



Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH



Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCT

Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS
Mestrado em Museologia e Patrimônio

EDUCAÇÃO MUSEAL

Entre dimensões e funções educativas: a trajetória
da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de
História Natural do Museu Nacional

Marcele Regina Nogueira Pereira

UNIRIO – MAST
Rio de Janeiro, maio de 2010

Marcele Regina Nogueira Pereira

**Educação museal – Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da
5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional**

**UNIRIO-MAST
2010**

EDUCAÇÃO MUSEAL

Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional

por

*Marcele Regina Nogueira Pereira
Aluna do Curso de Mestrado em Museologia e Patrimônio
Linha 01 – Museu e Museologia*

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Museologia e
Patrimônio.
Orientador: Mário de Souza Chagas

Marcelle Regina Nogueira Pereira

EDUCAÇÃO MUSEAL

Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional

Dissertação de Mestrado submetida ao corpo docente do 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/MCT, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Museologia e Patrimônio.

Aprovada por

Prof. Mário de Souza Chagas (Unirio), orientador

Prof. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Prof. Sibeles Cazelli (Mast, Unirio)

Prof. Maria Ester Alvarez Valente (Mast, Unirio), suplente

Jorge Antônio Rangel (Uerj, FFP), suplente

Rio de Janeiro, 2010

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Pereira, Marcele Regina Nogueira.

Educação museal – Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional / Marcele Regina Nogueira Pereira, 2010.
xiv, 180 fls.

Orientador: Prof. Dr. Mário de Souza Chagas

Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, 2010.

Bibliografia: p. 155.

1. Museu e Educação. 2. História da Educação em Museus. 3. Função Educativa dos Museus. 4. Museu Nacional. 5. Setor Educativo dos Museus. I. Chagas, Mário de Souza. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio. III. Museu de Astronomia e Ciências Afins (Brasil). IV. Título.

CDD –

Para Myllena, Mylla e Ana Vitória,
as amadas filhas do corpo e da alma,
para Marcelo, irmão querido,
para Nilson, meu pai herói de sempre,
e para minha mãe Selma, meu amor em silêncio.
Para meus pais de coração, Carlos e Creuza.
Para você, André, por tudo.

Agradecimentos

Agradecer talvez seja a parte mais fácil do processo no desenvolvimento de um trabalho acadêmico. Uns diriam que tenho razão, outros diriam que não. No entanto, insisto na parte prazerosa e feliz deste momento. Então, por onde começar? Tentarei pelo início destas relações estabelecidas desde muito tempo, desde aqueles tempos em que ainda nem pensava nos museus, mas necessariamente, a partir do trabalho compartilhado com Luciana Sepúlveda, descobriria o prazer de lidar com o universo da cultura, da educação nos museus, e nesses espaços que desde então foram compreendidos por mim como essencialmente educativos. A Lu, como gosto de chamá-la, devo a abertura do caminho, toda sua generosidade e companheirismo de que desfrutei e que até hoje tenho como exemplo – obrigada. Adiante encontrei ainda mais amigos no Museu da Vida! Amigos que compartilharam comigo as aventuras, as desavenças e as alegrias cotidianas nos museus, a serviço da sociedade. Não listo todos os nomes para não esquecer ninguém, mas a Iloni, a Vânia e a Bianca – preciso agradecer, especialmente, pelos momentos compartilhados que guardo comigo e que me ajudaram a construir meu caminho e este trabalho.

Partindo para novos voos, encontrei na REM, a certeza de uma paixão, aquela que sabemos para sempre. Meu interesse pelo campo da educação em museus foi fortalecido pelas pessoas que costuram essa rede, pelos amigos e companheiros que seguem comigo nessa loucura proposital. A Magaly Cabral, a Aparecida Rangel, a Barbara Harduim, a Cristina Carvalho, a Maria Rosa e a tantos outros – a vocês agradeço todo o estímulo, confiança e amizade durante os trabalhos na REM. Voando ainda, já nesse tempo por territórios mais desafiadores, encontro mais amigos e pessoas generosas que compartilharam comigo o início deste trabalho e tantas vezes contribuíram com leituras, sugestões, ideias, discussões e bate-papos no café ou no *cappuccino* depois do almoço. A vocês, Aline Montenegro e Rafael Zamorano – um brinde pela companhia agradável e pelas discussões prazerosas. Ainda no Museu Histórico Nacional, agradeço ao carinho da Beatriz Caldeira e da Vera Tostes, por compreenderem o momento de dedicação aos estudos.

Ao grupo de Educadores do Museu Histórico, jovens competentes e criativos – agradeço a inspiração compartilhada. A Gustavo Lopes dedico espaço para agradecimento especial, pelo apoio generoso de bolsista no acesso às fontes primárias que possibilitaram este trabalho.

Caminhando por fora desse conjunto de pessoas fundamentais em minha vida e em meu trabalho, ainda preciso agradecer à amiga Inês Gouveia, leitora incansável de meus escritos e sempre tão competente nas sugestões. Ao Cícero Almeida, pelas tardes de passeio e indicações de leitura, aos amigos de Pós-graduação que percorreram trajetórias tão semelhantes. A Tereza Scheiner, coordenadora do Curso, de pulso firme e de coração grande – permitiram que meus prazos se estendessem. Ao Programa de Bolsas Reuni, pelo apoio financeiro para a execução deste trabalho. Cito os professores Luiz Borges e Nilson Moraes para representarem meu agradecimento ao corpo de professores por tão proveitosas tardes de reflexão e trabalho. À Sibeles Cazelli, pelas sugestões bibliográficas e pelos conselhos de qualificação. À professora Libânia Nacif Xavier, pelo carinho com que acolheu meu pedido.

Aos amigos do Ibram, Álvaro Martins, Cláudia Storino, Rose Miranda e Nascimento Júnior; a todos agradeço o incentivo e as palavras de apoio. À equipe tão companheira da Coordenação de Museologia Social e Educação, agradeço pelo apoio e competência em todos os momentos. Não é fácil acumular atividades, mas é preciso e só foi possível com o apoio de toda a equipe. A Claudia Rose, a Joana Regattieri, a Inês Gouveia, a Kiki Storino, a Monique Magaldi, a Raquel Pret, a Luanna e a os demais companheiros – meus sinceros agradecimentos.

Para Mário, busco, mas não encontro todas as palavras. E sem elas, para expressar meus sentimentos de afeto, generosidade, lealdade e amizade, resta apenas o vivido. Agradeço por tudo, agradeço pelo que somos, agradeço pelos caminhos que se somam. Obrigada pela inspiração, pelo estímulo e pela poesia. Salve!

Por último agradeço àqueles que cruzaram meu caminho e que continuam comigo para sempre, independente de tudo ou de nada. As meninas que trouxeram a luz e a paz para minha vida, além do sentido e da direção: Myllena, Mylla e Ana Vitória – a vocês, devo dias de brincadeiras acumuladas e de passeios adiados; agora vocês podem me cobrar. Aos meus pais, incentivadores natos, que não entendem bem, mas que me apoiam, porque sabem o importante que é apoiar, mesmo sem saber direito o quê. Ao meu irmão, pelos abraços apertados que me fazem esquecer o mundo e os problemas. Aos meus pais de coração, meus sogros, sempre presentes e participantes com um sorriso no rosto. Aos sobrinhos, aos cunhados e cunhadas, aos amigos próximos. Muito obrigada pela paciência na ausência das reuniões de família. A você André, agradeço pelo nosso amor, pela sua presença, pelas noites maldormidas e pelo apoio incondicional. Obrigada por estar ao meu lado.

A vocês desejo todo o amor que houver nessa vida!

Veremos entonces, cómo tendremos que ser en esas circunstancias, un poco pedagogos, a veces, un mucho pedagogos; cómo tendremos que ser políticos también; como lo primero que tendremos que hacer no es ir a brindar nuestra sabiduría, sino ir a demostrar que vamos a aprender con el pueblo, que vamos a realizar esa grande y bella experiencia común, que es construir una nueva Cuba.

Ernesto Che Guevara, “La formación del hombre nuevo”, *in* Obras 1957–1967, t. II, p. 77. Editorial Casa de las Américas, 1970.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. Educação museal – Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. Orientador: Mário de Souza Chagas. UNIRIO – MAST, 2010. Dissertação.

Resumo

Esta dissertação tem o intuito de percorrer o universo histórico das práticas educativas em museus. Para tanto, consideramos fundamental a discussão acerca das dimensões educacionais que os espaços museais possuem e da função educativa desenvolvida a partir dessas dimensões. Compreendemos que os museus possuem cinco dimensões educativas que acompanham sua trajetória. São elas a Dimensão Educacional Contemplativa, a Cívica, a Democrática, a Escolarizada e a Socioeducativa. A função educativa teve destaque nesta dissertação com a leitura dos principais autores que tratam da educação nos museus, no Brasil e em outros países. Como estudo de caso, analisamos o Museu Nacional e sua especificidade de ser o primeiro museu brasileiro e também o primeiro a institucionalizar a prática educativa em seu espaço. Assim, o escolhemos por ser um bom exemplo de passagem, que leva em consideração o fato de o museu ter em si mesmo uma dimensão educativa sempre presente, mas que, para além dela, busca a concretização dessa mesma consciência – de que o museu tenha efetivamente uma função educativa. Destacamos também a Imaginação Museal de Roquette Pinto, criador da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, compreendido por nós como um dos primeiros setores educativos em museus no Brasil.

Palavras-chave: museus, educação, Brasil, dimensões, Museu Nacional, Roquette Pinto.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. Educação museal – Between educational dimensions and functions: the trajectory of the 5ª Seção de História Natural of Museu Nacional. Advisor: Mário de Souza Chagas. UNIRIO – MAST, 2010. Dissertation.

Abstract

This work is meant to look on historical universe of educative practices in museums. In this way, we believe it's essential to discuss the educational scope of museums as well as their educative role from these dimension. We understand that Museums have five educative dimensions which follow its patch, as following: Contemplative Educational Dimension; Civic; Democratic; Scholarship and Socio-educational. Regarding its educative meaning we focus on main authors who write about the educative function from museums in Brazil and abroad. As a case study, we analyze Museu Nacional (Brazilian National Museum) and its specificity for being the first Brazilian one as well as for being the first one to institutionalize the educative practice in its area. So we have chosen it for sake of being a good example of patch who takes into account the everlasting educative dimension from that museum, and beyond that, aims the concretization of the idea that museums plays definitely an educative role. We also highlight the Imaginação Museal de Roquette Pinto (Museal Imagination from Roquette Pinto), creator of the 5ª Seção de História Natural do Museu Nacional (5th Section of Assistance to Teaching of Natural History from Brazilian National Museum), understood by us as one of the first educative sectors regarding museums in Brazil.

Keywords: History of educations in museums from Brazil; Museums; Education; Museu Nacional; Roquette Pinto.

Lista de ilustrações

Figura 1. Esquema da Escola Ideal proposto por Dewey	53
Figura 2. Diferenças entre comunicação socioeducativa e didática	68
Tabela 3. Documentos analisados, originados da 5 ^a Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, de 1927 a 1940	135
Tabela 4. Comparativo das atividades da 5 ^a Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, de 1927 a 1929	136
Tabela 5. Comparativo das atividades da 5 ^a Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, de 1927 a 1933	143
Tabela 6. Comparativo das atividades da 5 ^a Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional, de 1937 a 1938	146

Sumário

INTRODUÇÃO	15
Capítulo I OS MUSEUS E A EDUCAÇÃO: UM OLHAR HISTÓRICO.....	18
I.1 O museu e suas dimensões educativas	20
I.1.1 Dimensão educacional contemplativa: os museus enquanto depósitos do saber	23
I.1.2 A dimensão educacional cívica: os museus a serviço de uma pedagogia cívica	34
I.1.3 Dimensão educacional democrática: garantia de acesso a um museu público?	42
I.1.4 Dimensão educacional escolar: a influência do pragmatismo e da Escola Nova nos museus.....	46
I.1.5 Dimensão socioeducativa dos museus: iniciativas preocupadas com o social	65
Capítulo II O MUSEU E SUA FUNÇÃO EDUCATIVA	74
II.1 Quem fala sobre a função educativa dos museus.....	77
II.1.1 Venâncio Filho e a função educadora dos museus	79
II.1.2 Edgar Sussekind de Mendonça	80
II.1.3 Sigrid Porto de Barros e <i>O museu e a criança</i>	83
II.1.4 Bertha Lutz e <i>A função educativa dos museus americanos</i>	84
II.1.5 Franz Boas e a função educativa dos museus de antropologia	94
II.2 Setores, serviços, divisões e núcleos educativos dos museus.....	101
II.3 Museus pedagógicos e escolares.....	104
II.4 Seminário Regional de 1958.....	113

Capítulo III	UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA: O PRIMEIRO SETOR EDUCATIVO	
	EM MUSEUS DO BRASIL.....	118
III.1	O Museu Nacional e sua dimensão educativa.....	120
III.2	Função educativa do Museu Nacional	124
III.3	De inspiração a troca de influências: o Museu Nacional e o <i>Movimento de Museus</i> no cenário da educação	125
III.4	Divulgação científica, educação popular e o Museu: a imaginação museal em Roquette-Pinto	128
III.5	Museu Nacional: a prática educativa se instituída	132
III.6	Análise de uma prática: o primeiro setor educativo em museu no Brasil	134
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155

Introdução

Buscamos neste trabalho a construção de uma interpretação histórica para a educação em museus, no Brasil, e, para isso, propomos o entendimento dessa educação em duas direções. Uma discorre sobre a dimensão educativa dos museus e a outra se refere a uma função educativa dos museus. Entendemos que tanto a noção de função como a de dimensão educativa são aspectos do mesmo assunto (educação em museus), mas não podem ser considerados como sinônimos. É importante esclarecer que não intentamos para uma análise dos aspectos conceituais dos termos *dimensão* e *função*. A ideia central aqui é exemplificar, diante dos discursos já construídos por diversos autores, os momentos em que podemos identificar a atuação e o alcance histórico da dimensão educacional dos museus e da mesma forma compreender as narrativas acerca da função educativa dos museus. Compreendemos que a função educativa dos museus se configura na trilha deixada pela construção social das dimensões educativas que sempre estiveram presentes no universo histórico dos museus.

A identificação e o uso do termo “dimensão educacional dos museus” não são novidades para os estudiosos do assunto e, partindo desta afirmação, buscamos compreender melhor quais os significados dessa dimensão educacional e tentamos responder questões como: Quais os contornos assumidos pela dimensão educativa dos museus e de que forma atuam no processo de constituição dos museus?

Durante o exercício de procura das respostas para essas indagações, deparamo-nos com a possibilidade de pensar, para além de uma única dimensão educativa, que poderíamos desdobrá-la em várias, tantas quanto nosso poder de entendimento alcançasse. Assim, compreendemos a dimensão educativa da mesma forma como poderíamos entender a dimensão política dos museus, a dimensão econômica, a social, a temporal, a histórica e tantas outras. Com base nas discussões já iniciadas a respeito das dimensões dos museus – que são muitas – enveredamos pelo universo da dimensão educacional, buscando falar dela desde os tempos mais distantes e idos dos museus até os dias de hoje. Assumindo as feições do momento histórico vivido pelos museus, configurando-se de acordo com os interesses governamentais vigentes, a dimensão educacional pode ser interpretada a partir de diferentes abordagens complementares e concomitantes. Para este estudo propomos desdobrar a concepção de dimensão educativa dos museus em cinco possibilidades: a dimensão educativa contemplativa; a dimensão cívica; a dimensão democrática; a dimensão escolar e a dimensão

socioeducativa. Essas dimensões são analisadas no capítulo I deste trabalho, onde buscamos apresentar a questão histórica educacional dos museus, desde as primeiras experiências datadas até as iniciativas atuais de reflexão do papel educacional dos museus para os avanços sociais do país.

No entanto, discutir a educação em museus apenas por suas dimensões educativas não seria suficiente para a construção de uma interpretação histórica, por isso, no capítulo II discutimos o segundo viés proposto para este trabalho, a interpretação da história da educação em museus por meio do entendimento do que seria a função educativa dos museus. Para esta discussão optamos por discutir a obra de autores que contribuem para a construção de uma função educativa dos museus especificamente nas primeiras décadas do século XX. Como exemplo, podemos citar o trabalho de Bertha Lutz voltado para as análises de educação dos museus americanos; ressaltamos o entendimento de Franz Boas sobre os assuntos da educação em museus; as contribuições de Edgar Sussekind de Mendonça, Sigrid Porto de Barros, Venâncio Filho, Rui Barbosa, Paulo Roquette Pinto e Edgar Roquette Pinto. Esses autores foram objeto de nossas análises por se dedicaram ao tema da educação em museus e por publicarem trabalhos especialmente dedicados ao tema. Muitos trabalhos não participaram nas análises porque, como dissemos, não nos propusemos ao esgotamento do assunto, mas sim à contribuição com uma possibilidade de interpretação. O marco temporal selecionado para o capítulo II é o ano de 1958, quando se realizou na cidade do Rio de Janeiro, o Seminário sobre Educação em Museus promovido pela Unesco.

Após abordar as questões referentes à *dimensão educacional* dos museus e também o seu aspecto funcional, o capítulo III analisa a trajetória educacional do Museu Nacional identificando especialmente a gestão de Roquette Pinto e suas contribuições para a institucionalização das funções educativas no Museu. Compreendemos que o Museu Nacional nas décadas iniciais do século XX deu um grande passo para a educação em museus no Brasil, principalmente por inovar ao criar uma seção dedicada ao ensino, aos moldes das demais seções científicas do Museu. Significava a oficialização da prática educativa realizada pelo Museu Nacional desde o seu surgimento. Dessa forma, podemos compreender no exemplo do Museu Nacional como se deu a mudança de perspectiva dos museus em que a dimensão educacional tida como inerente se transforma em função educativa institucionalizada. Mesmo compreendendo que estas perspectivas podem ser concomitantes, percebemos que a função educativa assume, na maioria dos casos, o controle das práticas educativas nos museus.

O estudo de caso que apresentamos neste trabalho busca analisar a atuação da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional e compreender as bases

desse surgimento. Assim, buscamos ter os elementos necessários para responder as seguintes questões: esta Seção pode ser considerada o primeiro setor-serviço educativo institucionalizado em museus no Brasil? Quais suas práticas e funções? Com qual concepção educacional atuava?

O referencial teórico utilizado para as discussões propostas estão apresentados ao correr do texto; consideramos que o leitor pode criar, dessa forma, também as conexões necessárias para o trabalho de refletir conceitualmente e teoricamente sobre a educação em museus no Brasil. Salientamos que este estudo tem caráter introdutório, muitas lacunas poderão ser observadas, justamente porque nosso intuito não foi abranger todas as possibilidades históricas de análise e tão pouco nos propomos a conceber uma interpretação que almejasse dar conta de todo o vasto período da história brasileira aliado às questões educacionais e museais de nosso país. Esperamos, assim, que este trabalho possa contribuir com as experiências acadêmicas já existentes e que possamos a partir dele percorrer os caminhos já trilhados, criar outros caminhos, outras estradas e até mesmo avenidas para onde a junção dos trabalhos possa convergir.

Capítulo I

Os museus e a educação: um olhar histórico

Ao percorrer o universo histórico dos museus, por meio de diversificadas fontes de informação, encontramos uma preocupação constante com a educação, que segue os contornos atribuídos às diferentes abordagens de instrução que encontramos em cada momento histórico e nos permite perceber, de forma bastante peculiar, que o processo de configuração dos museus está intimamente ligado à trajetória da educação. Os museus e a educação possuem papel definido nas sociedades e deles a sociedade se vale, para o bem ou para o mal, seguindo as orientações presentes na conjuntura de seus processos de formação de opinião e lócus de poder, liberdade e submissão, caracterizando assim uma experiência social construída. Os caminhos que as práticas museais e a educação percorrem refletem o desejo de uma época e as aspirações provenientes de momentos historicamente definidos e imbricados por interesses diversos.

Nossa intenção neste capítulo é identificar alguns movimentos de interseção entre a trajetória dos museus e a construção social da educação. Por exemplo, a educação está presente no universo dos museus quando a instituição é levada a propor a observação, a contemplação do belo, do inusitado e do diferente como estratégia de instrução; na utilização de mecanismos de persuasão para a garantia de ideais de civilidade, nacionalidade, pertencimento e preservação de memórias escolhidas. A educação também se coloca na busca pelo ideal de democracia, na garantia de participação e liberdade social, nos movimentos a favor da experimentação e vivência da realidade, contemplando os diferentes níveis da sociedade como estratégia de constituir novas relações de ensino e aprendizagem e, finalmente, ao estabelecer possibilidades de articulação entre variados interesses garantindo acesso igualitário de condições e mecanismos de transformação, com base no patrimônio cultural identificado pelos movimentos sociais. Esses movimentos caracterizam as diversificadas ações dos museus e as expectativas da educação e podem ser identificados simultaneamente em várias experiências temporais. Eles se imbricam e tomam forma aliados uns aos outros, expressando possíveis dimensões educacionais que, aplicadas no âmbito dos museus, garantem seu sucesso, sua utilização e manipulação ideológica pelo Estado.

Sem deixar de mencionar as múltiplas funções atribuídas aos museus como preservar, comunicar e pesquisar, para este estudo consideramos os museus como espaços fundamentalmente de educação. Com base nessa afirmação, presente nos poucos – embora densos – trabalhos que se debruçam sobre o estudo dos museus, com vistas a perceber historicamente como se estrutura seu caráter educativo, identificamos alguns momentos que podem servir de referência para o entendimento do processo de constituição dos museus ao longo dos séculos e seu caráter plenamente educacional. Para o desenvolvimento dessa análise propomos, antes de tudo, identificar as diferenças entre os termos *dimensão* e *função* educativa dos museus, pois compreendemos que eles nos servem como referência para o desenvolvimento de uma narrativa da história dos museus sob a perspectiva da educação. Uma vez que estejam claras as diferenças entre a *dimensão educativa* e a *função educativa* dos museus, encontraremos elementos suficientes para elaborar a tese de que os museus possuem mais de uma dimensão educacional e elas podem ser identificadas de acordo com o momento histórico analisado. Já a função educativa do museu surge a partir da necessidade de uma institucionalização das práticas educativas realizadas.

Nos estudos empreendidos sobre o caráter educativo dos museus, muitos autores frequentemente utilizam os termos *dimensão* ou *função*, sem os devidos esclarecimentos acerca do que compreendem ser cada um dos termos utilizados. Dessa forma corroboram com a ideia de que *dimensão* e *função* educativa são semelhantes ou sinônimas, ou seja, com o sentido de que pretende designar o papel educativo dos museus. No entanto, compreendemos que a dimensão educativa dos museus nada tem a ver com a perspectiva de função educativa e compreendemos também que eles configuram aspectos totalmente diferentes da trajetória educacional dos museus. Os termos *dimensão* e *função* devem ser utilizados de acordo com a conjuntura histórica analisada. O museu tem várias dimensões que se complementam. A dimensão educacional, por exemplo, é inerente ao seu surgimento e o acompanha em todos os momentos de sua história. Essa dimensão passa a tomar contornos que vão além de uma aura educacional permanente quando o museu passa a requerer para si uma estrutura funcional que possibilite o exercício educativo de forma organizada com objetivos definidos. Ou seja, dá-se assim início ao processo de institucionalização de suas práticas educativas. Neste contexto, que será aprofundado adiante, o museu passou a conviver com uma nova perspectiva educacional: a função educativa. Nossa intenção neste estudo é permitir uma reflexão que aponte para a assertiva de que o museu, ao longo da história desenvolveu as dimensões educativas necessárias que lhe possibilitaram exercer suas funções sociais e educacionais.

Um dos trabalhos que orienta esta discussão é o texto de Stocking Júnior (1985), ao qual tivemos acesso a partir da leitura da produção de Chagas (2001, 2005); que, com base nas ideias de Stocking, inicia uma breve discussão sobre a utilização dos termos “dimensão” e “função” e ressalta características que as diferencia e também nos instiga a pensar, para além de uma e única, que o museu pode ter várias dimensões educativas.

I.1 O museu e suas dimensões educativas

Diversos autores como Seibel (2009); Valente (1995, 2003, 2008); Lopes (1991, 1993, 1998); Santos (1997); Alencar (1987); Heizer (1994); Horta (1983); Köptcke (1998, 2002, 2003, 2009); Homs (2004), Allard e Boucher (1991); Garcia Blanco (1999); Martins (2006); Hooper-Greenhill (1999); Bittencourt (1997); Mae Barbosa (2008); Heim (1991); Lutz (1932 2008); Santos (1987, 1995, 1993) entre outros, se propõem a discutir o caráter educacional dos museus ao longo dos séculos, contribuindo com estudos em que podemos perceber que a noção educacional destes espaços surge com eles. A variação de uso, ora do termo *dimensão* ora do termo *função*, para designar este caráter educacional dos museus, frequente em vários autores – como Chagas (2001 2005); Köptcke (1998 2003); Stocking Jr., (1984); Allard e Boucher (1991) – nos faz refletir e propor algumas questões, por exemplo: que é a dimensão educativa dos museus? Qual a função educativa dos museus? Ou mesmo podemos nos perguntar o que estes termos possuem em comum para serem constantemente utilizados com o propósito de designar o aspecto educacional dos museus.

Para dar início à busca de possíveis respostas, encontramos Chagas (2001) que em seu artigo intitulado: “Museus e ciência: assim é se lhe parece”, publicado no caderno de textos do *Museu da vida: educação formal e não formal na dimensão educativa dos museus* – a questão já está provocada pelo título do caderno – em que apresenta uma discussão que pretendemos aqui aprofundar. Ao se preocupar em estabelecer uma distinção entre a *dimensão* e a *função* educativa dos museus o autor apresenta, mesmo que de forma resumida, uma grande oportunidade de reflexão, com indícios de que o emprego destes termos deve ir para além da ingênua utilização. Por exemplo, o sentido de “dimensão” utilizado pelo autor em seu texto é o de medida, extensão, volume, grau de potência. Essa definição indica a qualidade e o caráter próprio de determinados institutos museais no que se refere à educação e lazer. Já para o termo função educativa, o autor faz referência às três funções básicas atribuídas a todo e

qualquer museu na atualidade: *a preservação, a investigação e a comunicação*. Após esta breve distinção, o autor cita a definição operacional do International Council of Museums (Icom), aponta a existência dos termos educação e lazer como finalidades e afirma que a preservação, a investigação e a comunicação estão necessariamente conectadas à educação e ao lazer nos museus intermediados por forças sociais, políticas e econômicas.

Na sequência, Chagas faz uma opção por um termo que considera mais apropriado para a construção de seus argumentos. Nesse caso ele *evita* a expressão “função educativa” e utiliza a ideia de “dimensão educativa museal” para obter maior precisão terminológica. Percebemos claramente uma escolha, o que nos faz pensar nas possíveis diferenças existentes na utilização dos termos *dimensão* e *função* (CHAGAS, 2001).

Para Stocking Jr. (1985), nos museus estão em jogo pelo menos mais quatro dimensões. São elas: a dimensão do tempo, da história ou das memórias, a dimensão do poder, a dimensão da riqueza e a dimensão estética. A partir da identificação dessas dimensões, Chagas (2005) inclui mais duas: a dimensão do saber e a dimensão lúdico-educativa. Para Chagas a dimensão educativa não pode ser considerada única, pois apresenta características que as distinguem. Mesmo sem aprofundar a discussão ele a separa em duas: *dimensão do saber* e *lúdico-educativa*. Trata-se de uma tentativa de identificar as diferenças e as transformações históricas existentes entre elas.

Ao longo de toda trajetória de formação e consolidação dos museus como o compreendemos hoje, percebemos as transformações políticas e sociais sofridas por estes espaços (VALENTE 2003; PRÖSLER, 1996; BENNET, 1995; POMIAN, 1990; LE GOFF, 1984; ALEXANDER, 1979; BAZIN, 1967). Considerando especificamente o sentido educacional dos museus, podemos identificar tais transformações presentes desde seu estágio mais embrionário. Para aprofundar a análise desse sentido educacional, apoiamos-nos nas ideias de Stocking Jr. (1985) e Chagas (2005) e buscamos compreender a importância da observação das diversificadas dimensões atribuídas aos museus. Com base nas definições de *dimensão do saber* e *dimensão lúdico-educativa* de Chagas (2001) podemos propor mais cinco dimensões básicas para a proposta de interpretação do fenômeno educacional dos museus deste estudo: a *dimensão contemplativa*, a *dimensão cívica*, a *dimensão democrática*, a *dimensão escolar* e a *dimensão socioeducativa*.

A partir de uma análise mais detalhada sobre a *dimensão do saber* proposta por Chagas (2005), encontramos uma *dimensão contemplativa*, em que podemos verificar um forte caráter de observação e contemplação do novo, do belo, do diferente inicialmente dado apenas para pessoas que dominam certos códigos sociais e estudiosos interessados. Junto a essa dimensão

educacional contemplativa encontramos uma evolução do ato de colecionar e de exibir *coisas* no museu.

Ainda, partindo da *dimensão do saber* encontramos a *dimensão educacional cívica* em que os museus são encarados como ferramentas de construção de uma civilidade, em que são, também, utilizados como espaços propícios a uma formação de cidadãos patrióticos, civilizados e trabalhadores, juntos rumo ao progresso das nações. A *dimensão educacional democrática* pode ser observada com o surgimento das iniciativas museais que contemplam o museu como um espaço público, no sentido mais amplo do termo, e também com o surgimento dos museus americanos e a veiculação das ideias de um museu a serviço do povo.

É importante ressaltar que essas dimensões, em relação ao tempo, estão completamente imbricadas. Não é interesse a este estudo separá-las no tempo, tentar estabelecer marcos e identificar as origens de surgimento de cada uma, mas identificá-las como dimensões que se relacionam e que possibilitam um entendimento da dinâmica histórica dos museus com relação às questões educativas. Propomos que, para além da *dimensão lúdico-educativa*, podemos encontrar dentro dela mesma uma *dimensão educacional escolar* e uma *dimensão socioeducativa*. A *dimensão educacional escolar* sugere a apropriação do modelo escolar pelo museu, integra o movimento filosófico chamado pragmatismo, que teve entre um de seus principais idealizadores o filósofo e educador John Dewey, de que partem as primeiras iniciativas em prol do movimento do escolanovismo que vai influenciar sobremaneira as relações estabelecidas dentro dos museus com a educação. Já a *dimensão socioeducativa* dará às relações estabelecidas entre o museu e a sociedade o destaque necessário e o ambiente favorável para que o museu cumpra seu papel social. Essa dimensão também se beneficia do surgimento de um ambiente propício ao desenvolvimento do movimento, que dará novas bases para a ciência dos museus, chamada *Nova Museologia*.¹

Podemos perceber, observando a história dos museus, que não são poucos os momentos em que a dimensão educacional influencia diretamente a estruturação destes espaços e chega a ser decisiva em seu processo de legitimação, uma vez que atuam diretamente ligados a noções como instrução (VALENTE, 1995; LOPES, 1997) dos povos, espaços de ciência (LOPES, 1998; SCHWARCZ, 1993), garantia da memória e poder (ABREU, 1996; SANTOS, 2006; CHAGAS, 1999), civilização, democratização e ações de caráter social (KÖPTCKE, 1998;

¹ O Movimento da Nova Museologia se estabelece internacionalmente com a “Mesa- Redonda de Santiago do Chile” organizada pelo ICOM, em 1972. Este movimento pretende afirmar a função social dos museus e amplia o potencial da museologia ao concentrar esforços no caráter participativo e comunitário de suas intervenções.

SANTOS, 1984; KRZYZSTOF, 1984). Compreender o processo dessas transformações pelo viés educacional e identificar as dimensões presentes nestas transformações pode nos ajudar a construir uma interpretação acerca da história da educação em museus no Brasil.

I.1.1 Dimensão educacional contemplativa: os museus enquanto depósitos do saber

Para construir uma narrativa da história dos museus é necessário, sem exageros, retomar os aspectos mais remotos de seu surgimento. Vários autores incursionaram nessa missão e minimizam a responsabilidade de recontá-la aqui em detalhes. Fica a tarefa de mais uma vez iniciar o texto sobre os museus citando brevemente seu passado glorioso junto ao templo das musas e a biblioteca de Erastóstenes.²

Sob a ciceronia de Apolo, o brilhante deus da luz, que conduzia pelos céus o carro fumegante de Aurora, as musas se compraziam em distribuir entre os mortais os seus dons divinos, prodigalizando-lhes os talentos e as bênçãos de suas inspirações. E o local em que elas se reuniam ou eram cultuadas pelos devotos e protegidos, a “morada das musas”, o “templo das musas” é que se chamou MUSEU. (STEIN, 1962, p. 11)

Com este relato, Stein nos traz, em tom poético, a mais distante referência à palavra museu na antiguidade, e nos remete a um espaço carregado por uma aura que o impede de ser um lugar qualquer para qualquer pessoa. As musas representam até hoje um símbolo de beleza, portanto, os museus podem ser interpretados como lugar do belo que desperta o prazer em olhar. Lugar de guarda do que é fundamental e significativo de imponência, o museu possui no mínimo o indicativo de um caráter contemplativo que o persegue até hoje. Após o templo das musas, a palavra museu, ainda segundo Stein, vai reaparecer mais tarde, em Alexandria, na famosa biblioteca organizada pelo genial matemático Erastóstenes, ao tempo dos Ptolomeu. Uma das alas da biblioteca, onde se reuniam os sábios, filósofos e naturalistas para debater, o tema de seus estudos recebeu sob Ptolomeu I a denominação de *museu*. Não se tratava mais do *templo das musas* da mitologia grega. No Palácio de Alexandre o Museu se transformara agora em *templo do saber*. Esse é outro caráter assumido pelo museu, o de cientificidade. Tanto a admiração, quanto a busca pelo conhecimento acompanham o museu em todas as suas formas de representação até hoje. O berço dessa iniciativa está na antiguidade clássica. Chamamos atenção para o fato de que o museu surge em sua tenra vida já com um espírito que beira o fascínio pela observação, admiração e, em certa medida, pela cientificidade.

² Para saber mais sobre a história dos museus ver Suano (1986), Stein (1961) e Valente (2003).

A destruição da biblioteca de Alexandria marcou o fim da utilização da palavra *museu* tanto no país que a criara, e de onde desaparecera com os mitos sagrados, como nas regiões que lhe herdaram a civilização. Por todo o milênio que se seguiu (476–1453), da queda do Império Romano do Ocidente à queda de Constantinopla pelos turcos, os museus estiveram ausentes do mundo civilizado; não se encontram notícias da existência de nenhum deles na Europa, na África ou na Ásia (STEIN, 1962, p. 14).

No entanto, ao longo do período histórico que segue denominado Idade Média, encontramos outras formas de organização baseadas no recolhimento de tesouros e acumulação de coisas. Essas formas podem ser identificadas como antecessoras dos museus tal como os conhecemos; e, ainda hoje, em alguns casos, influenciou fortemente seu surgimento na Europa dos séculos XVII, XVIII e XIX. São os Gabinetes de Curiosidade, Raridade e de Tesouros, abastecidos por colecionadores, peritos em antiquários e apreciadores de peças antigas, esses locais são uma espécie de vanguarda que viria estimular e orientar o estupendo trabalho dos colecionadores do Renascimento e o movimento museológico que se seguiu à Revolução Francesa de 1789 (STEIN, 1962, p. 15).

No século XVII surgem algumas galerias abertas à visita, como o Museu do Louvre, em Paris, aberto desde 1681 a visitas de artistas e estudantes. Os estudantes eram público mais recorrente desses espaços que, em princípio, abriam as portas apenas ao público especializado e refinado, conforme seu status social. No entanto, a mudança econômica dos séculos XV e XVI possibilitou uma mudança na política educacional e cultural responsável, em grande parte, pela abertura das coleções ao público. A mudança, de certa forma, foi viabilizada pelas ideias mercantilistas veiculadas neste período que priorizavam o acúmulo de divisas, principalmente em ouro e prata. A importação de obras era entendida como escoamento de riqueza, devia ser perfeitamente evitável. Era necessário ampliar o conhecimento em torno das artes e por isso se deu a criação de academias de artes para proporcionar o aprendizado e o crescimento artístico (SUANO, 1986, p. 25).

Em meio a essas origens podemos identificar, de forma bastante clara, que os museus surgem a partir de iniciativas que priorizam a instrução, o exercício do poder, o deleite contemplativo, o recolhimento de bens para salva-guarda e mercado, uma vez que os tesouros foram reunidos para também serem utilizados e revertidos em moeda de troca quando necessário (STEIN, 1961). Em todas as iniciativas atribuídas aos museus, em sua acepção mais remota, podemos identificar o valor dado ao caráter educativo de suas atividades. A reunião de *coisas* e a guarda de tesouros estavam relacionadas ao gosto pelo diferente e à necessidade de conhecer o novo e o que precisa ser visto e valorizado por outros. Essa

perspectiva da contemplação, tanto para o engrandecimento do saber quanto para o entendimento da grandiosidade do que se tem, serve para dar sentido ao gesto que, de certa forma, inicia a vida útil dos museus, a coleção. “As coleções transformaram-se, portanto, na alma do museu, que, enquanto guardião e produtor de saber, recebeu do século XV ao século XVIII o impulso necessário à sua efetiva consolidação no século XIX” (VALENTE, 2003).

Os museus são produtos típicos da época renascentista, de uma sociedade hierarquizada e aristocrática que acreditava na arte e na cultura como privilégio a poucos indivíduos pertencentes a certo lugar social. Sua trajetória que remonta à Idade Antiga e é finalmente com a aparição das correntes humanistas do Renascimento que podemos falar de um fenômeno das coleções, que ultrapassam o valor econômico e atribuem às obras um valor formativo, científico, contribuinte para com a formação do homem moderno, educado a contemplar a obra. Vários são os registros de colecionadores refinados, conhecedores e críticos de arte e de história, que contribuíram para a construção de critérios, artísticos e históricos, de apreciação do objeto de coleção. Os critérios artísticos eram admirados e contemplados para além do seu valor econômico e os critérios históricos eram valorizados, pois o Renascimento valorizava as fontes da Antiguidade e admirava a cultura clássica como espaço de reflexão. Esses colecionadores formavam círculos minoritários e podem ter dado origem à concepção elitista de museu, marcado por ser restrito, entendido como uma instituição reservada a eruditos, especialistas e, por isso, inacessível ao público em geral (HOMS, 2004).

Após o fenômeno das coleções, quando encontramos muito da gênese dos museus, é interessante notar o fenômeno que dá origem a uma mudança na perspectiva de colecionar. Na França, a Revolução que levou à guilhotina Luiz XVI, Maria Antonieta e que desencadeou uma perseguição a todos os nobres destruiu obras artísticas nos palácios da aristocracia e nos templos, quebrando imagens consideradas maravilhosas, incinerando quadros, destruindo móveis ou dispersando-os em vendas clandestinas a colecionadores de toda a Europa. Essa mesma revolução permitiu, no entanto, em meio a essa destruição, que fossem cunhadas as bases de uma transformação que de certa forma a redimiu dos excessos praticados, pois instaurou no mundo a grandiosa era dos museus contemporâneos. Segundo Suano (1986), apenas com o advento da revolução francesa é que se abriram definitivamente as portas dos museus ao público, que os tornou definitivamente públicos. Ainda assim é importante ressaltar que essa abertura não se deu de forma rápida nem mesmo homogênea. Não podemos perder de vista a dimensão temporal e espacial que resguarda uma série de especificidades dos processos de abertura das instituições ao longo do século XVIII. Não podemos deixar de

observar que de forma magistral a revolução burguesa soube organizar o saber de forma a consolidar o poder recém-adquirido. Com este intuito o museu se prestava muito bem às necessidades da burguesia de se estabelecer como classe dirigente (SUANO, 1986, p. 28).³.

Em análise histórica sobre a trajetória do patrimônio mundial, Choay (2001), salienta a importância do trabalho de Rücker, que publica *Les Origines de La conservation des monuments historiques em France, 1790-1830*, com o intuito de conferir o conjunto dos documentos publicados entre 1790 e 1795 a fim de conservar e proteger os monumentos históricos. A obra de proteção do patrimônio francês iniciada pela Revolução Francesa segundo Rücker deu origem à conservação dos monumentos históricos na França. A invenção da conservação dos monumentos históricos com seu aparelho jurídico e técnico foi antecipada pelas instâncias revolucionárias; seus decretos e *instruções* prefiguram, na forma e no fundo, a abordagem e os procedimentos desenvolvidos na década de 1830 pela primeira *Commission des Monuments Historiques* (CHOAY, 2001).

Os documentos e diretrizes propostos pelo movimento revolucionário sobre e para a proteção do patrimônio monumental podem ser considerados como preciosos e claramente orientados por uma preocupação prática, segundo Choay. Eles afirmam muitas vezes de forma eloquente, seus objetivos políticos e materiais.

Todos esses bens preciosos que se mantém longe do público ou lhes são mostrados apenas para inspirar assombro e respeito; todas essas riquezas lhes pertencem. Doravante, elas servirão à instrução pública; elas servirão para formar legisladores filósofos, magistrados esclarecidos, agricultores instruídos, artistas a cujo talento o povo não delegará em vão a tarefa de celebrar dignamente seus sucessos [...] (CHOAY, 2001, p. 114, in *Instruction sur La manière d'inventorier*, p. 3).

Atribuindo valor de propriedade, por herança, de todo o povo, aos monumentos históricos, os partidários revolucionários marcavam-nos de um valor nacional preponderante e lhes atribuíam novos usos, educativos, científicos e práticos. A França marca uma posição inovadora na construção do ideal de monumento histórico (móvel e imóvel), por elaborar um conjunto de disposições e procedimentos para gerenciar e intervir sobre eles (CHOAY, 2001, p. 119). Diante dessa nova realidade empreendida pelo processo revolucionário é necessário elaborar métodos para inventariar e gerir o patrimônio. Em primeiro lugar tombam-se os bens recuperados pela Nação e em seguida, cada categoria é por vez inventariada com a identificação do estado em que se encontram cada um dos bens que a compõe. Por fim, e,

³ No ano de 1791, as assembleias revolucionárias propuseram e a Convenção Nacional aprovou, em 1792, a criação de quatro museus, de objetivo explicitamente político e a serviço da nova ordem. Para mais detalhes, ver Suano (1986).

sobretudo, antes de qualquer decisão sobre sua destinação futura, esses bens são protegidos e resguardados à circulação, seja em caráter provisório seja reunindo-os em depósitos. Divididos nessas duas categorias – móveis e imóveis, que até hoje estão presentes na legislação –, o patrimônio requer duas formas diferentes de tratamento. Os bens incluídos na categoria dos móveis serão transferidos de seu depósito provisório ao definitivo aberto ao público, consagrado então com o nome recente de *museum* ou de museu. Ainda sob o olhar de Choay

Este lugar tem por finalidade então, servir à instrução da nação. Reunindo obras de arte, além de, em consonância com o espírito enciclopedista, objetos das artes aplicadas e máquinas, os museus ensinarão civismo, história, assim como as competências artísticas e técnicas. Essa pedagogia é concebida, de imediato, em escala nacional (CHOAY, 2001, p. 101).

Dentro dessa perspectiva e do cenário de mudanças por que passavam os museus, acrescentamos as ideias de Salgado (2006), que busca compreender o universo dos museus como lugares de escrita da história e analisa o movimento que define um projeto disciplinar para o conhecimento do passado, a afirmação da história enquanto campo disciplinar. Afirma também que o século XIX é um século histórico por excelência, pois é neste período que o passado parece controlar definitivamente a vida do presente. Para o autor, o final do século XVIII e o começo do XIX, especialmente na França pós-revolucionária, aglutinam os esforços no sentido de organização do passado por meio de sua visibilidade nos museus. Nessas instituições, criadas como parte de uma política do Estado, voltada para a administração do passado francês, o visitante, informado por um conhecimento livresco, adquirido pela leitura dos textos sobre o passado, deveria encontrar conforto para seu conhecimento, uma vez que esses espaços seriam incapazes de produzir para o visitante um efeito do real (SALGADO, 2006, p. 8). Salgado ainda dá destaque às ideias de Poulot (1997) e as reitera dizendo que os objetos dispostos segundo um princípio historicista assegurariam ao visitante a certeza do passado, possibilitando desta maneira uma visibilidade do invisível e, sobretudo a certeza de sua realidade pretérita. E completa afirmando que não apenas os objetos estariam sendo colecionados no museu oitocentista, e também em outros lugares – uma vez que arrancados de seus espaços primitivos – tais objetos poderiam evocar seus locais de origem, combinando, portanto, nesta complexa operação de visualização, espaço e tempo. O autor constata que essa visualidade permitida pelos objetos expostos parece engendrar lembranças e recordações que ultrapassariam os limites da própria coleção reunida. Assim, escrita e imagem articulam-se de forma peculiar na cultura histórica oitocentista para conferir

um novo sentido ao passado, agora pensado segundo as demandas de uma produção identitária específica do século XIX. “A imagem nos espaços dos museus criados ao longo do século XIX na França deveria não apenas ensinar, mas parecia também agregar o poder de ressuscitar o passado, despertando a história” (SALGADO, 2006, p. 7).

Mais uma vez obtemos indícios da intrínseca relação entre os espaços museais e a educação, uma vez que a dimensão educativa persegue os objetivos mais difusos desta *instituição*. “É, portanto, como parte deste cenário que os museus são pensados como uma forma específica e particular de se escrever história” (SALGADO, 2006, p. 7). Essa forma específica de escrever a história por meio dos museus é uma ferramenta poderosa que impulsiona o espírito nacionalista e dá força ao surgimento de vários museus ao longo de todo o século XIX e XX. Desperta também, neste sentido, a preocupação desses espaços de legitimidade social e a preocupação com temas relacionados à ciência e ao desenvolvimento que seguiam os preceitos e exigências ideológicas das forças dominantes. O nascimento dos museus inaugura uma época na qual o ato de colecionar passa a ser considerado um comportamento universal, com vistas a perpetuar as imagens, afirmar a posse de bens, obter o reconhecimento de seu meio e classificar o mundo. O uso de objetos para veneração precedeu a prática do acúmulo e da transformação em elementos estimadores de poder e prestígio àqueles que os possuíam. As coleções passaram a ser vistas como troféus e, preservadas, puderam ser vistas nos museus.

Os museus, acompanhando o espírito enciclopedista no final do século XVIII, deram provas marcantes de sua preocupação educativa. Para Maria Esther Alvarez Valente (1995), foi neste século que o caráter *público* passou a significar “estar aberto à observação de qualquer pessoa” e, gradualmente, tornou-se também área especial de sociabilidade. No entanto, a autora nos chama atenção para o fato de que este caráter *público* é garantido em princípio, para o público “digno”, ou seja, grupos sociais como o de cientistas, naturalistas e filósofos, entre outros que, alicerçados no interesse pela instrução, tiveram na burguesia seu maior expoente.⁴ A partir do século XVII, antes mesmo de germinar a ideia do museu como serviço público, a dimensão educativa das coleções privadas tornou-se reconhecida e, gradualmente, as exposições foram abertas ao público e colocadas a serviço das instituições de ensino formal. Köptcke (2002) cita como exemplo pioneiro a doação feita pelo nobre inglês John Tradescan, em 1659, a Ashmole, sob a condição de que este transmitisse a

⁴ O adjetivo *digno* utilizado por Maria Esther Alvarez Valente para designar o tipo específico de público que em geral é atendido pelo Museu, foi retirado da norma de abertura do Museu Nacional para o público. (Doc. Mus. Nac., nº 9, pasta 1)

coleção de seu gabinete de curiosidades à Universidade de Oxford. A universidade deveria construir um edifício específico para acomodá-la; seria acessível para fins científicos e educativos. Passados seis anos, a Universidade havia acomodado as coleções como previsto, tendo, além disto, anexado uma biblioteca e um laboratório. Em 1683, foi então inaugurado o *Museum Ashmoleanum, Schola Naturalis Historiae, Officina Chimica* considerado o primeiro museu pedagógico (KÖPTCKE, 2002). Segundo a autora, embora o espírito enciclopédico e as correntes educativas do final do século XVII enfatizassem a necessidade de colocar as coleções a serviço da educação do povo e dos artistas, o primeiro tipo de relação entre educação formal e os museus referia-se ao ensino superior. Tratava-se de uma relação de trocas entre especialistas.

Luciana Sepúlveda Köptcke (2002) ainda apresenta um panorama histórico com ênfase no caso francês e aponta ser o século XVIII o cenário temporal para o projeto dos monarcas esclarecidos que aproveitavam o movimento de expor coleções particulares, porque acreditavam na propagação do conhecimento como o único caminho para o progresso na difusão dos museus que inventariavam e classificavam aos moldes do movimento das *Luzes*. Para a autora, a ascensão progressiva da burguesia, em detrimento do poder da nobreza, suscitava certa democratização do patrimônio cultural caracterizando o período como promotor do pensamento racional, da divulgação do saber histórico como científico. Com a Revolução Francesa, a ideia já embrionária no espírito iluminista, de que o patrimônio até então confiscado por uma minoria de privilegiados era propriedade legítima da nação e deveria servir à sua educação moral, histórica, artística e científica torna-se uma retórica democrática na qual a ação social fundamental era o “tornar público” (POULOT, 1981).

Catalisador de valores republicanos, espaço de recepção da produção cultural do antigo regime, transmutada em “patrimônio” da nação, cuja exposição pública contribuiria à aprendizagem e, assim, ao progresso: tal foi a representação oficial do templo das musas que adentrou o século seguinte, alicerçando o grande projeto do museu pedagógico (KÖPTCKE, 2002, p. 21)

Para além das trocas entre profissionais do ensino formal e não formal, em análise histórica minuciosa sobre os museus, José Neves Bittencourt (1997) nos lembra que o século XVIII foi, para muitos especialistas, “a época dos museus públicos” e ressalta a importância desses espaços na educação pública das nações europeias.

Preocupadas com a educação pública, as nações europeias em acelerado processo de industrialização viam nos museus uma forma de dar aos seus filhos acesso à ciência e à história. No século XIX, a existência de museus em grandes cidades era vista como sendo

“quase tão importante quanto os sistemas de iluminação pública e de esgotos” (BITTENCOURT, 1997, p. 36).

Na perspectiva de Bittencourt, definitivamente os museus saem, nos fins do século XVIII, das pequenas salas. As mesmas em que tinham surgido, trezentos anos antes, e passam a ocupar física e simbolicamente prédios grandiosos, exposições mais bem cuidadas e nas palavras do autor até mesmo “suntuosas”; que tomam o lugar das reuniões desorganizadas de objetos do século anterior. Esses espaços tornaram-se divulgadores do progresso, ensinando a seus visitantes os benefícios dos novos padrões de civilização.

Para a análise da inserção dos museus brasileiros nessa perspectiva contemplativa da educação, iniciamos a discussão com o decreto de abertura do Museu Nacional.

Querendo propagar os conhecimentos e estudos das ciências naturais no reino do Brasil, que encerra em si milhares de objetos dignos de observação e exame, e que podem ser empregados em benefício do comércio, da indústria e das artes, que muito desejo favorecer como grandes mananciais de riqueza. (Rubrica de D. João VI, Decreto de fundação do Museu Nacional. Doc. Mus. Nac. 2, pasta 1).

O primeiro museu brasileiro criado por D. João VI, ainda em 1818, tinha caráter puramente científico e visava reunir os exemplares naturais de nossa terra, pode ser considerado também um local para contemplação das riquezas acumuladas. Sua história tem origem na antiga “Casa de História Natural”, popularmente conhecida como “Casa dos Pássaros”, criada em 1784. Segundo Lopes (1993), por mais de 20 anos a Casa colecionou, armazenou e preparou produtos naturais e adornos indígenas para enviar a Lisboa.⁵

Para compreender esta tão extensa ciência seria necessário ver todas as produções da natureza espalhadas neste Universo... E quem se atreverá a viajar toda a superfície da Terra para observar as produções de cada clima e cada país?... *Onde se acharia uma coleção de todas as pedras preciosas, cristais, mármore, minas? Por isso pensaram os sábios naturalistas nesses últimos tempos em formar Museu de História Natural...* A impossibilidade de poder ver todas as produções naturais espalhadas em países tão remotos supre o Museu no qual, como em um anfiteatro, em uma vista de olhos aparece o que contém nosso globo (VANDELLI, p. 94-95 apud LOPES, 1993, p. 24).

⁵ A *Casa de Pássaros* funcionou durante trinta anos com a função de entreposto colonial para envio de produtos à metrópole, integrando como parte essencial o conjunto a que nos referimos como os museus do Império luso-brasileiro (LOPES, 1993).

A citação de Vandelli⁶ ilustra a ambição desenvolvida pelas instituições científicas no período e dentro desse contexto podemos compreender também as intenções do Museu Nacional do Rio de Janeiro. O interesse no acúmulo de peças e exemplares naturais para o deleite e apreciação de poucos encontra no Museu um lugar propício. As palavras “ver”, “olhar”, “observar” e tantas outras denunciam os gestos que darão norte às visitas ao museu. Com base nessas experiências, o Museu é defendido e ofertado ao público como um local detentor do saber acumulado e uma vitrine de todo o conhecimento produzido. Dessa forma, era quase uma obrigação conhecer o acervo de um museu ou, pelo menos, ser favorável a sua criação e fortalecimento. Como ser contrário a um local que reúne os elementos necessários à garantia da sabedoria humana? Os museus de história natural, então, são os guardiões da riqueza natural das nossas e de outras terras, templos do saber e da razão humana a serem visitados, admirados e ferozmente engolem todo o tipo de pessoas que, por toda a sorte, circulam por suas salas e vitrines.

O Museu Nacional, a partir de seu decreto de criação, em 6 de junho de 1818, iniciou suas atividades, mas não abriu logo suas coleções ao público. Apenas em 24 de outubro de 1821 é que a instituição facultou suas galerias e salas ao olhar público, mesmo assim com restrições de dias e horários:

A visita será permitida às quintas-feiras de cada semana, desde as dez horas da manhã até a uma hora da tarde não sendo dia santo a todas as pessoas Estrangeiras ou Nacionais, que se fizerem dignas disso pelos seus conhecimentos e qualidades (Doc. Mus. Nac. 9, pasta 1).

No Brasil, o interesse pela ciência e pelos museus segue os padrões europeus, fato facilmente registrado pelas análises de Lopes (1993) e Schuartzman (1979). Na esteira dos museus europeus, o Museu Nacional e os demais museus brasileiros seguiram orientando suas atividades segundo os padrões e as iniciativas de seus congêneres de além-mar. Margaret Lopes (1993) acompanha o desdobramento das atividades que marcaram em um primeiro momento a contribuição científica do Museu Nacional do Rio de Janeiro e, posteriormente, dos demais museus, ao processo de institucionalização das Ciências Naturais no Brasil do século XIX. A autora os insere no movimento denominado por Laurence Vail Coleman “movimento de museus”. Esse movimento é caracterizado pelo estabelecimento de uma

⁶ Domingos Domenico Vandelli (1735–1816), naturalista e químico trazido de Pádua por Pombal, teve atuação destacada tanto em sua cátedra na Universidade de Coimbra quanto na importante Academia Real das Ciências de Lisboa, além de várias outras atividades.

ampla rede de intercâmbios, que pôs em contato de diferentes modos e em diferentes circunstâncias, os museus que foram se criando por todo o continente (LOPES, 1993).

Os espaços dos museus brasileiros permaneceram durante muito tempo dedicados a especialistas, com suas salas repletas de armários, e segundo informações do relatório sobre as condições do Museu no ano de 1824 “o que havia sido transportado do Arsenal para a Academia Militar e da Academia para o Edifício do Museu estabelecido desde princípios do ano de 1819, foi apenas uma multidão de objetos sem acomodação, sem ordem, sem classificação”. A coleção era composta por produtos como os doados por D. João VI.

Um precioso vaso de prata dourado terminado por um grande coral esculpido que representa a batalha de Constantino contra Mazencio; algumas antiguidades, com duas chaves romanas, um pé de mármore com alparcata grega, uma arma de fogo marchetada de marfim da Idade Média e imensos quadros de bons autores; duas peças contendo os diversos modelos de oficinas, das artes e ofícios, mandadas fazer no tempo da Senhora D. Maria I para a instrução do Príncipe D. José (NETTO, p. 22 apud LOPES, 1993, p. 22).

No entanto, estas obras e o restante do acervo da Instituição Museu que se erguia sobre os rumos do progresso lusitano deste lado do Atlântico permaneceram durante muito tempo limitado à observação de poucos e à disposição da ciência que se construía em nosso país. Mesmo quando as obras foram abertas à observação de um público mais variado, ele era composto basicamente por pessoas de certo padrão na sociedade e visitavam a instituição com o intuito de conhecer, observar e admirar o inusitado, o diferente, o belo, sempre a serviço de uma instrução pessoal ou de uma legitimação social.

A trajetória do Museu Goeldi não difere totalmente da trajetória do Museu Nacional, no que se refere ao seu potencial científico e o seu caráter público. Guardadas as devidas proporções, e sob inspiração da experiência museológica do Rio de Janeiro, o Museu Goeldi, fundado em 1871, teve como principal idealizador o próprio presidente da província do Pará, Pedro Leão Velloso.

Um museu público é o primeiro monumento de um povo civilizado; a capital do Pará merece um estabelecimento dessa ordem, não só para servir de centro à instrução superior, mas também para reunir em seu seio amostras e exemplares de tantos e tão variados objetos preciosos, atualmente disseminados por todo o vale do Amazonas, quer pertencentes à História Natural, quer às raças extintas ou ainda subsistentes dos povos indígenas (VELLOZO apud LOPES, 1993, p. 217).

Com a fundação do Museu depois de uma série de acontecimentos que antecederam sua definitiva sobrevivência⁷ deu-se prosseguimento às pesquisas científicas. Segundo o então governador Bacellar Pinto Guedes⁸ deveria ser o local perfeito para a instrução do povo:

Desejando o Governo promover por todos os meios ao seu alcance não somente o progresso material, porém ainda mais o desenvolvimento intelectual e moral do Estado, fez restaurar o Museu Paraense, organizando-o novamente com o resto das importantes coleções que já possuiu. Como sabem, os Museus são estabelecimentos de alto valor e de incontestável utilidade e, em todos os países civilizados que pode servir-nos de exemplo, desempenham importante papel na educação do povo, pois são escolas permanentes abertas à curiosidade de todos e onde se acham reunidas os produtos espontâneos da natureza e as obras da inteligência humana em todas as suas manifestações (GUEDES apud LOPES, 1993, p. 274).

O museu constitui um marco na paisagem urbana. Foi considerado, no século XIX, parte do equipamento indispensável a qualquer cidade que aspirasse à modernidade. Era definido como a reunião de obras de arte, objeto de estudo e de curiosidade expostos em ambiente público, mas restrito a poucos. A urbanização do século XIX constitui-se em algo além da difusão de hábitos urbanos, da demarcação de pontos de encontro e da ordenação de edifícios. Significou, sobretudo, a implantação de um sistema administrativo modelar difundido por forças modernas antitradicionais da qual participaram também os museus que contribuíram para a emergência de uma nova sociabilidade na redefinição do espaço público e de um público expectador (POULOT, 1984 apud KÖPTCKE, 2005, p. 191).

Segundo Köptcke (2005), o mesmo documento que oficializa a abertura do Museu Nacional à visitação pública regulamenta o uso do seu espaço. Ele define quem é o visitante “digno [...] pelos seus conhecimentos e qualidades”, sugerindo ser aquele um espaço para os já educados. Local de sociabilidade e desenvolvimento para os portadores do que a autora chama de “chave” do conhecimento. Esse espaço indica também a necessidade de se manter a postura serena, pois, se trata de um ambiente de estudos e de contemplação respeitosa.

⁷ A respeito dos inúmeros acontecimentos que marcam a trajetória de fundação do Museu Emílio Goeldi, ver a tese de doutorado de Maria Margaret Lopes, defendida em 1993.

⁸ O almirante Duarte Huet de Bacellar Pinto Guedes foi governador do Estado do Pará, nomeado pelo governo; exerceu a função de maio a junho de 1892.

I.1.2 A dimensão educacional cívica: os museus a serviço de uma pedagogia cívica

O museu antes visto como um todo, em que a coleção e suas funções não possuíam definições precisas, começa a destacar seus papéis, tanto na guarda quanto na utilização e aquisição de seu acervo, e caminha também no sentido de reconhecer sua dimensão educativa. (VALENTE, 1995, p. 25)

No século XIX, verificamos o crescimento do campo museológico em toda a Europa e restante do mundo, e pudemos observar que cada cidade preocupava-se em registrar e preservar suas memórias como símbolo da consolidação das nações independentes neste fim de século. É interessante notar como os museus adquiriram, diante da conjuntura idealista iluminista, um caráter predominantemente nacionalista, adequando suas categorias universais de conhecimento aos discursos enaltecedores da nação.

Em análise sobre os museus, José Neves Bittencourt (1997) nos lembra que o século XVIII foi para muitos especialistas “a época dos museus públicos”, e ressalta a importância desses espaços na educação pública das nações europeias.

Preocupadas com a educação pública, as nações europeias em acelerado processo de industrialização viam nos museus uma forma de dar aos seus filhos acesso à ciência e à história. No século XIX, a existência de museus em grandes cidades era vista como sendo “quase tão importante quanto os sistemas de iluminação pública e de esgotos”. (BITTENCOURT, 1997, p. 36).

Na perspectiva de Bittencourt, os museus saem nos finais do século XVIII das pequenas salas em que, trezentos anos antes, tinham surgido, passando a ocupar física e simbolicamente prédios grandiosos, exposições mais bem cuidadas e, nas palavras do autor, até mesmo “suntuosas”, tomando o lugar das reuniões desorganizadas de objetos do século anterior. Esses espaços tornaram-se divulgadores do progresso, ensinando a seus visitantes os benefícios dos novos padrões de civilização.

Segundo Santos (1999), devemos compreender que os elementos capazes de unificar as nações europeias resultaram de disputas diversas, pois o conceito de nação não se transformou em um único discurso ou processo a se impor sobre todos (GELLNER, 1983, p. 88-110 apud SANTOS, 1999). Nesse sentido, podemos compreender também os diversos processos que constituíram os museus nacionais e suas coleções. Os museus europeus não se voltaram apenas para as suas próprias riquezas nacionais na construção de um perfil nacional. Investiram também na posse de tesouros considerados universais saqueados das nações vizinhas a partir do movimento expansionista dos novos Estados Nacionais. Estes adotaram

igualmente medidas para a criação de memórias coletivas, tradições inventadas e políticas comemorativas dos Estados Nacionais Modernos (NORA, 1984).

Os Estados Nacionais modernos podem ser compreendidos como comunidades imaginárias, em que determinadas construções simbólicas tornaram-se referenciais para todos aqueles que viviam dentro de um determinado território (ANDERSON, 1991).

O que era específico e particular de grupos locais foi abolido por ser considerado expressão do atraso e obscurantismo de comunidades locais. O Estado programou uma série de medidas unificadoras, através do ensino público, língua oficial, festas e comemorações cívicas (SANTOS, 1999, p. 105).

As ideias de Hobsbawm (1990) e a sua descrição da formação das nações europeias desde o período inicial em que a burguesia liberal era responsável pela constituição das instituições nacionais até os movimentos de massa do século XIX que legitimaram e consolidaram determinada ideia de nação, contribuem para a nossa compreensão do papel assumido pelos museus europeus neste processo. Estas ideias são trabalhadas por Santos (1999) que sustenta a tese de que, embora os museus tenham sido criados como coleções nacionais, inicialmente e de forma bastante arbitrária, foram aos poucos legitimados pelos seus visitantes. O direito à visita das antigas coleções particulares fez parte de uma série de conquistas por parte da população, que reivindicava o direito ao acesso à educação e à cultura que as coleções representavam. Como exemplo dos novos museus que surgiram como ambientes comemorativos e de expressão de forte sentimento nacionalista, podemos citar os museus militares, que apareceram inicialmente na França e na Alemanha, no final do século XIX, e expandiram-se mais tarde por todo o continente. Esses museus expressaram o caráter de cada nação através da exposição de objetos utilizados em sua expansão territorial, como armas, medalhas, objetos de artilharia e objetos de heróis nacionais (SANTOS, 1999).

Os museus europeus, como tantas outras instituições, junto ao esforço de legitimação do caráter nacional dos Estados em formação, também foram responsáveis pela consolidação de regras disciplinares, em que o controle deixava de se vincular à visibilidade do poder e tornava-se invisível. Os museus, neste caso, estariam apenas cumprindo o papel de disciplinar hábitos e costumes. É o que podemos perceber em alguns estudos que se apoiam nos trabalhos de Foucault (1975) e Norbert Elias (1983) para mostrar que a abertura de coleções reais ao público em geral fez parte do processo disciplinador ou civilizador. Santos escolhe Foucault (1975) para demonstrar, de forma exemplar, que a obediência de grande parte da população a normas e regras é fruto de tecnologias e estratégias que afetaram igualmente Estados e indivíduos.

As exposições, seus circuitos, textos e legendas requeriam de seus visitantes um tipo de comportamento que pertencera até então somente às camadas ilustradas. Os modelos mais antigos de estrutura arquitetônica de galerias e museus são aqueles em que o percurso do visitante é totalmente dirigido. A estrutura arquitetônica apresentada pelos museus certamente contribuiu para que um novo padrão de normas e atitudes se impusesse sobre o comportamento usual encontrado em tavernas, circos, feiras livres e festas populares. Os museus europeus, ao abrirem suas portas a um grande público, detinham uma estrutura que trazia certo constrangimento aos que não estavam acostumados com ela (SANTOS, 1999, p. 110).

É interessante perceber como os museus europeus, os norte-americanos ou os brasileiros, segundo (SANTOS, 1989, 1992, 1999) contribuíram com o surgimento de novos hábitos e costumes, em que práticas consideradas incivilizadas – risos, gargalhadas, gestos descomedidos, gritos e correrias – foram postos de lado. Estes hábitos “não civilizados” significavam justamente a liberdade dentro dos museus, a livre escolha de percursos, trajetos e interpretações intoleráveis. Tais hábitos ficavam sob controle dos profissionais dos museus que determinavam e controlavam todo o acesso ao museu. Os visitantes não tinham alternativa ao que era ofertado. Santos nos aponta que, além disso, a divulgação de uma arte erudita ou cultura de elite no espaço do museu implicou a autodisciplina do corpo e do olhar e a rejeição generalizada a gestos descomedidos, aglomerações e manifestações populares.

Os museus foram um dos locais responsáveis pela formação de uma esfera pública, polida e educada, mas, evidentemente, o poder que detinham neste sentido atrelava-se a capacidade de atrair um público numeroso. Sem público, qual o poder disciplinador dos museus? (SANTOS, 1999, p. 103)

Outro aspecto importante para o entendimento da educação em museus e sua dimensão cívica são as teorias evolucionistas que podem ser identificadas em diversos estudos publicados na Europa e Estados Unidos acerca da superioridade da raça branca em detrimento da miscigenação entre as raças entendidas por inferiores, notadamente, negras e indígenas. Os conceitos de progresso e civilização aparecem intimamente ligados à teoria evolucionista⁹ e os museus tornam-se, em certa medida, a casa da memória a serviço da construção dos ideais de progresso e civilidade. Em artigo publicado nos Anais do MHN, Regina Abreu (1995) descreve a relação entre o Museu Histórico Nacional e as teorias evolucionistas, de como podem estar associadas ao surgimento do Museu. Nas palavras de Abreu, “o museu assume a função de espaço civilizatório aos moldes do que a elite letrada compreende a civilização”. O MHN é criado na perspectiva de difundir, ilustrar e perpetuar a memória nacional construída

⁹ SCHWARCZ, Lilia K. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

em instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, responsável pela construção da ideia de nação pretendida nos séculos XIX e início do XX.

Criado em 1832, o IHGB assume a função oficial de escrever a história do Brasil e criar sua identidade nacional.¹⁰ Ciente de sua função e do poder exercido pela memória constituída em espaço físico, guardadora de ideias e perpetuadora de conceitos e imagens produzidas pelos organismos legitimadores da História Nacional, o IHGB propôs a criação de um museu próprio; impulsionado pela importância dada às questões nacionais e ideais civilizatórios. Em sua tese de doutoramento, José Neves Bittencourt (1997) cita um fragmento da carta escrita por um conselheiro e enviada à congregação do IHGB.

Persuadido de que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, para cabalmente preencher toda a amplitude de sua instituição, precisa criar um museu, em que não só colija e guarde os produtos naturais do país, mais ainda e principalmente quanto possa servir de prova do estado de civilização, indústria, usos e costumes dos habitantes do Brasil; rogo a V.S., que em meu nome se digne a oferecer ao mesmo Instituto o pequeno baú de pacará, que a esta carta acompanha, com os ornatos de penas de um tuxaua e sua esposa (BITTENCOURT, 1997, p. 37).

Este trecho ilustra a preocupação dos intelectuais do IHGB na criação de um museu específico que servisse de ferramenta para o desenvolvimento de uma nação jovem. É importante chamar atenção para o destaque dado “ao estado de civilização, indústria, usos e costumes dos habitantes do Brasil”. Nesse caso, o que é interessante para os idealizadores da proposta de um museu para o IHGB é a reunião e a manutenção dos testemunhos de uma civilização e também a comprovação da existência deles por intermédio de espaços propícios a essa função (BITTENCOURT, 1997, p. 93). Acrescentamos a intenção de utilizar estes espaços como certificadores da perpetuação da imagem cristalizada e romanceada de uma civilização próspera rumo à civilização. Este intento é, portanto, possibilitado pelo caráter educativo dos museus e por seu poder de instrução, legitimado socialmente como área nobre para o aprendizado. Bittencourt nos lembra que, neste momento, estampa-se nas relações com o museu uma noção de documento que prevalecerá durante muito tempo, na historiografia, e por muito mais tempo ainda nos museus: o documento-objeto como “prova”.

A perspectiva de entendimento do museu como ferramenta de educação cívica, propagador de uma nação voltada para a os ideais de prosperidade e civilização nos remete à definição de Bernard Deloche (1989) sobre *memória prospectiva*, que diz:

¹⁰ BITTENCOURT, José Neves. “Espelho da ‘nossa’ história: imaginário, pintura histórica e reprodução no século XIX brasileiro”. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, vol. 87, 1986.

Memória sugere que a memória “[...] não era, inicialmente, uma faculdade de revivescência de lembranças, porém, mais verdadeiramente, a exploração eficaz do passado, ou seja, a contração do passado, visando fazer face adequadamente ao futuro. É somente a eventualidade de situações novas e imprevistas que incita o ser vivente a projetar diante de si o conjunto de suas aquisições. O passado assim mobilizado não é congelado, mas vivo e indissociável de um impulso para o futuro concreto, de onde o cuidado dos próprios povos, de estocar alimentos, e os por no celeiro, como também de traçar as cercas, de delimitar territórios, deixar marcas e pontos de referência. A “acumulação e o enclausuramento” são os dois aspectos complementares dessa memória material e viva (DELOCHE, 1989, p. 56).

Percebemos no ideal de civismo propagado pelas correntes científicas do século XIX e início do XX uma necessidade de modelos e exemplos tendo em vista a educação das futuras gerações. Nesse cenário, os museus atenderiam plenamente a estes ideais, por se configurarem em casas de guarda, preservação, comunicação e educação de toda gente.

As grandes festas didáticas, segundo Kuhlmann (2001) referindo-se as Exposições Universais, também se revestiam de um caráter didático, normalizante e “civilizatório”. Essas exposições dedicavam-se a educação como um agente modernizador que contribuiria para a difusão de modelos e métodos pedagógicos de diversas instituições e segmentos escolares, segundo as especificidades políticas e conjunturas sociais próprias. No Brasil, foram especialmente pautadas pelas relações sociais baseadas na exclusão. As exposições internacionais tiveram início em 1851, com a exposição de Londres, que atraiu milhões de visitantes para a celebração da sociedade capitalista e do progresso.¹¹ A partir daí a educação esteve presente em todas as exposições (KUHLMANN, 2001, p. 9). A análise de Kuhlmann (2001, p. 9) evidencia que o Brasil participou a seu modo desse processo e que passou a considerar a educação como “um dos pilares centrais para a normatização e edificação controlada da sociedade ocidental moderna”. O Brasil dá início a sua participação nas grandes exposições internacionais com cinco mostras regionais a partir de 1861¹² e participa de mostras comemorativas a partir do ano de 1900.

As exposições passaram a ter impacto expressivo no cotidiano das sociedades. Os lugares escolhidos para as mostras eram simbólicos por representarem a nação e o progresso, caracterizados segundo Plum (1979, p. 60 apud KUHLMANN) “como cenários da história

¹¹ Kulman chama atenção para o fato de que a primeira exposição nacional de produtos da indústria havia acontecido, em 1798, na França; e foi seguida de outras dez exposições até o ano de 1849. Com grande repercussão internacional, elas passaram a ser organizadas em outros países; a Bélgica realizou uma feira nacional em 1847. No Brasil, desde 1845, representantes da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN, fundada em 1827, no Rio de Janeiro) queriam uma mostra dos nossos produtos naturais e industriais. Mas foi em Londres que aconteceu a primeira exposição com caráter internacional (KUHLMANN, 2001, p. 10).

¹² A esse respeito ver Kuhlmann (2001, p. 11) e Olender (1993, p. 2).

social interdisciplinar e são peças didáticas da história cultural”. Para Margarida de Souza Neves (1986, p. 35) as exposições ofereciam um “lazer didático” e a função educativa dessas mostras se manifesta na instauração de uma mística fundada em uma visão otimista da modernidade, diluidora dos conflitos sociais.

As exposições realizadas no Brasil e no restante dos países ocidentais dedicam momentos significativos para a educação e marcaram em diferentes níveis a formação profissional em educação. No caso brasileiro, educadores como Paschoal Lemme¹³ refletem sobre estes eventos e ressaltam como foram por ele influenciados, principalmente nas exposições comemorativas de 1908 e 1922.

Para designar as exposições universais e seu caráter educativo, Kuhlmann cita a seguinte metáfora: “Templo, vitrine, teatro... e agora, escola” (2001, p. 233). Podemos encontrar nesta metáfora a expressão da importância dada à educação pelas exposições. Verificamos um amplo movimento em prol da implantação de uma educação pautada na regulação da vida social e moral, com ênfase para as necessidades de progresso do país. As exposições, segundo Kuhlmann (2001), pretendiam educar os visitantes e as elites nacionais, com um método pautado na educação dos povos, a partir de regras de conduta e códigos sociais que possibilitavam a todos viver bem e melhor. As lições aprendidas nestas exposições teriam o propósito de organizar ou o de contribuir com a organização de um Estado considerado *moderno* e, por isso, também eram cultivados sentimentos como o nacionalismo, e uma crença total na ciência e na técnica. Assim reforçava-se o doutrinamento da população e assinalava-se a importância de uma nação civilizada a partir dos pressupostos educacionais cívicos.

Os métodos e materiais pedagógicos, utilizados nas exposições se identificavam com a sociedade harmônica *apresentada*. A *pedagogia do progresso*, como sugere Kuhlmann (2001) podia ser observada nas concepções arquitetônicas, na disposição dos lugares, dos espaços e em toda a forma de organização. Muitos museus foram criados a partir dessas exposições, como abrigo do acervo destas mostras. As exposições universais utilizavam técnicas e profissionais dos museus públicos para o desenvolvimento dos eventos, que sempre esteve a serviço de uma proposta de progresso e civilização.

A criação do Museu Histórico Nacional – MHN, fruto da exposição comemorativa do centenário da Independência em 1922, pode ser considerada um marco que exemplifica o movimento de criação de museus a partir das exposições universais. Kuhlmann (2001)

¹³ A esse respeito ver Lemme, P. *Memórias*. São Paulo: Cortez, Brasília: Inep, 1988, vol. 1.

considera que o MHN surge pautado em uma pedagogia voltada para a evolução da sociedade e o progresso da nação, exemplo disso é o fato de receber o título de “casa do Brasil” e “catedral do civismo” com o objetivo de formar cidadãos e construir uma memória nacional, difundindo a nação valores civilizados, e devendo também facilitar a vida escolar.

O artigo de Telles (1997) intitulado “Mostrar, estudar, celebrar – apontamentos sobre a história das atividades educativas no Museu Histórico Nacional, 1922 – 1968”, apresenta-nos uma análise sobre a função pedagógica dos museus e afirma que estes espaços nascem com função de “ensinar”, mostrando a população, as noções de progresso e civilização. Segundo Telles, a noção de “ensinamento” pode ser percebida nas exposições de longa duração dos museus, que invariavelmente são associadas ao princípio ligado à história natural e mais tarde, com a criação do Museu Histórico Nacional, a história pátria com o objetivo de refletir o progresso e a civilização da nação através do olhar para o passado. A simbologia era própria para ensinar ao povo os valores nacionais e é utilizada seguindo as bases de uma pedagogia cívica (TELLES, 1997, p. 192). A pedagogia cívica pode ser encontrada nos museus e nas exposições universais de forma bem definida, pois reflete o movimento de construção de identidades nacionais, se posiciona como propagadora de ideologias contribuindo com a construção de sociedades civilizadas. Países como a Inglaterra e a França, configuram-se como pioneiros neste processo em prol da civilização e do progresso e eram considerados *mais avançados e civilizados* se comparados à *barbárie* e ao *acanhamento técnico* de outras nações. A função precípua dos museus, diante desta conjuntura e pensamento evolucionista de superioridade das raças e das nações, seria a perpetuação e a transmissão dos valores forjados nas festas em prol de *progresso e civilização*. O Museu Histórico nacional cumpre este papel com maestria.

Nas palavras de Regina Abreu, “num museu de História, a educação assumiria um fim prático visando principalmente à formação da consciência patriótica” (ABREU, 1996, p. 186). Os agentes auxiliares do Estado Novo, entre eles o MHN, desempenhando as funções de aliados políticos garantiam o espaço necessário para a construção de uma consciência patriótica, como aponta Abreu. Principalmente quando o Estado objetiva por em prática, por intermédio das funções básicas do museu, entre elas a educação, a transformação de habitantes de um território em cidadãos referenciados à nação, como constitutivo básico de suas identidades. A formação da consciência cívica seria realizada por meio da construção de narrativas expositivas com ênfase nos episódios mais importantes e dos exemplos mais significativos de principais vultos do passado glorificado do país. “Gustavo Barroso, no

Museu Histórico Nacional, Ladislau Netto, no Museu Nacional ou Alexandre Lenoir, no Museu dos Monumentos franceses, juntam fragmentos” (BITTENCOURT, 1997, p. 36).

Os fragmentos aos quais Bittencourt se refere fazem parte do acervo museológico que compõe narrativas compromissadas com a perpetuação da memória gloriosa por intermédio dos testemunhos materiais. Organizados para referenciar a escrita de uma história pautada nos feitos heroicos que reafirmam uma virtude cívica o museu utiliza a educação e técnicas pedagógicas para instruir os cidadãos visitantes.

Na perspectiva de Chagas e Godoy (1995) o Museu Histórico Nacional pode ser dividido, a título de análise, em quatro fases. A primeira vai de 1922–1940 e se refere ao período de construção do museu com vistas a uma reconstrução de um passado nacional glorioso e próspero baseado na proposta de Gustavo Barroso. É um projeto claramente nacionalista. O segundo período que vai de 1940 a 1967, pode ser interpretado como um período de consolidação das ideias da fase anterior, tendo realizado uma produção sistemática sobre a museologia e a história marcadas principalmente pela publicação dos Anais. Esse período encontra dificuldades para se adaptar às práticas museológicas da época e, em 1950 deixa de ser referência para a museologia brasileira. De 1967 até 1984, o MHN reforça as ideias do Estado ditador, numa tentativa de modernizar o museu, sendo um período de renovação e de crise interna do MHN. Já de 1985 até 1995 é um período marcado por mudanças institucionais, a retomada da produção do conhecimento, dialogando com as universidades e o público. Este breve histórico proposto pelos autores nos ajuda a perceber que de formas diferentes, porém sempre presentes, a dimensão educacional cívica norteou as ações propostas pelo museu. Seja lidando com as necessidades de uma nação em construção e auxiliando no projeto nacional proposto pelo governo ou contribuindo de forma significativa para a discussão museológica no país, principal fonte de formação de museólogos por muitos anos, ou mesmo produzindo narrativas históricas a favor de uma condição política ditatorial (CHAGAS e GODOY, 1995).

O Museu Histórico Nacional, segundo Julião (2009), enraizado na tradição antiquária e na perspectiva pedagógica da história *magistral vitae* (MAGALHÃES, 2003, p. 106), encontra seu sustento nas chamadas ciências auxiliares da história, tais como a heráldica, a numismática, a arqueologia ou a genealogia, privilegiando relíquias associadas a fatos e a personagens notáveis do passado, considerados exemplares para o presente. Filiado à concepção historiográfica do IHGB, o museu celebrava a nação brasileira como uma continuidade do Estado português, espécie de “desdobramento, nos trópicos, de uma civilização branca e europeia” (GUIMARÃES, 1988, p. 8). Em uma perspectiva nostálgica, a

nação era entendida como obra exclusiva do Império, sustentada em dois pilares, a nobreza e o exército, facilmente percebidos no acervo pautado em moedas, espadas, louças, joias, brasões, bandeiras e canhões (ABREU, 1996, p. 193). “Não faltam indícios de que, no Espelho da Europa, pensava-se na formação da nação, a começar pelo Imperial Colégio de Pedro II (1837) e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), a casa da memória nacional” (NEVES, 1996, p. 97).

I.1.3 Dimensão educacional democrática: garantia de acesso a um museu público?

Quando no curso dos acontecimentos humanos, torna-se necessário a um povo dissolver os laços políticos que o ligavam a outro, e assumir, entre os poderes da Terra, posição igual e separada, a que lhe dão direito as leis da natureza e as do Deus da natureza, o respeito digno para com as opiniões dos homens exige que se declarem as causas que os levam a essa separação

(Tomas JEFFERSON. Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, em 4 de julho de 1776)

Este fragmento da Declaração de Independência dos Estados Unidos nos aponta um dos principais ícones do pensamento democrático do século XVIII. Este documento foi escrito antes de eclodir a Revolução Francesa e, para muitos pesquisadores, a declaração norte-americana tornou-se um texto atemporal em que é explicitada a filosofia dos direitos naturais do homem. É importante ressaltar que a ideia veiculada nesta constituição não era nova, vinha de John Locke, dos filósofos do Iluminismo e de dissidentes políticos britânicos, mas era a primeira vez que era tão claramente exposta.

Luis Felipe Miguel, professor titular da Universidade Nacional de Brasília, tem se dedicado aos estudos sobre a democracia e percebe que, desde Platão, podemos identificar um sonho em que o filósofo vê na República, com a divisão de castas, a crença na ascendência de uns em detrimento da pouca sorte de outros. O autor extrai desta ideia a noção de superioridade de uma “elite”. Outro filósofo citado por Miguel que também reflete essa visão é Aristóteles e sua crença na existência de “escravos por natureza”. Para o autor é nesse momento, quando a desigualdade é questionada, que surgem aqueles que defendem o seu caráter “natural” e “eterno” – o que talvez seja a definição mais simples do elitismo. No sentido corrente, o elitismo pode ser descrito como a crença de que a igualdade social é impossível e que sempre haverá um grupo naturalmente mais capacitado a deter os cargos de

poder (MIGUEL, 2002). O professor ainda ressalta a importância da constituição de poderosas correntes de pensamento político, em que a ideia central estava na afirmação de uma possibilidade e necessidade de igualdade entre os homens. O autor destaca o papel de pensadores como Rousseau, Fourier, Proudhon ou Marx, que de diferentes maneiras contribuíram para a reflexão em torno de uma sociedade mais justa, durante os séculos XVIII e XIX. No entanto, o fantasma da igualdade não estava encarnado apenas em teorias. Na Europa, começava a haver, segundo Miguel, de fato, uma democratização da vida social. As estruturas aristocráticas foram corroídas (MIGUEL, 2002, p. 4).

Com um trabalho de fôlego em que analisa as consequências de uma democracia domesticada¹⁴ Miguel considera que uma das análises mais perspicazes sobre a democracia foi feita por Alexis de Tocqueville, no clássico *A Democracia na América*.¹⁵ Esse mesmo autor se refere à Tocqueville não como um simpatizante da igualdade e salienta que pode ser considerado como um integrante da nobreza francesa e discípulo de Montesquieu, que valorizava o papel “equilibrador” que a aristocracia desempenharia na sociedade, no entanto, via como inevitável o progresso da igualdade. Mesmo as medidas para contê-lo terminavam por auxiliá-lo. Assim Tocqueville se propõe a conhecer o futuro da Europa e percorrer os Estados Unidos da América para conhecer de perto o lugar onde a igualdade está mais desenvolvida (MIGUEL, 2002). Para Tocqueville (1992, p. 6 apud MIGUEL, 2002) “não é possível haver democracia sem igualdade; e a igualdade leva necessariamente à democracia”. Dessa forma, podemos compreender que para Tocqueville *igualdade e democracia* eram quase sinônimas. Segundo Miguel “sem ser democrata, ele julgava ser necessário aprender a conviver com a democracia que seria o regime político do futuro”. A obra de Tocqueville nos faz compreender que o mais importante, principalmente para as discussões apresentadas aqui é que seu livro *A Democracia na América* projetou no tempo o ideário de democratização existente como uma aposta certa e assustadora para a aristocracia (MIGUEL, 2002).

Célia Quirino dos Santos, cientista política da Universidade de São Paulo, analisa a trajetória de Tocqueville¹⁶ e reforça a ideia de que a América do Norte o atraía pois naquele momento era a mais nova experiência política realizada pelos homens em um determinado país. A democracia americana podia ser compreendida como modelar e, assim, já podíamos encontrar quem a defendesse como o próximo passo a ser adotado pelos países. Segundo

¹⁴ MIGUEL, Luis Felipe. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. *Dados* [online]. 2002, vol. 45, nº 3, p. 483-511. ISSN 0011-5258.

¹⁵ Obra publicada em dois volumes, originalmente, em 1835 e 1840.

¹⁶ SANTOS, C. N. G. Q. *Tocqueville: a Realidade da Democracia e a Liberdade Ideal*. São Paulo: Edusp, 1998.

Santos, era lá também que a democracia parecia se realizar mais plenamente e, por isso, os Estados Unidos seria um local privilegiado para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária que a de origem europeia. A autora nos apresenta uma série de questões que norteiam as preocupações de Toqueville; quando ele se dispõe a compreender melhor a realidade americana. Por exemplo, como conhecer a realidade americana? Quais as condições sociais e políticas da América do Norte? Quais as relações desta nova proposta com a situação social existente. A preocupação de Toqueville situava-se na necessidade de encaminhar em seu país propostas e alternativas para que os franceses pudessem saber como agir em relação ao futuro. No entanto, segundo Santos (1998), Tocqueville acabou fazendo mais que isso, criou uma teoria do processo democrático pela análise de modelos diferentes, o do caso americano e o do francês.

Para o elitismo, a desigualdade é um fato *natural*. Isto está na raiz da atração que o pensamento elitista tem sobre aqueles que ocupam posições de elite. Em vez de estarem nessas posições como fruto do acaso de contingências ligadas à estrutura da sociedade seria recompensada por seus méritos intrínsecos (MIGUEL, 2002, p. 5).

Dentre os teóricos políticos que estudaram as estruturas de conservação do poder das *elites*, identificamos no trabalho de Miguel (2002), uma análise da obra do espanhol José Ortega y Gasset. Este autor expressa sua forma de apreender o comportamento das elites, diante do fenômeno democrático e nos dá pistas para compreender as diferenças existentes entre a concepção de um museu público e a concepção de um museu aberto ao público.

José Ortega y Gasset escreve *A rebelião das massas* reunindo artigos escritos entre 1920 e a metade dos anos 1930. Com a observação de fenômenos cotidianos explica a necessidade de superioridade de pessoas e o incômodo que a ascensão do povo a certos privilégios causa, por exemplo, a presença do povo em locais antes reservados às elites: “Trens, concertos, museus, tudo parecia estar lotado, como consequência do rompimento de certas barreiras que separavam a massa dos ‘superiores’”. (ORTEGA y GASSET, 1987, p. 37) Desse trecho, podemos concluir que a ênfase dada à diferença de sensibilidade estética era importante para que as elites afirmassem sua própria superioridade. Por isso, o fato de a massa buscar acesso à fruição artística era uma das principais causas da irritação de Ortega, que enfatizava que a grande obra de arte deveria ser acessível apenas a poucos. Com base na crença da desigualdade natural, o que Ortega y Gasset propõe é uma limitação da democracia. Uma vez que as diferenças são inatas devem ser institucionalizadas. Em seu livro, há uma reveladora defesa dos privilégios, direitos “privados” conquistados pelos superiores, e mantidos por seu esforço, em contraposição aos direitos humanos universais, concedidos sem que nada seja

exigido em troca. As massas rebeladas desejam eliminar todos os privilégios. Por isso, precisam ser contidas (ORTEGA y GASSET, 1942).

Podemos atribuir ao espírito democrático instalado em países da Europa e América do Norte no século XVIII, a mudança na condução dos valores atribuídos aos museus e a educação. A difusão de ideais e o entusiasmo em torno do *museu público* deram início a uma preocupação específica voltada para a garantia de instrução para todas as pessoas. É certo que este movimento se deu de forma lenta e gradual, mas podemos sentir sua presença e aperfeiçoamento nos anos que seguem. Podemos constatar a clara diferença entre museus públicos e museus franqueados ao público, pois a constituição dos museus em espaços públicos não garantiu uma efetiva abertura. Ainda não veríamos uma democratização real desse patrimônio que continuaria disponível, no entanto, inacessível a todos devido a sua forte relação com uma cultura cristalizada de contemplação silenciosa, passiva das realidades políticas e culturais que se faziam entender apenas por seletos grupos de privilegiados. Esta situação apenas começa a ter outros contornos a partir da Segunda Guerra mundial.

No entanto, antes do movimento iniciado pela Segunda Guerra, podemos identificar autores preocupados com uma transformação significativa nas relações entre o público e as obras de forma objetiva. O período subsequente à Guerra é rico em mudanças e transformações sociais. Os museus passam a ter forma mais aberta e cada vez mais distante da concepção de instituições elitistas. Essa mudança pode ser atribuída a uma nova atitude social, em que os museus são vistos como instituições amplamente acessíveis, desfrutadas pela maioria da população, em que surge um novo público, de opiniões mais marcantes e conscientes de seu papel político, social e econômico, como produto das reconstruções que se fazem após a guerra (MARCOUSÉE, 1973).

O rápido crescimento econômico tem como consequência um aumento da demanda no campo social e educacional, não apenas no campo escolar, mas em todas as instituições de caráter cultural que de alguma maneira podem contribuir com a formação e o bem estar da população.

A educação, como afirma J. F. Kam [1979, p. 15], se converteu em motivo de preocupação e objeto de estudo por parte de muitos profissionais dos museus, assim como de outros profissionais de instituições sociais e culturais que, durante essa época, evidenciaram um crescente interesse nas questões educativas (HOMS, 2004, p. 31).

O século XX torna-se um marco para os museus de todo o mundo. As mudanças são muitas e variadas, muda-se o foco com que estas instituições são vistas pela sociedade. Eles passam a ser como aliados na grande tarefa de democratizar e de educar. Diante desta nova

perspectiva com que é projetado o potencial educacional que sempre esteve presente nestes espaços – de maneira direta ou indireta – passa agora a ser considerado uma ferramenta em benefício dos ideais transformadores desse século mutante e mutável.

I.1.4 Dimensão educacional escolar: a influência do pragmatismo e da Escola Nova nos museus

Como já apontado, as dimensões educacionais aqui propostas não possuem marcos de surgimento e podem ser observadas simultaneamente. Dessa forma, a dimensão pragmática que apresentaremos só pode ser compreendida dentro de uma lógica democrática, pois os ideais democráticos que influenciaram as práticas museais, também impulsionaram o surgimento do movimento filosófico denominado *pragmatismo*. Aqui nosso principal objetivo é apresentar as bases desse pensamento pragmático que influencia, de certa forma, o movimento da Escola Nova no Brasil e sua contribuição ao incremento das práticas de educação em museus.

O movimento denominado “Escola Nova” deve ser observado sob a luz da corrente filosófica pragmática que influenciou toda uma geração e atuou de forma contundente nos círculos da Escola de Chicago. Charles S. Peirce, William James e John Dewey são filósofos que pregam o pragmatismo e podem nos ajudar a compreender este movimento.¹⁷ O pragmatismo é uma filosofia que busca descrever e compreender a verdade e o conhecimento. É fundamentalmente uma teoria do conhecimento que visa dar uma resposta à pergunta: “como se dá o conhecimento?” Nesse âmbito, os racionalistas pretendem definir a verdade e os empiristas buscam a base no cognitivo. Já os céticos afirmam que não podemos conhecer a verdade. O pragmatismo pretende dar conta do aumento da experiência e do conhecimento humanos e os pragmatistas há muito notaram que a ciência moderna parte do desconhecido para o conhecido, por meio de observações produzidas em interações dinâmicas com a natureza. Dewey disse que os objetos conhecidos emergem de um contexto mais amplo de experiências que não são objetos de conhecimento, mas que podem ser incluídos na experiência imediata (SHOOK, 2002, p. 19).

Os pragmatistas pregam que para haver aumento real do conhecimento humano é preciso que esse aumento se dê num contexto mais amplo de natureza experiencial, cuja

¹⁷ SHOOK, John R. *Os pioneiros do pragmatismo americano*, 2002. Esse livro apresenta uma introdução ao pensamento dos três primeiros pragmatistas: Charles S. Peirce, William James e John Dewey (filósofos americanos) considerados importantes pensadores da história da filosofia.

existência não seja independente do conhecimento humano, mas o transcenda. Para Shook (2002), o naturalismo pragmático rejeita a ideia de uma realidade fora da experiência e qualquer ideia de “verdade” independente do conhecimento humano. Os pragmatistas acreditam que aplicar o pragmatismo pode ajudar comunidades democráticas a resolver problemas de modo inteligente, sejam dilemas éticos e problemas sociais.

Para este estudo daremos ênfase às ideias de um de seus principais veiculadores, figura chave para a discussão das ideias pragmáticas aplicadas ao campo da educação: John Dewey (1859–1952). De alguma forma, esse filósofo e educador se aproxima do universo museal ao propor uma educação baseada na prática e na realização de experimentações, fora do ambiente escolar, como veículo de uma interpretação científica para os fatos da vida. Dewey pensa sobre a educação e nos deixa um legado de ideias e ideais que influenciará educadores brasileiros a ponto de surgir também por aqui um movimento já em curso em solo americano denominado de “Escola Nova”. Este movimento liderado entre outros, por Anísio Teixeira, inovou ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da Educação. Dewey, talvez mais que qualquer outro filósofo, aborda conceitos e os exemplifica de forma bastante próxima das atividades cotidianas, que estão inexoravelmente ligados às atividades de sua vida (WESTBROOK, 1991, p. 345-346). As ideias, nesse contexto, são incompletas até que sejam aplicadas e testadas em situações reais, e ele fez um esforço para aplicar esta prática em suas próprias ações. Também escreveu uma quantidade enorme e uma gama incrivelmente rica de temas. Seus livros e ensaios compreendem robustos 37 volumes, incluem grandes obras em quase todos os aspectos da filosofia e uma amplitude de interesses (CUNHA, 2001). Além disso, Dewey escreveu inúmeros ensaios filosóficos sobre temas e questões sociais e políticas. Falou sobre todas as formas imagináveis dos assuntos de interesse público. Suas obras são componentes de uma complexa visão. É importante compreendermos as ideias e a definição de John Dewey sobre o uso do termo “experiência”, pois para o desenvolvimento de nossa reflexão acerca do movimento da Escola Nova e sua influência para os museus, este é fundamental, no sentido de nortear as nossas ideias. Este termo *experiência* aparece no título de três grandes obras de Dewey: *Experiência e natureza*, *Arte como experiência* e *Experiência e educação*. No entanto, o autor atribuía um significado tão complexo para “experiência” que ele considerou substituir a palavra por “cultura” na revisão da *Experiência e natureza*. Em seu cuidado e estruturado trabalho filosófico, Dewey sempre tentou alcançar o equilíbrio das ideias e evitar os dualismos que provaram ser tão problemáticos para os filósofos: a separação cartesiana da mente e do corpo, por exemplo. Dewey demonstrou repetidamente que essas distinções levavam a hierarquias de valor (no

caso do dualismo cartesiano, a valorização do pensamento sobre a ação) (ROSHELLE, 1995). Ao mesmo tempo, coerentemente esforçou-se para promover práticas democráticas progressivas, tolerância, liberdades civis, a aceitação de imigrantes e da reforma econômica (que significa diminuir a disparidade de ação entre os ricos e os pobres) através de ações políticas e sociais (HEIN, G. E. Educação em Museus). As posições filosóficas de Dewey sempre foram destinadas a serem coerentes com suas concepções morais e sociais, denominadas por ele de democráticas, que podemos compreender como um conceito progressista. Podemos considerar que as ideias de John Dewey foram bastante discutidas não só nos Estados Unidos da América (onde tem, naturalmente, ressonância maior, porque exprimem em boa medida as condições da vida e do pensamento norte-americanos), mas no mundo todo, onde quer que se estudem os problemas da educação.

Anísio Teixeira (1900–1971) é considerado por alguns autores (PINTO, s./d.) o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a Educação brasileira no século XX. Como teórico da educação, Anísio defendia suas ideias, muitas delas influenciadas pela filosofia de John Dewey. Anísio defendeu a ideia pragmática de que a Educação é uma constante reconstrução da experiência. O pragmatismo, e sua vertente educacional, para Dewey pode ser considerado como o mundo em transformação que requer um novo tipo de homem consciente e bem preparado para resolver seus próprios problemas acompanhando a tríplice revolução da vida atual: intelectual, pelo incremento das ciências; industrial, pela tecnologia; e social, pela experiência democrática. Essa concepção exige, segundo Anísio Teixeira (2000), “uma Educação em mudança permanente, em permanente reconstrução”.

Para as análises da obra de Dewey e sua contribuição ao campo educacional escolhemos a obra *Educação e democracia*, por considerá-la, assim como Anísio Teixeira, uma de suas obras de maior exponencial para abordagem educacional e sua relação com a Escola Nova no modelo brasileiro. Segundo Anísio Teixeira,¹⁸ a obra de Dewey *Educação e Democracia* pode ser considerada mais “convincente das reivindicações do pensamento moderno, no sentido de demonstrar a sua inalterável continuidade com todo o pensamento da humanidade e sua vigorosa capacidade de restaurar e revitalizar todos os valores morais e espirituais indispensáveis à vida humana”. Teixeira salienta que este trabalho de Dewey representa uma obra de conciliação e síntese e não de divisão nem combate:

¹⁸ Anísio Teixeira escreve a introdução da reedição do livro de John Dewey com tradução sua e de Godofredo Rangel; 3ª edição (*Atualidades Pedagógicas*, v. 21) – livro publicado sobre os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura, em comemoração ao centenário de nascimento de John Dewey.

A confusão de pensamento a que aludimos é, sobretudo, originária de uma inacreditável fragmentação da cultura. Essa fragmentação é por sua vez, proveniente da penetração cada vez mais impetuosa de fórmulas novas de pensamento nas velhas fórmulas herdadas de outras idades. Enquanto foi possível conservarem-se isoladas e limitadas essas novas contribuições e, por esse meio, guardar e acautelar os moldes amados e admirados da velha cultura moral e espiritual o equilíbrio foi mantido. Tempo chegou, porém, em que não era mais possível persistir tal regime de transigência e paz condicional. Sobreveio, então, a confusão moderna e, para curá-la, os remédios violentos e antagônicos. Restauração do velho pensamento harmonioso e adequado nas idades a que serviu, mas ineficaz, insuficiente e contraditório nos dias de hoje, ou imposição imediata de uma nova ordem, totalmente nova, com valores novos e novas instituições (TEIXEIRA, 1959).

No entanto, para Teixeira, o que é necessário destacar é que a obra de Dewey não pode ser simplificada nem como uma restauração do passado, nem a imposição de um futuro que ainda está por vir. Sua obra, nas palavras do autor, significa uma aposta na revalorização de todo o passado que ainda for útil e operante e a readaptação de tudo o que for novo e eficaz. Teixeira salienta ainda que Dewey é considerado no mundo como o filósofo da democracia e que coube a ele desenvolver em todas as suas possibilidades e conseqüências o ideal democrático, em face das condições modernas da ciência e do mundo. E seu livro *Educação e democracia* contribuiu para dar sentido às nossas próprias perplexidades; está contribuindo e tem contribuído nos demais países americanos e em quase todo o mundo ocidental, para orientar o pensamento e a ação dos seus educadores. Podemos então, a partir dessa visão de Anísio Teixeira sobre John Dewey, considerá-lo como um educador, pedagogo preocupado entre outras coisas com as questões sociais americanas e que trata de filosofia da educação e filosofia social, temas que se tornaram a base de todo o seu pensamento.

Para Shook (2002), Dewey esteve sempre preocupado com a teoria funcionalista do comportamento humano. Para ele o funcionalismo é uma explicação empírica e experimental da atividade teleológica inteligente. Em que a atividade inteligente apresenta algum grau de aprendizado quando acontece por meio de ações criativas, quando são superados novos e inexplorados obstáculos que impedem a consecução dos objetivos almejados. O aprendizado não é um conjunto de funções psíquicas, pois a forma mais importante de aprendizado, a essencial para o progresso da inteligência humana, é a que se esforça deliberadamente em desenvolver as etapas do aprendizado; algo que ocorre somente durante o ato afetivo de solução de um problema.

Carneiro Leão¹⁹ em seu livro *A visão panorâmica dos Estados Unidos*, editado em 1950²⁰, afirma que

o pragmatismo deweyano, é exato, nada que não seja acorde à realidade e á sua valoração no interesse da vida humana deve ser reconhecido. Se a natureza é a morada de todas as coisas e entre essas coisas se encontra o homem com seus interesses e ideias, não se pode deixar de buscar obter todo o proveito na ação construtiva dentro dela. Daí sua marcha para o conceito de educação como reconstrução da experiência, em correspondência última com o desenvolvimento do indivíduo, conciliando interesse e esforço, pensamento e ação, é um passo natural e lógico (CARNEIRO LEÃO, 1950, p. 98).

Em defesa da adaptação e utilização dos métodos e do ideário pragmatista norte-americano à realidade da educação brasileira, Carneiro Leão salienta:

No Brasil, sem a preocupação de cópia prejudicial, só lograremos vantagens na observação, no estudo e na compreensão inteligente da educação nos nossos vizinhos do norte. Nenhum outro país da América terá, talvez, tamanhos pontos de contato e tamanha semelhança de problemas. Como os E.U., o Brasil é um território imenso, de uma variedade enorme de natureza e de climas, um terreno apropriado à imigração em grande escala dos povos mais vários da terra, um campo de experiências sociais, um laboratório de raças e culturas, num mundo adequado ao industrialismo intenso e profícuo. Nenhuma lição lhe será mais proveitosa, não só no que se deve como principalmente no que se não deve fazer para a construção da civilização e do progresso brasileiro, do que a lição norte-americana (CARNEIRO LEÃO, p. 176).

Embora muitas críticas à utilização de modelos internacionais como propostas de solução de nossos problemas educacionais fossem feitas e veiculadas, como veremos a seguir, Carneiro Leão segue sua defesa na utilização da teoria pragmatista no universo educacional brasileiro.

Embora poucas vezes a experiência alheia sirva de lição seria pena fecharmos os olhos ao fenômeno norte-americano, a seus métodos de trabalho, as razões de suas dificuldades e de seus reveses, às causas de sua marcha ascendente e de seus triunfos. A lição seria proveitosa, com a condição certamente de que nada empreendêssemos fora das exigências, possibilidades e maneira de ser de nós mesmos, não perdêssemos nunca de vista as realidades brasileiras, caminhássemos resolutamente na direção do espírito brasileiro.

¹⁹ Carneiro Leão transferiu-se para o Rio de Janeiro onde prosseguiu na área da educação, como professor e administrador. Foi diretor geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1922 a 1926); fundador da Escola Portugal, em setembro de 1924, e das 20 escolas com os nomes das 20 repúblicas americanas, entre 1923 e 1926, no Rio de Janeiro. Autor da Reforma da Educação no Estado de Pernambuco em 1928; foi Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação do Estado de Pernambuco (1929-1930); diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais (1934); criador e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil.

²⁰ Carneiro Leão foi convidado pelo governo dos Estados Unidos para visitar o país em missão de intercâmbio cultural em fevereiro de 1947, mas só pôde viajar em junho de 1948. Nessa época ele já havia publicado: *A educação nos Estados Unidos, em 1940* e depois desse intercâmbio escreveu, em 1950: *Visão panorâmica dos Estados Unidos*.

Em nenhum outro fator de formação social e nacional essa política de observação e de entendimento seria mais acorde aos interesses do Brasil do que na esfera da educação (CARNEIRO LEÃO, 1950, p. 42).

Segundo artigo publicado na Revista Brasileira de Educação (MENDONÇA, 2006) por grupo de pesquisadores como Ana Waleska, Libânia Nacif Xavier e outros, o pragmatismo se torna foco de uma polêmica. Antes de entrar nas questões que perpassam este debate, é significativo identificar que, em período posterior ao relatado por Carneiro Leão, os Estados Unidos, no contexto da chamada Guerra Fria, identificaram que o pragmatismo se encontrava em meio a uma enorme controvérsia, sendo fortemente criticado à direita e à esquerda pelos seus pretensos efeitos sobre a educação norte-americana em situação de crise. As autoras consideram que o pragmatismo, no Brasil, nessa época, se situava no cerne de uma “dupla polêmica”, que tinha uma dimensão internacional e uma dimensão nacional, as quais, apesar de fortemente imbricadas, guardavam suas especificidades. Como expressão dessa polêmica na sua dimensão internacional, é destacada a publicação no Brasil, em 1956, do livro *A educação norte-americana em crise*. Para as autoras a “crise” da educação norte-americana, se vincula à influência das ideias pragmatistas que versam sobre o sistema escolar norte-americano, e identificam uma preocupação com o risco dessa influência em outros contextos nacionais. Os artigos de Snyders e Urrutia (1956), apresentados no texto, exemplificam algumas das críticas bastante veementes da pedagogia de Dewey. Para Snyders, Dewey era um “um filósofo que visa[va] diretamente desempenhar um papel político e se coloca[va], para combater as forças progressistas, a serviço do grande patronato”, e chama a atenção para a influência dessa pedagogia nas reformas do ensino secundário em marcha na França. E o artigo de Urrutia (1956) caracteriza igualmente Dewey como o “filósofo da burguesia imperialista” (apud MENDONÇA, p. 22).

Paschoal Lemme é um dos pensadores brasileiros que desenvolvem críticas a alguns dos pressupostos da teoria pedagógica de Dewey, por exemplo, a ideia de que a escola não é a preparação para a vida, mas a própria vida, ressaltando que ela é apenas uma parte da vida, enquanto instituição especializada na transmissão sistemática de determinados conhecimentos, alertando para os riscos da generalização do método de projetos, que viria a aumentar a fragmentação do ensino, além de chamar a atenção para o efeito da aplicação generalizada dos “testes” (LEMME, 1956). No entanto, segue-se a estas críticas eventos e iniciativas realizadas em âmbito nacional que pretendem, em tom defensivo, discutir e retomar os conceitos da pedagogia de Dewey no Brasil. Desde os anos 20 e 30 do século XX, o ideário pragmatista que norteou a proposição da Escola Nova no Brasil, deixara de ser o

centro das atenções teóricas da educação e, segundo defendem alguns autores, retorna com força nos anos 50 e 60 para justificar e exemplificar uma pedagogia pautada no desenvolvimentismo nacional. Este movimento de retorno e defesa pode ser encontrado nas políticas do INEP, à época dirigido por Anísio Teixeira. Este escreve um ensaio sobre a filosofia educacional de Dewey, intitulado “Filosofia e educação”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (vol. 32, nº 75, p. 14-27, jul.-set., 1959). Anísio, também promove a reedição de várias obras de Dewey: *Como pensamos, Vida e educação, Reconstrução em filosofia, Educação e democracia, A criança e o currículo e Interesse e esforço* (MENDONÇA). Mas a contribuição de Dewey não foi discutida e incorporada apenas nas discussões sobre a Educação, sobre os modelos ideais de escolas e os métodos da Escola Nova. Este autor deixou importantes contribuições para o pensamento da prática da educação em museus, ao propor um modelo de escola que tem no museu um de seus principais mecanismos de incentivo à manipulação da experiência. Apresentamos a seguir algumas ideias sobre o pensamento de Dewey da importância dos museus no processo educativo.

Em artigo publicado por George Hein em *Curator* sob o título: “John Dewey and Museum Education”, encontramos um estudo exploratório com indícios do que Dewey pensava a respeito dos museus. Para Hein, as ideias de Dewey sobre os museus e como estes podem contribuir com a educação, não têm recebido atenção por parte dos pesquisadores (Hein, 2004). Dewey, que visitou museus com frequência ao longo de sua vida, reconheceu seu poderoso valor educativo, atribuiu-lhes um papel central como componente integrador de experiências em sua teoria educacional e fez uso extensivo de visitas de estudantes aos museus no Laboratório Escola de Chicago. No começo do século XX, educadores e diretores de museus aplicavam as ideias de Dewey, que defendeu um museu baseado na filosofia da educação progressista.

Educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização e à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual); e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem (TEIXEIRA, 2000, p. 107-108).

Essa citação aponta em linhas gerais as ideias pragmáticas de Dewey com relação à educação que são preconizadas por Anísio Teixeira. Dewey enfatiza que a escola deve ser conectada com a vida (DEWEY, 1900, p. 72) e não isolada dos acontecimentos externos. Esse

é um tema que persiste durante toda a escrita de Dewey sobre educação. Um dos aspectos fundamentais da obra de Dewey é seu interesse em manter o equilíbrio entre os aspectos sociais e individuais com a escola, sem perder os benefícios de se manter conectado com o social. Museus bem como as bibliotecas, na percepção de Dewey funcionam como centros intelectuais para o desenvolvimento do trabalho. Esta percepção fica clara na Figura 1, a seguir produzida por Dewey,²¹ em que o filósofo apresenta a sua ideia de escola, a partir dos centros irradiadores de ideias e movimentos que resultarão em experiências para as crianças.

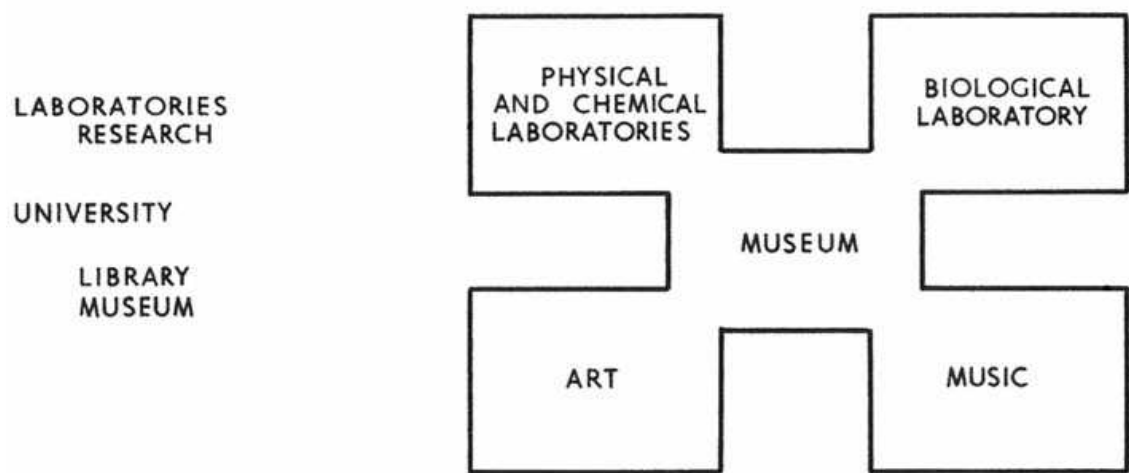


CHART IV

Figura 1. Esquema da Escola Ideal proposta por Dewey. Fonte: Dewey (1904, p. 343).

Na ilustração do terceiro andar imediatamente superior à biblioteca da escola ideal proposta por Dewey, da proposta que tem a escola projetada para ocupar o primeiro andar da estrutura, percebemos que o museu faz parte da concepção de escola ideal.²² “O museu deve ser utilizado em grande parte para o trabalho prático em conexão com todos os departamentos da escola. Junto ao museu, a oeste, duas salas para a biologia, elementar para um, o outro para alunos avançados” (DEWEY, 1904, p. 343). Na perspectiva de Dewey os museus devem ser parte integrante de qualquer estabelecimento de ensino, e dos museus mais desejáveis são aqueles utilizados para fins educativos e que estão associados a atividades de vida fora dos muros. Em seus trabalhos, Dewey dá ênfase à importância da escola conectada com a vida e

²¹ The symbolic upper story of Dewey's ideal school. From Dewey, *The School and Society* (1900, p. 87). Reproduced by permission, University of Chicago Press.

²² Os esquemas ilustrativos do primeiro e segundo pavimentos da escola ideal de Dewey podem ser encontrados em *The symbolic upper story of Dewey's ideal school*. From Dewey, *The School and Society* (1900, p. 87).

reforça de que modo a experiência adquirida pela criança de uma forma familiar na escola é levada de volta e aplicada em todos os dias, tornando a escola um todo orgânico, ao invés de um composto em partes isoladas. Dessa forma, o isolamento de estudos, bem como de partes do sistema escolar, desaparece. A experiência tem aí uma posição estratégica, de realçadora de aspectos como a arte e as obras literárias, as científicas e as históricas (DEWEY, 1900, p. 91).

George Hein (2004) constata em seu artigo que, em todas as referências, Dewey coerentemente descreveu a escola ideal como instituição que inclui as bibliotecas e os museus em um todo orgânico em que experiências de vida e especiais, tais como a leitura e visitas a museus, são unificadas.

A experiência em museus é valiosa, mas, por si só, não é uma vida completa de experiência. Como o conhecimento em livros, pode ser prejudicial como um substituto a experiência, mas muito importante na interpretação e expandir a experiência. Sua opinião de que os museus devem fazer parte da rede de aprendizagem ativa, de qualquer escola é reforçada por outras referências a museus em seus escritos (DEWEY, 1900, p. 87 apud HEIN, 2004).

Várias são as referências de Dewey aos museus, relatos de visitas realizadas, críticas a museus de arte, valorização das práticas educativas nos museus...²³ Por exemplo, em seu texto “Impressions of Soviet Russia: V, new schools for a new era”, publicado em *The Collected Works of John Dewey 1882–1953*, apresenta-nos um relato minucioso sobre sua visita à União Soviética, onde menciona entre outros exemplos a sua experiência de visita ao Museu de Leningrado, que na sua concepção é o melhor museu de história natural e social para fins de materiais pedagógicos (DEWEY, 1928). A concepção de Dewey de utilização do museu. Reforça a ideia de que estes espaços devem tratar da vida local fora da escola e com ênfase para a organização e análise dos resultados da experiência. Os museus devem crescer fora de experiências de vida e devem ser usados para refletir sobre a vida. Para Dewey, as visitas aos museus aliadas a outros tipos de viagens de campo compõem o programa educacional, e este programa deve ser frequente, jamais esporádico, e nunca como deve ser o mesmo de uma visita anual. Em suas críticas aos museus, Dewey (1937) expressa sua insatisfação com os museus denominados por ele de “tradicionais” e esta crítica é posta na mesma intensidade com que Dewey também critica as escolas ditas tradicionais. Para Dewey, o público reconhece nestes espaços apenas um local de reunião de objetos alinhados em ambientes empoeirados. Desprovidos de uma interação que os anime, eles seguem sem despertar o

²³ DEWEY, J. 1937. *The educative function of a museum of decorative arts*. In *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953: Later works 11:520–524, Electronic Edition*, L.Hickman, ed. Charlottesville, VA: Intalex Corporation, 1996.

interesse do público por seus atrativos pedagógicos. Durante o período em que Dewey publicava suas impressões sobre as relações do museu com as escolas, e contribuía com um avanço na perspectiva de pensar os museus como *locus* de experimentações. Por isso, aliado às metodologias escolares que se utilizaram deste arcabouço de possibilidades para lidar com temas diretamente ligados à vida e à sociedade, os museus investiam em ideias a respeito de seu potencial educativo e neste assunto os museus americanos tomam a frente nas discussões.

Segundo E. P. Alexander (1997), os Estados Unidos foram e serão referência no campo das reflexões acerca da relação entre os museus e a educação. Alexander faz referência aos autores deste cenário como inovadores e pioneiros. Fato é que, em 1899, quando foi criado o Museu do *Brooklin Children's* e, em 1909, o *Museu de Newark* estes já reconheciam o potencial da educação progressista para as atividades educacionais nos museus. A importância dos museus americanos para o fortalecimento do campo de atuação da educação em museus pode ser averiguada pela forte influência que as ações e pesquisas desenvolvidas por este país possuem em outros países do mundo. Por exemplo, podemos citar como resultado desta influência norte-americana o relatório da cientista, antropóloga e naturalista do Museu Nacional do Rio de Janeiro, Bertha Lutz. Esta autora é agraciada com um prêmio da viagem oferecida pela *Carnegie Corporation e Endowment for International Peace*, por intermédio da União Pan Americana e da Associação Americana de Museus e decide fazer um roteiro cujo percurso inclui a visita de 58 museus americanos e a análise do setor educativo destas instituições. Este trajeto é realizado, em 1932, e Bertha Lutz retorna ao Brasil com um rico material coletado que vai compor o relatório denominado a Função Educativa dos Museus. Este material será analisado com maior profundidade no capítulo III desta dissertação, onde abordaremos a funcionalidade educativa pretendida pelos museus.

Outro exemplo, em 1913, John Cotton Dana, na ocasião diretor do *Museu de Newark*, envia L. Conelly para uma espécie de expedição aos Estados Unidos para compreender e até mesmo aprender como se fazia educação nos museus americanos. O relatório da viagem indica fortemente o caráter progressista da educação nos museus, além do forte papel da experiência, e nesse caso das teorias de John Dewey para a compreensão do potencial dos museus.

Em 1935, Venâncio Filho também relata sua experiência de visita aos Estados Unidos, quando retorna de uma excursão, impressionado com a importância que se dava no campo da educação aos museus daquele país (LOPES, 1991), escrevendo depois desta experiência, artigos sobre a Educação em Museus (VÊNANCIO, 1939).

Laurence Vail Coleman, diretor da The American Association of Museums, constatando a expansão dos museus de todos os tipos por vários continentes nas décadas finais do século XIX, caracteriza essa expansão como um verdadeiro movimento social. O “movimento” pode ser explicado como o estabelecimento de uma ampla rede de intercâmbio, que possibilitou o contato entre os museus criados em vários lugares do mundo inteiro (COLEMAN, 1939). O *movimento de museus* proposto por Coleman pode ser observado nas relações estabelecidas entre o Brasil e os Estados Unidos, no que se refere às semelhanças entre as práticas educacionais desenvolvidas nos museus americanos e as discussões encaminhadas aqui no Brasil. Com o retorno de Bertha Lutz, em 1932, o Museu Nacional se beneficia desta experiência e incrementa as ações desenvolvidas em sua divisão de ensino. Em Petrópolis, o recém criado Museu Imperial, também é enriquecido com os escritos do educador Venâncio Filho que disserta sobre a função educadora dos museus, sob forte influência das práticas pedagógicas americanas. Anísio Teixeira retorna ao Brasil, depois da realização de um curso nos Estados Unidos fortemente impregnado das ideias do movimento da Escola Nova.

Nos Estados Unidos, por volta da década de 30, já existiam cerca de 2.500 museus de todas as tipologias, muitos haviam sido criados em fins do século XIX. Na América do Norte, também em função da extraordinária expansão dos museus, foi criada a American Association of Museums, em 1906, da qual participaram os museus brasileiros. Foi durante a transição do século que o *movimento de museus* contribuiu com a transferência dos referenciais em termos de organização de museus da Europa para a América do Norte, evidenciando também nesse aspecto, os sinais da hegemonia econômica, social e científica que os Estados Unidos vinham adquirindo em certas áreas (LOPES, 1997).

Os museus brasileiros participaram deste cenário internacional realizando intercâmbios, fruto das viagens científicas que proporcionaram a circulação das coleções, das inovações e pesquisas entre os museus de várias partes do mundo. Os diretores de museus se integravam a esta tradição, compartilhavam e divulgavam informações através de seus periódicos ou de suas associações. Essas viagens, que não foram privilégio dos diretores de museus, foram realizadas também pelos responsáveis pelas instituições de ensino e pesquisa nacionais, para a atualização e intercâmbio de conhecimentos. A participação em congressos também se caracterizou como um aspecto relevante da crescente internacionalização das ciências, a partir da segunda metade do século XIX. Eles refletiam os processos de diversificação e consolidação das diferentes e especializadas comunidades científicas internacionais, nas quais os diretores de museus brasileiros buscavam inserção (LOPES, 1997).

No mesmo cenário em que observamos o desenvolvimento de um *movimento de museus* onde o Brasil está inserido, podemos perceber a forte influência de outro movimento, aqui denominado de Escola Nova. Os avanços nas discussões sobre a Educação Brasileira e novas propostas metodológicas e políticas de atuação são fortalecidos por educadores e pensadores que articulam e defendem novas abordagens e a aplicação para a educação no Brasil. Os museus servem, nesse contexto de inovações, como *locus* de expressão do novo potencial transformador da educação. O movimento da Escola Nova é levado para o interior dos museus e provoca também dentro desses locais uma mudança. Os profissionais de museus assistem a este processo de apropriação e dedicam-se cada vez mais a proporcionar, via museus, o alcance de metas educacionais escolares.

Propomos, neste momento, uma situação do movimento da Escola Nova com seus pontos favoráveis e ambiguidades; e propomos esse entendimento a partir das ideias de Demerval Saviani, que considera a Escola Nova uma maneira de compreender a educação que pode ser interpretada da seguinte forma:

Compreende-se, então, que esta maneira de entender-se a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia da inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1983, p. 13).

Diante dessa nova percepção da educação, a escola também deve agora ser um lugar diferente se comparado com a escola da educação tradicional tão combatida pelos idealistas da Escola Nova. Vejamos, segundo Saviani, como seria:

[...] a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre alunos e entre estes com o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos, ricas bibliotecas de classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 1983, p. 13).

A partir daqui em Saviani, começamos a nos questionar: será que qualquer semelhança com o ambiente de museus é mera coincidência? Todas as características desse novo local de

estudos proposto por Saviani como o local ideal para as práticas da escola nova é – em grande parte – condizente com a descrição de um museu, pois, levando-se em consideração a proximidade das ideias veiculadas sobre a Escola Nova nos Estados Unidos, esta descrição de espaço nos remete as práticas educativas em museus amplamente difundidas também nos museus americanos. No Brasil, ainda seguíamos tímidos no desenvolvimento de práticas lúdicas e educativas nos museus. Com destaque para o Museu Nacional e sua divisão educativa que veremos mais à frente no capítulo III desta dissertação.

Esta é uma boa oportunidade para retomamos John Dewey e sua sistematização dos métodos da escola nova. No entanto, antes de aprofundar a questão, apresentamos a título de comparação de que forma a escola tradicional pauta seus métodos. Podemos agrupá-las em cinco passos fundamentais, a preparação do aluno; a apresentação; a assimilação; a generalização e a aplicação (SNYDERS, 1974).²⁴ Para Dewey, os passos que orientam a atuação da Escola Nova são: atividade; problema; coleta de dados; hipótese e experimentação. É importante ressaltar que estes passos não são um método pedagógico específico, mas uma forma de conceber a aprendizagem, dentro da qual cabem vários métodos, praticamente todos os preconizados pelos diversos representantes do movimento da Escola Nova. Por exemplo, Kilpatrick, autor de *Educação para uma civilização em mudança*; Klaparède, criador do conceito de “educação funcional”; a pedagogia reacionária e elitista de Ferrière e sua defesa ao funcionamento da escola como agente de “seleção natural”; Celestin Freinet e seu radical esforço para superar a ligação da escola nova com as camadas dominantes (DI GIORGI, 1986). Esses passos indicados por Dewey alimentam não só as práticas nas escolas que utilizam o método da Escola Nova, como também, em alguns casos, alimentam e funcionam como orientadores das práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos museus.

É, portanto, no século XX que percebemos um movimento a favor das práticas educativas sistematizadas nos museus. Estas práticas e preocupações surgem para dar corpo a todas as ações educativas e intenções educadoras que precederam tais discussões. Por exemplo, antes do século XX não podemos compreender os museus como espaços de reprodução da vida escolar. Não podemos compreender os museus com uma dimensão educativa escolarizada. Os museus seguem um determinado ritmo social e desenvolvem estratégias educacionais com o objetivo de abordar temas e questões de acordo com as perspectivas ideológicas de suas tipologias e preocupações temáticas. Desde a dimensão contemplativa, percebemos claramente o seu interesse manipulador e direcionador de opiniões

²⁴ Esses passos foram compilados da leitura de George Snyders, autor que procura relativizar as críticas a escola tradicional apontando os seus aspectos positivos e negativos.

na construção das nações e da afirmação política e econômica da sociedade. A prática escolar se desenvolve independente do movimento e do papel social assumido pelo museu, no entanto, as iniciativas destas instituições se acumulam pela aproximação das preocupações sociais com o indivíduo que se forma.

Segundo Vera Maria Sperandio Rangel (2007, p. 44) “desde o surgimento na Revolução Francesa, o museu viveu dois séculos com um único objetivo: educar. A ligação direta com as escolas para complementar a educação formal foi um objetivo perseguido pelo museu durante muito tempo”. Considerando as dimensões dos museus apresentadas aqui, podemos constatar que o caráter educacional sempre esteve presente nas instituições museais, no entanto, a ligação com as escolas para fins de complemento à educação formal não pode ser mensurada com precisão – pelo menos deve ser analisada em cada caso. Em muitas ocasiões, o museu acompanha as transformações sofridas pelas práticas educacionais, seus dilemas e métodos e se posiciona de maneira próxima dessas macroquestões educacionais que orientam as relações com o mundo e que acompanham o desenvolvimento das nações e suas conquistas ideológicas e políticas.

O entusiasmo extraordinário pelo que é novo [...] derivou-se desta fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado por Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação (ARENDR, 1992, p. 225).

A apropriação pelos museus do contexto escolarizado da escola possui indícios bem delimitados, principalmente no caso brasileiro. Segundo Maria Margaret Lopes (1991), o museu da década de 1980, é um espaço que, em grande parte, privilegia as práticas escolarizadas e, portanto, necessita de uma desescolarização. A autora reconhece os ganhos e benefícios que o movimento da Escola Nova trouxe para os museus, mas reforça que permanecer neste modelo escolarizado, nos dias atuais, descaracteriza as práticas museais e mais, reforça uma postura e um compromisso que não devem ser na totalidade os compromissos do museu contemporâneo.

Seu artigo “A favor da desescolarização dos museus” inaugura uma discussão fundamental no campo da educação em museus, quando abre caminho para o que podemos chamar de “movimento de negação da ideia de que o museu é complemento da escola”. O termo complemento soa muito mal aos colegas do campo dos museus que lidam com a educação, pois remete a uma ideia de que o museu está a serviço da escola, ou seja, existe para fundamentar e prestar serviços à escola e ao seu currículo como *locus* visual do conteúdo ministrado. Este movimento de “negação” pode ser verificado nas práticas e reflexões sobre a

educação em museus a partir da década de 80, quando se inicia no Brasil uma ampliação das práticas educacionais em museus, a atuação do Comitê para a Educação e Cultura do Conselho Internacional de Museus – Ceca/Icom contribui com seus textos para estas reflexões e também as proposições do Movimento pela Nova Museologia e o reposicionamento dos museus e de seu papel social. A intenção de Lopes é exatamente provocar a reflexão e garantir que a discussão acerca da educação em museus tome uma direção mais crítica com relação a esta postura escolarizada adotada por muitos museus.

Propomos aqui um retorno ao artigo de Lopes, percebendo nele as riquezas do processo de absorção das técnicas e metodologias propostas pela escola nova aos museus, construindo dessa maneira uma interpretação que enfatize os benefícios provocados nos museus pela escolarização de suas práticas – levando em consideração que nossa análise é datada e por isso devemos guardar as devidas proporções para a compreensão do fenômeno nos dias atuais.

O que norteia nossa reflexão é a discussão do sentido mais geral dessa contribuição dos museus à educação: manutenção, reforço, extensão da instituição oficial escolar e de seus métodos de ensino e avaliação, que todos, sem exceção, consideramos no mínimo, problemática; ou tentativa de contraponto, que possa talvez até contribuir para futuros questionamentos da ordem estabelecida, de modo que as crianças e os adultos tenham, acesso a outros horizontes culturais além da rua, da escola e da tevê, quando possível. [...] contribuição do museu – com, sem, ou apesar da escola – para o processo de construção do conhecimento em nossa realidade. Trata-se de os museus serem valorizados como mais um espaço, mesmo que institucional – e por isso com seus limites – de veiculação, produção e divulgação de conhecimentos, onde a convivência com o objeto – realidade natural e cultural – aponte para outros referenciais para desvendar o mundo (LOPES, 1994, p. 60).

A Escola Nova, nas palavras de Lopes, traz as práticas educativas para o interior dos museus e sob inspiração deste movimento os museus passam a servir como complemento ao ensino formal, devido às influências das concepções educacionais que valorizam as práticas no âmbito técnico pedagógico reforçando as ações experimentais. O movimento chega aos museus por intermédio de educadores ligados diretamente ao movimento da Escola Nova e que compreendem o espaço do museu como alternativo à educação que prega a valorização da experimentação, vivência e plena centralidade nas ideias e conceitos dos alunos como elemento fundamental da relação entre professor e aluno. A partir dos anos 1920, os educadores descobrem no universo museal oportunidades de utilização pedagógica e iniciam uma trajetória de aproximação e utilização. No Brasil, identificamos importantes educadores que estiveram à frente das principais discussões na relação entre museu e sociedade no início do século XX. Devemos salientar que esse era tema que já vinha sendo tratado em estudos e publicações de grande parte dos intelectuais da educação. Segundo Simona Nissan (2005) nas

décadas de 1930 e 1940, é possível encontrar uma significativa bibliografia a respeito de novos meios e abordagens para o ensino e dentro desta ampla discussão encontramos também discussões a respeito do papel que o museu pode exercer para a educação e o ensino. Os museus são analisados por grande parte dos interessados em educação, especialmente os escolanovistas ou de simpatizantes dos métodos da Pedagogia Nova.²⁵

Nessa época em que toda a discussão sobre o aspecto educacional estava voltada para o interior das escolas e não mais para a ampliação da rede escolar, a preocupação pedagógica adentrou explicitamente os museus, influenciando-os para que passassem a dar prioridade e apoio à escola. Nesse contexto, perderam terreno as funções de disseminação de conhecimentos para públicos amplos, independentemente da escola (LOPES, 1991, p. 46). Apesar de termos exemplos que justificam as assertivas de Lopes, como as ideias de Leontsinis (1959), que afirma ser o museu local de “fixação” de conteúdos, sugerindo uma “inversão do currículo”, e as palavras de Sussekind (1946) a favor de que o museu deveria atuar a serviço da melhoria da qualidade do ensino, podemos também encontrar exemplos de que os museus atuaram em uma perspectiva um pouco mais ampliada de entendimento de seu papel na sociedade, indo além da perspectiva de apoio à escola unicamente.

Venâncio Filho, em 1939, cita a palestra proferida por Roquette Pinto, em 1929, para a Associação Brasileira de Educação, em que este se refere à educação nos museus com o seguinte contorno:

Dizia-se então que os museus, ao lado de outras funções que lhe cabem, têm de ser grandes escolas populares, escolas que ensinam tudo, de um determinado setor, a todos, a qualquer momento, sem o intermédio do livro e do professor. Para isso eles devem ter feição inteiramente nova (VENÂNCIO, 1939, p. 54).

Podemos perceber que a intenção de Roquette Pinto não é propor um museu escola, nem uma escola museu. O autor faz referência ao potencial educativo da instituição museu e seu papel diante da sociedade. Compreendemos que esta concepção não pode ser encarada como uma posição em que o museu é visto como um complemento à escola, o museu neste caso, para Roquette Pinto é mais que a escola, ele exerce uma função educadora para a vida,

²⁵ Fernando de Azevedo (*Reforma do ensino no Distrito Federal*, 1929; *Novos caminhos e novos fins*, 1931; *A cultura brasileira*, 1941), Jonathas Serrano (*Como se ensina história*, 1935), Everardo Backheuser (*A técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da Escola Nova*, 1934), Francisco Venâncio Filho (*A Educação e seu aparelhamento moderno*, 1941; o mesmo autor, em co-autoria com Serrano, *Cinema e educação*, 1930; *A função educadora dos museus*, 1939), Roquette-Pinto (*A história natural dos pequeninos*, 1925; *Seixos rolados*, 1927), Edgar Sussekind (*Ensino e cultura*, 1940; *A extensão cultural dos museus*, 1946).

para além das questões da escola, pois se propõe a tratar de tudo, de todos os assuntos de interesse humano.

Regina Real (1969), em seu pequeno livro, *O Museu Ideal*, relata a seguinte passagem de Venâncio Filho: “Não é apenas educativo o que dá conhecimento, mas o que conduza hábitos e inspire sentimentos. Por isso é fator geral que antes de tudo o museu deve ser agradável e artístico”.

O conceito de Roquette Pinto sobre os museus também surpreende pela tamanha complexidade de questões que podem ser apreendidas desta afirmação sobre os museus, se comparada à ideia de museus que prevalecia na época em que foi escrita.

O conceito de museu mudou de todo. Não deve ser mais o de hospitais ou cemitérios de coisas... Devem ter, se o tiverem, muito pouca aquela advertência assustadora: “pede-se não tocar nos objetos”, quando não a proibição agressiva. Devem ser amáveis, vivos, variados, sem repetição nem monotonia, lógicos na sua estrutura, convidando ao exame e à ação. Principalmente em vez de estático o mais dinâmico possível (VENÂNCIO, 1939, p. 54).

No entanto, para Roquette Pinto, em outra ocasião, em seu artigo “A História Natural dos pequeninos”, o autor escreveu sobre a perspectiva da visita ao museu e seu caráter educativo da seguinte forma:

Quem quiser aprender no museu, deve primeiro preparar-se para a visita. Aquilo é apenas o Atlas, o texto deve ir com o estudante. As crianças por si sós não sabem o que tem no museu; elas só lucrarão se forem acompanhadas do mestre, papel e lápis, conforme já se disse (ROQUETTE PINTO, 1925).

É importante perceber de que forma esses educadores compreendem o espaço do museu e sua relação com a educação. Para além das esferas escolares em certa medida, quando apostam nas relações de liberdade e vivacidade das relações com a sociedade e também amarrados à escola e às suas convicções metodológicas como fonte de total acesso ao público e responsabilidade. “[...] Os museus não são como escolas, cuja frequência é obrigatória. Decorre daí a dificuldade de que tem a vencer para atrair público” (REAL 1969). Esse trecho, retirado de artigo de R. L. Duffus sobre o livro de Kent, *What I am please to call my education* citado por Regina Real (1969), exemplifica, de certa forma, uma postura adotada por educadores de museus a respeito de seu público em fins do século XIX. Podemos constatar que muitos viam de imediato o público escolar como único na esfera de possibilidades dos museus. Decorre que, um dos motivos de uma postura preocupada com o público, pode ser encontrado no receio que estes espaços têm de que suas práticas fiquem sem público e o museu sem justificativa para funcionar e passam a agradar e a cativar o público

escolar. Mais que um comportamento a favor das práticas escolarizadas nos museus, por compreendê-las como fator importante na educação das pessoas, os educadores de museus, preocuparam-se em garantir público em suas salas e em suas atividades. Como clientes que merecem ser bem atendidos e encontrar a oferta de produtos a sua escolha, os museus se comportaram como produtores de visitas escolares. Essa postura garante aos museus um público e justificativa para estarem abertos à visitação. Essa atitude mercadológica, se podemos assim definir este processo, esbarrou na disputa de interesses.

Em uma sociedade patriarcal, às voltas com uma oligarquia cafeeira e elitista, não sobrava muito espaço para a garantia de lazer e entretenimento cultural para a grande massa de pessoas. Dessa forma, os visitantes, para além dos estudantes e professores, resumiam-se a poucos interessados e atentos. Ficava de fora a grande maioria da população. Com baixa procura, os museus preocuparam-se em disponibilizar aquilo que mais gritante é no universo museal, a dimensão educacional. Maior que o apelo cultural, o alcance da dimensão educativa e educacional do museu é, sem dúvida, um consenso entre os profissionais de museus, principalmente nas primeiras décadas do século XX. Portanto, não restam dúvidas de que é a condução e utilização das dimensões educacionais pelos profissionais dos que proporciona a riqueza e o diferencial das funções educativas exercidas. De outro lado, os educadores preocupados em inovar com propostas para o universo educacional brasileiro, mobilizam-se a favor dos ideais da Escola Nova e abrem caminho para uma série de reformas. Além das mudanças sociais e políticas que o mundo atravessava; outros fatores contribuíram para que os integrantes do movimento dos *renovadores* da educação enxergassem nos museus um ambiente plenamente interessante e agradável para a prática do ideal escolanovista. Como um lugar de experimentação, visitação e reflexão. Inaugura-se aí a perspectiva de integração entre os educadores e “conservadores de museus” na tentativa de utilização do espaço museu como uma ferramenta educacional. Com os interesses profissionais aliados, os educadores e técnicos de museus inauguram uma jornada comum de preocupações e de entendimentos rumo a práticas da educação em museus. O movimento da Escola Nova e sua perspectiva de mudança educacional no Brasil impulsionam as atividades sistematizadas de educação no ambiente dos museus, com foco no acervo material destas instituições. O patrimônio e a cultura passam a ser fonte de informação e estudo para os professores. Este movimento escolanovista, principalmente quando introduz uma nova etapa de desenvolvimento das práticas desenvolvidas nos museus, inaugura uma nova concepção de educação nos museus, aquela que preconiza um novo campo de estudos para a museologia: a educação em museus.

Sobre este aspecto, Real (1969) salienta a formação de pessoal educativo, como ela mesma fala.

Vemos que essa solicitação crescente que transborda dos limites do ambiente dos museus, impõe a preparação de museologistas educadores ou de educadores museologistas. Para que sejam eficientes, certas disciplinas e comportamentos diversos dos usuais na preparação de conservadores de museus têm que ser abordados: pedagogia educacional, metodologia, psicologia da criança e do adolescente, material específico ligado ao ensino. Aos professores compete maior conhecimento do acervo e dos métodos museológicos para fins de organização de programas a serem estabelecidos em conjunto.

Regina Real escreve sobre a possibilidade de formação do profissional de museu que lida com a educação reforçando a necessidade de uma formação comum que possa adequar tecnicamente as especificidades de cada área. No entanto, este texto é escrito em 1969, após a realização de alguns eventos e várias discussões em congressos e seminários a respeito da educação em museus.²⁶ E nos permite pensar que a relação de proximidade entre as carreiras técnicas desempenhadas dentro dos museus e as desempenhadas no âmbito da educação, surge e é impulsionada pelo movimento escolanovista nas décadas de 20 e 30, influenciando e incentivando a aproximação dos museus e da museologia com a educação e a pedagogia.

Embora as ideias escolanovistas tenham significado um avanço para o rompimento da inércia em que sobreviviam os museus brasileiros inserindo-os nos esforços internacionais por modernizações, essas concepções impregnaram desde então nossos museus de seu papel de complemento do ensino escolar (LOPES, 1991, p. 446).

Para além da concepção de complemento ao ensino, o movimento da Escola Nova ofereceu ao museu novas perspectivas de atuação, ao proporcionar um universo de possibilidades práticas e reflexivas que integraram dois campos de conhecimento em construção no Brasil, a museologia e a educação. A prática de explorar o viés educativo do museu, com objetivos e metodologias, de certa forma, próprias, uma vez que o espaço é de um museu e as relações que se estabelecem ali são outras e configuram-se de forma diferente da escola (por mais que os métodos e paradigmas da escola estejam presentes), mais do que um legado de escolarização, faz-nos perceber uma crescente preocupação em utilizar a dimensão educacional, no sentido de promover a interação entre o museu e a comunidade, como ferramenta de atração de público e como espaço de discussão de um novo campo de

²⁶ Segundo REAL, a Unesco e o Icom não deixam de incluir, na maioria de seus congressos internacionais o problema educacional, por exemplo, realizaram os seguintes simpósios exclusivamente sobre o tema, em 1852, no Brooklin; 1954, em Atenas; 1958, no Rio de Janeiro e, em 1966, em Nova Déli. Além desses seminários a revista *Museum* desenvolveu o tema em várias de suas edições: vol. I, nº 34, 1948; vol. VI, nº 4, 1953; vol. VIII, nº 4, 1955; vol. XXI, nº 1, 1968, apenas para citar alguns.

atuação profissional. A partir da dimensão escolar, os museus, mesmo influenciados pela escola e pelos hábitos de ensino que delas provém, inauguram uma nova forma de encarar o potencial educativo de suas coleções e exposições. Deixa-se de lado o caráter natural e, por conta disso sempre presente, da educação nas relações estabelecidas nos espaços museais e passa-se a valorizar de forma funcional e institucional o caráter educacional do museu. Acreditamos que o fenômeno da *escolarização* foi fator decisivo e fortemente positivo para o crescimento da educação em museus no Brasil, no início do século XX, e nos indica a necessidade de uma análise aprofundada das relações que o museu estabeleceu com a educação formal desde então. Essa perspectiva favorável à *escolarização* que analisamos neste estudo é datada e nos remete às primeiras décadas do século XX. Assim, para as discussões atuais nossa opinião é partidária e favorável ao movimento também iniciado por Lopes de *desescolarização* dos museus, proposto e discutido no mesmo artigo em 1991. Comprendemos que os museus precisam avançar em técnicas e metodologias que os libertem das práticas puramente escolarizadas.

I.1.5 Dimensão socioeducativa dos museus: iniciativas preocupadas com o social

A museologia deve procurar, num mundo contemporâneo que tenta integrar todos os meios de desenvolvimento, estender suas atribuições e funções tradicionais de identificação, de conservação e de educação, a práticas mais vastas que estes objetivos, para melhor inserir sua ação naquelas ligadas ao meio humano e físico.
(Declaração de Québec)

Para abordar a dimensão socioeducativa, nos propomos a identificar e analisar marcos na história da museologia que se configuram como divisores de águas para as práticas museais e podem ser caracterizadas por propostas inovadoras e ousadas.

Iniciamos pela Carta de Santiago, do Chile, apresentada como fruto do Seminário em 1972. Esta carta para o universo museológico brasileiro pode ser considerada não só emblemática por apresentar propostas integradas ao movimento social internacional, como também por propiciar uma radical redefinição dos ideais e objetivos dos museus, enfatizando o conceito de museu integral. Documento obrigatório para quem estuda o universo dos museus e da museologia, faz parte do pensamento museológico internacional e brasileiro, a

partir de suas ideias, faz-nos pensar em um novo museu e abre o caminho para a chamada Nova Museologia.

Além da Carta de Santiago do Chile, temos também a Declaração de Quebec, que em 1984, inaugura uma preocupação específica e sistemática a respeito da Nova museologia, estabelecendo as diretrizes deste movimento e também a Declaração de Caracas em 1992, em que as bases para o pensamento dos museus como *locus* essencialmente comunicacionais são também discutidas. Estas cartas são velhas conhecidas dos profissionais da Museologia e não se configuram em surpresas. No entanto, para este trabalho pretendemos identificar nestes movimentos aspectos que nos remetam à preocupação e à necessidade de reflexão sobre as funções do museu e seu posicionamento diante das questões propostas pela sociedade.

A Educação é uma das atividades museais que sofre verdadeiro impacto com as ideias e as propostas de reinserção dos museus no plano das atividades políticas de promoção das reais necessidades das populações. Aliás, de forma bastante sintética toda questão veiculada e discutida pelos inúmeros participantes de várias reuniões realizadas para discutir a museologia e os museus no mundo inspiradas por Santiago e Québec, concentram-se em denunciar o museu como espaço de um projeto político desconectado das reais necessidades das populações e postulam uma transformação que será considerada uma das principais missões dos museus (BITTENCOURT, 2008).

A memória do pensamento museológico brasileiro, compilada e publicada por Marcelo Mattos e Cristina Bruno, dá acesso aos materiais clássicos que permitem o estudo da museologia (ARAÚJO, 1995). É interessante perceber que estes museólogos escolheram o Seminário sobre Educação realizado na cidade do Rio de Janeiro em 1958, para abrir a coletânea de textos e justificam a escolha da seguinte forma:

Esses documentos, sínteses das experiências e dos desafios enfrentados pelos profissionais de museus em seu cotidiano, convergem para uma grande preocupação comum: qual o papel social dos museus? Foram selecionados por sinalizarem mudanças e novos caminhos na trajetória das instituições museais. (ARAÚJO e BRUNO, 1995)

A inclusão do assunto *educação* como prioritário para o campo de estudos e práticas da museologia, em nossa percepção, inaugura uma nova fase para as ações educativas desenvolvidas no âmbito dos museus. Em um ambiente internacional fragilizado pelo fim das grandes guerras e com uma nova ordem internacional vigente, a educação passa a ser um elemento fundamental de reintegração da humanidade e de perspectivas de futuro. Inseridos neste universo de possibilidades, os museus exercem o seu papel e integram estas discussões do alto de seu potencial exploratório de possibilidades de integração e reflexão. Antes de nos

determos nos princípios destes encontros e de seus resultados, destacando em que medida as práticas educacionais auxiliam nesta tarefa assumida pelos profissionais de museus, é importante ver algumas teorias e práticas educacionais que foram absorvidas, em certa medida, e em alguns casos, de forma mesmo intuitiva, sem estudos regulares que comprovem o uso como metodologias, mas facilmente podem ser percebidas como frequentes no universo museal brasileiro.

Algumas correntes educacionais começam, a partir da segunda metade do século XX, a veicular perspectivas educacionais voltadas para as questões sociais e com caráter “inclusivo” dos ditos “excluídos” da sociedade. Deixando de fora de nossa discussão o aprofundamento acerca dos termos incluídos e excluídos,²⁷ mantemos nossa análise nas práticas educativas denominadas de educação popular, educação social e práticas socioeducativas. Essas expressões surgem para que a educação possa ser compreendida para além daquela voltada para os grupos que cumprem a seriação da escola formal e por isso mantêm-se dentro do esperado, do ponto de vista da relação escolarizada da sociedade. Esta proposta de educação é pensada para todos os demais, que por motivos diversos não integram ou deixaram de integrar, este sistema seriado regular, e que, portanto, necessitam de uma inclusão educacional, ou melhor, socioeducacional.

Para compreender melhor o conceito de Educação Social é necessário mergulhar um pouco na gênese e trajetória deste conceito para, em linhas gerais, apontar sua contradição. Segundo Marlene Ribeiro (2006), esse conceito explicita sua maior contradição ao anexar uma qualidade ou atributo – social – que é inerente à substância ou conceito “educação”. Se o social, como o mundo de relações em que se efetuam os processos de sociabilidade, é o substrato no qual se realiza a educação, como entender que esta ocupe o lugar do substantivo ou daquele que é adjetivado na expressão “educação social”? (RIBEIRO, 2005). Ainda segundo Ribeiro (2006), o conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão. Para a autora é uma resposta afirmativa e adequada aos desafios enfrentados pela educação social no enfrentamento do debate sobre: a educação que queremos oferecer as crianças, adolescentes e adultos que são excluídos da escola e também de dentro da escola; excluídos das oportunidades de emprego; excluídos da posse das terras; das instituições sociais. Diante destes enfrentamentos, a autora nos coloca a seguinte questão: “seriam os educadores formados por instituições regulares de ensino, dentro dos princípios, objetivos,

²⁷ Para um aprofundamento das discussões acerca dos conceitos de “incluídos” e “exclusões” ver RIBEIRO, 1999.

conteúdos e métodos tradicionalmente direcionados aos incluídos, os mais preparados para educar, os que experimentam as situações de exclusão social?” (p. 160)

Com relação às práticas socioeducativas, Daniel Peraya (1997) identifica dois discursos educacionais que, segundo ele, se contrastam e podem ser divididos da seguinte forma: o “didático” e o “socioeducativo”, cada um deles correspondendo a um conjunto de características externas, não discursivas, ligadas aos lugares de interação social. Por exemplo, as finalidades e as metas educativas, as temáticas, os públicos, as formas de organização etc. Segundo o autor o primeiro discurso diz respeito à comunicação *sociopedagógica*, dedicado mais amplamente à educação voltada a problemas sociais ou ligados à vida social, e o segundo discurso refere-se a didática e releva rigorosamente a necessidade de instruir, organizada num sistema de ensino ou de formação, qualquer que seja seu tipo. É interessante perceber a distinção que Peraya faz entre “didático” e “pedagógico”, preferindo utilizar a expressão “didático”. De fato, para o autor, dentre tantas definições, a palavra “didático” parece sistematicamente remeter a uma função de ensino, de instrução, e é quase sempre referida à metodologia de aprendizado de uma matéria, de uma disciplina. Segundo o autor o didático implica sempre, portanto, conteúdos específicos, programas, testes de avaliação ou de certificação etc. A comunicação didática nos introduz, portanto, imediatamente no contexto e na realidade escolar que constituem seu lugar de desenvolvimento privilegiado.

Já a comunicação socioeducativa estabelece uma forma de acompanhamento da vida social e desenvolve ações muito menos sistemáticas, incidindo sobre assuntos menos ou não escolares, sobre comportamentos ou conhecimentos indispensáveis à vida social (profissional e pessoal), em outras palavras, à integração harmoniosa do indivíduo na sociedade. Encarregar-se-ia, portanto, de temas tais como educação para a saúde (prevenção da AIDS, luta contra o tabagismo etc.), a segurança nas estradas e a procura de um emprego (preparação para as entrevistas). Peraya (1997) salienta, portanto, que a comunicação socioeducativa se inscreve em atividades educativas que incidem sobre aspectos sociais ou em ações sociais que têm objetivos educativos. O quadro apresentado aqui (Figura 2), preparado pelo autor, resume suas principais ideias e as diferenças entre as duas formas de comunicação:

	Comunicação socioeducativa	Comunicação didática
Conteúdos	Temas gerais participando da integração social, educação para comportamentos sociais	Programas e currículos ligados aos programas escolares ou aos perfis profissionais definidos pela empresa
Finalidades	Desenvolvimento pessoal e socialização ("cidadão do mundo")	Formação certificante ou eventualmente qualificante (por ex., formação aguda em empresa)
Tipo de aprendizado	Com dominante do saber ser e do saber fazer	Com dominante do saber e do saber fazer
Obrigações organizacionais	Ações pontuais ou de duração determinada: por ex., campanha de sensibilização	Organização sistemática de "percursos", módulos, passarelas etc.
Público	Grande público, qualquer público, às vezes público-alvo	Sempre público-alvo em função dos níveis, dos ciclos e dos currículos, mas, com frequência, heterogêneo na categoria
Estratégias de comunicação	Com dominante informativa	Com dominante da formação
Avaliação	Inexistente, na maioria dos casos	Sempre presente, organizada em função das formas e modalidades de aplicação institucionalmente prescritas (inclusive nas formas de empresa: ligação com carreira, integração nos locais de trabalho etc.)
Certificação	Inexistente, na maioria dos casos	Imposta pela instituição

Figura 2. Diferenças entre comunicação socioeducativa e didática. Fonte: Peraya, 1997, p. 304.

A concepção de educação social e socioeducativa exposta nos ajuda a pensar alguns princípios adotados pelos museus quando planejam suas ações educativas. De forma bastante explícita, as práticas desenvolvidas no âmbito dos espaços museus utilizam as variáveis apresentadas no quadro e partem dos mesmos pressupostos que a comunicação socioeducativa. Por exemplo, o tipo de público dos museus é amplo e em alguns casos, as atividades possuem público-alvo. No entanto, em alguns casos, os objetivos dos museus extrapolam a preocupação com a formação do saber ser e saber fazer e ampliam as discussões e a percepção para o saber refletir e saber questionar.

Como função básica do museu, a preocupação com a formação do cidadão e a aplicação dos conceitos da educação popular são encontradas nas ações propostas pelos espaços museais, principalmente depois das reuniões e discussões que inauguraram o movimento a

favor de uma nova forma de pensar o seu papel social. Esse movimento compreendido como a favor de uma nova museologia cria e garante condições para a prática museológica pautada nas questões sociais. É importante ressaltar que o marco para estas novas práticas pode ser datado na década de 1970, no entanto, as primeiras iniciativas a este respeito surgem ao longo dos anos seguintes. É inegável, portanto, que as abordagens expositivas e as discussões acerca da educação obtiveram mudanças significativas desde então.

Um dos grandes nomes da educação em nosso país e de renome internacional, Paulo Freire, foi um pensador e pesquisador que influenciou gerações no trato com as questões da educação e educação popular, e em sua defesa de uma educação a favor dos “oprimidos” e em busca da liberdade. Esta concepção de educação influenciou explicitamente a declaração de Santiago do Chile – principal marco do movimento em prol da Nova Museologia. Este fato pode ser justificado através da análise dos temas abordados pela carta e o momento político vivido pelo Brasil na década de 1970. Paulo Freire foi convidado para comparecer à mesa de Santiago do Chile e infelizmente não pôde estar presente. Nós, profissionais da área, nos ressentimos desta falta, mas constatamos que o conteúdo veiculado neste encontro apresenta as ideias de liberdade e de superação das opressões sociais.

Em *Vagues, Une Anthologie de La Nouvelle Museologie*, encontramos artigos de autores referenciais para a área da museologia com uma perspectiva social. Nessa publicação, encontramos um artigo de Paulo Freire²⁸ que fala sobre Educação como prática da Liberdade. Este fato indica a sintonia das discussões e a preocupação desta nova geração de autores que se debruça sobre a museologia, com ênfase em seu papel social e por consequência, educacional.

Maria Célia Teixeira Moura Santos (2008) ressaltava a falta de pesquisas que objetivem uma análise acerca das contribuições de Paulo Freire e suas ideias de educação popular ao universo dos museus e diz:

A busca de um fazer museológico mais ajustado às diversas realidades históricas, que tem como objetivo “humanizar o homem na ação consciente que esse deve fazer para transformar o mundo”, que tem sido uma constante nas ações museológicas contemporâneas, com certeza, no meu entender, tem um referencial bastante significativo na obra do Prof. Paulo Freire. Acho que ainda estamos devendo um estudo mais aprofundado sobre a influência desse grande educador brasileiro para a museologia do nosso tempo (SANTOS, 2008, p. 23).

²⁸ Devo ressaltar que Paulo Freire (então consultor para educação do Conselho Ecumênico das Igrejas em Genebra) foi convidado por Hugues de Varine, para chefiar sua ONG denominada Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos (*Institut Occuménique pour Le Devèloppement dès Pouples* – INODEP).

Em um breve exercício de compreender as ideias sobre a concepção de educação popular, para Paulo Freire, e de que forma esta concepção é utilizada e abordada pelos museus, ao menos em teoria, apresentamos a dimensão deste autor sobre educação encarada como uma experimentação educativa com bases comunitárias. Vejamos o que ele tem a dizer:

Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 2007, p. 110).

Nessa perspectiva de atuação, o autor relata a experiência desenvolvida no movimento “Projeto de Educação de Adultos”, através do qual lança duas instituições básicas de educação e de cultura popular: o *círculo de cultura* e o *centro de cultura*. Sobre estes espaços Freire aponta:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 2007, p. 111).

É interessante perceber as semelhanças entre a proposta dos *Círculos de Cultura* de Paulo Freire e os museus. A liberdade de atuação frente ao rígido conteúdo escolar e a constante desescolarização das práticas culturais também é pretendida pela experiência de Freire. A perspectiva de educação em museus que é lançada nos movimentos museológicos que veremos a seguir, é completada com a perspectiva educacional de Paulo Freire e juntas, fornecem subsídios para pensar as bases que orientam o pensamento educacional nos museus na segunda metade do século XX.

Em sua análise sobre o Seminário Regional da Unesco e a Função Educativa dos Museus²⁹ no Rio de Janeiro, em 1958, Toral (1995) identifica alguns pontos discutidos neste encontro como a discussão acerca da museologia e seus conceitos; sobre a cientificidade da museologia; museografia; carência de pessoal e tipos de museus, a responsabilidade destes

²⁹ Para mais informações sobre o Seminário ver SEIBEL, 2009.

espaços em estabelecer vínculos com a sociedade. Vejamos o que diz sobre os temas abordados:

O museu deveria desenclausurar-se não somente através de programas didáticos dirigidos à educação formal, como também da utilização de outros meios a seu alcance como o rádio, o cinema, a televisão, para atingir assim camadas mais amplas da população e poder melhor difundir sua mensagem [...] transformá-lo em um meio de comunicação atrativo que pudesse incidir nos problemas reais da comunidade. Um dos mais importantes temas discutidos foi o da exposição através da qual o museu estabelece o seu vínculo com a sociedade e da qual depende seu objetivo fundamental. (TORAL, 1995, p. 9).

Dentre as discussões, indicações e posicionamento acerca da educação em museus, apresentadas no Seminário Regional da Unesco, destacamos o fato de que “o museu pode trazer muitos benefícios à educação”. Esta importância não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição nem colocar em perigo o cumprimento de sua missão. Podemos também destacar a preocupação com o caráter social destes espaços e sua aproximação com a sociedade por intermédio da exposição considerada na ocasião como meio específico do museu. Segundo a conclusão do relatório sobre o Seminário este instrumento de comunicação, com a condição de que seja lógico e agradável, e que proponha, em vez de impor, terá por si só valor didático. Constatamos que nesse Seminário sobre educação, a perspectiva de educação e de função educativa dos museus que encontramos está diretamente ligada à proposição de mudanças sociais e ao incentivo a reflexão a partir de exposições. Com a ajuda de profissionais chamados de pedagogos, conservadores e museólogos, a exposição e o museu podem e devem se configurar como espaços propositivos e não impositivos.

A respeito da mesa de Santiago do Chile, ocorrida em 1972, podemos identificar alguns aspectos fundamentais que corroboram o espírito inovador do processo de posicionamento dos museus à frente das questões sociais contemporâneas. Este encontro traduz o que antes foi mencionado e discutido, na França, na Conferência Geral do Icom, em Grenoble, em 1971. Este encontro propôs mudanças substanciais como a revisão dos estatutos museus e da definição dos museus; propôs maior ênfase na cooperação internacional entre os museus; afirmou a importância do meio ambiente na vocação dos museus. No entanto, a identificação da dimensão política no conceito dos museus e o questionamento sobre qual seja o papel do museu na sociedade, nortearam e deram o tom para a mesa de Santiago do Chile no ano seguinte. Com a diferença de ter sido realizada em país da América do Sul, no idioma oficial espanhol e juntando museólogos e especialistas das Américas, a mesa redonda, trouxe para o

universo dos museus a preocupação com o rumo dos museus no mundo e tentou sintetizar na noção de museu integral todo o potencial político e social dos museus frente a demandas sociais. O museu integral proposto na ocasião levava em consideração a totalidade dos problemas da sociedade, pois os museus passam a ser compreendidos como ação e como instrumentos dinâmicos de mudança social.

No entanto, nas palavras de Hugues de Varine, participante da mesa de Santiago, nada ou quase nada mudou efetivamente no universo dos museus, imediatamente após as considerações finais do encontro.

No resto do mundo o impacto de Santiago foi considerável, mas tardio: até a década de 1980, ninguém falava de Santiago. O *museu integral* era esquecido, a não ser por seus autores e pelo grupo de fundação do museu da Comunidade do Creusot-Monteau (VARINE, 1995, p. 19).

As sementes foram plantadas e até hoje podemos verificar que os museus e as experiências de educação, herdaram de Santiago alguns pontos que podem ser considerados norteadores das práticas que elegemos como fundamentais para o universo museal brasileiro. Por exemplo, a preocupação com o surgimento de museus locais, de iniciativa comunitária, sem especialização disciplinar, e que levam em conta a identidade e os projetos de um território e de sua população. E, principalmente, a noção de museu como instrumento de desenvolvimento, desconhecida antes de 1972, segundo Varine, a noção de função social do museu, que traz a dimensão e responsabilidade política para o papel do museólogo. Para a educação, podemos aprender a lição da mesa de Santiago do Chile: a preocupação do museu como espaço libertador numa época em que não apenas se fala em teologia da libertação, mas de filosofia da libertação; identificar o museu como pronto para desempenhar seu papel libertador contando com as forças criativas da sociedade, para a qual o patrimônio não é mais somente objeto de deleite, mas antes de tudo uma fonte maior de desenvolvimento.

Capítulo II

O museu e sua função educativa

“O museu das pessoas deve ser muito mais do que uma casa cheia de amostras em caixas de vidro. Deve ser uma casa cheia de ideias”

(*Museu Histórico e Museus de História*, George Brown GOODE)

As cinco dimensões educativas apresentadas no capítulo anterior nos ajudam a compreender o papel preponderante da educação no processo histórico de formação dos museus. Esses espaços surgem educativos e seguem assumindo esta característica em todas as fases de sua trajetória. Como vimos, a dimensão contemplativa refere-se a um período histórico em que os museus, conforme compreendemos são como grandes depósitos da arte e do saber humano acumulado. A dimensão cívica nos remete à exploração do potencial político destes espaços, garantindo a formação de sujeitos *civilizados* segundo as normas e padrões estabelecidos pelas grandes nações. A dimensão democrática é aquela em que os museus passam a discutir o seu caráter público e a democratização do acesso a públicos variados. Já a dimensão escolar, no caso do Brasil em especial, pressupõe que os museus, no auge das ideias da Escola Nova e sob influência do movimento pragmatista, desenvolvem iniciativas que se pautam essencialmente nos conteúdos e currículos da escola. E, finalmente, a dimensão socioeducativa preconiza as práticas dos museus a partir das discussões dos problemas sociais, da educação e seu papel na formação de cidadãos críticos e sujeitos de sua própria história.

A partir destas dimensões, consideramos que a prática da educação é uma constante no universo dos museus, mesmo antes desta se configurar como um campo de conhecimento com objetivos específicos e bases metodológicas como conhecemos hoje (FINDLEN, 1996; VALENTE, 2003; LOPES, 1991; KÖPTCKE, 2003). No entanto, a noção de *função educativa* destes espaços é adquirida à medida que a educação ou a prática de educar passa a ser compreendida como uma necessidade de atender aos objetivos dos museus pautados no desenvolvimento de práticas educativas mais

formalizadas. Esta demanda se pauta na divulgação dos museus como espaços responsáveis pela educação do povo e suas coleções são postas à disposição deste serviço de instrução e divulgação dos saberes da humanidade. Diante desta nova perspectiva de atuação os museus passam a oferecer serviços às escolas e aos grupos espontâneos de forma sistemática.

Em Lopes e Murrielo (2005), encontramos uma discussão proposta por Findlen (1996), que ressalta, desde as coleções renascentistas, que os museus já mantinham implícita sua missão educativa. A partir da organização do *Muséum d'Histoire Naturelle*, de Paris, os museus não podem mais ser encarados apenas como propriedades de príncipes ou eruditos e consolida-se o modelo dos museus a serviço da instrução pública, apoiados na concepção de que a observação direta dos objetos é a única fonte de conhecimento (SPARY, 1997).

Compreendemos que os museus não surgem com a única intenção de educar; possuem várias funções e concepções que lhes foram atribuídas ao longo da sua trajetória. No entanto, o que nos chama atenção é a possibilidade de encontrar na história dos museus não só a *dimensão educativa* que carregam, mas também a perspectiva de uma *função educativa*. Ou seja, como apresentado, no capítulo anterior, a história dos museus apresenta, põe em discussão temas dedicados à formação do cidadão, à contemplação como garantia de conhecimento, à instrução do povo, à observação das coleções para pesquisadores, à difusão de conhecimentos e à divulgação científica. Assim, as questões referentes à educação, compreendida aqui como processo abrangente de socialização (KOPTCKE, 2003), sempre estiveram presentes na constituição dos museus enquanto espaços públicos.

Acompanhando as transformações ocorridas nas sociedades e no modo de vida em fins do século XIX (HOBSBAWM, 1969, 1983 e 1990), os museus passam a preocupar-se com resultados, alcance das práticas, aumento do público visitante e visibilidade institucional. As novas configurações políticas internacionais permitem aos museus também a oportunidade de modernização de suas práticas e também o interesse na readequação das ações pautadas no desenvolvimento humano, econômico e social. Neste período, podemos identificar algumas discussões acerca do papel educativo dos museus e também percebemos que delas tem início uma série de propostas de utilização dos museus e de suas coleções voltadas para uma perspectiva unicamente educativa. Podemos citar, por exemplo, as concepções como a “The new museum idea” proposta por William Flower, que contribuem com as discussões acerca de uma nova perspectiva

para os museus e seu potencial educativo, principalmente em se tratando dos usos das coleções científicas. Outro exemplo é o surgimento dos museus pedagógicos e escolares que movimentam as discussões sobre os papéis dos museus e das escolas. Também conseguimos identificar que, com frequência, a ideia de educação popular é utilizada por alguns autores que afirmam ser este o papel dos museus, ou seja, o compromisso com a educação do povo. Esta percepção também contribui com o surgimento dos primeiros serviços educativos em museus. Ainda há outra discussão, é aquela que tem como foco as exposições dos museus, sobre quando passam a ser alvos de discussões e reflexões acerca do seu potencial educativo e informativo, principalmente nos museus dedicados aos temas da ciência, e finalmente, a realização dos Encontros Internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco. Esses encontros são propostos para a discussão dos assuntos que despertam o interesse cada vez maior dos especialistas: a educação em museus.

Sob influência crescente dos educadores e das proposições políticas e sociais, os museus e seus profissionais assumem a educação como uma importante ferramenta para o incremento de suas práticas e dedicam espaço em suas atividades rotineiras para a ampliação do alcance de suas iniciativas educacionais. Estas tomam o centro das atenções nos museus e tornam-se aspecto fundamental para os profissionais justificarem, em muitos casos, a abertura das portas e a manutenção das atividades. Em alguns casos, podemos compreender a ação educativa dos museus como a principal alternativa de permanência destes espaços, aqui entendida como sobrevivência no cenário cultural. A função social do museu acaba sendo materializada de forma mais direta nas ações educativas, como as visitas, palestras, cursos, o atendimento aos públicos, as cartilhas, panfletos. Cada vez mais os museus dedicam-se ao incremento das ações voltadas ao público em geral. O aumento considerável, nas décadas iniciais do século XX, do número de visitantes escolares aponta esse crescimento e também identifica o forte caráter social atribuído a tais práticas. Consideramos como possibilidade para o incremento das ações voltadas para o público, além do interesse dos museus em ampliar seu alcance na sociedade, a influência dos movimentos educacionais que se desenvolvem em diversos países e no Brasil, como a Escola Nova, e também a atuação dos intelectuais que, dedicados aos problemas sociais, viam na educação a solução para os principais problemas nacionais. Além dos técnicos e profissionais dos museus, muitos intelectuais que atuaram nas décadas iniciais do século XX, compreendem os museus como espaços educativos privilegiados para a discussão

sobre a igualdade educacional e a garantia de educação para todos. Assuntos amplamente discutidos no período.

Assim, não só as transformações econômicas, sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, mas também os desdobramentos do período após a Guerra e a atuação dos interessados pela educação, garantem aos museus um ambiente favorável de discussão sobre as possibilidades da educação para o incremento da sociedade. Embalados por esta conjuntura nacional e internacional, reforçam todo o potencial educativo dando início ao processo de institucionalização da função educativa.

II.1 Quem fala sobre a função educativa dos museus

Rui Barbosa (1883); Sigríd de Porto Barros (1948); Bertha Lutz (1932); Franz Boas (1905); Rothenstein (1937); Jonatas Serrano (1939); Edgar Sussekind de Mendonça (1942); Venâncio Filho (1939); Anísio Teixeira (1934, 1936); Paschoal Leme (1938); Francis Taylor (1938); Paul M. Rea (1812); Carlo E. Cummings (1940); T. R. Adam (1937); Roquette-Pinto (1918, 1926); Grace F. Ramsey (1938) são alguns dos vários autores que especificamente trataram da função educativa dos museus nas primeiras décadas do século XX. Dentre eles, podemos identificar os que contribuem com o campo da museologia e com os museus e seu caráter educacional. Mesmo sem se dedicarem ao universo museal em seus escritos de forma geral, em determinados ensaios, alguns autores dedicam tempo para refletir sobre o papel educativo dos museus e sua importância para a educação. Esses textos contribuem com nossa discussão ao apresentar questões que nos permitem compreender de que forma os museus, na perspectiva destes autores, exercem importância para as atividades educacionais.

Sem uma preocupação estritamente cronológica, listamos as contribuições de profissionais de diferentes campos do conhecimento para a educação em museus. Esses autores, educadores, especialistas em museus, políticos e antropólogos, entre outros, contribuem com a construção da função educativa dos museus. Entre cartas, artigos, relatórios, monografias, prefácios de livros e outros materiais podemos encontrar uma grande riqueza de informações que nos ajudam a construir um retrato sobre a construção do caráter educacional dos museus brasileiros nas décadas iniciais do século XX.

A título de início, recuperamos a contribuição exemplar do museólogo inglês J. Rothenstein,³⁰ que, em 1937, expressa sua opinião de forma crítica e se posiciona contrário à situação de muitos museus que se apresentam como “almanaques de objetos”. Esse autor aponta uma necessidade de definir objetivos e afirma que a mais importante função dos museus é aquela que faz com que o homem se torne consciente de seu patrimônio e, também, aquela que o ajuda a compreender e a utilizá-lo para seu enriquecimento. Essa crítica começa a tornar-se comum nos anos seguinte à 1ª Guerra Mundial (1919–1939) e impulsiona o desenvolvimento de especializações sobre museologia e também as discussões acerca do papel dos museus, e das poucas pesquisas e ações voltadas para a necessidade de estabelecer meios que permitam uma comunicação entre os objetos e o público. Assim começam a surgir as primeiras iniciativas de organização, por exemplo, em 1926 é criada a Internacional Museum Office ligada ao Institut de Cooperation Intellectuelle de Paris, órgão estreitamente ligado à Liga de las Naciones.³¹

Segundo Homs (2004), a International Museum Office foi criada em resposta às inúmeras divergências de opinião sobre o campo dos museus, cada vez mais críticas quanto a seu potencial. É necessário um reposicionamento dos museus que se colocavam diante do cenário museológico como lugares sem vida e depositários de objetos. Os escritos de J. Rothenstein sugerem a priorização da questão educacional nos museus e demonstram clara intenção de criar, de maneira sistemática, uma função para os museus; uma função que possa resumir e ao mesmo tempo expressar a importância educacional da instituição museu e o seu papel de formador e transformador social. Trata-se de valorizar as iniciativas que apreciam a formação do homem, consciente de seu papel social e de seu patrimônio cultural, contribuindo para a utilização deste a favor do seu enriquecimento cultural (ROTHENSTEIN apud WITTLIN, 1949).

Tal posicionamento ilustra como as práticas em museus, em diversos países durante o período caracterizado pelo breve século XX (HOBSBAWM, 2000), seriam construídas e serviriam para reforçar os ideais de formação do homem pautados na difusão de conhecimentos. Inspirados pelos ideais transformadores que a educação e

³⁰ Encontramos esta crítica de J Rothenstein, na obra de Wittlin, A. (1949): *The Museum, its History and its Tasks in Education*, Londres, Rouledge and Kegan Paul.

³¹ Chadwick, A. F. (1980): *The Role of the museum and Gallery in Community Education*, Department of Adult Education, University of Nottingham.

seus intelectuais pregavam, a função educadora dos museus encontrou terreno fértil para as experimentações e para os escritos de seus defensores e propagadores.

II.1.1 Venâncio Filho e a função educadora dos museus

A análise do artigo publicado por Venâncio Filho (1939) nos serve para compreender como um educador, comprometido com as questões da escola, reflete sobre o campo dos museus e sua relação com a educação. Venâncio Filho,³² educador brasileiro, pioneiro da educação nova, comprometeu-se com as mudanças sociais e com a educação a serviço da sociedade e da inclusão educacional no país. Suas preocupações se estenderam também ao universo dos museus quando foi convidado a escrever sobre o papel educativo que estes espaços podem desempenhar. Em 1939, escreveu na coleção Estudos Brasileiros um artigo de 62 páginas intitulado “A função educadora dos museus”. A convite do Instituto Brasileiro de Educação, Venâncio Filho disserta sobre o papel educativo dos museus na cidade de Petrópolis, ressaltando seus aspectos favoráveis como recursos educativos de forte apelo às necessidades da educação. Além disso, apresenta também outro aspecto do conceito de museu e identifica experiências institucionais diversificadas que apresentam características e ações voltadas para uma perspectiva educadora.

Neste conjunto que já se convencionou chamar oficialmente, entre nós, de atividade extraclasse, e que às vezes circunstância meramente topológica, torna estratosférica, os museus têm um papel e um lugar de marcado destaque, por que apresentam características próprias e como o livro constitui o mais velho destes vetores de educação e cultura (VENÂNCIO FILHO, 1939, p. 51).

Sobre a relação da educação com os museus, Venâncio diz que

constitui truísmo, dos mais banais, afirmar-se que a Educação é o grande problema do Brasil, senão do mundo. Educação num sentido amplo e profundo, e aí as divergências começam. E por isso necessariamente ela há de se apropriar destes novos vetores da propagação das ideias, que a técnica moderna pôs nas mãos inábeis dos homens: cinema, rádio, fonógrafo, aviação, bibliotecas e museus (VENÂNCIO FILHO, 1939, p. 54).

³² Venâncio Filho é engenheiro civil e professor dedicado ao magistério (escola normal), no colégio Pedro II, Instituto de Educação do Distrito Federal, ex-presidente da Associação Brasileira de Educação. Tem como trabalhos publicados: Educa-se para Educar (1932); Notas de Educação (1933); Euclides da Cunha (Notas bibliográficas (1931); O Instituto de Educação (1935). Em colaboração, Cinema e Educação com Jonatas Serrano; Leituras de Ciências com Edgar Sussekind de Mendonça.

Para esse autor, o museu é um ambiente propagador de educação em sua essência e deve atuar na difusão e divulgação dos saberes humanos. Dessa forma, em seu artigo, Venâncio Filho dá grande destaque à importância dos museus científicos para a educação e diante de uma longa exposição acerca das tipologias de museus, identifica na característica científica das instituições um aspecto fundamental para as ações educacionais. Esses espaços, segundo o autor, revelam uma condição especial para a aprendizagem e de acordo com a organização de suas exposições alcançam larga difusão, principalmente nas experiências pautadas na motivação, na inovação de experimentos e também em atividades informativas e instrutivas por meio da temática científica.

Segundo Benvenuti (2004), a participação de Francisco Venâncio Filho, por iniciativa do Instituto de Estudos Brasileiros, ressalta a importância da educação em museus como instituições educadoras por excelência. Venâncio identifica que a valorização da visita está numa boa recepção ao público que, segundo ele, reconhece a importância dos museus como espaço de convívio e aprendizagem.

II.1.2 Edgar Sussekind de Mendonça

A obra de Edgar Sussekind de Mendonça, mencionada a seguir, surpreende pela riqueza de detalhes e pelo trabalho de pesquisa desempenhado. Edgar escreve uma monografia para ter acesso à Seção de Extensão Cultural no Museu Nacional do Rio de Janeiro, à época dirigido por Heloísa Alberto Torres. Para o preenchimento do cargo, foi realizado um concurso de provas e uma monografia regulamentar. O resultado deste processo de seleção é o objeto de nossas reflexões.

Educador sob forte influência dos preceitos da Escola Nova, Sussekind foi um dos pioneiros da educação e também assinou o manifesto a favor das mudanças no ensino público nacional. Este enquadramento de ideário proporcionou a Sussekind um aprofundamento no campo da educação, nos seus escritos, que contribui até hoje de forma bastante eficiente para o debate em torno da educação nos museus. Atento aos educadores de sua época que escreveram a respeito dos museus, o autor apresenta um quadro de ideias em sintonia com as principais questões educacionais do período. A monografia, cujo título era “A extensão cultural nos museus”, foi escrita em 1946 e apresenta breve panorama do momento histórico vivido pela educação e também as tendências com relação aos museus e sua perspectiva educacional nas décadas iniciais

do século XX. Um forte aparato teórico elaborado por Sussekind retoma ideias difundidas por Venâncio Filho (1935, 1941); Anísio Teixeira (1934, 1936); Paschoal Leme (1938); Francis Taylor (1938); Paul M. Rea (1812); Carlo E. Cummings (1940); T. R. Adam (1937); Roquette-Pinto (1918, 1926) e Grace F. Ramsey (1938). Esses autores, entre educadores e especialistas em museus, contribuem para a construção da tese de Sussekind sobre o potencial cultural dos museus e as relações extraescolares que esses espaços podem estabelecer com a escola e com públicos diferenciados.

A estrutura de “A extensão cultural dos museus” pode ser dividida em dois momentos: o primeiro é aquele em que Sussekind expõe conceitualmente cada um dos temas tratados. Por exemplo, expõe como compreende a questão da educação supletiva; o que compreende por extensão cultural e extensão cultural nos museus. Dentro desse tópico sobre a extensão cultural nos museus apresenta uma discussão a respeito das relações possíveis e as que já se desenvolvem entre o museu e a escola. O autor pauta sua análise nas relações estabelecidas a partir da escola e a partir dos museus; ressalta suas opiniões a respeito das falhas e elementos significativos entre o museu e a escola. O segundo momento é dedicado a sugestões para a realização e expansão do pensamento e das ações culturais dos museus.

Os museus passam por um período em que as definições sobre o seu papel diante da sociedade sofrem profundas alterações. Além disso, também buscam alternativas de modernização, o que contribui para a alteração do seu comportamento e de seus profissionais com relação a propósitos culturais mais ampliados. Sussekind recupera uma passagem de Venâncio Filho, que sintetiza os museus como “lojas de curiosidades ou para usar a expressão mais franca, de cemitérios de coisas”, para ilustrar a concepção de museu durante muito tempo aceita e usualmente descrita. Esta concepção foi muito difundida até que transformações e adaptações crescentes, por várias instituições renovassem o crédito destes espaços como lugares que, segundo Sussekind, evoluem no sentido de aumentar os índices de comunicação com o público não especializado. Para ilustrar a evolução por que passam os museus, Sussekind lista aspectos que julga fundamentais para o enriquecimento da função social dos museus, somado a dois papéis específicos dos museus o de preservar e o de investigar. A evolução segue os seguintes passos: I) coleções exclusivas para os iniciados, II) cursos de altos estudos, III) vulgarização das pesquisas, IV) publicidade externa. Neste ponto é importante ressaltar a importância dada ao aparecimento dos primeiros indícios de uma divulgação interna,

como letreiros inteligíveis a todos, mostruários atraentes e material expressivo; quanto mais frequente, segundo o autor, mais será expressivo.

A etapa V diz respeito à necessidade da intervenção de material complementar para dar unicidade aos objetos que, expostos aos visitantes possam ainda estar soltos. Estes materiais caracterizam-se como os gráficos que se colocam nas salas, garantindo a unificação do entendimento entre objeto e público. A etapa VI se refere ao fato do museu estar então apto para atuar como, segundo palavras de Sussekind, “preparado para a grande função vitalizante dos museus, que é a preponderância de suas funções de ensino”. No entanto, o museu ainda é estático, de vitrinas fechadas e obras sem possibilidades de manuseio. Nessa etapa os museus também se articulam com as escolas e passam a compreendê-la como “o principal agente de ligação com a vida lá fora” e cedem, trocam, emprestam materiais, que servem ao ensino.

A etapa VII surpreende, quando identificamos que Sussekind, por mais influenciado que esteja pelo movimento da Escola Nova e em consequência propenso a perceber os museus como complemento escolar, inova ao apontar os museus para além das escolas, exemplificando que os museus depois de criar toda uma situação favorável e dependente da escola podem ultrapassar os muros e ter acesso ao lado de fora, que “criam também toda a exuberância comunicativa da extensão cultural, não digo que dispensamos as escolas, mas excedendo-as na obra comum da educação generalizada” (SUSSEKIND, 1948, p. 34). O alcance dos museus dinâmicos é considerado por Sussekind a etapa final desta evolução comunicativa dos museus. O autor salienta que seja uma das etapas que os museus menos alcançam no processo evolutivo; que ainda estão, segundo ele, evoluindo. Para ilustrar sua opinião acerca da importância do papel educativo desempenhado pelos museus e com visível evolução e enriquecimento de suas práticas ao longo das últimas décadas, o autor cita Paul Rea (1912), profissional de museus. Sussekind destaca a passagem da fala do autor quando este reconhece “ser bastante significativo que a grande expansão dos museus tenha coincido com a realização das suas obrigações educativas para com o povo”. Seguindo na linha de suas convicções, Sussekind apresenta Cummings (1940), e o trecho da obra em que ele fala sobre o papel educativo dos museus, ressaltando um aspecto que não chega a ser favorável para os adeptos da educação em museus. Para esse autor o papel educativo é tão preponderante que chega a causar incômodo.

Os espécimes reais – isto é, sem transmutação pedagógica – começam a ter cada vez menos importância, e a recuar cada vez mais para o fundo do quadro, a ponto

de, em alguns casos extremos, desaparecerem por completo! Os mostruários tornam-se cem por cento educativos e perdem quase totalmente o seu caráter objetivo que afinal de contas, foi como iniciaram suas vidas (CUMMINGS, 1940 apud SUSSEKIND, 1946, p. 13).

Outro autor, recuperado no texto de Sussekind, e que corrobora com as ideias acerca da preponderância do papel educativo e da função educativa dos museus é T. R. Adam (1937). Para ele é tão importante o caráter social assumido por esta atuação educativa focada no aprendizado, que chega a indagar, diante da ação mais desimpedida que a da escola, se os museus: “devem se contentar em suplementar apenas os instrumentos de educação já existentes, ou declarar-se uma instituição inicial de educação popular”. Mais uma vez, encontramos indícios de um pensamento sobre os museus como ambientes de complementação e mesmo numa relação equivocada de competição com o espaço escolar. No entanto, as palavras de Adam nos fazem pensar em outra possível relação que se estabelece para fora do universo escolar propriamente dito. Não só para Adam, mas também para Sussekind, os museus devem extrapolar a dinâmica de complementaridade da escola. Mesmo que para, às vezes, assumir o papel da escola.

II.1.3 Sigrid Porto de Barros e *O museu e a criança*

A autora do artigo publicado nos Anais do Museu Histórico Nacional, “O museu e a criança”, foi uma das responsáveis pelo serviço educativo desse museu. No artigo, Sigrid Porto de Barros enfatizava a importância da ampliação do conceito de museu que deveria integrar-se à educação. Barros defendia uma metodologia que estimulasse a curiosidade da criança e pudesse reforçar a ideia de provocar discussões para que esta criança voltasse ao museu trazendo seus familiares e amigos. A autora também formulou uma série de orientações metodológicas adequadas à faixa etária dos frequentadores. Em suas orientações estavam as palavras: “ouvir, observar, discutir, experimentar e comprovar”. Esse artigo de Sigrid Porto de Barros (1948) trata da utilização do museu pelas escolas para ensinar principalmente história, mas também conhecimento humano; propiciando aos alunos a consciência de sua própria nacionalidade. Para Barros, a visita da escola ao museu deveria ser bem planejada para ser melhor aproveitada pelas crianças, uma vez que ele é organizado para a mentalidade de adultos. Segundo Sigrid, o museu deve despertar o interesse pela

história, pelo folclore e por tradições populares brasileiras; pela evolução do homem através do tempo, para despertar a capacidade de entendimento e poder de criticar os fatos históricos. A autora se utiliza das ideias de V. Maine (*La representación del mundo histórico en el niño de 9 a 12 anos*)³³ e ressalta que o conservador de museus deve orientar a visita dos alunos, escolhendo os objetos que darão vida ao passado, devendo haver entendimento entre o professor e o orientador da visita para a escolha do que deve ser visto pelas crianças pretendendo o melhor aproveitamento do tema.

Algumas inovações, a partir de estudos desenvolvidos no âmbito da psicologia, são apresentadas no texto, como por exemplo, a proposta de divisão dos objetos acordo com a faixa etária, a organização da exposição de acordo com a percepção de cada fase, com a criação, para crianças de 4 a 6 anos, de exposições a exemplo das realizadas nos Estado Unidos, em que os objetos podem ser manuseados, iniciando o espírito cívico nas crianças. Barros segue referindo-se também às crianças de 7 a 12 anos, explicando que para eles a visita não deve ser uma obrigação, mas sim um prazer que desperte a sensibilidade artística e a aprendizagem dos valores do passado. Para evitar a incompreensão, é importante, segundo Barros, evitar termos técnicos. É importante ressaltar que, para a autora, o conservador deve adotar a posição de amigo das crianças para assim estimular os debates.

No entanto, a contribuição significativa de Barros diz respeito ao papel institucionalizado que a educação em museus deve ter *no* museu. Para Barros, a importância da criação de setores especiais voltados para a aura educativa e, também, a criação de um museu próprio para crianças, que seja organizado com a ajuda deles, estimulando o prazer em visitar museus, significa passo importante no cumprimento das funções sociais dos museus. Para ela “os museus preparam o acesso do povo à noção da sua própria classificação nacional dão noção exata sobre seu lugar e função na grande comunidade humana” (BARROS, 1948, p. 46).

II.1.4 Bertha Lutz e A função educativa dos museus americanos

Abordar o tema dos museus e seu aspecto educacional nas primeiras décadas do século XX sem citar o trabalho desenvolvido por Bertha Lutz, em 1932, seria uma falha

³³ Não encontramos referência a esta publicação de V. Maine: *La representación del mundo histórico en el niño de 9 a 12 anos*.

considerável. Mesmo estando sua atuação específica neste tema a serviço de uma análise dos museus norte-americanos, todo o conhecimento adquirido por ela, foi fundamental para reorganizar as ações educativas do Museu Nacional onde atuou por longo período. Esse trabalho pode ser considerado pioneiro para o Brasil, pois se trata de um compêndio muito bem elaborado e detalhado sobre as práticas educativas desenvolvidas em museus. O interesse de Bertha Maria Julia Lutz³⁴ pelos museus era maior do que poderiam imaginar os seus estudiosos. Muitos desconhecem este lado da feminista, cientista, deputada e advogada que durante muitos anos dedicou-se ao universo museal. Bertha Lutz, entre suas várias habilidades profissionais, costumava incluir a de especialista em museus. O que nos permite constatar que a relação estabelecida com esses espaços era tão intensa como muitas das outras atividades desenvolvidas por ela. Segundo Lopes (2006), consta em sua ficha no Museu Nacional, que Bertha Lutz define suas habilidades profissionais em Zoologia, Botânica, inclusive trabalhos de Laboratórios e de Campo, de Excursão; “Organização de museus e suas atividades educacionais” (LOPES, 2006, p. 42).

Na primeira viagem dedicada a museus, realizada em 1922, entre os meses de março e abril, Bertha Lutz foi incumbida de observar o funcionamento dos museus, métodos de preparo e de organização de mostruários e de divulgação do ensino de História Natural. Em 1925, Bertha retorna aos Estados Unidos com a função, entre outras, de estudar a organização e preparo dos mostruários para os museus de história natural; método e progressos técnicos empregados na taxidermia; métodos de divulgação do ensino de História Natural entre a população escolar, a feitura de dioramas e organização dos museus voltados para crianças (LOPES, 2008). Durante a década de 1930, Bertha desenvolve no Museu Nacional algumas ações museológicas que valem a pena ser descritas e comentadas. São iniciadas pelo trabalho de pesquisa beneficiada por uma bolsa de estudos concedida pela Carnegie Corporation e da Carnegie Endowment for International Peace a convite da American Association of Museums e da Pan America Union. Essa pesquisa tem foco nas ações educativas dos museus americanos e objetiva a preparação de uma análise detalhada em forma de relatório com os resultados obtidos durante a pesquisa de campo. Esse relatório, denominado por Bertha de “A função educativa dos museus”, foi o resultado de dois

³⁴ Bertha Julia Lutz (1894–1976), licenciada em ciências pela Sorbonne e bacharel pela Faculdade Nacional de Direito, tradutora, botânica, feminista, deputada federal, zoóloga, ingressou no Museu Nacional em 1919.

meses e meio de trabalho, percorrendo 20 cidades americanas, partindo de Nova York em direção de Saint Louis e Chicago, e apresenta a análise de 58 museus.

Essa viagem de Bertha Lutz é contabilizada como a terceira vez que se dispõe a visitar os Estados Unidos, com o objetivo de dedicar-se aos museus. No entanto, a viagem, em 1932, é significativa para nós por uma sua atitude, exclusiva, de dedicação ao tema da educação em museus, com vistas a uma apresentação de estudos acerca do papel desempenhado pelos museus americanos no que se refere ao papel educativo e de como ele atinge diferentes segmentos da sociedade. As informações recolhidas por Bertha a auxiliam a pensar as possíveis relações com o Museu Nacional, instituição a qual prestava serviços.

O relatório, produzido e organizado por Bertha Lutz, foi apresentado para os responsáveis por sua bolsa e também ao diretor do Museu Nacional, na época, Roquette-Pinto, em 1933. Uma das vontades de Bertha era publicar sob o título “A função educativa dos museus” o resultado de seu estudo. Esse relatório pode ser considerado um primeiro livro escrito no Brasil sobre as práticas educativas em museus. Não foi publicado quando de sua elaboração e permaneceu guardado durante vários anos nos arquivos do Museu Nacional. No entanto, pesquisas recentes mostram como esse relatório, quase 80 anos após a sua realização pode nos trazer informações preciosas sobre a história da educação em museus.

Maria Margaret Lopes tem uma hipótese que avaliamos proveitosa para explicar o fato da iniciativa de publicação do livro não ter seguido adiante, para ela,

A evolução das discussões no Brasil sobre o papel dos museus associado ao tema da educação no correr dos anos 1940, deve tê-la estimulado a tentativas junto a autoridades e editoras a publicação do texto. Mesmo assim, a edição do livro não ocorreu provavelmente por se julgar o público leitor ainda reduzido para um trabalho tão especializado (LOPES, 1998, p. 16).

O retorno dos Estados Unidos e os resultados de seus estudos como bolsista lhe conferiam o título de especialista em museus. Desde 1918, Bertha interessava-se pelo universo dos museus e atuou fortemente na organização do Museu Zoológico do Instituto Oswaldo Cruz, ao lado de seu pai, Adolpho Lutz. Funcionária de um museu, trabalhando diretamente com a coleta, a organização e a classificação de coleções, em função de seus interesses disciplinares, Bertha permaneceria atenta às discussões teóricas com que a museologia se defrontava. “Os espécimes não criam o museu, constituem apenas as coleções. Precisamos chamar à vida os corpos embalsamados das

coleções”³⁵ (DANA apud LUTZ, 1932). Essa epígrafe, proposta por Bertha na introdução do primeiro capítulo de seu relatório, aponta o seu desejo de pensar os museus para além de sua clássica definição e seu interesse em investir em conceitos de museus mais modernos de acordo com o que acredita ser uma das principais atribuições destes espaços. Também podemos a partir dela compreender qual a discussão política e conceitual a que Bertha se filiava para discutir os museus. Com reflexões voltadas para o caráter social da instituição, Bertha definia os museus americanos como estabelecimentos modernos e em fase experimental. Para a autora, na sua maioria, os museus americanos não eram instituições estáticas, mas conceitos dinâmicos: “Conservam intactos o seu papel de ampliadores dos conhecimentos humanos, mas nem por isso deixam de se projetar conscientes e voluntariamente na vida social e de intervir ativamente na formação cultural do público” (LUTZ, 1932, p. 5). O relatório foi dividido por ela nas seguintes partes: a evolução do museu; o museu em si; metodologia educativa do museu; educados e educadores e o museu em ação. Essa estrutura nos permite traçar em linhas gerais o que Bertha imaginava ser significativo no universo museal americano no que diz respeito à educação em museus. Podemos constatar com a análise de seu relatório, que considerava os museus como lugares de projeção social.

O texto proporciona algumas reflexões sobre os museus que podem ser bastante elucidativas quanto à construção do caráter educativo destes espaços. Por exemplo, apresenta, acerca das ideias difundidas em fins do século XIX por William Flower (1889) e inicialmente tratadas por Gray (1864) intitulada como “The new museum idea”, a discussão sobre a necessidade de um novo museu, mais moderno pelo estabelecimento de suas principais funções, quais sejam, pesquisa e exposições. Nesse momento, o aspecto educativo dos museus e das coleções vem à tona e toma contornos fundamentais que permitem o entendimento da importância dada à dupla função desempenhada pelos museus. Esta discussão, segundo Lopes, permanece extremamente atual (LOPES, 2008). Ainda nesta linha de orientação, a nova ideia de museu permite aos formuladores da teoria museológica repensar o papel dos objetos tidos como o foco central das discussões. A partir da ideia de mudança, passam a identificar as necessidades a considerar e, também, os significados dos objetos. Por meio de transformações estratégicas podemos identificar pequenos ajustes que levam os museus

³⁵ Bibliotecário, dedicado às questões da arte, dos museus e das bibliotecas, foi diretor do museu de arte moderna Newark Museum, 1909-1929. Suas ações foram fortemente dedicadas ao público, com destaque para iniciativas de atração do público em geral para os museus.

a se comportar com a flexibilidade necessária para o alcance dos novos objetivos, entre eles o alcance de públicos diversificados. Como exemplo, podemos citar a atitude de colocar rodas nas estantes do Museu Smithsonian, desde a gestão de Goode.³⁶ Esse gesto mudaria a relação do público com os objetos, pois possibilita novas possibilidades de interpretação, percepção, interação e de significados para os objetos. Os museus ramais,³⁷ as exposições itinerantes, as trilhas da natureza e os museus ao ar livre, abordados por Bertha, também demonstram esse interesse na mudança de paradigmas para os museus. Especificamente os museus ramais, para Berta Lutz, representam grande avanço no sentido de garantir maior aproximação com os públicos. Em seu relatório, ela fala sobre a experiência que viveu ao conhecer o Museu Ramal do Museu de Arte de Pensilvânia, instalado à rua 69, em Filadélfia, o ponto de maior movimento de um bairro novo, muito populoso daquela grande cidade. Para Bertha: “Este museu representa uma experiência quase revolucionária na técnica dos museus. Antes de ser aberto foi feito um estudo sociológico da população do bairro [...] a fim de conhecer os habitantes, isto é, o público futuro do museu” (LUTZ, 2008, p. 39). O diretor Philipp Youtz explica que, de forma prioritária, do mesmo modo que os comerciantes que desejam abrir uma loja devem escolher um ponto central, quem deseja abrir um museu educativo necessita igualmente preocupar-se com o local e com atrativos para o público. Esta experiência do Museu Ramal da rua 69 relatada por Youtz é, para Bertha Lutz, em todos os seus aspectos, uma demonstração de democracia cultural, levada ao grau de socialização da arte, para fins educacionais.

Nesse ponto em que apresenta e ressalta as experiências dos museus ramais norte-americanos, Bertha Lutz traça um paralelo com os museus brasileiros.

Penso que seria muito importante fazermos a tentativa de estabelecer um ou dois pequenos ramais dos museus Nacional e Paulista. O Rio de Janeiro e São Paulo são hoje grandes cidades. Sua topografia torna as distâncias enormes, dificultando o comparecimento frequente de toda a população carioca ao Museu Nacional (LUTZ, 2008, p. 40).

Com relação às teorias sobre museus, ela considerava que as novas concepções de museu e suas atitudes inovadoras estavam fortemente relacionadas ao papel educativo e

³⁶ George Brown Goode, naturalista dedicado as questões dos museus, dirigiu o *National Museum of Natural History / Smithsonian Institution*.

³⁷ Para Bertha, a etapa mais recente na evolução dos museus é a sua descentralização dos grandes museus conduzindo a organização de pequenos museus ramais e permitindo atingir maior porcentagem de público (LUTZ, 2008, p. 103).

democrático que passaram a exercer de forma mais especializada: “O conceito de 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 ampliador dos conhecimentos humanos e de órgão de divulgação popular” (LUTZ, 2008, p. 40).

A preocupação com o museu moderno e as funções que devem desenvolver esteve presente em todo o texto. Nas palavras de Bertha, as funções, como já apresentamos, podem ser sintetizadas em pesquisa e divulgação e, para que o museu consiga cumprilas, é necessário que esteja adequado a certos padrões e obrigações. Em seu relatório, Bertha apresenta tais preocupações e os problemas decorrentes da adaptação constante que deve ser obediente às transformações e às novas abordagens, cada vez mais sistemáticas, com relação ao papel social e educativo desempenhado pelos museus: “Enquanto instituições de educação popular, [os museus] apresentam vários problemas interessantes referentes à localização, arquitetura, dependências, mobiliário e instalação” (LUTZ, 2008, p. 54). Para cada um dos problemas destacados por Bertha, seguem-se alternativas e soluções possíveis. Por exemplo, com relação às dependências do museu, Bertha Lutz recomenda que “Os laboratórios e dependências devem ser acessíveis, sem passagem pelas salas públicas. Os depósitos devem ser amplos, os corredores retos, as portas e elevadores espaçosos, no interesse da boa organização e do transporte fácil dos espécimes” (LUTZ, 2008, p. 55). O capítulo dedicado à metodologia educativa dos museus destaca a importância fundamental da educação visual para as práticas educativas nos museus. A esse respeito Bertha diz: “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, 2008, p. 57). Recursos como painéis, fotografias, transparências, árvores da vida, dioramas e também os métodos acessórios que empregam o tato e o ouvido, como a palavra falada (o rádio, as conferências, palestras, demonstrações) e os da escrita (rótulos, folhetos explicativos, publicações populares), auxiliam a educação visual e são amplamente utilizados nos museus norte-americanos.

A postura adotada pelos responsáveis de museus americanos – no intuito de promover ações voltadas para a compreensão dos públicos e também na busca de alternativas para atendê-lo melhor – evidenciam os esforços adotados para atrair novos visitantes, por meio de ações que despertem o interesse do público, desde o geral até o especializado, proporcionando-lhe o tipo de informação educativa ou técnica que lhe

convém. Esta postura demonstra os primeiros movimentos a favor dos estudos de público, realizados por vários museus americanos. Esses estudos são também analisados por Bertha Lutz. Diante da preocupação com o público externos Bertha – feminista e ativista política a favor das causas das mulheres – não poderia passar despercebida pelo papel que estas desempenhariam nos museus, e em seu relatório discute a participação das mulheres nos museus, destacando as várias funções que desempenham. Em sua análise ressalta que

Um dos aspectos da atividade dos museus americanos que mais me interessou foi verificar como é grande o número de mulheres que nele exercem sua atividade, desempenhando diversos misteres, desde os mais humildes até os mais exaltados, desde aqueles que não dependem senão de assiduidade e noção de dever até aqueles que exigem elevado grau de cultura e preparo técnico superior (LUTZ, 2008, p. 75).

Bertha Lutz registrou em seu relatório, segundo Jaime Benchimol *et all* (2003), as técnicas e métodos desenvolvidos pelos museus norte-americanos para seduzir e instruir a população escolar, principalmente do curso primário, por meio de conferências diárias; ambientes preparados especialmente para as crianças; bibliotecas infantis de história natural; jogos destinados ao ensino desta matéria; passeios guiados por museus e jardins públicos. Bertha impressionou-se com as novas técnicas de organização do material a ser exposto, técnicas inovadoras de visualização que permitiam uma compreensão, por leigos, muito mais rica da história natural, graças à mobilização de informações biológicas mais abrangentes.

Em várias correspondências, projetos datilografados e minutas encontramos informações a respeito das ideias de criação de um museu dedicado à memória de seu pai. Este projeto, denominado de Museu da Natureza, teria as seguintes características, segundo projeto encaminhado por Bertha Lutz a Dodsworth, prefeito da cidade do Rio de Janeiro, em 1940:

Tinha em mira a exibição da obra do cientista como uma espécie de coroamento dos ciclos de descobertas biológicas ocorridas no Brasil, desde a ocupação holandesa, no século XVII. Haveria dois ambientes. Ao ar livre, o visitante teria a oportunidade de observar grupos botânicos e faunísticos devidamente classificados e explicados, inclusive orquidário, bromeliário, viveiros e animais que viveriam em liberdade no parque. No interior do museu, haveria exposições permanentes e temporárias; coleções biológicas; “reservatórios de espécimes”; laboratórios; biblioteca e um arquivo com narrações, mapas, roteiros, fotografias e outros materiais concernentes às viagens científicas realizadas por Adolpho Lutz e outros naturalistas (BR. MN. Arquivo. Fundo Adolpho Lutz, caixa 39).

As pesquisas realizadas pela equipe de pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (BENCHIMOL, 2003) nos apresentam parte da trajetória de Bertha Lutz no campo dos museus, especialmente quando trata de seu interesse projetado para a vida pessoal. Tentou algumas vezes dar vida ao projeto de criação do museu para seu pai Adolpho Lutz (BENCHIMOL, 2003). Segundo o resumo das providências para a realização do projeto de viabilização do Museu Lutz, destinado provavelmente ao prefeito, preparado em texto datilografado em papel sob a guarda do Museu Nacional,³⁸ podemos perceber os contornos que seriam atribuídos ao Museu e a justificativa para a realização do projeto.

O Rio é dotado de uma formosura e riquezas naturais extraordinárias. Melhor do que qualquer outra cidade do mundo se presta à organização e manutenção de um museu da natureza. [...] Dar ao museu o nome do saudoso cientista Adolpho Lutz seria justo, pois além de ter ele conquistado renome universal, é o único carioca dos grandes nomes da medicina e zoologia nacionais, e foi quem começou o estudo sistemático da natureza carioca do ponto de vista médico e zoológico, e, portanto, de suas relações com a vida humana (BR. MN. Arquivo. Fundo Bertha Lutz. Memória. 3 p).

O interesse de Bertha era a criação de um museu que seguisse as tendências internacionais, principalmente dos Estados Unidos, que conhecia tão bem, voltado basicamente para o ensino e a pesquisa. Jaime Benchimol (2003) julgava importante o preparo do corpo docente e dos guias, recrutados entre estudantes de biologia e professores da rede pública, em benefício não apenas do museu, como das escolas do Distrito Federal. Para a surpresa de Bertha, o projeto de museu não segue adiante. No entanto, outra tentativa é feita dessa vez com o apoio do Philip Newell Youtz³⁹ (1895–1972), renomado profissional dos museus americanos. Para nós, Youtz é especial por seu interesse e atuação no campo da educação em museus norte-americanos, diferencial levado em consideração por Bertha para a elaboração do projeto de museu tão desejado

³⁸ Este resumo não tem título nem data, 3 pp. BR. Museu Nacional. Arquivo. Fundo Bertha Lutz. Memória.

³⁹ Philip Newell Youtz (1895-1972) ensinara arquitetura em universidades chinesas e na Universidade de Columbia, nos anos 1920, e dirigira, à mesma época, os programas de educação em artes de adultos no *People's Institute*. Em 1930, fora nomeado curador de um programa experimental do *Pennsylvania Museum of Art (69th Street Branch)*, financiado pela *Carnegie Corporation*, tornando-se, em seguida, curador de exposições daquele museu. Transferira-se em 1933 para o *Brooklyn Museum of Art*, ocupando os cargos de diretor assistente, em seguida, interino e, por fim, permanente, até abril de 1938, quando assumiu a chefia do *Pacific Area and Pacific House na Golden Gate International Exposition (1938-1939)*. De 1939 a 1941, Youtz viajou pela América do Sul e foi nesse intervalo que projetou a instituição imaginada por Bertha.

por ela. Youtz, entre outras ações, presidira a American Federation of Arts (1936–1938), participara da Conferência sobre Radiodifusão Educativa, à mesma época, e provavelmente ainda integrava os conselhos do New York Adult Education Council, People's Institute, Pratt Institute e School Art League (BENCHIMOL, 2003, p. 14).

Em visita a cidade do Rio de Janeiro, Youtz, na companhia de Bertha, conheceu o Parque da Cidade, local escolhido por Bertha para abrigar o museu.⁴⁰ Apesar de elogiar sua beleza, considerou-o inadequado para o museu, em virtude do afastamento do centro urbano. Segundo o arquiteto norte-americano, a distância do centro o impediria de receber visitantes em número que compensasse as despesas com sua construção e manutenção. O projeto elaborado por ele previa a localização do museu numa artéria urbana importante, de preferência a nova avenida Presidente Vargas, que começava a ser aberta. Esse aspecto confirma a preocupação do arquiteto com a visitação ao Museu, seu aspecto público. Youtz demonstra seu interesse pela educação e o papel social que, em sua opinião os museus deveriam adotar. Esta atitude fica clara quando observamos sua postura à frente do The Brooklyn Museum, onde seguia inovando com ações inspiradas em “um novo ideal democrático”, segundo o qual a arte devia deixar de ser um “luxo para a minoria privilegiada” para se tornar “parte da vida diária dos cidadãos honrados” (*Annual Report, 1937* apud Benchimol, 2003). É importante lembrar que Youtz foi o diretor do Museu Ramal visitado por Bertha na Rua 69. Um museu que primava pelo compromisso social e pelas ações educativas que desempenhava.

A documentação a que tivemos acesso não esclarece os motivos por que o projeto de museu para Adolpho Lutz não saiu do papel, por que não teve continuidade. Para Benchimol (2003, p. 19) a justificativa passa pelo fato de que a ideia de museu bem localizado no Distrito Federal sob condução de Bertha seria uma ameaça a Instituições museais e científicas já existentes.

É provável que o projeto representasse uma ameaça tanto ao Museu Nacional como a Manguinhos, já que absorveria atribuições de ambos, sob a autoridade de Bertha Lutz, numa localização mais central, portanto mais “visível” da capital brasileira. E nos perguntamos, também, se a pouca popularidade de Adolpho Lutz entre os cariocas não foi um fator relevante, já que ainda hoje ele tem prestígio e reconhecimento muito maiores em São Paulo, que foi palco de suas ações mais ousadas e de maior visibilidade pública no domínio da saúde coletiva.

⁴⁰ Documento datilografado, 3 pp., com dois subtítulos: “Providências a serem dadas pelo sr. Prefeito” e “Providências a serem tomadas pelo dr. Oswino Pena”.

No entanto, mesmo sem sucesso, Bertha Lutz persiste em seu ideal e faz nova proposta, agora de projeto com proporções menores como a de um museu a céu aberto e com depósito grande e organizado com a finalidade de perpetuar o legado deixado por seu pai e que custasse o suficiente para que pudesse manter o seu desenvolvimento. Esse projeto menos ambicioso também não foi adiante. Outra proposta interessante de Bertha no campo dos museus foi a vontade de organizar uma exposição sobre o desenvolvimento da mulher. Tema que discutiu e lutou por toda a sua vida.⁴¹ Todas as incursões de Bertha Lutz no universo dos museus serviram, entre outras coisas, para também projetar nacional e internacionalmente o Museu Nacional e suas ações voltadas para a educação. Mesmo não tendo sucesso com o projeto de museus que desenvolveu em homenagem ao seu pai, demonstrou que conhecia o universo museal e que tinha uma visão sobre a museologia bastante atualizada para sua época com as ideias construídas no projeto. Circulando com personalidades da maior influência, durante suas andanças pelos estados americanos, Bertha concebeu sua opinião a respeito dos museus, da educação nestes espaços e, a partir destas influências em todos os seus trabalhos, enfatizou sua percepção atualizada e inovadora dos museus, sempre associados ao seu papel social. No relatório de viagem, Bertha cita passagens de autores que contribuíram, em grande medida, para as ideias a respeito dos museus que divulgava. Estes autores também foram responsáveis pelo desenvolvimento das práticas educativas em museus norte-americanos como John Cotton Dana⁴² e Alexander G. Ruthven.⁴³ A partir deles, Bertha, constrói a definição sobre o papel dos museus e reforça a ideia também divulgada por William Flower (1898) sobre a “nova teoria do museu”. Essa ideia, segundo Lopes e Murrielo (2005), fundamentou toda uma discussão a respeito das concepções e propostas de separação entre as coleções de pesquisa e aquelas de instrução do público leigo. Estas ideias foram também assimiladas por Bertha que em seu relatório afirma que os museus devem

possuir uma característica dinâmica e de projeção social, deixando de ser meras coleções estáticas, como até então. Não apenas guardar objetos isolados e em segurança, ou servir de subsídio ao pesquisador, ao museu compete alargar os horizontes do conhecimento humano [...] deve ser elástico, dinâmico, mas, principalmente, manter-se acessível à maior parte da população, ampliando e disseminando a cultura no seio das nações (LUTZ, 1932, p. 8).

⁴¹ BR. Museu Nacional. Arquivo. Fundo Bertha Lutz.

⁴² Diretor do Museu da Cidade Newark.

⁴³ Presidente da Universidade de Michigan.

O interesse pelo universo dos museus parte de uma aproximação com a educação. Por intermédio deste campo de conhecimento, e de todas as possibilidades voltadas para o desenvolvimento de habilidades e crescimento humano, pode-se pensar em práticas museais abertas e amplamente disponíveis a serviço da sociedade. A função educativa dos museus para Bertha está intimamente relacionada ao seu papel social.

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 á disposição do pesquisador – as exposições eram organizadas de modo a facilitar as investigações científicas, não obstante a aridez desta disposição. Por grande favor admitia-se o público a percorrer as salas e ler os rótulos anexados aos espécimes [...] Agora não é mais assim, o museu contemporâneo está começando a adquirir consciência do seu papel de esclarecedor da massa do povo e está a envidar todos os esforços nesse sentido (LUTZ, 1932, p. 16).

II.1.5 Franz Boas e a função educativa dos museus de antropologia

O posicionamento de William Flower a respeito das relações estabelecidas entre os museus, suas coleções e o público, assinalados anteriormente, em certa medida, podem servir para a compreensão de algumas posições também adotadas por Franz Boas sobre os museus de antropologia e seu papel educativo.

É importante guardar as devidas proporções, mas para Boas a questão a respeito das formas de expor as coleções está intimamente ligada ao papel educativo de um museu. Diante da questão que se coloca entre a divulgação das coleções com caráter de estudos e aperfeiçoamento científico e a educação dos públicos ditos *leigos*, constatamos que estas funções muitas vezes eram compreendidas como excludentes. O que gerou conflitos de interesses e de ideologias sobre a educação nos museus. Diante desse cenário, podemos analisar a carta de Boas a respeito do papel a ser desempenhado pelas exposições dos museus antropológicos, onde também encontramos indícios de conflitos. Os museus de ciências naturais na transição para o século XX são marcados por contradições entre a utilidade das coleções para especialistas e sua abertura a um público mais diversificado. Essas questões orientaram as propostas de separação entre as coleções de pesquisa e as de instrução do público leigo (VAN-PRAËT, 1989; SCHAER, 1993; VALENTE, 2003; KÖPTCKE, 2003). As funções de pesquisa e instrução não eram vistas como complementares e despertavam acirradas disputas. Por exemplo, as atividades desenvolvidas de pesquisa eram postas de um lado e no outro

extremo da mesma questão ficavam as questões de educação popular. Essas disputas ficavam muito claras nos museus de ciências naturais e originaram, em certa medida, a proliferação de utilizações didáticas do acervo científico do museu. Segundo Lopes (1998), com características de correntes pedagógicas de cunho positivista.

Para Van-Praët, os museus viveram um dilema. Um conflito em que a emergência de novas representações científicas, novos paradigmas e disciplinas que surgiram confundiram, desde o final do século XIX, os conceitos, as finalidades e a atuação dos museus. A necessidade identificada de não se restringir ao inventário e à descrição de cada elemento de nosso universo natural e cultural, de modo a permitir uma compreensão, ao contrário disso, de explorar também os processos naturais, sociais e outros, para aprofundar o domínio sobre a natureza e seu conhecimento (VAN-PRAËT, 2003, p. 49). Para Lopes, assim como Van-Praët, uma vez caracterizados como instituições educacionais, os museus passaram a discutir questões sobre o arranjo e a disposição das coleções – que segundo a autora, muitas vezes foram encaradas como meros detalhes – tornavam-se centrais. No entanto, esses debates tinham origem em outro, maior, que se relacionava aos papéis que cabiam e às opções que feitas nessas instituições no início do século (LOPES, 2003, p. 78). É com base nessa perspectiva de ampliação conceitual e metodológica, baseada em novos paradigmas para a compreensão das coleções que analisaremos os escritos de Franz Boas sobre os museus.

Em 1905, Franz Boas, antropólogo americano, escreve carta ao senhor Morris K. Jesup, Esq., presidente do Museu Americano de História Natural, em que apresenta um breve, porém detalhado escrito sobre suas posições acerca da possibilidade educativa dos museus. Especialmente os museus antropológicos. No entanto, para orientar nossa análise, consideramos importante retomar o universo de questões que motivavam Boas a escrever sobre os museus.

Sob a orientação de Adolf Bastian, o principal etnólogo da Alemanha, Boas atuou montando exposições com os materiais recolhidos nas expedições ao Alasca e ao Noroeste do Canadá, no Museu Etnográfico Real, em Berlim. Esse autor demonstra forte interesse nas discussões sobre os museus, especialmente quando trata da classificação e da mostra dos materiais recolhidos. A esse respeito, Stocking Júnior relata que Boas mal tinha fixado permanência nos Estados Unidos e já dirigiu ataques à orientação antropológica pregada por Powell. No entanto, ciente de que Powell era o responsável por parte dos investimentos em pesquisa na área antropológica do país, Boas dirigiu seus ataques teóricos a Otis Mason, curador de etnologia no Museu

Nacional dos Estados Unidos. Boas tinha consultado as coleções do Museu Nacional em duas ocasiões (quando voltava da terra de Baffim, em 1884, e quando estava a caminho da Costa Noroeste, em 1886). À época reclamava que elas eram “inteligíveis”. Mason, no entanto, justificava-se dizendo que as coleções estavam sem classificação desde sua coleta, em 1840, por Horatio Hale. Ainda assim, os princípios da classificação para Boas deveriam entrar em debate e é o que ele faz, trava forte querela acerca das implicações teóricas que explicam a classificação e exposição dos materiais recolhidos de expedições que, a seu ver, devem servir para a instrução e conhecimento de todos. Para Boas, os processos de classificação adotados, em especial os do Museu Nacional tinham implicações teóricas sérias num momento em que os museus eram muito mais importantes para a antropologia do que são hoje em dia (STOCKING, 2004). O texto 7 da coletânea, intitulado “Os princípios da classificação etnológica”⁴⁴ ressalta a relação de Boas com os museus e mais uma vez aponta a crítica feita por Boas ao professor Mason ao afirmar que o arranjo das coleções etnológicas do Museu Nacional estava de acordo com os objetos (e não de acordo com as tribos a que pertenciam) para mostrar as diferentes espécies de lanças, cestos, arcos etc. Boas segue argumentando que a visão do professor Mason é equivocada e que ele não pode concordar com os princípios que norteiam tal organização, uma vez que na enumeração de Mason das causas de invenções semelhantes omite-se uma que derruba todo o sistema: causas dessemelhantes produzem efeitos semelhantes.

Não podemos compreender o significado de um artefato singular se o considerarmos fora de seu ambiente, fora de seu contexto das outras invenções do povo a que pertence e fora do contexto dos outros fenômenos que afetam esse grupo e suas produções. Uma coleção de instrumentos usados para o mesmo fim ou efeitos do material ensina apenas que o homem em diferentes regiões da Terra tem feito invenções semelhantes. Por outro lado, uma coleção que representa a vida de uma tribo permite compreender muito melhor o espécime singular. *Nossa objeção a ideia de Mason é que classificar não é explicar* (BOAS, 29 de abril de 1905 apud STOCKING, 2004, p. 359, grifo nosso).

Para Boas, a arte e o estilo característicos de um povo só podem ser compreendidos pelo estudo de suas produções como um todo. Nas coleções do Museu Nacional, o caráter das tribos do Noroeste Americano quase se perde, pois os objetos estão espalhados em diferentes partes do edifício e expostos entre os de outras tribos. Na disputa, Mason se defende dizendo que seu objetivo é estudar cada uma das

⁴⁴ Retirado do artigo publicado na Science 9 (1887): 587-589.

invenções dos povos de todos os grupos e países. Esta ideia é estudada por muitos cientistas. Por exemplo, Mantegazza, que é o responsável pela ideia de um “museu psicológico”, isto é, um museu de objetos etnológicos arranjados de acordo com as ideias que expressam. Este “museu” é considerado por Mason ao construir as referências de organização dos objetos. Entretanto, Boas segue com suas críticas a esse modelo de entendimento classificatório das coleções, pois considera que esta forma de organização influencia sobremaneira o arranjo das grandes coleções do Museu Nacional, importante meio de divulgação das teorias etnológicas. Para Boas, o principal objetivo das coleções etnológicas deve ser

a disseminação do fato de que a civilização não é algo absoluto, mas relativo; nossas ideias e concepções só são verdadeiras no que diz respeito a nossa civilização. Acredito que este objetivo só pode ser alcançado pelo arranjo tribal das coleções. O segundo objetivo, que é subordinado ao outro, é mostrar até que ponto cada civilização resulta de seu meio ambiente geográfico e histórico. Nesse ponto alinha do arranjo tribal pode às vezes ser rompida, de modo a mostrar uma série histórica de espécimes. Porém considero este último ponto de vista subordinado ao primeiro. Eu optaria por arranjar coleções de duplicatas para ilustrar essas ideias, por assim dizer, como uma explicação dos fatos contidos na série tribal. Geralmente é impossível realizar isso por contada falta de espécimes ou, mais frequentemente, por causa do nosso conhecimento falho; mas este é o meu ideal de um museu etnológico. Quero reiterar que não me oponho absolutamente ao museu psicológico de Mantegazza, que será muito sugestivo e importante para o desenvolvimento da ciência, mas considero indispensável o museu etnológico para controlar as ideias sugeridas pelas analogias mostradas na coleção psicológica. É o único meio de mostrar a cultura do homem (BOAS, 1905 apud STOCKING JR., p. 359).

Morris K. Jesup, Esq., presidente do Museu Americano de História Natural, escreve uma carta a Boas, em 1905, e sobre o interesse dele em ordenar as coleções com um único princípio norteador, Boas diz:

Em resposta a sua carta do dia 28, tomo a liberdade de apresentar minhas opiniões a respeito da instalação, com toda a franqueza. Se compreendo bem sua intenção, particularmente em vista do seu elogio à presente instalação peruana, o senhor quer que um certo esquema definido seja seguido em todas as exposições antropológicas, para que o visitante encontre todas as coleções arranjadas de acordo com um princípio orientador simples (BOAS, 29 de abril de 1905).

Para Boas, o objetivo de uma grande coleção antropológica é ilustrar todas as principais características da história da civilização humana, desde as formas mais antigas até as mais elevadas, à medida que possa ser feito pela apresentação de objetos materiais pertencentes a diversas culturas. Os principais pontos de vista que devem ser enfatizados, devem ser explicados levando em consideração as condições históricas de

cada povo. Partindo dessas considerações, Boas distingue a atuação de um grande museu e a de um pequeno museu. O autor diz, por exemplo, que num pequeno museu apenas as questões mais generalizadas podem ser tratadas; os detalhes devem ser desconsiderados. Já num grande museu, tornam-se importante, devido à quantidade de material disponível, questões mais especializadas fundamentais para a compreensão da questão geral da história humana. A partir desta distinção entre os museus, também faz distinção entre os públicos visitantes, separando estes em públicos em geral e pessoas interessadas em questões mais complexas. O autor identifica um conflito entre os interesses do público e a forma de organização da exposição e aponta em sua carta o que tem feito para resolvê-lo. Como exemplo, Boas propõe a organização das coleções para o visitante em geral e a separação das coleções que dizem respeito a questões mais especializadas. Vejamos o que Boas escreve a respeito.

Há, portanto, um conflito entre os objetivos de uma coleção pequena e simples, que não deve atrair o público em geral e que deveria consistir apenas em poucos espécimes, e as metas de uma coleção cujo propósito é ser instrutiva para as pessoas interessadas em questões mais complexas, como os nossos estudantes, os professores, os artistas, os missionários, os interessados em ofícios especiais ou em questões históricas gerais etc. (BOAS, 29 de abril de 1905).

Boas defende a ideia de que as exposições devem respeitar os pontos de vista a partir dos quais as coleções foram estudadas, nesse caso se a exposição tentar traçar um plano geral frustrará o seu próprio objetivo.

Portanto, se sua crítica é dirigida contra a falta de uniformidade do plano, devo admitir que não existe tal uniformidade. Não existe, pois cada coleção diz respeito a uma questão específica, que ela elucidada. Classificando nosso material num plano geral, esses pontos seriam inteiramente perdidos, e destruiríamos a utilidade de nossas grandes coleções (BOAS, 29 de abril de 1905).

Com relação à apresentação dos museus, Boas reforça a ideia de que os grandes e suntuosos museus é que são responsáveis pela atração dos públicos, que

Se nosso único objetivo é instruir o público em geral, a magnitude do prédio e a beleza e volume de seus conteúdos vão contra o nosso propósito. Para *ensinar* o público em geral, um prédio de oito salões seria amplo, mas um pequeno museu de oito salões não atrairia as massas. A magnitude do museu é que as leva a procurá-lo. Vêm para admirar, ver e divertir-se (BOAS, 29 de abril de 1905).

Especificamente sobre o potencial de educação dos museus e seu papel educativo, junto ao público, Boas apresenta a seguinte análise: “Nós as instruímos quase contra o seu desejo e a sua vontade. [...] se impressionar as massas fosse o nosso único objetivo,

talvez não se justificasse o grande dispêndio de dinheiro e energias necessários para construir um grande museu” (BOAS, 29 de abril de 1905,).

Sobre as escolas e os museus, compara as ações desenvolvidas e reitera a função educadora dos museus ao afirmar que,

Assim como nosso sistema escolar requer escolas secundárias e universidades – além das escolas primárias –, um grande museu deveria cumprir a função objetiva de uma escola primária para o público em geral, sem deixar de servir aqueles que procuram uma educação mais elevada e de ajudar a treinar o professor. Os métodos educacionais da universidade, da escola secundária e da escola primária são diferentes; e assim os métodos da exposição devem divergir, de acordo com o público ao qual se dirige seu apelo. Adaptando toda exposição ao nível das necessidades daqueles que não têm educação, frustramos o nosso objetivo de aumentar o conhecimento das pessoas instruídas que vão ao museu em busca de informações mais especializadas (BOAS, 29 de abril de 1905 apud STOCKING JR., p. 359).

A relação dos museus com a sociedade é fundamental e as coleções devem estar a serviço da instrução pública, seja ela geral ou específica. É interessante notar essa afirmação e a percepção da função educativa dos museus ao perceber como o autor se refere ao público em geral, que, segundo Boas, é aquele sem educação. Nessa perspectiva, os museus devem agir no equilíbrio de forças e de atuação entre um público e outro. Para Boas a função educativa do museu deve ser,

Resumindo, [...] a função educativa de um museu como o Museu de História Natural é divertir as massas, instruir o grande número de pessoas que procuram o museu em busca de conhecimento, aperfeiçoar o conhecimento daqueles que possuem uma educação mais elevada e ajudar os que estão interessados em estudos especializados. A adaptação de toda a exposição às massas destruiria sua utilidade para fins da educação secundária e superior, que tem os seus próprios métodos (BOAS, 29 de abril de 1905).

Finalizando, Boas ressalta a defesa da ideia de uma exposição específica para o público em geral e se coloca a disposição para ajudar K. Jesup nessa empreitada. O que Boas não concorda é na organização esquemática das coleções nos museus, pois considera impossível organizar uma exposição antropológica desse modo, sem sacrificar tudo o que é essencial para o trabalho de um grande museu. Sua posição rígida ao afirmar que uma exposição voltada para as massas destruiria a utilidade da exposição para outros fins pode ser considerada por nós um excesso de zelo com as funções destinadas aos variados tipos de público em potencial para os museus. Para Boas, a exposição deve atingir a interesses educacionais específicos e, dessa forma, ser

dedicada tanto à educação das massas como à educação daquelas que tiveram a vantagem de uma educação mais elevada. Se decidir dedicar um salão a uma exposição especial para o público em geral, terei muito prazer em realizá-la. Na verdade já defendo esta ideia há algum tempo (BOAS, 29 de abril apud STOCKING JR., p. 360).

Essa vontade de dedicar um espaço específico ao público em geral nas exposições antropológicas que realiza ou, neste caso, a que avalia, revela uma preocupação social de Boas com o papel dos museus e uma conscientização da importância destes espaços como *locus* educacional. Expressa também o desejo de que as coleções sejam aproveitadas ao máximo no momento de exposição. Seja para a apropriação dos privilegiados da educação ou para a grande massa de desassistidos socialmente.

No entanto, podemos considerar também para Boas a reflexão de Lopes (2008) que ressalta serem elitistas e hierárquicos, os conceitos disseminados por Flower (1890) que consagraram a divisão das coleções entre estudos especializados e para o público em geral. Essa divisão apresenta indício de hierarquização dos visitantes. A importância dada à dupla função dos museus é central no discurso de Flower. Para ele, os museus estavam destinados a duas classes de “homens”. Por um lado, os museus deveriam ser úteis aos estudiosos das ciências que desejassem “progredir” em uma área do conhecimento. Por outro, essas instituições deveriam se voltar a um público que não detém tempo nem as condições necessárias para obter conhecimento (FLOWER, 1890, p. 12). Flower compreendia os museus como instrumentos facilitadores para a instrução destes públicos. Podemos constatar que Boas tinha posição semelhante às de Flower, mas suas preocupações tinham bases comprometidas também com a narrativa estabelecida nas exposições que partiam de coleções científicas. O conteúdo implícito na organização dos itens dos museus apresentava concepções e teorias discutidas por pesquisadores. Fato importante, uma vez que o público, seja especialista ou leigo, compreende conceitos em princípio e a partir da lógica estabelecida pela exposição. Boas ressalta que as coleções devem ser tratadas de forma diferenciada para também atender aos interesses diferenciados dos públicos.

A partir das concepções de educação em museus e das opiniões acerca do papel educativo dos museus, divulgadas e discutidas nas primeiras décadas do século XX, identificamos pontos de convergência e aspectos fundamentais que contribuem para o entendimento da construção da função educativa dos museus. Temas como o papel essencial dos museus para o incremento e ampliação do alcance da educação nacional; os museus como espaços de aprendizagem; a discussão a respeito da educação popular;

a proposta de uma pedagogia dos museus; a importância do papel educativo das coleções; os museus e seus diversificados públicos; a influência dos museus norte americanos para a educação em museus no Brasil, foram alguns dos temas amplamente debatidos pelos autores apresentados e compreendem informações preciosas sobre o contexto de formação de uma identidade funcional para a educação nos museus. Como desdobramento da afirmação do papel educativo, cada vez mais assumido pelos museus, e das discussões acerca deste potencial, os setores e serviços educativos, além de serem fortalecidos e criados no âmbito da estrutura organizacional das instituições passam também a representar dentro dos museus o espaço propício para o desenvolvimento de pesquisas, para a realização das ações e para o exercício da educação como função específica dos museus.

II.2 Setores, serviços, divisões e núcleos educativos dos museus

Muitas foram as transformações que confeririam aos museus um novo papel nos finais do século XIX. Uma delas foi a colaboração com a educação e com a divulgação científica (LOPES e MURRIELLO, 2005, p. 21). No artigo produzido por Lopes e Muriello, em 2005, encontramos uma passagem de Flower a respeito dessas transformações que demonstra como era importante o reconhecimento desta prática para o universo dos museus e como a nova ideia de museu passava explicitamente pelo seu potencial educativo. “Reconocer el valor de esas instituciones como agentes del gran movimiento educacional de nossa época”; as palavras de Flower fazem referência ao reconhecimento do papel educativo porque, como sabemos, a dimensão educativa dos museus não era uma novidade para a época. Os desafios encontrados pelos setores, serviços e divisões educativas dos museus, podem ser identificados a partir desses conflitos entre a função de instrutor e de divulgador de saberes dos museus. Flower dedicou grande parte de seus escritos à identificação de questões centrais que deveriam regular a organização de exposições de um museu que pretendesse cumprir seus objetivos de instrução e investigação. Esses conceitos se tornaram os princípios básicos do que se consagrou como a “new museum Idea” (FLOWER, 1996), já discutida anteriormente. Entre tantos temas, a educação foi amplamente discutida, ficou reservada a ela a importância devida diante de todo o potencial educativo consolidado nos museus.

Assim as exposições dos museus, a fim de consolidarem o seu papel na formação e instrução pública, ampliam seus públicos e concretizam um papel educativo ao permitirem a interação direta dos visitantes com os objetos expostos. Flower sustenta a importância da aprendizagem por meio da percepção visual para a incorporação das massas urbanas aos processos civilizatórios nos finais do século XIX (GARCÍA e PODGORNY, 2001). A exemplo da sugestão de Lopes e Murrielo (2005), as questões referentes à educação estão fortemente ligadas no aprendizado através das imagens e das coisas e podem ser consideradas com base nos estudos de Fröebel para o final do século XIX. Na época da “Lição das coisas”, os museus desempenhavam papel fundamental no processo de aprendizado das populações urbanas iletradas. Lopes e Muriello (2005) apresentam, como exemplo dos conceitos difundidos por Flower, as opiniões postas em prática por Morales Moreno, em 1890. O Museu de La Plata incorpora as ideias de um museu que exerce a dupla função de pesquisa e instrução pública. Para Moreno e Flower, os museus deveriam ser lugares de exposição, ao mesmo tempo em que são estabelecimentos de estudos.

Cientes dos compromissos que deveriam ser assumidos, tanto com a educação voltada para exposições e ações culturais como para as preocupações científicas e de pesquisa, os setores e serviços educativos dos museus surgem indicando o início do processo de institucionalização da função educativa nestas instituições. Inspirados pelos ideais de construção e afirmação dos museus como responsáveis pela instrução de seus visitantes, muitos museus lançaram-se na tentativa de oferecer espaços dedicados ao exercício da função educativa. Em datas e momentos históricos totalmente diversificados, estes serviços são implantados e cumprem a missão de trabalhar e ressaltar aspectos relacionados à instrução, comunicação e educação em museus. Autores como Köptcke (1998, 2003); Freire (1992); Benoist (1971), Valente (2003); Neves (1988); Godwin (1953), Lutz (1932), Seibel (2009), Telles (1997), Homs (2003), Margarida Faria Lima (1998), Edgar Sussekind de Mendonça (1946), Singleton (1970–1971) e G. W. Wengen (1883), entre outros, afirmam o reconhecimento da educação como uma das atribuições do museu e reforçam a sua função educativa ao apresentarem em seus trabalhos referências sobre as primeiras iniciativas de setores educativos em museus.⁴⁵

⁴⁵ Encontramos nesses trabalhos referências ao clássico exemplo do primeiro setor educativo permanente de museus que remonta ao século XIX, criado em 1880, pelo Museu do Louvre, e em seguida no *Victoria and Albert Museum*.

Segundo Homs (2004), foi longo e difícil o processo de criação e institucionalização dos departamentos educativos dos museus, e este tem passado por diversas etapas de avanço e retrocesso. Diante dessa assertiva, nossa intenção é possibilitar um entendimento do processo de institucionalização da educação nos museus.

Para Seibel, a existência de um setor educativo em museus relaciona-se diretamente à função de instrução que os museus assumiram e ao tipo de público que a eles tinha acesso. Ao direcionar essa função a um público mais amplo, os museus criam um setor especial de atendimento. Essa autora, em seu trabalho de doutoramento, realiza um minucioso estudo em que apresenta um balanço histórico do surgimento da função educativa fazendo referência à criação dos setores educativos em museus.

O discurso da educação pública, a criação e ampliação de espaços para integrar a arte e a indústria, para divulgar produtos industriais e feitos científicos junto a um público mais amplo – incluindo as classes trabalhadoras – representaram importantes mecanismos da “pedagogia do progresso” para produzir e alimentar a esperança de dias melhores por meio do progresso. Neste contexto, a escola e o museu desempenharam importante papel na produção de consenso em torno dessa esperança. E é este cenário que marca a concepção e a estruturação dos primeiros setores educativos de museus e as ações educativas que desenvolveram (SEIBEL, 2009).

É de fácil constatação a proliferação de museus nas últimas décadas do século XIX e primeiro do século XX, os museus se diversificaram e se reorganizaram, tanto na Europa quanto nos EUA. De formas diferenciadas de acesso ao público, sejam particulares ou públicos. Esse movimento de adaptação a novas realidades se deve, segundo Lopes (2003), ao cumprimento das funções que os museus possuíam, a saber: investigação e instrução pública.

Além das experiências de consolidação dos primeiros setores e serviços educativos nos museus, identificamos também as experiências de museus que se dedicam à educação, não na perspectiva de função nem de dimensão, mas como tema principal; como temática e justificativa para seu surgimento. Esses espaços contribuem para a ampliação das discussões acerca do papel dos museus na educação e o papel da educação para os museus. Vejamos como alguns destes espaços se configuram.

II.3 Museus pedagógicos e escolares

Em vários momentos de nossos estudos nos deparamos com definições de museus como museus didáticos, pedagógicos e escolares. Essas definições ainda não foram objeto de análises detalhadas. Alguns trabalhos percorrem este universo, por exemplo, o livro escrito por Paulo Roquette-Pinto,⁴⁶ em 1936, denominado *Museus escolares*. A tese de Simona Nissan (2005) denominada “A implantação dos museus históricos e pedagógicos do estado de São Paulo (1956–1973)”. O intelectual, jurista e jornalista Rui Barbosa em seu trabalho intitulado “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública” detalha a sua ideia acerca da criação do Museu Escolar Nacional ou Museu Pedagógico Nacional, criado em 1883, no Rio de Janeiro. Outras experiências que precisam ser relatadas são a do Museu Pedagógico do Pedagogium (1890, no Rio de Janeiro), e a do Museu Pedagógico Central (1929, também no Rio de Janeiro). Essas experiências, por breves que tenham sido, ajudam-nos a compreender o papel central assumido pelos museus que tratam especificamente da educação em seu processo histórico, preocupando-se em difundir métodos, técnicas e metodologias de atuação educacional. Esses museus não só exercem um papel intrínseco educativo, como também exercem a abordagem da educação como tema de instrução e de divulgação das práticas educativas, discutindo o campo das ciências educacionais. O entendimento das primeiras iniciativas desta natureza no Brasil é fundamental para nos auxiliar a compreender as especificidades educacionais destes espaços.

Os museus escolares podem ser caracterizados pelo objetivo principal que os fez sair do universo dos museus e chegar até o ambiente da escola. Mais uma vez, a educação visual tão amplamente difundida como um dos recursos metodológicos dos museus, aponta-nos a importância de que cada escola pudesse dispor de coleções para manuseio e observação dos alunos. Essa concepção foi, durante alguns anos, motivo de louvor e, posteriormente, motivo de duras críticas. Muitos viam nos museus escolares espaços para os trabalhos em que a observação exerce fator fundamental no processo pedagógico e auxilia no entendimento das aulas. Os museus escolares são espécies de laboratórios e necessitam de dedicação específica por parte dos professores e, muitas

⁴⁶ Paulo Roquette Pinto é filho de Edgar Roquette Pinto e o substituiu na direção da 5ª Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional. Na ocasião escreveu o livro *Museus Escolares*, com a intenção de garantir a sistematização das instruções de criação dos Museus Escolares promovidas pelo Museu Nacional;

vezes, este cuidado pode ser também o principal motivo de críticas e de contestação dos fatores positivos para sua permanência. No entanto, para aqueles que não os defendem, esses espaços passaram, nos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX, por uma profunda involução (LOPES, 2006). Para os americanos, por exemplo, os museus escolares iniciaram seu processo de regressão quando sua fragilidade foi posta em cheque e a ilusão de que estes espaços poderiam ser mantidos pelas escolas foi desfeita com o tempo e com as notícias acerca do abandono das coleções nas escolas.

Construindo uma perspectiva positiva da atuação dos Museus Escolares e Pedagógicos, Rui Barbosa, escreve, em 1883 a *Reforma do Ensino Primário e Várias instituições complementares da Instrução Pública*, e destaca, no seu texto, o feito de Leôncio de Carvalho, no Decreto de 19 de abril de 1879, que previu o alcance e a grande necessidade não só para o desenvolvimento como para a seriedade da prática do ensino dos museus escolares e pedagógicos. O decreto, publicado na reforma de Leôncio de Carvalho, no artigo 8º, afirma que “o governo poderá fundar ou auxiliar bibliotecas e museus pedagógicos nos lugares em que houver escolas normais”. Rui Barbosa destaca que este decreto permaneceu esquecido desde a sua elaboração. Sua relevância não foi discutida, tampouco a contribuição que estes espaços poderiam representar para a educação popular. Em sua opinião, a educação popular pode ser considerada um dos objetivos dos museus escolares e ratifica que deve ser um dos maiores interesses de um ministro de Educação e, por isso, precisa ser discutida também por intermédio dos museus. Para Rui Barbosa, porém, não era qualquer museu. Em seus escritos a favor de uma reforma do ensino, propõe que os museus escolares e pedagógicos atendam a esta demanda a favor da educação popular. Para ele, os museus pedagógicos são instituições que devem

generalizar-se, por todos os países onde o ensino se acha colocado na altura do apreço que lhe toca, e a firmar a posição que lhe pertence como membro essencial do organismo da instrução pública, em toda a parte onde as funções desta se exerçam regularmente (BARBOSA, 1883, p. 191).

O projeto submetido ao governo por Rui Barbosa previa que em cada um dos distritos escolares da capital existisse um dos estabelecimentos propostos (museus escolares e museu pedagógico) e seria papel do governo promover e auxiliar sua fundação nas províncias. Esses locais serviriam aos benefícios do ensino e da propaganda educadora pela demonstração visual. Para Rui Barbosa, esses estabelecimentos podem ser listados da seguinte forma: a) as coleções escolares, em

parte fornecidas pela administração, em parte organizadas por colaboração do mestre com os alunos; b) as coleções escolares, que, instituídas em cada distrito, reunirão em si todo o material de ensino intuitivo que exceder os recursos naturais de cada escola individualmente considerada; c) o Museu Pedagógico nacional, que abrange a instrução em todos os graus, e promove os seus interesses sob todos os aspectos. As funções desses locais são muitas e listadas podem ser caracterizadas por apresentação do progresso do ensino no país, a partir de documentos e materiais *concretos*; reunir todos os materiais técnicos do ensino em coleções completas; reunir e expor as mobílias escolares aos professores; exposição permanente de amostras e invenções produzidas pela indústria nacional e estrangeira sobre os materiais clássicos; constituir por meio de exemplos, gráficos e conferências uma escola completa de higiene escolar; estabelecer permuta de objetos, documentos e informações com as províncias e com outros países que interessem ao ensino público em todos os graus; proporcionar aos interessados na causa da educação nacional a mais completa biblioteca pedagógica; criar, manter e desenvolver por todos os modos a estatística do ensino no país, coligir e coordenar todos os dados possíveis acerca do mesmo assunto no estrangeiro, publicar anualmente em edições populares o fruto deste duplo trabalho. Diante destas funções atribuídas aos museus escolares e ao museu pedagógico idealizado por Rui Barbosa, percebemos a articulação desse personagem rico para a história do Brasil com os assuntos da educação e também dos museus. Para Jorge Nagle (1974), as ideias de Rui Barbosa a respeito da educação e suas propostas inovadoras em benefício da melhoria das práticas educacionais em nosso país demonstram seu interesse por uma maior discussão acerca do movimento educacional a favor dos interesses sociais da população. E para desenvolver este potencial da escola e da educação, Rui Barbosa recorre ao potencial educativo dos museus.

Dessa forma não surpreende observar que o enraizamento da escola nova se tenha processado pouco depois do triunfo das ideias liberais; na verdade, o escolanovismo representou, ortodoxamente, o liberalismo no setor da escolarização. Não foi casual, agora no caso brasileiro, o fato de que a mais ampla crítica a escola tradicional e as primeiras manifestações que denunciam a presença do novo ideário educacional partissem de um liberal, o conselheiro Rui Barbosa; isso mostra, fundamentalmente, o início de um movimento educacional que é a expressão, antes de tudo, de movimentos sociais mais amplos (NAGLE, 1974, p. 242).

Rui Barbosa defende a ideia de um museu pedagógico e da disseminação dos museus escolares por compreender o papel que esses espaços podem desempenhar na

difusão das práticas educativas para os professores, principais beneficiados com os museus propostos e também para os alunos que teriam acesso aos métodos e finalidades da educação em nosso país.

Para Bastos (2008), alguns representantes do poder dirigente republicano que estavam preocupados com questões educacionais, como Benjamin Constant, Menezes Vieira, Rui Barbosa, Franklin Dória e outros, a criação de um museu pedagógico representava a modernidade educacional. Para eles, o museu significava um projeto de educação pública para transformação da sociedade brasileira. A autora analisa com detalhes a origem de tais práticas e fornece elementos importantes para compreender o projeto republicano para a educação brasileira, revelando as divergências e os conflitos entre as distintas concepções e estratégias de ação voltadas à instrução pública na Primeira República.

Dentre estas ações, podemos considerar as exposições nacionais e internacionais como estímulo e impulso à criação de museus de educação como iniciativa dos Estados Nacionais, de particulares e de Associações de Professores. Estas exposições universais, segundo Pesavento (1997),

funcionaram como síntese e exteriorização da modernidade os novos tempo... No papel de arautos da ordem burguesa tiveram o caráter pedagógico e efeitos de mostuário das crenças e virtudes do progresso, da produtividade, a disciplina, do trabalho, do tempo útil, das possibilidades redentoras da técnica.

Assim, a ideia de um museu escolar ou museu pedagógico tem inserção, segundo Bastos (2008), na representação da modernidade educacional brasileira, a partir de 1870, decorrente da participação nas exposições internacionais, do contato com as publicações e de visitas a estabelecimentos estrangeiros. A participação do Brasil nas exposições, a partir de 1862, em Londres, permitiu maior contato com o processo de consolidação da educação como signo de civilidade, progresso em uma sociedade moderna.

O museu escolar, no âmbito das instituições escolares, como as exposições universais vincula-se ao método de ensino intuitivo que permite a visualização – real e concreta – dos temas tratados nas aulas. Por exemplo, podemos citar o livro escrito pelo dr. Saffray, *Lição das Cousas* que organiza o Museu Caixa Saffray. Já para Frasão “os museus escolares não são só destinados às lições das coisas, mas a qualquer lição, em que se ofereça ocasião de tornar clara qualquer noção. Visita-se o Museu como se visita o Dicionário” (FRASÃO, 1884 apud BASTOS, 2008).

Em 3 de agosto de 1883 o deputado Franklin Dória apresenta no Congresso Nacional, o projeto de criação de um Museu Escolar Nacional, vinculado ao Ministério do Império que se constituiria, inicialmente, com o acervo reunido pela Exposição Pedagógica, inaugurada em 29 de julho de 1883. Esse museu teria por fim dar conhecimento sobre a história, a estatística e o estado do ensino primário em todos os graus, em relação ao Brasil e países estrangeiros. Além disso, poderia tornar-se um centro de informações acerca dos demais ramos do ensino público. Assim com o encerramento da Exposição Pedagógica, em 3 de setembro de 1883, é fundado com a finalidade de instalar e manter um museu pedagógico no Rio de Janeiro, uma sociedade que, em princípio, foi presidida pelo Conde d'Eu com o título de Sociedade Mantenedora do Museu Escolar Nacional, para anualmente realizar exposições com os trabalhos mais notáveis dos professores e alunos (CARTOLANO, 1996). O Museu, segundo Cartolano (2006), é criado para fazer conhecer a história e o estado do ensino primário em todos os graus e também dos demais. Seria uma espécie de centro de informações nacional e internacional; compreendia cinco seções: documentos legislativos, administrativas e estatísticas sobre a instrução; obras didáticas, planos de construção de museus escolares; tipos de móveis escolares; instrumentos e aparelhos de ensino (quadros, modelos, coleções geográficas). Essas seções estavam distribuídas em cinco salões de leitura, biblioteca, globos terrestres, mobília de jardim de infância e caixinhas com os dons de Fröebel, e reuniões da Diretoria. Toda a movimentação acerca da criação do Museu Escolar Nacional, das notícias de criação de museus escolares nas escolas, os projetos, pareceres, palestras e conferências de divulgação e as defesas das ideias destas instituições marcaram os debates sobre educação na década de 1880 e refletiam um ideal de modernidade educacional brasileira.

O Decreto de nº 667, de agosto de 1890, cria o *Pedagogium* a partir do acervo do antigo Museu Escolar, e foi uma medida tomada por Benjamin Constant, enquanto representante do Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Segundo o Decreto de Regulamentação nº 980, de 1890, o *Pedagogium* é definido como centro propulsor de reformas e melhoramento da instrução nacional, oferecendo aos professores os meios de melhoria profissional, a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado. Isto seria alcançado com a

boa organização e exposição permanente de um Museu Pedagógico, conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição; gabinetes e laboratórios de ciências físicas e naturais; concursos; exposições escolares anuais; direção de uma

escola primária modelo; organização de coleções modelos para o ensino científico concreto nas escolas públicas; publicação de uma revista pedagógica (Decreto de Regulamentação nº 980, de 1890)

Assim, deveria ser

um estabelecimento de ensino profissional, na cidade do Rio de Janeiro, que deveria ser um centro impulsor de reformas e melhoramentos de que carecia a instrução nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares meios de aprimoramento e expondo sempre os melhores métodos e o mais aperfeiçoado material de ensino (Decreto de Regulamentação nº 980, de 1890).

Haveria um Museu Pedagógico, conferências e cursos científicos, além de gabinete e laboratórios de ciências físicas e naturais, exposições escolares anuais, uma escola primária modelo, uma classe de desenho e oficinas de trabalhos manuais, coleções, modelo para o ensino científico concreto nas escolas públicas, uma revista pedagógica e a biblioteca circulante, para empréstimo gratuito e temporário em domicílio. Durante os 19 anos de existência do Pedagogium, este passou por problemas de toda a ordem, no entanto, dentre eles, o que o levou a uma mudança significativa de gestão e orçamento foi a extinção do Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em setembro de 1892, pela Lei nº 85. O Pedagogium passaria para a gestão da municipalidade. Este fato abateu profundamente as bases do Pedagogium e culminou com sua extinção, em 1919. No entanto, a ideia não morreu e, em 1937, é criado o Instituto Nacional de Pedagogia (Lei nº 378, de 13 de janeiro) e foi instalado, no ano seguinte, com o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério de Educação e Saúde Pública.

A respeito dos Museus Escolares, encontramos nos discursos de Paulo Roquette-Pinto,⁴⁷ a ênfase na atuação do Museu Nacional – que se dedicou à criação e a difusão deste tipo de museu – e o discurso de Bertha Lutz (1932) que dez anos antes já apresentava uma visão contrária sobre a atuação dos museus escolares, indícios de posicionamentos contrários sobre a pertinência dos museus escolares, tão amplamente apoiados pelo Museu Nacional. Sob o título *Organização e preparação de museus escolares*, Paulo Roquette-Pinto, em 1942, apresenta a tese de alguns estudiosos modernos que conseguiram introduzir na escola atual, conhecimentos de inestimável valor pedagógico, que contribuem de modo decisivo na formação dos novos métodos de

⁴⁷ ROQUETTE-PINTO, BN II 390, 4, 20. Paulo Roquette Pinto é filho de Edgar Roquette Pinto e substituiu o pai na direção da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de Ciências.

ensino, pautados no ensino com liberdade. Paulo cita autores como Ferrière, que diz ser a criança como planta “sem impedir o desenvolvimento natural de sua personalidade o mestre deve cuidá-la, dirigi-la, fornecer-lhe o alimento nutritivo, os materiais e os espirituais para que ela os assimile sem transtornos, sem indigestão, sem violência”. Também cita Fröebel que introduziu um fator de relevância na prática educativa: “a verdadeira educação devia desenvolver-se pela ação, germinar com a ação, crescer com a ação e fundar-se na ação”.

Podemos identificar a partir do texto de Paulo Roquette-Pinto, a preocupação em ressaltar que educadores norte-americanos como Francis W. Parker, John Dewey, J. Liberty Tadd partem das ideias do pensador Fröebel⁴⁸ que concentra teorias a respeito da concepção fundamental da natureza infantil e a indispensável atividade escolar. Fröebel defendia a educação espontânea e para ele, o caminho era deixar a criança livre para expressar seu interior e perseguir seus interesses. O autor adotava a ideia contemporânea do “aprender a aprender”. Para ele, a educação se desenvolve espontaneamente. Quanto mais ativa é a mente da criança, mas ela é receptiva a novos conhecimentos. O ponto de partida do ensino seriam os sentidos e o contato que eles criam com o mundo. Os métodos propostos por Paulo Roquette-Pinto para o ensino da História Natural pautam-se nas atividades de observação direta da natureza, estudos dirigidos, excursões, composições e descrições, brincadeiras com os alunos para atividades de descrição do ambiente, atividades educativas não formais. Outras atividades recomendadas no livro são o desenho, a pintura e a modelagem. Podemos também perceber que o livro apresenta outra possibilidade com relação ao que considera importante para o melhor funcionamento dos museus escolares. Por exemplo, em seus escritos sobre o papel desses museus e como as escolas devem se utilizar desses espaços deixa algumas dúvidas aparecerem.

Segundo Paulo Roquette-Pinto, “a primeira série de conselhos que o Museu Nacional envia a nossa classe estudiosa é o seguinte: toda escola deve ter seu pequeno museu de História natural” (ROQUETTE-PINTO, 1942, p. 35). Em outra passagem o autor afirma: “Assim com o amparo que hoje o Museu Nacional dá as nossas escolas, todas podem possuir o seu museu” (ROQUETTE-PINTO, 1942, p. 35). Após ampla

⁴⁸ Friedrich Fröebel (1782-1852) foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Ideia hoje consagrada pela psicologia, ciência da qual foi precursor. Fröebel foi um dos primeiros a falar em autoeducação, um conceito que só se difundiria no início do século 20 graças ao Movimento da Escola Nova, de Maria Montessori e Celestin Fernandes, entre outros.

discussão acerca dos métodos de ensino e também da organização dos museus escolares nos deparamos com a proposta do autor que incentiva a criação de coleções apenas de estudos. Acreditamos que essa atitude seja reflexo das possíveis dificuldades para a criação de um museu na escola, e que aponta para as diversas limitações impostas para a criação dos museus escolares; fato identificado pelo próprio defensor da ideia.

Na maioria dos casos, as nossas escolas – mesmo as da capital da República – estão longe de possuir o espaço indispensável a um museu escolar digno desse nome. Recomendamos por esse e por muitos outros motivos que a escola não tenha um museu, mas possua uma coleção de estudo (ROQUETTE-PINTO, 1942, p. 60).

Já o relatório de Bertha Lutz, de 1932, nos museus americanos, com o intuito de observar os setores educativos, apresenta uma breve, porém significativa, abordagem dos museus escolares. É importante afirmar que neste texto, Bertha se refere aos museus escolares com uma perspectiva negativa, seu texto ressalta os aspectos que, em sua opinião, contribuem para o insucesso desta iniciativa. Bertha conhecia a realidade dos museus escolares brasileiros apoiados pelo Museu Nacional. A autora se refere às escolas que receberam os materiais para a exposição como sendo lugares sem condições técnicas de manter tais coleções e, em seu relato de visita as unidades do Estado de Minas Gerais, ressalta que duas conseguiram utilizar os materiais. Diante deste fato, corrobora com as opiniões dos americanos que viam nos museus escolares uma prática regressiva.

Para Bertha,

Se o museu escolar não for dirigido por técnico muito capaz, degenera em coleção de curiosidades composta de espécimes sem nexos. Percorrendo várias escolas do Distrito Federal, tive a confirmação deste modo de ver. Filio-me à escola que proscree inteiramente os museus escolares (LUTZ, 1932, p. 98).

A análise de Simona Nisan (2008) se refere aos museus históricos e pedagógicos, que na segunda metade do século XX surgem na cidade de São Paulo. Em seu trabalho, discute a função educadora destes espaços e dá ênfase a atuação de Stein,⁴⁹ grande idealizador dos museus e da rede de museus históricos e pedagógicos de São Paulo. Sua

⁴⁹ Vinício Stein Campos (1908-1990) foi diplomado em Pedagogia, em 1932, em Santa Bárbara d'Oeste, onde lançou o semanário *O Constitucionalista*. Sócio do IHGSP (1952-1990). Diretor da Divisão de Museus, da Coordenadoria do Patrimônio Cultural, da Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo do Governo do Estado de São Paulo, Conselheiro do Condephaat, membro da Associação dos Cavaleiros de São Paulo, do Atheneu Paulista de História e do Centro de Ciências, Letras e Artes e da Academia Campinense de Letras. Autor de *Elementos de Museologia* (ca. 1970).

ideologia, com destaque para as configurações das ações empreendidas na educação e na cultura nos anos 1930, permitiu, por meio da tipologia de seu acervo, de suas atividades e do engajamento com a comunidade local, que os Museus Históricos e Pedagógicos dessem continuidade ao plano de valorizar os heróis e feitos da nação com a ajuda dos museus. Na pesquisa realizada, a autora analisa em profundidade (NISAN, 2005, p. 94-120), o histórico de criação e o ideário de museus que, de alguma maneira, pudessem aproximar-se, e, segundo a própria autora até mesmo influenciá-lo, do plano de implantação de museus empreendido por Stein. Entre eles, os já citados, Museu Escolar Nacional ou Museu Pedagógico Nacional (1883), o Museu Pedagógico do Pedagogium (1890), e o Museu Pedagógico Central (1929, também no Rio de Janeiro).

Os museus pedagógicos e escolares contribuíram para a difusão das práticas educativas e para a formação de professores. As coleções científicas escolares presentes nos museus e também os museus escolares, mesmo de alcance limitado, e restritos em certa medida à capital da república, podem ser considerados espaços eficientes na tentativa de disponibilizar informações a respeito da educação e incrementar as aulas das matérias científicas. O incentivo dos grandes museus, como o Museu Nacional, para o surgimento de museus escolares, demonstra claramente o forte apoio dado aos assuntos relacionados à formação escolar e o apoio à educação formal. Com relação à atuação dos museus escolares os museus americanos, por exemplo, colocam-se fortemente contra este procedimento e alegam não ser responsabilidade dos museus a criação de coleções e museus escolares. O Museu Pedagógico pode ser considerado uma experiência que deu certo, por representar os interesses do governo e ter atuado fortemente na garantia dos interesses educacionais do país. Contribuiu com a formação dos docentes e também foi irradiador do conhecimento pedagógico no Brasil.

Os museus escolares e pedagógicos nos auxiliam no entendimento de como se deu a construção da função educativa dos museus, no século XX em suas décadas iniciais; partindo daí podemos perceber as diversas discussões que os museus realizaram a caminho da institucionalização da educação. Todas as tentativas de desenvolvimento dos museus estiveram pautadas no reconhecimento destes espaços como *locus* privilegiado de educação e aprendizagem. Entendemos que todo o processo de desenvolvimento dos museus escolares esteve pautado em questões muitas vezes exteriores às discussões do próprio museu. Em grande medida as transformações sociais e a forma com que a educação passou a ser considerada foram fundamentais para a

mudança de perspectiva com relação aos museus e o seu consequente reconhecimento como espaço fortemente educativo.

Para dar sequência à nossa abordagem histórica, ainda neste capítulo trataremos do Seminário realizado em 1958, na cidade do Rio de Janeiro, que se propôs a discutir essencialmente o papel educativo dos museus. Este Seminário indica que o tema já se construía oficialmente nas instituições, no entanto, o campo de estudos e de interesse nacional e internacional se configurava.

II.4 Seminário Regional de 1958

A influência norte-americana sobre os museus de diferentes países, inclusive brasileiros, é creditada à “importância que aqueles atribuíram ao papel educativo, à vitalidade de suas ações e serviços educativos, aos seus recursos e a sua capacidade de articular, promover, discutir e divulgar suas experiências nesse campo” (SEIBEL, 2009, p. 12). Para Valente (2008), “os museus americanos sempre tiveram um forte caráter educativo e pareciam, naquele momento, ser os mais bem preparados para cumprir esse papel”. Assim, a realização do pioneiro Seminário Internacional da Unesco sobre o papel dos museus na educação, em 1952, sediado e administrado pelo Brooklyn Museum, e dos seminários regionais nos anos subsequentes, a exemplo daquele realizado, em 1958, no Rio de Janeiro, envolvendo países latino-americanos e caribenhos demonstra a importância atribuída às discussões sobre educação em museus nos Estados Unidos disseminada por vários países. Além dos seminários, a publicação da revista *Museum*, de 1953, com destaque para “O papel dos museus na educação” que relata os avanços e discussões destes seminários, parece revelar a dimensão, o alcance e a importância do tema da educação em museus para a comunidade museológica naquele momento (SEIBEL, 2009, p. 13). Trabalhos como os produzidos por Itoni (2009), Valente (2008) e Bruno e Araújo (1997), têm dedicado espaço considerável para discutir o tema da educação em museus. Especificamente, os assuntos tratados garantem destaque para o Seminário de Educação em Museus, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Valente (2008) realiza um trabalho de análise deste Seminário, reunindo referências de autores que, de alguma forma, contribuem com as reflexões publicadas sobre o Seminário e suas consequências. A iniciativa dos seminários de estudos sobre museus da Unesco tinha como foco de discussão o papel educativo dessas instituições e

fazia parte do programa lançado pela Divisão de Museus e Monumentos. A primeira experiência foi realizada nos EUA, no Brooklin, em Nova York, entre 14 de setembro e 12 de outubro de 1952. A segunda reunião aconteceu em Atenas, na Grécia, no período de 14 de setembro a 10 de outubro de 1954. Quatro anos depois, o evento teve lugar no Rio de Janeiro e se deu entre 7 e 30 de setembro de 1958⁵⁰ (VALENTE, 2008, p. 95). Os resumos apresentados, segundo a *Museum*, concluiriam que os diferentes países que realizaram as reuniões tinham problemas comuns. Os países reconheciam a necessidade de medidas econômicas, administrativas e técnicas que permitissem aos museus exercer com mais eficácia as funções que as comunidades esperavam dessa instituição. Os principais aspectos destacados foram enumerados pela *Museum*, e são os seguintes: conceder aos museus maior apoio econômico para que pudessem melhorar suas instalações e exposições; formar pessoal especializado e estender à comunidade os serviços de um museu moderno, tais como, biblioteca especializada, coleções de filmes, salas de conferência, atividades de projeção para escolas e realização de cursos de museografia; com o fim de preparar futuros profissionais, promover a capacitação em exercício e melhorar as funções dos trabalhadores de museu (*MUSEUM*, 1959, p. 228 apud VALENTE, 2008, p. 96). Organizar e simplificar, de modo regular e contínuo, a relação entre o ensino nacional em todos os níveis e os diversos museus do país também foi um dos pontos abordados pelos Encontros e, nesse caso, os museus poderiam elaborar exposições e colaborar com os professores no trabalho de educação de crianças e adultos, o que poderia, ainda, ser facilitado com a inclusão nos programas de formação de professores de cursos dirigidos a ensinar as formas de utilizar os recursos dos museus (*MUSEUM*, 1959, p. 228 apud VALENTE, 2008, p. 98).

Um dos pontos de destaque do trabalho de Valente é a compreensão da importância dada aos Seminários para os museus da América Latina. Por exemplo, a autora constata que a Unesco tem nos museus um forte aliado na promoção da educação e este aspecto será impresso nos museus da América Latina associado às iniciativas já então bem assimiladas como, por exemplo, as do Museu Nacional do Rio de Janeiro. O relatório da zoóloga Bertha Lutz em sua visita aos museus norte-americanos para estudos especiais sobre o papel educativo dos museus, a convite da American Association of Museums (AAM), apresenta ideias e sugestões a respeito da prática educativa logo incorporada às atividades educativas do Museu Nacional (LOPES, 2006,

⁵⁰ A partir daí, a Unesco realizou seminários regionais sucessivamente: Tóquio (1960), México (1962), Lagos (1964), Nova Déli (1966) e Argélia (1968).

p. 42). Anos depois, outra profissional do museu que coordena a organização do Seminário promovido em 1958, no Rio, a antropóloga Heloísa Alberto Torres, trilhará os mesmos passos (VALENTE, 2008, p. 99).

A contribuição de Heloísa Alberto Torres⁵¹ para a educação em museus no Brasil pode ser encontrado no seu texto de prefácio ao livro de F. dos Santos Trigueiros (1958) que fala sobre “Museus e Educação” (TRIGUEIROS, 1958). Publicado logo após a realização do Seminário, o livro apresenta uma boa reflexão já em sua segunda edição, sobre o universo comunicacional e documental dos museus, entendendo estas funções, como educativas. Suas informações podem ajudar na compreensão das práticas educativas em museus. Aproveitando a oportunidade, registramos o livro de Gui de Hollanda, *Recursos Educativos dos Museus*, que apresenta uma listagem dos museus existentes em 1958 e, em formato de catálogo, oferece as informações básicas como endereço, nome do museu e atividades que por ventura ofereça, entre outras informações. Essas informações, tão limitadas, nos permitem constatar que a dimensão educativa dos museus era tão explícita que, apenas o fato dos museus estarem abertos ao público, já o caracterizava como espaço de educação. Entretanto, o marco para este estudo refere-se ao período anterior ao Seminário de 1958, por isso não vamos nos deter na análise desta publicação.

De forma sucinta, Heloísa Alberto Torres, desenvolve uma análise bastante interessante sobre a educação em museus no Brasil e apresenta um balanço do estado da educação em museus brasileiros, abordando ainda o que considera aspectos relevantes para o universo de leitores de educação em museus. Assim, não deixa de citar Gustavo Barroso que criou, no Museu Histórico Nacional, em 1932, o curso de museus. Para a autora, este é um marco considerável, pois em sua análise, desde então as iniciativas em favor do desenvolvimento das atividades educativas dos museus se multiplicam. A educação em museus, para Torres, é antes de tudo, uma consequência da dinâmica de atuação dos próprios profissionais de museus, e podem ser creditados a eles, muitos dos avanços e em especial a abordagem de tornar públicos os espaços e a serviço de uma educação popular.

⁵¹ Heloísa Alberto Torres (1895-1977) filha do pensador nacionalista fluminense e político Alberto Torres. Iniciou sua carreira acadêmica em 1918, ao ingressar no Museu Nacional como auxiliar de Roquette Pinto. Após concurso realizado em 1925, passou a chefiar a seção de Antropologia e Etnografia entre 1926 e 1931, tornou-se vice-diretora da casa entre 1935 e 1937 e sua diretora entre 1938 e 1955.

Mas a colocação do acervo de museus a serviço da educação popular, a objetivação dos temas culturais através dos espécimes das coleções, a exploração desse material capaz de estimular o trabalho mental, na contemplação de objetos expostos de modo a exemplificar os fatos da vida e das realizações humanas foi, inicialmente no Brasil, obra de gente de museus (TORRES, 1958).

Continuando, a autora chama atenção para o fato de que “Vale tanto dizer que os resultados alcançados teriam sido maiores e melhores, tivesse o educador assistido, desde o princípio, o museólogo nos seus esforços em prol da educação geral”. Para ela, a ação educativa dos museus teve início com o trabalho de valorização e discussão e até mesmo incorporação das ações de educação pelos técnicos e profissionais dos museus. A atuação dos educadores é agregada no caminho e mesmo assim na perspectiva de Torres, nos anos iniciais, quando a relação se estabeleceu com mais fragilidade, esses profissionais pouco dialogaram. Optamos por concluir este capítulo com a opinião de Torres, pois demonstra com clareza seu posicionamento diante da questão da educação em museus no Brasil com perspectivas históricas de balanço no auge dos anos de 1958, ano do Seminário de Educação no Rio de Janeiro.

Durante todo o capítulo II nos propomos a apresentar perspectivas de entendimento da educação em museus e principalmente dos aspectos que versaram sobre a função educativa dos museus. E precisando concordar com Torres, o diálogo sempre se estabelece a partir de um dos lados da questão. Os profissionais da educação se colocam diante da questão museu e educação ou os especialistas em museus abordam a questão por sua ótica e entendimento. As relações de parceria entre as áreas de conhecimento, na busca por entendimento e reflexões acerca do potencial destes instrumentos, seja a pedagogia seja o museu, não são vistas com clareza nos trabalhos apresentados. Os caminhos se cruzam, mas as ações compartilhadas não foram visíveis. Salvo nas relações estabelecidas pela ótica do complemento escolar e ratificação e abordagem curricular e a favor de uma visualização científica, os educadores não se esforçam para produzir discussões para além da tarefa de justificar o valor e o potencial educativos desses espaços. Já para os especialistas de museus a tarefa é cumprir com uma necessidade social que exige deles uma postura favorável ao papel de educação que esses espaços assumem. Portanto, a função educativa dos museus é consagrada a um lugar de destaque nas instituições museais, mas as ações educativas em museus não foram objeto de discussão e de formulações compartilhadas pelos campos de conhecimento envolvidos.

Nas experiências relatadas por Bertha Lutz sobre os museus americanos, podemos encontrar indícios de práticas e iniciativas educacionais comprometidas com os avanços tecnológicos e com as discussões educacionais vigentes. Em seu relatório, podem ser observadas diversas dessas iniciativas e, como vimos, algumas discussões conceituais e teóricas acerca do papel educativo dos museus. No caso brasileiro, Edgar Sussekind de Mendonça esboça uma preocupação com as práticas, e em sua monografia – *A extensão cultural dos museus* – discute a perspectiva educadora do museu a partir das relações com a educação. Suas sugestões acerca do que pode ser feito no Museu Nacional, no campo da educação, podem ser consideradas, a nosso ver, uma tentativa de aproximação da valorização do museu como espaço educativo e, também, a proposição de iniciativas educacionais comprometidas com métodos e técnicas voltadas para o alcance de objetivos educacionais por meio dos museus.

Para o desenvolvimento deste estudo recuperamos a homenagem de Torres (1958) a um dos responsáveis pelo incremento da educação em museus no Brasil. Segundo a autora, a educação em museus pode ser caracterizada, nas décadas iniciais do século XX pela atuação exemplar do Museu Nacional e, especialmente, a atuação de Roquette-Pinto. A respeito desta instituição e de sua atuação, Torres diz:

Foi Roquette-Pinto – cientista por índole e por formação e educador por sentimento – que, chegando à conclusão de que o Brasil havia atingido o máximo de desenvolvimento compatível com o grau de cultura da sua gente, deliberou fechar o seu laboratório particular de análises clínicas para se entregar totalmente às atividades de educador popular; criou em 1922, no seio da Academia de Ciências, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, orientada pelo lema “pela cultura dos que vivem em nossa terra, pelo progresso do Brasil” e, alguns anos mais tarde, quando diretor do Museu Nacional ali criou um órgão que se consubstanciou no Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural; deixou a chefia da seção de antropologia, etnografia e arqueologia, a que dedicara a atenção por mais de 20 anos, para postar-se à frente de trabalhos em que seu pensamento e afetividade se haviam envolvido (TORRES, 1958, no prefácio).

Como Torres (1958) e Lopes (1991) consideraram, também compartilhamos da mesma intenção ao destacar a atitude de Roquette-Pinto; inovadora, ao propor um espaço que sintetizasse toda a ação educativa desenvolvida pelo Museu Nacional. Assim, no próximo capítulo, apresentaremos elementos que podem nos auxiliar no entendimento das relações estabelecidas pelo Museu com a educação, desde sua dimensão educativa até o momento em que esta dimensão passa a se institucionalizar como função.

Capítulo III

Uma experiência pioneira: o primeiro setor educativo em museus do Brasil

Para trabalhar o tema da educação em museus e sua perspectiva histórica traçamos em linhas gerais duas possibilidades de entendimento. A primeira delas é a perspectiva da educação em museus, compreendida como uma das dimensões possíveis que os museus podem desenvolver. No entendimento da educação em museus como uma dimensão, é mais esclarecedor e, para tornar esta discussão mais compreensível, dividir a dimensão educativa em cinco âmbitos (contemplativa, cívica, democrática, escolar e socioeducativa) que se desdobram e se ampliam seguindo as transformações políticas e sociais que se alinham à trajetória dos museus.

A segunda possibilidade de entendimento é sob perspectiva de funcionalidade educativa que os museus adquirem, que está inteiramente associada ao processo de institucionalização da prática educativa dentro do museu e se desenvolve e se adapta também de acordo com a conjuntura política e social vigente.

Compreender que cada museu possui uma trajetória singular e uma história diferenciada é, pois, lembrar que as dimensões que foram apresentadas aqui e também os aspectos funcionais da educação nos museus, seguem a dinâmica e o processo histórico de desenvolvimento de cada instituição. Podem ser concomitantes ou excludentes; podem, até mesmo, em alguns casos, não serem identificadas. Para este estudo, no entanto, buscamos exemplificar, segundo a trajetória do museu, a passagem de uma perspectiva baseada em dimensões educativas, para uma perspectiva baseada no aspecto funcional da educação nos museus. Nosso intuito é perceber a passagem de uma aura educacional quase inerente ao surgimento do museu, que denominamos aqui de *dimensão educativa*, para uma função sistemática e compromissada com objetivos educacionais, em caráter formal ou não.

O Museu Nacional possui longa trajetória em que podemos verificar toda a sua preocupação com as questões educacionais. Também identificamos a constante parceria com instituições de pesquisa e ensino. Além disso, em 1926 é criada no Museu uma

Seção de Assistência ao ensino da História Natural. Por estas características facilmente constatadas e porque neste espaço podemos averiguar esta passagem de forma bastante expressiva, escolhemos o Museu Nacional para exemplificar este estudo. Exemplo de passagem e de transição de um momento em que o Museu que sempre se dedicou à educação de forma geral e sem sistematização passa a exercer a educação como uma missão institucionalizada e preocupada com metas, objetivos e atendimentos específicos. Assim, neste capítulo nossa intenção é abordar as particularidades da trajetória do Museu Nacional identificando desde o seu surgimento os aspectos educativos presentes na Instituição.

A análise das fontes dos arquivos do Museu Nacional – localizadas nos fichários de correspondência que reúne regulamentos, regimentos, atos associados, relatórios, prestação de contas, bem como os livros de visitantes – que registram as atividades do museu, apresentam informações sobre as condições de acesso as dependências, as intenções de práticas e o acolhimento aos visitantes escolares. Com a análise tivemos contato com o conteúdo das palestras abertas ao público, as visitas guiadas, as aulas ministradas nas dependências do museu, os serviços oferecidos aos docentes. A partir das informações recolhidas pretendemos compreender de que forma o Museu Nacional passa a se configurar como espaço de educação institucionalizado.

Faz-se necessário compreender quem foi o educador Edgar Roquette-Pinto, qual seu contexto de produção intelectual e a sua inserção na construção de uma identidade nacional e de uma cultura política voltada para a ênfase na educação como fim civilizatório a ser alcançado. Sabemos de toda a importância que este homem teve para a sociedade brasileira em suas diversas realizações em campos distintos de conhecimento, assim como suas contribuições para os estudos científicos brasileiros. No entanto, observar suas ações, seu interesse no campo dos museus e suas ideias de educação em museus ainda não foram objeto de estudos aprofundados. A falta de referência ao profissional dedicado ao universo dos museus como foi Roquette, permite-nos a indagação: afinal, existe ou não imaginação museal na obra de Roquette-Pinto? Para encontrar esta resposta vamos percorrer um pouco da história do Museu Nacional, da seção específica para tratar dos assuntos da História Natural voltada especialmente para cuidar das relações estabelecidas com as instituições de ensino, criada, em 1926, por Roquette Pinto e compreender um pouco melhor as questões postas por esta Seção. Nossa intenção é estudar suas realizações para identificar a possibilidade de considerar

este espaço de educação dentro do Museu Nacional, como um dos primeiros setores/serviços educativos em museus no Brasil.

III.1 O Museu Nacional e sua dimensão educativa

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, e o movimento intenso dos naturalistas que aqui chegaram, houve por todo o país, mais acentuadamente na cidade do Rio de Janeiro, uma valorização dos estudos de história natural, enfatizando seu caráter prático.

Naquele ambiente foi criada a primeira instituição brasileira dedicada exclusivamente ao estudo das ciências naturais, em 1818, o Museu Real, cujo objetivo era “propagar conhecimentos e estudos das ciências naturais no Reino do Brasil, que encerra em si milhares de objetos dignos de observação e exame e que podem ser empregados em benefício do comércio, da indústria e das artes” (BRASIL, apud *Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil 1832–1930*). O museu, que até então só tinha franqueado ao público a visita das salas do pavimento térreo, passou a permitir, por força da portaria de 24/9/1821, a visita a todos os “nacionais e estrangeiros” (FLEIUSS, 1922) às quintas feiras, das 10 horas às 13 horas, sob a vigilância de soldados da Guarda Real de Polícia. Na primeira grande reforma pela qual passou, em 1842, o museu ganhou nova estrutura, em várias seções: anatomia comparada e zoologia, botânica, agricultura e artes mecânicas, mineralogia, geologia e ciências físicas, numismática, artes liberais, arqueologia, usos e costumes das nações antigas e modernas. Com a reforma, o museu passava a ter uma estrutura bem definida e ordenada, podendo classificar e arquivar com mais agilidade os objetos e materiais que chegavam de todas as regiões do país. Por volta dos meados do século XIX, a instituição já gozava de amplo reconhecimento social, resultante do empenho das administrações anteriores. Nesses anos, o intercâmbio internacional de produtos e a troca permanente de materiais com museus estrangeiros do Chile e da Argentina, entre outros países, se intensificavam. A partir da segunda metade do século XIX, o museu passa a participar regularmente das exposições nacionais e universais, que ocorriam com frequência cada vez maior (LOPES, 1997).

Considerado ainda hoje por historiadores e pesquisadores como o início da época de ouro da instituição, o ano de 1876, na opinião de João Baptista de Lacerda, nomeado diretor do museu, em janeiro de 1875, marca o início do “período mais fecundo, de

maior atividade e de mais intenso brilho na história do Museu Nacional” (Museu Histórico Nacional, *Relatório de Atividades*, 1821–2001). Entre o ano de sua reforma e o final do século XIX, o museu teve quatro novos regulamentos. O último deles, o primeiro do período republicano, reivindicava para a instituição o estudo da história natural do globo e, em particular, do Brasil, cujas produções naturais deveriam ser classificadas pelos métodos mais aceitos nos grêmios científicos modernos e conservando-as acompanhadas de indicações quanto possível explicativas ao alcance dos entendidos e do público (LOPES, 1997). Já instalado no Palácio da Quinta da Boa Vista desde 1892, o museu passou por nova reorganização interna, em 1899; ficaram reservados à visitação os dias de quinta-feira, sábado e domingo. Os horários de abertura seriam novamente modificados depois da grande reforma de 1910, com a adoção de um novo regulamento no ano seguinte. A partir de então o museu ficaria aberto à visitação todos os dias, exceto às segundas-feiras, restrição mantida até os dias de hoje.

Durante a gestão de Heloísa Alberto Torres, o museu, que desde sua criação já estivera subordinado a pelo menos seis diferentes Ministérios, sofreu mais uma mudança de estatuto. Depois de ter permanecido 11 anos como órgão da Universidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1931 e 1940, um decreto de 16 de janeiro de 1946 determinou a incorporação do museu – na qualidade de instituição nacional – à Universidade do Brasil. A trajetória do Museu Nacional se confunde com a história e os avanços do país no campo das ciências. As exposições organizadas pela instituição ao longo de seus quase 200 anos de existência contribuíram sobremaneira para a vulgarização das ciências no país. Este é um breve panorama histórico do Museu Nacional.

Retomamos, para este trabalho, alguns momentos dessa trajetória do Museu Nacional para traçar um paralelo com as relações que estabeleceu com a educação para que possamos compreender como, ao longo dos séculos de sua existência, o Museu tem aparecido como um dos principais articuladores da educação, por intermédio da preocupação com a divulgação científica e com o ensino das ciências em nosso país (LOPES, 1997). Assim, desde sua abertura em 1818, o Museu Nacional desenvolve atividades voltadas para o progresso da ciência e da instrução do povo. Vejamos o Decreto de criação do Museu Nacional.

Querendo propagar os conhecimentos e estudos das Ciências Naturais no Reino do Brasil, que encerra em si milhares de objetos dignos de Observação e exame que

podem ser empregados em benefício do Comércio, da Indústria e das Artes, que muito desejo favorecer como grandes Mananciais de Riqueza, Hei por bem, que nesta Corte, se estabeleça um Museu Real para onde passem quanto antes, os Instrumentos, Máquinas, e Gabinetes que já existem dispersos por outros lugares, ficando tudo a cargo das pessoas que Eu para o futuro nomear (ARQUIVO DO MUSEU NACIONAL, Decreto de Criação do MN, 6/6/1818).

O decreto de criação marca o início da História dos Museus Brasileiros, uma história que abordamos aqui pelo viés educacional. Identificando a estreita relação que esse espaço desenvolveu com o campo⁵² da educação. Seguindo as características dos grandes museus metropolitanos, o Museu Nacional possuía forte caráter enciclopédico. Com o objetivo de fornecer aos visitantes uma representação do mundo, o museu abrigava em suas salas e gavetas diversos tipos de exemplares com o objetivo de sintetizar os ambientes físicos e naturais além dos testemunhos materiais (LOPES, 1997). Com base nos documentos do Arquivo do Museu Nacional, listados no Guia de Fontes Primárias sobre os Públicos de Museus no século XIX (PEREIRA e KÖPTCKE, 2006), encontramos desde o ano de 1822, uma série solicitações feitas ao Museu que comprovam sua ampla relação com as instituições de ensino e configuram uma rede de interesses educacionais que podem nos ajudar a compreender o papel desempenhado pelo Museu e sua dimensão educativa, mesmo antes dessas solicitações se tornarem institucionalizadas e reconhecidas como uma das funções do Museu: a educativa.

Por exemplo, o ofício⁵³ datado de 1º/3/1834, refere-se à Lista dos Instrumentos que foram fornecidos pelo museu à Escola de Medicina da Corte para o curso de química, por determinação da Corte. O aviso⁵⁴ de 15/3/1839, que trata da entrega ao reitor do Colégio Dom Pedro II, os produtos emprestados pelo museu. Outro exemplo é o aviso⁵⁵ de 19/12/1870, que pede orçamento das despesas a serem feitas no salão destinado ao curso público do museu. Esses documentos demonstram uma pequena parte da intensa atividade do museu e também a sua relação com diversas instituições de ensino e pesquisa ainda no século XIX. Por empréstimos, doações, por cessão de espaço para aulas, conferências e palestras, por oferta de cursos populares, por discussão de empréstimo de materiais para as escolas. Incentivando o intercâmbio e as trocas de objetos das coleções, assim como franqueando o espaço do museu a públicos

⁵² O conceito de campo que utilizamos aqui tem base na definição de Pierre Bourdieu, como sendo “um lugar de relação de forças e lutas que visam a transformação ou a conservação”. Ver BOURDIEU, 1990.

⁵³ Localização BR MN MN CO, AO 183

⁵⁴ Localização BR MN MN CO, AO 258.

⁵⁵ Localização BR MN MN CO, AO 1.700.

previamente solicitantes, nessas ações desempenhadas pelo museu é que se configuram e sintonizam a dimensão educacional que este espaço possui. Além dos documentos encontrados nos arquivos do Museu também nos deparamos com os Livros de Visitantes, que apresentam informações muito ricas e detalhadas sobre os diversificados tipos de público que visitaram o Museu Nacional. Este Livro representava, em princípio, um primeiro exemplo de controle sistemático do público. Além da natureza peculiar e interessante, esse livro chama a atenção também pela organização das informações e pela riqueza de detalhes apresentados. O primeiro livro data ainda do século XIX (1893) e avança para o século XX. Neste Livro, aberto em 1893 e terminado no ano de 1910, há a lista dos visitantes do Museu Nacional neste período; a segunda página apresenta também o total de visitantes por meses do ano e seus respectivos números e a soma com o total anual de público que visitou o museu naquele ano. O segundo livro abrange o período de 1914 a 1931. Não encontramos o livro com o registro das visitas no período de 1910 a 1914. Este volume do livro de visitantes começa com uma menção do diretor que diz: “servirá o presente livro para registro do movimento de visitantes ao MN e contém o número de folhas constante do termo de encerramento: Museu Nacional do Rio de Janeiro, em outubro de 1914. O Diretor”.

Estes livros trazem em algumas páginas informações sobre os públicos visitantes. Mais que números, sexo e a diferenciação entre crianças e adultos, estes livros trazem anotações dos funcionários que relatam sucintamente as intenções dos grupos ao visitar o Museu. Em 1870, quando, sob diretoria de Ladislau Netto,⁵⁶ o Museu Nacional sofreu mudanças que alteraram o modelo geral de funcionamento do museu que até então vinha sendo adotado. Novas áreas de conhecimento foram consolidadas, como a paleontologia, antropologia e etnologia. Intensificaram-se os intercâmbios com museus europeus, norte e latino-americanos. A profissionalização das atividades dos que trabalhavam no museu foi solicitada e regularizada com a dedicação integral e a realização de concursos públicos para o provimento das vagas. As publicações científicas⁵⁷ também podem ser consideradas uma grande mudança de perspectiva para o Museu Nacional. Os cursos de divulgação científica a partir de 1876 tomaram impulso e se configuraram como um grande avanço educacional dos Museus (LOPES, op. cit., p.

⁵⁶ Ladislau Netto foi diretor do Museu Nacional no período de 1874–1893.

⁵⁷ O Museu Nacional inaugura sua longa tradição de publicação científica, em 1876, com a fundação dos *Arquivos do Museu Nacional*, durante a direção de Ladislau Netto, com artigos de zoologia, botânica, fisiologia experimental, geologia, paleontologia, antropologia e arqueologia (LOPES, 1997, p. 240).

325). Tais cursos caracterizam o início de uma relação do Museu Nacional com o desempenho de um papel educativo. Entretanto, no âmbito da sociedade hierárquica e escravocrata imperial, podemos identificar o público ao qual se dirigiam estes cursos como aqueles integrantes de alta sociedade.

Podemos perceber estas transformações como sendo bastante significativas para os passos futuros do Museu Nacional. Envolvido em uma nova concepção de nação, palco de debates sobre a possibilidade da formação de um povo brasileiro através da educação, o Museu dedicou-se a estabelecer relações com várias instituições de ensino do país (LOPES, 1997 e DUARTE, 2000). Segundo sua nova conjuntura, deveria não só ser um local de educação para todos os estudantes de todas as raças e condições sociais, futuros cidadãos brasileiros, mas também ser um local de referência para a comunidade educacional brasileira. Inicia-se aí o esboço de uma preocupação com a educação cada vez mais especializada.

III.2 Função educativa do Museu Nacional

Nas primeiras décadas do século XX, os museus foram intensamente afetados por processos de especialização e mudanças de paradigmas científicos, que levaram à diversificação das instituições de pesquisa, no âmbito das ciências geológicas, serviços meteorológicos, comissões de geografia e geologia, faculdades de medicina reformuladas e institutos de pesquisas microbiológicas, entre outros. É neste início do século XX, que o Museu Nacional, mais especificamente no regulamento datado de 1912 (cf. TOLEDO, 1912) teria seus fins profundamente alterados e não mais estariam exercendo apenas a função de “investigar a História Natural do Globo”, seria introduzida explicitamente a função escolar para o grande público (LOPES, 1997). Esse Regulamento alteraria significativamente os fins a que se destinava o museu, reduzindo-os por um lado, tornando-os mais diretamente aplicativos, por outro e introduzindo explicitamente sua função escolar para o grande público (LOPES, 1997, p. 245).

Após a vinculação estreita do Museu Nacional com o Ministério da Agricultura, o regulamento passou a explicitar, ao lado das funções de investigação científica, prestação de serviços e consultoria ao Ministério e a sua obrigação “de promover por todos os meios convenientes a vulgarização do estudo da História Natural” (MUSEU NACIONAL, Regulamento, 1912). As conferências científicas realizadas por professores e pesquisadores no Museu Nacional, voltaram a ter a configuração de

curso⁵⁸ e o Museu passou a ser aberto ao público quase diariamente, exceto às segundas. O peso que a atividade educativa passou a ganhar na instituição foi consolidado pelo artigo 59 das “Disposições Gerais” (MN, Regulamento, 1912), que propunha a criação de um Museu Escolar. No início do século, essa especialidade de museu também se disseminou por diversos países, no contexto das críticas ao ensino tradicional livresco, integrando o movimento educacional conhecido como “Escola Nova” (LOPES, 1997).

A tendência progressiva à escolarização presente no Museu Nacional, para Lopes (1997), seria mais aprofundada com o Regulamento de 1916, quando a função educativa do Museu foi assumida claramente: “O Museu Nacional tem por fim estudar, ensinar e divulgar a História Natural especialmente a do Brasil, cujos produtos deverá coligir classificando-os cientificamente, conservando-os e expondo-os ao público com as necessárias indicações” (REGULAMENTO, 1916, p. 3).

III.3 De inspiração a troca de influências: o Museu Nacional e o Movimento de Museus no cenário da educação

Sobre a discussão do caráter educativo do Museu Nacional, Luciana Sepúlveda, Margaret Lopes e Marcelle Pereira apresentam dados da pesquisa de fontes de estudo sobre a relação dos museus com os seus públicos (PEREIRA e KÖPTCKE, 2006)⁵⁹ realizada com foco nas relações de caráter não sistemático que o Museu Nacional – no período estipulado de 1832 a 1927 – estabeleceu com o ensino formal. Nesse texto, as autoras apresentam alguns indícios que precisam ser aprofundados sobre essas relações. No entanto, a periodização tem como marco final o ano de 1927, pois, a partir dessa data, as relações entre o Museu Nacional e as escolas se configuram de maneira nova e passaram a apontar diretrizes para o estabelecimento de uma relação mais sistemática com as escolas e professores a partir da criação da divisão educativa na gestão Roquette-Pinto (SEPÚLVEDA, 2006). Lopes (1997) e com ela Murrielo (2006), também realizaram trabalhos de análise do papel educativo dos museus no século XIX e ressaltam a importância do Museu Nacional diante do movimento a favor da divulgação científica e da instrução no país. Como atestam os documentos do arquivo, o Museu

⁵⁹ Guia de Fontes de Museus Públicos

serviu como apoiador e incentivador do ensino das ciências e das letras durante toda a sua existência. Suas atividades educativas se desenvolveram segundo lógicas e interesses sociais e de acordo com o movimento de museus que se caracterizava pela atuação de várias instituições museológicas nos idos do século XIX e XX. As discussões acerca do Movimento de Museus (COLEMAN, 1929), levantadas por Lopes, podem ser aqui retomadas, pois a educação em museus é também um dos aspectos mais discutidos no âmbito das trocas de informações e práticas entre os museus. No caso de nossa análise, o período marcante é o das décadas iniciais do século XX, e percebemos claramente a forte influência dos museus, principalmente americanos, nas práticas educacionais do Museu Nacional, único museu brasileiro existente na época.

Buscamos inspiração para a nossa análise no trabalho desenvolvido por Lopes e Murrielo (2005) que delimitam suas considerações sobre ciências e educação em museus, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, sem desconsiderar contextos anteriores, que contribuem para explicitar mais claramente demarcações internas ao próprio período que estudam. Para as autoras, de fato, há uma necessidade fundamental de melhores caracterizações de propostas de periodizações para a história dos museus na América Latina, até mesmo para se precisar o entendimento da ideia de “movimento de museus”.

Embora periodizações sejam temas recorrentes na literatura internacional sobre o assunto, estes foram ainda pouco aprofundados, quer na museologia brasileira, quer na da América Latina. Pensando então em ‘sistemas museais’, mais do que em divisões cronológicas, períodos de administrações de determinados diretores, critérios propostos de forma anacrônica, interessa analisar os critérios demarcadores – e suas mudanças – de permanência de concepções, escolhas de coleções, prioridades de investigações e de construções de redes de sociabilidade, pelas quais coleções, catálogos, investigações viajaram entre os construtores de museus (LOPES e MURRIELO, 2005, p. 4).

Buscando um entendimento do universo da educação em museus no contexto brasileiro, situamos a discussão, como sugerem as autoras, para além da descrição cronológica e administrativa da gestão dos dirigentes do Museu Nacional. Nesse momento, procuramos incluir como objetivo do trabalho a percepção de que a Educação em Museus no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, esteve completamente inserida em um “sistema museal”. Um sistema de educação em museus em que o Museu Nacional faz parte. Seus principais interlocutores são os museus norte-americanos e veremos a seguir como este “sistema de museus” funcionava para o Museu Nacional.

Segundo Coleman (1929), o panorama mundial dos museus entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX, considerou a ampliação dos museus por todos os continentes; como um verdadeiro movimento social marcado pelo estabelecimento de redes de informação que puseram em contato os museus de todo o mundo. Coleman já incluía os museus da América do Sul nesse movimento, uma vez que havia viajado, no final da década de 1920, por praticamente toda a região e que elaborara um catálogo com descrições sucintas do mundo dos museus sul-americanos (LOPES, 1997). Por amplas redes estabelecidas de comunicação, as coleções, os catálogos, os pesquisadores, os conceitos e as inovações viajavam cada vez mais rapidamente pelo circuito dos museus. Os catálogos começaram a classificar os próprios museus, a construir tipologias, a comparar os próprios museus entre si em seus processos de cooperação e disputas por hegemonias científicas, sociais, políticas de caráter nacional, regional e internacional (LOPES, 1997; MURRIELO, 2005 e COLEMAN, 1929). Nesse processo, discursos de figuras proeminentes eram rapidamente traduzidos, divulgados e debatidos, servindo de base retórica ou concreta para reorganizações de museus, pedidos de mais verbas e disputas políticas (FLOWER, 1889 e GRAY, 1624). Nessa conjuntura favorável de trocas entre os museus e seus pesquisadores e dirigentes podemos identificar e trazer, para o enriquecimento de nossas discussões, o movimento educacional que se desenvolve paralelamente às ideias de um *movimento dos museus* proposto por Coleman no mesmo período. Estes movimentos educacionais que envolvem a discussão de intelectuais interessados em debater as questões da educação nacional também favorecem as práticas educacionais nos museus entre os educadores e intelectuais que pensam o alcance de tais práticas para dentro do universo dos museus.

No contexto histórico das décadas de 30 e 40 do século passado, segundo Mariza Correa (1982), a educação aparece na história social do país como uma possibilidade de interpretação de formação para incentivar uma mudança estrutural da sociedade. Essa mudança estrutural será a bandeira de muitos intelectuais, de diferentes áreas do conhecimento, que voltam suas atenções para a construção do campo educacional brasileiro; no entanto, é importante registrar que cada um elaborou intelectualmente essa mudança a seu modo e de acordo com seus ideais políticos e sociais. A corrida a favor da implantação do progresso científico no país tomou contornos diversificados e, como sabemos, todos os cientistas sociais buscaram desenvolver seus projetos de modernidade e de interpretação do Brasil.

Nesse contexto está Edgar Roquette-Pinto. Segundo Jorge Antonio da S. Rangel Fidel (1998 e 2004), o intelectual, educador, antropólogo, cientista e médico enxergava, através de seu nacionalismo militante, a educação como um instrumento de salvação nacional, capaz de moldar o povo e constituir a nação a partir da compreensão da cultura, da arte e da história. O pensamento de Roquette-Pinto teria como matriz teórica a busca da reflexão sobre o papel que caberia à educação, particularmente, ao rádio educativo enquanto veículo de difusão e integração de novos valores sociais baseados no liberalismo, na defesa intransigente do *mundo de oportunidades* e da tarefa imputada ao rádio educativo de levar *luz às trevas*. Outorgando-se a tarefa missionária e iluminista de salvar o país pela educação radiofônica, os cientistas sociais, em particular Edgar Roquette Pinto guiaram sua atuação intelectual e política em direção a construção de uma visão cientificista da nação enquanto lugar da identidade, da civilidade e da cultura (RANGEL, 2004, p. 7).

Com relação aos museus, Roquette-Pinto se colocaria na tarefa de utilizar o espaço do Museu Nacional, enquanto esteve ligado à instituição, para exercer sua tarefa missionária e iluminista de salvar o país, como diz Fidel (2004). O Museu seria para Roquette-Pinto o espaço perfeito para exercitar o potencial de seus filmes e também promover a difusão de suas ideias pelo rádio. Enquanto pode, manteve a primazia educacional do Museu a serviço da Educação e a serviço da Ciência. A seguir traçamos as andanças de Roquette pelo mundo museal.

III.4 Divulgação científica, educação popular e o Museu: a imaginação museal em Roquette-Pinto

Análises sobre a atuação de Roquette-Pinto como cientista e educador já foram realizadas por pesquisadores, no campo da antropologia, medicina, divulgação científica e educação, mas a revisão de literatura sobre a obra do cientista indica que faltam reflexões acerca de sua temporada como gestor do Museu Nacional e, conseqüentemente, como interessado e atuante no campo dos museus (1926–1935).

Luisa Massarani (2000) propõe como tema para sua dissertação de mestrado a discussão e apresentação dos pioneiros da divulgação científica que atuaram fortemente nos anos 20 em nosso país. O trabalho nos proporciona a reflexão sobre a importância dada ao tema da popularização científica. Dentre os vários precursores desta empreitada podemos encontrar Roquette-Pinto. A análise de Massarani o inclui como um dos

personagens inovadores com a criação da rádio educativa a favor da difusão e também participante da criação das instituições que estarão à frente das iniciativas científicas no país. No entanto, em Massarani, por conta de sua temática específica, não encontramos uma análise sobre o período de Roquette à frente do Museu Nacional.

Já em Ildeu, Massarani e Aranha (2008), no artigo referente ao papel educativo de Roquette-Pinto, parte integrante do livro *Antropologia brasileira: ciência e educação na obra de Edgar Roquette-Pinto* (LIMA, 2008), encontramos um breve e bastante instigante apanhado da atuação de Roquette-Pinto à frente do Museu Nacional e suas práticas educativas desenvolvidas. Este artigo apresenta um caminho para a construção de uma análise mais detida sobre o período em que esteve à frente do Museu Nacional e suas ações voltadas para a educação. Segundo Ildeu *et all* (2008), ainda como jovem médico Roquette-Pinto ingressou, em 1906, no Museu Nacional. Ali, durante muitos anos, paralelamente a sua ação propriamente científica, esteve envolvido em atividades de educação e de divulgação científica. Para ele, o museu deveria ter um caráter educativo (ROQUETTE-PINTO, 1925). Durante a escrita de *Rondônia*, Roquette-Pinto participava de inúmeras conferências e também integrou a equipe de montagem de exposições no Museu Nacional. Participou da criação de uma filmoteca, em 1910, e da montagem de novas exposições inauguradas em 1914, com a intenção de aumentar a visitação pública.

O trabalho de Adriana Tavares do Amaral Martins Keuller (2008) estuda a configuração do campo antropológico no Museu Nacional no período de 1876 a 1939. Este período abrange a atuação de Roquete Pinto à frente do Museu Nacional e o trabalho analisa a atuação deste cientista e nos abre caminhos para compreendê-lo enquanto gestor do Museu Nacional.

Roquette-Pinto atuou também na concepção de pôsteres didáticos de História Natural, especificamente os de antropologia, com ênfase para a apresentação da ordem dos primatas. E Essas iniciativas demonstram que seus interesses desde o início de suas atividades no Museu Nacional voltam-se prioritariamente para as ações de divulgação científica e também educacionais. Seu intuito era favorecer as práticas escolares a partir das descobertas científicas, investindo, para isso, em estratégias facilitadoras para que as exposições e acervo dos museus pudessem servir à educação escolar. Para orientar e facilitar as visitas, Roquette preparou o *Guia das Coleções de Antropologia do Museu*

Nacional,⁶⁰ que pode ser resumido como pequeno manual com os fundamentos gerais da antropologia, e que utilizava os objetos em exposição no Museu como ilustração às explicações. A partir de seu exemplo, seguiram-se outros guias como o de Arqueologia e o de Geologia do Brasil. O Museu passou a incentivar escolas a montarem seus próprios gabinetes de História Natural, promovendo a publicação de guias para formar coleções científicas básicas (como coletar, tratar, classificar, desenhar etc.) O lema adotado era: “um gabinete de história natural em cada escola”. Esses Guias foram elaborados para serem auxiliares das exposições do Museu Nacional e foram desenvolvidos na gestão de Roquette-Pinto à frente do Museu Nacional a partir do ano de 1926. A partir daí podemos observar com bastante riqueza de detalhes as transformações vividas pelo Museu Nacional no sentido de fortalecer seu aspecto educacional. As ações tornaram-se sistemáticas e rotineiras, toda a estrutura do Museu foi envolvida na tarefa de propagar a ciência e a educação.

As discussões acerca das funções educativas aportavam, naquele período, juntamente com as atividades educacionais promovidas pelos museus americanos, vanguarda das práticas educacionais dos museus. Assim, as ideias de Roquette encontraram terreno fértil para se desenvolverem. Para ele foi uma felicidade poder executar, em lugar privilegiado, as ações que acreditava no campo da educação. O Museu serviria como *locus* de experimentação para as ações educativas que Roquette acreditava. Adepto dos conceitos e preceitos da Escola Nova, movimento educacional internacional difundido na década de 1920 por educadores e filósofos, principalmente norte americanos, Roquette seria um dos pioneiros que enxergariam no Museu um local para experimentação e para o exercício da aprendizagem a partir da observação e da prática como acreditavam os escolanovistas. Para Roquette-Pinto, os museus de História Natural, como o Museu Nacional, deveriam ser instituições fundamentais de apoio ao sistema educacional, em particular para o ensino do conhecimento e dos métodos da ciência às novas gerações. Seriam também, espaços privilegiados para se inculcar virtudes cívicas e para a consolidação da identidade coletiva nacional (MOREIRA, 2008).

Em texto célebre de Roquette-Pinto, muitas vezes citado quando o assunto é educação – *A história natural dos pequeninos* – o autor se refere a uma visita de crianças na exposição do Museu Nacional e encontramos uma passagem também

⁶⁰ Arquivos MN pasta exposições 1929 a 1940.

bastante utilizada, principalmente por se tratar de uma proposta metodológica e pedagógica de atuação dentro dos museus ditada por ele:

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

Essa citação demonstra que Roquette estava realmente ciente das limitações encontradas nas práticas educativas escolares dentro do museu, e corrobora a ideia de que o museu é um espaço de complemento escolar, que atua principalmente com ênfase na educação visual.

Ideu Moreira (2008), recupera uma passagem muito interessante em formato de depoimento, de Venâncio Filho, que mostra, lembrando a fala de Roquette-Pinto sobre museus, que ele já imaginava, nessa época, e junto com outros de seus companheiros, a construção de museus interativos; uma iniciativa que viria a se concretizar no Brasil cerca de 50 anos depois. Venâncio Filho (1942) recorda:

Há muitos anos atrás, vindo da Rádio Sociedade, em companhia de Roquette-Pinto, ao passar pelo pavilhão Britânico, então desocupado, disse-me ele o seu desejo de aí fazer um museu original, de ciências aplicadas, em que tudo funcionasse. Não conhecia ele, como eu, a maior escola de educação popular do mundo, este museu dinâmico, o Deutsches Museum, de Munique, de que me falaram, mas tarde, Juliano Moreira e Vicente Licínio Cardoso.

A atuação de Roquette-Pinto no campo dos museus é bastante variada e por isso mesmo rica. Durante muitos anos compôs a equipe de profissionais do Museu, atuando no campo da Antropologia e também em várias frentes. Contribuiu como se pode perceber para a ampliação das conquistas científicas do Museu. Enquanto foi diretor desenvolveu grande trabalho no campo da consolidação das ciências antropológicas e também atuou fortemente na implantação e consolidação das práticas educativas.

Buscamos compreender a atuação de Roquette no campo dos museus, em acordo com a proposta de *Imaginação Museal*⁶¹ que é apresentada e discutida por Mário de Souza Chagas.

Objetivamente minha sugestão é que a *imaginação museal* se configura como a capacidade singular e efetiva de determinados sujeitos articularem no espaço

⁶¹ CHAGAS, M. S. *Imaginação museal*. Museu, Memória e Poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

(tridimensional) a narrativa poética das coisas. Essa capacidade imaginativa não implica a eliminação da dimensão política dos museus, mas, ao contrário, pode servir para iluminá-la. Essa capacidade imaginativa – é importante frisar – também não é privilégio de alguns; mas, para acionar o dispositivo que a põe em movimento é necessário uma aliança com as musas, é preciso ter interesse na mediação entre mundos e tempos diferentes, significados e funções diferentes, indivíduos e grupos sociais diferentes. Em síntese: é preciso iniciar-se na “linguagem das coisas” (VARINE, 2000, p. 69).

Essa *imaginação* não é prerrogativa sequer de um grupo profissional, como o dos museólogos, por exemplo, ainda que eles tenham o privilégio de ser especialmente treinados para o seu desenvolvimento. Tecnicamente ela refere-se ao conjunto de pensamentos e práticas que determinados atores sociais de “percepção educada” desenvolvem sobre os museus e a museologia (CHAGAS, 2003, p. 64).

A partir das ideias difundidas sobre imaginação museal de Mário Chagas,⁶² podemos identificar com facilidade nas ações de Roquette-Pinto, os aspectos que configuram sua postura imaginativa e poética. Sua imaginação museal e também *educacional*⁶³ extrapola todas as fronteiras estabelecidas por sua atuação científica. A participação de Roquette-Pinto nas discussões acerca dos museus e da museologia, inevitavelmente se volta para os assuntos de cunho educacional buscando uma aproximação entre os dois campos. Identificamos neste autor, cientista e educador, um propagador do espaço museu e importante figura no palco da institucionalização da educação nos museus no Brasil. Seja por sua postura na gestão do Museu Nacional, mas também como idealizador do cinema e do rádio educativo. Mídias que no seu entendimento, assim como o museu, significariam a conquista por melhorias e incremento das práticas educacionais e científicas.

III.5 Museu Nacional: a prática educativa instituída

Para Roquette-Pinto, o ensino do Museu Nacional deveria ser livre e aberto a todos, sem exames e sem diplomas. Os museus, no seu entendimento, eram as *Universidades do Povo*⁶⁴ e, a partir das coleções apresentadas aos públicos de visitantes e também dos especialistas, seria possível promover o ensino e a instrução.⁶⁵ A questão

⁶² A esse respeito ver também CHAGAS, M. S. *A imaginação museal. Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009. Coleção Museu, Memória e Cidadania.

⁶³ O autor não faz referência a uma imaginação educacional.

⁶⁴ ABL, Arquivo Roquette-Pinto, cx. 1, doc. 7.

⁶⁵ MN, cx. 13, p. 3. Reforma Museu – Roquette – s/d 1927/1931 (manuscrito).

da educação sempre foi uma constante para Roquette-Pinto, e podemos constatá-la a partir do que diz o relatório anual do ministro da Agricultura, Indústria e Comercio no ano de 1929, período de sua gestão.

A atual Diretoria tem procurado imprimir maior impulso à função educativa do Museu, como órgão de ensino público em todos os graus, sem prejuízo de suas funções de centro de pesquisa. O Museu de História Natural no Brasil, onde a educação é o problema nacional por excelência, não deve ser mero tesouro de coleções valiosas, nem apenas animado centro de investigações de alta ciência, seja nos laboratórios, seja no campo; deve caber-lhe igualmente o encargo de concorrer para a maior difusão do ensino por todos os modos ao seu alcance.

No período de 1926 até 1936, em que o Museu Nacional esteve sob a direção de E. Roquette-Pinto, foi criada a 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural distinguiu-se entre as demais seções do museu.⁶⁶ Esta seção surge com o objetivo de concentrar todas as iniciativas que o Museu já desenvolvia no campo da educação. O intuito era fazer com que as práticas realizadas sem caráter sistemático pudessem ser realizadas e potencializadas para a comunidade de professores e alunos que já frequentavam o museu e que demandavam ajuda e esclarecimentos acerca da História Natural. Em documento, sem assinatura, datado de 1940, presente nos relatórios anuais da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural, sob chefia de Paulo Roquette-Pinto, encontramos um histórico das atividades da Seção no período de 1927 a 1940:

Pelo decreto do governo provisório de 27 de março de 1931 o museu foi dividido em nove divisões técnicas agrupadas para efeito administrativo em cinco seções. Ainda que as quatro primeiras sejam especializadas enquanto a quinta seção tem a seu cargo as coleções didáticas do MN e tudo o mais que diz respeito a educação popular. Ela pode ser vista como a intermediária entre as demais seções e o povo.

Nesse documento também localizamos informações que nos ajudam a compreender a importância desta Seção para as atividades educativas desenvolvidas dentro do Museu.

A verdade é que até a criação da seção de ensino as escolas e colégios públicos e particulares não tinham a quem recorrer nos seus momentos de dúvida e de apelo... Portanto é fácil compreender a importância da iniciativa da administração de Roquette-Pinto – o primeiro passo oficial dado entre nós, com o objetivo de auxiliar e de animar os colégios no estudo da natureza.

O histórico nos traz informações a respeito dos processos de ensino utilizados pela Seção e os qualifica como “os mais modernos e eficientes apesar da modéstia dos seus recursos”. A Seção também empregava, segundo o mesmo documento, todos os métodos mais aconselhados para o ensino da natureza – “desenho, pintura, modelagem, projeção fixa e cinematográfica, mapas, murais, método de coleções ou museus escolares, enfim de todos os grandes elementos visuais”. Buscando compreender melhor a atuação dessa Seção dedicada ao universo educacional e as relações com as instituições de ensino e pesquisa, identificamos no arquivo do Museu Nacional todos os relatórios anuais das atividades desenvolvidas durante os anos de atuação da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural. A partir da análise destes relatórios obtemos algumas informações importantes sobre o andamento dos processos realizados pela Seção, identificamos suas principais atribuições; a dinâmica de atuação junto a escolas e grupos de visitantes; os números de visitantes atendidos; os serviços oferecidos. As principais atividades desenvolvidas pela 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural são apresentadas a seguir e nossa intenção é possibilitar ao leitor uma viagem ao universo da educação em museus nos anos de 1827 a 1935 no Museu Histórico Nacional, período de gestão de Roquette-Pinto. Para esta análise, estendemos um pouco mais o período até o ano de 1940, pois este é o ano de criação da área de Extensão Cultural no Museu.

III.6 Análise de uma prática: o primeiro setor educativo em museu no Brasil

De acordo com a perspectiva de Lopes (1997) o Regulamento do Museu Nacional datado de 1916, possibilita que o Museu se dedique especificamente aos assuntos da educação e cria o ambiente favorável para a concepção da Seção de Assistência ao Ensino de História Natural. Esta Seção teria como missão: “em sua sala de projeções (Sala dos Cursos) atender diversas escolas e estabelecimentos de ensino primário e secundário, fornecer aos professores o material necessário a ilustração das aulas como seja: dispositivos, gravuras em cores, filmes etc”.⁶⁷ As atividades dessa seção de ensino se pautam especificamente na relação com as escolas e os seus alunos. São oferecidas sessões de filmes e exibição de diapositivos que tratam de uma infinidade de assuntos e

⁶⁷ Relatório anual da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural, 1929. Classe 146.5 – Relatórios de Educação.

temas abordados no âmbito das Ciências Naturais. Palestras e cursos são oferecidos aos professores e alunos e também aos visitantes que participam de alguma atividade oferecida pelo museu.

Além de abordar especificamente a relação com as escolas e alunos, a Seção também atendia toda sorte de interessados nos temas que dispunha para tratar das Ciências. Um exemplo de atividade voltada para os visitantes é o caso estampado em um dos relatórios sobre um grupo de soldados que comemorava uma data importante com um churrasco na Quinta da Boa Vista e foram convidados a assistir uma exibição de filme e a visitar as dependências do museu. Na ocasião não só os soldados participaram da ação, mas também vários visitantes que estavam no parque no mesmo dia se beneficiaram da atividade. Com relação às atividades oferecidas pela Seção, todos os relatórios analisados no período de 1927 a 1940, refletem uma preocupação com a contagem minuciosa e relação detalhada de todas as instituições educativas atendidas. Essa descrição apresenta também informações que podem nos auxiliar a cruzar os dados estatísticos com os acontecimentos que marcaram o Brasil no período; situando esse mesmo dados a partir de conjunturas mais específicas.

A Tabela 3 nos ajuda a identificar quais documentos referentes à 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural foram analisados.

Tabela 3. Documentos analisados da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional de 1927 a 1940.

<i>Nº de ordem</i>	<i>Documento</i>	<i>Ano</i>
1	Relatório de atividades da 5ª Seção	1927, 1928 e 1929
2	Relatório de atividades da 5ª Seção	1930
3	Relatório de atividades da 5ª Seção	1932
4	Relatório de atividades da 5ª Seção	1933
5	Relatório de atividades da 5ª Seção	1934
6	Relatório de atividades da 5ª Seção	1936
7	Relatório de atividades da 5ª Seção	1931 a 1940

Fonte: 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural, 1929.

Durante os primeiros anos de atuação, a 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural ofereceu serviços para várias escolas; todos foram pautados na exibição de filmes e diapositivos, no empréstimo da Sala de Cursos para a realização de palestras e cursos com a utilização dos materiais e também com a oferta de gravuras para serem

manuseadas durante as aulas. No entanto esses serviços que utilizavam as gravuras para o ensino não tiveram êxito nestes anos e a quantidade deles é bem menor se comparados à quantidade de diapositivos utilizados, segundo apresentamos na tabela seguinte.

Atividades	1927	1928	1929
Escolas	2	36	24
Professores	5	25	22
Alunos	959	4.673	1.415
Diapositivos	365	1.185	1.291
Gravuras	88	16	21
Filmes em atos	10	35	50
Aulas	13	46	38

Tabela 4. Comparativo das atividades da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional de 1927 a 1929. Fonte: Relatório Anual da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural (1929).

O fluxo de escolas atendidas tem um salto de um ano para outro; de duas escolas atendidas em 1927 passamos a 36 no ano seguinte; e não só com relação ao número de escolas atendidas, mas todos os serviços calculados pela Seção sofrem aumento considerável de um ano para outro. No entanto, do ano 1928 para o ano de 1929 os dados de atendimento sofrem um declínio considerável de todas as ações. O relatório de atividades de 1929, explica essa diminuição da seguinte forma:

Houve como se vê pelo quadro comparativo, certo declínio na frequência á sala de cursos, entretanto explicável pela instalação de aparelhos de projeção nas escolas, o que se evidencia pela procura de material de projeção (diapositivos) da colleção typo creado pelo “Serviço de Assistência ao Ensino da História Natural” para tornar mais efficiente o ensino desta matéria (Relatório Anual da 5ª Seção, 1929 MN. BR).

As relações estabelecidas entre o Museu Nacional e as escolas, nas primeiras décadas do século XX, podem ser caracterizadas por atividades desenvolvidas nas dependências do Museu e, portanto, com relação direta com o acervo, coleções e exposições do Museu e as atividades de prestação de serviços educativos as escolas para as atividades realizadas nas dependências da escola. Essas atividades, ao longo dos anos de desenvolvimento das práticas educativas no Museu, foram tomando contornos mais claros. Por exemplo, o relatório se refere ao declínio das visitas das escolas ao Museu e

justifica com a indicação de que as escolas estão se aparelhando e com isso não precisam mais usar o espaço do museu para a observação dos diapositivos e também para a exibição dos filmes. No entanto, aliado a este declínio de visitas, podemos perceber também, segundo o relatório, um aumento considerável nas demandas por outros serviços prestados pelo Museu para o incremento das ações educativas desenvolvidas na escola.

Por outro lado verificou-se sensível aumento na procura de outros elementos orientadores demonstrativos como sejam: preparação e determinação de peças de museu, material este collecionado pelos próprios alunos e professores, ficando assim o serviço de Assistência ao Ensino de Historia Natural como secção intermediária entre o Museu Nacional e os estabelecimentos de ensino. No desempenho destas funcções procurou-se, como aliás deverá ser sempre, por a sciencia ao proveito da vida (Relatório Anual da 5ª Seção, 1929, MN. BR).

Na Assistência ao Ensino de Ciências Naturais eram oferecidos para as escolas, além dos serviços já listados, materiais educativos e instruções para auxilio na elaboração de museus escolares. Aliás, é importante destacar as iniciativas de apoio que o Museu Nacional, por intermédio da Seção, oferecia as escolas. A procura era considerável e as iniciativas de surgimento destes museus eram absorvidas pelo Museu Nacional como uma conquista. Os museus escolares eram considerados objetivos da Seção de Assistência ao Ensino. Na época, as escolas procuravam com frequência o Museu em busca de informações e aulas para aprender a preparar as coleções e as técnicas para o cuidado com os espécimes colecionados. Todas as ações desenvolvidas pelo Museu, no sentido de trabalhar as coleções e prepará-las para atender às demandas das escolas, eram anteriormente tratadas nas seções do próprio Museu e não apenas pela seção de ensino. Segundo o relatório de 1929, a partir deste ano todos os serviços de preparo e administração dos materiais para fins de ensino foram atribuídos à 5ª Seção. Em certa medida, esse pode ser considerado um avanço pois caracteriza a importância das ações educacionais e, no intuito de desobrigar as outras seções com assuntos de ensino, concentrar todas as solicitações em lugar apropriado a questões educativas. No entanto, este fato também cria para a Seção outro problema: absorver uma demanda muito maior para o trabalho de pessoal reduzido. Esse desafio levou a Seção a selecionar e priorizar demandas e a investir mais esforços nesses procedimentos de atendimento em detrimento mesmo das iniciativas educativas que deveriam ser desenvolvidas para dõo próprio museu.

A determinação do material anteriormente feita como dependência quase exclusiva das outras seções do Museu, passou este anno a ser tratada, unicamente na secção de ensino, isto é, sem perturbar ou prejudicar os trabalhos scientificos do estabelecimento. Nas condições actuais esta tarefa não deixa de apresentar algumas difficuldades, não só por que o material necessário a sua realização é deficiente, mas ainda por termos muitas vezes que resolver simultaneamente e com urgência assumptos múltiplos. Ao fazer isso, foi possível attender a todos os pedidos com a urgência solicitada, relativos ao concurso da secção pra a organização de museus escolares municipais e particulares (Relatório Anual da 5ª Seção, 1929, MN. BR).

Além dos trabalhos de preparação, montagem e determinação, outros foram executados pela 5ª Seção, visando aumentar a capacidade de atuação, tais como: “Microscopia, com preparação de lâminas sobre a fauna e flora d’água doce dos arredores do Rio de Janeiro”. Este exemplo de atividade especializada demonstra que o interesse da Seção é proporcionar à equipe de tratadores que realizavam as atividades, conhecimentos variados para a realização das demandas encaminhadas pelas escolas. Outra atividade extra realizada pela Seção foi o “desenvolvimento da colleção de negativos e diapositivos nos casos especiaes de accordo com os pedidos peculiares dos professores [...]”. Cada vez mais especializado, o serviço prestado pela 5ª Seção, auxilia o ensino das Ciências Naturais em variadas iniciativas e propõe uma relação de dependência entre as escolas com o Museu Nacional. A relação cada vez mais é pautada em solicitação de serviços e recebimento de encomendas. Além da preparação e conservação de *colleções didacticas* dos materiais encaminhados pelas escolas e das aulas sobre a montagem de Museus Escolares, a 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural também vendia exemplares de diapositivos: “Total de diapositivos 1.189 inclusive os adquiridos pelas escolas na forma do regulamento, isto é, por compra”.⁶⁸

Dentre as ações desenvolvidas pela Seção de Ensino, identificamos uma forte relação com o processo de comunicação e difusão das iniciativas que realizava. Julgava-se importante divulgar para as instituições de ensino e para as comunidades de pesquisadores a riqueza que o Museu Nacional poderia oferecer, em termos de serviços especializados, com relação às questões da História Natural. As atividades desenvolvidas foram: “Distribuição de folhetos sobre o Museu Nacional, sua história, seus trabalhos, suas divisões etc. de autoria do Dr. Roquette-Pinto; distribuição de folhetos sobre a captura, preparo e conservação de insetos e arachnideos.”

⁶⁸ Relatório 1929, MN, 5ª Seção de Assistência ao Ensino.

As atividades oferecidas pela Seção de Ensino repercutiam não só nos meios escolares e pesquisadores como também extrapolaram os limites técnicos e foram parar nos jornais de grande circulação na época. No dia 9 de novembro de 1929, publica a seguinte notícia a respeito do Museu Nacional e seu trabalho junto às escolas:

Ainda há pouco foi ali creada uma seção de assistência ao ensino da historia natural, feliz e louvável iniciativa do actual director, dr. Roquette-Pinto, secção que se vem desenvolvendo rapidamente, graças, também, ao acolhimento que tem merecido de professores officiaes e particulares.

A secção, onde trabalham technicos da mais alta competência, destacando-se, entre outros, o dr. Paulo Schirch, já dispõe de variados e inúmeros especimens dos diversos ramos das sciencias naturaes, mesmo da sua parte applicada, além de grande variedade de films, especialmente da flora e fauna do Brasil.

Uma sala de conferências, agradavelmente decorada e estylo nacional “Marajó”, é destinada a demonstrações praticas.

Demais, outro serviço importante presta a secção. Procede-se, ahi, á determinação de material collecionado pelos próprios escolares, estimulando, assim, ao professorado, a organização de escursões com os alumnos pelos arredores da cidade, como também, fornece indicações indispensáveis sobre a maneira de collecionar, conservar e classificar todo o material indispensável ao estudo práctico das sciencias naturais.

Nada mais útil. O ensino da História natural torna-se, assim, mais interessante, espalhados em exemplos concretos, levando ao estudante o hábito da observação, com o que aprenderá a conhecer as relações e dependências causas na natureza, melhor compreendendo a nossa própria vida, eivada de problemas que desafiam soluções.

Começa-se, assim, entre nós, uma reação salutar contra os methodos de estudo da história natural, que deixará de ser um assunto árido, de decorar systemas e nomes, para tornar-se o estudo curioso da vida aprofundando-se na verdadeira biologia. O Museu Nacional é um dos estabelecimentos que honram a administração pública, pelo anseio de corresponder a sua finalidade.

Todos os relatórios estudados apresentam um tópico em que aparece o seguinte título: *Como tem sido apreciado o Serviço de Assistência ao Ensino da História Natural*. Abaixo listamos algumas das opiniões a respeito dos serviços prestados pela 5ª Seção; são opiniões dos professores que visitaram o Museu, com seus alunos, em 1930 e que também tiveram a oportunidade de ouvir palestras proferidas pelos técnicos do Museu. Na ocasião relatada os alunos tiveram palestra com o professor Roquette-Pinto sobre Museus.

Instituto La-Fayette

O professor de Biologia do (Departamento feminino) assistiu a passagem dos filmes denominados – Plantas que capturam insectos e Mimetismo, os quaes assistiram 12 alumnos do Curso geral Superior, manifestando-se vivo interesse por parte do professor e dos alumnos, pelo grande trabalho scientifico que possui o Museu Nacional. 6 de junho de 1930 (a) Prof. Jorge da Costa Pereira.

“Acabo de visitar este museu com 50 alumnos do 3º, 4º e 5º anno do departamento Feminino do Instituto La-Fayette onde fomos gentilmente recebidos pelo snr. dr. Roquette-Pinto, levando a mais edificante e agradável impressão de tudo quanto vimos e ouvimos. Rio de Janeiro, 21 de junho de 1930 (a) Montenegro Cordeiro.

Escola de Applicação

Foi excellente a impressão que causou nos meus alumnos os filmes assistidos sobre carnaúba e Babassú. Oxalá pudessem elles voltar aqui muitas vezes para assistirem films sobre todos os productos e Estados brasileiros. Rio de janeiro, 17 de agosto de 1930.

O grupo escolar professor Visitação, na pessoa de sua diretora agradecem e felicita, pela satisfação demonstrada pelo pessoal docente e discente. oxalá que aqui volte para assistir o film como o que assistiu a carnaúba. (a) diretora: Alcinda S. de Araújo

Grupo Escolar “Delfhim Moreira”

Excelente a impressão dos alunos durante a passagem dos films dos productos de nossa terra – o Brasil e da visita ao Museu. (a) Emygdia Pereira de Andrade

Grupo Escolar “Rio Grande do Norte”

Optima foi a impressão causada pelo film assistido a carnaúba. Os alumnos sentiram-se vivamente interessados. (a) Carlinda Nogueira.

Todos os grupos e professores que participam das atividades de exibição dos filmes no Museu, também participaram da visitação às salas de exposição. Essa informação consta dos relatórios anuais da Seção, que informam sobre todas as atividades realizadas com cada escola visitante. No entanto, nos agradecimentos listados aqui e nos demais que podem ser encontrados nos documentos, os professores e alunos

não fazem menção a esta parte das atividades oferecidas. Apenas o filme exibido marca a relação dos professores com as atividades da 5ª Seção. Os professores não estabelecem uma relação direta da atividade educativa que, nesse caso, compreendemos também como a visita às dependências do museu, como sendo uma das ações oferecidas pela Seção de Ensino para o incremento das atividades escolares. Eles tendem a ter como referência apenas a exibição dos vídeos como sendo uma atividade educativa oferecida pelo Museu e conseqüentemente pela 5ª Seção. Essas exposições alcançam o sucesso tão apreciado por Roquette-Pinto e acabam por se constituir em grandes laboratórios em que se pode testar a eficiência da metodologia pedagógica para o aprendizado. Os filmes agradam mais aos visitantes que a exposição. Não encontramos referência aos aspectos de visitas as exposições. Os filmes agradam a todos os alunos e professores, deduzimos que seja pela capacidade de inovar na exibição dos vídeos; e as visitas ao museu, por algum motivo, passam despercebidas pelos visitantes e pouco são mencionadas como experiência positiva para a atividade educativa nos museus. Esta constatação nos faz pensar que o Museu Nacional pauta suas ações educativas na exibição dos vídeos e nas aulas e cursos ministrados neste complemento do museu que é a Sala de Cursos.

Não encontramos referência à atividade de visita ao museu. Esta apenas aparece nos relatórios de visita e também em um caso ou outro em que a seção é chamada a completar a atividade de visita de grupo especial. A grande maioria dos alunos visita a exposição do Museu Nacional e depois participa da exibição dos filmes e diapositivos. No entanto, essa visita não é entendida como uma atividade educativa promovida pela 5ª Seção. Para os responsáveis, as ações educativas desenvolvidas com as escolas começam a partir da exibição do filme. Esse entendimento nos faz pensar nas concepções discutidas nos capítulos anteriores dessa dissertação. No capítulo II, por exemplo, discutimos a perspectiva de função educativa dos museus para vários autores. E nestas concepções podemos sintetizar uma grande preocupação com o caráter educativo que os museus possuem e o poder pedagógico que estes espaços sintetizam. Essa compreensão faz jus exatamente ao acervo e às exposições realizadas.

No Museu Nacional, nas primeiras décadas do século XX, constatamos que a percepção de educação em museus e de função educativa passa inicialmente pela relação de prestação de serviços a favor da boa apropriação das ciências naturais pela escola, e se coloca a favor destas relações, servindo como mediador entre a escola e o conhecimento da História Natural.

Basta, entretanto, acentuar o seguinte fato: no Brasil coube ao Museu Nacional, pela sua 5ª Seção inaugurar oficialmente, por assim dizer, a verdadeira escola de pedagogia aplicada ao ensino das ciências naturais. Com o amparo que hoje a 5ª Seção dá as escolas do Brasil por mais modestos que sejam todas podem ministrar um ensino de história natural em condições já bastante aceitáveis (Relatório Descrição Histórica, sem autoria, 1940, MN. BR).

De acordo com os relatórios e com o resumo histórico datado de 1940, percebemos o entendimento dado ao papel desempenhado pela 5ª Seção, internamente, quando este é considerado um Centro de Educação popular e de aprendizagem, como podemos constatar a seguir:

A estatística mostra nos que o nosso mais antigo centro de pesquisas científicas especializadas se transformou, além disso, no “nosso maior instituto de educação popular e de livre aprendizagem para todos os cidadãos até mesmo os mais humildes” hoje o museu de História Natural do Brasil é uma escola que ensina a todos, escola que ensina tudo.⁶⁹

A 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural pode ser considerada, para seus profissionais, como uma escola, que desenvolve ações condizentes com as de um instituto de educação especializado nos assuntos da História Natural. Cada vez mais afastada dos conceitos e especificações de um espaço museal com finalidades educativas, a Seção de Ensino se pauta no estabelecimento de relações de prestação de serviços a favor das ciências e do bom andamento da instrução escolar. Em 1933, identificamos as primeiras referências às aulas práticas que foram desenvolvidas e oferecidas pelo Museu Nacional e sua 5ª Seção. Essas aulas práticas são todas voltadas para os temas de História Natural, ou seja, taxidermia, preparação, conservação e montagem. Ao analisá-las, algumas nos chamaram a atenção:

4-9-1933 – Aula prática sobre organização de museus escolares pelo preparador e quatro professores dos Estados do Maranhão e Ceará, em curso de aperfeiçoamento do Instituto de Educação.

6-11-1933 – Aula prática sobre organização de museus escolares, pelo preparador e professora Maria Bruno Rosas, professora do Instituto La-Fayette.

28 de abril de 1933 – Assistente Dr. Paulo Roquette-Pinto palestra sobre: “O Museu Nacional e o Ensino de História Natural” assistido por 41 professores do Estado.

⁶⁹ Relatório de 1940 da 5ª Seção de Assistência ao Ensino MN. Sem autor.

[...] O preparador Sr. José Vidal – aula prática sobre: preparação de material de História Natural e organização de museus escolares, assistida por 41 professores dos Estados.

Percebemos nessas aulas o forte interesse com relação aos Museus Escolares, cujo desenvolvimento é incentivado pela procura e pelo interesse na montagem dentro das escolas de coleções que sirvam ao ensino das ciências, aos moldes do que se poderia ver no Museu Nacional. Durante alguns anos a 5ª Seção de Ensino era a principal propagadora dos Museus Escolares e desenvolvia para isso uma atividade específica de Organização de tais museus.

Com base em toda a movimentação e serviços prestados durante o ano de 1933, encontramos um quadro⁷⁰ comparativo (Tabela 5) do movimento da 5ª seção nos anos de 1927 a 1933, que apresenta pela primeira vez a coluna que diferencia os cursos e palestras oferecidas das visitas escolares.

Atividades	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	TOTAL
Visitas escolares	4	36	24	19	20	19	33	155
Aula, cursos, conferencia.	13	46	38	20	26	107	90	340
Frequência de alunos e professores	959	4.673	1.415	2.895	1.845	2.282	2.229	16.298
Diapositivos utilizados 365 1185	365	1.185	1.291	497	804	832	427	5.401
Gravuras utilizadas	88	16	21	63	0	0	0	188
Film exibidos	10	35	50	51	24	61	80	311
Material enviado pelas escolas para determinar e preparar	0	893	1.127	1.112	1.108	927	842	6.009

Tabela 5. Comparativo das atividades da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional de 1927 a 1933. Fonte: Relatório Anual da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural. 1929

Com base nas informações apresentadas, o relatório traz comentários interessantes que nos ajudam a interpretar os dados, partindo da análise feita pelos responsáveis pela 5ª Seção no período. Por exemplo, com relação aos números, considerados altos de

⁷⁰ Reprodução do quadro comparativo presente no Relatório da 5ª Seção de Assistência ao Ensino do MN entregue em 1933.

atendimento a Seção tem a seguinte justificativa: “Relativamente são ainda altos os números acima indicados se levarmos em consideração que desde 1927 a seção vem procurando, por todos os meios possíveis, fazer com que as Escolas tenham o seu Museu Escolar”.

O acervo da 5ª Seção também não paravam de crescer, em todos os documentos analisados encontramos referência aos objetos que foram se incorporando. Por exemplo, doações de filmes e de materiais laboratoriais. Em 1933, encontramos referência à elaboração de um inventário das aquisições da Seção de Ensino. No entanto, não encontramos indícios deste inventário nos arquivos e documentos referentes à 5ª Seção nos anos seguintes. “A secção teve sua colleção de films educativos enriquecida com a incorporação do film Amoeba – Lição Popular de Microscopia pelo professor Dr. Roquette-Pinto. Este film foi feito no Museu nacional para Cinedie e é fallado”.⁷¹

A 5ª Seção de Ensino, também desenvolve para além dos cursos voltados para as questões do ensino, cursos e atividades de interesse para o Museu Nacional, e contemplando todas as áreas e seções do Museu.

Outros cursos foram realizados, de real interesse não só para a seção como para o museu pesquisa bibliograficas, investigações diversas, estudos relativos às ciencias naturaes, no intuito de acompanhar a sua evolução, foram feitos pelo assistente e preparador da 5ª Secção, assim como diversos artigos em jornais e revistas referentes a especialidade foram escriptos pelos referidos funcionários.⁷²

Em 1936, Paulo Roquette-Pinto assume a chefia da 5ª Seção interinamente e adota as funções de Edgar Roquette-Pinto. Esse ano é particularmente rico para a Seção, pois narra a realização da Exposição Nacional de Educação e Estatística que a 5ª seção participou. Percebemos também a utilização do termo museus escolares acrescidos da expressão populares. Esta mudança reflete também o papel do museu diante das reflexões intencionais que pensam o papel democrático dos museus no mundo.

Propositadamente deixei para o fim a iniciativa que tanto orgulha a minha pálida administração de chefe interino: – refiro-me a maneira pela qual se desincumbiu a 5ª Secção da árdua, mas honrosa tarefa de representar o Museu Nacional na 1ª Exposição Nacional de Educação e Estatística, realizada nesta capital de 22 de dezembro de 1936 a 5 de janeiro de 1937.

⁷¹ Relatório anual da 5ª Seção de Ensino. MN, 1933.

⁷² Relatório anual da 5ª Seção de Ensino. MN, 1933.,

O plano desenvolvido para executar o projeto da exposição para viabilizar a participação da 5ª Seção foi composto das seguintes etapas: uma maquete representando o plano de museu escolar e popular, parques biológicos, teatro na natureza e pavilhão desmontável destinado as coleções dos museus. E sugestões para organização de mostruários e coleções de ensino nos museus escolares, compreendendo a descrição das peças. Além disso, foram expostos um tipo de mostruário de diapositivos, os quadros murais de história natural, um modelo de lanterna para a projeção fixa de fácil aquisição, uma coleção de diapositivos “clássicos” e outra de diapositivos “de emergência”.⁷³ Foram distribuídos aos visitantes do *stand*, dois trabalhos impressos: um sobre taxidermia e outro sobre desenho, pintura e modelagem aplicados ao ensino da História Natural, da autoria da chefe da seção, subindo a distribuição a cerca de 300 exemplares. A exposição recebeu figuras importantes, como ministros de Estado, governadores, autoridades civis e militares, cientistas, pedagogos, artistas e muitas outras personalidades de destaque. Um total de mais ou menos duas mil pessoas visitaram a exposição da 5ª Seção e, segundo o relato da exposição, “muitas delas não ocultaram a satisfação imensa de ver ali coisas assinaladas somente nos grandes centros de cultura da norte América e da Europa. Onde não faltam recursos materiais e financeiros a serviço das boas causas”.⁷⁴ Tão grande foi o interesse despertado por toda a exposição e seu mostruário que consta nos relatórios que diversos estabelecimentos de ensino se empenharam por recebê-lo. Entretanto, com o encerramento da exposição, por deliberação de seu chefe interino Paulo Roquette-Pinto, os itens foram para recolhimento e para novamente ser encaminhados ao Museu, onde poderão ser visitados pelos interessados. Paulo Roquette-Pinto se refere à exposição como um sonho realizado.

Para esse fim cedi a minha sala de trabalho onde se acha instalada atualmente a exposição permanente da 5ª seção, velho sonho só agora realizado. [...] Designados por mim os técnicos projetaram e organizaram o mostruário. As peças que compõem são inteiramente originais, vasadas do rigor científico e com um cunho altamente pedagógico.⁷⁵

Paulo Roquette-Pinto também se refere à publicação de seu livro, sobre as práticas da 5ª Seção e especialmente voltado para os Museus Escolares. Para Roquette-Pinto se

⁷³ No relatório não encontramos referência com explicações acerca destes diapositivos, clássicos e de emergência.

⁷⁴ Relatório de atividades da 5ª Seção de Ensino, 1936.

⁷⁵ Relatório de atividades da 5ª Seção de Ensino, 1936.

trata de uma obra “didática que tem, como principal objetivo, satisfazer as exigências do nosso meio, de recursos geralmente poucos, como sucede na maioria das nossas escolas”.⁷⁶ Quanto ao objetivo do livro, Roquette diz, “Assim esse trabalho procura mostrar de maneira geral e o mais praticamente possível os processos de ensino usados hoje em dia na divisão do museu que tenho a honra de superintender”.⁷⁷ Durante os anos de 1937 até o ano de 1940, as atividades da 5ª Seção entram em franco declínio de procura das escolas e visitantes escolares. Ainda sob gestão de Paulo Roquette-Pinto, as atividades perdem o fôlego e voltam-se especialmente para o incentivo aos Museus Escolares. As aulas ministradas neste período versavam sobre as técnicas de preparo e desenvolvimento de Museus Escolares e sobre métodos de coleções. Com duração de duas a três horas, eram ministradas, em sua grande maioria, pelos preparadores da Seção de História Natural. Muitas delas foram executadas por Edgar Roquette-Pinto (ver Tabela 6).

Atividades	1937	1938
Escolas	34	7
Aulas e conferências	185	14
Alunos e visitantes	2.185	156
Diapositivos utilizados	252	156
Films exibidos	18	51
Preparação e determinação de material	53	53

Tabela 6. Comparativo das atividades da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional de 1937 e 1938. Fonte: Museu Nacional. Relatório Anual de 1938 sobre as atividades da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural.

As atividades desenvolvidas pela 5ª Seção de Ensino continuam enfatizando as relações com as escolas e atendendo as solicitações de preparação de materiais e também incentivando o surgimento de Museus Escolares para o incremento das práticas educativas nas escolas.

O declínio de frequência das escolas nas atividades da 5ª Seção não tem a ver com o índice de visitação das escolas às exposições do Museu Nacional. O livro de visitantes

⁷⁶ Relatório de atividades da 5ª Seção de Ensino, 1936.

⁷⁷ Relatório de atividades da 5ª Seção de Ensino, 1936.

do Museu permanece com índices de visitação elevados. Em 1940, as atividades da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural passam a ser incluídas na recém-criada Seção de Extensão Cultural, que seria responsável pelas ações educativas e de atendimento ao público em geral, e passa também a ser responsável pelas publicações. Seu primeiro chefe, Paschoal Lemme, relata nos documentos de 1940 a 1945, seu descontentamento com essa junção de atividades e ressalta que as funções educativas do Museu são por demais exigentes e não podem concorrer em chefia com outras funções do Museu. A partir da Extensão Cultural, modificam-se as relações entre o Museu Nacional e as escolas e inicia-se um novo período de estudos que aqui não faz parte de nossas intenções. Todos os aspectos listados referentes à atuação da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional indicam a solidez e a dedicação com que as atividades foram desenvolvidas, durante todo o período de sua existência. Mais que atuação no campo do ensino, a Seção presta serviço aos grupos de escolares e professores de nosso país. Foram inúmeros atendimentos personalizados em benefício do ensino e da difusão da História Natural.

A trajetória da Seção de Ensino do Museu Nacional se mistura com a trajetória do interesse pelo avanço científico no país e também corrobora as teses de que a ciência e a educação foram assuntos tratados de forma pioneira pelo Museu Nacional. Depois da análise realizada nos arquivos e documentos da Seção de Ensino, podemos compreendê-la como um setor educativo de um museu. Diríamos que a Seção faz parte dos primeiros serviços educativos criados para atender a relação museu escola e públicos. O Serviço educativo prestado pelo Museu Nacional inaugura uma fase em que a educação em museus no Brasil serve para alicerçar as bases de uma educação nacional a serviço de todos. A busca por elementos que garantam à escola e à educação aspectos de qualidade, de democracia e de igualdade encontrou nos museus grandes parceiros. Em princípio um parceiro prestador de serviços complementares ao currículo escolar, no entanto, esse espaço de serviço contribuiu para a melhoria das práticas educacionais em nosso país e também inseriu nas escolas o hábito de buscar parceiros na empreitada da educação. Hoje o universo destes serviços é outro. As possibilidades e situações esperadas desses serviços também são outras. A perspectiva de estar aberto a possíveis relações e a novas parcerias, porém, não mudou. Os setores educativos dos museus se mantêm atentos e receptivos a novas possibilidades de atuação. Compreender como esse processo de atuação das práticas de educação em museus tem início é fundamental para compreendermos para onde queremos caminhar.

Considerações finais

A educação é assunto de museu e esses espaços exploram a aura educacional que lhes é peculiar de diversas maneiras, como pudemos ver nesta dissertação, em todos os momentos de sua trajetória histórica. Entretanto, podemos perceber através dos estudos aqui empreendidos, e com o auxílio de toda a referência bibliográfica sobre o assunto, que as práticas educacionais se intensificam de acordo com o entendimento de que os museus possuem, além de uma vasta e inerente intenção educativa, uma função educacional. É interessante percorrer a História dos Museus, inteira ou parte dela, observando as discussões que constroem a trajetória educativa museal e percebendo de que forma, em tempos e conjunturas diferenciadas, esses espaços assumem a responsabilidade de se transformarem em efetivos espaços de exercício educacional.

Partimos das dimensões de tempo, espaço, poder e política dos museus para nos dedicamos a estudar a dimensão educacional dos museus. Logo de início percebemos que não poderíamos pensar em apenas uma dimensão educacional, pois ela não seria suficiente para percorrer a trajetória de construção social do espaço museu como o entendemos hoje. Não poderíamos pensar a dimensão educativa contemplativa, por exemplo, como única no universo de atuação dos museus. Com certeza, ela existe ainda hoje, mas não é única. Percebemos então que a dimensão cívica, também passa a ser identificada em determinado momento, quando explora o potencial dos museus em contribuir com a formação dos Estados Nacionais e com a ideia de cidadãos civilizados. Essas dimensões coexistem. Por exemplo, a dimensão democrática toma fôlego nos museus junto com as discussões acerca da democracia que surge em diversos países do mundo inteiro. As discussões sobre o papel dos museus e os discursos de que esses espaços devem atender a públicos variados tomam conta do universo dos museus. Que significa um museu público? Para que servem os museus? A que público o museu atende? Essas e outras questões foram vistas e buscamos ao longo do capítulo expor as diversificadas formas descobertas pelos museus para encontrar entendimentos sobre estes temas. Assim, a preocupação com o caráter democrático e público dos museus permite o surgimento de uma nova situação, a valorização dos museus como espaços de educação dedicados à formação dos sujeitos, à instrução das pessoas e ao reforço de

atividades escolares. Algumas tendências que pensam a educação, valorizando o seu caráter democrático com ênfase em uma formação integrada do indivíduo se ampliam e passam a considerar os museus como local de excelência para a prática da educação. Assim, podemos identificar claramente a dimensão educacional escolar. É importante destacar que essa dimensão percorre grande parte deste trabalho de análise sobre o Museu Nacional.

Já a dimensão socioeducativa que, condizente com as mudanças no campo dos museus ocorridas entre as décadas de 1970 e 1980, busca um reposicionamento das práticas museológicas junto à sociedade, incentivada pelos movimentos sociais internacionais. As práticas educativas passam a valorizar as ações comunitárias e a identificar nos museus espaços de enriquecimento cultural para além das práticas escolarizadas que encontramos fortemente concentradas nas atividades promovidas pela grande maioria dos museus. Isso não significa que a dimensão escolar deixa de existir no universo museal, pelo contrário, existe e convive com as novas possibilidades de trabalho socioeducativo. No entanto, as ações voltadas para o fortalecimento das identidades e a possibilidade de uma discussão mais crítica e reflexiva em torno dos assuntos e temas de caráter social mais amplo passam a ser incentivadas e também valorizadas nos museus.

A proposta de desescolarização dos museus feita por Lopes na década de 1990, é para nós um divisor de águas, pois inicia uma discussão acerca do potencial dos museus e seu papel diante da sociedade. Permite-nos pensar, para além da prática educacional museal a serviço da escola, que o museu pode se colocar efetivamente a serviço da sociedade, com o desenvolvimento de práticas educativas de caráter social mais ampliado voltadas para as relações que extrapolam o entendimento de complementaridade dos museus a educação formal. No entanto, as ações escolarizadas e, portanto, pautadas pelos pressupostos da educação formal, com vistas à complementação dos conteúdos escolares continuam sendo desenvolvidas por grande número de instituições e podem ser facilmente identificadas. Inspirada nesta constatação e com interesse de contribuir para a ampliação das discussões e reflexões a cerca do potencial dos museus, Lopes (1991) escreve o texto em que inicia o movimento a favor da “desescolarização” dos museus.

A identificação da dimensão socioeducativa dos museus, permite considerar que uma das oportunidades dos espaços museais no campo da educação é a exploração do seu viés social, com vistas a envolver para além das escolas os diversos tipos de público

e grupos, com iniciativas que visam a discussão de temas de interesse social com narrativas e experimentações identitárias e reflexivas (Santos, 1997).

Todas as dimensões, como já afirmamos, estão intimamente imbricadas. Fato que demonstra o poder de transformação dos museus, que se reinventam a todo o momento. Podemos deixar aqui a provocação para novas pesquisas: quais as outras dimensões educativas que podemos identificar? Nesse trabalho selecionamos um exemplo para a discussão, o Museu Nacional. É possível com base nas dimensões aqui propostas estudar a trajetória educacional de qualquer museu. Muitos são os estudos que podem ser somados a este no intuito de construção de uma interpretação acerca da história da educação no Brasil. Para além da identificação de dimensões educativas nos museus, nos propomos a pensar também a função educativa assumida por esses espaços. Essa função se constrói seguindo a trajetória e a conjuntura histórica dos museus. Do mesmo modo que as dimensões, os museus também possuem funções variadas como: função de preservar, conservar, pesquisar e comunicar. Entendemos que a educação é uma forma de comunicação e por isso nos propomos a discuti-la.

Poderíamos ter partido de diversos pontos para a construção desta narrativa acerca das funções educacionais dos museus, por exemplo, examinando os museus como espaços de comunicação (CURY 2005 e SCHINER, 2001). No entanto, buscamos iniciar por autores que pensaram a educação nos museus no período histórico em que essa discussão se fazia mais presente, pois a relação dos museus com a educação de forma sistemática e prática, entendida como missão e função, não era uma constatação como a compreendemos hoje. No período em questão, início do século XX, a educação em museus ou os museus como espaços de educação se construíam, e por isso, os intelectuais que a estudavam defendiam os museus como espaços complementares da escola. Já os profissionais de museus corroboravam com esta postura e dedicavam tempo a defender a prática e a executar as ações. Em várias passagens escritas pelos autores reunidos neste estudo, são destacadas intenções de que os museus avancem para além da escola. O fato do museu se comportar muitas vezes como complemento escolar, pode ser compreendido também como disputa pelo espaço de legitimidade do saber.

Não que os museus tivessem a intenção de transformarem-se em escolas; não é isso. Ainda assim, seguramente dedicam-se aos temas da educação escolar com afinco e até mesmo como uma necessidade de praticar a função que lhes é assegurada. Em alguns casos, os autores chegam a aconselhar que os museus se dediquem a extrapolar a escola e seus limites, para realizarem a tarefa da educação generalizada (SUSSEKIND,

1948, p. 34). Assim as contribuições de Venâncio Filho, Edgar Sussekind de Mendonça, de Rui Barbosa, de Sigrid Porto de Barros, de Bertha Lutz, de Franz Boas, de John Dewey, Regina Real e outros são fundamentais para a consolidação das ideias educacionais nos museus. Permitem aos profissionais da educação e aos profissionais dos museus compreenderem o espaço museal para além da dimensão educativa que possui e contribuem para que os museus assumam a educação como uma de suas principais funções. A partir das reflexões propostas por estes autores esse espaço passa a ser efetivamente um local onde se exerce e pratica a educação, com diferenciados pontos de vista e com métodos e concepções adequados a realidade museal em construção. Cada autor dá ênfase a um aspecto da educação e destaca a importância para o campo dos museus. Sugerem inclusive como as duas áreas de conhecimento podem desfrutar dos benefícios de seguirem atuando em conjunto, como nos indica, por exemplo, a monografia de Sussekind de Mendonça (1948). A ênfase dada por cada autor segue, obviamente a sua linha de atuação e nesse caso é importante perceber como o tema da educação em museus surge e destaca sua especificidade dentro deste universo museal. Neste caso podemos citar Franz Boas (1905), que em pequena carta disserta sobre o valor fundamental da educação para os assuntos do museu e enfatiza o poder que os museus possuem, uma vez que podem influenciar e manipular tendências científicas.

As discussões sobre educação em museus, principalmente nas primeiras décadas do século XX, têm origem nas práticas americanas. O trabalho produzido por Bertha Lutz aponta alguns aspectos desta originalidade nas discussões propostas ainda na década de 1930, sobre estudos de público, sobre a pedagogia dos museus, sobre o papel das mulheres nestes espaços, educação visual, entre outros. Dessa forma, destacamos a necessidade de reflexões acerca das relações estabelecidas entre os museus americanos e outros museus, principalmente os brasileiros, com destaque para a sua influência nas práticas educativas. No entanto, essas práticas americanas de educação em museu apenas influenciaram a institucionalização do atendimento às escolas em museus no Brasil. Não percebemos em nossa análise nenhuma outra influência ao Museu Nacional acerca dos avanços propostos pelos museus americanos estudados por Bertha Lutz (1932). Todos os aspectos destacados de atuação da Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional destoam das técnicas e inovações propostas pelo estudo de Bertha Lutz que, já na década de 1930, aponta para o investimento nas relações apoiadas na dimensão socioeducativa.

O que pudemos perceber foi que o Museu Nacional durante muito tempo realizou uma parceria tão aprofundada e especializada com as escolas que podemos identificar mais que uma relação de complemento, diríamos uma relação de dependência. As escolas tornaram-se dependentes dos serviços prestados pelo Museu no período da existência da Seção dedicada ao Ensino. Elas compreenderam todo o potencial desses espaços para o engrandecimento das práticas educativas e se beneficiaram da relação ao solicitar os materiais e o apoio oferecido pelo museu. Os materiais foram compreendidos como ferramentas para que as escolas cumprissem com suas funções escolares de forma ampliada enriquecendo o seu potencial pedagógico. Já para os museus a relação é invertida. Com o intuito de aproximar-se das escolas para difundir seu acervo e principalmente para difundir os temas da História Natural, prestam serviços de assistência ao ensino e deixam de enfatizar todas as possibilidades de aprendizado próprias destes espaços. As atividades de exibição de vídeos e diapositivos, nesse caso, configuram uma atividade extraescolar que enriquece a relação do museu com a escola e também amplia a perspectiva de que o Museu Nacional é para as escolas apenas um centro de pesquisas produtor de materiais educativos sobre a História Natural.

Constatamos também que as visitas ao Museu Nacional são constantes e não menos importantes, aparecem nos livros de visitantes e são contabilizadas com rigidez pelo museu. Mesmo assim, para os relatórios produzidos pela Seção de Assistência ao Ensino, esses dados não são considerados de relevância, pois apenas são mencionados. Como vimos os relatórios indicam que em alguns casos, a cada exibição de vídeo ou diapositivo, as escolas antes visitam as exposições. Não podemos constatar se este procedimento é uma regra, ou apenas uma solicitação em casos esporádicos, pois os relatórios não indicam. Mas o fato é que estas informações não são consideradas fundamentais na relação que o Museu estabelece com as escolas. A ênfase é dada as informações sobre a quantidade de serviços prestados pela Seção com o intuito de assistir o Ensino de História Natural nas escolas e valorizando a vasta produção de materiais científicos.

É importante destacar que o Museu Nacional esteve ciente de seu papel educativo e considerou a relação estabelecida com as escolas proveitosa e perfeitamente condizente com a missão e função educadora que desenvolvia. Não havia para o Museu Nacional a percepção de perda ou de inferioridade diante dos serviços prestados a escola. Para o Museu essa relação estabelecida era motivo de orgulho e de dever

cumprido. A percepção dos profissionais dos museus sobre a relação de assistência ao ensino, de complementaridade e até mesmo de local de ensino era no momento a única possibilidade de desenvolvimento da função educativa do museu.

Para a nossa análise é importante destacar que o sentimento de dever e de servilidade às escolas é fruto também da atuação dos intelectuais que pregavam que os museus são espaços de experimentação e visualização dos conteúdos escolares. Por sua vez os técnicos de museus seguiram essas orientações e permitiram que a conjuntura escolarizada dos museus se tornasse uma prática socialmente legitimada e persistente até hoje em muitos setores e serviços educativos. A Seção de Ensino desempenhava as funções que julgava serem prioritárias para a atuação de um Museu Científico como o Museu Nacional. Toda a tradição de pesquisa e de estudos no campo das ciências, constatada desde o século XIX (LOPES, 1997) ratifica o papel também puramente científico adotado pelo Museu Nacional no tratamento das escolas. Nossa intenção não é atribuir juízo de valor às práticas estabelecidas, mas observar os aspectos desta relação que podem ser identificados a partir de nosso estudo. Esses aspectos nos indicam a possibilidade e a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre as relações estabelecidas entre os museus e as escolas, principalmente levando em consideração o caráter histórico do processo. Compreender como as escolas e os museus se definem frente à possibilidade de uma ação conjunta pode nos auxiliar no entendimento das práticas educativas e seu caráter escolarizado.

Identificamos que a imaginação museal (CHAGAS, 2003), por fim, pode ser também observada na obra e nas ações de Roquette Pinto. Essa imaginação possibilitou que o universo dos museus brasileiros experimentasse e assumisse pela primeira vez a sua função educativa de forma institucionalizada. Os serviços educativos até então oferecidos de forma espaçada, sem continuidade e sem espaço legitimado na instituição, passam a possuir um lugar específico, missão, metas e objetivos bem definidos. Aspecto que é importante por que nos faz pensar que a 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural, criada em 1926, por Roquette-Pinto, se não é o primeiro setor educativo de Museus criado no Brasil é, pelo menos, a primeira experiência de institucionalização das práticas educativas em museus no Brasil.

Somada aos estudos apresentados ao longo deste trabalho, esta pesquisa pode ser considerada uma das primeiras abordagens realizadas especificamente sobre a dimensão histórica da educação em museus no Brasil. Acreditamos, portanto, que esta dissertação,

propõe mais questões do que oferece respostas. Seu propósito foi mapear o terreno e tentar estabelecer alguns balizamentos para estudos posteriores mais aprofundados.

Referências

ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ABREU, Regina. “Memória, História e Coleção”. In *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, vol. 28, p. 37-64, 1996a.

ABREU, Regina. “Síndrome de Museus?” In *Série Encontros e Estudos 2 – O Museu em Perspectiva*, p. 51-68. Rio de Janeiro: Coordenação de Folclore e Cultura Popular, Funarte, Minc, 1996.

ABREU, Regina. *A fabricação do imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro: Lapa, Rocco, 1996b.

ABREU, Regina. Por um museu de cultura popular. *Ciências em Museus*, vol. 2, p. 61-72. Belém, 1990a.

ABREU, Regina. Tradição e modernidade no Museu Histórico Nacional. *Cadernos Museológicos*, nº 3, p. 13-28. Rio de Janeiro: IBPC, 1990b.

ADAM, T. R. The civic value of museums. American Association for Adult Education. Nova York, 1937.

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. *Museu-Educação: Se faz caminho ao andar*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC. Rio de Janeiro, 1987.

ALEXANDER, E. P. *The Museum in América: Innovators and Pioneers*. Walnut Creek: Alta Mira Press, s/d.

ALMEIDA, José R. Pires de. *História da Instrução Pública no Brasil (1500–1889)*. São Paulo: PUCSP; Brasília: INEP, 1989.

ANDRADE, Mário de. Museus Populares. *Revista Problemas*, nº 5, ano I, p. 53-55. São Paulo, 1938. (Revista mensal de Cultura).

ARAÚJO, Marcelo e BRUNO, Maria Cristina Oliveira (orgs.). *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BACKHEUSER, Everardo. *A técnica da pedagogia moderna: teoria e prática da escola nova*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Rui. “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública”. In *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. Vol. X 1883. Tomo III.

BASTOS, M. H. C. *Pro Pátria Laboremus. Joaquim José de Menezes Vieira (1848–1897)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

BENCHIMOL, Jaime L.; SÁ, Magali Romero; ANDRADE, Márcio Magalhães de; e GOMES, Victor Leandro Chaves. Bertha Lutz e a construção da memória de Adolpho Lutz. In *História, Ciências, Saúde: Manguinhos* [online]. 2003, vol. 10, nº 1, p. 203-250.

BENJAMIN, Harold R. W. *A educação e o ideal democrático*. Rio de Janeiro: INEP, 1960.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BENVENUTTI, Alice. *Museu e Educação em Museus – História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

BITTENCOURT, J. N. Québec acabou? Para os próximos 20 anos. A Democratização da Memória: a função social dos museus Ibero-Americanos. In CHAGAS, Mário de Souza; BEZERRA, Rafael Zamorano; BENCHETRIT, Sarah Fassa (orgs.). Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2008. 272 p.: Il; 22,5 cm – (livro do Museu Histórico Nacional).

BITTENCOURT, José Neves. “Espelho da ‘nossa’ história: imaginário, pintura histórica e reprodução no século XIX brasileiro”. In *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, vol. 87, p. 58-78, 1986.

BITTENCOURT, José Neves. “Um museu de história do século passado: observações sob a estrutura e o acervo do Museu Militar do Arsenal de Guerra, 1865–1902”. In *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, vol. 29, p. 211-245, 1997a.

BITTENCOURT, José Neves. Sobre os artigos reeditados. In *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, vol. 29, p. 9-11, 1997b.

BOAS, Franz. *A formação da antropologia americana, 1883 –1911: antologia*. Organização e introdução de George W. Stocking Jr. Rio de Janeiro: Contraponto: Editora UFRJ, 2004.

BOMENY, H. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. *O amor pela Arte. Os museus de arte na Europa e seu público*. Tradução de Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP: Zouk, 2003.

BOURDIEU, Pierre. La ilusion biografica. In *Historia y Fuente Oral*. Barcelona, nº 2, p. 27-33, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public*. Paris: Les éditions de Minuit, 1969.

BOURDIEU, Pierre. *Propos sur le champ politique*. Lyon: Presses Universitaires, 2000.

BRANDÃO, Zaia e MENDONÇA, Ana Waleska (orgs.). *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. Os primórdios do museu: da elaboração conceitual à instituição pública. Projeto História. PUC-SP. São Paulo, nº 17, p. 281-315, nov., 1998.

BREFE, Ana Cláudia Fonseca. Um lugar de memória para a nação: o Museu Paulista reinventado por Affonso d'Escragolle Taunay, 1917-1945. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. “A Museologia como uma Pedagogia para o Patrimônio”. In *Ciências & Letras*. Porto Alegre, nº 31, p. 87-97, 2002.

BUFFET, F. *Entre école et musée - Le partenariat culturel d'éducation*. Lyon: Press Universitaires de Lyon, 1998.

CAMPOS, Vinício Stein. *Elementos de Museologia*. São Paulo: Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo, 1970. 11 vols.

CAMPOS, Vinício Stein. *Museus e monumentos históricos de São Paulo*. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1960.

CANCLINI, Nestor Garcia. “O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional”. In *Revista do patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Cidades, nº 23, Rio de Janeiro, IPHAN/Minc, 1994, p. 94-115.

CARTOLANO, Maria Thereza. Museus escolares, Pedagogium, Lições das Coisas: prenúncios da mentalidade científica na educação brasileira do final do século XIX. In Anais do III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, p. 355-362. Campinas: Feunicamp, 1996.

CARVALHO, J. M. de. *A formação das almas. O imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARVALHO, Marta Maria de Chagas de. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio Teixeira 1900-2000 provocação em Educação? Campinas: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória da Educação)

CAZELLI, Sibeles. Alfabetização científica e os museus interativos de ciência. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1992.

CAZELLI, Sibeles. *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?* Tese (Doutorado) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2005.

CHAGAS, Mário e GODOY, Solange de Sampaio. Tradição e Ruptura no Museu Histórico Nacional. In Anais do Museu Histórico Nacional, vol. 27. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1995, 158 p.

CHAGAS, Mário e OLIVEIRA, Aécio. “Une expérience sous les tropiques: le Musée de l’homme du Nord-Est, à Recife”. In *Museum. Musées ethnographiques*. Paris: Unesco, n° 139, p. 181-185, 1983.

CHAGAS, Mário e REIS, Carlos Antônio (orgs.). *50 anos de Casa-Grande & Senzala: exposição itinerante*. Recife: Massaranga, 1983.

CHAGAS, Mário e SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. “A vida social e política dos objetos de um museu”. In Anais do Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro, vol. 34, p. 195-220, 2002.

CHAGAS, Mário. “Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade”. In *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, vol. 13, 1999.

CHAGAS, Mário. “Memória e poder: focalizando as instituições museais”. In *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares do PPCIS da UERJ*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, ano 3, nº 2, p. 5-23, 2001.

CHAGAS, Mário. “Museu, literatura e emoção de lidar”. In *Revista do Museu Antropológico*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, vols. 5 e 6, nº 1, p. 293-324, jan.-dez., 2001-2002.

CHAGAS, Mário. “Museus de ciências: assim é, se lhe parece”. In *Caderno do Museu da Vida: o Formal e o Não formal na dimensão educativa do museu*. Rio de Janeiro, p. 46-59, 2001-2002.

CHAGAS, Mário. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MinC, IBRAM, 2009. (Coleção Museu, Memória e Cidadania, nº 7)

CHAGAS, Mário. *Diabruras do Saci: museu, memória, educação e patrimônio*. Revista Brasileira de Museus e Museologia – MUSAS. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 1, p. 13, 2004.

CHAGAS, Mário. *Entre mortos e feridos: a construção do discurso preservacionista em dois intelectuais do Patrimônio*. In *Porto Arte*, nº 10, p. 87-99. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

CHAGAS, Mário. *Museália*. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.

CHAGAS, Mário. *Museu: coisa velha, coisa antiga*. Rio de Janeiro: Unirio, 1987.

CHAGAS, Mário. *O Museu Casa como problema: comunicação e educação em processo*. Texto introdutório ao debate no II Seminário sobre Museus Casas: Comunicação e Educação. Rio de Janeiro, Fundação Casa de Rui Barbosa, 1996.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade, UNESP, 2001.

CLIFFORD, James. “Museologia e contra-história: viagens pela Costa Noroeste dos Estados Unidos”. In ABREU, Regina e CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 255-302, 2003.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998.

COLEMAN, L. V. *The museum in America: a critical study*. Washington D. C., The American Association of Museums, vol. 3, 1939.

CORRÊA, Mariza. *As ilusões da Liberdade: A Escola Nina Rodrigues & A Antropologia no Brasil*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFCLCH/USP, Departamento de Ciências Sociais, 1982.

CUMMINGS, C. E. “East is East and West is West”. In *Bulletin of the Buffalo Society of Natural Sciences*, vol. XX, 1940.

CUNHA, Marcus Vinicius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994. (Educação e Conhecimento)

CUNHA, Marcus Vinicius da. *Pragmatismo: uma filosofia definida no campo da polêmica*. *Filosofia Americana*, vol. 1, nº 1, p. 39-48, set., 2003.

DELOCHE, Bernard. “Museologia e Instituições Museológicas como Agentes Ativos de Mudança: Passado, Presente e Futuro”. In *Cadernos Museológicos*, nº 2. Rio de Janeiro, IBPC/Secretaria da Cultura da Presidência da República, 1989, p. 54-59.

DEWEY, John. “The educative function of a museum of decorative arts”. In *The Collected*, 1937.

DEWEY, John. *Art as Experience*. Nova York: Capricorn Books, 1934.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. *The child and the curriculum and the school and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1959.

DI GIORGI, C. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1986.

FALCON, Francisco José Calazans. *A época pombalina*. São Paulo: Editora Ática, 1982.

FLOWER, W. H. *Essays on museums and other subjects connected with natural history*. Londres: Routledge, 1996.

FLOWER, W. H. Les Musées d'histoire naturelle. *Revue Scientifique*, 3ª Série, nº 13 (26ª année), 28 de setembro, p. 385-395.

FORMIGA, Marcos. *Pedagogium – Museu da Memória da Educação Brasileira*. Brasília: Inep, 1989, mimeo.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Portugalia, 1967.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits: 1980–1988*. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-76)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade, v. 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. In FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRAZÃO, Manoel J. P. Organização das Bibliotecas e Museus Escolares e Pedagógico. Caixas Escolares. Atas e Pareceres. Congresso da Instrução Pública do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1884.

FREIRE, Beatriz M. “Museu-Escola: Etnografia de um Encontro”. In *Série Encontros e Estudos 2 – O Museu em Perspectiva*. Rio de Janeiro, Coordenação de Folclore e Cultura Popular, FUNARTE, Minc, 1996, p. 9-22.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d’Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007. 30ª edição.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GONDRA, J. G. “Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional Republicano”. In *Ata 1º Seminário Docência, Memória e Gênero*. São Paulo: Plêiade, 1997.

GONDRA, J. G. *A Pedagogia da República: uma leitura do discurso oficial da revista Pedagógica (1890–1896)*. São Paulo: FEUSP, 1996, mimeo, 60 p.

GONDRA, J. G. *O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República: A Revista Pedagógica*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, vol. 78, nºs 188, 189, 190, p. 374-395, jan.-dez., 1997.

GOODE, George Brown. *The Origins of Natural Science in America*. Editado por Sally Gregory Kohlstedt. Washington: Smithsonian Institution Press, 1991.

GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (orgs.) *Educação e Museu: A construção do Social do Caráter Educativo dos Museus de Ciências*. Rio de Janeiro: Access, 2003.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRISPUM, Denise. “Pensando Educação Patrimonial no Museu Lasar Segall”. In *Museu Lasar Segall – 1967–1992 – História, Análise e Perspectivas*. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1992, p. 127-134.

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. “Conceito de cultura e sua interrelação com o patrimônio cultural e a preservação”. In *Cadernos Museológicos*. Rio de Janeiro: IBPC, nº 3, 1990.

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. “Cultura, patrimônio e preservação (Texto III)”. In ARANTES, Antônio Augusto (org.) *Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural*. São Paulo: Brasiliense, p. 59-64, 1984.

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. “L’interdisciplinarité en museologie”. In MUWOP. Estocolmo: ICOFOM, nº 2, 1981.

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. “Museologia e identidade”. In *Cadernos Museológicos*. Rio de Janeiro: IBPC, nº 1, 1990.

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. “Presença dos museus no panorama político-científico-cultural”. In *Cadernos Museológicos*. Rio de Janeiro: IBPC, nº 2, 1990.

GUARNIERI, Waldisa Russio Camargo. *Um museu de indústria em São Paulo*. São Paulo: Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia de São Paulo, 1980.

GUARNIERI, Waldiza R. "Museu e identidade". In *Cadernos de Museologia*. Rio de Janeiro, IBPC, Secretaria de Cultura da Presidência da República, nº 1, set., 1989, p. 39-46.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Memória, história e historiografia. In BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel (eds.). *História representada: o dilema dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. In *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, nº 11, p. 5-27, 1988.

HEIN, G. E. "Constructivist Learning Theory". In *The Museum and the Needs of People*, Anais da Conferência Anual do CECA, ICOM. Jerusalém, Israel, Comitê Nacional Israelense do ICOM, outubro 1991, p. 89-94.

HEIN, G. E. "Evaluating teaching and learning in museums". In *Museum, Media, Message*. Editado por Eilean Hooper-Greenhill, sem referências, mimeo.

HEIN, G. E. "What Can Museum Educators Learn from Constructivist Theory?" In *Study Series – Committee for Education and Cultural Action (CECA)*. Paris: ICOM, Division Du Patrimoine Culturel de l'UNESCO, Direction des Musées de France, 1996, p. 13-15.

HEIN, G. E. John Dewey and Museum Education. *Curator*. Outubro de 2004.

HEIN, G. E. Museum Education na The Natural Heritage, a Constructist Perspective. Comunicação Apresentada na Conferência Anual do Comitê para Educação e Ação Cultural (CECA), ICOM. Cuenca, Equador, outubro de 1994.

HEIN, G. E. The Constructivist Museum. Manuscrito preparado para o *Jornal de Educação em Museus*, nº 15, publicado pelo grupo para Educação em Museus, Reino Unido, 1995, mimeo.

HEIZER, Alda Lúcia. Uma casa exemplar. Pedagogia, Memória e Identidade no Museu Imperial de Petrópolis. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, PUC-RJ. Rio de Janeiro, 1994.

HOBBSAWM, Eric J. e RANGER, T. (eds.) *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Pensamento Crítico, vol. 55)

HOBBSAWM, Eric J. *Era dos Extremos: o breve século XX 1914–1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLLANDA, Guy. *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*. Rio de Janeiro: CBPE, Onicom, 1958.

HOMS, M^a Inmaculada Pastor. *Pedagogia Museística*. 2004.

HUYSSSEN, Andreas. “Escapando da Amnésia – O Museu como Cultura de Massa”. In *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Cidades*, nº 23. Rio de Janeiro: IPHAN, Minc, 1994, p. 34-57.

JULIÃO, Letícia. O Sphan e a cultura museológica no Brasil. In *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 22, nº 43, janeiro-junho de 2009, p. 141-161.

KEULLER, A. T. do A. M. Os Estudos Físicos de Antropologia no Museu Nacional do Rio de Janeiro: 1876–1939). Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

KÖPTCKE, L. S. “A análise da parceria Museu-Escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito”. In GOUVEIA, G. et all. (orgs). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências*. Rio de Janeiro: Faperj, Access, p. 63-82.

KÖPTCKE, L. S. “Analisando a dinâmica da relação museu – educação formal”. In *Formal Não Formal na dimensão educativa do museu*. Caderno do Museu da Vida. Rio de Janeiro, 2002.

KÖPTCKE, L. S. e PEREIRA, M. R. N. *O estudo da produção de dados estatísticos oficiais sobre hábitos culturais e práticas de lazer no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

KÖPTCKE, L. S.; LOPES, M. M.; PEREIRA, M. R. N. “A construção a relação Museu-Escola no Rio de Janeiro entre 1832 e o final dos anos de 1927: análise das formas de colaboração entre o Museu Nacional e as instituições da educação formal”. In *Simpósio Nacional de história, XXIV*. São Leopoldo, 2007.

KUHLMANN Jr., Moysés. *As Grandes festas Didáticas. A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais (1862–1922)*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

LE GOFF, J. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LEITE, M. Isabel; OSTETTO, Luciana (org.) *Museu, Educação e Cultura, encontros de crianças e professores com a Arte*. Campinas: Papirus, 2005.

LEMME, Paschoal. “Educação supletiva – educação de adultos”. In *Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, novembro de 1938.

LEMME, Paschoal. Prefácio. In *Federação Internacional Sindical de Ensino; MATTHIAS, L. L.; KENNEDY, Steton et al. A educação norte-americana em crise*. Rio de Janeiro: Vitória, 1956, p. 11-15.

LIMA, Nísia Trindade e SÁ, Dominichi Miranda de. *Antropologia Brasileira: ciência e educação na obra de Edgar Roquette-Pinto*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. 347 p. (Coleção Humanitas)

LOPES, M. M. “A favor da desescolarização dos museus”. In Educação e Sociedade. Rio de Janeiro, nº 40, dezembro de 1991.

LOPES, M. M. “Museu e educação na América Latina: o modelo parisiense e os vínculos com as universidades”. In GOUVEIA, G. et all. (orgs). Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências. Rio de Janeiro: Faperj, Access, 2003, p. 36-82.

LOPES, M. M. e MURRIELO S, E. Ciências e educação em museus no final do século XIX. In História, Ciências, Saúde: Manguinhos. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, vol. 1, nº 1, jul.-ago., 1994).

LOPES, M. M. O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais o século XIX. São Paulo: Hucitec, 1997.

LOURENÇO, F. M. B. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, vol. XLII (95), nº 817, jul.-set.,1964.

LUTZ, B. J. M. A função educativa dos museus; organizadores: Guilherme Gantois de Miranda, Maria José Veloso da Costa Santos, Silvia Ninita de Moura Estevão, Vitor Manoel Marques da Fonseca. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008. 240 p.: Il.; 23 cm. (Série Livros do Museu Nacional, v. 33)

LUTZ, B. J. M. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Professor Dr. Roquette-Pinto M. D. Diretor do Museu Nacional sobre o papel educativo dos museus americanos. Rio de Janeiro: Museu Nacional, s/d.

MACHADO, Maria Ilone Seibel. O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2009.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. Colecionando relíquias... Um estudo sobre a Inspeção de Monumentos Nacionais (1934–1937). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. Culto da saude 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.

MASSARANI, Luisa. A divulgação científica no Rio de Janeiro: Algumas reflexões sobre a década de 20. 1998. 127 f. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação. Rio de Janeiro: UFRJ, ECO, IBICT, 1998.

MATHES, Roberto Ruiz de Rosa. Edgar Roquette-Pinto – aspectos marcantes de sua vida e obra. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1984.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. e XAVIER, Libania Nacif.; BREGLIA, Vera Lucia Alves; CHAVES. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950–1960. Jan.-abr., 2006, vol. 11, nº 31, p. 96-113.

MENDONÇA, Ana Waleska. “A formação dos mestres: a contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da pós-graduação no Brasil”. In Relatório final de pesquisa. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio, 2002. 1 CD-ROM.

MENDONÇA, Ana Waleska. “O CBPE: um projeto de Anísio Teixeira”. In BRANDÃO, Zaia (org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 27-46.

MENDONÇA, Edgar Sussekind de. *A extensão cultural nos museus*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

MENDONÇA, Edgar Sussekind de. *Ensino e Cultura*. Rio de Janeiro: 1940.

MENESES, Ulpiano Terra de. “A exposição museológica: reflexões sobre pontos críticos na prática contemporânea”. In *Ciência em Museus*. Belém, vol. 4, p. 103-120, 1992.

MENESES, Ulpiano Terra de. “A problemática da indentidade cultural nos museus de objetivo (de ação) a objeto (de conhecimento)”. In *Anais do Museu Paulista. História e Cultura Material*, Nova Série, nº 1, São Paulo: USP, 1993, p. 207-222.

MENESES, Ulpiano Terra de. “Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico”. In *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*. São Paulo, vol. 2, p. 9-42, jan.-dez., 1994.

MICELI, Sergio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920–1945)*. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia domesticada: bases antidemocráticas do pensamento democrático contemporâneo. *Dados*, vol. 45, nº 3. Rio de Janeiro, 2002.

MIGUEL, Luis Felipe. Sorteios e Representação Democrática. *Lua Nova*, nº 50, p. 69-96, 2000.

MISAN, Simona. A implantação dos museus históricos e pedagógicos do estado de São Paulo (1956–1973). Tese de Doutorado em História Social – Departamento de História, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2005.

MISAN, Simona. Os museus históricos e pedagógicos do estado de São Paulo. *Anais do Museu Paulista*. [online]. 2008, vol. 16, nº 2, p. 175-204.

MOACYR, Primitivo. A Instrução e o Império. Reformas do Ensino. Vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MORALES-MORENO, L. G. Orígenes de La museologia mexicana: fuentes para El estudio histórico Del Museo Nacional 1780 – 1940. México: Universidad Ibero Americana, 1994.

MOREIRA, Ildeu de Castro; MASSARANI, Luisa e ARANHA, Jayme. Roquette-Pinto e a Divulgação Científica. In *Antropologia brasileira: ciência e educação na obra de Edgard Roquette-Pinto*, p. 247 a 267. LIMA, Nisia Trindade e SÁ, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MOUTINHO, Mário Canova. “A construção do objecto museológico”. In *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa: ULHT, Centro de Estudos de Sociomuseologia, nº 4, 1994.

MOUTINHO, Mário Canova. “A Declaração de Quebec de 1984”. In *A Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo – Documentos e depoimentos*. São Paulo: Comitê Nacional Brasileiro do ICOM, 1995, mimeo, p. 26-29.

MOUTINHO, Mário Canova. “La Nouvelle Muséologie et l’Ethnologie”. In *Cadernos do MINOM: Tèxtes de Muséologie*. Lisboa, nº 2, p. 29-37, 1992.

MOUTINHO, Mário Canova. *Museus e Sociedade*. Monte Redondo (Portugal): Museu Etnológico de Monte Redondo, 1989.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1976, 1º reimpressão.

NETTO, Ladislau. *Investigações históricas e científicas sobre o Museu Imperial e Nacional do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Philomático, 1870.

NEVES, M. S. As “Arenas Pacíficas”. *Revista Gávea*, nº 5. Rio de Janeiro, abril de 1988, p. 29-41.

NISKIER, Arnaldo. *Educação Brasileira. 500 Anos de História*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NORA, P. *Mémoire et Histoire -- la problematique des lieux. Les lieux de mémoire. Vol. I. La République*. Paris: Gallimard, 1984.

OLIVEIRA, Vânia Dolores Estevan de. “De casa que guarda relíquias à instituição que cuida da memória: a trajetória o conceito de museu no Museu Histórico Nacional”. In *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, nº 28, p. 65-89, 1996.

ORTEGA Y GASSET, José. “La Deshumanización del Arte”. In *Meditaciones del Quijote*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1947.

ORTEGA Y GASSET, José. *A Rebelião das Massas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradição Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ORTIZ, Renato. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PASTOR HOMS, Maria Imaculada. *Pedagogia museística: nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Madrid: Ariel, 2004.

PERAYA, Daniel. As formas de comunicação pedagógica “mediatizada”: O socioeducativo e o didático. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 59, agosto de 1997.

PEREIRA, Marcelle R. N. Guia de Fontes Primárias: públicos de museus no século XIX o Museu Nacional seus usos e públicos no século XIX e início do XX. Rio de Janeiro: Relatório de Pesquisa técnica da Fiocruz, 2006.

PESAVENTO, Sandra J. *Exposições Universais. Espetáculo da Modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

PINTO, Diana Couto. *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública*. São Paulo: Loyola, s./d.

PINTO, Paulo Roquette. *Organização e preparação de museus escolares*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1942.

PLUM, Werner. *Exposições Mundiais no Século XIX: espetáculo da transformação sociocultural*. Bonn, Friedrich Ebert Stiftung, 1979.

POMIAN, Krzystof. “Colecção”. In LE GOFF, Jacques (org.). *Enciclopédia Einaudi*. Memória / História. Porto: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, vol. 1, 1984.

POMIAN, Krzystof. “Musée, Nation, Musée National le Débat”. In *Musée Archeologique: art, nature, histoire*. Paris, nº 9, 1990.

POULOT, Dominique. “Museu, Nação e Acervo”. In BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah Fassa e TOSTES, Vera Lúcia Bottrel (orgs.). *História representada: o dilema dos Museus (Livro do Seminário Internacional)*. Rio de Janeiro: Livros do Museu Histórico Nacional, 2003.

POULOT, Dominique. *Musée Nation Patrimoine 1789–1815*. Paris: Gallimard, 1997.

POULOT, Dominique. *Patrimoine et musées: L'institution de la culture*. Paris: Hachette, 2001.

QUIRINO, Célia Galvão. Tocqueville: sobre a liberdade e a igualdade. In WEFFORT, Francisco C. (org.) *Os clássicos da política 2*. 11ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

RAMSEY, G. F. *Education Work in Museums of United States*. Nova York: Mac Millan, 1938.

RANGEL, Jorge Antonio da Silva Fidel. “O moderno Dom Quixote: A trajetória Intelectual do Educador Fernando Tude de Souza no Campo Educacional nas Décadas de 30 a 50”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 1998.

RANGEL, Jorge Antonio da Silva Fidel. “O projeto de Radiodifusão Educativa de Edgar Roquette-Pinto: Uma Pedagogia Liberal”. In A questão social no novo milênio. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra 16, 17 e 18 de setembro de 2004.

RANGEL, Vera Maria Sperandio. A organização cultural museal: os desafios e vetores dos paradigmas tradicional e contemporâneo. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Programa de Mestrado em Ciências Sociais Organização e Sociedade, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2007.

REA, P. M. *The function of museums in proceedings of the American Association of Museums*. Nova York, 1940.

REAL, Regina. *O museu ideal*. Belo Horizonte: Tipografia da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1958.

REIS, Luis dos. Menezes Vieira – Colégio. Educação e Pediatria. Rio de Janeiro, nº 9, ano 14, abr.-dez., 1914.

RIBEIRO, M. “Da educação popular à pedagogia da terra: apontamentos a uma pedagogia social”. In HENZ, C.; GHIGGI, G. *Memórias, diálogos e sonhos do educador*, p. 201-218. Santa Maria: Pallotti, 2005.

RIBEIRO, M. Exclusão e Educação Social: conceito em superfície e fundo. *Educação Social*, vol. 27, nº 94, p. 155-178, jan.-abr. Campinas, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

RIBEIRO, M. Exclusão: problematização do conceito. *Educação & Pesquisa*, vol. 25, nº 1, p. 35-50, jan.-jun. São Paulo, 1999.

ROQUETTE-PINTO, Paulo. *Organização e preparação de museus escolares*. Porto Alegre: Globo, BN II 390, 4, 20.

ROQUETTE-PINTO. “Discurso no centenário do Museu Nacional”. In *Arquivos do Museu Nacional*. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1918.

ROQUETTE-PINTO. *A História Natural dos pequeninos*. *Revista do Museu Nacional*, ago., 1944, 1(1), p. 7-10. Rio de Janeiro: jun.-jul., 1925.

ROQUETTE-PINTO. Comentários. *Revista Nacional de Educação*, dez., 1932, 1(3), p.1

ROQUETTE-PINTO. *O cinema e a educação popular no Brasil*. *Revista Nacional de Educação*, fev. 1933, 1(5), p. 1-9.

ROQUETTE-PINTO. Reafirmando. *Revista Nacional de Educação*, out., 1932 1(1), p. 7-18.

ROQUETTE-PINTO. *Seixos rolados: estudos brasileiros*. Rio de Janeiro: Mendonça Machado, 1927.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. *Lições das Coisas (ou Canteiro de Obras): através de uma metodologia baseada na educação patrimonial*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 1997.

SANTOS, Maria Célia T. M. “A Declaração de Santiago do Chile (1972)”. In Seminário A Museologia Brasileira e o ICOM: Convergências ou Desencontros? Promovido pelo ICOM-BR. São Paulo: FIESP, novembro de 1995, mimeo.

SANTOS, Maria Célia T. M. “Documentação Museológica, educação e Cidadania”. In Repensando A Ação Cultural e Educativa dos Museus. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, p. 93-107, 1993.

SANTOS, Maria Célia T. M. “O papel dos museus na construção de uma identidade nacional”. In Anais do Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro, nº 28, p. 21-36, 1996a.

SANTOS, Maria Célia T. M. “Processo museológico e educação: construindo um museu didático-comunitário”. In *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa: ULHT, Centro de Estudos de Sociomuseologia, nº 7, 1996b.

SANTOS, Maria Célia T. M. “Reflexões museológicas: caminhos de vida”. In *Cadernos de Sociomuseologia*. Lisboa: ULHT, Centro de Estudos de Sociomuseologia, nº 18, 2002.

SANTOS, Maria Célia T. M. *Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: MinC, IPHAN, DEMU, 2008. (Coleção Museu, Memória e Cidadania, nº 4)

SANTOS, Maria Célia T. M. *Integrando a Escola ao Bairro*. Salvador: Estudos IAT, 1990.

SANTOS, Maria Célia T. M. *Museu, Escola e Comunidade – Uma Integração Necessária*. Brasília: SPHAN, Fundação Nacional Pró-Memória, Sistema Nacional de Museus, 1987.

SANTOS, Maria Célia T. M. *Processo Museológico e Educação – construindo um museu didático-comunitário, em Itapuã*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em Educação. Salvador: UFBA, 1995.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. “Até que ponto o museu preserva a memória?” In Cadernos do PPCIS da UERJ. Rio de Janeiro, nº 4, p. 16-32, 1998.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. “O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado”. In Revista Brasileira de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, nº 23, p. 70-84, 1993.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. “Objetos, memória e história. Observação e análise de um museu histórico brasileiro”. In Dados. Rio de Janeiro, vol. 35, nº 2, p. 216-237, 1992.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. A luta da memória contra o esquecimento: reflexões sobre os trabalhos de Jacques Derrida e Walter Benjamin. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1997.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Brazilian museums, policies and public. In Journal of Latin American Cultural Research, 10 (1): 67-82. Londres, 2001.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, tempo e memória: um estudo sobre museus a partir da observação feita no Museu Imperial e no Museu Histórico Nacional. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museus brasileiros e política cultural. In Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 19, nº 55. São Paulo, jun., 2004.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Os museus brasileiros e a constituição do imaginário nacional. In *Revista Sociedade e Estado*, XV (2): 271-302. 2000.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Políticas da Memória na criação dos museus brasileiros. In Cadernos de Sociomuseologia, nº 19, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez, 1983. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, nº 5)

SCHAER, Roland. *L'invention des musées*. Paris: Gallimard, 1993.

SCHEINER, Tereza. *Imagens do Não-lugar: Comunicação e os Novos Patrimônios*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 2004.

SCHWARCZ, Lilia K. M. "O Nascimento dos Museus Brasileiros, 1870–1910". In MICELI, Sergio. (org.) *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Sumaré, p. 29-90, 2001.

SCHWARCZ, Lilia K. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870–1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SNYDERS, G. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SNYDERS, George. A pedagogia de John Dewey. In Federação Internacional Sindical De Ensino; MATTHIAS, L. L.; KENNEDY, Steton et al. *A educação norte-americana em crise*. Rio de Janeiro: Vitória, 1956, p. 175-258.

STOCKING Jr., George W. "Os objetivos da etnologia". In Franz Boas – a formação da Antropologia Americana – 1883–1911. [1889] Rio de Janeiro: Contraponto, Editora UFRJ, 2004, p. 93-98.

STOCKING Jr., George W. *Objects and Others*. Essays on Museums and Material Culture. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985.

STUDART, Denise Coelho. A produção intelectual do CECA-Brasil nas conferências internacionais do Comitê de educação e Ação Cultural do ICOM de 1996 a 2004. *Revista Brasileira de Museus e Museologia Musas*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.13, 2004.

SUANO, Marlene. *O que é museu?* São Paulo: Brasiliense, 1986.

TAYLOR, F. “Museums in a changing world”. In *The Museums Journal*. Londres, 1938.

TEIXEIRA, Anísio. “A educação e a formação nacional do povo brasileiro”. In *Educação não é privilégio*. 6ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, p. 113-182.

TEIXEIRA, Anísio. “A pedagogia de Dewey (Esboço da Theoria de educação de John Dewey)”. In DEWEY, J. *Vida e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

TEIXEIRA, Anísio. “Bases da teoria lógica de Dewey”. In *A educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 19, nº 50, p. 20-43, abr.-jun., 1953.

TEIXEIRA, Anísio. *A educação para a democracia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

TEIXEIRA, Anísio. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 23, nº 58, p. 3-25, 1955.

TEIXEIRA, Anísio. Por que “Escola Nova?” In *Boletim nº 1*, Associação Bahiana de Educação. Bahia: Livr. e Typ. do Commercio, 1930.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, vol. 38, nº 87, p. 21-28, jul.-set., 1962.

TELLES, Angela Cunha da Motta. Mostrar, estudar, celebrar – Apontamentos sobre a história das atividades educativas no Museu Histórico Nacional, 1922–1968. In *Anais do Museu Histórico Nacional*, vol. 29, 1997, p. 187-210.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América*. 2ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1977.

TOLEDO, P. Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado de Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1912.

TORAL, Hernan Crespo. Seminário Regional Unesco sobre a função educativa dos museus. In ARAÚJO, Marcelo M. e outros (orgs.). *A memória do pensamento museológico contemporâneo, documentos e depoimentos*. Comitê Brasileiro do Icom, São Paulo, 1995.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. Museu e Educação. 2ª ed. Prefácio de Heloísa Alberto Torres. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1958.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. O museu: órgão de documentação. Rio de Janeiro: AABB, 1955.

VALENTE, M. E. A. A Conquista do Caráter Público do Museu. In *Educação e Museu: A construção do Social do Caráter Educativo dos Museus de Ciências*. Guaraciara Gouvêa, Martha Marandino, Maria Cristina Leal [orgs.]. Rio de Janeiro: Access, 2003.

VALENTE, M. E. A. A Educação em Museus – O público de hoje no museu de ontem. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC, 1995.

VALENTE, M. E. A. Museus de Ciências e Tecnologia no Brasil: uma história da museologia entre as décadas de 1950–1970. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2008.

VALENTE, Maria da Glória. O museu da escola regional. *Revista Nacional de Educação*, ago.- set. 1933 2 (11/12), pp. 65-84.

VARIE-BOHAN, Hugues. “A respeito da Mesa-Redonda de Santiago”. In ARAÚJO, Marcelo Mattos e BRUNO, Maria Cristina Oliveira (orgs.). *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, p. 17-19, 1995.

VARIE-BOHAN, Hugues. *O tempo social*. Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora Ltda., 1987.

VENÂNCIO FILHO, Francisco e SERRANO, J. *Cinema e Educação*. 1930.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. *A educação e seu aparelhamento moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Função Educadora dos Museus*. 1939.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Relatório de excursão aos Estados Unidos. In Boletim de Educação Pública. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, 1935.

VERÍSSIMO, José. “A Instrução Pública (1500–1900)”. In *Livro do Centenário*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900.

VERÍSSIMO, José. O Pedagogium. *Revista Pedagógica*, tomo III, nº 16-17, p. 214-220, fev., 1892.

VIEIRA, J. J. de Menezes. Das Escolas Anexas ao Pedagogium e à Escola Normal desta Capital. In *Revista Pedagógica*, tomo I, nº 1, p. 91, 15 de novembro de 1890.

WITTLIN, A. *The Museum, its History and its tasks in Education*. Londres: Roulledge and Kagan Paul, 1949.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.