



UMA MIRADA PARA O PASSADO: PROJETOS EDUCATIVOS NO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL (1922-1960)

Carina Martins Costa*

Resumo: O trabalho pretende historicizar experiências pedagógicas desenvolvidas por conservadores/as, historiadores/as e museólogos/as no Museu Histórico Nacional no período de 1922-1960. Procurar-se-á explorar questões cruciais para a educação em museus, como os conceitos de História, tempo, objeto e sujeito; as relações entre projetos de memória, educação e cidadania e, por fim, as concepções de ensino-aprendizagem. O trabalho apresentará as especificidades da educação em museus históricos a partir de diferentes pesquisas e prática. Assim, pretende contribuir para a construção de um panorama histórico sobre a história da educação em museus brasileiros. A pesquisa foi desenvolvida nos arquivos institucionais do Museu Histórico Nacional, bem como no Núcleo de Memória de Museologia no Brasil (UNIRIO).

Palavras-chave: história da educação em museus; Museu Histórico Nacional; memória da museologia.

Abstract: The article intends to historicize pedagogical experiences developed by conservatives, historians and museologists in the National Historical Museum in the period of 1922-1960. It will seek to explore issues crucial to museum education, such as the concepts of History, time, object and subject; the relations between memory projects, education and citizenship and, finally, the conceptions of teaching-learning. The article will present the specificities of education in historical museums from different research and practice. Thus, it intends to contribute to the construction of a historical panorama on the history of education in Brazilian museums. The research was developed in the institutional archives of the National Historical Museum and in the Nucleus of Memory of Museology in Brazil (UNIRIO).

Keywords: history of museum education; National Historical Museum; memory of museology

Uma mirada para o passado: projetos educativos no Museu Histórico Nacional (1922-1960)

Em grego, *politéia*, origem de política, significa a ‘cidade-estado’ ou a ‘sociedade’. Uma palavra que evoca a relação entre poder e espaço, poder e sociedade. *Poiésis*, traduzida por ‘poesia’, é interpretada usualmente como uma manifestação artística. Mas o vocábulo denota ação: ‘criar’, ‘fazer’ e ‘produzir’. E toda ação é política. Portanto, ao olhar a poesia construída *nos* e *pelos* atores dos museus, não há desconsideração de que este fazer é vinculado ao poder de quem fala e por que(m) fala. A *poiésis* traz a preocupação com a forma, o estilo, a linguagem. Ulpiano Meneses (2007: 33) ressalta que “é no questionamento poético que o museu teria uma de suas principais plataformas de conhecimento”. Parece um bom caminho para tentar descortinar as ações museais, que manejam objetos, textos, espaços, poderes, mas também memórias, silêncios, auras e encantamentos.

Dessa forma, o olhar sobre a potência recriadora da memória, em suas múltiplas camadas ou dimensões, pode captar os movimentos de dinâmica e permanência inseridos em uma história institucional. Os museus, como casas do presente, reinventam, conforme salienta Chagas (2011), o passado, o que não envolve, por suposto, um resgate. Atuam como conectores de tempos e espaços, como uma plataforma de visualização de um passado selecionado, interpretado, exposto, difundido e apropriado. Justamente pelo papel de conector, podem também ser acionados como âncoras para um presente em transformação, em busca de uma suposta estabilização de sentidos. Myrian Santos aponta que “os museus têm a função de legitimar um imaginário junto ao público e quando cumprem sua função não conseguem modificar este imaginário com facilidade” (Santos, 2006: 56).

Os museus, enquanto espaços de litígio de memórias, foram cenários privilegiados para a elaboração de narrativas tridimensionais sobre a História do Brasil e, ainda mais, para sua difusão, em um momento no qual era necessário pensar novas formas de educar o “povo”. A sua função educativa se potencializou, principalmente a partir de 1930, como o principal recurso para obtenção de financiamento, publicidade e legitimação, em um contexto marcado

por crises e desconfianças em relação às instituições museais. Houve, nesse momento, um esforço de síntese e de disciplinarização do campo museal, que repercutiu na trajetória dessas instituições.

A história dos museus históricos brasileiros é indelévelmente marcada pelo centenário da independência em 1922, um momento decisivo para a construção da memória nacional republicana. O Museu Paulista (SP), sob a direção de Affonso de Taunay, aprofundou para uns (ou estabeleceu, para outros) sua orientação histórica; o Museu Histórico Nacional (RJ) foi inaugurado, sob a direção de Gustavo Barroso, perpetuando a Exposição Comemorativa do Centenário da Independência e, à margem dessas iniciativas oficiais, o Museu Mariano Procópio (MG) inaugurou sua Galeria de Artes.

No Rio de Janeiro, capital da nação, a principal iniciativa foi a criação do Museu Histórico Nacional, instrumento para lembrar o passado militar e imperial e educar as novas gerações a amar a pátria. Após a transferência dos restos mortais do Imperador em 1921, a memória da monarquia e da família imperial dialogavam com o regime republicano, integrando uma só história de um só povo. Gustavo Barroso, seu diretor, tomava para si a responsabilidade de pregar o “culto da saudade”, que reforçava as tradições brasileiras em um tempo de modernizações e, em sua perspectiva, de perdas irreparáveis (Magalhães, 2006).

Procuraremos perceber políticas, práticas e poesias no Museu Histórico Nacional, no período de 1922 até a década de 1960, anterior ao Golpe de 1964, quando novas pautas invadiram o campo político e a disputa pela memória teve ingredientes muito específicos, que não será abordada neste esforço.

ENSINAR HISTÓRIA EM MUSEUS? OU MUSEUS QUE ENSINAM HISTÓRIA?

A escrita da História *no e pelo* regime republicano foi considerada fundamental pelos próprios atores envolvidos em sua formação, fossem políticos ou intelectuais. O desafio de construir e consolidar um repertório simbólico relacionado à República foi enfrentado rapidamente (e em diferentes frentes) por meio de iniciativas públicas ou privadas. O tema da identidade nacional assumiu, assim, um papel central nas pautas políticas, culturais e educativas republicanas diante da necessidade premente de (re)definir a nação, o povo brasileiro e o seu passado comum.

“Destronar” o Império envolvia bem mais do que proclamar a República. Implicava um projeto político do novo regime, no campo cultural e educacional. Contudo, as complexas relações entre memória, história e identidade não indicam a possibilidade de rupturas profundas e rápidas. São relações delicadas, que exigem rearranjos, negociações e mobilização dos atores. Isso porque os processos de construção de identidade são contínuos, lentos e envolvem esforços de divulgação, imposição e adesão de um grupo, não importando, nesse caso, seu tamanho. Sem dúvida, esse foi um momento crucial na conformação do campo de estudos de História do Brasil, que, durante o Segundo Reinado, esteve atrelado principalmente ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), sob os auspícios do imperador D. Pedro II. Portanto, muitos historiadores têm investigado a construção de novos heróis e narrativas nesse contexto de ressignificação do passado nacional (Gomes, 1996; Carvalho, 1990). Angela de Castro Gomes, ao investigar o campo historiográfico no período que se estende da Primeira República às décadas de 30-40, salienta que a República demandou alterações nos cânones do “fazer história”, “não só porque (...) evidenciava uma politização da disputa **pele que** devia ser narrado (...), como, principalmente, **pela forma** como a narrativa dessa “nova” história do Brasil e do mundo seria feita (...)” (Gomes, 2008: 3, grifos da autora).

A procura por variadas formas de contar a ‘nova história do Brasil’ mobilizou os intelectuais e seus projetos de pesquisa e de escrita. É nesse período que proliferam discursos direcionados a uma pedagogia da nacionalidade ou, ainda, a uma ‘Escola Nova’, que possibilitasse a essa instituição ser um espaço de construção de um povo educado, sem o qual não haveria a modernização profunda do país. Os debates convergiam para a percepção do papel estratégico da escola como vetor de união e promoção do povo brasileiro, ganhando também os museus uma série de análises e reflexões vindas não casualmente por parte dos educadores. Um bom exemplo são as palavras de José Veríssimo (1906),

O iletrado brasileiro ainda há pouco 84 por cento da população, nada encontrou que impressionando seus sentidos lhe falasse da pátria e a seu modo fosse também um fator da sua educação. Não há museus, não há monumentos, não há festas nacionais. O que freqüentou a escola onde lha

não fizeram conhecer e amar, desadorando a leitura e o estudo, não procurou fazer-se a si próprio uma educação patriótica. (sic)¹

O diagnóstico de Veríssimo, bem no início do século XX, apontava para a necessidade de construção de instituições que enfrentassem os enormes desafios do analfabetismo, da baixa escolaridade, de uma regionalização excessiva e da ausência de meios efetivos para uma educação nacional e patriótica. Sua proposta, portanto, intentava promover a união das diferentes “raças”, credos e costumes sob a bandeira de uma única nação. Essa educação, conforme apontava, não se faria apenas na escola, ainda que ela fosse considerada um instrumento indispensável e prioritário para enfrentar o analfabetismo e promover a educação cívica. Além da escola, eram necessários monumentos, museus e festas cívicas capazes de impressionar os sentidos de uma ampla e diversificada população, inclusive e com destaque, os que ainda não sabiam ler, a maioria no país. O Estado republicano deveria ser o promotor dessas mudanças educativas em prol da defesa dos valores cívico-nacionais que eram, para o autor, os valores da própria República.

A retórica da decadência, nos termos de Joaquim Pintassilgo (1998), não foi exclusiva ao cenário nacional, posto que, em Portugal, a República enfrentou igualmente os chamados males sociais, que, no caso, eram o analfabetismo e as más condições sanitárias e higiênicas. O remédio, em ambos os casos, era a educação, que deveria ser aplicada em doses cavalares no intuito de possibilitar a consolidação da política republicana no início do século XX.

Uma preocupação que acompanha a trajetória dos intelectuais da educação, pois, já nos anos 1950, outro educador eminente, Anísio Teixeira², em entrevista sobre a Semana de Museus em 1956, expõe sua visão sobre o lugar do museu na estrutura educativa de uma nação. De acordo com ele, reverberando o diagnóstico de Veríssimo,

a realidade é que uma nação moderna sem Museus é uma nação sem os recursos básicos da educação. Neles é que se encontram as matrizes da cultura. Por eles é que o homem se emancipa do seu provincianismo e se faz,

¹ Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=203>>. Acesso em: 15 jul. 2009.

² Entrevista de Anísio Teixeira para o jornal *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 2 out. 1956. CPDOC/ FGV.

no espaço e no tempo, o companheiro e o contemporâneo de todos os que o antecederam e que o irão suceder... (Teixeira, 1956)

Contudo, mesmo que as insuficiências das políticas desenvolvidas ao longo de toda a primeira metade do século XX sejam assinaladas, importa registrar que os anos 1930 marcaram indelevelmente as políticas culturais no Brasil, com forte intervenção do Estado sobre os campos patrimonial e educacional. A criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) rearticulou os esforços governamentais pela ‘civilização’ e ‘nacionalização’ do povo brasileiro, o que se faria com a incorporação de importantes intelectuais no aparato público. As reformas Campos (1931) e Capanema (1942) aprofundaram a atuação e o controle do Estado na educação, reforçando os valores pátrios e o civismo. Contudo, as transformações no campo educativo *stricto sensu* devem ser analisadas concomitantemente à busca de novas formas de difundir as narrativas históricas nacionais.

Proferida no regime republicano, em 1922, a indignação de Gustavo Barroso - “*nada se conserva, nada se guarda!*” - revela uma consciência histórica, ou seja, uma forma de se relacionar com as experiências no tempo. Sua preocupação com a destruição do passado e dessa memória, em função das rápidas transformações encetadas pelas reformas urbanas e pelos novos meios comunicativos, leva-o à procura de uma ancoragem material e simbólica em um tipo de instituição: o museu histórico.

Barroso explicita, assim, uma relação com o tempo – passado/presente³ – orientado por projetos de futuro em um cenário de reforço do valor da história por políticas públicas que envolvem a preservação de tradições que, através do museu, seria o meio de acessar o passado. Para ele, a “perda” dos vínculos com o passado – pela perda dos objetos e práticas

³ O conceito de cultura histórica, segundo o historiador francês Le Goff (1996), está diretamente atrelado à concepção de tempo compartilhada por uma determinada sociedade. No sentido atribuído pelo autor, a cultura histórica pode ser entendida como a maneira de valorizar o passado nessa sociedade, como “lugar” que esse passado ocupa e, inclusive, como ele é definido e divulgado em operações político-culturais. É nesse sentido que o conceito de cultura histórica contribui para analisar a educação histórica em um circuito mais amplo que o escolar, e não só restrito a ele. O historiador alemão Jörn Rüsen (2001) aprofunda essa reflexão ao pensar a noção de consciência histórica como fenômeno relacionado à vida prática dos homens, que envolve experiências e interpretações do tempo. Para ele, a constituição do sentido da experiência do tempo envolve um processo no qual “(...) as experiências do tempo são interpretadas com relação às intenções do agir e, enquanto interpretadas, inserem-se na determinação do sentido do mundo e na auto-interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer” (Rüsen, 2001: 59).

que o materializam - envolvia uma ruptura na consciência histórica do país, fortemente referenciada ao Império, período considerado de glória nacional.

“Reavivar” esse passado e “cultuar a saudade” desse tempo foram ações desencadeadas a partir de múltiplas estratégias e por variados atores nesses anos 1920. Para Barroso, por exemplo, o Império fornecia os melhores elementos para uma inserção do Brasil no cenário civilizatório mundial. Nesse sentido, o Império, destronado politicamente, deveria ser incorporado de modo simbólico na tessitura política e cultural de uma nova nação republicana que tencionava valorizar seu passado histórico, combatendo suas maiores mazelas, identificadas na falta de educação, saúde e comunicações. Os discursos histórico e museal eram, portanto, alguns dos fios condutores de um amplo projeto republicano na medida em que se inseriam em uma ação educativa que tornava visível, sobretudo nacionalmente, as grandezas do Brasil republicano.

Projetos de identidade nacional, entendida como uma “construção que se relata” (Barbero, 1999: 48), foram traduzidos e apropriados nessa montagem de museus públicos ou privados, concebidos como lugares estratégicos para exibição e persuasão de interpretações em disputa. As instituições museais eram, portanto, palco de uma pedagogia da nacionalidade, que tanto pretendia glorificar as relíquias de uma nação como, muitas vezes, demonstrar seu poderio científico e/ou político a outros territórios ou grupos sociais. Justamente por se constituírem em momento de expansão imperialista de muitas nações europeias, os museus nacionais⁴ projetaram, de acordo com Bartra (apud Barbero, 1999: 54), uma continuidade cultural que possibilitou converter conflituosos passados históricos em um presente artístico harmonioso, sem fissuras políticas.

⁴ Letícia Julião (2008) aponta a dificuldade em conceitualizar o que é um museu histórico nacional pela própria dinâmica de atribuição de sentidos ao que é ‘nacional’. Ainda assim, é possível assinalar a transformação processada no âmbito do colecionismo ocidental que, a partir do século XVIII, busca apreender as especificidades de uma nação, afastando-se da perspectiva universalista que predominava, até então, nos gabinetes de curiosidade. Mas esse é um processo lento e a coexistência de ambas vertentes, a dos ‘teatros do mundo’ e a dos ‘teatros da nação’, propiciou a construção de museus que, preocupados em apresentar uma leitura da história nacional, ainda se utilizavam de categorias e estratégias universais.

OS CONSERVADORES DA MEMÓRIA E SUAS PRÁTICAS

Compreender-se-á sem dificuldade que, dentre os fatores de sucesso ou fracasso de um museu, é a personalidade do conservador que conta em primeiro lugar. Dirigido por um bom conservador, um museu, quaisquer que sejam seus defeitos, não será mau; mas se o conservador for mau, todas as vantagens possíveis não farão um bom museu.

Sir. Henry Miers, 1928⁵

Os museus enfrentaram o desafio de construir projetos de educação para o público, ora concebido em sentido amplo e diversificado como o “povo”, ora compreendido com o critério restrito da distinção, como “os apreciadores”, “os especialistas”, enfim, uma elite ilustrada. Ao seu lado, jornais, revistas, exposições, teatros, livros e o rádio constituíram importantes vetores culturais em um contexto em que a alfabetização crescia, assim como a urbanização, em um regime político nacionalista e desde o Estado Novo, autoritário.

Em 1932, após tentativas anteriormente frustradas, o historiador Rodolfo Garcia, então no comando do MHN, lança o Curso de Museus, destinado à formação dos chamados “conservadores” em nível superior, o que é um marco no processo de constituição dessas instituições. Desde então, houve a profissionalização do campo e a consolidação de uma intensa rede de intelectuais que participaria do cenário museológico brasileiro. A confluência com a História foi incentivada, pois o objetivo primeiro do curso era formar funcionários para o próprio MHN⁶.

Um aspecto bastante destacado nas entrevistas com as museólogas, bem como nos textos da época, é o caráter heróico da ação do conservador. Eram considerados profissionais dedicados à tarefa de salvar os tesouros da perda, da ignorância e da destruição do tempo. Mais do que uma profissão, era uma vocação assentada, inclusive, na não-remuneração para

⁵ Sir. Henry Miers, report on the Public Museums of the British Isles, 1928, citação transcrita de manuscrito de Maria Elisa Carrazzoni. CARRAZZONI, Maria Elisa. *Que é um conservador de museu* (p.32-33). Fundo MEC, caixa 10. NUMMUS da Escola de Museologia/UNIRIO.

⁶ Um olhar sobre os intelectuais envolvidos na criação do Curso de Museus fornece um panorama do perfil do conservador, com nomes como Gustavo Barroso, Pedro Calmon, Guy de Holanda, dentre outros. Importante destacar que os dois primeiros eram sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), importante reduto legitimador da escrita da História brasileira, uma vez que os cursos de História e Geografia, das Faculdades de Filosofia, então, apenas começavam.

algumas tarefas. O sentido nobre de missão é evocado e, a esse respeito, a fala de Barroso é indiciária:

As reparações que exigem trabalhos de carpintaria e outros semelhantes, nós mesmo as executamos (...), pois aqui é dominante o espírito de cooperação de todos os servidores do Museu, que nele trabalham com o mesmo carinho como se estivessem trabalhando em coisa sua, de seu interesse pessoal. (Barroso, apud Ribeiro, 1945: 97)

Em vários relatórios do MHN, tal dedicação zelosa é sublinhada, assim como o “espírito de cooperação”. A despeito dessa postura proposta pelo Curso, outras diretrizes eram importantes na formação profissional. Os conservadores se formavam após três anos de estudos. Uma reportagem da época da criação do curso ajuda a perceber a sua estruturação e demanda social:

O Curso de Museus diplomou, até agora, uma única turma de alunos, que é a primeira que sai dos seus bancos universitários. É uma turma de “doutores” em museus! (...) Foi uma das poucas realizações apreciáveis do Ministério da Educação. É um curso universitário, de extensão cultural especializada. Prepara funcionários com a capacidade de servir em museus, garantindo-lhes a preferência de nomeações para o quadro do funcionalismo daquela casa e dá aos seus alunos, ao lado desta, outra vantagem maior: a de adquirirem uma série de conhecimentos que, em nosso país, presentemente, somente ali são professadas⁷.

Assim, o MHN formava, a princípio, técnicos para a própria instituição, o que aumenta a demanda curricular pelo conhecimento histórico e pelas chamadas “disciplinas auxiliares”, como sigilografia e numismática, por exemplo. A Museologia era considerada uma ciência⁸ e havia uma disciplina estrutural no curso, intitulada “Técnica de Museus”, ministrada pelo próprio Barroso, que conduzia todo o restante do currículo⁹. De acordo com

⁷ COMO se formam técnicos de museus no Brasil. *O Jornal*, Rio de Janeiro, ano 16, 13 abr. 1934, p. 5.

⁸ Gustavo Barroso (1945: 6) foi contundente: “Chama-se Museologia o estudo científico de tudo o que se refere aos Museus (...)”.

⁹ O currículo original era formado pelas disciplinas *História Administrativa do Brasil*, *Numismática e Sigilografia*, *História da Arte Brasileira*, *Técnica de Museus*, *Epigrafia e Cronologia* e *Arqueologia Brasileira*. Em 1966, o regimento do curso criou duas habilitações, a saber: Museus Históricos e Museus Artísticos (Cruz, 2007: 55).

Gustavo Barroso (1945), a parte mais difícil da Museologia seria a classificação dos objetos e, por isso, ele prestigiou e enfatizou as chamadas ciências auxiliares da História. A história parece ser apenas fonte de conhecimento para atestar a veracidade dos objetos, que “estão frequentemente sujeitos a falsificações e imitações” (Barroso, 1945: 18). Ainda, segundo ele,

para um perfeito trabalho de classificação de objetos históricos não se pode dispensar nada deste conjunto de matérias complexas e importantíssimas, o qual exige grande soma de erudição, de paciência, de tirocínio e de agudeza espiritual. (Barroso, 1945: 18)

Há, em toda sua obra técnica, a valorização da erudição que, dosada com o amor à pátria, constituiria a especificidade do conservador de museus. Um apelo que atende à denominada sensibilidade antiquária, resistente a novas configurações da escrita da História construídas a partir do século XIX (Ramos, 2010: 55). A influência desse pensamento perpassou várias instituições identificadas como históricas e é fundamental para a compreensão dos projetos educativos ensejados por elas. Percebe-se a noção de História na tradição de um projeto escriturário, baseado na ideia da escrita como mimeses dos acontecimentos transcorridos. Assim, o Curso de Museus enfatiza as disciplinas relacionadas ao universo do antiquariato em detrimento daquelas relacionadas à construção do conhecimento histórico. Em relação à educação, nenhuma disciplina é apresentada na grade curricular, isso porque a noção de simples transposição de conteúdos e atitudes era preponderante. Se o campo teórico da Museologia contribuiu para a consolidação de um projeto de ensino de História calcado na transmissão de valores e informações e nas noções de verdade e autenticidade, importa investigar, pois, como os profissionais dos museus consolidaram suas práticas e reflexões sobre educação.

Assim, foi realizado um esforço de investigação para perceber diferentes e litigiosos projetos de educação nos museus, particularmente os históricos. A primeira sondagem na documentação institucional indicou a inexistência de atividades educativas. Os relatórios oficiais apontavam para preocupações relacionadas ao funcionamento e infraestrutura, como orçamento, instalações físicas, obras e funcionários, principalmente na primeira década (1922-1932). Dessa forma, ao projetar o olhar somente para os relatórios, não foi possível consecutar

o objetivo da pesquisa. Foi necessário recorrer a outras fontes, ler nas entrelinhas, buscar a dimensão da memória presente nas falas dos pioneiros museólogos e educadores. Foi realizada uma ampla pesquisa no Núcleo de Memória da Museologia no Brasil sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NUMMUS- UNIRIO)¹⁰, responsável pela custódia de fundos documentais do Curso de Museus e de alguns de seus professores.

Tornou-se possível identificar a presença de projetos educativos nessas instituições a partir da década de 1920¹¹. Os resultados da pesquisa demonstraram que o primeiro Setor Educativo, denominado *Seção de Assistência ao Ensino de História Natural (SAEHN)*, foi criado no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, em 1927¹². Sem nenhuma dotação especial, a Seção foi implementada pela portaria de 8/10/1927, pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Dr. Germiniano Lyra Castro. O então diretor da instituição era Edgar Roquette Pinto, reconhecido pelo esforço na difusão científica no Brasil, cujo pioneirismo já era valorizado à época. De acordo com os relatórios do Museu Nacional, a administração do Prof. Edgar Roquette Pinto (1926 a 1935) foi marcada pela crescente preocupação com a função educativa do museu. A atenção com o desenvolvimento do papel educativo de uma das maiores instituições científicas do Brasil demonstrava o desejo de associar pesquisa científica com educação, em sentido amplo, tendo em vista o desenvolvimento da nação. A partir de então, o Museu Nacional era concebido como “(...) órgão do ensino público, em todos os graus, sem prejuízo das suas funções de centro superior de pesquisas”¹³. Em relatório de 1929, o setor educativo é compreendido como mediador entre o Museu Nacional e a escola “no desempenho destas funções procurou-se, como aliás deverá ser sempre, pôr a ciência ao

¹⁰ Fruto de um dedicado trabalho desenvolvido pelo Prof. Ivan Coelho de Sá, o NUMMUS foi criado em 2001.

¹¹ A alocação dessas novas instituições no aparato público aponta para algumas movimentações no campo museal, assim como para o crescimento de sua vinculação explícita a projetos educativos. Em sua constituição, o Museu Histórico Nacional era subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Somente em 1930, começou a ser gerido pelo Ministério da Educação e Saúde, momento em que seu prestígio e orçamento foram reforçados. A partir daí, com o crescimento da importância política dos museus, tornou-se necessário, dentre outras providências, formar seus funcionários.

¹² Vale registrar que há no Arquivo Histórico do Museu Nacional um orçamento, datado em 1913, sobre a instalação de vitrines de ferro para o Museu Escolar. Contudo, não foi possível encontrar mais informações sobre essa iniciativa, que demonstra um esforço pedagógico da instituição bem anterior à gestão Roquette Pinto.

¹³ Relatório da Seção de Assistência ao Ensino da História Natural, 1940. D56.MN. Diretoria. Classe 146.5. Arquivo Histórico/Museu Nacional.

proveito da vida”¹⁴. Uma de suas principais atividades era a organização de atendimentos escolares e havia uma forte preocupação com a apresentação de resultados e métodos, ilustrada por um anexo com fotografias dos materiais pedagógicos produzidos, como *slides* e maquetes. Enquanto o ensino nos museus de ciência natural no Brasil fortalecia a perspectiva de diálogo com o professor e alunos, fundado na experimentação, os museus históricos seguiam uma trilha própria. Mas, em ambos, a preocupação em “civilizar o povo” é perceptível, embora particularmente destacada nos museus históricos que, além de oferecerem conhecimentos, deveriam defender valores cívicos, orientando-se, sobretudo, pela emoção.

O movimento educativo, que parece ter se iniciado em museus de ciência, ganhou apoio governamental e projeção em outros tipos de museus. Um olhar detido no MHN permite compreender os investimentos na construção de um projeto educativo que seria consolidado e difundido no Curso de Museus.

Antes de 1930, os relatórios anuais do Museu Histórico Nacional evidenciam apenas marginalmente a existência de uma forma de se pensar a educação em museus históricos e suas relações com os visitantes. A função social defendida para o museu era a de educar a nação, embora a prática cotidiana fosse restrita ao estudo e à catalogação das coleções. O dever cívico, muito presente nos discursos, aparecia, ao menos no caso do MHN, limitado pelas características atribuídas ao público do museu, que demonstrava desconhecimento, ignorância, desinteresse ou, pior, interrompia o serviço técnico dos funcionários.

A relação com o público proposta pelo MHN também pode ser apreendida por uma literatura, ainda pequena, que possibilita compreender algumas características do projeto educativo. Inês Gouveia (2004) apresenta uma importante contribuição ao analisar a relação entre o Museu Histórico Nacional e o público no período de 1940 a 1975, por meio da leitura dos *Anais* publicados pela instituição. A autora frisa que a importância concedida ao público é uma construção da museologia atual, que não pode ser transposta para o passado.

¹⁴ Relatório da Seção de Assistência ao Ensino da História Natural, 1929, p.5. D56.MN. Diretoria. Classe 146.5. Arquivo Histórico/Museu Nacional.

Nos relatórios institucionais¹⁵, os sujeitos parecem ser pouco importantes. É o conjunto de relíquias capaz de “(...) atrair o público. E cada visita que se faça ao Museu é uma lição de história do Brasil que se aprende” (Gustavo Barroso, relatório de 1923, s/p). O Museu fechou por mais de um ano, em 1923, para a organização da coleção. No ano seguinte, o próprio diretor admite que o Museu não estava preparado para visitas, pois eram necessárias obras e ampliação do espaço físico. Em 1924, o Catálogo Geral do MHN é publicado, com forte caráter informativo. O relatório de 1925 reitera as queixas e explicita o diagnóstico das dificuldades, que seriam de duas ordens: a primeira, falta de verbas e a segunda, de pessoal subalterno para serviços de limpeza, conservação e fiscalização. Não há menção, em nenhum momento, a funcionários qualificados para a educação, nem sobre materiais pedagógicos ou atendimento ao público. A preocupação era zelar pelos objetos, que proporcionariam, como em um passe de mágica, o conhecimento da História nacional.

A questão da pouca visitação ao MHN, em sua primeira década de funcionamento, é atribuída à localização geográfica - “um lugar pouco frequentado e fora de mão” - e ao desinteresse pelos valores pátrios¹⁶. A estatística de 1925 aponta para 7.826 visitantes, o que demonstra uma pequena frequência de visitantes e o vínculo quase dependente do turismo e da escola.

Nas especificações sobre as escolas, quando existentes nos relatórios, ressalta-se a visita de colégios consagrados, como D. Pedro II, Ginásio de Educação Moral e Cívica e escolas americanas, como *British School*. Não há menção sobre a forma em que era organizada tal visita, nem quem seria responsável por orientá-la. A maior preocupação dos relatórios, até a década de 30, é legitimar o projeto barrosiano, demonstrando os apoios recebidos, sejam eles públicos ou particulares, expressos, neste último caso, pelas doações.

¹⁵ Os relatórios anuais eram assinados pelo diretor Gustavo Barroso e possuíam, normalmente, a seguinte estrutura: introdução, regulamento, estatística de visitantes, seções do museu, arrolamento de salas, biblioteca, aquisição de acervo, conservação, funcionários e empregados, observações e conclusão. Seguiam-se a este relatório geral os específicos de cada seção que eram, inicialmente, duas: a de História e a de Numismática, Filatelia e Sigilografia. Os primeiros relatórios, remetidos ao então Ministério da Justiça e Negócios Interiores, são eivados de críticas aos poucos recursos do MHN, buscando convencer os superiores de sua importância, baseada nas funções de reunir e conservar objetos do passado nacional.

¹⁶ BARROSO, Gustavo. Relatório Administrativo. AI/MHN, 1925.

Era essa a forma de se medir o grau de atração do museu, ou seja, por meio dos “oferecimentos de relíquias valiosas”, possíveis de serem feitas apenas por uma elite.

O período compreendido entre 1929 e 1932 marca o afastamento de Gustavo Barroso da direção do MHN, com sua substituição por Rodolfo Garcia, membro do IHGB. Os relatórios desse período não foram encontrados no Arquivo Institucional, mas importantes ações foram realizadas nesta gestão, como a Exposição Nacional sobre D. Pedro I, a primeira exposição temporária do MHN e, principalmente, a implantação do Curso de Museus.

Será a partir do retorno de Barroso, em 1932, já sob a gerência do Ministério da Educação e Saúde, que a questão pedagógica assume lugar importante nos objetivos do MHN. Ainda que as reclamações sobre orçamento persistam, observa-se uma preocupação com a organização do atendimento ao público exposto, em especial pelo projeto de publicar um guia de visitante. Em 1932, a expectativa de publicar o Guia da Seção Histórica é explicitada, pois, de acordo com o diretor,

trata-se de um trabalho de classificação e estudo de cada peça pacientemente organizado, e de relevância, não só para os fins imediatos a que se destina (guia de visitantes), como para o conhecimento da nossa história. É obra que exigiu tempo e uma considerável soma de boa vontade (...) ¹⁷.

A publicação do guia, concretizada apenas em 1955, aponta para a tentativa de difundir e cristalizar sentidos sobre a coleção de objetos do MHN, “pacientemente” classificados pelos conservadores. Há, assim, uma valorização bastante significativa da palavra escrita, ainda que em diálogo com os objetos tridimensionais.

É interessante observar, por exemplo, que a partir do relatório de 1942, há um parágrafo introdutório do texto da Seção de História, repetido *ipsa literis* nos posteriores, a saber:

Além dos serviços já mencionados, sem levar em consideração a tarefa de acompanhar visitantes e colégios através de nossas salas de exposição, trabalho fastidioso e cansativo, que foi feita, indistintamente, por todos os

¹⁷ BARRROSO, Gustavo. Relatório Administrativo. AI/MHN, 1932.

conservadores da Seção, devo registrar a contribuição individual de cada um¹⁸.

Em seguida, o chefe listava detalhadamente a produção técnica de cada conservador de sua seção. A mesma percepção do trabalho educativo como interrupção da rotina dos conservadores aparece em um trecho do relatório da Seção de História, em 1952. Após listar, nominalmente, o quadro de funcionários, o texto aponta que os trabalhos de pesquisa e fichário foram “(...) grandemente prejudicados pelo excesso de consultas, avaliações, visitas, etc (...)”¹⁹. Ou seja, a atividade educativa era entendida como interrupção do real trabalho do conservador, eminentemente técnico: catalogar, pesquisar e escrever etiquetas. A preocupação com a redação das etiquetas, que pode parecer à primeira vista exagerada, é reforçada na entrevista realizada com a Professora Nair de Moraes Carvalho²⁰, na qual ela afirma que o conservador era formado no Curso de Museus para sintetizar as informações históricas em uma boa legenda. Os visitantes deveriam ser apenas acompanhados, um “trabalho fastidioso e cansativo”²¹. Importa observar, ainda, que não há nenhuma demanda por um setor educativo, em um momento no qual a produção museológica já indicava a necessidade de aproximação entre museus e educação.

Todavia, em 1945, outra narrativa sobre a educação em museus no MHN é difundida, em que se destaca o prazer do ensino-aprendizado. A publicação da revista nomeada *Instituições Brasileiras de Cultura*²², escrita por Adalberto Mário Ribeiro, promove órgãos subordinados ao MES, a saber, o Instituto Nacional do Livro, a Casa de Ruy Barbosa, o Museu Histórico Nacional e o Instituto Nacional de Cinema Educativo. Na verdade, o título integra a *Revista do Serviço Público*, o que é compreendido apenas na leitura do artigo. Importa aqui analisar o longo artigo sobre o MHN, reconhecido como “a Casa do Brasil”, que narra uma visita à instituição em primeira pessoa, entremeado de fotografias e descrições minuciosas de objetos, etiquetas e salas. A linguagem do artigo é interessante, pois incorpora os diálogos do autor com os funcionários do MHN, em uma estratégia de persuasão que

¹⁸ OLIVA, Menezes de. Relatório anual da Seção Histórica. AI/ MHN, 1942.

¹⁹ OLIVA, Menezes de. Relatório da Seção História. MHN/ AI, 1952.

²⁰ Depoimento de Nair de Moraes Carvalho, concedido à pesquisadora no dia 15 de outubro de 2008.

²¹ OLIVA, Menezes de. Relatório da Seção História. MHN/ AI, 1952.

²² A revista pertence à Coleção Nair de Carvalho (NMC 2116). NUMMUS/ UNIRIO.

aproxima o museu do leitor. Em uma abordagem etnográfica, Adalberto Ribeiro guia o leitor e o orienta sobre a importância da instituição e dos serviços educativos que ela desempenhava.

Apesar de o artigo possuir 46 páginas e 20 imagens, dentre fotografias e *fac-símiles*, o autor aponta, logo no início, o esforço de síntese realizado com um alerta: “Não espere, portanto, o leitor que, nas poucas páginas que lhe oferecemos em seguida sobre aquele mundo de relíquias históricas, possamos ressaltar-lhe toda a grandeza e opulência” (Ribeiro, 1945: 93). É por meio desta chave interpretativa que toda narrativa se constrói, ou seja, na promoção da relevância do museu, através de suas relíquias. O texto é polifônico, pois o narrador envolve várias outras falas e opiniões, como explicações de Gustavo Barroso, anedotas de Menezes de Oliva, expressões de admiração de uma visitante, questionamento de outro, além dos diálogos surgidos ao longo das visitas. Da mesma forma, o leitor é incorporado à redação, seja para imaginar alguma situação do passado, seja para acompanhar o relato ou mesmo para aceitar os pedidos do autor por paciência, o que ocorre em diferentes ocasiões.

Naquele momento, o MHN possuía o catálogo de 1924, que envolvia um esforço de arrolamento do acervo, com algumas fotografias de salas expositivas. Essa reportagem é, portanto, relevante para acompanhar os esforços do MES na difusão e promoção da instituição para um grande público, sendo um importante acesso para compreender que tipo de visita se fazia na instituição. Por meio de minuciosa descrição, é possível perceber algumas características do projeto educativo do MHN. A narração da visita é realizada sala por sala. De acordo com o repórter, “(...) para não perdermos tempo, começamos a tomar as primeiras notas, coisa ligeira, que não precisava de qualquer informante, pois era só copiar” (Ribeiro, 1945: 94)²³.

O jornalista aponta para a necessidade de realização de várias visitas para a elaboração do artigo, para “fixá-las [as raridades] com mais vagar e melhor disposição de espírito” (Ribeiro, 1945: 95). Assim, a visita ao museu é compreendida como exercício de fixação de informações sobre raridades e relíquias, exercício cansativo, como reconhece o narrador em

²³ A reportagem informa que a entrada era franca e o horário da visitação era de 12h às 16h durante toda a semana, à exceção de segunda-feira. Assim, quatro horas diárias do expediente de seis eram destinadas à recepção do público. Por se tratar de entrada franca, seria possível esperar um afluxo significativo, mas tal não ocorria, conforme pode ser percebido nos relatórios anuais.

diversos momentos. A importância das anotações é realçada em várias ocasiões, com o repórter, “de caderno em punho, sempre a tomar notas”, reproduzindo informações, adicionando comentários sobre sua ignorância, admiração ou mesmo rejeição a determinado objeto. Ao final da reportagem, seu lápis já estava um “toquinho”, conforme sua própria expressão.

Em uma dessas visitas, provavelmente a primeira, quando a comissão de funcionários da Divisão de Aperfeiçoamento do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) foi guiada pelo próprio Gustavo Barroso²⁴, Ribeiro relata:

(...) ouvindo-se a palavra erudita do Sr. Gustavo Barroso, ao lhes definir as partes componentes, com minúcia e carinho todo especiais, o visitante mais indiferente às velharias bélicas do passado chega a interessar-se pelos pesados canhões (...). (Ribeiro, 1945: 95)

A orientação de Barroso na visita era, provavelmente, excepcional pelos visitantes especiais. Um “requite de gentileza”, nas palavras do autor. Mesmo assim, é claro o caráter monológico da visita, uma palestra sobre minúcias dos objetos, na perspectiva de uma erudição histórica, que legitima tanto o diretor como o saber promovido pela instituição e seus conservadores. A função assumida pelo repórter/visitante é copiar, registrar e fixar todo este conhecimento.

O estímulo à visitação é realizado tanto pela valorização das peças do acervo como pela necessidade de conhecer a história do Brasil, sobre a qual o próprio autor, talvez, para angariar apoio do leitor, reconhece desconhecimento: “(...) pudemos verificar a nossa santa ignorância da história do Brasil”, afirmação decorrente do fato de não saber os nomes dos

²⁴ A visita foi estruturada a partir da Portaria, com a explanação sobre a instalação do Museu no edifício e, sobretudo, sobre as dificuldades de gestão. Segue-se o Pátio dos Canhões e as Salas Vice-Reis, Carlos Guinle, Almirante Barroso, Otávio Guinle, Marquês de Tamandaré, Conde de Boradela, Conde de Porto Alegre, Saldanha da Gama, Pátio Epitácio Pessoa (momento no qual Barroso se retira e incumbe Jenny Dreyfus e Fortunée Levy para o prosseguimento da visita), Salas Smith de Vasconcelos, Arnaldo Guinle, Mendes Campos, Getúlio Vargas, Guilhermina Guinle, Carlos Gomes, Otônias, General Osório, D. Pedro II, D. Pedro I, D. João VI, Tiradentes, Duque de Caxias e, por fim, Salas da República e Deodoro (nesta ordem). A Seção de Numismática, Sigilografia e Filatelia possuía uma exposição própria, organizada em três salas, “Zeferino de Oliveira”, “Guilherme Guinle” e “Sotto Mayor”. Após a visita à seção de Numismática, a reportagem inclui a Sala Miguel Calmon. O prof. Menezes de Oliva guia em algumas salas, mas a narrativa não demarca se a visita é a inicial ou aquelas que foram realizadas posteriormente.

vice-reis, que fez questão de copiar (Ribeiro, 1945: 98). A visita nos museus seria, então, uma oportunidade para os visitantes sanarem esta ignorância, pois ele é “um grande livro aberto da história do nosso passado”. A ação do museu seria guardar estes dados, não deixá-los cair no esquecimento. Do mesmo modo, a forma de exposição das peças seria outro estímulo importante pelos aspectos da sedução, da harmonia e da informação, “arranjos hábeis e inteligentes da direção” (Ribeiro, 1945: 101).

O museu é um catálogo vivo e a sua exposição é “(...) oferecida à leitura e à interpretação através de numerosos objetos, que são como páginas de um grande livro, que se lê com agrado e sem cansaço” (Ribeiro, 1945: 117). Ainda que tal afirmativa seja contraditória em relação às próprias impressões do narrador, registradas ao longo das dezenas de páginas, denota a importância do prazer da educação em museus, que proveria os visitantes de informações não disponíveis em outros lugares, nem mesmo na literatura, pelo contato visual com as relíquias. O museu, esse livro vivo, deveria ser lido não apenas com os olhos mas, sobretudo, com o coração.

A questão da educação pelo sentimento é interpretada pelo autor como uma resposta àqueles tempos de pressa e à necessidade de sentir os objetos com “imaginação e doçura” (Ribeiro, 1945: 99)²⁵. Imaginar, por meio dos objetos, provocava a sensação de saudade do passado, tema central no pensamento barrosiano. Decorre daí o sentido atribuído ao museu como reconstrutor de tempos passados²⁶. Os objetos, portanto, parecem ter maior apelo para a interpelação aos visitantes. Na observação de um conjunto de imagens de Jesus Cristo, o repórter afirma que “o Cristo mongol e o italiano (...) denunciam esta influência [do meio],

²⁵ Em outra passagem, Ribeiro retoma novamente a questão da imaginação, ao abordar as alabardas dos arqueiros do Paço: “Agora, imaginem vê-los brandidos por homens altos, possantes e barbados, de caras de poucos amigos, quem não fica assim meio esquisito (...) e não sente aquele calafrio torturante dos grandes momentos?” (Ribeiro, 1945: 102).

²⁶ Curiosamente, o papel das pinturas históricas na construção da visualidade do passado nacional não é explorado pelo narrador. Ele aponta brevemente que, na Sala Almirante Barroso, “dois grandes quadros despertam logo a atenção do visitante”, referindo-se aos quadros “Batalha Naval do Riachuelo” e “Passagem do Humaitá”, ambos de Victor Meirelles. Logo a seguir, descreve minuciosamente um típico objeto-reliquia - o modelo da fragata *Amazonas* - feito com pedaços de madeira supostamente originais. Nas demais descrições, as pinturas europeias são valorizadas como indício de civilidade dos colecionadores brasileiros, com foco em seu valor artístico, e não tanto histórico. A única fotografia do artigo que valoriza as pinturas é a referente à Sala Almirante Barroso, onde é possível visualizar as telas referidas acima, dispostas uma ao lado da outra, com um separador para o visitante não ultrapassar determinado ponto de observação.

mesmo às pessoas desprovidas de senso crítico ou pouco observadoras” (Ribeiro, 1945: 107). Assim, nas entrelinhas, os objetos seriam o mais importante meio de educação de um povo inculto ou desatento, no caso, o brasileiro.

Assim, esta reportagem é uma fonte importante para compreender as transformações no campo ocorridas no pós-Vargas, que indicaram o fortalecimento do papel educativo dos museus, a maior participação do Estado na gestão e na formação de coleções, a construção de um projeto político-pedagógico no interior do campo museal, em diálogo, mas não condicionado, à política patrimonial do SPHAN. Indica, ainda, um esforço por parte do MES em divulgar a função educativa do MHN, o que não é facilmente perceptível nos relatórios da própria instituição, que indicam uma subvalorização do trabalho pedagógico e de atendimento.

Um relatório geral do MHN, organizado no período de 1930 a 1944, sem assinatura, reforça este realinhamento da instituição a partir do governo Vargas, com maior ênfase no potencial pedagógico e cívico. O trecho é longo, mas permite acompanhar o diagnóstico sobre os novos rumos propostos:

Um dos aspectos bem expressivos da cultura brasileira nos nossos dias é a ação cada vez mais ampla dos museus na simpatia e na curiosidade popular. O Brasileiro, o simples homem da rua, é hoje uma criatura que visita museus, sentindo-se atraído e dominado pelos ensinamentos ou pelas sugestões que se encerram nessas casas veneráveis e silenciosas. Esse gosto do nosso público em visitar museus acentua-se e propaga-se a todas as classes. Não é mais apenas o estudioso, o erudito ou o pesquisador apaixonado que percorre as nossas galerias de arte ou de história. São também os estudantes, o menino da escola, o jovem da academia, ou ainda o operário, nas suas férias dominicais, que se demoram na contemplação das peças e relíquias, que enriquecem as coleções oficiais. (...) É um museu ainda jovem, considerado no entanto um dos mais importantes do continente, por sua organização e pela riqueza de suas secções. É o Museu histórico, justamente considerado a Casa do Brasil” (sic) (...)²⁷.

Desse modo, o trecho torna patente a nova situação política do MHN frente à expansão do projeto político-pedagógico do MES, em particular àquele levado a cabo pelo

²⁷ Relatórios administrativos sem autoria. Tomo 1930-1944. AI/MHN.

SPHAN por meio da criação de novos museus. Era um momento estratégico para demarcar o papel do MHN como “o museu histórico”, “a Casa do Brasil”, em um contexto de concorrência por público, prestígio, doações e, claro, orçamento estatal. Chamava-se atenção, assim, para uma democratização do MHN, pois até mesmo o simples homem de rua, seria, à época, “uma criatura que visita museus”. Entretanto, a justificativa da legitimidade institucional reside ainda no saber técnico e na coleção.

No cenário mais geral, a década de 1950 foi marcada pelo reforço da tendência educativa dos museus. Índícios de tal movimento foram a edição de livros, a realização de estágios para professoras no MHN, a maior aproximação com as escolas e a promoção de eventos. Importa perceber quais propostas pedagógicas essa literatura trazia para o campo.

Os livros publicados por F. Trigueiros (1955; 1958) revelam a tentativa de organizar as premissas de uma proposta pedagógica, embora a maior parte deles seja dedicada à listagem dos museus existentes no país, com informações básicas sobre o seu funcionamento. A preocupação com a educação popular, ainda que não conceitualizada, demonstra um deslocamento significativo no campo. Era preciso capacitar os museus a lidar com diversos públicos, não apenas com os eruditos e com os pesquisadores, *habitués* dos museus. Para o autor, o museu teria duas finalidades básicas, a primeira relacionada ao objeto e ao documento (recolher, classificar, colecionar, conservar e expor) e a segunda, aqui há algum avanço, promover estudos, pesquisas, cursos, conferências e divulgação. A novidade é a necessidade de divulgação, que parece atrelada ao convite para o grande público.

Nessa obra, o museu é percebido como complemento da escola e com o potencial de ilustrar o real. Assim, o professor de História, por exemplo, levaria seus alunos para ver como foi o processo de Independência, após as aulas teóricas em classe. Esta concepção seria reforçada em todo o período, conforme exposto a seguir. Importa aqui, no entanto, acompanhar a categorização dos públicos realizada pelo autor. Na chave interpretativa de que cultura é conhecimento, Trigueiros confia no potencial do museu em receber diversos públicos, “(...) indo do analfabeto cioso de conhecer alguma coisa, e daí, numa gradação de conhecimento, até os indivíduos da mais elevada cultura” (Trigueiros, 1955: 8). Assim, a instituição deveria oferecer, em migalhas ou grandes bocados, informação.

Afora publicações, surgiram seminários e eventos para o debate museológico. O evento de maior alcance político, o *Seminário Regional sobre a função educativa dos museus*, ocorreu em 1958, no Rio de Janeiro, com a promoção do ICOM. O encontro promoveu intensos debates sobre o sentido pedagógico dos museus, ainda que, pelas fontes disponíveis, tenha reunido praticamente museólogos, sem o diálogo com educadores e outros profissionais. O que interessa ressaltar é que, principalmente no pós-guerra, a função social dos museus é assunto reiteradamente discutido, com certo consenso em relação ao papel educativo, embora isso obscureça a enorme variedade de concepções de educação que estavam em disputa. Na América Latina, discutir o papel educativo envolvia, logicamente, outras pautas da agenda pública, como desenvolvimento, modernização, lutas por devolução de bens culturais, crescimento dos movimentos sociais, crescente urbanização, dentre outros.

De acordo com Judite Primo (1999), o *Seminário* enfatizou alguns pontos, como a ideia do museu como extensão da escola e o fortalecimento, portanto, da educação formal. O *Seminário*, que durou ao menos uma semana e envolveu diferentes instituições museológicas, embora sediado no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM- RJ), criou um programa que incluía conferências, debates e visitas aos museus da capital. O relatório final do Seminário, coordenado por George Henri-Rivière, então diretor do ICOM, aponta 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 das outras finalidades, não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite, etc. (Ata do Seminário de 1958, apud Primo, 1999: 8)

Percebe-se, aqui, uma sutil interlocução com o receio do campo da museologia de perder sua especificidade enquanto conhecimento científico, nos moldes da época, qual seja, a relação com o objeto museológico. Era preciso conciliar, “sem colocar em perigo”, as atividades rotineiras dos conservadores com a educação.

O Museu Histórico Nacional, representado por D. Nair Moraes de Carvalho, teve papel significativo nesse evento e reforça, a partir daí, sua vocação pedagógica, sobretudo no Curso dos Museus. Os congressistas criticaram a museografia da época, marcada pelo excesso

de etiquetas e a falta de atratividade diante das novas tecnologias. O diagnóstico, portanto, era incorporá-las, além de ressaltar a importância da formação profissional e da aproximação com os currículos escolares.

Em artigo referenciado, cuja data de publicação é incerta (1947), Nair Carvalho resumiu os principais pontos da revista *Musées et jeunesse*, publicada pelo ICOM em 1952, o que demonstra que, antes mesmo do Seminário, já se discutia teoricamente a educação nos museus. Como apontado por outros autores, a narrativa construída no artigo “Papel educativo do Museu Histórico Nacional”, publicado nos *Anais* da mesma instituição, contribui para fortalecer o argumento de que não apenas o MHN fazia tudo que era proposto àquela ocasião, como há muito mais tempo e em contexto de maior de dificuldades e restrições orçamentárias. De acordo com a autora, “desde os primeiros passos, o MHN revelou seu caráter educativo (...) Tudo já foi feito, é trabalho de rotina” (Carvalho: 1947: 26). E, para destacar ainda mais o MHN, aponta que a visitação ainda era gratuita, ao contrário dos museus comentados na revista do ICOM.

Apesar do caráter auto-elogioso, cumpre apontar as premissas por meio das quais a autora manifesta assentimento, certamente com repercussão no Curso de Museus, da qual era coordenadora. O diagnóstico de Henri Fould era, segundo ela, o mais acertado, pois propunha a criação de departamentos juvenis nos museus já existentes em contraposição à criação de museus da criança. Criticava também o excessivo foco em exposições temporárias, que seriam apenas aprovadas em museus de arte, além do emprego abusivo de material explicativo. Por fim, o autor recomendava turmas pequenas para a visitação.

No mesmo ano de realização do seminário, o Museu Histórico Nacional, pioneiramente, cria cursos de formação para as professoras do Instituto Nacional de Ensino Pedagógico (INEP). O convênio envolvia a realização de estágios com duração de seis meses, com o objetivo de orientar nas visitas escolares aos museus e de auxiliar na organização de museus escolares nos Estados de procedência, o que indica a preocupação com o efeito multiplicador da formação. O MHN assume, a partir daí, não somente a formação técnica dos conservadores, como também a pedagógica de uma boa parte do professorado. Entretanto, a descrição das atividades realizadas, bem como a exigência de apresentação de uma monografia ao final do estágio, aponta para uma formação técnica e erudita, pouco ou nada

referenciada na discussão de métodos de ensino-aprendizagem. Interessante observar que, não coincidentemente, somente em 1959, já na gestão de Josué Montello, há explicitação da existência do Serviço Educativo, alocado na Seção de História.

Um dado interessante a respeito das tensões entre as atividades técnicas e educativas no MHN pode ser observado não no relatório anual, mas no cotejamento dos relatórios setoriais. A respeito da formação de professoras, por exemplo, há forte resistência da Profa. Octávia de Castro Côrrea de Oliveira, que revela sua incompreensão sobre o sentido do curso, textualmente: “(...) a organização do programa foi difícil porque não se sabia ao certo qual a finalidade do estágio [para as professoras primárias]”²⁸. Aqui, também, é possível inferir uma resistência dupla, no momento em que o MHN passava por transição de gestão, com a posse de Josué Campello, que não pertencia ao grupo de Barroso. Contudo, há também uma depreciação das professoras, que não estariam aptas, de acordo com a opinião da técnica, em compreender as discussões. Em seu relatório, observa que

(...) as bolsistas primárias, de nenhum modo afeitas ao nosso curso, tiveram certa dificuldade de apreensão apesar do mesmo ter sido elaborado de uma maneira especial, em que procuramos tirar um pouco da sua parte técnica mais árida, adequada às pesquisas do conservador de museus²⁹.

Há, claramente, uma hierarquização dos saberes e das áreas de formação. As professoras teriam dificuldade e pouco interesse nos museus, mesmo com o esforço em facilitar o curso ao se retirar conteúdos mais áridos, dominados apenas pelos conservadores. Na fala de Octávia, legitima-se, seguindo as pegadas de Barroso, o saber técnico e científico do conservador. Portanto, a realização de eventos e a inclinação dos museus para a educação devem ser percebidas como intencionalidades e indícios de um movimento maior, em grande parte, externo ao campo dos museus, que demandava maior função social dos mesmos.

Uma clivagem fundamental no seio do MHN, ainda a ser aprofundada, diz respeito aos impactos da criação da Divisão de História da República, em 1960³⁰. Nesse mesmo ano, o

²⁸ OLIVEIRA, Octávia de Castro Côrrea. Relatório setorial da I Seção – História. AI/MHN, 1958.

²⁹ Id. ibidem.

³⁰ Ver a valiosa e pioneira contribuição de FREICHEIRAS, Kátia. Do Palácio ao Museu: a trajetória pedagógica do Museu da República, do governo bossa nova à ditadura civil-militar (1960-1977). IBRAM: 2015.



MHN conquista autonomia no organograma federal, ao ser desvinculado do MEC, e subordina-se diretamente ao Presidente da República. A criação do departamento foi realizada para gerir o novo Museu da República, criado no governo de Juscelino Kubistchek e gerenciado por duas conservadoras, Jenny Dreyfus e Terezinha Maria de Moraes Sarmento, ambas formadas no Curso de Museus.

O interesse do público foi impactante desde o início, embora seja possível questionar os dados estatísticos da visitação devido à ausência de fontes que sustentem o controle da mesma. Ainda assim, o relatório do mesmo ano aponta que, em 20 dias, acorreram mais de 15.000 visitantes, número um pouco inferior à média anual do MHN. Tal fato, sucedido nos demais relatórios, sem dúvida, traria incômodo e deslocamentos na relação com o público, embora aqui não seja possível acompanhar estes desdobramentos.

Importa destacar, apenas, que, a partir de então, os relatórios do MHN apontam para a criação de maior infraestrutura de recepção do público, a preocupação com o controle estatístico, a incorporação de plano de atividades de cada seção (a partir de 1962), dentre outros. O sucesso do Museu da República traria desafios para os conservadores repensarem a atuação do próprio MHN, ainda que seja no relatório do primeiro que as inovações sejam implementadas, como a realização de várias exposições temporárias, concursos escolares com prêmios, instalação de música de época nas salas, publicação de catálogos-guias por sala, dentre outras iniciativas.

Neste breve mapeamento, é possível perceber, assim, importantes deslocamentos no projeto pedagógico do Museu Histórico Nacional, que vão impactar o cenário museológico de diferentes formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBERO, Jesus-Martin. Cambios en la percepción de la temporalidad. IN: MINISTÉRIO DA CULTURA. **Museo y memória nacional**. Colômbia, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Nair de Moraes. Papel educativo do Museu Histórico Nacional. **Anais do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro, v. VIII, 1957, p. 18-29.

CHAGAS, Mário. A poética das casas museus de heróis populares. **Revista Mosaico**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

GOMES, Angela de Castro. **História e historiadores: a política cultural do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996.

_____. **Viriato Corrêa: história, memória e ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV, 2008. (mimeo)

JULIÃO, Letícia. **Enredos museais: intrigas da nacionalidade**. Tese (Doutorado em História). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. **Culto da saudade na Casa do Brasil**. Gustavo Barroso e o Museu Histórico Nacional. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006.

PINTASSILGO, Joaquim. **República e formação de cidadãos**. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa. Lisboa: Edições Colibri, 1998

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Comentários XII. Visões, visualizações e usos do passado. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo: Nova Série, v.15, n.2.,117-123. jul.-dez. 2007.

PRIMO, Judite. **Pensar contemporaneamente a Museologia**. Cadernos de Sociomuseologia. N.9. UHLT, Lisboa, 1999.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. As utilidades do passado na biografia dos objetos. In: RAMOS, Francisco Régis Lopes; GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Futuro do pretérito: escrita da História e História do Museu**. Fortaleza: Instituto Frei Tito, 2010.

RIBEIRO, Adalberto Mário. Museu Histórico Nacional. **Instituições brasileiras de cultura**. Rio de Janeiro: MES, 1945.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. **O museu – órgão de documentação**. XXX, 1955.

_____. **Museu e educação**. Rio de Janeiro: Pongetté, 1958.

_____. **Museus e sua importância na educação do povo**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Pongetté, 1958.



**3º
sebra
mus**

SANTOS, Myrian Sepúlveda. **A escrita do passado em museus históricos.** Rio de Janeiro: Garamond, Minc, Iphan, 2006.

VERÍSSIMO, José. (1906) **A educação nacional.** Porto Alegre: Mercado Aberto Editora, 1985.