Duque de Caxias. A condução da visita não era fundamentada em linha temporal evolutiva, mas na história evocada pelos objetos expostos. Fato semelhante é encontrado na publicação de 1957 (Figura 25):

Figura 25

Recorte do circuito sugerido pelo Guia do Visitante do Museu Histórico Nacional (1957)



Sugestão do circuito: Percorrer a Sala General Osório (41), Sala Duque de Caxias (42), Sala D. Pedro II (43), Sala Princesa Isabel (44), Sala Teresa Cristina (45), Sala D. Pedro I (46), e posteriormente, no terceiro pavimento, a Sala D. João VI (53), Sala da República (54) e Sala Deodoro (55). Fonte: BRASIL, 1957, [n.p.].

O circuito do *Guia do Visitante* (BRASIL, 1957) sugere que cada sala possui sua singularidade, não foi identificada uma proposta de causa-efeito nos temas e personagens evidenciados. Observa-se, inclusive, que o visitante, para continuar o circuito, teria que acessar mais de uma vez a mesma sala (Figura 25). Na visita realizada por Ribeiro (1945) à Sala D. Pedro II, na companhia do conservador de museus autodidata Menezes de Oliva, a relação com o tempo, fundamentada na experiência relacional entre visitante e patrimônio, fica ressaltada:

A “Sala D. Pedro II” é uma das mais interessantes do Museu. Pode ser considerada como o catálogo vivo da história social do Segundo Reinado, oferecida à leitura e à interpretação através de numerosos objetos, que são como páginas de um grande livro, que se lê com agrado e sem cansaça. E o interesse que realmente desperta ao visitante é natural, sobretudo se ele é dado à leitura da vida social e elegante de outros tempos, sentindo, como toda gente, a pobreza de “memórias” em nossa literatura. (RIBEIRO, 1945, p.117)

A citação do visitante evidencia que a operação museográfica desenvolvida no Museu Histórico Nacional possuía movimentos estratégicos: por um lado, visava-se exaltar os elementos da memória, buscando evocar emoções através do *Culto da Saudade*, da sensibilidade antiquária, do valor da materialidade na condição de documento; por outro, o compromisso científico, desenvolvido por meio de

pesquisas realizadas pela equipe do museu, capazes de promover a construção desta memória, baseada em disciplinas e operações metodológicas. A proposta era selecionar, incorporar, classificar, salvaguardar e exibir vestígios do passado aptos a recuperar a tradição e colocá-la a serviço da moderna Nação brasileira. Como a conservadora de museus Sigrid Pôrto de Barros salientou, a proposta educativa do Museu Histórico Nacional era a de reforçar a educação cívica do cidadão ao apresentar a noção de passado-presente-futuro e seu papel social.

É possível aproximar a perspectiva desses agentes com o antigo regime de historicidade formulado por Hartog (1996b)²¹⁹. Vinculado ao tempo da *historia magistra vitae*, ou história mestra da vida, o antigo regime de historicidade apresenta a exemplaridade como ponto de destaque, capaz de vincular o passado ao futuro enquanto um modelo a ser rivalizado (HARTOG, 1996a). Assim, o passado fornece diversas referências e exemplos a serem seguidos pelo futuro. O passado tem modelos a imitar: “[...] o futuro não repetia o passado, mas também nunca o excedia (movia-se no interior de um mesmo círculo, com as mesmas regras do jogo, a mesma providência e os mesmos homens, partilhando a mesma natureza humana)” (HARTOG, 1996b, p.131).

Na perspectiva do regime antigo de historicidade, definido por François Hartog, o Museu Histórico Nacional do Estado em favor da adoração da pátria, uma das diversas possibilidades de se refletir sobre a História do Brasil. Magalhães (2002) corrobora com a assertiva de que foi adotado no Museu, no período investigado, práticas de uma operação museográfica que identificam um tratamento com a experiência temporal vinculado ao antigo regime de historicidade. Para a autora, o discurso da instituição aliava a *historia magistra vitae* com a tradição antiquária (Idem, 2002). Relembrar e comprovar a história, através do patrimônio, era um objetivo pedagógico do museu.

A experiência temporal nos museus é singular, seu ritmo é diferenciado e sua proposta educativa é intencional. O Museu Histórico Nacional é uma instituição que, desde sua fundação, teve bem delineada a representação de passado que seria proposta ao público. Observa-se, tanto pela visita realizada por Ribeiro (1945), como

²¹⁹ Na publicação intitulada “Tempo e História - Como escrever a história da França hoje” (1996b) Hartog, a partir da formulação do regime de historicidade, apresenta tempos analíticos: antigo regime e regime moderno. No artigo “Tempo e Patrimônio” (2006) o autor salienta a possível formulação de um novo regime de historicidade, o presentismo.

pelo *Guia do Visitante* (BRASIL, 1957), que, na temporalidade investigada, as atividades realizadas no Museu Histórico Nacional eram todas voltadas para um norteador comum: o objeto. Era por meio da pesquisa e divulgação dos objetos, na condição de patrimônio, que os agentes e agências legitimavam os museus como espaços de aprendizado. Isso demonstra que embora alguns agentes da instituição estivessem alinhados com os modernos debates sobre a renovação da linguagem expositiva pela educação visual, na prática, o Museu Histórico Nacional ainda centrava-se nas obras e na valorização de suas coleções. A presença de um conservador de museus nas visitas, tornava-se, nessa perspectiva, uma mediação entre exposição e público em benefício da educação em museus.

A importância de um profissional de museu capaz de selecionar, classificar, documentar, pesquisar e interpretar os objetos era enaltecida nas impressões de Ribeiro (1945). Em seu capítulo, dedicou, inclusive, um tópico ao pessoal técnico do Museu Histórico Nacional, que intitulou como o “caráter especial da repartição”:

Um dos pontos que mais preocupam a direção de um estabelecimento do gênero do Museu Histórico Nacional é, sem dúvida, o da escolha do pessoal. [...] O funcionário de museu tem de ser um pesquisador, um estudioso, um espírito de colecionador. Uma grande cultura não o supriria. E, a juízo dos seus idealizadores, o Curso [de Museus] teria, ao menos, a virtude de selecionar essas vocações. (RIBEIRO, 1945, p.151)

Interessante observar que, pelas palavras de Ribeiro (1945), os museus necessitavam de profissionais qualificados para realizarem um trabalho especializado e apresenta o Curso de Museus como uma formação direcionada para suprir tal necessidade. Ao longo do texto, o repórter avalia que, sem a presença desses profissionais, as instituições não alcançariam seu papel educativo, pois os objetos nada suscitariam ao visitante:

Sem um quadro suficiente de pessoas habilitadas impossível será manter organizados, vivos, certos serviços, dentre os quais sobressai o do catálogo. Aí está um trabalho que demanda tempo e continuidade, pelas pesquisas constantes a que obriga, e pela diversidade do seu objetivo: para o curioso, para o visitante, para o estudioso. [...] Isto mostra a dificuldade que existe nos serviços de um museu e é somente com um número de funcionários, inicialmente selecionados, bem pagos e estáveis, que pode ser atingido um alto grau de especialização, sem o que as coisas expostas não poderão ser devidamente estudadas. Afinal, os objetos valem pelos fatos que evocam. Raramente tem valor intrínseco. E desta forma, pouco ou nada valeriam se colecionados sob a forma de relação, sem os comentários e as notas que suscitam. (RIBEIRO, 1945, p.152-153)

O trecho acima reforça a importância conferida ao trabalho desempenhado pelos profissionais de museus na educação visual por mediação do patrimônio. O repórter indica que, sem o trabalho de classificação, catalogação e pesquisa pouco se saberia sobre os objetos e o passado evocado. Nesse sentido, profissionais como os conservadores de museus desempenhariam a importante tarefa de pesquisar e divulgar a história pela visualidade. Exemplo da atenção e zelo do profissional especializado, conferido ao patrimônio, é observado na postura do funcionário Menezes de Oliva, em visita dirigida na Sala Caxias, sobre a arrumação das etiquetas da exposição:

O professor Menezes de Oliva, a nosso lado, adverte os empregados que fazem a limpeza das vitrines do inconveniente de trocar os cartões-etiquetas dos objetos expostos.

- Espere um pouco, Ribeiro, vou ver se já houve qualquer engano dos empregados.

E pouco depois voltava dos fundos da “Sala Caxias” o professor. Pela fisionomia percebemos-lhe a satisfação do resultado da inspeção.

- Tudo felizmente bem. Esses rapazes já tem bastante prática do serviço e dificilmente se enganam. Mas não custa adverti-los amiúde do inconveniente de uma distração. É por isso que sempre digo que numa casa como esta os servidores devem ser *especializados* na tarefa que lhes cabe, desde os simples serventes, carpinteiros, etc., até os funcionários graduados. E aqui vivemos todos como numa grande escola: trabalhando, aprendendo, ensinando. (RIBEIRO, 1945, p.122-123)

Registros como o texto sobre o museu, em 1945, realizado por Adalberto Mário Ribeiro e o *Guia do Visitante* (BRASIL, 1957) permitem compreender como as visitas dirigidas pelos conservadores de museus, do Museu Histórico Nacional, exaltavam uma relação entre público e patrimônio. No caso da instituição, o serviço promovido era um estímulo educativo pela propagação de valores cívicos. Ao compreender a instituição como guardiã e disseminadora das relíquias do passado, seus funcionários marcavam, em todas as ações museográficas, a importância do museu, espaço educativo capaz de salvaguardar uma história repleta de exemplos, relíquias e fatos memoráveis. A história apresentada no Museu Histórico Nacional era uma narrativa para não se esquecer, pois a materialidade, que corroborava com as evocações selecionadas, estaria presente para o visitante como ponto de referência. A Casa do Brasil construía um legado do passado para as futuras gerações.

No início dessa pesquisa, minha hipótese era a de que, na primeira metade e meados do século XX, houve uma operação teórico-metodológica, no campo dos museus, que os legitimou como espaços de aprendizado. Ao percorrer diversos indícios, identifiquei não somente a presença de um campo dos museus mas, especialmente, que esse campo era articulado e organizado por inúmeros profissionais e agências que acreditavam no papel educativo a ser desempenhado pelos museus. Os agentes eram provenientes de diferentes formações e, com suas habilidades e competências, tornaram a educação visual um diferencial dos museus. Seja em eventos internacionais, ou em uma visita dirigida, os profissionais acreditavam na função educativa dos museus e tornavam essa proposta uma realidade. Dos detalhes de uma pesquisa a uma arrumação do patrimônio exposto, estabeleceram procedimentos e aptidões que, posteriormente, consolidaram a Museologia como uma ciência social aplicada.

Para o delineamento de uma educação visual nos museus de amplo acesso do público dois eixos de atenção foram debatidos pelos profissionais brasileiros: a pesquisa e a divulgação. As estratégias de pesquisa foram vinculadas às competências e habilidades do conservador de museus, que ao longo do Curso de Museus desenvolvia aptidões para classificação, pesquisa e interpretação sobre o visível. A produção de conhecimento sobre a materialidade tornava o patrimônio apto a ser compartilhado com o público.

A produção de informação nos museus a partir do visível tinha por finalidade comunicar o conhecimento do passado ao público. Nesse sentido, também foram identificadas estratégias de divulgação do objeto, intitulada por alguns profissionais de pesquisa educacional, com finalidade de estabelecer técnicas de apresentação dos objetos nas exposições. O debate sobre a divulgação nos museus, por meio da educação visual, teve contribuição de diversos profissionais que atuavam ou dialogavam com o campo, a exemplo de conservadores de museus, naturalistas, arquitetos, historiadores da arte e educadores.

Nesse sentido, confirmou-se a presença e/ou articulação de educadores no campo dos museus, sobretudo de profissionais da educação vinculados aos pressupostos do movimento da Escola Nova e, em contrapartida, conservadores de

museus que situavam explicitamente os museus nas propostas escolanovistas. Foi também constatada que a recorrência de visitação técnica por parte de profissionais brasileiros às institui es norte-americanas suscitou o interesse em implementar nos museus brasileiros técnicas consideradas inovadoras no que tange às iniciativas contemporâneas de educa o em museus, bem como o interesse de investigar o público nos museus. A experiência no exterior evidenciou, inclusive, agentes que no Brasil ainda não se faziam presente no campo dos museus, a exemplo dos psicólogos e seus primeiros estudos de público.

Assim, buscou-se analisar como as formula es teórico-metodológicas eram aplicadas no cotidiano do campo e, para o estudo empírico, decidi observar os debates e experimenta es realizados no Museu Histórico Nacional, uma vez que a institui o diplomava conservadores de museu e seus agentes, como identificado anteriormente, atuavam ativamente no campo. A aten o ficou centrada na recep o e visitas acompanhadas de funcionários ao Museu Histórico Nacional, um dos temas mais investigados no período selecionado.

Confirmou-se na experiência analisada que a opera o teórico-metodológica de legitima o da educa o em museus exaltava as práticas de pesquisa e divulga o do patrimônio. O trabalho de sele o, classifica o, cataloga o, pesquisa e interpreta o era destacado como um processo para a produ o de conhecimento sobre a materialidade exposta.

No que se refere   divulga o do patrimônio, foi identificada, também, a elabora o de estratégias por parte dos agentes do campo dos museus que singularizavam o aprendizado pela experiência da visita o. A arruma o das exposi es, a concep o de modalidades de visita, as categoriza es da intera o do público escolar com o patrimônio em exposi o evidenciavam a tentativa de demonstrar que os profissionais de museus estavam debruçados na qualifica o da educa o visual nos museus. No caso estudado, a participa o dos conservadores de museus, na visita o, tornava-se um diferencial pela intensifica o da rela o do visitante com o objeto, seja pela autoriza o do uso dos sentidos, como o tato, seja pela profusão de conhecimento capaz de transformar aos olhos do visitante um objeto feio e velho em preciosas relíquias do passado.



5

REFLEXÕES FINAIS

Imagens extraídas da Revista do Ensino, 1964

[...] Devem viver a tese como um desafio. O sujeito do desafio são vocês: inicialmente, fizeram uma pergunta a que não sabiam ainda responder. Trata-se de encontrar a solução num número finito de movimentos. Por vezes, a tese pode ser considerada como uma partida a dois: o vosso autor quer confiar-vos o seu segredo e terão de o assediar, de o interrogar com delicadeza, de fazê-lo dizer tudo aquilo que não queria dizer mas que terá de revelar. Por vezes, a tese é um *puzzle*: tem-se todas as peças, mas é preciso pô-las no lugar.

Umberto Eco

Umberto Eco no livro *Como se faz uma tese nas Ciências Humanas* destaca que, em sua opinião, fazer uma tese significa recrear-se. Embora seja um trabalho sustentado por técnicas, o ato de escrever ganha sentido quando é alcançada uma sensação de bem-estar. Para Umberto Eco, escolhas como um tema de interesse e a decisão de se dedicar verdadeiramente à pesquisa, tornam a tese uma aposta, uma caça ao tesouro. Dessa relação, é desfrutado um prazer agonístico.

No início do Doutorado, quando li esses argumentos, assumo que não os assimilei em sua essência. Abri a redação da Introdução, com uma citação do mesmo autor, que tinha por destaque o ato de jogar: minha proposta pessoal era me defrontar com o desafio, ir atrás dos indícios, executar diversas combinações, buscar uma ordem e desvendar uma solução. Uma proposta bem pragmática. Mas, foi ao longo do processo de pesquisa que as palavras de Umberto Eco fizeram sentido. Percebi que o exercício de imersão na tese não era o de ser uma disputa travada comigo mesma para concluir o trabalho, mas de transformar essa atividade intelectual em uma ação estimulante e de satisfação pessoal. Despertou-se, assim, a curiosidade sobre o problema, a atenção na busca pelas minúcias e a dedicação às evidências. Meu interesse voltou-se mais para os obstáculos do que para as soluções.

Após o término do desenvolvimento da pesquisa, corroboro com as ideias de Umberto Eco: o processo da pesquisa é o ápice do metabolismo intelectual e concluir a tese é apenas parte de um protocolo acadêmico. Não serão nas linhas desse texto que o trabalho será finalizado. Como o autor comenta, após uma relação íntima com a tese, surge o desejo de aprofundar os pontos que foram negligenciados, de perseguir as ideias que no momento tiveram que ser suprimidas e visitar os pontos de vista. Novas leituras, contatos e acessos estimularão a continuidade dos estudos.

Percebo que a pesquisa acadêmica é um marco temporal dos interesses, anseios, dúvidas, desejos e curiosidade de seu autor. O ponto de partida, bem como a escolha do itinerário da investigação, é influenciado pelas vivências e escolhas pessoais de quem desenvolveu o trabalho. Dispor o texto para o leitor é um ato de compartilhar ideias, pontos de vista e decisões argumentativas, ainda que saibamos que cada leitor, com suas referências, dá um sentido mais ou menos partilhado aos textos dos quais se apropria.

Nesse sentido, percebo que trabalhar no Museu Histórico Nacional foi um evento determinante na minha trajetória acadêmica. O cotidiano da Divisão Educativa me proporcionou pensar e vivenciar experiências que tinham por propósito estimular o aprendizado nos museus. Lembranças como as conversas de corredores com companheiros do setor e a oportunidade de presenciar diferentes relações estabelecidas dos visitantes com o patrimônio cultural, como o caso mencionado do canhão *El Cristiano*, fomentaram o desejo de acompanhar os debates sobre educação em museus.

Ao longo dos anos de trabalho na Divisão Educativa, fui me dando conta que pouco sabia dos projetos educativos realizados no Museu Histórico Nacional desde sua criação, em 1922. Embora seja uma das poucas instituições museológicas brasileiras que possua um arquivo institucional dedicado à sua história, investigações sobre iniciativas de funcionários, que configuraram aquele museu como lugar de saber e de práticas autônomas, era incipiente. Ao longo do tempo, percebi que a execução do Curso de Museus, naquela instituição, tornava as perspectivas daqueles funcionários irrestritas uma vez que, na também condição de docentes, conduziam os conservadores de museus diplomados a serem multiplicadores de aptidões profissionais voltadas para a gestão dos museus brasileiros. As novas gerações de profissionais, ao atuarem nos museus, inclusive no Museu Histórico Nacional, transformavam-se, posteriormente, em revisores e transgressores de comportamentos considerados obsoletos para a modernidade que circundava os museus.

Ao perceber esse movimento, passei a ter como suposição que os debates e práticas sobre educação em museus se enquadravam, no Brasil, nesse transcurso. Assim, me dei conta da necessidade de investigar os processos de produção, circulação e apropriação de discursos científicos, educativos e culturais sobre o

aprendizado nos museus em perspectiva histórica. Tinha dificuldade em compreender em profundidade a conjuntura atual dos debates sobre educação em museus e apostava, que uma das motivações, era não ter encontrado até então informações sobre a fundamentação das práticas de educação em museus no Brasil.

Configurei, desta forma, o ponto de partida da tese, uma decisão maturada por vários projetos pessoais que percorreram desde a escolha profissional em nível de graduação, as experiências de trabalhos, até as pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*. Como mencionei na Introdução, a vinculação à linha de pesquisa *História, Memória e Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS foi decisiva, especialmente no Doutorado, pois me possibilitou pensar o tema educação em museus na perspectiva da História da Educação e, pela posição assumida no grupo de pesquisa, os procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos a partir da vertente da História Cultural.

Entre os estudos realizados durante o Doutorado, destaco a importância do empréstimo do conceito de campo de Pierre Bourdieu para a realização da pesquisa. A vinculação conceitual esteve presente ao longo desse exercício acadêmico e auxiliou a interpretação e enfoques selecionados. Para compreender o tema educação em museus precisei localizar quem eram os produtores que fomentavam seus debates e em que espaço se situavam, circulavam e se posicionavam. Nesse sentido, considerei que as relações a serem investigadas articulavam-se em um campo dos museus. Compreendido como um microcosmo de leis próprias, encontrei nas leituras de Pierre Bourdieu um espaço de forças determinado por relações de estratégia, negociação, disputa, interesses e investimentos, fomentado pela obtenção e acúmulo de capital. Considerei que, no campo dos museus, agentes e agências atuavam conforme suas posições, preservando ou remodelando a estrutura do campo com leis e regras específicas, enquanto, sincronicamente, ele era influenciado por um espaço social mais amplo.

A partir do conceito de campo, elenquei as questões centrais que norteariam a pesquisa, as quais retomo: Como o debate sobre educação no campo dos museus legitimou essas instituições como espaço de aprendizado no Brasil? É possível identificar agentes e agências que atuaram no campo dos museus e contribuíram para o aprimoramento da educação em museus? Que propostas foram associadas

pelos agentes e agências na legitimação e difusão da educação em museus? Ocorreu um movimento de confluência entre o campo dos museus e o da educação? Como o Museu Histórico Nacional - lugar de formação e de absorção do profissional conservador de museus - configurou-se como cenário de aplicação de propostas educativas formuladas por esses agentes? Concentrei a busca de evidências sobre essas questões nas décadas de 1930 a 1950, mais precisamente em 1932, quando localizo a implementação de um projeto brasileiro para a inserção de um novo agente no campo dos museus e, 1958, ano em que foi realizado no Brasil um dos sucessivos eventos internacionais dedicados ao tema educação em museus. Em momentos específicos, este período analítico foi estendido para contemplar informações que contribuíam para a fundamentação investigativa.

Ao estabelecer os problemas da pesquisa, identifiquei que meu objetivo norteador seria o de investigar como foi formulada, pelos agentes e agências que atuavam no campo dos museus, a função educativa dessas instituições a partir das contribuições brasileiras no período estudado. Para esse movimento, busquei identificar como o campo dos museus era composto no período investigado, bem como o rastro de possíveis formulações e práticas sobre o debate da educação em museus.

Optei por investigar o campo dos museus no período selecionado a partir da concepção e implementação da profissão de conservador de museus. Esta decisão foi, em um primeiro momento, embasada por duas motivações. Uma delas era de cunho pessoal, pois, como anteriormente comentado, sou museóloga e tinha interesse em investigar o tema educação em museus acompanhando os profissionais de minha formação que, sabia de antemão, não tinham formação acadêmica em comum sobre o campo da educação. Meu segundo embasamento era o conhecimento de que, até nos dias atuais, a formação em Museologia - e seu antecessor, o Curso de Museus - possui características acadêmicas singulares no Brasil. Seu ensino, em nível de graduação, é uma excepcionalidade e permite, nos atuais quatro anos de formação, que o profissional percorra distintos assuntos sobre gestão de museus e do patrimônio cultural, entre eles o tema da educação em museus.

Uma terceira motivação surgiu nos documentos analisados. Ao ter acesso a diversas reportagens de jornais, relatórios institucionais e entrevistas cedidas no

período investigado, percebi que a criação do Curso de Museus era amplamente saudada. Em muitas fontes encontrei expressões como *autêntica carreira*, *profissionais dedicados* ou *funcionários realmente competentes* quando se referiam ao conservador de museus diplomado, carreira hoje denominada no Brasil como museólogo. Uma das justificativas da criação dessa profissão era a de suprir a lacuna diagnosticada entre os trabalhadores autodidatas excepcionais e os descompromissados que atuavam nos museus brasileiros.

Ao realizar uma investigação dos delineamentos da profissionalização do conservador de museus, consegui reconhecer características e comportamentos que corroboraram a identificação de um campo, no período estudado, no cenário dos museus brasileiros. Ao longo da pesquisa identifiquei, inclusive, que campo era complexo, com diversos agentes os quais destacaram na pesquisa os naturalistas, artistas, educadores, historiadores, arquitetos e conservadores de museus, por exemplo. Observou-se ainda que, desde os preâmbulos da concepção de uma formação especializada para esse campo, identificada a partir da década de 1920, um espaço de lutas, forças, negociações foi constituído. É possível, após análise dos registros da proposta de um curso partilhado entre o Arquivo Nacional, Biblioteca Nacional e Museu Histórico Nacional nesse período, inferir que os funcionários das instituições citadas, entre esses os diretores, aspiravam cursos diferenciados que atendessem necessidades de cada particularidade, porém, naquele momento, intencionaram uma ação conjunta a fim de fortalecer a adesão (e negociação com o Governo Federal) de uma especialização inédita no País.

Como mencionado anteriormente, nem todos os funcionários das instituições envolvidas demonstravam-se satisfeitos com a proposta que vigorava no decreto de criação do Museu Histórico Nacional de 1922. Entre eles, destaco o diretor Gustavo Barroso. Documentos levam a crer que Barroso não teve participação no decreto de criação do Museu e esse motivo levava-o, de antemão, a criticar as propostas ali dispostas, entre elas o curso de especialização compartilhado. Primeiro diretor do Museu Histórico Nacional, Barroso passou a década de 1920 contrapondo-se a esse projeto que, segundo ele, não atenderia às necessidades reais da instituição que dirigia.

O Curso de Museus foi implementado em 1932, período em que Gustavo Barroso estava afastado da direção do Museu Histórico Nacional. Esse posto foi

ocupado por Rodolfo Garcia, que possivelmente identificou, na vinculação do Museu ao Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e na retomada do Curso de Biblioteconomia em 1931, uma oportunidade de encaminhar um projeto de especialização profissional exclusivo do Museu Histórico Nacional. Observei que a distinção entre a grade curricular do curso compartilhado e a do Curso de Museus era a disciplina Técnica de Museus, ministrada pela primeira vez em 1933 por Barroso.

A maioria das investigações sobre o Museu Histórico Nacional enaltece a colaboração de Gustavo Barroso em suas duas gestões (1922-1930 e 1932-1959) como decisiva para os contornos da missão e desenvolvimento institucional. Esse foi um dos primeiros agentes que acompanhei na pesquisa da tese. Essa não foi uma decisão para engrandecer seu itinerário profissional, mas por deduzir que seu posicionamento e decisões me permitiriam acessar o campo dos museus.

Essa opção me despertou reflexões a partir dos conceitos e abordagem de Pierre Bourdieu. Ao aproximar os preceitos teóricos com a empiria investigada, identifiquei na figura de Gustavo Barroso um agente que almejou e buscou, ao longo de sua trajetória, uma posição decisiva no campo dos museus. De acordo com Bourdieu, o que define a estrutura de um campo é a distribuição do capital científico entre os agentes engajados nesse domínio. Barroso não poupou esforços para ocupar uma posição de influência no campo dos museus em que assumia, especialmente pelo capital científico institucionalizado, poder e controle. Pierre Bourdieu refere-se ao campo como um microcosmo de forças, sustentado por relações de partilhas e concorrências que lhe confere autonomia pelo engajamento e regulação dos agentes individuais e institucionais. Após as investigações, confirmei que o Curso de Museus tornou-se para Gustavo Barroso um projeto de participação ativa no campo dos museus, consolidando sua postura de referência ao ministrar a disciplina Técnica de Museus.

Para o diretor, havia, pela via da diplomação, a condução de habilidades e competências específicas a profissionais que supririam a necessidade, em um primeiro momento, do Museu Histórico Nacional e, posteriormente, dos museus do País. Estaria ele, na posição assumida na disciplina Técnica de Museus, regulando o capital científico do campo. Porém, faz-se necessário observar as características do profissional que Gustavo Barroso preconizava. Sem esquecer do contexto

temporal, em que os agentes investigados se inserem, percebe-se que Barroso destinava aos seus alunos exclusivamente o processamento técnico dos museus, característica, inclusive, presente no nome da disciplina que ministrava.

Suponho que Barroso considerava-se uma figura erudita, astuta e difícil de ser substituída. Pelo capital científico adquirido, conjecturava sua participação como decisiva no campo dos museus. Porém, o Curso de Museus inseriu um novo profissional no campo o que, conseqüentemente, resultou em novas partilhas, concorrências, negociações e circulações, ou seja, novas distribuições de capital.

Esse movimento identificado é significativo, pois verifiquei que as gerações de conservadores de museus diplomados tanto certificaram as habilidades e competências aprendidas no Curso de Museus como questionaram discursos ensinados, ao aplicá-los no cotidiano dos museus. Esses agentes transitaram pelo campo de acordo com suas necessidades, interesses e tendências e, por terem uma formação voltada para gerir exclusivamente os museus, redirecionaram novos conhecimentos e experiências para esse domínio. Os comentários de autoria da conservadora de museus Regina Monteiro Real nas marginais do livro *O museu: órgão de documentação* (1958) demonstram uma ruptura na relação aluno-professor instituída na disciplina Técnica de Museus. Suas observações, que questionavam a dicotomia entre o que seu professor Gustavo Barroso ensinava e colocava em prática, revelam que os novos profissionais, ao se inserirem no mercado de trabalho, buscavam uma identidade autossuficiente.

Com essa condição, é possível alargar a percepção do campo dos museus: compatibilizo com a configuração das categorias de profissionais diplomados e a designada como profissionais de museus. A primeira, composta por profissionais formados exclusivamente para atuar nos museus, era constituída pelos conservadores de museus diplomados. A segunda possuía agentes de diversas formações que, por seus itinerários pessoais e profissionais, trabalharam em museus. Através da documentação pesquisada, foi possível constatar a presença de naturalistas, artistas, educadores, historiadores, restauradores, conservadores de museus autodidatas, além das profissões que compunham a figura do intelectual brasileiro, no período investigado, a exemplo dos advogados e engenheiros. Somase, ainda, a retomada de agências internacionais após Segunda Guerra Mundial, a

exemplo da UNESCO e do ICOM. Esses agentes institucionais participaram ativamente do campo dos museus em nível internacional e nacional.

Destaco que a identificação dos diferentes agentes atuantes no contexto de análise possibilitou observar que o campo político tinha uma forte aproximação com o campo dos museus brasileiro, em especial pela presença de agentes que assumiam também o papel de intelectuais. Nessa pesquisa entende-se por intelectuais os profissionais que se autodefiniam como porta-vozes do conjunto da sociedade, tornando-se idealizadores de projetos de concepção da cultura brasileira. Ao investigar os primeiros docentes do Curso de Museus, observou-se um grupo atento ao problema da identidade nacional. Suas atuações no âmbito da cultura voltavam-se para uma contribuição cultural e política, compreendendo os museus como auxiliares do Estado na construção da sociedade.

A circulação dos agentes no campo dos museus e a presença dessas agências que compõem esse microcosmo estimularam o debate de novas funções para o museu contemporâneo, influenciados por um espaço social mais amplo. O tema da educação em museus ganhou fôlego nesse decurso, pois foram identificadas particularidades no aprendizado com objetos na condição de patrimônio. Agentes e agências apostavam que debates e práticas desse viés intensificariam as condições práticas da autonomia do campo dos museus.

Cabe ressaltar que esse trabalho não pretende sugerir a afirmação de que os debates e as práticas sobre a educação em museus se deram a partir das décadas estudadas. Investigações demonstram que, no Brasil, existiram experiências com ênfase no aprendizado nos museus desde o final do século XIX e que se consolidaram no século XX. Um dos exemplos mais emblemáticos no Brasil é o Museu Nacional, antigo Museu Real. Primeira instituição do gênero no País, ela estimulou o aprendizado nos museus através do contato com as evidências das ciências naturais. O engajamento de agentes interessados em desenvolver estratégias que dessem acesso ao conhecimento científico motivou a criação da Seção de Assistência ao Ensino (SAE) em 1927.

Exemplos, como o citado, sugerem o aprimoramento de propostas educativas nos museus, ainda que sejam considerados particularidades. Porém, identifiquei que, a partir da década de 1930, o empenho em investigar e qualificar o aprendizado nos museus tornou-se generalizado, ou seja, um interesse de muitos agentes e

agências do campo dos museus. Os eventos e campanhas realizados na primeira metade e meados do século XX evidenciam que o tema educação em museus ganhou destaque nacional e internacional.

Após a investigação, é possível acentuar possíveis motivações para esse interesse do campo dos museus, as quais destaco: a retomada da qualidade cognitiva dos objetos; o interesse crescente pelo acesso do público aos museus, até então pouco estudado pelos agentes, uma vez que o campo priorizava as funções voltadas à preservação do acervo; e um projeto de nação que intencionava propagar uma identidade comum por meio da educação.

Verifiquei que as motivações elencadas estimularam a circulação de diferentes agentes e agências em busca das investigações e experiências mais recentes sobre educação em museus. Essa movimentação foi de abrangência nacional e internacional, a exemplo dos eventos e viagens de estudos, e possibilitou a confluência dos campos dos museus e da educação. Cabe destacar, no período investigado, a participação do ICOM e do IBECC no desenvolvimento da função educativa dos museus, motivados e orientados, sobretudo, pela atuação da UNESCO.

Ao me aprofundar nos debates do período estudado, a partir da contribuição brasileira, me deparei com uma defesa do aprimoramento do papel educativo dos museus sustentada por três abordagens: educação visual; educação para o povo; projeto de nação assegurado pela instrução pública. Esses três motes buscavam manter os museus em sintonia com as demandas contemporâneas, muitas dessas caracterizadas pelo evento do pós Segunda Guerra Mundial.

Observou-se que, para os agentes estudados, a educação visual era o modo de operação que proporcionava o aprendizado nos museus. Esses agentes eram das mais variadas profissões - conservadores de museus, naturalistas, educadores - e tinham a atenção voltada para a valorização do museu como instrumento cultural capaz de atrair diferentes públicos, desde os pesquisadores aos curiosos. A intenção era, principalmente, promover o acesso democrático ao conhecimento pelo sentido da visão.

Os agentes do campo dos museus defendiam que o diferencial de seus espaços de atuação era o trabalho com os objetos. Esses, ao passarem por um tratamento museográfico, eram categorizados como patrimônio, portanto, tornavam-

se evocadores das heranças culturais instituídas. Os profissionais de museus tinham tanto o conhecimento do projeto de renovação do ensino, promovido na primeira metade do século XX, como a percepção da abrangência do aprendizado pelo estímulo da visão. Legitimar os museus como espaços educativos demandava apresentar os objetos ao público como fontes de informação e, conseqüentemente, as exposições como narrativas.

Para os profissionais brasileiros investigados, explorar a educação visual tornava os museus capazes de interagir com um vasto público do qual não estavam ainda habituados. O público escolar era um dos desafios. O movimento da Escola Nova, por exemplo, defendia o aprendizado pela experiência, pois o contato com a vida era um fator expressivo na formação dos alunos, uma vez que estimularia a reflexão sobre a sociedade e, conseqüentemente, a sua construção de maneira democrática. Os museus passaram a ser atraentes espaços para explorar o aprendizado a partir de situações concretas, oportunizando o explorar dos sentidos pelo exercício de observação e comparação, por exemplo. Desafio ainda maior era exigido dos profissionais com o público infantil, pois as rotinas dos museus não consideravam as características e necessidades desse público, como o toque e a interatividade.

Entre os estudos de uma relação recíproca entre escola e museu do período analisado, destaco a produção do educador Edgar Sússekind de Mendonça e da conservadora de museus Sigrid Pôrto de Barros. Ambos buscaram aprofundar a dinâmica dessas instituições com ênfase no processo educativo. Mendonça defendia que os museus deveriam tanto aumentar sua comunicabilidade com o público, como assumir sua condição de instituições a serviço da educação. Barros argumentava que os museus favoreciam significativamente o ensino ao estimular a curiosidade e o diálogo do visitante. Através da educação visual, os museus aguçariam no público a capacidade de investigação, interpretação e crítica do passado.

Ainda que a interação com o público escolar fosse um novo desafio para os museus, os profissionais do campo tinham consciência de que seu papel educativo não se limitava a ele. Os museus, ao exercerem seu papel público, deveriam proporcionar o que Mendonça denominou de educação generalizada, ou como disseminado, a educação para o povo. Essa potencialidade era de grande interesse para os que investigavam sobre educação em museus uma vez que, em países com

altas taxas de analfabetismo, colaborariam para alcançar esse público por meio da educação visual.

O profissional de museu José Antonio do Prado Valladares, conservador de museus autodidata, compreendia por povo “a gente que faz a maioria de qualquer nação”, “de mentalidade muito simples”, “o homem médio”. Outros profissionais categorizavam o povo como curiosos, a exemplo do conservador de museus Florisvaldo dos Santos Trigueiros, que inseriu o que denominou “analfabeto ansioso por conhecer alguma coisa” nesse grupo. Por não terem acesso à cultura escrita, caberia aos museus, segundo esses profissionais, prestar serviços à coletividade, ou seja, atrair o visitante e aumentar seu conhecimento enquanto lhe proporciona momentos agradáveis. Valladares, baseado em sua experiência nos museus norte-americanos, defendia que esse era um movimento significativo para os museus, pois, assim, parariam de devotar-se aos mortos para servir os vivos. Trigueiros acreditava que os museus, ao exercerem a educação popular, contribuíam para o “progresso cultural” de comunidades, em especial da população rural. A conservadora de museus Regina Real projetava a educação do povo nos museus regionais que, atuando como agregadores da comunidade, estimulariam o desenvolvimento comunitário. Essas propostas eram transgressoras e somente ganharam protagonismo na década de 1970 com a Museologia Social.

Percebe-se que, para os agentes investigados, a dimensão do visível nos museus compreendia a seleção do passado a ser suscitado pelas evidências materiais para, em contato com o visitante, estimular interpretações do vivido. Memórias e identidades coletivas eram suscitadas nesse processo que, promovia, conseqüentemente, uma educação cívica. Assim, o museu, na conjuntura de espaço público, tornava-se instrumento de acesso do povo à nação, auxiliando o Estado na construção da sociedade. Os museus, para os agentes e agências que compuseram o campo, tinham um papel a cumprir.

Identificar essas três abordagens - educação visual, educação para o povo, e projeto de nação - nos debates sobre educação em museus, auxiliou-me a encontrar respostas para algumas questões que nortearam a pesquisa. Considero que essa tríade fomentou a legitimação do museu como espaço de aprendizado no Brasil. O desenvolvimento de uma operação teórico-metodológica sobre a educação em museus estimulou profissionais que atuavam, ou não, nas instituições, e que

tinham interesse pelo tema, a se debruçarem no que há de mais singular nesses espaços: o objeto. Para além da salvaguarda do patrimônio, o desafio era apresentá-lo como uma referência cultural.

Para promover uma educação para o povo, a partir da educação visual, os agentes envolvidos no campo dos museus precisaram desenvolver estratégias que promovessem a interação do visível com o público. Fomentar a educação em museus, por meio da execução desses conceitos, era uma proposta em exploração. Diferentes profissionais interessados em um determinado projeto de nação chegaram à conclusão de que a contemporaneidade exigia um homem consciente, com ideais e senso crítico. Havia a necessidade do aprimoramento de medidas de democratização do ensino brasileiro e os museus seriam instrumentos desse processo.

Ainda que não explorado ao longo da pesquisa, percebi que a vinculação da educação visual nos museus para o povo ia ao encontro da abordagem política do contexto estudado, especialmente no período denominado Era Vargas. De 1930 a 1945 Getúlio Vargas foi o presidente do Brasil e seu governo esteve comprometido com uma atuação no âmbito da cultura direcionada tanto para as elites intelectuais como para as camadas populares. Projetos de gerência do Estado, como modernizar a educação e preservar as raízes culturais brasileiras, foram incentivadas pelo Governo através da atuação do Ministério da Educação e da criação do Serviço do Patrimônio Histórico, Artístico e Nacional (SPHAN), por exemplo. Getúlio Vargas, inclusive, tornou-se um dos maiores benfeitores do Museu Histórico Nacional, única personalidade que ganhou em vida uma sala com seu nome. A instituição, pela via da educação visual, buscou construir a imagem de Vargas como presidente popular e herói nacional.

Exemplos como o citado acima me permitiram considerar as ações de aprimoramento da educação em museus como estratégias, pois identifiquei uma combinatória de soluções para apresentar ao visitante os códigos culturais a serem aprendidos e compartilhados como propostas totalizantes e precisas. Vale ressaltar que preocupações com um aprendizado dialógico nos museus, bem como a aplicação estudos de avaliação voltados para a análise do processo de aprendizado nesses espaços, são posteriores à temporalidade da investigação.

A partir dos indícios encontrados, verifiquei que as estratégias concebidas voltavam-se para duas ênfases: a) a intensificação das pesquisas sobre o patrimônio, denominada por agentes de pesquisa do objeto; b) as soluções expográficas que estimulariam a educação visual pelo patrimônio, intituladas de pesquisa educacional. Os debates analisados indicam que o tema da educação foi um dos motivadores que promoveram uma ruptura da concepção de museu-guardião, ou seja, os profissionais de museus passaram gradativamente a defender que aos museus caberia, além da função de preservar, as funções de pesquisar e divulgar a materialidade na condição de patrimônio. O desafio era desenvolver estratégias de comunicação das narrativas instituídas pelas instituições. O público, a partir de então, ganhou gradativamente a atenção dos agentes e agências que atuavam no campo dos museus.

Nesse sentido, evidencia-se que os agentes do campo dos museus compactuavam com a ideia de que pesquisa e divulgação eram duas atividades triviais para impulsionar o desempenho educativo dos museus contemporâneos. A primeira função (pesquisa do objeto) voltava-se para a elaboração de estratégias de produção de informação sobre os objetos. Nas décadas estudadas, os profissionais de museus já compactuavam com a assertiva de que os objetos não falavam por si e foram atribuídas, aos conservadores de museus, as atribuições para o processo de documentação e pesquisa museológica.

Observou-se que, através do Curso de Museus, foram disseminados princípios organizadores de uma operação interpretativa sobre as reminiscências do passado atribuído ao papel dos conservadores de museus, uma vez que esses priorizavam os objetos como fonte histórica e não somente o documento escrito. Porém, a investigação ressaltou que o caráter técnico das soluções não explorava diretamente o tema educação em museus. Nesse caso, tomou-se por decisão aprofundar as estratégias voltadas para a pesquisa educacional, que seria a ligação entre a pesquisa do objeto e a divulgação.

Se, por um lado, a pesquisa do objeto foi concentrada nas habilidades e competências do conservador de museus, a denominada pesquisa educacional teve uma investigação protagonizada pelos diversos profissionais de museus, como conservadores de museus, naturalistas, pedagogos, arquitetos, por exemplo. A fim de aprimorar a função de divulgação, foram concebidas estratégias voltadas,

sobretudo, para a montagem de exposições, prática que antes dos anos 1930 era limitada, uma vez que pouco se questionava o fato de todos os objetos incorporados em uma instituição serem exibidos ao seletor público. Porém, ao colocar em exercício a educação em museus, fazia-se necessário conceber técnicas de disseminação do conteúdo informacional evocado pelo visível ao vasto público.

Entre as soluções debatidas, uma das menções mais recorrentes, na produção brasileira nas décadas em estudo, foi o Método Duplo-Museu. Essa era uma estratégia sugerida para concentrar o impacto visual sobre o visível e direcionar uma narrativa preestabelecida para o público. O método segmentava o público do museu em dois eixos: o povo curioso e o pesquisador científico. A proposta era fundamentada na seleção de acervos apresentados e na ampliação de espaço de circulação a fim de intensificar o contato com o patrimônio. Porém, a ênfase atribuída ao valor estético do objeto poderia conduzir à remoção de um objeto com valor informacional superior para a reserva técnica. Esse movimento poderia, inclusive, ir contra o processo de produção da pesquisa do objeto, pois, ao estimular o interesse pelo belo, único e diferente, e ao caracterizar o público curioso como atraído somente pela aparência, desvalorizava a importância de se compartilhar objetos tidos por sem brilho com o visitante comum.

Além da proposta de aplicação do Método Duplo-Museu na arrumação dos museus, outras estratégias foram debatidas a fim de estimular a percepção visual dos visitantes. A confecção de dioramas, vitrines para um tipo específico de coleção, a seriação do material, a ordem cronológica e os efeitos de cor e luz são exemplos de soluções planejadas para evitar o que denominou-se de fadiga da visão. Uma orientação técnico-museográfica que não se preocupasse com o amontoamento e harmonização do objeto, bem como a circulação do público, levaria o visitante ao cansaço, desatenção e desejo de sair do museu. Conseqüentemente, para os agentes do campo dos museus, seria destruído o valor pedagógico dos objetos.

Destacam-se, ainda, outras estratégias planejadas para auxiliarem a educação visual nos museus, como o recurso da palavra (etiquetas, catálogos, folhetos, guias de visitantes) e os recursos visuais e sonoros de métodos dinâmicos (utilização de fitas cinematográficas nas salas de exposição e serviços de propaganda). Embora não tratado em nenhum documento pesquisado, cabe a ressalva de que as estratégias com recurso da palavra poderiam inviabilizar em

parte a campanha da educação para o povo, especialmente, com a população analfabeta que não teria acesso à informação escrita. Já os recursos visuais e sonoros eram considerados estratégias para incentivar o público a ir aos museus, sobretudo as sessões de cinema educativo, que congregaria diferentes possibilidades de educação da contemporaneidade.

A diversidade de estratégias voltadas para o aprimoramento da educação em museus me incentivou a pesquisar possíveis aplicações dessa operação teórico-metodológica em um exemplo empírico. Minha atenção voltou-se novamente para os agentes que integravam o corpo funcional do Museu Histórico Nacional, com destaque para suas propostas e experiências de caráter educativo. A escolha institucional justifica-se por dois vieses: a) por ser uma instituição federal a se comprometer explicitamente com a perspectiva da dimensão educacional cívica, com proposta de ser um espaço a serviço dos ideais de progresso e civilidade; b) vinculação do Curso de Museus à instituição, projeto que reforçou, com a entrada dos conservadores de museus diplomados no campo, que os museus possuíam características, demandas e um modo de operação próprio.

Pelos dados adquiridos dos relatórios anuais e documentos institucionais foi possível verificar que o Museu Histórico Nacional foi uma instituição que atraiu o público desde sua fundação e, inclusive, que o fluxo de visitação ampliou-se significativamente a cada década estudada. Pelos indícios, observou-se que as atividades educativas que constam atualmente na programação dos setores educativos, como visitas guiadas, cursos e palestras, distribuição de materiais didáticos impressos, por exemplo, compunham os serviços disponibilizados pelo Museu.

A análise de experiências de caráter educativo, realizadas no Museu Histórico Nacional, favorece a compreensão de como os conservadores de museus, que integravam o corpo funcional da instituição, posicionavam-se sobre o tema, articulavam-se com demais agentes do campo e fomentavam o exercício do aprendizado nos museus. Identificou-se que as visitas guiadas foram um dos temas da educação em museus mais elaborados, ensaiados e testados pelos profissionais da instituição. Amplamente debatido pelo campo dos museus, em eventos nacionais e internacionais, profissionais de museus classificaram e categorizaram modalidades

de visitação e interação com o patrimônio em uma clara tentativa de desenvolver a função educativa destes espaços.

Pelos estudos evidenciados, observou-se que a participação dos conservadores de museus, na visitação, tinha por propósito comum estimular a relação do visitante com o objeto. O trabalho desempenhado pela conservadora de museus Sigrid Pôrto de Barros ilustra a contribuição dos diversos agentes para certificar o campo dos museus pelo viés da educação. As propostas elaboradas pela funcionária do Museu Histórico Nacional demonstram o exercício de legitimar a educação em museus a partir de seu aprimoramento teórico e empírico. Percebeu-se que a conservadora de museus, que dedicou grande parte de sua carreira   educação em museus, pelo capital científico adquirido, foi capaz de firmar sua presenç a no campo dos museus e, concomitantemente, transitar pelo campo da educação.

Possivelmente, sua frequente produção no campo dos museus, com fundamentações no campo da educação, conduziu Sigrid Pôrto de Barros a ser identificada como uma referência sobre educação em museus, publicando, por exemplo, na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. O exemplo de Barros pode ser considerado um exercício de demonstração da diversidade de agentes que contribuíram para a qualificação da educação em museus e, conseqüentemente, para a legitimação do campo dos museus como espaço de aprendizado. Foram muitos profissionais, de diferentes formações, que acreditaram, na primeira metade do século XX, que o museu poderia acompanhar as transformações da contemporaneidade e tornar-se instrumento educativo. O incentivo de agências identificadas era o desdobramento da iniciativa das pessoas que as compunham. Esse movimento conjunto foi essencial para reforçar que os museus tinham um papel a exercer na sociedade.

Através dos documentos analisados, percebeu-se que as práticas educativas exercidas nos museus eram centralizadas no circuito expositivo. Ao percorrerem as galerias do Museu Histórico Nacional os conservadores de museus exaltavam para os visitantes os resultados da pesquisa e divulgação do patrimônio exposto. Os funcionários destacavam, assim, a importância dos museus como espaços educativos capazes de salvaguardarem um passado repleto de vivências memoráveis. No caso do Museu Histórico Nacional, ao acompanhar pelo Guia do

Visitante e relatos de visitas, percebe-se que a presença de um funcionário da instituição para a realização das visitas era de suma importância se essa tivesse uma intenção educativa. Mesmo se considerarmos que o Museu estivesse organizado sob as novas diretrizes em debate no campo dos museus, as exposições em exibição estavam ainda sob a égide dos museus clássicos, valorizando a contemplação de objetos que, dispostos na lógica do antigo regime de historicidade, lembravam e comprovavam a história. Os agentes vinculados ao Museu Histórico Nacional que defendiam o papel educativo dos museus tornaram-se, em nível teórico, defensores de propostas que estimulavam a comunicação e educação nos museus e, no nível prático, articuladores de estratégias adaptadas ao modelo de museu tradicional ortodoxo.

Nesse sentido, observou-se que o maior interesse dos funcionários do Museu Histórico Nacional voltava-se para a execução de estratégias que intensificassem as pesquisas sobre o patrimônio cultural. A produção de conhecimento pela visualidade demandava dedicação do conservador de museus na classificação, investigação e interpretação da materialidade no âmbito da dinâmica social. O desenvolvimento de estratégias de divulgação, especialmente aquelas aplicadas às visitas, eram centralizadas em profissionais que tornavam explícito seu interesse em congregar os domínios da educação e dos museus, como a conservadora de museus Sigrid Pôrto de Barros.

Não é aleatória a recorrência de Sigrid Pôrto de Barros nos relatórios anuais da instituição quando referia-se às visitas acompanhadas por funcionários, especialmente as escolares. Barros tinha curiosidade pelo tema educação em museus, entusiasmo em desenvolver soluções teórico-metodológicas para visitas com público infanto-juvenil e disposição em praticá-las no Museu Histórico Nacional. Foi a atenção conferida por agentes como Barros a temas contemporâneos que consolidou novas tendências e funções aplicadas aos museus.

O estudo de caso realizado permitiu identificar no período investigado que a educação em museus foi uma função defendida por muitos adeptos do campo dos museus e seu aprofundamento foi manifestado a partir dos mais variados interesses desses agentes, a exemplo do Museu Histórico Nacional, onde seus funcionários enfocaram: as pesquisas que potencializassem o valor pedagógico dos objetos; a montagem das salas expositivas; as modalidades de visitas; o uso de recursos

visuais e sonoros como métodos dinâmicos para o visitante; a produção de guias impressos para o público e, inclusive, o andamento do Curso de Museus e a elaboração dos Anais do Museu Histórico Nacional. Essas múltiplas demandas, somadas, evidenciaram a dimensão educativa dos museus.

Ao me deparar com o final do processo da pesquisa, algumas percepções sobressaem. Acredito, após percorrer as evidências, que os debates e soluções sobre a educação em museus no período investigado foram decisivas para as circunstâncias hoje delineadas no campo dos museus. Se atualmente tem-se o entendimento de que a existência dessas instituições centra-se na participação e envolvimento do público, crédito deve ser conferido às estratégias que visavam romper com uma função de museu limitada às práticas de preservação do acervo museológico. A conservadora de museus Nair Moraes de Carvalho, por exemplo, ressaltou a presença de posições contrárias à ampliação da visitação aos museus, principalmente ao público escolar infanto-juvenil. Esse era um comportamento confortável e limitador, que desejava manter a concepção de museu-guardião. Porém, a crescente valorização da função educativa dos museus motivou agentes e agências a (re) pensarem o papel do museu no mundo contemporâneo e, gradativamente, a cada ruptura, legitimá-lo como espaço de aprendizado.

Portanto, identifiquei que as estratégias concebidas em favor da educação em museus, no período estudado, descentralizaram a atenção unidirecional aos objetos para também considerar o visitante. Arrisco que esse tenha sido um dos maiores méritos da busca pelo aprimoramento da educação em museus. Ainda que preambular, foi a partir desse interesse que os estudos de público ganharam fôlego, que a orientação técnico-museográfica foi qualificada e, principalmente, que o papel social dos museus foi considerado. Apontamentos da conservadora de museus Regina Real evidenciam que a partir dos debates sobre visitação escolar aos museus a autora problematizava a proposta de um museu mais participativo e colaborativo com a comunidade, envolvido com as necessidades regionais. Esses são vestígios dos primeiros contornos dos debates sobre a relação dos museus com seus contextos sociais que culminaram, na segunda metade do século XX, com o conceito de Museologia Social.

Nesse sentido, também suponho que a valorização gradual do público e o amplo acesso ao patrimônio, pelas propostas de educação visual e educação para o

povo, suscitaram necessidades complexas que impulsionaram a fundamentação do conhecimento adquirido pelo estudo e prática da Museologia, defendida na segunda metade do século XX como uma ciência. Passou-se, a partir de então, a se considerar as múltiplas relações do homem com o objeto, valorizando, sobretudo, a experiência humana. O conservador André Desvallées denominou esse movimento de “virada da Museologia”. O crescente interesse do campo dos museus pela montagem de exposições, variedade de público, educação visual e exploração dos sentidos, bem como pelo acesso ilimitado ao aprendizado impulsionou, ainda que gradativamente, um (re)pensar de novas práticas, iniciado pelo interesse de colocar o patrimônio e o conteúdo histórico evocado a melhor alcance do público até culminar nas rupturas de modelos institucionais que priorizam, sobretudo, os museus como lugares de comunicação e educação.

Acredito que para esse movimento ocorrer nas décadas de 1970 e 1980 a participação engajada de agentes e agências interessados na educação em museus, nas décadas anteriores, foi fundamental. Explorar o potencial da educação visual nos museus reforçou o deslocamento da prioridade conferida à conservação para as exposições. A presença do objeto, condição diferencial dos museus, não é suprimida nesse processo, no entanto, há uma transição da ideia de que eles não eram um fim em si mesmo mas, sobretudo, o meio de comunicar. A partir da educação visual foram incentivadas novas linguagens e experiências museográficas que culminaram na atenção sobre o exercício social dos museus e, inclusive, em uma participação coletiva que passou a exigir desses espaços uma atuação crítica, participativa e cooperativa. Considero que o trânsito de diferentes profissionais no campo dos museus e a interseção com outros campos, como o da educação, foi de grande influência para essas novas questões circularem, promoverem rupturas e se consolidarem. Reconheceu-se que os museus precisavam ir além de sua condição de museu-templo.

Esses apontamentos revelam uma profusão de temas a serem pesquisados. As descobertas da investigação suscitam novas imersões como, por exemplo, o circuito de museus norte-americanos expressivamente visitados pelos profissionais de museus brasileiros; a busca da produção dos eventos nacionais, como o I Congresso Nacional de Museus, realizado em 1956 em Ouro Preto; a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa do objeto efetuada pelos

conservadores de museus; ou mesmo o estudo de outras experiências empíricas que demonstrem como o papel educativo dos museus era apropriado e praticado pelos agentes das respectivas instituições. Como dito anteriormente, mais questões foram suscitadas do que respostas e, conseqüentemente, novos desafios apresentam-se para pesquisadores que desejam aprofundar a função educativa dos museus.

Pelo itinerário de pesquisa defendo que é possível pensar a educação de forma transversal no trabalho realizado nos museus. O processo de adquirir, conservar, pesquisar, exibir e comunicar o patrimônio cultural em salvaguarda nos museus é um ato educativo. Essa série sistematizada de ações potencializa a materialidade enquanto fonte de informação, assim como sua divulgação, na condição de patrimônio cultural, pela educação visual. A partir dos debates sobre educação no campo dos museus identifica-se uma atenção mais reflexiva sobre o processo técnico efetuado nessas instituições, pois há uma percepção de que é por meio da cadeia operatória básica que os museus interagem com a sociedade. Problematizar o uso social do patrimônio cultural preservado nos museus passa a ser uma discussão em ascendência no campo.

Minha hipótese inicial era que agentes e agências que atuaram no campo dos museus, na primeira metade e meados do século XX, estabeleceram uma operação teórico-metodológica para sua legitimação como espaços de aprendizado. Para além da confirmação do pressuposto, acredito que a revelação do trabalho foi a produção engajada de múltiplos profissionais sobre o papel educativo a ser assumido pelos museus. Sem o itinerário desses agentes, os museus estariam ainda por muito tempo reservados à concepção limitadora de museu-guardião. Após percorrer os indícios encontrados, acredito que esses profissionais foram responsáveis pelo início da gradual ruptura que coube, aos museus, a responsabilidade de não só preservar, mas pesquisar e promover a materialidade na condição de patrimônio. Através desse caminho percorrido, conseguimos aprimorar o campo e identificamos que, mais do que objetos, os museus ganham sentido pelas pessoas.



REFERÊNCIAS

Imagens extraídas da Revista do Ensino, 1964

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO PELA IMAGEM É O PRINCÍPIO DA MUSEOLOGIA. *Jornal O GLOBO*, Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1957.
- A FRANÇA NA CAMPANHA DOS MUSEUS. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1956.
- A PRINCESA E O PLEBEU VIAJAM PELO PASSADO... *O Mundo Ilustrado*, nº19, Rio de Janeiro, 8 de maio de 1957. 2p.
- ANTONIO, Luiz. Reabertura do Museu Histórico. *O Mundo Ilustrado*, Rio de Janeiro, 16 de março de 1955.
- ARCE, Alessandra. Os Pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel - uma análise de suas obras educacionais. *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002. 7p.
- ASOJ. Dia do Conservador. Sociais. *Força da Razão*, Rio de Janeiro, 1 de janeiro de 1952.
- ATÉ RECENTEMENTE, os museus no Brasil não passavam de amontoado de “coisas velhas”. *Folha de Minas*, Belo Horizonte, Minas Gerais, 20 de setembro de 1951.
- BARATA, Mário. Inaugurou-se o I Congresso Nacional de Museus. *Vida das Artes. Jornal Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25 de julho de 1956c.
- _____. “Museu e educação visual” de Wolfgang Pfeiffer. *Artes Plásticas. Jornal Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1956b.
- _____. O Curso de Museus e a Universidade do Brasil. *Vida das Artes. Jornal Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 12 de outubro de 1956a.
- _____. O problema das visitas-guiadas agitado no Congresso Nacional de Museus. *Vida das Artes. Jornal Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 28 de julho de 1956e.
- _____. Rodrigo M. F. Andrade e o Congresso Nacional de Museus. *Vida das Artes. Jornal Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 20 de julho de 1956d.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015. 456p.
- BARRETO, Maria. Oficializada no Brasil a Campanha Internacional de Museus. *O Globo*, Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1956.
- BARROS, Sigrid Pôrto. A mensagem cultural do Museu. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1964. p.216-228. [? 1952].
- _____. O Museu e a Criança. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. IX. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1958. p.46-73. [? 1948].
- _____. O Museu e a criança. *Revista do Ensino*, Rio Grande do Sul, v.12, nº94, 1963. p.148-150.

_____. O Suplício de Tiradentes. *Revista do Ensino*, Rio Grande do Sul, v.13, nº98, 1964. p.25-27.

BARROSO, Gustavo. A carreira de conservador, 1954. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1957. p.229-234 [? 1947].

_____. *Introdução à Técnica de Museus*. vol.01, 2.ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Gráfica Olímpica, 1951. 350p.

_____. *Introdução à Técnica de Museus*. vol.02, 2.ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Gráfica Olímpica, 1953. 464p.

_____. O Curso de Museus. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. V. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1955a. p.191-211. [? 1944].

_____. [Carta] Sr. Dr. Vicente de Andrade Racioppi. 26 maio de 1942, Rio de Janeiro, [para] Vicente de Andrade Racioppi, Rio de Janeiro. 5fls. [Sobre flagrante de rasura de duas etiquetas].

_____. [Carta] Sr. Redator do "Correio da Manhã". 6 junho de 1956, Rio de Janeiro, [para] Correio da Manhã, Rio de Janeiro. 4fls. [Solicita revisão de matéria].

BASTOS, Maria Helena Camara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. *Revista Brasileira da Educação*, vol.12 nº.34. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: novembro de 2016.

_____. Educação Infantil e ensino intuitivo: a contribuição de Marie Pape-Carpantier (1815-1878). *Conjectura*, v.15, n.3, 2010. p.14-46.

_____. Marie Pape-Carpantier (1815-1878): educadora da infância. In: _____. *Manual para os jardins de infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira - 1882*. Porto Alegre: Redes Editora, 2011. p.53-81.

_____. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. *História da Educação*, v.17, n.39, 2013. p. 231-253.

_____. *Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. 350p.

BASTOS, Maria Helena Camara; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A Pedagogia da Ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Ley. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-78.

BEMVENUTI, Alice. *Museus e educação em museus - história, metodologias e projetos, com análises de caso*: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul, 2004. 380p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2004.

BERTHELOT, Pierre; HILAIRE, Georges; BRUNON-GUARDIA, Georges (Org.) *Les Cahiers de la République des Lettres des Sciences et des Arts: Musées*, Paris, n.13, 1931.

BEZERRA, Rafael Zamorano. *A invenção das relíquias*. Dispositivos de autoridade na musealização de objetos do acervo do Museu Histórico Nacional (1922 - 2012), 2014. 179p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BITTENCOURT, José Neves. Fazendo história em um museu de história - Noventa anos de aquisição e interpretação no Museu Histórico Nacional. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BERREZA, Rafael Zamorano. *90 Anos de Museu Histórico Nacional em debate (1922-2012)*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014. p.72-94.

BONIS, Eliza de. HISTÓRIA E ARTE DO BRASIL NO CURSO DE MUSEUS - Contribuição do Museu Histórico Nacional ao desenvolvimento cultural de nosso povo. *O Dia*, Rio de Janeiro, 21 de outubro de 1956.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007. 361p. [Introdução, organização e seleção de Sergio Miceli].

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia das Letras; 1996. 424p. [Tradução Maria Lucia Machado].

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004a. 234p. [Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim].

_____. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº5. Brasília, jan-jul de 2011. p.193-216.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989. 313p. [Tradução de Fernando Tomaz].

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004b. 86p. [Tradução Denise Barbara Catani].

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; Catani, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 71-79. Disponível em: <disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=230024> Acesso em; Jul/2016. [texto publicado originalmente em 1979].

_____. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século - Edições, 2003. 288p. [Tradução Miguel Serras Pereira].

BRASIL. Decreto nº 20.673 de 17 de novembro de 1931. *Restabelece, na Biblioteca Nacional, o curso de biblioteconomia e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20673-17-novembro-1931-517368-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em maio de 2016.

_____. Decreto nº 44.862 de 21 de novembro de 1958. *Aprova o Regimento do Arquivo Nacional, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44862-21-novembro-1958-383895-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em maio de 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Museus. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional - 2014*. Museu Histórico Nacional, 2015. 82p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Museologia. In: _____. *Ensino Superior no Brasil*. Legislação e Jurisprudência Federais. vol III. Rio de Janeiro, 1955b. p. 473.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Museu Histórico Nacional: Guia do Visitante*. Rio de Janeiro, 1955. 35p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Museu Histórico Nacional: Guia do Visitante*. Rio de Janeiro, 1957. 35p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1953*. Museu Histórico Nacional, 1954. 32p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1954*. Museu Histórico Nacional, 1955a. 13p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1955*. Museu Histórico Nacional, 1956. 40p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1956*. Museu Histórico Nacional, 1957. 32p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1959*. Museu Histórico Nacional, 1960. 28p.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Museu Histórico Nacional. *Legislação*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Serviço de Documentação, 1946. 83p. [folheto nº46].

_____. Ministério da Educação e Saúde. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional - 1935*. Museu Histórico Nacional, 1936. 10p.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional - 1939*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1940. 22p.

_____. Ministério da Educação e Saúde. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional - 1941*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1942. 38p.

_____. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1922*. Museu Histórico Nacional, 1923. 10p.

_____. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1925*. Museu Histórico Nacional, 1926. 17p.

_____. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1926*. Museu Histórico Nacional, 1927. 16p.

_____. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1929*. Museu Histórico Nacional, 1930. 17p.

_____. Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1931*. Museu Histórico Nacional, 1932. 15p.

_____. Museu Histórico Nacional. *Catálogo Geral - 1ª secção: Archeologia e História*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1924b. 204p. [Catálogo comercial].

BRASIL, Felipe Gonçalves; CEPÊDA, Vera Alves; MEDEIROS, Tiago Batista. O DASP e a formação de um pensamento político-administrativo na década de 1930 no Brasil. *Revista Temas de Administração Pública - TAP*, v. 9, n. 1, Araraquara, São Paulo, 2014. 21p.

BREFE, Ana Claudia Fonseca. *O Museu Paulista - Affonso de Taunay e a memória nacional, 1917-1945*. São Paulo: Editora UNESP: Museu Paulista, 2005. 333p.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. A Museologia como uma Pedagogia para o Patrimônio. In: *Ciências e Letras*. Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras. nº 31, Porto Alegre, 2002. p.87-97.

CAMARGO, Helena Ferreira. *Organização de Museu Escolar*. Rio de Janeiro, 1958. 33p. [Trabalho final do Curso de Organização de Museus Escolares].

CAMPANHA INTERNACIONAL DE MUSEUS. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 1 de setembro de 1956.

CARVALHO, Nair de Moraes. *Cópia*, Rio de Janeiro, 1946. [Núcleo de Memória da Museologia no Brasil do Curso de Museologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, *Coleção Nair de Moraes Carvalho (NMC)/ Série Museologia I (1937-1946)/ Caixa 09, NMC2218*].

_____. *O Método do Duplo-Museu*. 19[--], 5fls.

_____. Papel Educativo do Museu Histórico Nacional. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1957. p.18-30. [Volume atribuído ao ano 1947].

CATELLI, Rosana Elisa. O Cinema Educativo nos anos de 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. *Intexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12, 2005.

CASTILLO, Sonia Salcedo del. *Cenário da Arquitetura da Arte: montagens e espaços de exposições*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 347p.

CAVALCANTI, Themistocles. Saudação ao Seminário de Museus. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 28 de Setembro de 1958.

CERAVOLO, Suely Moraes; SANTOS, Daisy Conceição dos. Apontamentos sobre José Antonio do Prado Valladares - “um homem de museu”. *Cadernos do CEOM*, ano 20, n.26, 2007. p.195-221.

CERAVOLO, Suely Moraes. Uma análise sobre museus na década de 1940: o estudo de José Antonio do Prado Valladares. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v.19, n.2, 2012. p.769-773.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 122p.

_____. *A invenção do cotidiano: 1º. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freire e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MinC/ IBRAM, 2009. 258p.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro o leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun, tr. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1998a. 160p.

_____. A cultura do objeto impresso. In: _____. *As utilizações do objecto impresso*. tr. Ida Boavida. Miraflores, Portugal: Difel, 1998b. 437p. p.09-21.

_____. *A Ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, tr. Mary del Priore, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ªed., 1998c. 111p.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. tr. Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 2004. 395p.

_____. Pierre Bourdieu e a história. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2002, p.139-182. [Debate com José Sérgio Leite Lopes].

_____. (org). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 266p.

_____. Roger Chartier entrevistado por Robert Darton. *MATRIZES*, Ano 5, nº2. São Paulo, jan/jul, 2012. p.159-177.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2000. 567p.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. "A Vitória Colegial" - registros de sucesso escolar nos anos 1950. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº23. maio/ago, 2010. p.197-223.

COELHO, Priscilla Arigoni. *Metáforas em rede no processo de institucionalização: um estudo sobre memória e discurso da Museologia no Brasil (1932 a 1985)*, 2015. 261p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COMITÊ NACIONAL DO ICOM. Regimento. *1º Congresso Nacional de Museus*, 195[6?]b. 2fls.

_____. Temário. *1º Congresso Nacional de Museus*, 195[6?]a. 4fls.

CONFUNDEM-SE TERRAS E ÁGUAS DO BRASIL E DE PORTUGAL. *Jornal A Noite*, Rio de Janeiro, 9 de março de 1955.

CONGRESSO DOS MUSEUS. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1956.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos Avançados*, vol. 15, nº42, 2001. p.241-258.

CORRÊA JÚNIOR, Idésio. Gustavo Barroso culpa ensino secundário pelo desinteresse da História. *Folha do Povo*, Campos, Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1958.

COSTA, L. G. Mendes. Um ano morto para o Museu Histórico Nacional, o de 1947. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 24 de janeiro de 1948.

COSTA, Ludmila Leite Madeira da; LIMA, Diana Farjalla Correia. O termo museólogo e seu conceito: análise da atividade profissional em coleções de artistas plásticos contemporâneos. *XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB 2013)*, 2013. 21p. [GT 9 - Museu, Patrimônio e Informação].

COSTA, Lygia Martins. Entrevista-depoimento. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº31, Rio de Janeiro, 2005. p.275-309. [Entrevista realizada no dia 8 de novembro de 2004 por Ana Carmen Jara Casco, Álvaro Mendes, José Antonio Nonato e Mário Chagas].

CRUZ, Henrique de Vasconcelos. *Era uma vez, há 60 anos atrás...: O Brasil e a criação do Conselho Internacional de Museus*. ICOM-BR, 2008. 15p.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Leituras e desleituras de John Dewey. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p.357-378.

CURSO DE INTRODUÇÃO À MUSEOLOGIA. Ciência e Cultura. *Jornal O GLOBO*, Rio de Janeiro, 5 de agosto de 1957b.

_____. *Jornal O GLOBO*, Rio de Janeiro, 15 de julho de 1957a.

CURSO DE MUSEUS. Troco Miúdo. *Jornal O Dia*, São Paulo, 4 de julho de 1952.

CURSO PARA FORMAR GUIAS DE MUSEUS. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 12 de julho de 1957.

CURY, Marília Xavier. Exposição, Comunicação Museológica e Pesquisa de Recepção: um desafio para todos. *Revista Museologia Hoje*, nº 01, 2008. 3p. Disponível em: <www.museologiahoje.com.br>. Acesso em: maio de 2010.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009. p.23-52.

DESENVOLVIMENTO DOS MUSEUS DO BRASIL. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, 20 de outubro de 1956.

DESVALLÉS, André. Uma virada da Museologia (1987). *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. 47. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto Brasileiro de Museus/ Museu Histórico Nacional, 2015. p.49-78.

DEYFRUS, Jenny. D. Sebastião Gabriel de Bourbon e Bragança. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. VI. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. p.122-142. [Volume atribuído ao ano 1945].

DIETISTAS E ECONOMISTAS NO CURSO DE MUSEOLOGIA. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1957.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Portugal: Editorial Presença, 2007. 238p.

ELIAS, Nobert. Estudos sobre a gênese da profissão naval: Cavalheiros e Tarpaulins. *Revista MANA: Estudos em Antropologia Social*, vol. 7, nº1. Rio de Janeiro, Abril de 2001. p.89-116. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v7n1/a05v07n1.pdf>> Acesso em: abril de 2016.

EM CURSO A CAMPANHA CULTURAL DE POPULARIZAÇÃO DOS MUSEUS. O *Globo*, Rio de Janeiro, 8 de outubro de 1956.

EM OURO PRETO, reuniram-se os museologistas brasileiros - na cidade-museu discutidas importantes teses sobre museografia. Vida excursionista. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 2 de agosto de 1956.

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. *O caráter educativo do Museu Histórico Nacional: O Curso de Museus e a construção de uma matriz intelectual para os museus brasileiros (Rio de Janeiro, 1922-1958)*, 2013. 234p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de la educación e historia cultural - Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set/dez 1995. p. 63-82.

FREIDSON, Eliot. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. Tradução por João Roberto Martins Filho. *19º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, Minas Gerais, outubro de 1995. 8p. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_31/rbcs31_08.htm> Acesso em: abril de 2016.

GENTE MOÇA CULTIVA O PASSADO - Preservar as obras de arte e infundir o gosto pela História-Pátria - O Curso de Museologia. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 19 de outubro de 1956.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Expondo a História: imagens construindo o passado. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (orgs.). *Futuro do Pretérito: Escrita da História e História do Museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar/ Expressão Gráfica Editora, 2010. p.34-49.

_____. Vendo o passado: representação e escrita da história. *Anais do Museu Paulista*, v.15, n.2, São Paulo, 2007. p. 11-30.

GUSTAVO BARROSO EM PORTO ALEGRE. *Diário de Notícias*, Porto Alegre, 14 de Março de 1958c.

_____. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 14 de março de 1958b.

_____. *Jornal do Dia*, Porto Alegre, 14 de março de 1958a.

HÁ 37 ANOS MUSEU HISTÓRICO GUARDA VALIOSAS RELÍQUIAS. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1959.

HARTOG, François. *Regime de Historicidade* [Time, History and the writing of History - KVHAA Konferenser 37: 95-113 Stockholm 1996]. 1996a, 15p. Disponível

em: <[http://pos-historia.historia.ufg.br/uploads/113/original_Fran%C3%A7ois_Hartog_-_Regime_de_Historicidade_\(1\).pdf](http://pos-historia.historia.ufg.br/uploads/113/original_Fran%C3%A7ois_Hartog_-_Regime_de_Historicidade_(1).pdf)>. Acesso em: novembro de 2016.

_____. Tempo e História - Como escrever a história da França hoje. *História Social*, nº3, Campinas: SP, 1996b. p.127-154. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/viewFile/89/84>>. Acesso em: novembro de 2016.

_____. Tempo e Patrimônio [Temporality and Patrimony]. *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36. Jul/Dez 2006. p.261-273. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36/v22n36a02.pdf>>. Acesso em: novembro de 2016.

HOLLANDA, Guy de. *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*. Rio de Janeiro: CBPE-ONICOM, 1958. 268p.

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (org). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p.139-152.

I CONGRESSO NACIONAL DE MUSEUS E O I.B.E.C.C. *Correio do Povo*, Rio Porto Alegre, 3 de agosto de 1956.

IBRAM. *Museus em Números*. v.1. Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2011. 240p.

INÉDITO CURSO DE MUSEOLOGIA. *Imprensa Popular*, Rio de Janeiro, 13 de julho de 1957.

JIMÉNEZ-BLANCO, Maria Dolores. *Una historia del museo em nueve conceptos*. Madrid: Cátedra, 2014. 239 p.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. *Caderno de Diretrizes Museológicas I*. 2ª edição. Brasília: MinC/ IPHAN/ DEMU; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. p.19-32.

KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes e o encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. *Revista Varia História*, Belo Horizonte, vol. 27, nº 46. Belo Horizonte, jul/dez de 2011. p.581-597.

_____. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, v.8, n.12, 2006. p.97-115.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *As grandes festas didáticas: A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais (1862-1922)*, 1996. 246p. Tese (Doutorado) - Programa de História Social, Universidade de São Paulo (USP), 1996.

LIMA, Diana Farjalla Correia. Museologia, campo disciplinar da musealização e fundamentos de inflexão simbólica: 'tematizando' Bourdieu para um convite à reflexão. *Museologia & Interdisciplinaridade*, vol.1, nº4, Mai/ Jun de 2013. p.48-61.

LOPES, Maria Eliza. Um pouco da história do nosso Museu Histórico. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 de abril de 1952.

LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997. 369p.

LUDOLF, Dulce Cardozo. *Comemoração dos 60 anos dos Anais do Museu Histórico Nacional*. Museu Histórico Nacional, 06 de novembro de 2000. Entrevista cedida a Cícero Almeida, Paulo Knauss, Carlos Kessel, Eliane Vieira da Silva, José Bittencourt [equipe do Centro de Referência Luso-Brasileiro e convidados].

LUDOLF, Dulce Cardozo. Nova Diretriz para o Museu. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1964. p.189-200. [Volume atribuído ao ano 1952].

LUTZ, Bertha Maria Julia. *A função educativa dos Museus*, 1932. Adaptação de Guilherme Gantois de Miranda; Maria José Veloso da Costa Santos; Silvia Ninita de Moura Estevão e Vitor Manoel Marques da Fonseca. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008. 240p.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Culto da Saudade na Casa do Brasil - Gustavo Barroso e o Museu Histórico Nacional (1922-1959)*. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006. 142p. [Outras Histórias, 49].

_____. Evocação do passado e entendimento da história no Museu Histórico Nacional. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Futuro do Pretérito: Escrita da História e História do Museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar/ Expressão Gráfica Editora, 2010. p.337-365.

_____. O que se deve saber para escrever a história nos museus? *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XXXIV. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2002. p.107-130.

_____. *Troféus da guerra perdida. Um estudo histórico sobre a escrita de si de Gustavo Barroso*, 2009. 258p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MANGABEIRA, Edyla. O que é um grande museu nos Estados Unidos. *Jornal Diário de Notícias*, 1958.

MAURÍCIO, Jayme. Novos entendimentos para o estágio de museus da UNESCO no Rio. *Correio da Manhã*, 1º caderno, Rio de Janeiro, 02 de fevereiro de 1957.

_____. “Ver” ainda é a mais larga avenida do saber. Itinerário das Artes Plásticas. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 06 de outubro de 1956.

MENDES, Alessandro Araújo. O Movimento da Escola Nova e a educação do povo e dos filhos da elite brasileira. *9º Encontro Internacional de Formação de Professores e 10º Fórum Permanente de Inovação Educacional*, Aracajú, v.8, n.1, 2015. 11p.

MENDONÇA, Edgar Sússekind de. *A extensão cultural nos museus*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. 72 p. (Série Museu Nacional publicações avulsas; n. 2). Disponível em: <[http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/Mendonca%20\(1946\).pdf](http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/Mendonca%20(1946).pdf)>. Acesso em abril de 2016.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.23, n.45, 2003. p.11-36.

_____. O museu e a questão do conhecimento. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes (orgs.). *Futuro do Pretérito: Escrita da História e História do Museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar/ Expressão Gráfica Editora, 2010. p.13-33.

_____. Rumo a uma “História Visual”. In: MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornélia; NOVAES, Sylvia Caiuby (orgs.). *O Imaginário e o Poético nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 2005. p.33-56.

MENSCH, Peter van. Modelos conceituais de museus (e suas relações com o patrimônio natural e cultural). *Boletim do ICOFOM-LAM*. Buenos Aires - Rio de Janeiro: n°. 4/5, agosto de 1992. 10p. [Tradução Tereza Scheiner].

MESTRES APRENDEM A VISITAR MUSEUS. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 20 de dezembro de 1957.

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

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.73, n. 17-4, Mai/Ago de 1992. p.291-321.

MORENO, Luis Gerardo Morales. Límites narrativos de los museos de historia. *Alteridades*, v.19, n.37, 2009. p.43-56.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. Curso de Museus. *Disciplina Técnica de Museus*. Rio de Janeiro, 1968. 5p. [Plano de Ensino de 1968 da referida disciplina, ministrada pela professora conservadora de museus Octávia Correia dos Santos Oliveira].

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL COLABORA COM O MUSEU BENTA PEREIRA. *Jornal do Comércio*, Campos, Rio de Janeiro, 8 de abril de 1958.

NATURALISTAS e conservadores. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 24 de junho de 1952.

NAZARETH, Gilson do Coutto. *Fundamentos epistemológicos da Museologia: uma proposta ao problema curricular*. 1991, 207p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

NECESSÁRIO TRANSFORMAR NOSSOS MUSEUS EM CENTROS DE CULTURA. *Diário de Notícias*, 20 de abril de 1956.

NETTO, Araújo. Dinheiro no Museu Histórico. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 23-24 de junho de 1951.

NÓVOA, Antônio. Por que história da educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol.III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.09-13.

_____. Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de “nuevas” historias de la educación. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; CASTRO, Miguel Angel Pereyra-García (orgs.). *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona - México: Ediciones Pomares, S.A., 2003. p. 61-84.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº73, dezembro de 2000. p. 9-40.

_____. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Rev. Fac. Educ.* [online]. vol.24, n.1, 1998. p.105-125. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100008>>. Acesso em: julho de 2016.

O CURSO É DURO, MAS NÃO VAI HAVER EMPREGO PARA NINGUÉM! *Jornal Última Hora*, Rio de Janeiro, 9 de agosto de 1957.

OLINTO, Antonio Cesar. Museu Histórico. *A Vitória Colegial*, nº 91, ano XI. Rio de Janeiro, abril de 1952. 3p.

O MUSEU NACIONAL E A CAMPANHA INTERNACIONAL DOS MUSEUS. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 30 de setembro de 1956.

OLIVEIRA, Ana Cristina Audebert Ramos de. *O conservadorismo a serviço da memória: Tradição, museu e patrimônio no pensamento de Gustavo Barroso*, 2003. 119p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. O tempo presente e os sentidos dos museus de história. *Revista História Hoje*, v. 2, nº 4, 2013. p. 103-123.

OS CURIOSOS PASSAM AO LARGO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. *Tribuna da Imprensa*. Rio de Janeiro, 9 de março de 1956.

PÉCAUT, Daniel. Trad. Maria Júlia Goldwasser. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a ação*. São Paulo: Ática, 1990. 335p.

PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. *Educação Museal*. Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, 2010. 180p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2010.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na Visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, vol. III século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 114-128.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo da Imagem: território da história cultural. In: PESAVENTO, Sandra Jathay; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza (orgs.). *Narrativas, imagens e práticas sociais: percursos em história cultural*. Porto Alegre: Asterisco, 2008. p.99-122.

POMIAN, Krzysztof. Musée, nation, musée national. *Le Débat*, n.65, Mai/ Jun,1991. p.166-175.

POSSAMAI, Zita Rosane. "Lição de coisas" no museu: o método intuitivo e o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 20, n. 43. 2012. p.1-12.

_____. *Nos bastidores do museu - patrimônio e passado da cidade de Porto Alegre*. Porto Alegre: EST Produções, 2001. 144p.

QUARTO DE GETÚLIO: A PEÇA MAIS VISITADA NO MUSEU HISTÓRICO. *A Noite*, 7 de agosto de 1957.

15 MIL RELÍQUIAS CONTAM TODA A HISTÓRIA DO BRASIL. *A Gazeta*, São Paulo, 12 de outubro de 1958.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A poeira do passado: tempo, saudade e cultura material*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

_____. Comentário VII. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, n. ser, v.15, n.2, jul/dez 2007. p.83-91.

RANGEL, Jorge Antônio. O Moderno Dom Quixote: Fernando Tude de Souza e o projeto roquetiano de educação popular através do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Saúde nas décadas de 40 e 50. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002. 9p. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0448.pdf>>. Acesso em: julho de 2016.

REABERTURA DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1955.

REAL, Regina Monteiro. *Museu Ideal*. Belo Horizonte: Tipografia da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1958. 40p.

_____. O problema dos museus. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 27 de janeiro de 1952.

RESENDE, Fernanda Mendes; SOUZA, Rita de Cássia de. O método intuitivo e a Escola Nova: Discussões educacionais em fins do século XIX e início do século XX. *III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais*, Maio de 2005. 11p.

RIBEIRO, Adalberto Mário. Museu Histórico Nacional. In:_____. *Instituições Brasileiras de Cultura*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945. p.92-160.

RIBEIRO, Henrique de Vasconcelos Cruz. *Um capítulo na história da Museologia no Brasil: um olhar sobre o surgimento do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional (1922-1935)*, 2014. 116p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2014.

RICCIARDI, Adelino. Curso de Museus. Troco Miúdo. *Jornal O Dia*, São Paulo, 5 de abril de 1952.

RIVIÈRE, Georges Henri. *Seminário regional de la Unesco sobre la función educativa de los museos*. UNESCO; ICOM, 1958. 67p.

SÁ, Ivan Coelho. Apresentação - O projeto. In: PITAGUARY, Geraldo. *A lembrança de Ouro Preto continua sempre comigo: memórias de um aluno da primeira excursão do Curso de Museus - MHN em 1945*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Museologia, 2006. p.11-28.

_____. História e memória do Curso de Museologia: do MHN à UNIRIO. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XXXIX. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto Brasileiro de Museus/ Museu Histórico Nacional, 2007. p.10-42.

_____. Institucionalização das práticas museológicas: oitenta anos do Curso de Museus. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano. *90 anos do Museu Histórico Nacional em debate (1922-2012)*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014. p.223-243.

SÁ, Ivan Coelho; SIQUEIRA, Graciele Karine. *Curso de Museus - MHN, 1932-1978: alunos, graduandos e atuação profissional*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Museologia, 2007. 258p.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. BRASIL, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.22, Jun/2006. p.131-149.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamont/ MinC/ DEMU, 2006. 142p.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.132-149.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Os museus etnográficos brasileiros. "Polvo é povo, molusco também é gente". In: _____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 67-98.

SEMINÁRIO DE MUSEUS VISITA O MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 21 de setembro de 1958.

SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE MUSEUS. Artes Visuais. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 12 de setembro de 1958.

SIQUEIRA, Graciele Karine. *Curso de Museus - MHN, 1932-1978. O perfil Acadêmico-profissional*, 2009. 178p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2009.

SOARES, Bruno Brulon; CARVALHO, Luciana Menezes de; CRUZ, Henrique de Vasconcelos. O nascimento da Museologia: confluências e tendências do campo museológico no Brasil. In: MAGALHÃES, Aline Montenegro; BEZERRA, Rafael Zamorano. *90 anos do Museu Histórico Nacional em debate (1922-2012)*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2014. p.244-262.

- SOUZA, Natália Peixoto Bravo de. O papel dos euclidianos cariocas na monumentalização de Euclides da Cunha. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH*, São Paulo, Julho de 2011. 19p.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, n.51, 2000. p.9-28.
- TEIXEIRA, Lucy de Jesus. No Museu Histórico Nacional. *Jornal O Imparcial*, São Luís, Maranhão, 19 de março de 1950.
- TELLES, Angela Cunha da Motta. Mostrar, estudar, celebrar – apontamentos sobre a história das atividades educativas no Museu Histórico Nacional, 1922-1968. *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. XXIX. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, 1997. p.187-210.
- TERRA PARAENSE PARA O MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. *Jornal Folha do Norte*, Belém, Pará, 3 de junho de 1953.
- TRIGUEIROS, Florisvaldo dos Santos. *Museu e Educação*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1958. 228p.
- _____. O Museu - órgão de documentação. *Cadernos da AABB*, n.11, Rio de Janeiro: Associação Atlética do Banco do Brasil, 1955. 59p.
- TULLIO, Guaraciaba Aparecida. José Veríssimo: a defesa da educação nacional. // *Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002. 11p.
- UNESCO. *Archives Access-to-Memory Catalogue*. Disponível em: <http://atom.archives.unesco.org/international-museums-office-imo;isaar>. Acesso em: dezembro de 2012.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo. Os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XIX*. 3ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p.81-125.
- VALLADARES, José Antonio do Prado. *Museus para o povo: um estudo sobre museus americanos*. 1.ed., n. 6. Bahia: Publicações do Museu do Estado da Bahia/ Ministério da Educação e Saúde, 1946. 105p.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. *Os intelectuais e a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1987. 50p.
- VENANCIO FILHO, Francisco. *A educação e seu aparelhamento moderno*. Série 3, v.38. São Paulo, Rio, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1941. 222p. [Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira].
- VIEIRA, Newton Colombo de Deus. *Além de Gustavo Barroso: O Antissemitismo na Ação Integralista Brasileira (1932-1937)*, 2012. 149p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VISITA AO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 9 de março de 1956.

VISITA GUIADA DE ESTAGIÁRIOS AO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. *Diário da Noite*, Rio de Janeiro, 13 de setembro de 1958.

WEITZEL, Simone da Rocha. Desenvolvimento de coleções no curso de Biblioteconomia da Biblioteca Nacional (1915-1949). *Anais da Biblioteca Nacional*, vol.130, Rio de Janeiro: A Biblioteca, 2010. p.111-220.



APÊNDICES

Imagens extraídas da Revista do Ensino, 1964

APÊNDICE A. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

| ESTUDOS QUE IDENTIFICARAM OS AGENTES QUE ATUARAM NO CAMPO DOS MUSEUS E CONTRIBUÍRAM PARA O APRIMORAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS | | |
|---|------------|----------------|
| Referência | Ano | Formato |
| BEMVENUTI, Alice. <i>Museus e educação em museus</i> - história, metodologias e projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul, 2004. 380p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. | 2004 | Dissert. |
| CHAGAS, Mário de Souza. <i>A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freire e Darcy Ribeiro</i> . Rio de Janeiro: MinC/ IBRAM, 2009. 258p. | 2009 | Livro |
| CRUZ, Henrique de Vasconcelos. Cuidando de uma casa: Regina Monteiro Real na Casa de Rui Barbosa. <i>I Encontro Luso-Brasileiro de Museus Casas</i> . Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2010. p.95-103. | 2010 | Artigo |
| MAGALHÃES, Aline Montenegro. <i>Troféus da guerra perdida. Um estudo histórico sobre a escrita de si de Gustavo Barroso</i> , 2009. 258p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. | 2009 | Tese |
| PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. <i>Educação Museal: entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional</i> , 2010. 180p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2010. | 2010 | Dissert. |
| SILVA, Ana Teles da; CARVALHO, Clarice Rodrigues de. Fios de memória: as primeiras funcionárias do MNBA. In: <i>MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia</i> . n.6, Brasília: Instituto Brasileiro de Museus, 2014. p.134-145. | 2014 | Artigo |
| ESTUDOS SOBRE INVESTIGAÇÕES DE AÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A LEGITIMAÇÃO DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL NO CAMPO DOS MUSEUS | | |
| Referência | Ano | Formato |
| ABREU, Regina. <i>A Fabricação do Imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil</i> . Rio de Janeiro: Rocco; Lapa, 1996. 255p. | 1996 | Livro |
| BEZERRA, Rafael Zamorano. <i>A invenção das relíquias</i> . Dispositivos de autoridade na musealização de objetos do acervo do Museu Histórico Nacional (1922 - 2012), 2014. 179p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. | 2014 | Tese |
| MAGALHÃES, Aline Montenegro. <i>Colecionando relíquias... um estudo sobre a Inspetoria de Monumentos Nacionais (1934-1937)</i> , 2004. 152p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. | 2004 | Dissert. |
| MOREIRA, Afonsina Maria Augusto. <i>No Norte da Saudade: esquecimento e memória em Gustavo Barroso</i> , 2006, 271p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. | 2006 | Tese |
| NASCIMENTO, Rosana Andrade Dias do. <i>O "Brasil Colonial" e a exposição do Mundo Português de 1940</i> , 2008. 280p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. | 2008 | Tese |

| | | |
|--|------|----------|
| NAZARETH, Gilson do Coutto. <i>Fundamentos epistemológicos da Museologia: uma proposta ao problema curricular</i> . 1991, 207p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991. | 1991 | Dissert. |
| OLIVEIRA, Ana Cristina Audebert Ramos de. <i>O conservadorismo a serviço da memória: Tradição, museu e patrimônio no pensamento de Gustavo Barroso</i> , 2003. 119p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003. | 2003 | Dissert. |
| RIBEIRO, Henrique de Vasconcelos Cruz. <i>Um capítulo na história da Museologia no Brasil: um olhar sobre o surgimento do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional (1922-1935)</i> , 2014. 116p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2014. | 2014 | Dissert. |
| SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. <i>A escrita do passado em museus históricos</i> . Rio de Janeiro: Garamont/ MinC/ DEMU, 2006. 142p. | 2006 | Livro |
| SIQUEIRA, Graciele Karine. <i>Curso de Museus - MHN, 1932-1978. O perfil Acadêmico-profissional</i> , 2009. 178p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e do Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2009. | 2009 | Dissert. |

Fonte: Da autora, 2016.

APÊNDICE B. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NOS ANAIS DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

| PUBLICAÇÕES PRODUZIDAS NA TEMPORALIDADE DA PESQUISA | | |
|--|---------------------------|----------------------------|
| Referência | Previsão do volume | Impressão do volume |
| BARROS, Sigrid Pôrto. A mensagem cultural do Museu. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. XIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1964. p.216-228. | 1952 | 1964 |
| BARROS, Sigrid Pôrto. O Museu e a Criança. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. IX. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1958. p.46-73. | 1948 | 1958 |
| BARROSO, Gustavo. A carreira de conservador. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1957. p.229-234 | 1947 | 1957 |
| BARROSO, Gustavo. A defesa do nosso passado. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1947. p. 579-585. | 1943 | 1947 |
| CARVALHO, Nair de Moraes. Papel Educativo do Museu Histórico Nacional. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol.VIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1957. p.18-30. | 1947 | 1957 |
| DUMANS, Adolpho. A idéia de criação do Museu Histórico Nacional. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1945. p.383-397. | 1942 | 1945 |
| DUMANS, Adolpho. O Museu Histórico Nacional através dos seus 19 anos de existência. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. I. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Imprensa Nacional, 1941. p.211-230. | 1940 | 1941 |
| LUDOLF, Dulce Cardozo. Nova Diretriz para o Museu. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. XIII. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1964. p.189-200. | 1952 | 1964 |
| WINZ, Antônio Pimentel. Sugestões sobre a utilização cultural do acervo fiduciário da Divisão de Numismática e Sigilografia do Museu Histórico Nacional. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. XIV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1964. p. 128-134. | 1953 | 1964 |
| PUBLICAÇÕES PRODUZIDAS APÓS A TEMPORALIDADE DA PESQUISA | | |
| Referência | Previsão do volume | Impressão do volume |
| BITTENCOURT, José Neves. Os Anais do MHN, 1940 - 1945. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. XXXVI. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, 2004. p. 181-204. | 2004 | 2004 |
| GOUVEIA, Inês. Objetos presentes, indivíduos passados - estudante, visitante e público no MHN (1940-1975). <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. XXXVI. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, 2004. p. 143-156. | 2004 | 2004 |
| SÁ, Ivan Coelho. História e memória do Curso de Museologia: do MHN à UNIRIO. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. XXXIX. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, 2007. p. 10-43. | 2007 | 2007 |

| | | |
|---|------|------|
| SÁ, Ivan Coelho. Subsídios para a história da preservação no Brasil. A formação em conservação-restauração no Curso de Museologia da UNIRIO. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. XLIV. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto Brasileiro de Museus/ Museu Histórico Nacional, 2012. p. 11-32. | 2012 | 2012 |
| TELLES, Angela Cunha da Motta. Mostrar, estudar, celebrar - apontamentos sobre a história das atividades educativas no Museu Histórico Nacional, 1922-1968. <i>Anais do Museu Histórico Nacional</i> , vol. XXIX. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Museu Histórico Nacional, 1997. p.187-210. | 1997 | 1997 |

Desde sua fundação foi previsto em regulamento a publicação dos Anais do Museu Histórico Nacional, impresso escrito exclusivamente pelo corpo funcional da instituição até 1975 e voltado para o campo dos museus. Após esse ano sua produção foi interrompida e retomada somente em 1995. O primeiro volume só foi lançado em 1941, sendo relativo ao ano de 1940; as defasagens entre a organização do volume e a impressão se tornaram recorrentes até o ano de 1964, ainda divulgando artigos que foram escritos em 1953, devido à obrigatoriedade de espera na lista de atendimento da Imprensa Nacional, editora do periódico. Fonte: Da autora, 2016.

APÊNDICE C. REGISTROS DE VISITAÇÃO NOS RELATÓRIOS ANUAIS DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

| Referência à instituição/ grupo de visitação nos relatórios anuais do Museu Histórico Nacional | Ano de registro da visita |
|--|------------------------------------|
| Academia de Commercio | 1929 |
| Aldridge College | 1926 |
| Associações escoteiras e bandeirantes | 1945; 1949 |
| Ateneu Brasileiro | 1944 |
| Batalhão de Guardas | 1945; 1950 |
| Bristish American School | 1926; 1927 |
| Cadetes Portugueses | 1959 |
| Colégio Andrews | 1945 |
| Colégio Anglo-Americano | 1941; 1942 |
| Colégio Assunção | 1942 |
| Colégio Baptista | 1928; 1929; 1930; 1942; 1943; 1958 |
| Colégio Bento Ribeiro | 1929 |
| Colégio Brasil | 1943; 1944; 1945; 1949; 1958 |
| Colégio Cardeal Leme | 1945; 1946 |
| Colégio Concórdia da Penha | 1946 |
| Colégio Coração de Maria | 1928 |
| Colégio Cuba | 1929 |
| Colégio das Mercês | 1942 |
| Colégio de Sion | 1950 |
| Colégio do Instituto Batista Americano | 1958 |
| Colégio dos Salesianos de Santa Rosa | 1941; 1944 |
| Colégio Dr. Othelo Laurent do Rio Grande do Sul | 1945 |
| Colégio Espírito Santo | 1943 |
| Colégio Figueiredo Costa de Niterói | 1944; 1945; 1958 |
| Colégio Ibituruna | 1945 |
| Colégio da Imaculada Conceição de Barbacena/ MG | 1946 |
| Colégio Jacobina | 1941 |
| Colégio Leblon | 1946 |
| Colégio Malet Soares | 1949 |
| Colégio Metropolitano | 1943; 1944; 1945; 1946 |
| Colégio Militar | 1954 |
| Colégio Mixta | 1929 |
| Colégio N. S. Auxiliadora de Vitória | 1949 |
| Colégio N. S. da Salete | 1944 |
| Colégio N. S. da Victorias | 1941 |
| Colégio N. S. das Mercês | 1946 |

| | |
|---|------------------------------|
| Colégio Pais de Souza | 1943 |
| Colégio Piedade | 1946 |
| Colégio Pio XI | 1946 |
| Colégio Salesiano Santa Rosa de Niterói | 1945; 1946; 1954 |
| Colégio Santa Marcelina | 1946 |
| Collegio Santo Antonio | 1929 |
| Colégio Santos Dumont | 1945 |
| Colégio São José | 1944 |
| Colégio Silva Jardim | 1929 |
| Colégio Soares Pereira | 1929 |
| Club dos Bandeirantes | 1927 |
| Club Feminino | 1954 |
| Curso de Aperfeiçoamento da Polícia Militar do RJ | 1954 |
| Curso de Formação de Fuzileiros Navais | 1954 |
| Curso de Formação de Intendência de Marinha | 1954 |
| Curso de Formação de Oficinas da Armada | 1954 |
| Curso Jacobina | 1926; 1927; 1928; 1942; 1944 |
| Curso Jurema de Mattos | 1926 |
| Educandário Ruy Barbosa | 1946 |
| Embaixada da Escola Normal de Belo Horizonte | 1943 |
| Escola America | 1944 |
| Escola Azevedo Sodré (E.M.) | 1946 |
| Escola Brasileira de Educação e Ensino | 1929 |
| Escola Brasileira de Paquetá | 1941 |
| Escola Chile | 1929 |
| Escola 5-3 de Santa Catarina | 1949 |
| Escola 5-13 Rotary | 1958 |
| Escola Comercial João Lyra | 1946 |
| Escola de Comércio Marcílio Dias | 1946 |
| Escola de Enfermeiras Alfredo Pinto | 1945 |
| Escola de Marinha Mercante | 1945 |
| Escola de Niterói Curso Alzira Bittencourt | 1958 |
| Escola de Paraquedistas | 1950 |
| Escola 18-13 Nicarágua | 1949 |
| Escola General Mitre (E.M.) | 1946 |
| Escola General Osório | 1958 |
| Escola Gonçalves Dias (E.M.) | 1946 |
| Escola Guatemala | 1958 |
| Escola João Babacho | 1949 |
| Escola José Alencar | 1929 |
| Escola José Veríssimo (E.M.) | 1946 |

| | |
|--|------------------------------|
| Escola Honorio Gurgel | 1929 |
| Escola Industrial Aureliano Leite | 1946 |
| Escola México (E.M.) | 1946 |
| Escola Militar de Realengo | 1941; 1942; 1943; 1944 |
| Escola Minas Gerais (E.M.) | 1946 |
| Escola Missionária Pio XII | 1958 |
| Escola Nacional de Nossa Senhora das Dores de S. João d'El-Rei/ MG | 1946 |
| Escola Naval | 1941; 1954 |
| Escola Normal | 1929; 1930 |
| Escola Normal do Ginásio Sto. Antônio | 1958 |
| Escola Normal do Instituto Lafayette | 1949 |
| Escola Padre Antonio Vieira | 1929 |
| Escola Padre Miguelinho | 1929 |
| Escola Profissional Aurelino Leal de Niterói | 1954 |
| Escola Prudente de Moraes | 1929 |
| Escola Rangel Pestana | 1949 |
| Escola Regional de Meriti | 1945 |
| Escola Rivadavia Correia | 1944 |
| Escola Superior do Commercio | 1929; 1944 |
| Escola Técnica do Ministério da Educação | 1944 |
| Escola Técnica Nacional | 1946; 1949 |
| Escola Técnica Rivadávia Correia | 1945 |
| Escola Tiradentes | 1928 |
| Escola 3-4 México | 1949 |
| Escola 3-17 São Paulo | 1958 |
| Escola Universo | 1958 |
| Escola 23 Distrito | 1929 |
| Escola Visconde de Ouro Preto (E.M.) | 1946 |
| Escola Wencesláu Braz | 1929 |
| Excurcionistas do "Cap Polonio" | 1926 |
| Externato Colégio D. Pedro II | 1926; 1927; 1928; 1930; 1958 |
| Externato D. Orsina da Fonseca | 1926 |
| Externato Oliva | 1943; 1945 |
| Externato Ruy Barbosa | 1945 |
| Externato Santa Terezinha | 1946 |
| Externato São Luiz | 1946 |
| Externato 3 de Maio | 1946; 1949 |
| Externato 28 de Maio | 1943 |
| Faculdade de Filosofia de Porto Alegre | 1945; 1946 |
| Ginásio Brasileiro | 1943 |

| | |
|--|------------------------------------|
| Ginásio da Associação de Ensino e Faculdade de Ciências Econômicas de Ribeirão Preto/ SP | 1942 |
| Ginásio de Educação Moral e Cívica | 1927 |
| Ginásio Metropolitano | 1941; 1942 |
| Ginásio Municipal de Sertãozinho/ SP | 1942 |
| Ginásio Progresso | 1942 |
| Ginásio S. Bento | 1941; 1942; 1943 |
| Ginásio S. José/ SP | 1942 |
| Grupo Escolar Bolívia | 1929 |
| Grupo Escolar Getúlio Vargas | 1944 |
| Grupo Escolar Guilherme Briggs | 1946 |
| Grupo Escolar Rodrigues Alves | 1929 |
| Instituto Alípio | 1943 |
| Instituto Cataldi | 1943 |
| Instituto de Educação da Prefeitura do Distrito Federal | 1941; 1942; 1943; 1944; 1946; 1949 |
| Instituto de Educação de Niterói | 1945 |
| Instituto de Educação de Porto Alegre | 1945; 1946 |
| Instituto Guanabara | 1949 |
| Instituto La-Fayette | 1946 |
| Instituto Princesa Isabel | 1954 |
| Instituto Profissional Getúlio Vargas | 1946 |
| Liceu São Luiz de Itaguaí | 1949 |
| 1º Regimento de Artilharia Ante-Aérea | 1944 |
| Polícia Militar de Santa Catarina | 1954 |

Fonte: Dados de pesquisa, elaborados a partir dos relatórios anuais do Museu Histórico Nacional.