

MINISTÉRIO DO TURISMO  
SECRETÁRIA ESPECIAL DA CULTURA  
INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS  
MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Paulo Knauss - MHN/Ibram

MEMBROS

Afonso Carlos Marques dos Santos - UFRJ (*in memoriam*)

Carlos Ziler Camenietzki - UFRJ

Denise Portugal Lasmar - Museu do Índio

Guilherme Paulo Pereira das Neves - UFRJ

Lorelay Brilhante Kury - UERJ/IOC Fiocruz

Manoel Salgado Lima Guimarães - UFRJ/UERJ (*in memoriam*)

Margarida de Souza Neves - PUC-RJ

Maria Beatriz Borba Florenzano - USP

Maria de Lourdes Pereira Horta (UCP)

Roberto Conduru - UERJ

Ulpiano T. B. de Meneses - USP

ANAIS DO  
MUSEU HISTÓRICO NACIONAL

---

HISTÓRIA, MUSEOLOGIA E PATRIMÔNIO

Rio de Janeiro, vol. 51, p. 1-239, 2019

PRESIDENTE DA REPÚBLICA  
Jair Messias Bolsonaro

SECRETÁRIO ESPECIAL DA CULTURA  
Roberto Alvim

VICE-PRESIDENTE  
Antônio Hamilton Martins Mourão

PRESIDENTE DO INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS  
Paulo Amaral

MINISTRO DO TURISMO  
Marcelo Álvaro Antônio

DIRETOR DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL  
Paulo Knauss

---

EDITORES  
Rafael Zamorano Bezerra  
Aline Montenegro Magalhães  
Álvaro Marins

REVISÃO E COPIDESQUE  
Equipe editorial dos Anais do MHN

ASSISTÊNCIA EDITORIAL  
Luiza Ferreira de Moraes (estagiária)  
Juliana Guimarães de Albuquerque (estagiária)

DIGRAMAÇÃO  
Equipe editorial dos Anais do MHN

CAPA  
Washington Dias Lessa

EDITORES CONVIDADOS  
Carina Martins Costa (UERJ)  
Francisco Regis Lopes Ramos (UFC)

#### **Parceristas dos Anais do MHN**

Adler Homero Fonseca de Castro (Iphan), Ana Maria Mauad (UFF), Andrea Casa Nova (UFRJ),  
Andrea Roca (university of British Columbia – UBC), Angela Guedes (Ibram), Angela Telles (Unesa),  
Antonio Motta (UFPE), Antonio Trigueiros (Sociedade de Geografia de Lisboa),  
Carina Martins Costa (UERJ), Ceça Guimarães (UFRJ), Christiano Britto (UFF), Fernanda Castro (MHN/Ibram),  
Francisco Regis Lopes Ramos (UFC), Inês Cordeiro Gouveia (UFSC), Ivan Coelho de Sá (UniRio), Jean  
Baptista(UFG), José Neves Bittencourt (Iphan), Letícia Julião (UFMG), Manuelina Duarte Cândido (UFG),  
Maraliz Christo (UFJF), Márcia Chuva (UniRio), Marcus Granato (Mast), Margarida Magalhães (AMPLOS),  
Maria Isabel Ribeiro Lenzi (MHN/Ibram), Maria Margaret Lopes (Unicampi), Marci Magalhães (Bacen),  
Mário Chagas (UniRio, Museu da República/ Ibram), Pedro Paulo Funari (USP),  
Sônia Gomes Pereira (UFRJ), Vera Dodebei (UniRio)

Indexado em: Latindex – Sistema regional de información em línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

As opiniões e conceitos emitidos nesta publicação são de inteira responsabilidade de seus autores, não refletindo necessariamente o pensamento oficial do Museu Histórico Nacional.

É permitida sua reprodução, desde que citada a fonte e para fins não comerciais

#### **CAPA: CAMPOS GERAIS/WASHINGTON DIAS LESSA**

M986

Catálogo na fonte: Biblioteca do Museu Histórico Nacional

Museu Histórico Nacional (Brasil)

Anais do Museu Histórico Nacional – vol. 1 (1940) –

Rio de Janeiro: O Museu, 1940 –

v.: il.; 23cm

Anual.

Suspensa a partir do volume 26 (1975). Reiniciado em 1995 com o volume 27. Publicada digitalmente a partir do volume 50.

ISSN 2674-7022 (online)

1. Museus. 2. Educação. 3. Ensino de História. 4. Educação Museal. 5. Iphan. 6. Patrimônio. 7. Título

CDD 069.0981

# Sumário

EDITORIAL .....	6
APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ EDUCAR E APRENDER EM MUSEUS. PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	
Aline Montenegro Magalhães / Carina Martins Costa / Francisco Régis Lopes Ramos .....	7
EDUCAR EM MUSEUS HISTÓRICOS: ENTRE DEVERES E DEVIRES DA MEMÓRIA	
Carina Martins Costa.....	11
A PEDAGOGIA DOS ANTIQUÁRIOS: GUSTAVO BARROSO E O PASSADO QUE OBJETOS E PALAVRAS PODEM CONTER	
Francisco Régis Lopes Ramos .....	25
NOTAS SOBRE A DIÁSPORA AFRICANA NA EXPOSIÇÃO E NAS AÇÕES EDUCATIVAS DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL	
Aline Montenegro Magalhães / Érika Azevedo / Fernanda Castro / Stephanie Santana .....	44
EDUCAÇÃO MUSEAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: DIÁLOGOS PARA UMA SOCIEDADE ANTIRRACISTA	
Valdemar de Lima de Assis / Elison Antônio Paim.....	65
OS USOS DO PATRIMÔNIO E DOS MUSEUS NO ENSINO DA HISTÓRIA	
Andrea Roca.....	79
MUSEUS ESCOLARES: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E DESAFIOS À LUZ DA MUSEOLOGIA SOCIAL	
Marcele Pereira .....	96
MUSEU E IMAGINAÇÃO HISTÓRICA	
Isabella Carvalho de Menezes / Lana Mara de Castro Siman.....	119

DO PATRIMÔNIO MUSEALIZADO À PRODUÇÃO DE EXPOSIÇÕES POR ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS

Alyne Selano / Benílson Sancho .....136

ARTIGOS.....149

NARRATIVAS SOBRE O PATRIMÔNIO: RODRIGO MELO FRANCO DE ANDRADE, REDES DE SOCIABILIDADE E A ESCRITA DO PATRIMÔNIO NA REVISTA DO PATRIMÔNIO (1937- 1945)

André Fabrício Silva / Priscila Faulhaber .....150

A ATIVAÇÃO VALORATIVA DAS HISTÓRIAS DE VIDAS NO MUSEU DA PESSOA

Raquel Alvarenga Sena Venera.....174

“O ÚLTIMO BAILE” E SEUS PERSONAGENS: PROTAGONISTAS E FIGURANTES NA TELA DE AURELIO DE FIGUEIREDO

Maria Isabel Ribeiro Lenzi.....191

CASTELINHO DO FLAMENGO: UM PALACETE BELLE ÈPOQUE NA PAISAGEM CARIOCA

Maria Teresa Silveira / Helena Cunha de Uzeda .....217

## Editorial

**T**emos o prazer de apresentar o volume 51 dos *Anais do Museu Histórico Nacional (AMHN)*, relativo ao ano de 2019. Este volume é iniciado com o dossiê “Educar e aprender em museus: perspectivas para o ensino de História”, organizado pelas professoras Aline Montenegro Magalhães e Carina Martins Costa e pelo professor Francisco Régis Lopes Ramos. O conjunto de oito artigos é constituído por estudos sobre o ensino e a aprendizagem de História *nos* e *com* os museus, explorando perspectivas históricas, experiências contemporâneas e possibilidades futuras. Narrativas expográficas são problematizadas, projetos pedagógicos apresentados e questionados, assim como são exploradas ações educativas, algumas das quais tendo os próprios alunos como produtores. Autoras e autores, de diferentes partes do Brasil e até do exterior, apresentam diferentes caminhos para a reflexão e o debate sobre a potência dos museus e sua função social no campo da educação.

Além do dossiê, quatro artigos encerram o volume aqui apresentado. O primeiro é dedicado à análise da narrativa sobre o patrimônio, veiculada na *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, entre 1937 e 1945. O segundo volta-se ao estudo das narrativas constituídas nas histórias de vida coletadas e difundidas pelo Museu da Pessoa, procurando compreender os dispositivos de valoração das mesmas como patrimônio. O terceiro é dedicado ao estudo sobre o quadro que ficou conhecido como o “Último baile da monarquia”, de Aurélio de Figueiredo e Melo. O quarto e último artigo é dedicado ao Castelinho do Flamengo, importante patrimônio cultural da paisagem carioca.

E assim, o Museu Histórico Nacional, por meio de seu principal veículo de divulgação, reafirma seu compromisso com a pesquisa, com a produção e a difusão do conhecimento nos campos da História, da Educação, dos museus e do patrimônio cultural. Fortalece seu perfil editorial e seu papel como laboratório e fórum, desejando às leitoras e aos leitores uma boa leitura!

## **Apresentação do dossiê “Educar e aprender em museus. Perspectivas para o ensino de História”**

Aline Montenegro Magalhães\*

Carina Martins Costa\*\*

Francisco Regis Lopes Ramos\*\*\*

---

\* Doutora em História Social pelo PPGHIS/UFRJ. Bolsista de pós-doutorado sênior do CNPq e pesquisadora no Museu Histórico Nacional. Professora do MBA em Gestão de Museus da UCAM e do PROFHISTÓRIA da Unirio. Email: [aline.magalhaes@museus.gov.br](mailto:aline.magalhaes@museus.gov.br)

\*\* Doutora em História, Política e Bens Culturais (FGV-CPDOC), mestre em Projetos Sociais e Bens Culturais (FGV- CPDOC), mestra em Educação (UFJF) e licenciada em História (UFJF). Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ESDI-DAU). Email: [martinsgaruda@gmail.com](mailto:martinsgaruda@gmail.com).

\*\*\* Professor Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador do CNPq (bolsa produtividade nível 2). Email: [regisufc@hotmail.com](mailto:regisufc@hotmail.com).

## Apresentação

**A**s pesquisas sobre educação em museus cresceram enormemente nas últimas duas décadas, ainda que a área de História não ocupe um lugar de proeminência, sendo subsumida pelas Ciências Naturais e pelas Artes. Ademais, o universo dos museus e suas práticas monológicas e lineares foram intensamente bombardeados tanto pelos movimentos sociais, como por pesquisadores/as e profissionais desse campo, ensejando rupturas e densidades nas narrativas museais, tendo na educação, muitas vezes, a plataforma para atualização memorial e diálogo com as diferentes demandas sociais.

É possível perceber, assim, uma inflexão ético-política no debate sobre representações históricas nos museus, que se aprofunda nas reflexões sobre nossa própria capacidade de historicizar e narrar experiências tão diversas em relação à temporalidade. Evidentemente, tal debate também questiona a possibilidade dos museus atuarem como atores importantes nas disputas memoriais e na projeção (ou mesmo alargamento) de novos horizontes de experiência, tão estrangulado pelo presentismo e pelas demandas consumistas da contemporaneidade.

O esforço de reunir pesquisadores/as pertencentes a diferentes gerações e campos de atuação visa ainda subsidiar novas estratégias de apropriação dos museus pela História, transcendendo diagnósticos pessimistas acerca da relação entre poder e memória, vitalizando, dessa forma, novas possibilidades de exercitar o poder da memória. Da mesma forma, a compreensão transdisciplinar promove uma rica reflexão para o ensino de História, por meio dos olhares advindos da Educação, da Museologia, da Antropologia, da Arte e da História. O respeito à diversidade, coerente com as escolhas temáticas do dossiê, coaduna com o esforço em reunir pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, com representatividade indiciária para pensar a agenda das pesquisas recentes em ensino de História nos museus. A contribuição de uma pesquisadora argentina atuando no Canadá busca internacionalizar os diálogos propostos.

Dessa forma, o dossiê abarca três dimensões articuladas ao “boom” da memória e das demandas por História — em primeiro lugar, historicizar os projetos de educação em museus, com o objetivo de mapear sujeitos, narrativas e práticas. Nessa perspectiva, o artigo “Educar em museus históricos: entre deveres e devires da memória”, de Carina



Martins Costa, destaca ações educativas realizadas no Museu Mariano Procópio (Juiz de Fora-MG), durante parte da gestão da diretora Geralda Armond. Trata-se de um projeto de ensino da história posto em prática sob a égide de uma “pedagogia de coturno”, que lamentavelmente, encontra ressonância nos tempos atuais. Francisco Régis Lopes Ramos, por sua vez, no artigo “A pedagogia dos antiquários: Gustavo Barroso e o passado que objetos e palavras podem conter”, propõe uma reflexão sobre uma “pedagogia antiquária” identificada na escrita da história de Gustavo Barroso, na qual o primeiro diretor do Museu Histórico Nacional estabelece relações entre passado e presente mediadas por objetos e representadas na tensa fronteira entre História e ficção. Já o artigo “Notas sobre a Diáspora Africana na exposição e nas ações educativas do Museu Histórico Nacional”, escrito por Aline Montenegro Magalhães, Erika Azevedo, Fernanda Castro e Stephanie Santana traz uma contribuição profícua, oriunda do encontro entre olhares e diálogos dos núcleos de pesquisa e educação do Museu Histórico Nacional. Ao abordarem as narrativas sobre negros/negras na exposição, demonstram evidências de ignorância, desconhecimento, reiteração de estereótipos e invisibilização, transmutadas, pela ação de pesquisa e educação, em conhecimento, problematização e protagonismos.

A segunda dimensão visa aprofundar o debate sobre a diversidade nos museus, com um olhar apurado para práticas museais relacionadas ao gênero, ao debate étnico-racial e às memórias silenciadas. Em conexão com o artigo anterior, Valdemar de Assis Lima e Elisom Paim, no artigo “Educação museal e educação escolar: diálogos para uma sociedade antirracista”, exploram, ancorados na interculturalidade crítica e na perspectiva decolonial de educação, as narrativas de professoras e educadoras museais sobre as experiências de situação de visita dos públicos escolares, aos museus que preservam acervos de matriz cultural africana e afro-brasileira. A pesquisadora Andrea Roca, no artigo “Os usos do patrimônio e dos museus no ensino da História”, traz uma importante contribuição sobre experiências de problematização da história oficial argentina em relação ao povo indígena Mapuche, encetadas no Museu Etnográfico de Buenos Aires entre 2000 e 2010. Face à ausência de materiais escolares e de divulgação científica em contexto de ataques aos direitos indígenas, a autora demonstra a potência das ações educativas do museu e a importância de sua conexão com o tempo presente.

A terceira dimensão propõe-se a refletir sobre a apropriação de professores/as e alunos sobre narrativas e linguagem museal. Neste sentido, a compreensão do artefato,

da expografia e da tecnologia museal torna-se ferramenta para a construção de outras linguagens e reflexões, incluindo aqui desvios e interpretações a contrapelo de narrativas consideradas oficiais. Marcele R. N. Pereira, no artigo “Museus Escolares: trajetória histórica e desafios à luz da museologia social”, historiciza os museus escolares e, sob a perspectiva da museologia social e da educação museal contemporâneas, aponta para possibilidades de um novo tipo de museu escolar, comprometido com a comunidade a que pertence. Já os artigos “Museu e imaginação histórica”, de Isabella Carvalho de Menezes e Lana Mara de Castro Siman, e “Do patrimônio musealizado à produção de exposições por estudantes de escolas públicas”, de Alyne Mendes Fabro Selano e Benílson Mario Iecker Sancho, apresentam ações educativas nas quais os estudantes foram diretamente envolvidos como protagonistas na produção de material pedagógico e exposições mobilizados para o ensino de História em museus. No primeiro caso, inspiradas na noção de imaginação histórica, de Robin Collingwood, as autoras analisam a criação de um jogo de cartas produzidas com base no acervo do Museu do Ouro (MG), cuja trama foi elaborada pelos alunos. Já no segundo, o foco é dado a duas exposições protagonizadas por estudantes do nono ano do Ensino Fundamental de escolas públicas. Experiências pedagógicas que se constituíram na interface entre escola, museu e universidade, desenvolvidas pelos autores, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse dossiê sobre educar e aprender nos e com os museus, procuramos reunir variadas formas de aproximação e de leitura que articulam, em perspectivas teórico-metodológicas diversas, o material ao imaterial, o local ao global, os processos de silenciamento aos gritos, a cronologia ocidental às temporalidades decoloniais. Assim, esperamos oferecer uma contribuição aos/às professores/as e aos/às pesquisadores/as do ensino de História.

# **Educar em museus históricos: entre deveres e devires da memória**

Carina Martins Costa\*

Recebido em: 15/10/2019  
Aprovado em: 31/10/2019

---

\* Doutora em História, Política e Bens Culturais (FGV-CPDOC), mestre em Projetos Sociais e Bens Culturais (FGV- CPDOC), mestra em Educação (UFJF) e licenciada em História (UFJF). Professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ESDI-DAU). Email: [martinsgaruda@gmail.com](mailto:martinsgaruda@gmail.com).

**Resumo**

O artigo pretende abordar as demandas contemporâneas em relação aos museus históricos, buscando historicizar narrativas e práticas educativas encetadas no Museu Mariano Procópio (MMP), em Juiz de Fora/MG, no e sobre o período da Ditadura Militar no Brasil. A pesquisa foi pautada em revisão bibliográfica e análise documental dos relatórios institucionais e setoriais do MMP, além dos jornais e álbuns do município. O período pesquisado foi 1966-1980, parte da gestão da diretora, educadora e escritora Geralda Armond. Alvo de disputas de memórias no tempo presente, que envolvem inclusive perspectivas negacionistas, a narrativa sobre este passado recente permite pensar o dever de memória das instituições e dos seus projetos educativos, para a produção de outros devires.

**Palavras-chave**

Museu histórico; educação em museus; Museu Mariano Procópio; dever de memória; Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)

**Abstract**

The article aims to analyze the contemporary demands in relation to historical museums, seeking to historicize narratives and educational practices took at the Museu Mariano Procópio (MMP), in Juiz de Fora / MG, about the period of the Military Dictatorship in Brazil. The research was based on literature review and analysis of institutional and sectoral reports of the MMP, as well as newspapers and albums of the municipality. The surveyed period was 1966-1980, part of the management of the director, educator and writer Geralda Armond. A target of memory disputes in the present time, including negationist perspectives, the narrative about this recent past allows us to think about the memory obligation of institutions and their educational projects, for the production of other becomings.

**Keywords**

Historical museum; museum education; Museu Mariano Procópio; duty of memory, Brazilian Military Dictatorship (1964-1985).

## Educar em museus históricos: entre deveres e devires da memória

O ano de 2018 marcou indelevelmente a história dos museus no Brasil. Dia 2 de setembro, um grande incêndio queimou o Museu Nacional. Serpentinhas de fogo devoraram coleções, arquivos, exposições e prédios com imperiosa potência, sem, aparentemente, nenhuma resistência. A instituição acabara de comemorar seus 200 anos, em meio ao desprestígio do governo Temer e ao profundo desfinanciamento da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição responsável por sua gestão. Doloroso saber, no caso particular da História, que ali estavam a ser descobertos, por meio de novos olhares e paradigmas, outras formas de interpretar os passados indígenas e africanos. Revoltante reconhecer que não foi possível velar o museu: a polícia jogou bombas de gás nas pessoas que foram se despedir no dia seguinte ao incêndio.

Importante lembrar que o incêndio do Museu Nacional destruiu o rico acervo daquele que era reconhecido como o primeiro setor educativo do Brasil, criado em 1926. O arquivo do Serviço de Assistência Técnica ao Ensino (SAEA) foi fonte para importantes pesquisas sobre a história da educação em museus no Brasil.<sup>1</sup> Por si só, isso já impactaria os projetos educativos pelo extermínio de sementes de porvir ou fragmentos de experiências históricas.

Setembro é marcado, ainda, por outros impactantes incêndios históricos. No dia 11 de 1972, o Palacio de la Moneda ardia após o bombardeio militar, que culminou na morte do presidente Allende e a instalação de uma ditadura no Chile. No mesmo dia 11, em 2001, as Torres Gêmeas, símbolos do capitalismo em Nova York, foram atingidas por aviões e tombaram incendiadas. Imagens de fogo que impactaram a História, marcando a destruição de ciclos. Vale lembrar que, em setembro de 2019, os incêndios na Amazônia marcam o avanço de um projeto ecocida que nos desafia em nossa própria existência, além de apagar a formação lenta, histórica e monumental de patrimônios indígenas na paisagem.<sup>2</sup>

A filósofa estadunidense Susan Buck Morss no potente livro *O presente do passado* nos lembra que

(...) a aniquilação é o destino de cidades inteiras, obliterando muito mais do registro humano do que aquilo que é preservado. Guerras e desastres naturais são destruidores indiferentes. Heresia, degeneração, blasfêmia, traição, descrença - essas são apenas algumas das ameaças à ortodoxia que clamam pela destruição do registro histórico.<sup>3</sup>

A autora inspira os museus históricos a se pensarem como resultados também de projetos de destruição, o que pode fomentar projetos educativos que encarem os esquecimentos e silenciamentos como zonas importantes de construção de saberes, afetos e utopias. Da mesma forma, a autora sinaliza para força disruptiva do presente que pressiona o passado e espalha seus fragmentos em lugares inesperados.

Em sentido semelhante, o antropólogo José Reginaldo Gonçalves, ao analisar o que ele chama de mal-estar no patrimônio, argumenta sobre a dificuldade em compreender a obsessão preservacionista das últimas décadas diante da fúria destruidora sob diversos bens culturais. Ao retomar seu argumento sobre a retórica da perda, destaca que “patrimônio” é uma categoria ocidental, muitas vezes ancorada em uma perspectiva de identidade que envolveria defesa, preservação e reconhecimento por ser supostamente estável, coesa e contínua. O autor analisa, em outra perspectiva teórico-metodológica, concepções nativas do patrimônio, nas quais a identidade não é alvo do processo de patrimonialização e sim a extensa rede de trocas e interações com diversas entidades do universo. Assim, para além da retórica da perda, poderíamos “(...) perguntar em que medida esse inimigo não convive internamente com as próprias práticas de preservação, não somente enquanto ameaça, mas simultaneamente como fonte de criação”.<sup>4</sup> A inspiração de outras matrizes teóricas pode ser um caminho para o trabalho educativo em museus, no sentido da construção de zonas de aproximação a diferentes concepções de patrimônio, que possam valorizar outras formas de ser e estar no mundo, inclusive problematizando a dicotomia entre ser humano e cosmos ou entre passado e presente.

Os museus históricos têm um lugar de destaque nos debates que envolvem a problematização das relações do presente com o passado e da memória com a História. Mais do que nunca, neles se questiona o entendimento, por muito tempo compartilhado e encenado no espaço museal, de que as narrativas históricas são expressões naturais de um passado uniforme e essencializado, visualizável por meio de objetos que dão acesso real e direto. Rompendo-se com essa referência de fundo, cada vez mais se aprofunda a ideia de que o discurso dos museus históricos, como todo discurso, é o produto de uma seleção entre o que lembrar e o que esquecer, realizada em determinado momento do tempo e em função de objetivos políticos e estéticos específicos a um determinado contexto. Nessa dinâmica, os processos de construção identitária se redefinem,

marcados por novas formas e sentidos, relacionando-se, inclusive, a lutas pelo reconhecimento de direitos, que têm mobilizado diferenciados atores sociais.

Não é casual, portanto, que os museus históricos passem a se relacionar, cada vez mais, com uma agenda pública pleiteada por grupos organizados da sociedade civil, que desejam o reconhecimento de “suas” memórias. Nancy Fraser<sup>5</sup> aponta que, no fim do século XX, as identidades grupais substituíram os interesses de classe como principal incentivo à mobilização política. Por isso, a autora propõe o desafio intelectual e político de conectar, em uma teoria crítica, reconhecimento cultural e maior igualdade social. É nessa esteira que a luta pelo reconhecimento identitário de grupos invade o campo patrimonial, chegando aos museus históricos.

A noção de “dever de memória”, cunhada na França no fim do século XX, ilustra bem essa nova realidade política e cultural, emoldurando debates em diferentes sociedades, onde variados atores tecem novos sentidos para seu passado comum e, assim, reivindicam territórios para o exercício, a exposição e a difusão de sua memória e história. Essa ideia de um dever de memória fez com que grupos organizassem ações reivindicativas e lutassem, inclusive judicialmente, por espaços nos domínios político e cultural, além de criticarem os denominados silêncios oficiais, o que impulsionava suas demandas por transformações ou criação de novas instituições memoriais. Certo é que, em par ou a par das políticas públicas, em diversos momentos, os movimentos sociais vêm reivindicando o direito à memória e à inserção de suas vozes em leis, currículos escolares e espaços culturais. Além disso, a tríade verdade-memória-justiça orienta os trabalhos de memória recentes em relação aos períodos totalitários na América Latina.

Os profissionais que se debruçam sobre a tarefa de escrita do passado são, portanto, crescentemente questionados e convidados a um debate com diversos movimentos/grupos sociais, que veem na preservação de suas memórias um recurso de poder importante para sua afirmação no interior da sociedade maior. O caráter central das demandas memoriais no espaço político contemporâneo deu novo valor à memória, propiciando sua transformação em um autêntico “capital memorial”, mobilizado na defesa da lembrança e da reparação de injustiças.<sup>6</sup>

Em importante reflexão sobre o dever de memória, Durval Muniz destaca a relação do ofício do historiador e os desafios do contemporâneo, onde o passado é muitas vezes apropriado como mercadoria:

Os historiadores, embora não deixem de ser, hoje, vendedores de passado, quase sempre a preço vil, devem fazê-lo não a serviço do branqueamento, da limpeza,

da assepsia do passado (...), devem ser agentes do luto social (...). A história deve ser o trabalho com o trauma para que ele deixe de alimentar a paralisia e o branco psíquico e histórico e possa levar à ação, à criação, à invenção, à afirmação da vida naquilo que ela tem de beleza.<sup>7</sup>

Educar em museus históricos, mais do que nunca, implica em trabalharmos com ruínas, cinzas e apagamentos. Reconhecer os rastros de destruição que conformam coleções e instituições. Ampliar para outros registros de patrimonialização e, portanto, de preservação, pesquisa e imaginação.

Tal esforço parece repercutir em toda América Latina, principalmente no contexto pós-ditatorial, no qual projetos silenciados de memórias de grupo foram fortalecidos em prol da pluralidade das histórias nacionais de diversos países e da democratização de suas sociedades. Surgem, nessa esteira, projetos para promoção da consciência e em favor do dever de memória em relação aos regimes totalitários, como o Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (Santiago, Chile), o Museo Sitio de la Memoria ESMA (Buenos Aires, Argentina) e o Memorial da Resistência (São Paulo, Brasil), dentre outras iniciativas.

O Estado brasileiro encampou, no início do século XXI, a necessidade de pluralizar o acesso e as linguagens dos museus brasileiros e definiu, por meio da Política Nacional de Museus, os principais eixos de ação, com destaque para a educação. Importa ressaltar que a política atual pretende empoderar experiências de museus comunitários e/ou de “primeira pessoa”, ou seja, aqueles em que as comunidades falam por si, o que redimensiona o papel dos museus como ferramenta para a construção da cidadania e de outras escritas sobre o passado. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Museal busca garantir avanços para o campo profissional.

Todas essas iniciativas estão na berlinda com o recrudescimento do autoritarismo no Brasil no governo Jair Bolsonaro, no qual a educação, a cultura e a arte são sumariamente atacadas pelo presidente e parte de seus ministros. Ainda é cedo para avaliarmos as repercussões para o campo, embora indícios das repercussões de uma tentativa de reescrita da história nacional possam ser percebidos, a exemplo de elogios públicos ao coronel Ustra (torturador condenado pela justiça brasileira), a indicação para o tratamento do golpe de 1964 como “revolução” e a proposta de implementação de escolas cívico-militares, bem como a nomeação de interventores para a gestão de universidades, institutos federais e escolas. O branco psíquico dos grupos de extrema-direita e direita no Brasil tem produzido paralisia e estupefação.



Em um momento da política nacional no qual “mitos” contribuem para erosão da esfera pública e do Estado democrático de direito, selecionamos abordar uma chaga na história brasileira, que mobiliza e conecta atores, falas, ações e políticas no presente: a Ditadura Militar. Para tanto, buscaremos uma experiência esquecida pela história da educação — um museu que, em seu projeto educativo, bateu continência aos militares e, após a democratização, tentou apagar essa memória de sua trajetória institucional.

O Museu Mariano Procópio foi selecionado como estudo de caso privilegiado, tanto por suas especificidades, que induzem a pensar o concerto dos museus nacionais a partir do interior do país, como pela relevância de seu acervo e pela intensidade de ações desenvolvidas na gestão de Geralda Armond (1944-1980).

Concebido para ser um ator importante na construção dos projetos de memória e nação dos anos 1920, o MMP, situado em Juiz de Fora/MG, é fruto da ação do colecionador Alfredo Ferreira Lage, que pretendeu realizar um grande empreendimento em prol da memória de sua família e da história do Brasil imperial. Esse museu, ao longo de sua história institucional, tem ocupado um lugar que vem sendo considerado difícil e problemático por alguns estudiosos, tendo em vista a formação do campo patrimonial no Brasil. Doado ao município de Juiz de Fora, em 1936, o museu teve como projeto narrar a história nacional, em particular a do período do Brasil Império, estando sediado em um estado da federação que, durante a primeira metade do século XX, foi crescentemente vinculado ao patrimônio colonial do país. O MMP não se enquadrava nesta narrativa adotada pelas diretrizes das políticas patrimoniais do Sphan, órgão criado no governo Vargas. A princípio, o tombamento do acervo, ocorrido em 1939, sinalizou para o reconhecimento de sua importância. Contudo, os prédios de estilo neoclássico, que abrigavam sua coleção, não foram tombados, mesmo sendo a Villa uma residência de meados do século XIX.

O lugar institucional ambíguo ocupado pelo MMP — administrativamente, municipal, mas em termos de acervo, nacional – dificultou a perpetuação e a difusão do projeto de memória de Alfredo Lage, embora ele integrasse, no início do século XX, uma rede de sociabilidades nada desprezível, formada por historiadores do IHGB, bacharéis de direito, jornalistas, colecionadores e, sobretudo, membros da nobreza, o que incluía até a família imperial. Além disso, o MMP, criado para celebrar a memória de uma elite cafeicultora e escravocrata do século XIX, estava sediado em uma cidade que se via e queria ser vista como industrializada e moderna.

Construído para expressar um projeto de visualização do passado nacional/imperial, e em diálogo com outros museus que lhe eram contemporâneos, o MMP, com o passar do século XX, investiu em múltiplas estratégias para se manter em atuação. No período da Ditadura Militar, a diretora procurou alinhar o MMP com o discurso cívico-militar por meio de ações educativas, promovendo o estreitamento de laços entre as instituições, com a realização de eventos e a abertura de novas salas em homenagem ao Exército Brasileiro. Antes de analisarmos ações educativas, devemos tentar compreender qual era a escrita da História que Geralda Armond defendia, escrevia e divulgava.

### **A caligrafia da saudade: pátria, tradição e educação nas penas de Geralda Armond**

A diretora Geralda Armond inscreveu seu projeto pedagógico em seus artigos na imprensa local, em suas poesias e nos materiais de divulgação do MMP. A profusão de sua escrita precisa ser destacada. Em suas colunas no jornal *Diário Mercantil*, vários de seus textos eram reflexões sobre a vida, o amor e a natureza, numa tônica comum à escrita feminina da época, trazendo observações curiosas sobre a cidade e seus habitantes. Elas perfazem centenas de textos, material farto que enseja a possibilidade de múltiplas leituras e recortes. Entretanto, especialmente para o que interessa aqui, como um dos meios de acesso a suas ideias sobre a História, pátria e educação. Temas envolvendo patriotismo, catolicismo, autoritarismo e nostalgia em relação ao passado são os mais comuns em suas colunas jornalísticas.

Selecionamos o fragmento de um artigo pelo qual se permite compreender as ideias nacionalistas da autora, o que auxilia na análise de sua ação pedagógica no museu. Publicado em 1941, antes, portanto, do início de sua gestão, estrutura-se na forma de um diálogo imaginado, recurso comum à prática pedagógica vigente, com uma menininha brasileira:

Venho hoje conversar contigo, minha criancinha brasileira. Sabes bem, minha amiguinha, como os grandes se interessam por ti (...). O governo e a imprensa, enfim, todos os brasileiros, se preocupam contigo. Tu és a bonequinha viva e querida do Brasil (...), a chavezinha dourada que abre o edifício do futuro (...). Seja sempre boazinha, obediente e meiga. Inimiga da raiva e da preguiça, seja estudiosa e lembra-te sempre de Deus, rezando todos os dias. O Brasil espera tudo de ti, criancinha colegial (...).<sup>8</sup>

Em plena vigência do Estado Novo, a autora apropria-se do discurso patriótico propagado pelos órgãos educativos e de comunicação da época. Conforme apontado por

historiadores, a propaganda política varguista, abundante, sistemática e sofisticada enfatizava as dimensões do trabalho, da harmonia e da religiosidade como pontos determinantes para a construção de uma nação de futuro. Assim, a conexão entre política e cultura foi reforçada em inúmeras ações que envolviam desde projetos educativos formais até campanhas de puericultura, com a intenção de angariar legitimação do regime em setores amplos da sociedade.<sup>9</sup> Armond retoma, a seu modo, alguns eixos da cultura política do Estado Novo, escrevendo mesmo que esse é “(...) o regime que nasceu para a salvação do Brasil”.<sup>10</sup> E seu texto revela um importante aspecto do arcabouço político do governo Vargas, comprometido com a formação de uma nova cidadania, disciplinada e nacionalista: as crianças eram uma das chaves para o futuro do país, bem como o reforço nas supostas qualidades do gênero feminino. O lugar da menina patriótica era a escola, responsável por salvá-la da raiva e da preguiça e, portanto, dos conflitos sociais e da ausência de trabalho.

Em 1955, o texto de Geralda inscreve, com destaque, o Museu Mariano Procópio no *Álbum de Juiz de Fora* como um destino turístico para os que fossem visitar a cidade. Quer dizer, o turismo foi a chave para a articulação de um patrimônio do século XIX à construção de uma representação de cidade moderna, que, como tal, dispunha e oferecia a seus visitantes um equipamento cultural de alto valor histórico e artístico. A introdução é contundente:

O turista, verdadeiramente digno desse nome, em qualquer cidade que penetre, quer ver, além das paisagens naturais, toda a sua paisagem sentimental ou pragmática, embebida de história ou vibrante de surtos renovadores. Ora, se um desses farejadores de emoção chegar à nossa cidade trepidante, encontrará no Museu Mariano Procópio um sedativo à sua inquietação sentimental (...). E o museu, propriamente dito, lhe patenteará uma visão retrospectiva de nossa história.<sup>11</sup>

O museu é compreendido e, dessa forma, integrado ao panorama geral da cidade, como pausa e lugar propício ao êxtase contemplativo. Mais do que isso, é lugar de culto à tradição, sobretudo, ao Segundo Reinado, glorificado como um tempo de inserção do Brasil à grande civilização europeia pelos laços familiares e pela erudição do imperador Pedro II. Nessa direção, ressalta a autora, a história e os museus não são “ajuntamento de lixo” ou uma “burocracia do saudosismo”, mas “um instrumento enérgico da formação nacional, uma alavanca do espírito brasileiro”. Para ela, “a história, no museu de Juiz de Fora, fala com gravidade de documentos humanos. Suas obras de arte são instrumentos de pedagogia para os homens de hoje”.<sup>12</sup>

As palavras de Armond sobre o sentido da história no museu, como documento humano vinculado à tradição e ao culto da pátria, denotam a compreensão da necessidade de se criar uma narrativa por meio dos objetos que tenha sentido e cumpra um papel pedagógico. Dessa forma, ela parece estar ciente da necessidade de ações memoriais para se contrapor a uma burocracia do saudosismo.

O texto evidencia suas concepções de história, museu e de educação, como a seguir: “(...) se o presente só vale em função do passado e do futuro, bendigamos a tradição, cujo prodígio está na sua unidade (...).<sup>13</sup>” A autora referia-se à unidade de tradições, de cultos e de memórias, mecanismos pelos quais a pátria manteria sua trajetória de ordem e progresso. Em sua visão, o museu podia não ser um castelo, mas, sem dúvida, era uma fortaleza da tradição. Com lirismo, Armond definiu o museu como a “arca das tradições da nacionalidade (...), [local] onde os quadros fremem, as esculturas (...) palpitam, os livros falam, as cartas sangram, as armaduras cantam hinos de glória (...)”.<sup>14</sup> Afora o caráter poético de sua escrita, é possível perceber nela uma dada concepção de fonte histórica, que fala, sangra e canta. Portanto, ela age independentemente de ação externa, cabendo ao historiador ouvi-la, observá-la, como se o passado pudesse ser revivido, sem qualquer refração ou intervenção do presente, não sendo uma construção feita por sujeitos em determinado tempo e lugar.

O museu, ninho das relíquias, seria um espaço para abrigar os objetos-viventes, sem necessidade de investir em pesquisa e produção do saber. Os objetos “falam por si”, uma concepção do fazer historiográfico e da função dos museus fundamental para a compreensão do projeto de Geralda Armond.

A gestão da diretora no MMP foi marcada pela forte inflexão de uma vocação pedagógica. Em um contexto no qual o colecionismo deveria se relacionar a uma pedagogia da nacionalidade, imprimir esta nova feição em um museu era estratégico para a sua manutenção e fortalecimento institucional. Selecionamos, aqui, seu trabalho educativo no período da ditadura brasileira.

### **Bater continências: ações pedagógicas na Ditadura Militar**

O Museu Mariano Procópio, localizado contíguo à 4ª Região Militar,<sup>15</sup> local de onde partiram as tropas para o golpe de 1964, celebrou o período da ditadura ao longo de vários anos.

Em todas as ações comemorativas realizadas durante a gestão de Geralda Armond, o exército foi a instituição mais prestigiada. Na administração da diretora, o

acervo foi ampliado com medalhas, condecorações, armas, esculturas e objetos pessoais pertencentes a altas patentes do Exército, da mesma forma que surgem salas expositivas especialmente destinadas ao duque de Caxias e ao general Mourão.

É difícil descortinar as relações mantidas entre Armond e o grupo militar antes do golpe, mas, após a instauração do regime civil-militar, os diálogos são intensos, o que pode ser analisado em diferentes frentes. Por um lado, Armond havia participado da militância da Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), com grande poder de liderança na cidade. Por outro, o museu foi utilizado como campo para a celebração e a difusão de heróis, valores e práticas relacionadas ao militarismo e ao civismo, caros ao período e, mais que isso, diretamente ligados a ele. Apesar disso, é preciso ressaltar que a valorização de aspectos relacionados ao exército, como disciplina, patriotismo e, principalmente, autoridade, têm longa tradição em uma narrativa cívico-patriótica que teve no Estado Novo um momento de grande reforço, tendo sido experimentada pelo MMP. Dessa forma, é bom lembrar que Caxias se transforma no patrono do exército exatamente durante o Estado Novo, embora o dia 25 de agosto já viesse sendo comemorado como Dia do Soldado desde a década de 1920. Não é surpreendente, assim, que a primeira comemoração do Dia do Soldado no museu tenha ocorrido em 1939, o que parece ter continuado a ocorrer, uma vez que foram encontradas notícias da festa, na imprensa, em 1943.

Essas sessões cívicas, como eram chamadas, foram mencionadas pela última vez em 1951, e nos relatórios posteriores não se encontrou mais registro de qualquer comemoração. Somente a partir de 1964, elas retornam, já que esse é o período em que o exército alcança maior prestígio no museu. Não houve imposição do regime, ao contrário, havia uma profunda identificação política da diretora com o projeto militar de coesão nacional e expurgo dos “inimigos” da nação, sobretudo os considerados comunistas. O ideário militar foi defendido não somente nas galerias do museu, mas nas ruas, nos clubes e nas redes de sociabilidade.

Assim, mesmo com a manutenção das comemorações do Dia do Soldado, cada vez mais se consagrava a própria “revolução”, relembrada pelos seus aniversários, como se um novo calendário cívico se impusesse ao museu e ao país. Indício de tal transferência de importância ocorreu em 1966, na comemoração do segundo aniversário da “revolução democrática”, com a doação feita ao museu, realizada pelo próprio general Mourão, do fardão militar que trajava no dia 31 de março. Simbolicamente, o

MMP passa a possuir, a partir desse momento, os fardões originais de dois heróis nacionais, o do imperador Pedro II e o do general Mourão Filho, embora tais ligações não tenham sido explicitamente exploradas à época. Se o fardão doado em 1966 possuía a aura do seu possuidor e, principalmente, do fato histórico que desencadeou e presenciou, as doações do final da década, realizadas pelo mesmo Mourão, envolvem objetos de grande simbolismo e também de valor econômico. Nas comemorações do sexto aniversário da “revolução”, em 31 de março de 1970, uma espada de ouro e várias condecorações do mesmo general foram doadas ao museu. O potencial aurático do objeto é exacerbado pelo pertencimento ao novo herói mineiro, bem como pela doação ainda em vida, o que legitimava o Museu Mariano Procópio como um lugar de memória de tal movimento. Nesse mesmo ano, também o dia 25 de agosto foi comemorado em grande solenidade cívico-social com a presença de escolares e autoridades políticas.

Em 1972, ano do sesquicentenário da Independência do Brasil e do centenário de morte de Mariano Procópio, o 31 de março não foi esquecido. Houve uma exposição de cartazes, fotos e objetos sobre a “revolução gloriosa”. O mesmo evento ocorreu nos anos subsequentes e a maior variação ocorreu em 1973, quando uma semana inteira foi dedicada às comemorações do 13º aniversário do evento.<sup>16</sup> Em correspondência ao então prefeito Itamar Franco, a diretora descrevia o projeto da exposição:

Nesse certame de civismo aparecerão cartazes e fotografias alusivas ao movimento democrático de 64, além da espada de ouro, cachimbo e condecorações pertencentes ao chefe da revolução, Gen. Olympio Mourão Filho, ao lado do patrono, valoroso duque de Caxias.<sup>17</sup>

Nota-se a valorização dos objetos semióforos doados pelo próprio general Mourão e a preocupação em didatizar o “movimento democrático”, nas palavras da diretora, com cartazes e fotografias, incorporando um fato da história recente no museu. Já o final da década de 1970 marcou um período de declínio do museu, com roubos, fechamento ao público e obras em curso. Ainda assim, o relatório administrativo de 1978 aponta a realização de uma “oração audiovisual em homenagem a Caxias”, no dia 25 de agosto, sem maiores detalhes sobre o público e o conteúdo do evento. Dessa forma, mesmo em tempos de intempéries e transição política, Geralda Armond zelou pela chama da pira da tradição.

Por fim, cumpre destacar que a longa gestão de Armond foi responsável pela atualização memorial do Museu Mariano Procópio, bem como a consolidação de uma prática pedagógica profundamente referenciada no pensamento barroseano, que visava o

culto às tradições e ao civismo. Nessa concepção, o passado poderia ser resgatado pelas fontes, sobretudo materiais, que possuíam a capacidade de evocação do passado. Logo, possuir os objetos considerados auráticos — seja da família imperial ou da “revolução democrática” — era uma forma de inscrever a narrativa proposta pelo Museu Mariano Procópio no cenário nacional, ultrapassando os limites de uma cidade interiorana de Minas Gerais. As ações pedagógicas e comemorativas dessa gestão atraíram muitos visitantes, dados relevantes mesmo se comparados a outras instituições museais da época. Desse modo, o pensamento barroceano fundamentou as ações pedagógicas e museológicas de Geralda Armond, responsável por estender e atualizar, durante boa parte do século XX, uma concepção de História e educação.

Aos poucos, a proposta de conservação da tradição imperial foi dando espaço ao uso mais dinâmico da instituição, com foco nas promoções artísticas, no reforço da importância da História Natural e no parque. A dimensão turística foi bastante valorizada pela imprensa, principalmente a partir das décadas de 1970-80. Apesar disso, a marca mais forte dessa gestão foi a relação original entre presente e passado à época do regime civil e militar por meio da qual a atualização memorial da coleção e do projeto de memória de Alfredo ocorreu de forma mais contundente.

Lidar com essa memória após a redemocratização do Brasil foi, sem dúvida, um desafio para os gestores seguintes, que optaram pelo silenciamento de uma aliança que se tornou maldita, apesar de ter deixado muitos rastros.

Por isso, acreditamos que historicizar as práticas de educação em museus históricos pode também fornecer chaves, algumas bastante incômodas, para o olhar menos identitário sobre projetos educativos em museus, mais atento às negociações e ajustes, às táticas e estratégias, do que para uma procura por construções de marcos, mitos e caminhos únicos. Assim, defendemos que uma tarefa inequívoca do(a) pesquisador(a) — professor(a) de História atuante em museus — seja fazer defeitos nas memórias, inclusive nas produzidas pelo campo.

A dimensão ética de nosso trabalho requer coragem, pois há feridas purulentas na memória nacional que exigem a dor como elemento de luto e luta. Há deveres de memória, há possibilidades de devires.

---

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, a dissertação de Marcelle Pereira e as teses de F. Rangel e Paulo Sily: PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. *Educação Museal. Entre dimensões e funções educativas: análise da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Dissertação de mestrado em Museologia e Patrimônio. Rio de Janeiro: UniRio, 2010; RANGEL, Jorge Antonio. *A musealização da*

---

educação na antropologia de Edgard Roquette-Pinto no Museu Nacional do Rio de Janeiro (1905-1936). Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007, 429 f.; e SILY, Paulo Rogério Marques. *Casa de Ciência, Casa de Educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012, 399 f.

2 Cf. entrevistas com Aílton Krenak e Paulo Tavares (UNB). In: ALTNBERG, Ana et alii. *8 reações para o depois*. Rio de Janeiro: Entre, 2019.

3 BUCK-MORRS, Susan. *O presente do passado*. Florianópolis: Cultura e barbárie, 2018, p. 18.

4 GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição”. *Estudos Históricos*, v. 28, no 55. Rio de Janeiro: FGV, Set., 2015, p. 211-228. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/55761>. Acesso em: 25 Out. 2019.

5 FRASER, Nancy. “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista”. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: UNB, 2001, p. 245.

6 ROUSSO, Henry. *La hantise du passé*. Paris: Les Éditions Textuel, 1998.

7 JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História”. In: ROCHA, Helenice et alii. *Qual valor da história hoje*. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 66.

8 ARMOND, Geralda. “Cartão Postal”. *Diário Mercantil*. Juiz de Fora, 05 Mar., 1941.

9 Ver CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e peronismo*. São Paulo: Papyrus, 1998.

10 Idem, 10 Nov., 1941.

11 ARMOND, Geralda Ferreira. “Museu Mariano Procópio”. In: BASTOS, Wilson de Lima (org.). *Álbum do Município de Juiz de Fora*. São Paulo: Habitat Editora, 1955.

12 Idem.

13 Ibidem.

14 Ibidem.

15 A 4ª Região Militar foi sediada no bairro Mariano Procópio até 1974, sendo transferida para Belo Horizonte no mesmo ano. Atualmente, o espaço é ocupado pela 4ª Brigada de Infantaria Motorizada.

16 ARMOND, Geralda. *Relatório Administrativo*. AH/ MMP, 1977.

17 Idem, Relatório setorial. GA/Divulgação. AI/MMP, 1970-1973. O Arquivo Histórico criou uma subdivisão para os documentos relativos à “Divulgação cultural” ou “Divulgação de eventos” da gestão Armond a partir de 1970, o que indica a profusão de atividades realizadas por ela nessa década.



# **A pedagogia dos antiquários: Gustavo Barroso e o passado que objetos e palavras podem conter**

Francisco Regis Lopes Ramos\*

Recebido em: 01/04/2019  
Aprovado em: 15/05/2019

---

\* Professor Titular do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador do CNPq (bolsa produtividade nível 2). Email: [regisufc@hotmail.com](mailto:regisufc@hotmail.com).

**Resumo**

O artigo é dedicado a uma reflexão sobre as relações entre passado e presente mediadas por objetos e representadas em textos literários, a exemplo das que Barroso estabelecia em sua escrita da história, carregada de uma “pedagogia antiquária”. Nesse sentido, a produção historiográfica barrosea - assim como a de Viriato Corrêa - é analisada tanto nos seus esforços de distinção entre história e ficção, quanto nas suas tentativas de aproximá-las, sempre procurando uma relação pedagógica com o tempo, como se no presente e apesar do presente o passado pudesse ensinar e ser ensinado.

**Palavras-chave**

Historiografia; ensino de História; museus; cultura material; Literatura

**Abstract**

This article is dedicated to a reflection on the relations between past and present mediated by objects and represented in literary texts, as Barroso established in his writing of history, loaded with an “antiquarian pedagogy”. In this sense, the Barroean historiographic production - as Viriato Corrêa - is analyzed both in its efforts to distinguish between history and fiction, as well as in its attempts to bring them closer, always looking for a pedagogical relationship with time, as if in the present and despite the present the past could teach and be taught.

**Keywords**

Historiography; history teaching; museums; material culture; Literature.

## Considerações iniciais

A large old-fashioned oaken table was covered with a profusion of papers, parchments, books and nondescript trinkets and gewgaws, which seemed to have little to recommend them, besides rust and the antiquity which it indicates. In the midst of this wreck of ancient books and utensils, with a gravity equal to Marius among the ruins of Carthage sat a large black cat, which, to a superstitious eye, might have presented the *genius loci*, or tutelar daemon of the apartment. The floor, as well as the table and chairs, was overflowed by the same *mare magnum* of miscellaneous trumpery, where it would have been as impossible to find any individual article wanted, as to put it to any use when discovered.

Walter Scott<sup>1</sup>

“**E**ntrou no ‘quarto dos badulaques’ e pôs-se a abrir indistintamente malas e gavetas, como se procurasse alguma coisa”. Assim se inicia o capítulo XV de *Dois romances de Nico Horta*, publicado por Cornélio Penna em 1939. Tal como ocorre em várias passagens da narrativa, o mundo dos objetos inanimados está em evidência, não apenas para compor cenários nos quais os personagens vivem e morrem, mas também para se tornar dispositivo de fantasias atreladas a esquecimentos e lembranças. No “quarto dos badulaques”, a personagem central “tentava, assim, enganar, distrair, o prisioneiro louco que trazia dentro de si, sempre pronto a exacerbar e ultrapassar todos os seus sentimentos”. Incômodos e incomodados, os objetos até podem ser “coisas sem nome”, mas quase sempre indicam que o tempo tem marcas, como, por exemplo, o vínculo entre o presente que ainda foge e o passado que já fugiu:

Tirava do fundo dos armários e das velhas canastras, com secreta alegria, dolorosa pela agudeza da sensação de descobrimento que lhe dava, coisas sem nome, trapos de pano e de papel, que há muito tempo tinham perdido sua significação, mortos pela retirada dos pequenos motivos de vida que representavam.<sup>2</sup>

O capítulo seguinte termina a partir de um objeto específico: “Mergulhou as mãos nos panos e papéis e sentiu qualquer coisa metálica, volumosa, que se encontrava no fundo do armário. Puxou-a para si e viu com infantil espanto que era um arcaico gramofone (...)”. O objeto era do primeiro marido da mãe. A personagem, então, recorda que, quando criança, não podia apreciar as músicas que saíam do mecanismo porque o irmão não deixava: “Era sistematicamente afastado quando iam fazer funcionar o velho instrumento, e muitas vezes ouvira, através da porta cuidadosamente fechada a chave, sobre ele, os seus sons estranhos e misteriosos”. O objeto, agora

encontrado, e depois de sofrer o abandono e o esquecimento, desencadeia mais um (des)ajuste de contas entre um passado e um presente que se unem e se separam pelo sofrimento que é sombrio, e pouco afeito à coerência das explicações: “Com impaciência pueril arrancou-o de entre as coisas velhas, separou os rolos de cera que lhe pertenciam, e levou-o, com profundo e vingativo triunfo, para o seu quarto. Agora podia brincar, com ele, sem que ninguém o impedisse!”.<sup>3</sup>

O lançamento de *Dois romances de Nico Horta* não passou despercebido por Mário de Andrade. Tanto é que ele publicou uma apreciação elogiosa ao livro. Defeito, para ele, só havia um, que foi se repetindo ao longo dos capítulos: a trama, em certos pontos, dispersava a atenção do leitor em efeitos (ou enfeites) exagerados a partir da criação do sombrio e do tenebroso. Por outro lado, reconhece Mário de Andrade, o sombrio e o tenebroso foram muito bem trabalhados quando se vinculavam à vida e à morte dos objetos.

Alma de colecionador, vivendo no convívio dos objetos velhos, Cornélio Pena sabe traduzir, como ninguém entre nós, o sabor de beleza misturado ao de segredo, de degeneração e mistério, que torna uma arca antiga, uma caixinha-de-música, um leque, tão evocativos, repletos de sobrevivência humana assombrada. Se sente que os seus romances são obras de um antiquário apaixonado (...).<sup>4</sup>

A obra de um “antiquário apaixonado” poderia ser bem-vinda à ficção — sobre isso parece não haver dúvidas, pelo menos a partir da apreciação de Mário de Andrade. Mas esse antiquário, apaixonado ou não, poderia ser bem-vindo à História? O artigo a seguir tem, nessa pergunta, o fio condutor para uma análise historiográfica da escrita de Gustavo Barroso e de sua atuação como diretor do Museu Histórico Nacional, tanto nas suas tendências para distinguir História e ficção, quanto na suas tentativas para aproximá-las, sempre procurando uma relação pedagógica com o tempo, como se, no presente e apesar do presente, o passado pudesse ensinar e ser ensinado.

### **A fonte e a fronteira**

Entre 1922 e 1959, com um intervalo entre 1930 e 1931, Gustavo Barroso fundamentou a criação e a administração do Museu Histórico Nacional no “culto da saudade”.<sup>5</sup> Aliás, a sua obra escrita, prolífica e profusa, pode ser considerada uma sucessão de ritos que se pretendiam criadores e criaturas de saudade.<sup>6</sup> Entre interesses da nação ou de certos indivíduos da nação, entre coleções de caráter nacional ou coleções de caráter particular, ele foi dinamizando o seu calendário litúrgico, aproveitando-se de conhecimentos variados e jamais desprezando os poderes que a

erudição pode proporcionar.<sup>7</sup> Depois da sua morte, o Museu Histórico Nacional passaria por inúmeras transformações, mais ou menos associadas aos debates que iam acontecendo nas novas pesquisas sobre História do Brasil no campo universitário.<sup>8</sup> Além disso, ou subjacente a isso, Gustavo Barroso foi um integralista destacado. E parte desse destaque tem a ver com a publicação de livros que defendiam o integralismo por meio de uma escrita da história circunscrita a critérios de belicosidade e exemplaridade.<sup>9</sup> Publicando uma média de dois livros por ano durante mais de quatro décadas, ele parecia não ter limites. Aliás, tudo indica que era isso que ele desejava parecer para si mesmo, para os contemporâneos e para os vindouros.<sup>10</sup>

“Das revistas, as mais lidas infelizmente estão nas mãos de dois palermas – o Gustavo Barroso (*Fon-fon*) e o João Luso (*Revista da Semana*)”. Por essa observação de Mário de Andrade, em carta ao amigo Manuel Bandeira, no início de 1925, pode-se avaliar a dimensão de uma querela que, nos anos seguintes, só iria crescer.<sup>11</sup> Mas não se trata, aqui, de apenas mapear essas tensões, e sim compreender como as disputas se fizeram, a partir da obra de Gustavo Barroso. Se fosse possível identificar a origem da presente proposta, não seria descabido localizá-la em um trecho do livro *A guerra do Lopez*, mais especificamente no conto “As lágrimas de Carneiro de Campos”. Foi a partir daí que comecei a articular relações mais específicas entre cultura material, ficção e as narrativas da História do Brasil no Museu Histórico Nacional. Chamou-me atenção a citação em epígrafe do inventário das peças publicado no *Catálogo geral do Museu Histórico Nacional*. Trata-se de um recurso que o autor só usou uma vez, até porque seria enfadonho ficar reproduzindo um catálogo numa tessitura literária. Por outro lado, o catálogo, mesmo sem estar citado logo na abertura de cada conto, é exaustivamente referido em notas de rodapé. É como se o autor estivesse chamando visitantes. É como se a ficção fizesse parte das legendas, atribuindo às peças uma vitalidade que o espaço de exposição, sozinho, não conseguiria dar.

Ao chegar à página 31 d’*A guerra do Lopez*, o leitor se depara com uma reprodução do catálogo, que assim se inicia: “N. 174 – Bandeira brasileira que tremulou no vapor Marquez de Olinda, aprisionado pelos paraguaios, quando levava para Mato Grosso o presidente Carneiro de Campos”. Nesse tom informativo, típico da escrita de inventários, continua a epígrafe. Na página seguinte, quando se encerra a caracterização da peça, inicia-se o conto. Com mais duas páginas, o leitor liga a epígrafe com a trama,

dotando o objeto de uma qualidade que a própria exposição não poderia dar: objeto partícipe de um enredo. Vale a pena citar um trecho:

Um silêncio angustioso pesou sobre aqueles infelizes. Seus olhos procuraram uns aos outros, ansiosos, espantados. Era aquela a dura realidade. O velho Carneiro de Campos, braços cruzados sobre a farda azul, fitava o ministro paraguaio calmamente.

O sol ia morrer. As águas do rio eram cor de ouro. As matarias do Chaco refletiam-se tremulamente na correnteza. A voz áspera de Barrios ordenou:

— Arriem essa bandeira de negros!

E o pavilhão imperial começou a baixar pela driça rapidamente. Os olhos tristes dos brasileiros seguiam-no sem pestanejar. Quando tocou as tábuas do convés, de novo a bruta voz do assecla do tirano se fez ouvir:

— Levem isto para servir de tapete a Sua Excelência!<sup>12</sup>

Assim, Gustavo Barroso ia colocando em prática a sua missão de “popularizar” a história da pátria por meio de narrativas facilmente palatáveis e, portanto, desejosas de chegar a um público mais amplo. E, vale destacar, havia leitores — tanto que *A guerra do Lopez* chegou a ter sete edições e fez o autor escrever outros livros sobre o Brasil em estado de guerra. Autores como Viriato Correa ou Monteiro Lobato estavam produzindo, na época, livros que tinham a mesma intenção didática. Rapidamente, a primeira edição desses livros esgotava. Monteiro Lobato chegou, nesse sentido, a dizer que, no lugar da “história dos historiadores” que só mostra a “sala de visitas”, seria necessário narrar uma “história de chinelo”.<sup>13</sup>

Quando, em 1912, Gustavo Barroso lançou *Terra de Sol*, Viriato Correa publicou *Contos do Sertão*. Sol e sertão estariam, depois, em outros livros com os quais os dois autores tentariam marcar presença no campo intelectual. O folclore seria uma palavra-chave para ambos, ainda que a partir de perspectivas mais ou menos distintas. Assim se portaram intelectuais de um certo tempo em certa circunstância — poder-se-ia concluir. A chamada “Guerra do Paraguai” é outro tema que assediava a escrita tanto de Gustavo Barroso quanto de Viriato Correa. Afinal, era um assunto polêmico na época, apesar dos consensos em torno do sentimento patriótico que parecia unir as interpretações. Aliás, a guerra que ficou conhecida como do “Paraguai” ocupava lugar central na maneira através da qual Gustavo Barroso montou o roteiro expositivo do MHN.

As narrativas que convocavam a cultura material (do MHN e de outros acervos) se faziam nas escritas de Gustavo Barroso e Viriato Correa. É como se a escrita que procurava atingir um público mais amplo precisasse da presença mais atuante da cultura

material para se tornar “mais palatável”. Nesse sentido, a História deveria se aproximar (ou se reaproximar) da Literatura, mas sem se desvencilhar de sua base científica.<sup>14</sup>

Se, no início das pesquisas que realizei, havia uma determinada centralidade nas obras de Gustavo Barroso, agora houve um deslocamento. Na pesquisa que atualmente realizei, o centro da análise se desloca para indagações sobre os vínculos da escrita de Gustavo Barroso com outras escritas que também se faziam no intuito de “divulgar” o passado do Brasil. Usar aspas no verbo divulgar, tal como acabei de usá-las, pode sugerir ambiguidades, anacronismos ou imprecisões conceituais. Por isso, resalto que as aspas não indicam soluções, e sim problemas de várias ordens, a começar pela delimitação das fontes, quando decidi não examinar obras específicas de Gustavo Barroso, mas a sua escrita de uma maneira geral. Além disso, ou exatamente por isso, incluo outros autores (Viriato Correa, por exemplo). A fluidez com a qual estou delimitando as fontes ocorre não porque pretendo acumulá-las para enriquecer algum argumento, e sim na medida em que a fronteira disciplinar da História é trabalhada em sua historicidade, interagindo de maneiras muito variadas com saberes que ora estão fora, ora estão dentro de certos territórios de legitimidade para se conhecer o passado.<sup>15</sup>

Para “divulgar” a História do Brasil, obviamente, Gustavo Barroso não estava só. Havia no “divulgar” um disputar. Pode-se até concluir que, sem alguma disputa, não haveria nenhuma divulgação. A prática de levar a História do Brasil a um público mais amplo pressupunha defesas sobre a melhor maneira de tirar o enfado das narrativas mais especializadas e, ao mesmo tempo, uma vontade de identificar os erros das obras consagradas pela elite letrada. Historiadores como Varnhagen ou Capistrano de Abreu poderiam ser ora elogiados, ora criticados, por autores que publicavam livros de uma história autolegitimada na qualidade de mais palatável e até mesmo mais verdadeira. Tal processo de autolegitimação narrativa pode ser encontrado tanto em Gustavo Barroso como em outros autores. Mas, quais “outros”? Muitos e numa variedade não desprezível. A pesquisa, tal como a venho realizando, não ignora esse volume e muito menos essa diversidade, mas algum recorte mais preciso se faz necessário. Por isso, sem excluir os outros, dou mais atenção aos livros de Viriato Correa. Nesse sentido, não ignoro as questões sobre a historicidade das práticas dos “intelectuais mediadores”, desde que se note que isso não é uma classificação *a priori*, e sim um campo de dúvidas e preocupações historiográficas.<sup>16</sup>

## Gavetas e vitrines

Levando em consideração esse desafio interpretativo para tratar os objetos, a abordagem aqui desenvolvida inspirou-se naquilo que Igor Kopytoff chamou de “biografia cultural das coisas”, cujo cerne está em sintonia com procedimentos mais gerais apontados pelo debate contemporâneo no sentido de compor encaminhamentos interpretativos para o trabalho do historiador diante das fontes de pesquisa.<sup>17</sup>

Em certa medida, a ideia de uma biografia dos artefatos ajuda a pensar as exposições montadas por Gustavo Barroso em conexão com o que ele escrevia na ficção: ele estaria manipulando o acervo por meio de ordenamentos espaciais das vitrines e da colagem de legendas, como também através da trama literária, dotando certos objetos de vidas particularizadas. Nesse sentido, é vital perceber que nem Gustavo Barroso nem o MHN estavam isolados. Usar a cultura material preservada em instituições oficiais para compor tramas que articulassem história e ficção fazia parte do jogo, sobretudo quando se desejava divulgar a história.

Por exemplo: para dar mais vivacidade ao enredo do texto “As nossas primeiras moedas”, publicado em jornal e depois no livro *Gaveta de sapateiro*, Viriato Correa não deixa de esclarecer que há provas muito convincentes para o que ele está contando. E o esclarecimento não quer ser apenas uma nota de rodapé, e sim parte de um enredo em busca da atenção dos leitores: “Essas moedas são raríssimas. Ao que parece, no Brasil, só três instituições as possuem: uma das moedas — o Instituto Arqueológico de Pernambuco; algumas — a Biblioteca Nacional e o Instituto Histórico Brasileiro”.<sup>18</sup> O início do texto promete narrar por que “as primeiras moedas que se cunharam no Brasil resumem um drama de intensíssima vibração”. E, como parte da vibração, aparece no decorrer na narrativa a notícia sobre a existência de pedaço desse passado ainda presente em lugares de preservação da história. Assim como ocorre no texto de Gustavo Barroso, esses artefatos são postos numa trama que se quer mais emocionante, como se o passado pudesse ficar mais presente por meio de referências à cultura material. Cultura material, cabe frisar, que está ou não nas instituições. Quando está, melhor, porque parece mais verossímil. Mas quando não está, também vale.

O subtítulo que Viriato Correa dá para o livro *Gaveta de sapateiro* é, nesse sentido, bastante sugestivo: “miudezas desarrumadas da história nacional”. Miudezas porque os textos são curtos e tributários da sensibilidade antiquária, mas também porque o foco se dirige à miudeza material do cotidiano. Não é gratuito o uso da imagem com a



qual Viriato Correa defende sua obra, originada de uma coleção de pequenos artigos publicados em jornal, e com a qual se defende diante daqueles “rigoristas” que pensam (ou querem) encontrar na obra uma explicação da História do Brasil. A imagem é significativa: uma gaveta.

Numa gaveta de sapateiro ninguém, de certo, encontrará coisas de vulto ou de valia. O que existem são retalhinhos, miudezas, insignificâncias.

E eram, de fato, insignificâncias, miudezas e retalhinhos da história nacional, que íamos dando, dia a dia, aos leitores do jornal que nos acolhera.

Há criaturas mimadas pelo vírus da minúcia. O conjunto não lhes interessa. Num palácio não as preocupam a arquitetura, a generalidade harmoniosa das linhas, a riqueza, o esplendor.

O que lhes fere a retina é o desenho de um jarro a um canto de salão, o esmalte de uma medalha esquecida sobre um móvel qualquer, os detalhes de um púcaro de bronze, de um prato de porcelana, de um cofre de joias, o crucifixo de ouro, enfim as miudezas curiosas que formam o tesouro de bom gosto dos palácios que se prezam.<sup>19</sup>

Nessa falta de interesse pelo conjunto, nesse gosto declarado e amoroso pela minúcia ou pelo retalho, não será estranho achar no livro de Viriato Correa referências a um “pedaço de granada do bombardeiro de Paris pelos alemães, caído a 12 de janeiro de 1871”. Mas também não será estranho encontrar tais referências no catálogo do MHN que Gustavo Barroso organizou, aliás, onde de fato elas estão, como se vê no item nº 395 da “Sala do Sceptro”. Trata-se de um pedaço de granada que, além de ter sido parte de um drama específico do passado, teve depois um dono memorável. Estava “embutido em mármore, que servia de peso para papéis a D. Pedro II”.<sup>20</sup>

Um “boneco feito com um osso de peixe” ou uma “caixa de rapé, de chifre, com a imagem de São Jorge no fundo e de um soberano na tampa”. Coisas que poderiam ter ficado em gavetas mas foram parar em vitrines; coisas que poderiam ter ido para o livro de Viriato Correa pelo fato de terem pertencido ao “Paço Imperial da Quinta da Boa Vista” foram parar no catálogo de Gustavo Barroso, por motivos bem diferentes, mas que se assemelham na afeição pelo fragmento capaz de convocar e evocar o passado.<sup>21</sup>

### **Mistérios, anedotas e aventuras**

No jornal *A Folha*, de 20 de março de 1920, Medeiros de Albuquerque anunciou que, naquele mesmo dia, estava começando, naquele mesmo jornal, a publicação do romance *O mistério*. A novidade alardeada ganhava relevo pois, além de prometer muitos mistérios, não se tratava de um romance de um só autor, e sim de quatro escritores já bem conhecidos e aclamados pelo público: o próprio Medeiros de

Albuquerque, Coelho Neto, Afrânio Peixoto e Viriato Correa. A surpresa seria uma das principais emoções, até porque nem os autores sabiam como a trama iria se desenrolar. Em cada semana um escreveria a partir do capítulo publicado, dando continuidade a uma história sem desenvolvimento previsto e com um fim absolutamente desconhecido. Tempos depois, Hércules Pinto fez uma biografia de Viriato Correa e dedicou algumas páginas à iniciativa, inclusive lembrando que o sucesso da empreitada literária foi tanto que *O mistério* logo foi editado em livro e logo chegou à terceira edição.<sup>22</sup>

Gustavo Barroso fazia parte de uma rede, não só a partir de citações explícitas, mas também por meio de estratégias narrativas e editoriais. Mas, quais estratégias? Muitas e, entre elas, criar interesse pelo passado para estudantes e um público mais amplo. “Cativar o público”, como então se dizia, era uma questão fundante para certos intelectuais. E, com esse intuito, eles tinham que usar certas ferramentas, determinados planos de intervenção, inclusive aproximando a ficção da História. Ou, para ser historicamente mais preciso, aproximando a História não só de romances, mas também trazendo as “anedotas” para o fluxo narrativo da escrita da História, articulando mistérios, tramas e curiosidades. Sozinha, a escrita da História não passaria de um saber sem função, ou com função muito restrita — assim pensavam autores como Medeiros de Albuquerque, Coelho Neto, Afrânio Peixoto, Viriato Correa e Gustavo Barroso.

Mas, defender que se deve examinar as relações entre História e ficção é ainda algo muito vago. É preciso verificar em quais termos funcionaram tais relações. Por exemplo: a “anedota”. Não se tratava simplesmente de diversão gratuita. Aliás, um debate que a memória disciplinar da escrita da história (quase) esqueceu foi exatamente esse: o vínculo da História com a anedota (agora sem aspas). Quando Viriato Correa se tornou, a partir da década de 1930, um famoso autor de livros para uso nas escolas, não era só ele que dava valor cognitivo ao sentido anedótico de uma narrativa sobre certo acontecimento histórico.

Os comentários do crítico João Ribeiro sobre Viriato Correa e Gustavo Barroso podem ser tomados como indícios de um debate que circulava com certo vigor. Em 1927, apreciando dois livros de Viriato Correa, *O Brasil dos meus avós* e *Baú velho*, João Ribeiro reconhece que, em ambos os livros, há um “gênero útil e difícil da nossa História”, ou seja, a escrita da História através de “contos e novelas”. Entre outras utilidades e outras dificuldades, o crítico, que também já havia publicado livros didáticos de História, adverte que a História escrita por meio de “contos e novelas” lida

diretamente com “anedotas mais ou menos autênticas”, que, no caso de Viriato Correa, são “aproveitadas pela fantasia sempre fecunda do escritor”. De qualquer modo, apesar do anedótico ou exatamente por isso, o crítico conclui que os dois livros de Viriato Correa são “um excelente suplemento da nossa História, não só para a juventude como para a idade mais grave”.<sup>23</sup>

Um ano depois, ou seja, em 1928, João Ribeiro avaliou *A guerra do Lopez*. Gustavo Barroso, o autor, é elogiado por desenvolver com estilo apropriado “contos e episódios da Guerra do Paraguai”, mas também é visto com reservas pelo fato de cultivar muito entusiasmo pelo “heroísmo militar”. Por outro lado, no meio de mortes e tragédias, há espaço para “alguns episódios picarescos e alegres”, destaca João Ribeiro. Como exemplo disso, ele cita uma “anedota”, que é “narrada com jovialidade expressiva, em prosa fácil”.<sup>24</sup>

Volto, agora, ao início deste item, para melhor definir como *O mistério* e as outras obras de Viriato Correa fazem parte das fontes que venho examinando. Por que *O mistério*? Não por sua ligação disciplinar com a Museologia no Museu Histórico Nacional, é óbvio. Nem com a divulgação da História do Brasil, também é óbvio. Mas, é dessa obviedade que retiro indagações (ou inquietações) que podem ser incorporadas por reflexões mais sistematizadas a respeito do modo pelo qual se torna viável pensar sobre a própria historicidade da História como parte de uma questão mais alargada. Refiro-me ao próprio jogo de compartimentação dos saberes, sempre atrelados ao poder de limitar. É um desafio não se deixar prender pelos cercamentos dados a ver. Esse desafio, como venho tentando sublinhar, é aqui assumido como possibilidade metodológica, e não como falta de método.

Dito isso, retorno à pergunta: por que *O mistério*? Se não é, obviamente, pela Museologia nem pela via da História do Brasil, é em nome de quê? Antes de tudo, em nome do incômodo subjacente às indagações, talvez indisciplinadas, que foram gerando o texto aqui apresentado. Em outros termos: pela possibilidade de investigar os vários vínculos que, a partir de certos critérios historicamente situados, fazem e desfazem ligações entre os saberes que estão em disputa para fazer a História do Brasil chegar a um público mais amplo. *Uma questão de tempo*, poder-se-ia resumir, desde que se entenda o tempo não apenas no seu sentido cronológico, mas também como maneira de fazer tramas entre passado, presente e futuro. *Uma questão de tempo*, na medida em que os sentidos envolvidos no “contar” a História do Brasil se fazem em opções narrativas e

lugares de narração, a partir de narradores envolvidos em estratégias de condução das tramas que fazem os fatos terem certos contornos e não outros.

Quando destaquei as preocupações que havia em torno daquilo que se pode chamar de “pedagogia da anedota”, ou quando dei atenção ao uso de objetos nas narrativas, ou ainda quando mencionei a existência de narrativas no roteiro expositivo do Museu Histórico Nacional, não estou propondo um estudo sobre uma suposta mentalidade média de uso do passado no meio dos letrados. Pelo contrário, porque se trata de examinar como dimensões aparentemente desconectadas pelas divisões do saber podem ser estudadas exatamente pelas conexões não declaradas, pelos vínculos não autorizados no jogo das legitimidades.

O que pode provar o que aconteceu? Quem pode provar? Até onde se pode provar? A quem interessam as provas? Qual a relação das provas com o que se pode contar sobre o que aconteceu? Quem vai acreditar no que aconteceu? O que aconteceu faz sentido? Quem vai se interessar pelo que aconteceu? Como despertar interesse pelo que aconteceu? Essas perguntas estão implícitas, por exemplo, tanto n’*A guerra do Lopez* de Gustavo Barroso quanto em *O mistério* de Viriato Correa e seus amigos. É muito claro que as duas obras pertencem a estratégias diferenciadas de contato com o passado: a História e a ficção. Mas quando se trata de narrar, ou melhor, de saber narrar, os dois livros podem se aproximar, e podem fazer parte de um mesmo objeto de pesquisa historiográfica. Aliás, em *O mistério*, há várias alusões (por vezes muito diretas) ao que significa um museu, tanto em seu sentido propriamente misterioso, com poderes para “conter o passado”, como numa perspectiva mais prática, como “museu das provas”. Assim como *O mistério* é tramado por certas vias, calcado no anedótico e permeado de provas, *A guerra do Lopez* não é muito diferente disso, caso se procure examinar como os interesses do narrador conduzem as narrativas com base em certas noções de tempo.

Daí, repito, a diversidade das fontes. Diversidade que, ao invés de caminhar para um recorte menor, se direcionou para um recorte ainda mais alargado no projeto que agora apresento, podendo até dar a impressão de inconsistência na própria composição do objeto de pesquisa. A questão é que tal diversidade — que agora se amplia tanto com a entrada da obra de Viriato Correa e outros, quanto pela incorporação da cultura material não apenas do MHN, mas também de outros acervos — faz parte da

problemática que venho estudando, cujo núcleo central consiste em examinar relações entre o MHN e as narrativas de divulgação da História do Brasil.

A porosidade na fronteira que define o objeto de pesquisa, antes de ser uma aconselhável abertura metodológica para o surgimento de outras fontes, trata da condição de possibilidade para a pesquisa que atualmente realizo, cujo intuito é, também, lidar com interações entre dispositivos que se querem sólidos e enraizados, mas funcionam em zonas de instabilidade; ora interligados, ora separados, a depender da legitimidade em jogo.

### **A história, o romance e o limite**

O próprio do historiador não está em querer ver e enaltecer o passado no presente ou vice-versa, mas em reconhecer e estimar as formas diferentes que se sucedem através dos tempos. Conservar, restaurar, procurar entender o patrimônio histórico de cada povo é, sem dúvida, uma das grandes e gratas missões do historiador. Refazer, porém, o presente nos moldes do passado, de um passado que escolhemos e arbitrariamente isolamos para convertê-lo em norma insistente, é contrariar e é trair essa missão. (...)

Ninguém menos apto, em realidade, para conhecer e valorizar o passado do que aquele que voluntariamente fecha os olhos à sua época, às solicitações e aos estímulos do mundo que o cerca. De um dos maiores historiadores dos últimos tempos — Henri Pirenne —, refere-nos seu amigo e companheiro Marc Bloch que, chegando ambos, certa vez, a Estocolmo, ouvi-o dizer, mal se instalaram no hotel:

— *Que faremos agora? Parece-me que acabaram de construir um magnífico prédio para servir de Paço Municipal. Vamos vê-lo antes de mais nada.*

*E logo depois, como se quisesse prevenir algum movimento de surpresa, tratou de acrescentar:*

— *Se eu fosse um antiquário, só me interessariam as casas e as coisas antigas. Mas eu sou historiador.*<sup>25</sup>

A citação acima reproduz um trecho do artigo “O senso do passado”, publicado no *Diário Carioca* do dia 18 de julho de 1952, pouco mais de uma década depois da publicação do mencionado livro de Cornélio Penna e do comentário elogioso de Mário de Andrade. Autor do artigo: Sérgio Buarque de Hollanda. Não é à toa que o mesmo artigo seria republicado em 2004 em uma coletânea que se chama *Para uma Nova História* (organizada por Marcos Costa). O título não poderia ser mais apropriado, na medida em que reúne artigos de Sérgio Buarque que mobilizam argumentos para renovações da História em seus variados aspectos, indo de balizas metodológicas a indicações teóricas, envolvendo diálogos nacionais e internacionais. Quanto à referência de uma anedota como parte do fluxo textual, percebe-se o indício de uma tensão que vem se constituindo com mais vigor desde o século XIX.

O texto de Sérgio Buarque é, portanto, um sinal de que as práticas identificadas como antiquárias não vão desaparecer com o passar do tempo. E, no caso do Brasil (recorte aqui adotado), é um sinal de que essas práticas vão disputar com outras maneiras de domesticar o passado. Em contraste complementar diante da avaliação de Mário de Andrade em torno de Cornélio Penna: a ficção pode ser antiquária; a história, não. Isso em uma dimensão mais geral e até simplificadora, a partir do recorte das citações que até agora venho fazendo. Se outros recortes forem citados, poderiam surgir não propriamente contradições, e sim matizes que acentuam melhor a complexidade a respeito da cultura antiquária. Nessa perspectiva, retorno à citação feita nas considerações iniciais, agora em novo enquadramento:

Cornélio Pena tem uma força notável na criação do sombrio, do tenebroso, do angustioso. As suas evocações de ambientes antiquados, de pessoas estranhas ou anormais, de cidades mortas onde as famílias degeneram lentamente e a loucura está sempre à “espreita de novas vítimas”, tudo isso é admirável e perfeitamente conseguido. (...) Se sente que os seus romances são obras de um antiquário apaixonado, que em cada objeto antigo vê nascer uns dedos, uns braços, uma vida, todo um passado vivo, que a seu modo e em seu mistério ainda manda sobre nós. E tudo isso o romancista capta, evoca e desenha com raro poder dramático.<sup>26</sup>

Ou seja: para Mário de Andrade, o antiquário é algo do passado, aceitável porque serve de recurso literário para a criação do sombrio, como se o sombrio fosse uma anormalidade que emerge com certas astúcias de um texto que tem condições de tratar as “cidades mortas” com “pessoas estranhas”. Do mesmo modo, retorno à citação de Sérgio Buarque feita no início do tópico, agora em novo recorte:

(...) Quando queremos sentimentalmente uma coisa ou uma época, queremos-la com exclusividade e ciúme, contra as outras coisas e contra as outras épocas. Por isso repito que o sentimentalismo histórico é o que há de mais avesso ao senso do passado. Não próprio do historiador, mas do mau antiquário.

O próprio do historiador não está em querer ver e enaltecer o passado no presente ou vice-versa, mas em reconhecer e estimar as formas diferentes que se sucedem através dos tempos.<sup>27</sup>

Para Sérgio Buarque, o erro não seria o antiquário, e sim o “mau antiquário”, que isola e ama em demasia o que é isolado, colecionando-o numa lógica que evita suposições sobre a existência de um todo que nada tem a ver com a própria existência da coleção.

Não será exagero supor que as obras aqui citadas de Gustavo Barroso e Viriato Correa estão muito próximas daquilo que, por um lado, Mário de Andrade chama de “obras de um antiquário apaixonado”, mas sem a arte e sem o engenho de um Cornélio

Penna, e daquilo que, por outro lado, Sérgio Buarque chamou de “mau antiquário”. No caso do método histórico, o equívoco vem pela incapacidade de juntar fragmentos e, no caso da tática literária, a fragilidade é estética. Pretendendo ser história e literatura ao mesmo tempo, tudo em nome de um passado mais palatável, Gustavo Barroso e Viriato Correa caem em desgraça exatamente por não conseguirem fazer história e muito menos literatura.

No mesmo ano em que Cornélio Penna publicou *Dois romances de Nico Horta*, Gustavo Barroso publicou seu primeiro livro de memórias, *Coração de menino*. Assim como Cornélio Penna, Gustavo Barroso também mereceu ser apreciado por Mário de Andrade:

Por tudo o que se conta, percebe-se muito bem que o Sr. Gustavo Barroso foi um bom menino, estudioso, tirando suas distinções no colégio, fumando escondido, amando a pátria. Numa pequena advertência, nos garante o escritor que dirá somente a verdade, apenas cuidando de envolvê-la nos arranjos e atavios literários para lhe diminuir a intensidade. Talvez seja este o grave erro estético cometido pelo sr. Gustavo Barroso. Eu creio que qualquer espécie de elemento literário é criada justamente para aumentar a intensidade dos casos, das pessoas, dos sentimentos. O Sr. Gustavo Barroso, ao que parece, teve uma infância branda. Nada mais natural e de acertada literatura que ele usar todos os atavios e arranjos literários que intensificassem essa brandura. Em vez: o artista como que abrandou a brandura, tornando-a morna e frequentemente de insuportável sabor didático.<sup>28</sup>

A didática, eis a palavra-chave, pelo menos para a leitura que estou a fazer. O saber “antiquário” de Gustavo Barroso e Viriato Correa seria capaz de abrir corações para que brasileiros e brasileiras cultivassem o amor pelo Brasil. Uma didática que, em nome do passado, traria esse passado aos pedaços, com palavras que não conseguiriam traduzir o passado mas podiam evocá-lo, numa escrita que se inspirava em mistérios guardados em gavetas ou exibidos em vitrines. A letra seria o veículo desse mistério, que é o mistério do amor, e mais especificamente o mistério do amor ao Brasil. Bem diferente do amor ao método que se vê em Sérgio Buarque e o amor ao estético que transborda em Mário de Andrade. Sérgio Buarque e Mário de Andrade não submetiam a didática a um contato mais direto com o passado. Pelo contrário, porque a didática seria a prova de que esse contato era impossível, ou só seria possível através de mediações que não estavam mais em sintonia com a pedagogia dos antiquários.

Não adianta apenas expor elaborações com objetos que podem ser tirados de gavetas ou ir para vitrines, ou com palavras que ficaram na lembrança individual ou coletiva. As elaborações, por mais bem-intencionadas que sejam, precisam do labor da

estética; se não for assim, transformam-se, apenas, em uma memória de “insuportável sabor didático”. Assim entendendo e assim avaliando, Mário de Andrade desce aos detalhes sobre as memórias de Gustavo Barroso:

No livro há meninos que falam assim: “Paulo, não foi o Jonas quem atirou a castanhola. Fui eu. Queria mexer com o Barroso. A pontaria infelizmente foi má. Perdoas-me?”. A avó do Sr. Gustavo Barroso fala desse jeito: “Temos muitas queixas dessas parentas com quem não nos damos há muitos anos. Para nós, não existem. Não debes mais passar por lá, evitando-as sem malcriação. Mas se por acaso as encontrares de novo em qualquer parte e falarem contigo, sê amável e discreto”. O capítulo dos cigarros é exemplar neste gênero. Basta dizer que depois de uma longa fala do pai, proibindo fumar ao menino de seis anos porque “o tabaco contém um veneno chamado nicotina, por ter sido descoberto pelo sábio francês Nicot”, etc., é o próprio Sr. Barroso a terminar as suas considerações com esta máxima, de que nem o marquês de Maricá foi capaz: “Quando os homens deixarem de fumar, os meninos não fumarão mais”. Como se vê, o abrandamento que o sr. Gustavo Barroso usou neste livro atinge a própria substância intelectual. Assim não há literatura que resista.<sup>29</sup>

Contemporâneos, esses quatro autores se atritavam de formas variadas, ora de maneira geral, ora citando nomes, ora citando nomes e obras, da causa e da consequência do atrito. Disputas pelo uso do passado, pode-se concluir, desde que se compreenda que é também pelo fato de ser objeto de disputa que o passado se torna objeto de uso.

### **Considerações finais**

Voltemos ao início, mais precisamente ao texto da epígrafe. Trata-se de um trecho do romance *O antiquário*, de Walter Scott, citado por Manoel Luiz Salgado em dois artigos.<sup>30</sup> Em ambos os casos, a questão levantada gira em torno não propriamente de uma definição do que é um antiquário, e sim daquilo que passou a ser um antiquário a partir de outras formas de domesticação do passado. Distanciando-se das epistemologias baseadas em princípios de aperfeiçoamento e de evolução do saber, a chave de interpretação torna-se, portanto, a disputa pela legitimidade de métodos que transformam o passado em objeto de conhecimento. Para Manoel Luis Salgado, “Scott reúne o conjunto de sinais que, desde o século XVIII, passam a ser associados à atividade do antiquário: falta de método na coleção dos objetos que guarda, amadorismo e, sobretudo, uma suposta falta de utilidade para um esforço colecionista desta ordem”.<sup>31</sup> Esses sinais começaram a fazer parte do modo pelo qual as avaliações historiográficas traçam uma linha evolutiva, na medida em que o depois supera o antes; na medida em que, para tornar-se mais legítima, a cientificidade da História passa a silenciar as contribuições da erudição antiquária.<sup>32</sup>



Com isto, queremos afirmar que a prática dos antiquários assim como a dos historiadores modernos constituem duas possibilidades distintas e diversas de acionar práticas tendentes a uma relação com o passado e que implicam procedimentos e regras que envolvem não apenas a memorização como também a transmissão, dando origem a uma escritura que definirá o legítimo ou ilegítimo em relação ao conhecimento deste passado. O primeiro — o antiquário — torna o passado em presença materializada nos objetos que o circundam; o segundo — o historiador — torna o passado distante e objeto de uma reflexão científica, cognoscível apenas por este procedimento intelectual capaz de apreender este passado como processo, como um vir-a-ser do presente. Enquanto o olhar do antiquário parece aproximar o passado do presente, estabelecendo uma relação entre o visível e o invisível segundo determinados dispositivos, produz, para este mesmo passado, uma visibilidade segundo a qual não são os dispositivos de uma cronologia (por vezes associada a uma rígida relação de causação) que estabelecem os nexos entre o que se pode ver e aquilo que se torna, pelas mesmas razões, invisível.<sup>33</sup>

O que Sérgio Buarque estava reivindicando para a história e aquilo que Mário de Andrade estava desejando para a literatura eram exatamente isso: a distância. O passado estava distante, e diante disso era preciso ter meios de contato mais apropriados. Por outro lado, vai permanecendo, por vias muito variadas, esse antiquário que “torna o passado em presença materializada nos objetos que o circundam”. Daí os apelos de Cornélio Pena, Gustavo Barroso e Viriato Correa, que se diferenciam em muitos aspectos, mas se assemelham no gosto pelos objetos antigos. Se, por um lado, não dá para encontrar o menor vestígio de vontade pedagógica na obra de Cornélio Pena, por outro, não será hiperbólico concluir que havia uma espécie de pedagogia dos antiquários nas obras de Gustavo Barroso e de Viriato Correa.

Enquanto Gustavo Barroso ocupava-se mais com objetos dignos de vitrine, Viriato Correa preocupava-se mais com objetos guardados em gavetas. É que ambos cultivavam o amor à pátria pelo amor ao fragmento narrativo, colecionável de alguma maneira, seja através de uma coleção de pequenos contos, pequenas crônicas ou pequenas anedotas. Há um desejo de presença do passado que não se articula pelo pensamento que se desdobra a partir de muitos “casos”, pois o mais interessante é colecionar esses “casos”, um depois do outro, quando se trata de um livro, ou um ao lado do outro, quando se trata de uma sala do MHN. A unir tudo isso, a erudição patriótica, aliada ao tom professoral de quem sabe e, além de saber ou exatamente por isso, quer divulgar o seu saber da melhor maneira possível. Esse tom professoral, guardadas as devidas particularidades, chega a lembrar a animação com a qual a personagem central do romance *O antiquário* explica a um visitante sobre o passado

que há em objetos e palavras, cujos fragmentos sobreviveram à corrosão do espaço e do tempo.

---

<sup>1</sup> SCOTT, Walter. *The antiquary*. London: Penguin Books, 1998, p. 22. Apud. GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Vendo o passado: representação e escrita da história”. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, vol. 15, nº 2, 2007, p. 24.

<sup>2</sup> PENNA, Cornélio. *Os dois romances de Nico Horta*. Rio de Janeiro: Artium, 2000, p. 124.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> ANDRADE, Mário. *O empalhador de passarinho*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 4ª edição, 2002, p. 128.

<sup>5</sup> MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Culto da saudade na casa do Brasil. Gustavo Barroso e o Museu Histórico Nacional (1922-1959)*. Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Coleção Outras Histórias), 2006.

<sup>6</sup> MOREIRA, Afonsina Maria Augusto. *No Norte da saudade: esquecimento e memória em Gustavo Barroso*. 2006. Tese de doutorado em História, 292 p. São Paulo: PUC-SP, 2006.

<sup>7</sup> ABREU, Regina. *A fabricação do imortal: memórias, história e estratégias de consagração no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco/Lapa, 1996.

<sup>8</sup> SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamond, MinC, Iphan/Demu, 2006.

<sup>9</sup> DANTAS, Elynaldo Gonçalves. *Gustavo Barroso: o führer brasileiro: nação e identidade no discurso integralista barrosiano de 1933-1937*. João Pessoa: Ideia, 2015.

<sup>10</sup> Obviamente, numa perspectiva historiográfica, essa autoimagem de onipotência escriturária pode ser matéria de investigação com variadas possibilidades interpretativas, como, por exemplo, recortar o gosto que ele tinha pela história militar, ou mais especificamente, pela biografia de militares. CERQUEIRA, Erika Moraes. *Habitar o passado: Gustavo Barroso e o seu tempo*. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

<sup>11</sup> MORAES, Marcos Antonio de. (org.). *Correspondência Mário de Andrade & Manuel Bandeira*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, p. 196.

<sup>12</sup> BARROSO, Gustavo. *A guerra do Lopes*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1929. p. 35.

<sup>13</sup> ORIÁ, Ricardo. *O Brasil contado às crianças: Viriato Corrêa e a literatura escolar brasileira (1943-1961)*. São Paulo: Annablume, 2011, p. 176.

<sup>14</sup> Com bem observa Ângela de Castro Gomes, no livro *História e historiadores*, que examina determinada produção historiográfica da primeira metade da década de 1940, trata-se de “momento no qual a História lutava para demarcar suas especificidades, distinguindo-se e aproximando-se, ao mesmo tempo, da Literatura e dos ensaios político-sociais”. GOMES, Ângela de Castro. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996, p. 13.

<sup>15</sup> A institucionalização da História no ordenamento expositivo do MHN deve ser tratada como fatia de um território belicoso. A proximidade do velho prédio que serviu de base para a Exposição Universal de 1922 com as sedes do IHGB e da ABL, todos numa mesma cidade, parece ser proporcional à concorrência. Isso sem falar, ainda, em algo que não pode ser desprezado: a formação dos primeiros cursos superiores de História, também no Rio de Janeiro. FERREIRA, Marieta de Moraes. “Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de História no Rio de Janeiro”. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado (org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

<sup>16</sup> GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patricia Santos (Org.). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

<sup>17</sup> KOPYTOFF, Igor. “A biografia cultural das coisas: a mercantilização como processo”. In: APPADURAI, Arjun. *A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008, p. 92.

- 
- <sup>18</sup> CORREA, Viriato. *Gaveta de sapateiro, miudezas desarrumadas da história nacional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932, p. 256.
- <sup>19</sup> Idem, p. 7.
- <sup>20</sup> BARROSO, Gustavo. *Catálogo Geral. 1ª seção: Arqueologia e História*. Rio de Janeiro: 1924, p. 115.
- <sup>21</sup> Idem.
- <sup>22</sup> PINTO, Hércules. *Viriato Correa (a modo de biografia)*. Rio de Janeiro: Editora Alba Limitada, 1966, p. 139.
- <sup>23</sup> RIBEIRO, João. *Obras de João Ribeiro* (Org. de Múcio Leão). Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1961, p. 235.
- <sup>24</sup> Idem, p. 217.
- <sup>25</sup> BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Para uma Nova História. Textos de Sérgio Buarque de Holanda* (Org. de Marcos Costa). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 103.
- <sup>26</sup> ANDRADE, Mário. *O empalhador de passarinho*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 4ª 2002, p. 128.
- <sup>27</sup> Buarque de Holanda, Sérgio. Op. cit., p. 103-104.
- <sup>28</sup> ANDRADE, Mário de. *Vida Literária* (Org. de Sonia Sches). São Paulo: Hucitec/Edusp, 1993, p. 186.
- <sup>29</sup> Idem, p. 186-187.
- <sup>30</sup> Primeiro texto: GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Vendo o passado: representação e escrita da história”. *Anais do Museu Paulista*, vol. 15, nº 2. São Paulo: 2007, p. 11-13. Segundo texto: “Reinventando a tradição: sobre antiquarismo e escrita da História”. In: RIOS, Kênia Sousa; FURTADO FILHO, José Ernani (Org.). *Em tempo: História, memória, educação*. Fortaleza: Imprensa Universitária – UFC, 2008.
- <sup>31</sup> GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Vendo o passado: representação e escrita da história”. *Anais do Museu Paulista*, vol. 15, nº 2. São Paulo: 2007, p. 24.
- <sup>32</sup> “Mesmo quando se conseguisse encontrar documentos ou objetos em meio à desordem da coleção antiquária, estes não teriam qualquer utilidade. O sentido desse esforço colecionista deve, segundo os cânones de um novo interesse pelo passado, ser capaz de tornar esse passado útil aos homens do presente a partir de uma pragmática que visa à ação. Olhar o passado e interessar-se por ele sem o sentido do presente parece significar a atividade do dileitante, daquele que tem na atividade intelectual apenas o remédio para o ócio. Certamente não foi sempre esta a imagem dos antiquários e de sua atividade de colecionadores, sendo seu interesse pelo passado considerado tão legítimo quanto o conhecimento histórico balizado a partir de novos referenciais, como o que praticamos hoje. Quando e porque esta imagem se altera e que elementos estão em jogo para legitimação de uma nova forma de interesse pelo passado, que necessariamente desautoriza a prática antiquária, são questões importantes de serem retomadas para compreendermos o complexo processo de constituição de uma escrita científica da História”. GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Vendo o passado: representação e escrita da história”. *Anais do Museu Paulista*, vol. 15, nº 2. São Paulo: 2007, p. 24.
- <sup>33</sup> GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. “Vendo o passado: representação e escrita da história”. *Anais do Museu Paulista*, vol. 15. São Paulo: nº 2, 2007, p. 25.

# Notas sobre a Diáspora Africana na exposição e nas ações educativas do Museu Histórico Nacional

Aline Montenegro Magalhães<sup>\*</sup>  
Erika Azevedo<sup>\*\*</sup>  
Fernanda Castro<sup>\*\*\*</sup>  
Stephanie Santana<sup>\*\*\*\*</sup>

Recebido em: 15/10/2019  
Aprovado em: 31/10/2019

---

\* Doutora em História Social pelo PPGHIS/UFRJ. Bolsista de pós-doutorado sênior do CNPq e pesquisadora no Museu Histórico Nacional. Professora do MBA em Gestão de Museus da UCAM e do PROFHISTÓRIA da Unirio. Email: [aline.magalhaes@museus.gov.br](mailto:aline.magalhaes@museus.gov.br)

\*\* Graduada em licenciatura em História pela Faculdade de Formação de Professores/ UERJ. É educadora do Museu Histórico Nacional. Email: [erika16azevedo@gmail.com](mailto:erika16azevedo@gmail.com)

\*\*\* Graduada em História, mestre e doutora em Educação. Educadora no Museu Histórico Nacional, atuando prioritariamente no Programa de Pesquisa e Criação do Núcleo de Educação. Email: [fernandasantanacastro@gmail.com](mailto:fernandasantanacastro@gmail.com)

\*\*\*\* Educadora, licenciada em História pela Faculdade de Formação de Professores/UERJ. É educadora do Museu Histórico Nacional. Email: [stephaniesantana1@hotmail.com](mailto:stephaniesantana1@hotmail.com)

**Resumo**

O presente artigo tem por objetivo identificar a presença/ausência da Diáspora Africana na História do Brasil contada no atual circuito expositivo do Museu Histórico Nacional. Nosso estudo baseia-se na análise de legendas do acervo exposto e, especialmente, nas ações educativas ali realizadas com o projeto "Bonde da História". Com isso, pretendemos compreender a potencialidade e as possibilidades de produção de sentidos e significados para a representação da história de negras e negros, para além do que está posto na disposição dos objetos e suas respectivas legendas.

**Palavras-chave**

Museu Histórico Nacional; Diáspora Africana; História; educação museal.

**Abstract**

This article aims to identify the presence / absence of the African Diaspora in Brazil History displayed in the long term exhibition of the Museu Histórico Nacional. Our study is based on the analysis of objects labels, and especially on the educational actions carried out by the Bonde da História ("Tram" of History Project). Thus we seek to understand the potential and the possibilities of meaning production on the representation of the black people history, beyond the objects museography and their labels.

**Keywords**

Museu Histórico Nacional; African Diaspora; Brazilian History; Museum Education.

## Notas sobre a Diáspora Africana na exposição e nas ações educativas do Museu Histórico Nacional

Numa sociedade rigidamente hierarquizada, cada coisa tem seu lugar. O lugar dos inúmeros e inominados Raimundos não é o museu de história. Eles não têm chancela. Seu território é a “memória dos povos”.<sup>1</sup>

Essa epígrafe foi retirada da conclusão de um artigo, no qual o seu autor, José Neves Bittencourt, analisa o discurso expositivo do Museu Histórico Nacional (MHN), entre as décadas de 1920 e 1950. Raimundo do Carmo Filho, segundo Gustavo Barroso era “cego e pai de dezesseis filhos. Chamando atenção para seu triste estado de pobreza, (...) trazia consigo uma preciosa relíquia histórica, da qual se queria desfazer para atender a necessidades pecuniárias.”<sup>2</sup> A relíquia em questão era uma faca cujo pertencimento foi atribuído, pelo Sr. Raimundo, a Solano Lopez.<sup>3</sup> Barroso desdenhou do objeto por não acreditar em sua autenticidade, uma vez estando nas mãos de um “velho cearense” de origem pobre e desconhecida.

O relato, publicado na obra *O Brasil em face do Prata*,<sup>4</sup> foi tomado por Bittencourt como uma representação da história produzida e divulgada no MHN, em suas primeiras décadas de existência. Nessa história, “cada coisa tem seu lugar”, aos heróis, o panteão, e às pessoas comuns — a massa, o povo —, o silêncio e a invisibilidade. O museu de história não era lugar para os anônimos. A eles, um museu específico, o “Museu Ergológico”, dedicado “à memória do povo”, de quem não tinha história, mas saberes e fazeres a serem preservados por meio da cultura material. O projeto de museu ergológico foi pensado por Barroso sob forte sentimento de nostalgia, motivado pelas transformações modernas que ameaçavam de desaparecimento esses “modos de vida”, traduzidos como a alma da nação. Nessa perspectiva, para desenvolver seu “esquema ergológico”, Barroso cita um estudioso argentino, sem identificá-lo, demonstrando afinidade com sua linha de pensamento sobre o folclore.

Uma das raízes que dão vida ao estudo do Folclore é a *nostalgia* com que as *classes superiores* da sociedade voltam o olhar para a vida rústica e, inclusive, para os *povos situados à margem da civilização*, embora estes, de modo geral, somente ofereçam desilusões aos românticos que se aproximam de sua existência, em busca de oásis de simplicidade e ditosa despreocupação. Contudo, essa nostalgia, à qual muito deve o Folclore e também a Etnografia, fez com que se desenvolvesse, embora de modo sumamente unilateral, o estudo das tradições populares.<sup>5</sup>

As palavras reproduzidas na esquematização de um museu ergológico proposta por Barroso apontam um movimento contraditório nos estudos de Folclore. Trata-se de um movimento marcado pela violência contra as classes populares, aliada ao desejo de preservar seus referenciais. Afinal, mesmo que os “povos situados à margem da civilização, (...) de modo geral apenas ofereçam desilusões” e por isso deviam ser disciplinados, oprimidos, ou eliminados, precisavam ser estudados, classificados e registrados por meio de sua oralidade e da sua cultura material, para conhecimento e permanência do contato diante do iminente desaparecimento, seja pela morte física ou simbólica provocada pelo “processo de civilização” visto como irreversível. Trata-se do que Michel de Certeau denominou como “a beleza do morto”,<sup>6</sup> ou seja, na medida em que não representa mais uma ameaça ou um obstáculo ao processo civilizador, torna-se pitoresco, curioso, amado e tratado como autênticas raízes de uma nacionalidade. “É no momento em que uma cultura não mais possui seus meios de se defender que o etnólogo ou o arqueólogo aparece”.<sup>7</sup> E os museus também.

No caso brasileiro, é possível identificar “a beleza do morto” na ideia de “miscigenação contra o pluralismo”,<sup>8</sup> sobre a qual escreve o antropólogo Kabengele Munanga. Trata-se de um processo de homogeneização racial e cultural de caráter pacificador, no qual os diferentes grupos étnicos que compõem essa “comunidade imaginada” perdem suas cores e suas especificidades culturais, passando a formar um único corpo social de supremacia branca e europeia. O Museu Histórico Nacional muito contribuiu para a construção e divulgação dessa ideia, não apenas em seu circuito expositivo, mas também nos escritos de seu primeiro diretor, publicados dentro e fora da instituição.

Passados quase cem anos da fundação do MHN, que histórias contam suas exposições de longa duração? Que discursos divulga na aquisição, descarte, seleção e disposição de objetos ao público? E que outros discursos possibilitam construir em ações educativas? É possível identificar vestígios de um tratamento “ergológico” aos referenciais históricos e culturais dos negros, por exemplo? Em que medida esses atores sociais e sujeitos históricos são considerados pelo museu contemporaneamente? Essas perguntas mobilizam este estudo, que é desenvolvido pelas equipes da área de pesquisa e educação, num diálogo há tempos necessário e que precisa ser mais constante e sistemático. Nosso foco está na identificação da presença/ausência da Diáspora Africana<sup>9</sup> no circuito expositivo e nos diferentes discursos e significados que sobre ela

são produzidos nas ações educativas desenvolvidas pelos educadores do museu, no projeto "Bonde da História".

### **A exposição conta história, educa, mas também tem história**

A análise das exposições de museus têm sido um caminho para se compreender as práticas museológicas das instituições e os discursos produzidos e difundidos, em diferentes momentos da trajetória institucional. Compreendida como um dos principais meios de comunicação entre a instituição e seu público, as exposições podem ser conhecidas por meio de catálogos, guias, folhetos e matérias de jornais. Da mesma forma, relatórios e processos de movimentação de acervos são fontes primorosas para acessar informações, especialmente sobre os circuitos que não existem mais.<sup>10</sup> Nessa perspectiva, esses olhares para as exposições possibilitam entre outros enfrentamentos, comparações entre diferentes momentos da instituição e entre diferentes instituições em um único momento.

Igualmente, a pesquisa em educação museal tem se desenvolvido num campo de construção de conhecimento que vai além das temáticas que têm como objetivo subsidiar a elaboração de projetos e ações educativas para exposições. Estudos sobre a prática educativa, seus conceitos, teorias e metodologias têm fortalecido a atuação e a profissionalização de educadores museais, e tornado cada vez mais inseparável a atuação conjunta dos diversos setores dos museus na concepção e execução de exposições. Entre as temáticas abordadas nesses estudos está a produção dos discursos educativos em museus e sua constituição enquanto “dispositivo pedagógico específico”,<sup>11</sup> que produz e reproduz conteúdos, por vezes não presentes no acervo ou nas exposições dos museus.

Por ora, não faremos um percurso histórico das exposições e ações educativas produzidas ao longo dos quase cem anos de existência do Museu Histórico Nacional. Focaremos nossa análise na atual exposição, inaugurada em 2010, como culminância do projeto “modernização do MHN” iniciado em 2003, e nas ações educativas do projeto Bonde da História, em especial na visita com a temática sobre a “Presença negra no Museu Histórico Nacional”.

A curadoria da exposição foi um trabalho coletivo e interdisciplinar, cuja equipe foi constituída pelos próprios técnicos do quadro funcional da instituição, com a participação de uma voluntária, e lançando mão de consultorias com especialistas externos.<sup>12</sup> Foi uma prerrogativa da então diretora, Vera Tostes, que a exposição fosse



um produto do trabalho interno do MHN.<sup>13</sup> Historiadores, museólogos, arquitetos e educadores<sup>14</sup> reuniam-se semanalmente para definir conceitos, debater conteúdos, elaborar textos, selecionar acervo e produzir o projeto expográfico. Os educadores tiveram participações esporádicas em função das transformações pelas quais passava o setor educativo do museu, que ficou um período sem profissionais. Posteriormente recebeu um servidor recém concursado, mas que não teve condições de acompanhar o processo como um todo. O registro dos encontros era feito em atas que, ao final de todo o processo, foram reunidas e arquivadas.

A ideia principal era unificar a representação da História do Brasil em um circuito único. Nesse intuito havia duas questões em pauta. A primeira seria otimizar a funcionalidade do edifício, levando para o primeiro andar do prédio principal o circuito de longa duração que se dividia em módulos entre o térreo e o primeiro andar. No térreo ficaria toda a parte dedicada a exposições temporárias e a serviços, como loja, restaurante, banheiros e auditório. As únicas exposições de longa duração que não foram removidas do térreo foram as dedicadas a coleções de grande porte, por uma questão de segurança estrutural do prédio e logística: “Do móvel ao automóvel: transitando pela história”, voltada para os meios de transporte terrestres; e a do Pátio Epitácio Pessoa, mas conhecido como “Pátio dos Canhões”, que desde finais da década de 1920 se mantém praticamente intacta. A segunda questão era integrar em uma só as exposições modulares inauguradas entre 1987 e 1994: “Colonização e Dependência” (1987) e “Memória do Estado Imperial” (1992 a 2001),<sup>15</sup> que ficavam no primeiro andar, e “Expansão, ordem e defesa” (1994), que estava instalada no térreo. Mesmo sem dados sobre uma pesquisa de público, alegava-se que o museu recebia reclamações dos visitantes que não compreendiam a existência de “três histórias do Brasil”, uma vez que cada módulo constituía uma abordagem do passado nacional.

Como houve resistência quanto ao desmonte dos módulos por parte da equipe, considerados por ela uma evidência da inexistência de uma história única, absoluta e linear, foi decidido que o circuito seria único, mas os módulos seriam organizados dentro de uma circularidade linear que ocuparia o primeiro andar. Nesse projeto, inclusive, o público poderia escolher os módulos de seu interesse para visitar, lhe sendo oferecidas saídas entre uns e outros. Então, ao módulo “Oreretama”, dedicado à temática indígena, segue-se o “Portugueses no Mundo” que, mesmo procurando fugir à cronologia linear entre a chegada dos portugueses à América e a Independência do

Brasil, e buscando promover diálogos de temporalidades entre passados diferentes e o presente, tal sequência não conseguiu romper com a série factual que marca a história da colônia portuguesa na América. “A construção do Estado” — que à época chamava-se “Formação da Nação”, título substituído em 2017 — vem logo depois, abordando o período imperial, desde os processos de Independência até a proclamação da República. Este módulo lembra muito a antiga exposição “Memórias do Estado Imperial”, apresentando a maioria dos objetos antes ali expostos. Oferece raros momentos disruptivos, com poucos diálogos de temporalidade, o que faz o visitante entrar em contato com uma história imperial muito próxima à divulgada por Barroso — profusão de pinturas históricas, retratos de imperantes e aristocratas, armaria e outros símbolos de uma monarquia à moda europeia nos trópicos.

Ressaltamos que não foi planejada, ao longo do processo de transformação do circuito, uma proposta educativa para a abordagem da nova exposição. Foram produzidos roteiros em prospectos com a sua apresentação, mas não houve a sistematização de um projeto ou de ações educativas específicas para a realização de visitas ou outras iniciativas de educação museal, que terminaram sendo elaboradas após a finalização da renovação das exposições.

### **Sobre a representação da Diáspora Africana: entre objetos e discursos**

Ao entrar no módulo “Portugueses no mundo”, o visitante é recepcionado por uma grande projeção que remete à expansão marítima lusitana. Uma animação digital mostra um mapa-múndi da época com a reprodução de todas as rotas que levaram os portugueses à África, à Ásia e à América, com destaque para a última. Ao lado do mapa, os reis de Portugal de cada campanha de navegação vão sendo mostrados com uma legenda indicando o período de seu reinado.

Ao terminar a projeção, o visitante encontra à direita uma ampla vitrine dedicada aos exemplos materiais desse “mundo português”. Um busto de Luís de Camões, vestígios de arqueologia marinha de um navio que naufragou na costa brasileira no século XVII, instrumentos de navegação como uma agulha de marear, uma bússola e a réplica de um astrolábio ocupam metade da vitrine. Na outra metade estão os objetos que procuram representar os continentes onde os portugueses chegaram. A Ásia, com um potiche (séc. XVIII) e uma bacia de toalete em porcelana chinesa (séc. XIX), a América, com a escultura de uma índia em gesso (séc. XX) e a África com três presas de elefante esculpidas (séc. XIX) e uma escultura em madeira da (séc. XIX). A primeira

observação a se fazer é que os objetos são do período entre os séculos XVII e XX. Portanto, não há objetos da época à qual a vitrine especificamente refere-se. Por isso, os que ali estão dispostos cumprem mais um papel de alegoria do que de fonte documental sobre o período.

A segunda diz respeito à presença invisível dos referenciais dos continentes, especialmente da África. Uma rápida leitura na legenda da vitrine já possibilita perceber o desequilíbrio entre falta e excesso de informações. Enquanto os objetos que representam Portugal e sua empreitada marítima, receberam textos explicativos além da identificação, os demais contam apenas com uma sucinta informação, às vezes equivocada.

A índia Jupira, por exemplo, é a maquete de uma escultura tumular, feita pelo artista Honório Peçanha, em 1945, para o mausoléu do maestro negro Francisco Braga, autor do Hino da Bandeira e da ópera “Jupira”, inspirada na novela indianista de mesmo nome, de Bernardo Guimarães. Nenhuma referência ao homenageado é feita na legenda, tornando-o uma presença ausente pela sua invisibilidade.

Outro objeto que merece destaque é a boneca “Maria Cambinda”, escultura em madeira, oriunda da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de Ouro Preto, identificada na legenda apenas como “Escultura”. Na sua ficha catalográfica está definida como “Deusa da Fertilidade” do século XIX, classificada como divindade.



IMAGEM 01. Vitrine que abre o módulo de exposição “Portugueses no Mundo” do Museu Histórico Nacional. Vê-se a “Jupira” à esquerda e “Maria Cambinda” ao seu lado, à direita. Foto: Aline Montenegro.

#### 1- AMÉRICA

##### ÍNDIA JUPÍRA

Honório Peçanha- Gesso- Séc. XX

#### 2- ÁSIA

##### POTICHE

Porcelana- Séc. XVIII- China

##### BACIA DE TOALETE

Porcelana- Séc. XIX- China

#### 3- ÁFRICA

##### ESCULTURA

Madeira- Séc. XIX

##### PRESA DE ELEFANTE

Marfim- Séc. XIX

##### PRESA DE ELEFANTE

Marfim- Séc. XIX

##### PRESA DE ELEFANTE

Marfim- Séc. XX

#### 4- ASTROLÁBIO NÁUTICO PORTUGUÊS

Réplica- Bronze dourado- Séc. XX- Portugal

O astrolábio planisférico é um instrumento de orientação baseado na medição da posição dos astros em relação à Terra. Inventado, provavelmente, pelos gregos ou alexandrinos, foi aperfeiçoado pelos árabes que o difundiram pela Europa. O astrolábio náutico é uma criação portuguesa do século XV e foi muito utilizado no período em que os astros eram a principal referência de localização em alto mar.

#### 5- BÚSSOLA

Pedro Freire Branco- Metal e Madeira- 1786- Portugal

#### 6- AGULHA DE MAREAR

Madeira e Papel- Séc. XVII- Pernambuco

Conhecida também como bússola é um instrumento composto de uma agulha móvel em torno de um eixo que passa pelo seu centro de gravidade. A agulha, em razão do pólo magnético da Terra, aponta sempre para o eixo norte-sul, sendo por isso um importante instrumento de localização.

#### 7-VESTÍGIOS DE ARQUEOLOGIA SUBAQUÁTICA

Encontrados em navios que naufragaram no litoral brasileiro.

#### 8- ALEGORIA AOS LUSÍADAS

Fundição Cavina- Bronze e Mármore- Séc. XX

Lusíadas, poema épico de Luís de Camões, publicado em 1572. Tem por tema o descobrimento do novo caminho para as Índias por Vasco da Gama.

Imagem 02. Legenda da vitrine que abre o módulo de exposição “Portugueses no Mundo”, na qual se percebe o desequilíbrio das informações entre os objetos representativos dos continentes alcançados pelos portugueses no curso das “expansões marítimas” e os objetos que representam o protagonismo português nesse momento.

A definição equivocada e a escassez de informações é fruto de um processo de invisibilização da cultura afro-brasileira no MHN. Somente há alguns meses, no curso

da pesquisa de pós-doutorado que está sendo realizada por Aline Montenegro,<sup>16</sup> se chegou à conclusão de que a escultura da vitrine é a “Maria Cambinda”. Sua transferência da igreja em Ouro Preto para o MHN no Rio de Janeiro foi tratada em uma troca de correspondências entre Odorico Neves, então juiz da irmandade, e Gustavo Barroso, à época diretor do museu e responsável por ações preservacionistas na cidade mineira, inclusive na referida igreja, à serviço do Governo de Minas Gerais, em 1928.

A identificação só foi possível mediante o cruzamento de informações de diferentes fontes, especificamente duas. A primeira é uma foto publicada na revista *Selecta*, de 28 de maio de 1930, ilustrando uma reportagem de Gustavo Barroso chamada “Lembranças da escravidão”, da série “Relíquias Brasileiras”. Esta série tinha por principal característica a divulgação do Museu Histórico Nacional por meio da apresentação de seu acervo e suas galerias. A foto em questão é da “Sala Antônio Prado Júnior” — na verdade um pequeno *hall*, área de passagem entre uma sala e outra, com o aproveitamento de um espaço embaixo da escada que dá acesso ao primeiro andar —, onde “Maria Cambinda” aparece exposta entre outros objetos relativos à cultura afro-brasileira e à escravidão.



Imagem 03. Fotografia da “Sala Antônio Prado Júnior” que ilustra o artigo “Lembranças da escravidão”, publicado por Gustavo Barroso, na seção “Relíquias Brasileiras” da revista *Selecta*. Observa-se “Maria Cambinda” de perfil, no chão à direita, em frente a uma vitrine. Seu posicionamento indica a sua desvalorização na instituição, ao não receber a proteção de uma vitrine e nem de um pedestal que a elevasse à altura do olhar. O mesmo se deu com o instrumento de percussão denominado “Caxambu” à esquerda, que também foi doação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de Ouro Preto. Maria Cambinda não é citada na reportagem que informa a presença de “íolos africanos” na sala.

A foto por si não foi suficiente para nossa conclusão. Informações sobre a “Sala Luiz Gama”, como o pequeno *hall* passou a ser denominado posteriormente, publicadas no *Guia do viajante Rio de Janeiro e arredores* (1939), eram as peças que faltavam para concluirmos esse quebra-cabeça: “uma máscara de madeira pintada representando uma preta de busto nu, que os negros da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, em Ouro Preto, usavam nas procissões religiosas”.<sup>17</sup> A máscara de madeira não foi denominada.

Buscamos mais informações sobre o objeto na biblioteca digital do MHN, mas nada encontramos. Nenhuma Maria Cambinda aparece além das ocorrências aqui citadas. Outros termos de indexação utilizados, como boneca, máscara ou escultura em madeira, não remeteram ao objeto em questão. Ou seja, após citada na correspondência de 1928, embora tenha sido integrada ao acervo do MHN, ela simplesmente “desapareceu”. Essa ausência de informações, que provocou o apagamento do objeto nas coleções do MHN foi a responsável por sua classificação equivocada e por seu desconhecimento ao longo de anos. Nos resta apenas perguntar: como e por que a escultura foi definida como “Deusa da Fertilidade”? Um estudo do historiador da arte, Mário Barata,<sup>18</sup> que também foi conservador no MHN, formando-se no Curso de Museus em 1940, pode ser uma pista interessante. Escreve ele em seu artigo “Arte negra”, publicado na *Revista da Semana* de 17 de maio de 1941:

No [MHN] há um notável ídolo representando Obá ou Osa-Osi, deusa ioruba que teve um culto muito popular entre os negros da Bahia e era *padroeira dos caçadores e da fecundidade*. Foi encontrada em Nazaré das Famílias [Sic, deve tratar-se da cidade baiana de Nazaré das Farinhas], no mesmo Estado, e ofertada ao museu pelo Dr. José de Castro Monte. A rigidez dos seios e do ventre, a largura dos ombros e a força contida nos braços retos são impressionantes. O rosto está com as tatuagens que eram comuns em todas as imagens africanas. O cabelo decorativamente traçado é outra característica de muitas esculturas negras. *No mesmo museu há uma curiosíssima máscara de madeira dos negros da Irmandade do Rosário de Ouro Preto, onde era levada nas procissões. O rosto de mulher, esculpido em arte puramente negra, representa Maria Cambinda.*<sup>19</sup>

Abaixo da fotografia da escultura que aparece de frente e de perfil na publicação, encontra-se a legenda: “Máscara de Maria Cambinda utilizada pelos negros em procissões em Ouro Preto. As máscaras sempre tiveram grande importância na África, sendo utilizadas não somente em festas religiosas como em cerimônias guerreiras, tribais e outras. (...) interessantíssimos o nariz e o penteado”.<sup>20</sup> Embora nenhuma referência tenha sido feita relacionando “Maria Cambinda” à “fertilidade”, durante o processo de constituição da documentação museológica, pode ter havido confusão com

a escultura da deusa Obá que, segundo Barata, era “padroeira dos caçadores e da fecundidade”, e cuja ficha catalográfica não contém essa informação. Outra hipótese indica para a interpretação de um recorte na madeira, em formato de vulva, abaixo da altura do ventre da escultura, dando margem a esse tipo de interpretação. Uma devota do Candomblé, aluna do MBA em Gestão de Museus, e um babalorixá, Tat’Eto Lengulunkeno, que visitava o MHN, ao assistirem uma aula em que a imagem foi projetada, identificaram-na com a orixá Oxum, embora informassem desconhecer outra escultura nos mesmos moldes representando a divindade iorubá. O que não descarta uma inspiração de esculturas de orixás africanos.

Os casos aqui explicitados ilustram uma realidade de ausência e invisibilização que demarcam tanto a constituição do acervo quanto sua exibição nas exposições do MHN. O trabalho de pesquisa, de constante renovação das exposições e de educação museal que ocorrem no museu contribuem para a superação dos obstáculos colocados historicamente entre o museu, os seus públicos e a sociedade, na construção de uma proposta expositiva que represente o conjunto de fatos e sujeitos históricos das diversas identidades nacionais.

O investimento investigativo que desvela informações sobre o acervo e que apresenta novos conteúdos e formas de abordá-lo, de maneira que se possam trazer à tona histórias, memórias e atores sociais invisibilizados, também fundamenta a elaboração de ações educativas que criam novos discursos comprometidos com a democratização do espaço do museu e de suas narrativas.

O “Bonde da História” é um projeto do Núcleo de Educação do MHN que acontece de forma continuada desde 2016, durante os finais de semana e, eventualmente, mediante demanda específica. A ação, que consiste em visitas mediadas na exposição de longa duração, têm o objetivo de apresentar uma visão crítica da história nacional, construída com fins pedagógicos e lúdicos pela equipe de educação museal da instituição.<sup>21</sup> A partir de recortes temáticos relacionados ao acervo exposto no museu, e explorando também histórias, discursos e manifestações culturais ausentes, trabalha narrativas diferentes das apresentadas pelo discurso expositivo ou amplia pontos desse discurso que passam despercebidos ao olhar do público. Alicerçada em uma concepção decolonial e intercultural da História e da prática pedagógica, o Bonde da História tem-se consolidado como marca educativa da instituição, ampliando o alcance educativo a públicos há tempos não contemplados, como famílias, turistas e



visitantes espontâneos, criando uma audiência cativa, atraída pelas temáticas abordadas e a perspectiva dialógica das visitas e oficinas.

Os recortes temáticos abordam seções do circuito expositivo, grupos de objetos selecionados por afinidade ou tipologia, efemérides, personagens e temas da atualidade. Busca-se apresentar versões da História e suas críticas, reconhecendo sujeitos históricos silenciados ou negados pela historiografia. A iniciativa promove a inserção de agentes sociais e culturais contemporâneos, estimulando a apropriação do acervo, o senso crítico e a formação integral dos indivíduos, com foco na democratização do museu e da sociedade. Busca-se ainda a promoção de visitas que possam congregiar pessoas, promovendo encontros entre indivíduos e narrativas, versões e pontos de vista comuns e divergentes, estimulando a escuta e o respeito pela diferença e diversidade de opiniões.

O projeto conta também com uma versão voltada para o público infantil, o Bondinho da História, realizado igualmente nos finais de semana. No bondinho, crianças e jovens são convidados a participarem de contações de história, oficinas, jogos e diversas atividades lúdicas. Nele são apresentadas personagens históricas, fatos curiosos e controversos da história nacional e onde se busca desfazer mitos e versões estereotipadas e cristalizadas da História. Estimula-se a compreensão do fazer e ser histórico.

As visitas mediadas e oficinas acontecem todos os sábados e domingos e já contaram com a participação de grupos de mais de duzentas pessoas em uma mesma visita. Também foram realizadas ações voltadas para pessoas com deficiência, como o público surdo e o com deficiência visual. O projeto tem proporcionado reflexões constantes sobre o acervo do MHN e a forma como ele é comunicado, sugerindo ressignificações e releituras a respeito dos seus discursos expositivos, integrando o museu à sociedade, e aproximando o público e suas demandas das equipes do museu, o que lhe permite o cumprimento de sua missão e função social.

Dentre os mais de vinte temas abordados no projeto, um dos primeiros e ainda o mais procurado é o que trata da representação da Diáspora Africana e seu legado na cultura brasileira: “A Presença Negra no acervo do MHN”.

O discurso educativo utilizado nessa visita do projeto “Bonde da História” é semelhante ao usado nas demais visitas ao circuito quando tratando do acervo selecionado, no entanto, no caso específico do projeto, há um foco maior na relação constante entre passado e presente. Como a sociedade brasileira se estruturou sob a

égide do racismo e da supressão da narrativa das culturas negras em favor da narrativa dominante, iniciamos a visita com duas perguntas ao público: “Ainda existe racismo no Brasil?” e “Você é racista?”. A partir dessa interação e das respostas começamos a utilizar o acervo e dispositivos expográficos para embasar as demais trocas com os visitantes.

A visita começa na exposição “Portugueses no Mundo”, no núcleo que sucede as representações da expansão marítima e da chegada dos portugueses à América, “O doce amargo do açúcar”. O núcleo é composto por um painel sobre o tráfico negreiro — que apresenta as rotas, grupos étnicos e dados estatísticos —, a maquete de um engenho de açúcar — apresentando uma representação iconográfica bastante disseminada “Casa Grande, Senzala, Moenda e Capela” — e um tronco de tortura. Neste ponto, abordamos que os efeitos da diáspora não se manifestam somente na problemática da diversidade da identidade dos escravizados, historicamente representados como um grupo homogêneo culturalmente, como também na negação da origem de seus descendentes, que na maioria das vezes não sabem a procedência de seus antepassados. Usando a maquete e o tronco questionamos discursos políticos atuais que representam os africanos como povos passivos diante do processo de escravização.

Outro ponto importante da mediação é onde apontamos para a exposição de obras produzidas por artistas “mestiços”<sup>22</sup> dos séculos XVIII e XIX, e que pertencem ao acervo do MHN. Vemos que, em alguns casos, tal como se deu com a escultura da índia Jupira, há uma presença negra não explicitada no discurso expositivo. É o caso da sala com foco na arte barroca onde temos os seis ovais do artista Leandro Joaquim e da sala “Entre mundos”. Nesta há duas esculturas e um lampadário do Mestre Valentim, um violão e batutas do musicista Antonio Carlos Gomes, além de um quadro que mostra o Padre José Maurício Nunes Garcia tocando cravo para Dom João VI. Apontamos também outros nomes como Chiquinha Gonzaga e Aleijadinho que se encaixam no perfil de artistas ali representados por sua arte, mas não revelados. O debate fomentado, a esta altura da visita, gira em torno da ascensão social dos mesmos e está relacionada à produção de uma arte baseada na cultura europeia e na conexão genética e social com pessoas brancas. O sucesso desses artistas pode ser usado como um endosso do discurso apaziguador dos efeitos cruéis do racismo, pois essas exceções podem ser usadas para sustentar o mito da democracia racial existente no país.

Também na sala “Entre Mundos” destacamos o “Altar de Oxalá” ponto de ótimos debates que costumam contrapor a beleza da instalação artística de Emanuel Araújo com a reação negativa dos visitantes, que se aproximam por encantamento estético e se afastam ao ler o nome do Orixá na legenda. A partir da análise do “Altar de Oxalá”, pontuamos a perseguição às religiões de matriz africana como racismo religioso, termo ainda pouco conhecido pela maioria do público.

Na sala “Riqueza e Escravidão” abordamos a tortura física como mecanismo de manutenção e prolongamento da escravidão no Brasil, identificando os objetos de tortura expostos, como grilhões, ferros de marcar, gargalheiras e um tronco de tortura transformado em banco. Trabalhamos também com a problematização da naturalização da ideia de corpo negro como corpo público, traço que a escravidão deixou na sociedade. Relembramos meninos espancados na rua, mulheres arrastadas em comunidades pobres, como foi o caso de Cláudia Silva, e como essa relação entre tortura “corretiva” e o corpo negro ainda é atual. Destacamos também a dificuldade de mensurar alguns tipos de tortura a partir do acervo, como por exemplo, a tortura psicológica e o estupro.



IMAGEM 04. Fotografia de uma das visitas do projeto Bonde da História na sala “Riqueza e Escravidão”. No canto direito, abaixo, vê-se o tronco de torturar escravos tornado banco em um sítio no Ceará, após a abolição da escravidão naquele estado. Foto: Equipe do MHN.

A linha do tempo com as diversas leis abolicionistas ilustram as tentativas de fazer uma mudança lenta e gradual para a libertação de escravizados, chegando até a assinatura da Lei Áurea. Neste momento da visita provocamos os visitantes a pensar sobre o processo de abolição. Foi um processo evolutivo, unilateral e pacífico, como a linha do tempo apresenta? A princesa Isabel foi a salvadora dos escravizados? Onde estão suas lutas por sua liberdade que não aparecem nessa cronologia? Houve algum suporte para esses escravizados inserirem-se na sociedade como assalariados? Há influência desse processo nos dias atuais? Quais outras abolições ainda são necessárias?

Destacamos que para a constituição do discurso educativo sobre a “Presença negra no MHN” são mais utilizados os dispositivos expográficos do que o acervo em si, já que são marcados por uma narrativa invisibilizadora, subalternizadora e apaziguadora das relações sociais da Diáspora Africana.

Desta forma, o Bonde da História busca pensar o presente em perspectiva histórica e a partir do acervo, estabelecendo os nexos necessários entre narrativas diversas e plurais, e destacando as amarras que levam à reprodução de práticas racistas de origem escravocrata nos dias atuais.

## **Conclusão**

Como é possível observar, ainda temos muitos desafios pela frente, entre os quais parece urgente sintonizar a narrativa expositiva com as ações educativas que visibilizam o protagonismo de negras e negros na história do Brasil, colocando em pauta a Diáspora Africana na exposição, mesmo que ainda invisíveis ou silenciadas sob a perspectiva da história oficial, eurocêntrica.

Vale lembrar que a urgência em ampliar a representação dos negros na exposição, foi pautada na primeira reunião de elaboração do circuito e manteve-se como uma meta da equipe curatorial ao longo de todo o processo.<sup>23</sup> Efetivamente, a presença material da Diáspora Africana ganhou mais espaço, a exemplo do núcleo aqui citado, dedicado à história dos negros no Brasil para além da escravidão, sublinhando-se o protagonismo de artistas, políticos e intelectuais negros, bem como a religião e as festas como práticas de resistência. Interessante perceber que a recepção desse núcleo pode se distanciar muito da intenção que mobilizou sua produção. É o caso da análise feita por Verena Alberti ao afirmar que:

(...) na mesma sala há um painel de fotografias coloridas de negros e negras em rituais de candomblé, dançando jongo, e em outras ações que retratam manifestações culturais afro-brasileiras. São fotografias bonitas, mas que reforçam a ideia dos nichos possíveis de destaque do negro, no Brasil atual: a cultura e o esporte.<sup>24</sup>

Ou seja, a autora reconhece na proposta da sala uma folclorização dos negros e, na exposição como um todo, uma falta de enfrentamento do racismo como uma questão em contraponto à ideia de miscigenação e de vitimização apresentada. Nós concordamos com esse olhar e inferimos que, o aumento do número de objetos não resultou em maior visibilidade da história de negras e negros no Brasil. Embora não se reforce a perspectiva barroseana citada no início deste trabalho, também não se percebe uma ruptura com ela, uma vez que a materialidade exposta foi tratada segundo o olhar da colonialidade. A invisibilidade e o silenciamento mantiveram-se na escassez de informações e nos erros de definição e atribuição dos objetos expostos.

O caminho apontado pelas pesquisas e ações educativas — que têm procurado desenvolver uma prática de curadoria compartilhada<sup>25</sup> no estudo das coleções, na organização das exposições e no delineamento de uma política de aquisição mais abrangente e democrática — deve resultar em uma exposição que efetivamente aborde a Diáspora Africana sob a perspectiva decolonial<sup>26</sup>, valorizando-se a *interculturalidade crítica* nessas representações e rompendo com a *interculturalidade funcional*<sup>27</sup> que fortalece o caráter multicultural pacificador dos conflitos e das tensões sociais que marcam a história dos negros na sociedade brasileira.

Mais do que isso, deve envolver os setores, antes marginalizados, em processos museais participativos, como em curadorias coletivas ou na elaboração de uma política institucional para a diversidade.

É preciso dar chance à sociedade de conhecer os museus em seu funcionamento interno e os processos museais que forjam sua história e sua memória. O MHN tem realizado ações importantes nesse sentido, como o processo de reformulação de seu Plano Museológico, atualmente em curso, e a recente construção participativa de sua política educacional.

Os museus entraram no século XXI em uma nova fase, a de *fazer junto*, a de entender os públicos como coautores de seus processos e mesmo da elaboração das políticas públicas da área. O Museu Histórico Nacional, pela sua temática e relevância no cenário nacional deve ser vanguarda no processo de *trabalhar com* a sociedade na

produção do conhecimento museal, ou seja, de sua própria história e memória, incluindo-se aí os processos educativo, curatorial e de aquisição de acervo.

---

<sup>1</sup> BITTENCOURT, José Neves. “Cada coisa em seu lugar: ensaio de interpretação do discurso de um museu de história. *Anais do Museu Paulista: História e cultura material*, 8(1). São Paulo: Museu Paulista, 2001, p. 171.

<sup>2</sup> BARROSO, G. “A faca de Solano Lopéz”. In: *O Brasil em face do Prata*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930. Apud, BITTENCOURT, José Neves. Op. cit., p. 171.

<sup>3</sup> Presidente do Paraguai contra o qual Brasil, Argentina e Uruguai se uniram para combater na Guerra da Tríplice Aliança, mais conhecida como Guerra do Paraguai (1864-1870).

<sup>4</sup> BARROSO, G. Op. Cit.

<sup>5</sup> Apud BARROSO, Gustavo. “Museu Ergológico Brasileiro”. *Anais do Museu Histórico Nacional*, v. 3 (1942). Rio de Janeiro, MHN, 1945, p. 433-434. Grifos nossos.

<sup>6</sup> CERTEAU, Michel de. “A beleza do morto”. In: *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 7ª ed., 2012, p. 55-85.

<sup>7</sup> Id., p. 61.

<sup>8</sup> MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 5ª ed., revista e ampliada, 2019, p. 85.

<sup>9</sup> Segundo Nei Lopes, *diáspora*, que significa “dispersão” em grego, além de designar o movimento espontâneo dos judeus pelo mundo, também é utilizada como referência à desagregação compulsória dos negros africanos por todos os continentes, em função do tráfico de escravizados. Ainda segundo Lopes, “o termo ‘diáspora’ serve também para designar, por extensão de sentido, os descendentes de africanos nas Américas e na Europa, e o rico patrimônio cultural que construíram”. É a presença desse “rico patrimônio” que está em jogo na análise aqui proposta.

Cf.: LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 242.

<sup>10</sup> Ver, por exemplo, COSTA, Carina Martins. “Lições de história: o passado brasileiro narrado nos guias de museus”. In: ROCHA, Helenice et. al. *Identidades, memórias e projetos políticos*. Rio de Janeiro: FGV, 2016, p. 105-120.

<sup>11</sup> MARTINS, Luciana Conrado. *A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação. São Paulo: USP, 2011, p. 145. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/publico/LUCIANA\\_CONRADO\\_MARTINS.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/publico/LUCIANA_CONRADO_MARTINS.pdf)

<sup>12</sup> Manoel Luís Salgado Guimarães atuou como consultor nas três primeiras salas do módulo “Portugueses no Mundo”, revisando textos e legendas. Infelizmente, faleceu no meio do processo em 2010. Emanuel Araújo, além de ter realizado a instalação artística que representa o altar de Oxalá de um terreiro de Candomblé, escreveu o texto sobre a estética do Barroco e prestou consultoria para a parte dedicada à representação dos negros para além da escravidão, sala conhecida pelo número 5, que se inicia com os processos de resistência e subversão dos negros e termina com o período joanino no Brasil (1808-1821). O atual ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, foi consultado sobre o conceitual da exposição “Cidadania em Construção”. Ver “Atas das reuniões de elaboração da exposição” no Arquivo Institucional do Museu Histórico Nacional. ASDG, cx 56 (2).

<sup>13</sup> Conforme dito em entrevista que Vera Lúcia Bottrel Tostes concedeu em sua residência, no dia 15 de abril de 2019, à Aline Montenegro Magalhães,.

<sup>14</sup> Aline Montenegro e Rafael Zamorano Bezerra (historiadores), Vera Lúcia Bottrel Tostes (museóloga com mestrado em História) Ângela Telles (museóloga com especialização em História da Arte, mestrado e doutorado em História. Integrou a equipe como voluntária), Ruth Beatriz Caldeira de Andrada e Lia Silvia Peres Fernandes, Jorge Cordeiro e Claudio Nelson Barbosa (museólogos), Luiz Carlos Antonelli e Cristiane Vianna João (arquitetos). Registre-se a presença da educadora Marcelle Pereira na primeira

---

reunião, realizada em 30/08/2006, e da educadora Kátia Frecheiras a partir do dia 21/07/2010. Ver “Atas das reuniões de elaboração da exposição” no Arquivo Institucional do Museu Histórico Nacional. ASDG cx 56 (2).

<sup>15</sup> “Exposição Memória do Estado Imperial, implantada inicialmente em 1992, foi ampliada em 1995 e novamente reformulada em 1998. Em 2001 foi modernizada, transferida para galerias mais amplas, passando por reformulação conceitual e museográfica, e recebendo mais acervos”. MUSEU HISTÓRICO NACIONAL. *Relatório de gestão (1995-2002)*. s/p. Arquivo Institucional do Museu Histórico Nacional, AS/DG-1, cx 49. Para saber mais sobre os módulos expositivos, ver CHAGAS, Mário de Souza e GODOY, Solange de Sampaio. “Tradição e ruptura no Museu Histórico Nacional. *Anais do Museu Histórico Nacional*, v. 27. Rio de Janeiro: MHN, 1995, p. 31-59; GODOY, Solange de Sampaio e LACERDA, Luiz Carlos Antonelli. “Museografia e museu. Um estudo de caso nos anos 80 do Museu Histórico Nacional”. *Anais do Museu Histórico Nacional*, v. 34. Rio de Janeiro: MHN, 2002, p. 167-188; MAGALHÃES, Aline Montenegro e TOSTES, Vera Lúcia Bottrel. “Museus e representações da nação no pós-colonialismo. Reflexões sobre os passados construídos no Museu Histórico Nacional”. In: BENCHETRIT, Sarah Fassa, BEZERRA, Rafael Zamorano; CHAGAS, Mário de Souza (orgs.) *A democratização da memória: a função social dos museus ibero-americanos*. Rio de Janeiro: MHN, 2008, p. 125-144.

<sup>16</sup> O projeto “Os negros no Museu Histórico Nacional: por uma coleção descolonizada. 1922-2018” está sendo realizado pela historiadora Aline Montenegro Magalhães no âmbito da bolsa de pós-doutorado sênior do CNPq. Tem por objetivo analisar a representatividade de negras e negros no Museu Histórico Nacional (MHN) ao longo da sua trajetória institucional, identificando objetos representativos da Diáspora Africana no Brasil, presentes no acervo e seus diferentes processos de musealização.

<sup>17</sup> *Guia do viajante Rio de Janeiro e arredores*. Rio de Janeiro: Companhia Carioca de Artes Gráficas (Série: Os Guias Verdes do Brasil), 1939.

<sup>18</sup> BARATA, Mário. “Arte negra”. *Revista da Semana*. Rio de Janeiro: Cia. Editora Americana S.A, 17 de maio de 1941, p. 16, 17 e 34.

<sup>19</sup> Idem, p. 34. Grifos nossos.

<sup>20</sup> Idem, p. 17.

<sup>21</sup> A equipe educativa do MHN é composta por seis servidores e oito educadores terceirizados, com diferentes formações e atribuições profissionais (sendo que todos fazem parte do planejamento, registro e avaliação das ações educativas). Entre os servidores, Diogo Tubbs (cientista social) é o chefe do Núcleo de Educação, Fernanda Castro (historiadora e doutora em Educação) é responsável por formação e pesquisa, Flávio Carvalho atua na formação dos trabalhadores terceirizados do museu, Lúcia Coutinho (historiadora) é responsável pelo agendamento, Silvana Pinho (psicóloga) é responsável pela pesquisa de público e Valéria Abdalla (museóloga) atua com a temática da acessibilidade. Entre os educadores terceirizados, que realizam ações de mediação, contação de histórias e oficinas, Bruno Ribeiro é historiador da arte, Érika Azevedo é graduanda em História, Letícia Julião é graduanda em História, Leonardo Oliveira, educador cego, tem ensino médio completo e atua na consultoria em acessibilidade, Jonatan Silva é graduando em Pedagogia, Nathália Santos é graduanda em História, Stephanie Santana é historiadora e Wanda Padula é pedagoga.

<sup>22</sup> No discurso educativo presente no Bonde da História, esses artistas são destacados como negros. A palavra “mestiço” é utilizada para destacar o fato de ter pais brancos no seu reconhecimento em meio à lógica escravocrata dos séculos XVIII e XIX. Segundo essa lógica, “se o mestiço é reconhecido como homem completo, é essencialmente porque tem o ‘precioso’ sangue branco e porque pode ser utilizado para fins políticos”. Cf.: MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem*. Op. cit., p. 31.

<sup>23</sup> Na ata da primeira reunião de elaboração do circuito expositivo, lê-se o seguinte: “Destacou-se a importância de se retratar o negro na exposição. Como foi analisado, no circuito atual há pouquíssima representação da cultura negra”. Ata da reunião do dia 30/08/2006. Atas das reuniões de elaboração da exposição no Arquivo Institucional do Museu Histórico Nacional. ASDG cx 56 (2).

<sup>24</sup> ALBERTI, Verena. “Pedaços de narrativa nacional na exposição permanente do Museu Histórico Nacional”. In: *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. Natal: Anpuh, 2013, p. 8. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364495348\\_ARQUIVO\\_textoanpuhmhn.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364495348_ARQUIVO_textoanpuhmhn.pdf).

---

<sup>25</sup> Sobre esse processo, ver KNAUSS, Paulo, MAGALHÃES, Aline Montenegro e BEZERRA, Rafael Zamorano. “Sobre colecionismo engajado no Museu Histórico Nacional”. *Museu da Imigração. Em contato: comunidades, cultura e engajamento*. São Paulo: Museu da Imigração, 2019, p. 35- 44.

<sup>26</sup> CHAGAS, Mário. “Museus e patrimônios: por uma poética e uma política decolonial”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 35. Rio de Janeiro: Iphan, 2017, p. 121-137.

<sup>27</sup> Trabalhamos com a noção de interculturalidade crítica e interculturalidade funcional com base nas reflexões de Catherine Walsh. Segundo a autora, na interculturalidade funcional a diversidade e a pluralidade culturais são reconhecidas e valorizadas, entretanto, “são funcionais ao sistema existente, não toca[ndo] as causas da assimetria e desigualdades sociais e culturais”, não questionando, portanto as estruturas vigentes. Já a interculturalidade crítica deve ser compreendida como “uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes - e como demanda da subalternidade — , em contraste à funcional que se exerce a partir de cima. (...) Pretende pensar não só ‘a partir’ das lutas dos povos historicamente subalternizados, mas também ‘com’ sujeitos, conhecimentos e modos distintos de estar, ser e viver”. Cf.: WALSH, Catherine. “Interculturalidade crítica e educação intercultural”. Tradução não solicitada e não autorizada, realizada para uso didático por Herlon Bezerra, da apresentação da autora no seminário Interculturalidad y educación intercultural. In: *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*. La paz: 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/227507643/Interculturalidade-Critica-e-Educacao-Intercultural-Catherine-Walsh>



# Educação museal e educação escolar: diálogos para uma sociedade antirracista

Valdemar de Assis Lima<sup>\*</sup>  
Elison Antonio Paim<sup>\*\*</sup>

Recebido em: 02/10/2018  
Aprovado em: 22/02/2019

---

\* Professor assistente do curso de graduação em Museologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela UFSC e doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Membro do grupo de pesquisa PAMEDUC (UFSC). E-mail: [poesiadomar@gmail.com](mailto:poesiadomar@gmail.com)

\*\* Professor permanente do programa de pós-graduação em educação (PPGE) e do mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória – UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutor em Educação pela UNICAMP e mestre em História pela PUC/SP. Líder do grupo de pesquisa PAMEDUC (UFSC) e membro dos grupos de pesquisa Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: [elison0406@gmail.com](mailto:elison0406@gmail.com)

## **Resumo**

Os museus são lugares culturais cujo caráter educacional lhes infunde grande responsabilidade social na construção e implementação de políticas educacionais para além da ambiência escolar e favorecem a compreensão do devir das memórias de diferentes grupos – como reelaborações e ressignificações da dinâmica social. Tanto os museus quanto as escolas criam processos de construção de significados, assim, a necessidade de uma investigação dos pontos de vista dos educadores sobre a situação de visita nos museus se dá a título de alçar reflexões que indiquem as formas como estas são compreendidas fora do discurso especializado. Visamos compreender em que medida há o reconhecimento e utilização dos museus como espaços educacionais factíveis para atividades educacionais tendo por base a Lei 10.639 de janeiro 2003, bem como averiguar como essa possibilidade de uso educacional contribui ou não para a construção de uma visão política de museu, estimulando o reconhecimento e a utilização desses lugares em serviço da transformação social.

## **Palavras-chave**

Educação; experiência; decolonialidade; memórias; antirracismo

## **Abstract**

Museums are cultural places whose educational character infuses them with a great social responsibility in the construction and implementation of educational policies beyond the school environment and favors the understanding of the becoming of the memories of different groups, such as re-elaborations and resignification of the social dynamics. Both museums and schools create processes of meaning-making, so the need for an investigation of educators' points of view about the visitation situation in museums is given by way of raising reflections that indicate the ways in which they are understood outside the specialized discourse. We intend to understand the extent to which the recognition and use of museums as educational spaces are feasible for educational activities based on Law 10.639 of January 2003, as well as to investigate how this possibility of educational use contributes or not to the construction of a political vision of a museum, stimulating the recognition and use of these places in service of social transformation.

## **Keywords**

Education; experience; decoloniality; memoirs; anti-racism.

## Educação museal e educação escolar: diálogos para uma sociedade antirracista

O presente artigo aborda as experiências de professores de história quando da sua visita aos museus. Esse enfoque parte de um trabalho em desenvolvimento como tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-PPGE/UFSC, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação (SHE). Tal abordagem é também um desdobramento da análise desenvolvida, anteriormente, na dissertação de mestrado que se concentrou no debate sobre o conceito de educação museal no pensamento museológico contemporâneo, propondo algumas reflexões que nos parecem necessárias para entendermos as possibilidades de construção de uma política de educação sensível e emancipatória, fomentando a autonomia dos sujeitos, estimulando e praticando a liberdade a serviço do uso social da memória.

A atual investigação, no âmbito do doutoramento, é ancorada na interculturalidade crítica e na perspectiva decolonial da educação para lançar um olhar sobre os museus que guardam acervos de matriz cultural africana e afro-brasileira. Considerando as narrativas de professoras e educadoras museais sobre as experiências de situação de visita dos públicos escolares, compreender se a educação museal dessas instituições é antirracista e em que medida a política pedagógica antirracista de dois museus brasileiros se coaduna com o espírito da Lei nº 10.639/04<sup>1</sup> e como isso se relaciona com o uso social da memória desses públicos.

A pesquisa se apropria de elementos do pensamento do filósofo alemão Walter Benjamin, presentes, principalmente, nas obras “Experiência e pobreza”<sup>2</sup> e “O Narrador”,<sup>3</sup> que suscitam discussões alusivas ao campo da educação museal, à educação escolar e aos museus, com ênfase no discurso expositivo. Portanto, à narrativa expográfica e às narrativas dos públicos que visitam os museus — as impressões das situações de visita e a questão do uso social da memória por parte dos sujeitos históricos e as interpretações e apropriações, que tanto estudantes como professores de história fazem (ou podem fazer) a partir dos sistemas de representação. O pensamento benjaminiano enseja uma série de temas geradores que se relacionam com o ensino da história e cultura afro-brasileira, conforme a Lei nº 10.639/04.<sup>5</sup>

A escolha por essa temática se dá a título de alçar reflexões sobre as formas como os museus lidam com a necessidade dos professores de História do ensino fundamental trabalharem, de forma crítica, os conteúdos relacionados à História e à cultura afro-brasileira, suscitando elementos para uma compreensão sobre esse perfil específico de público. Ou seja, que relações são estabelecidas com os professores que ministram a disciplina de História no ensino fundamental; que rupturas e permanências são aferíveis no espaço museal, no diálogo com essas memórias afrodescendentes, e como os significados produzidos por esses professores contribuem ou não para o fortalecimento das identidades numa perspectiva de inserção e emancipação social.

Criada em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) para apor a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino (escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e no ensino médio).

Ainda sob a égide da Lei nº 10.639/03 foi criado o dia Nacional da Consciência Negra (20 de novembro), em honra ao líder quilombola negro Zumbi dos Palmares, numa referência à luta e resistência dos afro-brasileiros por sua identidade, história e memória, bem como na salvaguarda do lugar da matriz cultural africana na formação do povo brasileiro.

A obrigatoriedade da inserção da história e da cultura africanas e afro-brasileira no ensino é uma diretriz que se expande para todo e qualquer espaço em que haja a experiência educacional e nos provoca a reflexão sobre a responsabilidade dos museus com a ampliação do próprio conceito de museu. É necessária a compreensão de que uma educação museal antirracista perpassa a democratização de acesso ao museu por parte desses grupos que historicamente tiveram seu acesso negado. Como afirma o museólogo Mario Chagas,

O museu está passando por um processo de democratização, de ressignificação e de apropriação cultural. Já não se trata apenas de democratizar o acesso aos museus instituídos, mas sim de democratizar o próprio museu, compreendido como tecnologia, como ferramenta de trabalho, como dispositivo estratégico para uma relação nova, criativa e participativa com o passado, o presente e o futuro.<sup>6</sup>

Como assinala Chagas, faz-se mister democratizar não “apenas” a acessibilidade ao museu, mas democratizar a própria ideia de museu. Com efeito, diante das demandas sociais da contemporaneidade, o museu precisa ser um lugar de acessibilidades, que promova o contato sensível com o objeto musealizado e a apropriação<sup>7</sup> desse objeto. E

proporcionar aos seus públicos diferentes formas de interação, fruição e sinestesia durante a situação de visita, estimulando a construção de tecnologias sociais de enfrentamento das desigualdades, bem como o empoderamento para a transformação social.

Entende-se que os espaços ou processos museais possuem, assim, uma força de mobilização e empoderamento social. Também é perceptível o fortalecimento do compromisso destes espaços e processos com as funções sociais que lhe são demandadas por diferentes grupos, entendendo que o ser humano é quem dá sentido e faz uso dessa memória que adeja o bem cultural. E é o ser humano que confere um caráter de museabilidade — ou potencial de musealização — a esse bem cultural.

Conforme a Convenção de Paris,<sup>8</sup> o museu deve estar a serviço do ser humano e se aproximar das comunidades e dos povos, priorizando a função social da instituição. Obviamente, ampliamos essa compreensão para além do conceito tradicional de museu fundamentado no tripé prédio, acervo e público. Isto é, o museu enquanto instituição e todos os processos museais a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento — as diferentes iniciativas de memória e museologia social, o que inclui galerias de arte, monumentos, memoriais, jardins botânicos e zoológicos, aquários, centros culturais, centros científicos, planetários e reservas naturais.

Nessa perspectiva dois grandes desafios estão postos à educação museal: por um lado, desconstruir mentalidades colonizadas – para que mais pessoas possam afluir aos museus (para além dos grupos que historicamente são privilegiados com acesso e permanência); e, por outro, visitar outras musealidades, sem desprezar aquelas que já existem. Esse é um movimento epistêmico oriundo da museologia social que potencializa a construção de uma concepção decolonial de museu, que é crítico e reflexivo. Uma concepção que se fortalece à medida que as pessoas percebem que no solo da imaginação museal é possível plantar outros sonhos de museu. Ou seja, propostas sensíveis de processos museais que se direcionam para um museu liberto do modelo EUA-europeizante — que sufoca memórias dos grupos subalternizados, roubando destes o direito de museu, o direito de representação da memória, transformando o que deveria ser um espaço de empoderamento e fortalecimento indenitários em instrumento de opressão de subjetividades e esmagamento de memórias.

De acordo com a Lei nº 11.904,<sup>9</sup> museus são “instituições (...) abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento”. Se os sujeitos precisam

defender o seu direito de museu, é possível afirmarmos que os museus estão de pronto, “abertos a todos os públicos”? É possível identificarmos uma dimensão de barbárie nos espaços museais?

A utilização da terminologia *públicos*, no plural, é uma escolha política de não invisibilizar a diversidade de perfis de visitantes dos museus, qualquer que seja a conceituação ou natureza tipológica dessa instituição: escolares, turistas, comunidade circunvizinha, pesquisador, o *flâneur*<sup>10</sup> e as demais gentes que são provocados a vir ou voluntariamente afluem aos museus, cada uma delas com suas especificidades, olhares, anseios, medos, esperanças e demandas. Assim, para Baudelaire, este sujeito pode ser um,

(...) observador, flâneur, filósofo, chamem-no como quiserem, mas, para caracterizar esse artista, certamente seremos levados a agraciá-lo com um epíteto que não poderíamos aplicar ao pintor das coisas eternas, ou pelo menos mais duradouras, coisas heroicas ou religiosas. Às vezes ele é um poeta; mais frequentemente aproxima-se do romancista ou do moralista; é o pintor do circunstancial e de tudo o que este sugere de eterno.<sup>11</sup>

Além da investigação sobre o uso do museu por parte dos diferentes perfis de públicos, cumpre-nos também analisar como o museu os recebe; como o museu trata as memórias desses públicos e como olha essas pessoas que o visitam. Há uma sensação de acolhimento, uma acessibilidade atitudinal, por parte do museu para com essas pessoas ou um tratamento excludente e discriminatório?

O fato de os museus defenderem uma determinada política educacional influencia definitivamente a concepção de educação que constitui essa instituição e, por sua vez, sugere qual o nível de comprometimento/envolvimento político com a transformação social a partir dessa política. Assim, a construção de um pensamento pedagógico é uma escolha política diretamente relacionada ao modelo de comunicação com os seus públicos.

Os museus são laboratórios possíveis para o uso social da memória<sup>12</sup> e podem contribuir significativamente para o processo educacional formador, dando oportunidade à expansão das ações educativas para além da ambiência escolar. Além disso, esses espaços museais favorecem a compreensão do devir das memórias de diferentes grupos — reelaborações e ressignificações da dinâmica social — e são capazes de abarcar experiências. No sentido benjaminiano, *experiência* está diretamente relacionado com *memória*. Para Benjamin, experiência se refere ao que é transmitido de geração à geração; significa poder narrar histórias:

(...) ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos.<sup>13</sup>

Por meio de ações sensíveis, os museus podem oferecer aos seus públicos propostas de construções e (re)significações de narrativas. Todavia, os públicos também têm um repertório de vivências e experiências que constituem elementos para a formação da sua visão de si mesmos, da musealidade das coisas.<sup>14</sup> Portanto, em atenção às funções sociais do museu, as memórias experienciadas devem ser comunicáveis, compartilháveis, ou a bem-dizer, intercambiadas. Isso demanda estratégias responsáveis de mediação; do contrário, o museu estará a serviço do silenciamento, do ensimesmamento dos sujeitos, da invisibilização das memórias.

Compreendendo que o conteúdo das memórias pode ser acessado a partir da narração, as narrativas de experiência são fundamentais para o fortalecimento das identidades construídas e reconstruídas a partir da vivência social em sua diversidade de conjunturas. Segundo Benjamin,<sup>15</sup> essa construção de relações entre os sujeitos históricos (experiência social), que se articula a partir da memória coletiva, é tolhida pelo sistema capitalista que colonializa autonomias e apregoa a desqualificação dos sujeitos.

Benjamin denuncia a consolidação de um pensamento hegemônico baseado em valores de mercado e consumo, que coisifica pessoas, apaga memórias, homogeneiza diversidades socioculturais. A partir da iconologia do narrador, se nos revela que essa modernidade capitalista suprime a experiência e inviabiliza a vida coletiva, uma vez que fomenta o individualismo, o narcisismo, as práticas de exclusão — sejam elas de caráter espaço-temporal sejam de caráter interpessoal. Obstaculiza ainda nossa capacidade de conscientização sobre nós mesmo e sobre os outros, impedindo a compreensão de que o patrimônio cultural se concentra na perspectiva da história de vida das pessoas, individualmente e como grupo. Assim, uma vez que as narrativas passam a ser objeto de documentação e guarda, isso nos remete ao principal agente no processo de significação e atribuição de sentidos do patrimônio cultural: o ser humano. Ou seja, podemos afirmar que o ser humano é, em si mesmo, um patrimônio cultural a ser preservado.<sup>16</sup>

Sobre o bem viver a partir do pleno uso social da memória é digno de nota o que postula a educadora Heloísa Helena Costa:

Um ser sem memória não se reconhece e não reconhece os outros seres, não sabe de onde veio e por isso mesmo também não sabe para onde vai; sem

saber para onde ir, esse ser também não vai se importar com o que faz, não vai se importar com suas atitudes porque não estará nutrido de valores, haverá apenas instintos. A gravidade dessa constatação é que esse processo de perda de memória e de valores — éticos, morais, sociais, políticos econômicos, enfim valores culturais — leva à violência cotidiana, à barbárie.<sup>17</sup>

Essa invisibilização de identidades, esse apagamento de memórias segue a mesma lógica consubstanciadora de uma epistemologia colonial que é comprometida com a morte de saberes outros, de outras mundividências, diferentes daquelas estabelecidas pelo poder hegemônico ou, como observado em texto de autoria de Alison Paim, um dos autores deste artigo,

Todos os sistemas de pensamento e de ação dos povos colonizados foram destruídos, em nome do que os colonizadores oriundos do velho continente denominaram civilização. Constituíram sistemas políticos, jurídicos, ideológicos, religiosos e culturais que justificaram todas as atrocidades cometidas e impregnaram de inúmeros desqualificativos tudo o que era próprio dos povos originários, muitos deles milenares que passaram a ser nominados como bárbaros, incivilizados, pagãos, incultos, ou outros tantos adjetivos de cunho depreciativo.<sup>18</sup>

Perante a necessidade de fomentar a construção de uma sociedade mais justa, mais inclusiva e com mais inserção social, os espaços educativos são provocados a ampliar seu universo de tecnologias e propostas de transformação de conjunturas sociais e, neste sentido, os museus se aliam às escolas e também assumem a responsabilidade de estimular as pessoas a formarem um pensamento crítico sobre si mesmas e sobre o mundo. As escolas e os museus são lugares de produção de conhecimentos relevantes para a expansão da vida em sociedade.

O movimento de aproximação do museu com a escola não é uma iniciativa recente ou isolada. Muito se tem discutido sobre a correlação entre os museus (em sua diversidade de tipologias) e as suas funções sociais, dentre as quais a sua função educacional,<sup>19</sup> que dialoga, em muito, com as instituições de ensino.

Na histórica relação entre os museus e a educação escolar é recorrente a ênfase dada ao aspecto pedagógico do museu. Nesse sentido, discute-se o uso social dos objetos musealizados para além do caráter expositivo, partindo do pressuposto de que estes objetos tem um potencial de educação capazes de estimular a construção de uma visão crítica por parte dos públicos. Esse potencial educacional é catalisado pela mediação a partir do momento que o museu constrói uma política pedagógica comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento humano em suas especificidades.



Discorrendo sobre os antecedentes históricos desse diálogo interinstitucional museu/escola, a historiadora e especialista em Museologia, Marlene Suano, aponta um fato emblemático ocorrido no parlamento inglês, durante a Era Vitoriana. Ela relata: “Já em 1857, na Inglaterra, John Ruskin, estudioso de assuntos de arte, apresentara projeto a uma comissão parlamentar para “que se desse função mais educativa ao museu: apresentar os objetos com visão crítica e não puramente expositiva”.<sup>20</sup>

Todavia, os vários enfoques dados a esses temas, e os muitos estudiosos que têm contribuído no sentido de trazer novos dados e metodologias para sua interpretação, nos permitem observar um sensível comprometimento nesse diálogo entre o museu e a escola.

A questão da mediação em museus, particularmente em seu papel pedagógico, coaduna com o pensamento vygotskyano que, em sua problematização da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, afirma que ambos os conceitos dialogam, mas são diferentes entre si. Nas palavras do autor, “(...) a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações”.<sup>21</sup>

Para Vygotsky todo aprendizado é mediado: toda experiência humana com o mundo se dá a partir de instrumentos técnicos e da linguagem, constituída de conceitos consolidados respectivamente na cultura das pessoas. A teoria sociointeracionista se fundamenta na relação social, segundo a qual a formação do ser humano se daria na/pela vivência social.

Destarte, a formação humana seria estruturada na dialética sujeito/sociedade: as gentes modificam o ambiente e o ambiente modifica as gentes, e essa interação estabelecida entre as pessoas e determinado ambiente é chamado de experiência pessoalmente significativa. O museu, como um espaço relacional também oferece possibilidades de experiência pessoalmente significativa, quando respeita os repertórios e as diferentes experiências dos públicos que o visitam.

A memória, ponto nevrálgico da dimensão museal, é outro elemento trazido ao debate por Lev Vygotsky por ser um dos importantes insumos do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como afirma o autor,

Tudo o que a humanidade enculturada lembra e conhece hoje em dia, toda a sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expansão da memória humana — condição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do homem — deve-se à memória externa baseada em signos.<sup>22</sup>

Especialmente no que tange à sua relação com a aprendizagem, a memória sofre a mediação de estímulos externos, e a situação de visita ao museu oferece inúmeras possibilidades desses estímulos e a interpretação dos signos e símbolos, notadamente, aqueles que constituem o documento de memória materializado nos acervos ali encontrados.

A relevância da mediação é considerada no estudo do fato museal ou fato museológico, terminologia utilizada por muitos teóricos contemporâneos,<sup>23</sup> e que consiste na inter-relação entre o ser humano, o bem cultural e a conjuntura social, segundo a museóloga Waldisa Rússio.

O fato museológico aponta, principalmente, para o protagonismo social a partir de uma perspectiva de usabilidade política da memória. Essa educação museal catalisada pelo bem cultural (objeto musealizado ou musealizável) pode ser mediada em vários espaços socioculturais, dentre os quais, o museu — entendido aqui como um processo onde potencialmente as pessoas encontram e (re)conhecem valores, símbolos, teorias, entretenimento, etc., a partir do objeto (material ou imaterial) que é musealizado e exposto, ou mesmo do que é produzido e realizado como atividades de extensão.

Para compreender em que medida os museus se apropriam do seu potencial educacional no processo relacional com os seus públicos, far-se-á necessário uma análise do projeto político-pedagógico e do plano museológico institucional, tomando os espaços museais como possibilitadores de interseções entre a dita educação formal e a não formal — interseções essas potencializadas pelo entendimento de que a memória cultural é um importante subsídio para a construção e reconstrução daquilo que definimos como identidade cultural. O que inclui a nossa produção científica, as religiosidades, a arquitetura, a culinária, a paisagem natural, os usos da linguagem, as festividades, as danças e demais produções dos saberes e fazeres humanos.

Objetivando a construção de uma sociedade justa e igualitária, o museu decolonial busca atuar em prol da emancipação dos sujeitos e em favor da transformação social, do enfrentamento à subalternização de grupos sociais — que lança cada vez mais os sujeitos em situações de vulnerabilidade social — e o combate às desigualdades. Neste sentido, o debate do uso social da memória precisa se dar em um lugar de acessibilidades, que promova contatos com os objetos musealizados e, obviamente, cada museu ou processo museal tem criado soluções para proporcionar aos

seus públicos, diferentes formas de interação, fruição e sinestesia durante a situação de visita.

Também as escolas se veem confrontadas com o desafio de desenvolver uma prática pedagógica crítica e de enfrentamento das desigualdades sociais no âmbito educacional. E defendendo o enfrentamento a esse modelo pedagógico, Bourdieu critica a prática pedagógica pautada na “igualdade formal” que “serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida”.<sup>24</sup>

Há um sistema de coisas que se estrutura em função do capital, em um regramento social e político fundamentado na econometria, ou seja, a utilização de valores econômicos como paradigma para lidar com questões sociais. O capitalismo infunde nas sociedades um modo de vida individualista, egocêntrico, que incita ódios e desqualifica os sujeitos numa perspectiva de sujeição de subjetividades, opressão, violências sistêmicas tais como o racismo — ou, racismos, no plural, dadas as diferentes formas e natureza de sua expressão. O que não é uma invenção do capitalismo, mas que, peremptoriamente, por ele é utilizado, com muita propriedade, como uma ferramenta estratégica em uma sociedade que estabelece as relações de poder a partir do racismo.

Em espaços institucionalizados de memória, a ausência de uma visão crítica sobre o racismo corrobora para uma linguagem expográfica<sup>25</sup> estigmatizadora, na qual negras e negros são representados num discurso de subalternização e reificação. Diante dessa estereotipização, desse silenciamento identitário na narrativa museal, cumpre-nos questionar qual seria esse lugar disponibilizado para a presença das comunidades negras nos discursos expográficos. Da mesma forma, como à memória dos afrodescendentes se apresenta na imaginação museal brasileira?

O colonialismo que caracteriza espaços culturais brasileiros tais como o museu promove, conseqüentemente, uma ausência presente ou uma presença ausente da participação negra nas narrativas de memória. Sendo assim, como reação a essa política de apagamento, tanto a educação museal quanto a educação escolar têm a responsabilidade de desenvolver um projeto pedagógico dialogal que contemple o fato de que há complexidades a serem consideradas e outras possibilidades de leitura para além do olhar hegemônico. Precisamos nos insurgir contra esse colonialismo que nos submete à leitura reducionista do mundo, que exalta uma presença europeia em detrimento de tantas outras. Numa perspectiva decolonial, precisamos analisar as

múltiplas cores da cultura que pintam o mosaico das diferenças que (trans)formam as sociedades, entendendo que há diferentes matrizes, notadamente a africana, que concorrem para a constituição da nação brasileira.

Neste sentido, podemos considerar a proposta da educadora Catherine Walsh como uma possibilidade de educar para a inserção e inclusão racial extremamente profícua, como uma reação a esse estado perverso de coisas pautado na lógica do capital. Com essa proposta, a autora indica uma epistemologia contra-hegemônica como forma de resistência e enfrentamento. Ela conceitua como interculturalidade crítica um projeto político que, como está posto, se insurge contra a estrutura colonial-racial, questionando a lógica do capitalismo e a construção de novos modelos de sociedades. Esse novo ordenamento social, segundo a autora, não é algo dado, mas a ser construído e sinaliza para a transformação de estruturas, conjunturas e dispositivos de poder que sustentam a desigualdade, a racialização, a subalternização e a inferiorização de seres, saberes, lógicas e racionalidades de vida.<sup>26</sup>

Mais do que tentar compreender o estado da arte da relação entre museus e escolas, faz-se necessário garantir que essa dialética corrobore no fortalecimento de uma política educacional responsável e crítica que, coadunada com as demandas sociais de grupos historicamente invisibilizados, como os negros e negras, fomentem uma atuação museal concatenada com as propostas educacionais de professores especialmente os de História — parceiros de nossa pesquisa de tese. Isto ensejaria o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira, com vistas ao fortalecimento da representatividade negra na sociedade brasileira, bem como o respeito e a valorização da participação dos povos negros na formação da identidade do povo brasileiro.

Destarte, os museus, efetivamente, corroboram a sua função na transformação social, oferecendo uma tecnologia cultural decolonial que, de fato, possibilite o uso social da memória por parte de grupos que sofrem apagamento pelo poder hegemônico. Assim, assumindo a sua responsabilidade porquanto lugar educacional, o museu participa de forma cidadã na construção de uma sociedade mais justa, mais equânime, tratando desigualmente os desiguais, a partir do respeito às diferenças.

---

<sup>1</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil está direcionada para as escolas e não para os museus. Contudo, a despeito de não serem espaços escolares, os museus são espaços de educação, o que nos leva a auferir que há uma necessidade de que esses espaços também atentem para as responsabilidades da educação museal com a valorização identitária das matrizes culturais africanas e o

---

enfrentamento do racismo no Brasil. O espírito da lei, entendemos, é a aplicabilidade das diretrizes que consubstanciam a lei, os seus princípios suleadores, a dimensão epistêmica da lei.

<sup>2</sup> BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v. 1.* São Paulo: Brasiliense, 8<sup>a</sup> ed. Revista, 2012.

<sup>3</sup> BENJAMIN, Walter. “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. Op. cit.

<sup>5</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBen), para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Posteriormente, foi criada a Lei nº 11.645, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A despeito dessa alteração, por uma questão de posicionamento político, dessa pesquisa, e em consonância com o pleito dos movimentos negros brasileiros, amparamos o debate na Lei nº 10.639.

<sup>6</sup> CHAGAS, Mário. “Diversidade museal e movimentos sociais”. In: CHAGAS, Mario de Souza; JUNIOR, José do Nascimento (Orgs.). *Ibermuseus 2: reflexões e comunicações*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2008, p. 60.

<sup>7</sup> Quando falamos, aqui, em apropriação do objeto, estamos nos referindo ao resultado de um determinado processo de internalização de signos e símbolos a ele relacionados. A apropriação de um determinado objeto musealizável é, a partir do contato com o mesmo, inseri-lo em seu repertório cultural, em seu sistema de representação, suas subjetividades, construindo pontes cognitivas, sensoriais.

<sup>8</sup> Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais se deu por ocasião da Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em sua 33<sup>a</sup> reunião, celebrada em Paris, de 03 a 21 de outubro de 2005.

<sup>9</sup> Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que institui o Estatuto de Museus.

<sup>10</sup> A iconologia do *flâneur* está presente na análise de Walter Benjamin sobre a obra de Charles Baudelaire e faz referência àquela pessoa (ou grupos de pessoas) que prefere transitar livremente pelos espaços do museu, buscando ter suas próprias impressões, suas próprias experiências de memória, sem estar presa a uma proposta de visitação pré-estabelecida ou a um compromisso específico de leitura expográfica. Assim como o *flâneur* “vê a cidade sem disfarces”, os públicos também podem ver os museus sem disfarces. BENJAMIN, Walter. “Paris do Segundo Império”. In: *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

<sup>11</sup> BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a modernidade. Coleção Leitura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 13.

<sup>12</sup> Entendemos como uso social da memória o exercício cidadão dos sujeitos históricos de conhecerem a memória de seus antepassados e seu país, acessarem-na e a partir desse contato olharem para si mesmos, analisando a sua realidade e exercitando o criticismo, se percebendo no mundo e construindo os instrumentos necessários para a sua autonomia o seu bem viver em comunidade.

<sup>13</sup> BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, v. 1.* São Paulo: Brasiliense, 8<sup>a</sup> ed. revista, 2012, p. 123.

<sup>14</sup> Apropriamo-nos, aqui, do conceito “*Internet of things*” (Internet das coisas), de autoria do pesquisador britânico Kevin Ashton do Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Segundo Ashton, *Internet das coisas* se relaciona à ideia de que “a rede de comunicações humana (exemplificada na Internet) e o mundo real das coisas — precisam se encontrar. Um ponto de encontro onde não mais apenas “usaremos um computador”, mas onde o “computador se use” independentemente, de modo a tornar a vida mais eficiente. Os objetos — as “coisas” — estarão conectados entre si e em rede, de modo inteligente, e passarão a “sentir” o mundo ao redor e a interagir”, ou seja, a capacidade de conectividade de diferentes utensílios do dia a dia, sensíveis à Internet. Nesta apropriação, referimo-nos à “musealidade das coisas” para designar o potencial de diálogos e construções de narrativas entre as memórias e os objetos. Disponível em: <https://www.finep.gov.br/noticias/todas-noticias/4446-kevin-ashton-entrevista-exclusiva-com-o-criador-do-termo-internet-das-coisas>. Acesso em 06 de novembro de 2017, às 22:21h.

- 
- <sup>15</sup> BENJAMIN, Walter. “Experiência e pobreza”. Op. cit.
- <sup>16</sup> LIMA, Valdemar de Assis; PAULA, Josiane Beloni de. “O ser humano como patrimônio: uma possibilidade de salvaguarda de saberes e fazeres culturais”. In: PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva (Org.). *Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.
- <sup>17</sup> COSTA, Heloísa Helena F. G. da. “Saúde cultural: patrimônios que tornam cidades e cidadãos mais saudáveis”. In: *Patrimonialização e sustentabilidade do patrimônio: reflexão e prospectiva*. FILIPE, Graça; VALE, José; CASTAÑO, Inês (Coordenadores). IHC-NOVA FCSH, 2014, p. 224.
- <sup>18</sup> PAIM, Elison Antonio. “Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História”. In: MOLINA, Ana Heloisa, FERREIRA, Carlos (Org.) *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de História*. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 142.
- <sup>19</sup> Ver SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. *Encontros museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu*. Rio de Janeiro: MINC/IPHAN/DEMU, 2008; CAZELLI, S., GOUVÊA, G., VALENTE, M. E., MARANDINO, M. e FRANCO, C. “A relação museu-escola: avanços e desafios na (re) construção do conceito de museu”. In: *Atas da 21ª Reunião Anual da ANPED, GT de Educação e Comunicação*, 1998; LOPES, M. M. “A favor da desescolarização dos museus”. In: *Educação e sociedade*, v. 40, Dez, 1991, p. 443-455; MARANDINO, M., GOUVÊA, G. e AMARAL D. P. do. “A Ciência, o brincar e os espaços não-formais de educação”. In: *Atas da 21ª Reunião Anual da ANPED, GT de Didática*. Caxambu, 1998.
- <sup>20</sup> SUANO, Marlene. *O que é museu. Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 39.
- <sup>21</sup> VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 303.
- <sup>22</sup> VIGOTSKI. *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Campinas: Papyrus, 2ª ed., 1996, p. 123.
- <sup>23</sup> CURY, Marília Xavier. “Museologia e conhecimento, conhecimento museológico: uma perspectiva dentre muitas”. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v.III, nº 5. Brasília: UNB, Mai./Jun. de 2014. SOARES, Bruno C. Brulon. “Caminhos da Museologia”. *Senatus*, v. 7, nº 2. Brasília: Senado Federal Dez. 2009, p. 32-41.
- SANTOS, Maria C. T. M. “Processo museológico e educação. Transformações de uma ciência do museu: construindo um museu didático-comunitário”. *Cadernos de Sociomuseologia*, nº 7. Lisboa: ULHT, 1996.
- <sup>24</sup> BOURDIEU, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 1999, p. 53.
- <sup>25</sup> Denominamos de linguagem expográfica o sistema comunicacional expositivo que inclui os recursos visuais e informacionais relacionados à temática da exposição.
- <sup>26</sup> WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales (Tomo II). Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ecuador: editorial Abya-Yala. 2017.

# Os usos do patrimônio e dos museus no ensino da História

Andrea Roca<sup>\*</sup>

Recebido em: 10/12/2018  
Aprovado em: 22/01/2019

---

\* Doutora em Antropologia Social. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento, Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (LACED-MN-UFRJ). Sessional Lecturer of Portuguese and Brazilian Culture, Department of French, Hispanic, and Italian Studies, University of British Columbia (FHIS-UBC). Email: [andrea.roca@ubc.ca](mailto:andrea.roca@ubc.ca)

**Resumo**

O objetivo deste texto é demonstrar como, a partir dos usos políticos do patrimônio, os museus constituem espaços privilegiados para questionar e desmontar os relatos oficiais. Nessa direção, na primeira parte deste trabalho apresentarei uma breve contextualização sobre a história dos mundos branco e indígena no atual território argentino para, na segunda parte, analisar as estratégias museológicas de uma exposição montada no Museu Etnográfico de Buenos Aires entre 2000 e 2010, que, baseada naquela história compartilhada, problematizava e minava a história oficial. A seguir, apresentarei três fatos contemporâneos sobre a atual e repetida criminalização do povo indígena mapuche pelo governo argentino para, na quarta e última parte, refletir sobre a centralidade da ação político-educativa dos museus no ensino crítico da História.

**Palavras-chave**

Patrimônio; museus; História; povos indígenas; Estado argentino

**Abstract**

The purpose of this text is to demonstrate how museums, through political uses of their heritage, are privileged spaces for questioning and dismantling official histories. In the first part I will present a brief historical context about the white and the indigenous worlds in current Argentina. In the second part, I will analyze the museological strategies of an exhibition held at the Ethnographic Museum of Buenos Aires between 2000 and 2010, that questioned and challenged the official history. I will then present three contemporary facts about the current and repeated criminalization of the Mapuche indigenous people by the Argentinean government. In the fourth and last part, I will reflect on the centrality of the educational and political action of museums in the critical teaching of History.

**Key-words**

Heritage; museums; History; indigenous peoples; Argentinean state



## I – Uma história compartilhada

**E**ntre 1876 e 1879, o exército argentino levou a cabo uma guerra aberta e sistemática contra os indígenas do Pampa e da Patagônia, conhecida como a “Conquista do Deserto”. Segundo a história oficial, os indígenas eram os inimigos da expansão civilizatória e da grandeza nacional, sendo imperativo submetê-los e/ou exterminá-los, com o objetivo de ocupar os seus territórios.

Para compreendermos os significados históricos e sociais dessa “conquista” é necessário, antes, introduzir brevemente o contexto mais geral das relações entre as sociedades branca e indígena.<sup>1</sup> A história compartilhada entre ambos os mundos remonta aos tempos coloniais, mas as suas relações se intensificaram de forma crescente durante a segunda metade do século XVIII, sendo o comércio o eixo principal.

As autoridades do Vice-reinado do Rio da Prata (criado em 1776) tiveram que considerar em sua agenda política, necessariamente, as relações com populações indígenas dos pampas: por um lado, elas controlavam o recurso estratégico do sal e, por outro, constituíam os únicos potenciais aliados perante a possibilidade de uma invasão estrangeira. Esses condicionamentos permitiram a existência de uma paz relativa durante esse período.

Ao longo do século XVIII, o governo do Rio da Prata tinha se integrado no mercado atlântico através da exportação dos produtos de pequenos assentamentos pecuários. O incremento das exportações gerou uma competição pelos recursos entre os povoadores rurais e indígenas que já mantinham relações comerciais com os crioulos<sup>2</sup> do Chile e com outras províncias argentinas, especialmente Buenos Aires. Segundo o historiador Raúl Mandrini,<sup>3</sup> a estrutura desse circuito comercial já estava bem estabelecida em finais do século XVIII, e se consolidou no seguinte, dando lugar a uma crescente interdependência entre os distintos povos índios e a sociedade branca. A adoção de bens de origem europeia provocou uma nova organização da economia indígena, e o gado foi o recurso fundamental para a manutenção de toda essa rede.

No início, o comércio com o Chile tinha se alimentado essencialmente do gado selvagem que os índios capturavam nas planícies, mas, com sua progressiva extinção ao longo do século XVIII, o roubo de gado foi uma resposta estratégica a essa situação. Além de suas expedições de caça, essas sociedades organizaram malones, que consistiam em incursões a fazendas, a povoados e a outras comunidades indígenas.<sup>4</sup>

Não obstante, outra das estratégias foi a de um modelo econômico orientado para a criação de gado, tal como aconteceu nas terras do sul de Buenos Aires; dessa maneira, “...o índio se transformou também em ‘pastor e comerciante’, embora sem deixar de ser ‘guerreiro e maloquero’ se era necessário”.<sup>5</sup> De acordo com este autor, durante o século XVIII também teve lugar a chamada ‘araucanização dos pampas’, produto das migrações do outro lado dos Andes para as terras livres pampeanas, não só pelo interesse em adquirir gado mas também para controlar, de perto, os circuitos que iam se consolidando.

Durante o período dos vice-reinados, as elites estavam formadas por comerciantes que raramente investiam algo no campo, e a consolidação da propriedade privada da terra não constituiu, até esse momento, uma grande urgência. A partir da Revolução de Maio de 1810, os crioulos tentaram convocar diferentes povos indígenas à causa revolucionária, para combater contra o inimigo espanhol e criar, com os índios, uma comunidade de interesses, pelo qual foi declarada sua igualdade jurídica poucos dias depois da revolução.<sup>6</sup> Também era importante manter a paz com esses grupos, dado que as guerras de independência iam desproteger, militarmente, as áreas fronteiriças.

Mais tarde, as expedições do coronel Pedro Andrés García (1810, 1820, 1822) procuraram estender os territórios brancos com os objetivos de obter o sal, assegurar as fronteiras, fundar pequenos povoados, instalar entre os indígenas a agricultura e a pecuária, e favorecer a imigração.<sup>7</sup> Principalmente, o seu avanço permitiria que o Estado colocasse terras à venda, para assim financiar os custos das guerras de independência.<sup>8</sup> Em 1820 e 1823, as expedições do governador Martín Rodríguez conseguirão expulsar as tribos pampas para o sul da província de Buenos Aires.<sup>9</sup>

Como destaca o historiador Tulio Halperin Donghi,<sup>10</sup> durante a primeira década independente, os custos das guerras contra os espanhóis tinham empobrecido a todos os setores da sociedade, mas, nessa crise, a recuperação do campo foi muito mais rápida e efetiva do que a do comércio. Depois de 1820, junto com os antigos setores rurais, também letrados, militares e comerciantes se lançaram sobre o campo, por considerá-lo a empresa mais rentável e segura.

A expansão pecuária que instalaria a futura nação na ordem econômica mundial implicava, indefectivelmente, o avanço territorial, procurando-se então estender as fronteiras sobre os territórios indígenas. Tal ampliação será administrada pelo Estado, que oferecerá terras em enfiteuse (a preços muito baixos) àqueles que se transformarão,

mais tarde, nos grandes proprietários terratenentes e chefes da sociedade pecuária. Enquanto o avanço territorial provocava a agressividade dos povos indígenas afetados, os novos e maiores estabelecimentos dos brancos se transformavam, ao mesmo tempo, em potenciais unidades de abastecimento para os indígenas, com os quais prover de mais gado os circuitos de comércio tradicionais. Aumentada a escala, os malones começaram a se transformar em empresas econômicas de grandes dimensões, cujo objetivo principal era a apropriação de gado para vendê-lo em territórios chilenos.<sup>11</sup> O recrudescimento dos malones em 1826 será enfrentado pelo ex-oficial napoleônico Federico Rauch em suas duas expedições (1826 e 1827). Nessas duas campanhas participaram, pela primeira vez, os “índios amigos” do sul de Buenos Aires.<sup>12</sup>

Enquanto isso, nas guerras civis entre “unitários” e “federais” (a partir de 1814, e que finalmente se estenderiam até 1880), os caciques tiveram condições de oferecer uma força guerreira significativa, aparecendo então uma complexa rede de alianças entre as comunidades indígenas e o Estado, com múltiplos circuitos a nível regional.<sup>13</sup>

Durante o governo de Juan Manuel de Rosas (1829-1852), foi estabelecido um sistema regular de contraprestações conhecido como o “Negócio Pacífico de Índios”, que garantiu uma paz relativa no campo.<sup>14</sup> Buenos Aires continuou sua expansão produtiva e houve um progressivo povoamento dos novos territórios assegurados pela Campanha ao Deserto de 1833-1834, comandada por Rosas. Teve lugar uma privatização de terras que acabou consolidando a propriedade pecuária, mas não foram legalizados os direitos dos índios sobre os seus territórios.<sup>15</sup>

O objetivo da política indigenista de Rosas não foi melhorar a condição dos índios, mas oferecer segurança (e ocasionalmente mão-de-obra) à exploração pecuária. Após a queda do seu governo, aqueles que lhe sucederam não contaram com a habilidade para manter esse tipo de relações clientelistas, e foi muito difícil reconstruir as relações com os principais caciques “amigos”. Sentindo-se desprotegidos de Buenos Aires, estes começaram uma série de ataques sucessivos. Os últimos anos da década de 1850 marcaram o ponto mais alto de agressividade dos indígenas: os malones alcançaram uma envergadura impensada, devastando a fronteira de Buenos Aires.<sup>16</sup>

As questões brevemente apresentadas até aqui permitem-nos reconhecer uma direção nesses processos — que, retrospectivamente, parecem se tornar transparentes. Depois da Revolução de Maio de 1810,urgia constituir a ideia de nação e consolidar os corpos sociais que deviam integrá-la: aqueles importantes comerciantes do século XVIII

podiam ser considerados “irmãos” em igualdade jurídica, devido à conveniente unidade perante o perigo da dominação espanhola. Apenas uma década mais tarde, segundo os seus alinhamentos entre federais e unitários (e estabelecida uma clara distinção, aliás, com aqueles que chegavam do território chileno), os índios seriam catalogados como “amigos” e “inimigos”. Os segundos deviam ser exterminados, e os primeiros — “aliados políticos” — deviam assegurar a fronteira e/ou serem assimilados como mão-de-obra. A par do crescimento dos estabelecimentos pecuários, foram se desenhando progressivas distâncias entre a legalidade branca e a “criminalidade” indígena. As opções haveriam de ser basicamente duas: ou se avançava paulatinamente sobre os territórios indígenas através de negociações, ou se adotava uma política ofensiva; em outras palavras, ou eram submetidos ou eram eliminados. Já em meados do século XIX, os discursos estatais procurarão a criação de mercados livres sobre a base de uma forte concentração de terras, tornando-se necessário substituir o indígena pela imigração estrangeira. Como veremos, a opção será basicamente uma.

Na década de 1870, aquela incipiente organização política centralizada em Buenos Aires tentava conquistar e consolidar suas fronteiras interiores, expandindo-se para o “deserto” do sul do país. Embora esses territórios estivessem habitados por indígenas, não havia neles presença branca: carregados de barbarismo, estavam entretanto vazios de civilização. Era necessário ocupar aquelas terras para atender às demandas dos fazendeiros, mas também para acabar com o “problema do índio”, que impedia a configuração da ideia de um Estado moderno. Assim, a construção ideológica de um imenso território “deserto”, ocupado por umas poucas hordas de bárbaros que assaltavam fazendas, roubando gado e mulheres, seria particularmente adequada para fundamentar o modelo europeizante sobre o qual se organizou o processo de construção nacional.

A Conquista do Deserto,<sup>17</sup> levada a cabo pelo general Julio Argentino Roca (1843-1914), ajustou-se às necessidades de um projeto político-econômico que pressupunha o caminho para a pacificação e civilização do país, a expansão de suas fronteiras e a afirmação territorial do Estado, assim como a construção de uma ideia de nação e o traçado do seu destino agropecuário. Com sua política ofensiva de extermínio e desestruturação contra os índios, Roca avançou em 1879 para as zonas pampeana-patagônicas, incrementando o patrimônio nacional com 54 milhões de hectares.<sup>18</sup> A ocupação branca e seus objetivos eram transmitidos como uma expansão civilizatória; a

guerra contra o índio adquiria legalidade como prática política, apresentando de maneira “natural” a necessidade de despejar as terras da ameaça indígena, deixando-as livres para os civilizados agricultores e fazendeiros brancos que, pretensamente, chegariam da Europa.

A legalização do extermínio dos povos indígenas seria acompanhada pela exclusão do índio da história da Argentina. O discurso historiográfico se tornaria o instrumento privilegiado para deixar registrada uma determinada memória nacional e uma ideia moral de nação, e, nele, não aparecerão nem o aporte indígena à reprodução econômica da sociedade colonial, nem tampouco sua participação nos processos de independência e de formação do Estado nacional.

A partir daquele relato oficial organizaram-se então certas ficções, que ecoam até hoje no senso comum: o exército argentino estendeu as fronteiras sobre um deserto; os índios eram poucos, pobres, atrasados, cruéis e destinados inexoravelmente a desaparecer por sua incapacidade de se adaptar à civilização, e atualmente “não há indígenas na Argentina” porque, como reza o ditado popular, “os argentinos descendemos dos barcos” (ênfatisando-se assim uma origem de cunho imigrante, de ascendência branca e europeia). Junto com as imagens literárias e pictóricas produzidas durante o século XIX, essas convenções historiográficas acabariam por naturalizar um elaborado sistema de negações e de preconceitos, organizando um “conhecimento” determinado acerca dos indígenas: submetidos por sua “essência” ao primitivismo, à pobreza e à criminalidade, ficaram como algo exterior à história e ao presente da Argentina.

## **II - O ensino da história no Museu Etnográfico da cidade de Buenos Aires<sup>19</sup>**

O Museu Etnográfico “Juan Bautista Ambrosetti” da cidade de Buenos Aires (doravante, ME) foi criado em 1904 no seio da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Depois de décadas de concepções articuladas sob a preeminência de uma arqueologia naturalista, uma antropologia física e uma etnologia fenomenológica, todas elas preocupadas pelo estabelecimento de essências e origens, a partir de 1987 (depois do retorno à democracia em 1983), um projeto definido de museu universitário colocou, como objetivos do ME, eliminar a ideia de “povos sem história” e “devolver” aos indígenas seu lugar na história argentina.<sup>20</sup>

Perseguindo esses objetivos, a exposição *Além da fronteira* esteve em cartaz desde 2000 até 2010. Tentava dar conta das formas de vida e crenças das sociedades

indígenas que habitavam o Pampa e a Patagônia no século XIX, antes da Conquista do Deserto. Ocupava somente uma sala e possuía seis vitrines, nas quais se alternavam algumas armas, objetos de uso ritual e fotografias contemporâneas de membros de comunidades mapuches.

A preparação dessa exibição exigiu dois anos de pesquisas históricas e etnográficas. Mesmo sendo possível percorrê-la de maneira individual, as autoridades do ME preferiam mostrá-la através de visitas guiadas de uma hora de duração, focalizadas em diferentes temáticas — prataria, religião, comércio, organização política, entre outras. Para a montagem dessa exposição não foi necessário adquirir novos objetos ou solicitar empréstimos de outros museus; pelo contrário, as peças dessas vitrines já faziam parte dos depósitos do ME. O que era realmente “novo” era o propósito da exibição: apresentar, museologicamente, os habitantes de um espaço caracterizado durante décadas como um “deserto” — quer dizer, um lugar sem habitantes. Como conseguir um desenvolvimento expositivo sobre tais “fantasmas”?

Recuperar e ressignificar esses velhos acervos para uma reescrita da história implicava colocá-los em contato com o público de um modo diferente. Os visitantes não chegavam até as vitrines como uma *tábua rasa*; por isso, em primeiro lugar, os guias — pesquisadores especializados em antropologia — estabeleciam um diálogo com eles, tentando conhecer suas “ideias prévias”. Através do acesso a essas ideias, o ME pretendia conhecer os preconceitos dos visitantes, e trabalhar sobre eles.

Através de diferentes propostas interativas (que incluíam até atividades lúdicas), os guias tentavam também produzir “identificações” entre os supostos observadores e observados. Uma das estratégias era referir-se à visita no museu como um “trabalho de pesquisa”, dizendo aos visitantes: “estamos fazendo a mesma coisa que os arqueólogos: estamos pesquisando através dos objetos. Por trás dos objetos há pessoas, e a partir dos objetos podemos saber algumas coisas”. O fato de introduzir a profundidade social dos objetos (com “pessoas” por trás deles) acrescentava-lhes também uma profundidade temporal, colocando-os dentro de *processos* que nos orientavam para algo mais do que uma simples observação.

Os diferentes tipos de intervenções supunham interrogar os objetos a partir da ação, brincando com eles, tocando-os, manipulando-os, transformando-os e recriando-os em desenhos, fantasias e tecidos, entre outros. Essas ações didáticas tinham como finalidade que os visitantes não se esquecessem daquilo que tinham visto e ouvido, quer dizer: criavam memória. A partir dos jogos implementados nas visitas guiadas,

procurava-se gerar também uma produção de cenários e realidades etnográficas através das quais, em primeiro lugar, ensinar e refletir sobre diferentes modos de vida; em segundo lugar, colocar os visitantes em situações que lhes exigiam agir com a racionalidade daquelas sociedades, pelo fato de — como parte das atividades propostas — ter que deliberar, negociar e finalmente adotar uma posição. Assinalando-se que muitos dos objetos exibidos eram usados também pelos brancos, por exemplo, colocava-se a suposta “sociedade branca observadora” na posição de observada, estabelecendo outras narrativas, dados e relações que complexificavam o devir histórico das sociedades indígenas, desenhando-se, nesses percursos, limites mutáveis entre o “eles” e o “nós”. Esses contornos flexíveis e difusos permitiam desvincular as sociedades indígenas de uma certa ideia de “pureza” (no sentido de pensá-las historicamente em domínios separados do “nosso”), e as integrava em outra dinâmica histórica, que sacodia profundamente à ideia de “assimilação”.

Através de todas essas instâncias é que se tornava possível construir várias identificações entre os supostos “observadores e observados”; citarei alguns breves exemplos. Ao falar dos *caciques mapuches*, os guias explicavam a diferença entre autoridade e poder, e eram os alunos das escolas que relacionavam, e traziam à tona, os casos das “gorjetas” no senado da nação; outras vezes, os guias faziam referência à discriminação das populações indígenas, e eram os professores os que estabeleciam certas analogias, por exemplo, com a comunidade judaica e a perseguição nazista. Outra ponte era traçada a partir da Conquista do Deserto, para refletir sobre a situação política vivida durante a última ditadura militar (1976-1983) e a desestruturação da sociedade argentina nesse período.

Citarei mais um exemplo. Por ocasião do evento *Estamos em pé* (organizado pelo ME desde 2001, durante a semana do 12 de Outubro - Dia da Raça na América hispânica), uma das conferencistas era uma jovem mapuche que assistia, pela primeira vez, ao ME. Quando ela entrou e viu os *rewes* — esculturas em madeira, de uso cerimonial mapuche — irrompeu em pranto, explicando depois que suas próprias avós tinham lhe transmitido alguns episódios da Conquista do Deserto: pelo fato dos *rewes* terem sido considerados o centro cerimonial das comunidades, a violência militar começava sempre por se apropriar daquele símbolo que convocava à união. A jovem se sentia comovida por se defrontar, pela primeira vez, com essas figuras, não somente símbolo de sua comunidade, mas também do sangue derramado do seu povo.

O acontecido com a jovem mapuche era contado durante as visitas guiadas: depois de perguntar aos visitantes “você sabem como chegaram os *rewes* a este museu?”, os guias ofereciam toda essa informação, gerando assim um espaço participativo de debate e de ativo intercâmbio com o público. Dessa maneira, um objeto de uso cerimonial mapuche era, ao mesmo tempo, um troféu de guerra usurpado durante a Conquista do Deserto; era também um dos elementos que o próprio museu instalava dentro de um processo histórico de dominações coloniais e era, aliás, a ferramenta privilegiada e crítica que os guias do ME colocavam em funcionamento durante a visita guiada para dar conta dessa corrente.

Todas essas “identificações” eram geradas entre os atores que participavam das visitas como o resultado da confrontação desses passados, mas ressignificados a partir daquele presente, permitindo refletir então sobre situações histórico-políticas que podiam ser vistas como análogas: os migrantes limítrofes, os índios mapuches expulsos das suas terras, os judeus, os militantes de esquerda exilados, etc. Ou seja, combinando passados e atualidades a partir desses “velhos acervos”, os atores produziam uma nova situação social, abrindo incorporações diferentes sobre esses objetos na contemporaneidade dos visitantes.

Quando se falava dos mapuches, mostrando fotografias contemporâneas, os visitantes não os reconheciam como indígenas porque não estavam “vestidos como índios” (com plumas, arcos, flechas etc.). Os guias costumavam enfatizar “eles se vestem da mesma maneira que nós”, ou “eles escutam cumbia, como vocês”.<sup>21</sup> Segundo os guias, esse tipo de comentários “batia” muito, provocando reações de assombro e desconfiança. Um deles nos explicava que costumava perguntar às crianças das escolas se os gregos e os romanos ainda existiam: diante da resposta afirmativa, perguntava-lhes se os gregos e os romanos ainda se vestiam com túnicas e coroas de louro na cabeça. Ao responderem imediata e claramente que “não”, o guia interrogava-os: “E por que, então, os índios deveriam se vestir sempre igual?”.

Essas exigências de “autenticidade” — que repetem o gesto de dominação cultural sobre as comunidades indígenas — apareciam com muita frequência entre os visitantes do ME, e constituíam uma das principais problemáticas abordadas pelos guias. Seja porque “desapareceram” no século XIX, ou seja pelo fato de não coincidirem com as imagens estereotipadas no sentido comum (vinculadas à ideia do “primitivo”), frequentemente os indígenas não eram reconhecidos como tais. Dessa



forma, era negada a identidade (e, conseqüentemente, os seus direitos) àqueles índios “camponeses”, ou àqueles que moram na cidade falando espanhol, habitando casas, vestindo roupas, frequentando escolas, consumindo bens industrializados, utilizando modernas tecnologias, ouvindo “nossas” músicas, etc.

Dentre as fotos que se mostravam nas visitas guiadas, uma delas era de uma conferência mapuche por reivindicação de terras que, sendo de sua propriedade, foram vendidas durante o governo Menem (1989-1999) aos empresários têxteis Carlo e Luciano Benetton. Ora mencionado pelos guias, ora pelos visitantes, o “escândalo Benetton” era trazido em quase todas as visitas; segundo uma das guias, “...é bom falar disso, porque o que eles [os visitantes] veem aqui, tem continuidade com isso, quer dizer: você aporta conhecimento e história a um evento que acontece ‘hoje’... Então, [os índios] não são ‘pessoas querendo ocupar um terreno’...”.

Colocados e/ou questionados com diferentes profundidades, introduziam-se temas da atualidade e produziam-se rupturas; assim, as imagens criminais e pauperizadas dos indígenas se contradiziam com a fluidez dos intercâmbios comerciais do século XIX que permitiam conceber a importância e significação da sua presença, chegando a constituir-se como grupos com sucesso econômico; “mobilidade” não era sinônimo de “nomadismo” e implicava, aliás, um uso eficiente do espaço; elementos de caça “indígenas” eram utilizados também pelos brancos; elaboradíssimos tecidos cheios de significados substituíam a ideia de peles rudes; a homogeneidade social e política desaparecia perante uma sociedade hierarquizada e heterogênea, dentro da qual alguns “pactuavam” com os brancos; as epidemias que teriam dizimado essas sociedades eram minimizadas, abrindo espaço para um Estado genocida; já não se tratava de camponeses que invadiam terras, mas de povos indígenas que faziam parte da história e do presente dos argentinos, e que reclamavam seus direitos. Também era alterada a própria ideia de museu, devido a sua integração na cadeia de dominação e usurpações coloniais. Era claro que os objetos expostos em *Além da fronteira* faziam parte de uma história social, e que por isso se relacionavam com atores sociais, tanto do passado, quanto do presente.

Através do intenso trabalho da sua Área de Extensão Educativa, o ME conseguia desestruturar o suposto “conhecimento” elaborado pela história oficial sobre a Conquista do Deserto, destacando seus paradoxos e contradições para instalar dúvidas, e assim abrir o espaço para novas questões e perguntas.

### III - A continuidade da história oficial: três fatos contemporâneos

Dando agora um pulo no tempo, a seguir apresentarei três fatos contemporâneos que, como analisarei mais adiante, encontram a sua condição de possibilidade nos andaimes da história oficial.

Fato número 1: Semana Santa na Argentina, março de 2016. Enquanto Barack Obama (ainda presidente dos EUA) visitava Buenos Aires e tinha lugar o 40º aniversário do golpe de estado de 1976 (com a tradicional parada junto às mães e avós de Praça de Maio), o atual presidente da Argentina, Mauricio Macri, passava o fim de semana no Lago Escondido, província de Rio Negro, na mansão do seu amigo inglês Joseph Lewis, multimilionário possuidor de 14 mil hectares nessa terra ancestral mapuche, usurpada anteriormente pelo Estado argentino. Na altura daquela visita, Lewis se defrontava com várias causas na justiça pela aquisição irregular desse terreno na década de 1990, quando a legislação proibia que os estrangeiros comprassem mais de mil hectares. Não obstante, Macri modificou a Lei de Terras em julho de 2016, e o assunto ficou resolvido. Atualmente Lewis parece enfrentar somente os reclamos dos habitantes do lugar, que nunca mais tiveram acesso ao lago, considerado reserva natural. Proximamente, a empresa Patagonia Energía, propriedade de Lewis, vai construir uma central hidroelétrica naquele local.

Fato número 2: Em setembro de 2016, o então ministro da Educação da Argentina, Esteban Bullrich, no ato de inauguração do Hospital Escuela de Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Negro, referiu-se à importância dessa inauguração como “...uma nova Conquista do Deserto, mas desta vez sem espadas, com a educação”, acrescentando que “...sem profissionais, que multipliquem o que nós fazemos, seria inútil, porque não estaríamos povoando este deserto”.<sup>22</sup> Como explica claramente o jornal citado, a família Bullrich foi uma das 290 beneficiadas com grandes latifúndios depois da campanha genocida de Roca em 1879.

Esteban Bullrich é o tataraneto de Adolfo Bullrich (1833-1904), empresário e prefeito da cidade de Buenos Aires entre 1898 e 1902, sob o governo do então presidente (e ex-comandante da Conquista do Deserto) Julio Argentino Roca. Filho de alemães, Adolfo Bullrich foi estudar na terra dos seus pais e, de volta na Argentina, foi militar da Guardia Nacional. Em 1867 criou a empresa Adolfo Bullrich y Cía., um leilão de propriedades rurais e, mais tarde, terrenos “ganhos” durante a Conquista do Deserto, enriquecendo rapidamente. Em 1921 foi inaugurada a casa matriz da sua empresa, que

funcionava no belíssimo prédio do atual centro comercial Patio Bullrich, no centro da cidade.

Fato número 3: Em 1º de agosto de 2017 houve uma feroz repressão na estrada número 40 da localidade de Cushamen, província de Chubut, levada a cabo pela Gendarmería Nacional contra a comunidade mapuche Pu Lof. Através de um assentamento, estes mapuches reclamavam pelo reconhecimento das suas terras contra a ocupação perpetrada pela empresa Benetton. Em 1991, o famoso grupo têxtil comprou 900 mil hectares na Patagônia, com o propósito de criar mais de 100 mil ovelhas. Desde então, os mapuches vêm reclamando os seus direitos ancestrais, lutando e resistindo.

Naquele ato repressivo desapareceu um artesão não-indígena chamado Santiago Maldonado. Solidarizando-se com a causa mapuche, ele apoiava a comunidade e participava dos protestos. Testemunhas afirmaram que o Santiago foi sequestrado pela Gendarmería Nacional. O seu corpo apareceu 77 dias depois, sob circunstâncias altamente duvidosas, nas águas do rio Chubut (área onde tinham se realizado buscas anteriormente). O presidente Macri, o chefe de gabinete, Marcos Peña Braun, e a ministra de Segurança, Patricia Bullrich, foram denunciados pela Liga Argentina por los Derechos del Hombre pelas causas de “desaparição forçada”, “encobrimento”, e “abuso de autoridade”.<sup>23</sup>

Patricia Bullrich, ministra de Segurança, é tia segunda do Esteban Bullrich. Do lado paterno, ela pertence à família Bullrich; do lado materno, à família Pueyrredón.<sup>24</sup> E o terceiro imputado nessa causa, Marcos Peña Braun, é descendente direto da família Braun-Menéndez. No seu livro *Menéndez, el rey de la Patagonia*, o historiador José Luis Alonso Marchante<sup>25</sup> analisa a participação dessas famílias como membros da Sociedade Rural Argentina (núcleo histórico das famílias terratenentes) e seu papel como proprietários da Sociedade de Exploração da Terra do Fogo, chegando a possuir 1.376.160 hectares em terras patagônicas com fazendas, frigoríficos, curtumes e produção de lã.

A par destes fatos, desde 2016 os meios monopólicos de comunicação, em conivência com o atual governo, têm se dedicado com certa veemência a apresentar “o conflito mapuche” reiteradas vezes, transformando-os constantemente em invasores em vez de invadidos, definindo-os como violentos “terroristas” possuidores de armamentos, apátridas, que recebem apoios clandestinos de supostas organizações estrangeiras. Referindo-se a eles através de linguagens racistas e preconceituosas, eles têm autorizado

e naturalizado a violência verbal, física e mediática contra os mapuches, deslegitimando, por sua vez, as conquistas dos povos indígenas destes últimos trinta anos até nos seus aspectos mais básicos (tais como o conceito de cidadania indígena, por exemplo).

Considerando os museus como centros de investigação e pesquisa, a pergunta seria: como lidar, em termos museológicos, com estas realidades?

#### **IV - Os museus como educadores no ensino da História**

Aceitar o relato da história oficial implica, entre outras coisas, aderir aos seus ideais de “unidade nacional” e assimilação, transformando em inimigos aqueles que ousem contestar a ideologia e o relato hegemônicos. Por isso, apresentar os mapuches como criminosos e violentos não é novo. Os conflitos criados sobre suas terras ancestrais e a construção da sua criminalidade sempre estiveram claramente vinculados aos interesses econômicos das classes dominantes; entretanto, a cada momento histórico renovam-se os objetivos e as estratégias para construir essa criminalização.

Em 2006 foi sancionada a chamada “Lei de Emergência Territorial Indígena nº 26.160”. Depois de diferentes prorrogações (em 2009 e 2013), através dela ficavam suspensos, até novembro de 2017, toda e qualquer tentativa de despejo dos territórios onde se encontrassem as comunidades indígenas. Era necessário, antes, realizar os inquéritos técnico-legais da situação fundiária, entendidos estes como o passo prévio para formalizar os títulos de propriedade comunitária. Em novembro de 2017, as províncias de Neuquén, Río Negro e Santa Cruz ainda não tinham finalizado os relevamentos, deixando as comunidades indígenas em uma situação de extrema vulnerabilidade. De tal forma, ia ser especialmente conveniente que, para esse momento, se instalasse no senso comum, e com muita ênfase, a ideia de que esses “criminosos improdutivos” não mereciam a posse de tais terras.<sup>26</sup>

Apesar de ter se demonstrado inúmeras vezes, através de reconhecidos historiadores e intelectuais, a falsidade do relato oficial sobre a Conquista do Deserto — uma história branca, triunfalista, racista, elitista, centralizada em Buenos Aires e repetida durante décadas nas escolas argentinas —, a continuidade daquelas mesmas elites nos espaços de poder político têm constantemente obstruído sua desconstrução. Durante os períodos democráticos do país houve excelentes iniciativas, projetos e programas concretos para dar a conhecer a história dos povos indígenas, que por sua vez acompanhavam as lutas das próprias comunidades pela ampliação de direitos. Sem

dúvida, o artigo 75, inciso 17, da Constituição Nacional de 1994 marcaria um antes e um depois nas trajetórias políticas destas comunidades: nele se reconhece a pré-existência étnica e cultural dos povos indígenas, garantindo o respeito a sua identidade e o direito a uma educação bilíngue e intercultural, reconhecendo-os como pessoas jurídicas e legitimando o direito à posse e à propriedade comunitária das terras que ocupam tradicionalmente. A partir desse momento, os povos indígenas se organizaram mais solidamente para tornar efetivos os seus novos direitos constitucionais.

Não obstante, os esforços por uma reescrita da história ficaram, ao meu entender, mais restringidos às áreas acadêmicas do que abertos à divulgação escolar ou à opinião pública. Neste sentido, é importante considerarmos que tanto os professores interessados na visita ao ME, quanto os guias que nele trabalham, concordavam em assinalar a falta de bibliografia escolar para o estudo das sociedades indígenas. Diante desse “vazio”, o ME se apresentava então como umnexo entre a instituição universitária e o público, traduzindo uma linguagem científica em outra, de divulgação. E este é, ao meu ver, o potencial riquíssimo e privilegiado de ação político-educativa das instituições museológicas.

Sabemos que os objetos sozinhos não acumulam dados, nem evocam a mesma coisa para todos em qualquer tempo e lugar. Sabemos também que os objetos estão constituídos e atravessados por relações sociais, e, portanto, são veículos de interpretações e representações ao longo de suas histórias de vida.<sup>27</sup> Eles remetem à produção de sentidos através das suas interações sociais. A cada contexto, mobilizam-se, neles, significados capazes de criar sentidos e valores, funcionando então como meios de orientação para compreender realidades presentes ou passadas.

Como já expressei em outro trabalho,<sup>28</sup> um museu deve ser capaz de colocar os objetos junto à atualidade da sua sociedade e da sua história. Se os objetos de *Além da fronteira* nos permitiam compreender criticamente a Conquista do Deserto e a usurpação territorial feita pelo Estado argentino, eles também devem ser capazes de nos conectar com os posteriores avanços territoriais dos terratenentes privados, das empresas de petróleo, dos projetos turísticos em grande escala, dos empreendimentos de mineração etc., assim como também devem ser capazes de nos explicar a Lei nº 26.160 e os três fatos contemporâneos descritos acima.

Como costumava repetir o então diretor do Museu Etnográfico, José Antonio Pérez Gollán, “Os objetos sozinhos não dizem nada... Eles dizem alguma coisa quando

alguém sabe lhes fazer perguntas” (entrevista, 14/02/2005). A elaboração dessas perguntas constitui, portanto, um exercício de responsabilidade e vontade política. Os *rewes*, por exemplo, também poderiam nos ensinar por quê, para a família Bullrich, resulta fundamental defender o suposto “legado civilizatório” da Conquista do Deserto; por que a manutenção desse legado permite que o atual presidente não se oponha à repressão dos mapuches, e beneficie o seu amigo inglês; por que morreu o Santiago Maldonado, entre muitas outras perguntas. Esses objetos também podem nos ensinar que as demandas mapuches sobre a questão territorial incluem o seu reconhecimento como nação, e o direito a uma forma específica de vida e de autogoverno. Esses mesmos objetos podem demonstrar, aliás, que há muitas maneiras diferentes de ser argentino.

O que sabemos dos objetos quando falamos deles? No lugar das certezas, coloquemos novas perguntas. Se os patrimônios e os museus não forem interrogados criticamente para explicar a nossa contemporaneidade (isto é, *para nos ensinarem História*), eles serão, simplesmente, uma coleção ornamental de passados imaginários.

---

<sup>1</sup> O desenvolvimento desta primeira parte está baseado principalmente em MANDRINI, Raúl. *La Argentina aborígen. De los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008; LAZZARI, Axel. *¡Vivan los indios argentinos! Análise das estratégias discursivas de etnicização / nacionalização dos ranqueles em uma situação de fronteira*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS-MN-UFRJ, 1996; ROCA, Andrea. *Os sertões e o deserto. Imagens da ‘nacionalização’ dos índios no Brasil e na Argentina, na obra de J. M. Rugendas (1802-1858)*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Garamond, 2014, p. 273-284.

<sup>2</sup> Filhos de espanhóis, nascidos em território americano.

<sup>3</sup> MANDRINI, Raúl. “Los ‘araucanos’ en las pampas (c.1700-1850)” In: BOCCARA, Guillaume (ed.). *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX)*. Lima: IFEA/Quito:Ediciones Abya-Yala, 2002, p. 237-257.

<sup>4</sup> Id. p. 242-243.

<sup>5</sup> Id. Ibid.

<sup>6</sup> Vejam-se artigos publicados no Jornal *La Gaceta*, Buenos Aires, 09/06/1810, e 24/01/1811, citados em GOLDMAN, Noemí. “Crisis imperial, Revolución y guerra (1806-1820)”. In: *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005, p. 21-70. O fundamento jurídico de igualdade perante a lei será sancionado de forma definitiva através da chamada Asamblea General Constituyente del año 1813.

<sup>7</sup> Veja-se COMANDO GENERAL DEL EJÉRCITO (CGE). *Política seguida con el aborígen, tomo II*. Buenos Aires: Círculo Militar, 1973-1974, p. 427; 454; 459-460.

<sup>8</sup> Veja-se CGE, tomo I, p. 564.

<sup>9</sup> Veja-se LAZZARI, Axel. “¡Vivan los indios argentinos!...”, Op. cit., p. 46; e RODRÍGUEZ, Martín. *Diario de la expedición al desierto (1824)*; citado em CGE (Op.cit.), tomo I, p. 479.

<sup>10</sup> HALPERIN DONGHI, Tulio. *De la Revolución de Independencia a la Confederación Rosista*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

<sup>11</sup> Veja-se MANDRINI, Raúl. “Los ‘araucanos’ en las pampas... Op. cit.

---

<sup>12</sup> Veja-se BERNAL, Mirta. *Rosas y Los Indios. Concepción del Uruguay*. Entre Ríos: Editorial Búsqueda de Ayllú, 1997, p. 29.

<sup>13</sup> Veja-se CGE, tomo I, p. 254-256; 287. Vejam-se também MANDRINI, Raúl. “Los ‘araucanos’ en las pampas... Op. cit., p. 45; MARTÍNEZ SARASOLA, Carlos. *Nuestros paisanos los indios*. Buenos Aires: Emecé, 2005.

<sup>14</sup> Veja-se BERNAL, Mirta. Op. cit., p. 49. Para uma análise minuciosa do desenvolvimento do “Negócio Pacífico”, veja-se o excelente artigo de RATTO, Silvia. “El ‘negocio pacífico de los indios’: la frontera bonaerense durante el gobierno de Rosas”. *Siglo XXI. Revista de Historia*. México DF: Segunda época, nº 15, enero-junio, 1994, p. 25-47.

<sup>15</sup> Veja-se RATTO, Silvia. “Cuando las ‘fronteras’ se diluyen. Las formas de interrelación blanco-indias en el sur bonaerense”. In: MANDRINI, Raúl e PAZ, Carlos (org.). *Las fronteras hispanocriollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII-XIX. Un estudio comparativo*. Tandil: Universidad del Centro/Instituto de Estudios Histórico-Sociales, 2003, p. 199-232.

<sup>16</sup> Calcula-se que esses grandes *malones* se apropriaram, aproximadamente, de meio milhão de cabeças de gado. Veja-se MANDRINI, Raul. “¿Sólo de caza y rolos vivían los indios? Los cacicatos pampeanos del siglo XIX.” *Siglo XIX. Revista de Historia*. México DF: Segunda Época, nº 15, enero-junio, 1994, p. 12.

<sup>17</sup> Como aponta MANDRINI. Raúl o nome desta empresa militar carrega sua própria contradição: um “deserto” não precisa ser “conquistado”; só pode ser ocupado.

<sup>18</sup> ROTKER, Susana. *Captive women: oblivion and memory in Argentina*. Minneapolis: University of Minesota Press, 2002.

<sup>19</sup> O texto desta parte do artigo está baseado no capítulo III da minha dissertação de mestrado, “Arqueologia e História nas visitas ao Museu Etnográfico”. In: ROCA, Andrea. *Objetos alheios, histórias compartilhadas: os usos do tempo em um museu etnográfico*. Rio de Janeiro: DEMU-IPHAN, p. 123-176, 2008.

<sup>20</sup> PÉREZ GOLLÁN, José Antonio. “Proyecto ME/87”. *Noticias de Antropología y Arqueología*, nº 17. Buenos Aires: Equipo Naya, 1997, p. 15-35; PÉREZ GOLLÁN, José Antonio e DUJOVNE, Marta. “El Museo Etnográfico de la Facultad de Filosofía y Letras: balance de una gestión”. In: *Runa. Archivo para las Ciencias del Hombre*, Vol. XXII. Buenos Aires: ICA-Ffyl-UBA, 1995, p. 119-131.

<sup>21</sup> A *cumbia* é um tipo de música popular, de origem colombiana, mas apropriada e difundida por vários países latino-americanos.

<sup>22</sup> Veja-se o jornal *Página 12*, 16/09/2016; <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-309499-2016-09-16.html>. Acesso em: 06 de dez. 2019.

<sup>23</sup> Em 25 de novembro desse mesmo ano, forças da Prefectura Naval Argentina atacaram com violência a comunidade mapuche Lafken Winkul Mapu, na zona do Lago Mascardi (província de Rio Negro). Um jovem mapuche foi morto (Rafael Nahuel, de 27 anos); veja-se jornal *Página 12*, 25/11/2017; <https://www.pagina12.com.ar/78435-otra-vez-persecucion-y-muerte-en-la-patagonia>. Acesso em: 06 de dez. 2019.

<sup>24</sup> Juan Martín de Pueyrredón foi diretor supremo das Províncias Unidas do Rio da Prata (1816-1819); Honorio Pueyrredón foi ministro da Agricultura em 1916 e de Relações Exteriores (1917-1922); Carlos Pueyrredón foi prefeito da cidade de Buenos Aires (1940-1943).

<sup>25</sup> ALONSO MARCHANTE, José Luis. *Menéndez, rey de la Patagonia*. Santiago de Chile: Editorial Catalonia, 2014.

<sup>26</sup> Sancionada em 2006, a Lei nº 26.160 foi prorrogada em 2009, em 2013, e em 2017, até novembro de 2021. Fizeram-se levantamentos de 828 comunidades, faltando ainda 762 (veja-se <https://www.argentina.gob.ar/noticias/prorrogan-la-ley-26160-hasta-2021>).

<sup>27</sup> Veja-se APPADURAI, Arjun. “Introduction: commodities and the politics of value”. In: *The social life of things*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 3-61.

<sup>28</sup> ROCA, Op.cit.

# Museus escolares: trajetória histórica e desafios à luz da museologia social<sup>1</sup>

Marcele R. N. Pereira<sup>\*</sup>

Recebido em: 21/08/2019  
Aprovado em: 14/10/2019

---

\* Professora de Museologia na Universidade Federal de Rondônia; pró-reitora de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis; coordenadora da Regional Norte do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) e vice-presidente do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM). Doutora em Sociomuseologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) em Lisboa/Portugal; mestre pelo Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO/PPG-PMUS) e graduada em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [marcellepereira07@gmail.com](mailto:marcellepereira07@gmail.com).



**Resumo**

Objetiva-se, discutir o tema dos museus escolares, em perspectiva histórica a partir do surgimento, ainda no século XIX, do Museu Escolar Pedagogium e da atuação do Museu Nacional e seu Serviço de Assistência ao Ensino, fundado em 1926. Esta trajetória à luz das questões da museologia social e da educação museal contemporâneas contribuem para a problematização de um novo tipo de museu escolar, nesse caso, comprometido com os aspectos históricos, sociais e educacionais da sociedade e da comunidade a que pertence. Assim, consideramos que os museus escolares podem proporcionar à escola meios e alternativas para o desenvolvimento de ações dialógicas a partir da Museologia e da memória, compreendidas como metodologia educacional em articulação com variados temas de interesse escolar.

**Palavras-chave**

Museus Escolares; educação museal; museologia social

**Abstract**

This article aims to discuss the school museums in a historical perspective from the rise of the Museu Escolar Pedagogium in nineteenth century and the Serviço de Assistência ao Ensino created in 1926 at the Museu Nacional (Rio de Janeiro/Brazil). This analysis, based on the up to date social museology and museum education, is important to the problematization of a new kind of school museum committed to the historical, social and educational aspects of the community which it belongs. Thus, we consider that school museums can provide tools and alternatives to the school in order to development of dialogical actions based on Museology and memory as educational methodology in conjunction with several themes of school interest.

**Key words**

School museum; museum education; social museology.

## Museus escolares: trajetória histórica e desafios à luz da museologia social

### Introdução

A atuação dos museus escolares, que surgem em 1883 com a finalidade de abordar a história do ensino a partir da fundação do Museu Escolar Nacional, sofre, ao longo de sua trajetória, diferentes transformações e, por conta delas, adaptam-se a novos formatos, propostas e objetivos, ajustando-se com flexibilidade às necessidades políticas e sociais. No Brasil, a partir do século XIX, por exemplo, os museus escolares são defendidos e apresentados como proposta educacional integradora por diferentes personalidades políticas e acadêmicas que apostam neste modelo de museu como impulsionador da educação nacional para níveis mais elevados.

No entanto, este modelo de museu, mesmo após várias tentativas institucionais de implantação e de experiências diversificadas, não vigorou com êxito na experiência brasileira. A política pública de difusão desta experiência nas escolas, como almejava a classe intelectual de educadores da república, idealizadores do projeto em âmbito nacional, não se consolidou. Por mais interessante que a ideia pudesse parecer à época, sua aplicação encontrou diversos entraves e sua atuação foi restrita. O desejo de ver replicadas as propostas de museus por um maior número de escolas não se concretizou. No entanto, algumas experiências como a do Museu Nacional do Rio de Janeiro produziram trabalhos, atuando por longos anos no fomento aos museus escolares e a partir de seus idealizadores deixou acúmulos e reflexões importantes para o estudo do tema. Alguns fatores que contribuíram e contribuem para o não avanço desta proposta no âmbito das escolas, podem ser enumerados: os avanços conceituais e metodológicos no campo dos museus e da educação; as dificuldades de execução do museu junto às escolas e as críticas ao modelo “ultrapassado” dos museus escolares, onde a percepção é a de que os museus escolares atendem a simplificada fórmula do laboratório visual, sala de objetos históricos e repositório de todas as coisas... Estes e outros entraves permitem projetar possíveis interpretações para o pouco interesse na ampliação das experiências de museus escolares como política pública.

Assim, a partir desta análise histórica preliminar, consideramos importante pensar em uma nova geração de museus escolares ancorados na museologia social e compreendidos pela escola e pela museologia como ferramenta que pretende exercitar a prática e a reflexão de questões sociais por meio da exploração metodológica das possibilidades do campo museológico e sua relação vital com o campo da educação.

## Os museus escolares e pedagógicos

O desenvolvimento da perspectiva educacional dos museus é um processo que pode ser percebido nas diferentes fases de constituição do campo museal. Desde as mais remotas experiências de museus, passando pela discussão de novas perspectivas de museu público estabelecendo um relacionamento diferenciado com a sociedade, com as escolas e demais grupos de interesse, estes espaços se pautam intimamente com a educação, contribuindo especialmente com os processos e métodos pedagógicos.

Os museus que tratam especificamente da educação contribuem de forma específica para construir a memória deste campo de conhecimento, pois promovem uma articulação com as escolas, propiciando a difusão de aspectos intrínsecos relacionados às práticas do saber educacional. Estes museus surgem inspirados em iniciativas que pretendem valorizar aspectos da instrução pública, com vistas a ampliar a educação como produtora de nações e civilidades.

Neste sentido, nos séculos XVIII e XIX, especialmente na Europa assiste-se a uma grande multiplicação de museus dedicados ao tema específico da educação. Gondra cita os museus pedagógicos de Londres (1851), Canadá (1756), Petersburgo (1864), Washington (1871), Roma (1875), Amsterdã (1876), Tóquio (1877), Paris (1879), Berna (1879) e outros tantos como em Bruxelas (1880), Lisboa (1882) e Madri (1884). Segundo Gondra,<sup>2</sup> essas experiências acabam por servir de exemplo para os demais países que pretendem desenvolver a instrução nacional com vistas a ampliar o nível educacional do país.

As exposições nacionais e internacionais, também podem ser consideradas 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:

Funcionaram como síntese e exteriorização da modernidade os novos tempos... No papel de arautos da ordem burguesa tiveram o caráter pedagógico e efeitos de mostruário das crenças e virtudes do progresso, da produtividade, a disciplina, do trabalho, do tempo útil, das possibilidades redentoras da técnica.<sup>3</sup>

Assim, a ideia de um museu escolar ou museu pedagógico tem inserção, segundo Bastos<sup>4</sup> 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 mais contato com o processo de

consolidação da educação como signo de civilidade, progresso em uma sociedade moderna.<sup>5</sup>

Os educadores encontraram, nestes espaços, importantes contribuições para os trabalhos em que a observação exerce fator fundamental no processo pedagógico e auxilia no entendimento das aulas. Por isso, os museus escolares foram compreendidos como uma espécie de laboratórios que necessitavam de dedicação específica por parte dos professores e, muitas vezes, este fato foi também o principal motivo de críticas e de contestação de sua permanência no ambiente escolar. No entanto, em uma perspectiva mais crítica, esses espaços passaram, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, por uma profunda involução.<sup>6</sup> Para os americanos, por exemplo, os museus escolares iniciaram seu processo de regressão quando sua fragilidade foi posta em xeque 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.

No Brasil, especialmente o Museu Nacional de História Natural, fundado no Rio de Janeiro em 1818, dedicou-se à criação e à difusão de museus escolares, por meio de parceria realizada com as escolas. O Museu Nacional criou, em 1926, a seção de assistência ao ensino de História Natural e por meio dela potencializou a relação com as escolas.<sup>7</sup> Em atendimento a uma de suas funções, o museu ofereceu suporte técnico para as escolas interessadas em estabelecer pequenos museus em suas dependências.

Paulo Roquette Pinto, filho de Edgard Roquette Pinto, e Bertha Maria Júlia Lutz, ambos técnicos do Museu Nacional, defenderam pontos de vista diferentes sobre a atuação dos museus escolares e sobre a atuação do Museu Nacional na proliferação destes espaços. Protagonizaram discussões recorrendo a experiências de outros países e autores da educação para embasar suas opiniões. Vejamos o que dizem esses profissionais.

No livro *Organização e preparação de museus escolares*, Paulo Roquette-Pinto, apresenta a tese de alguns autores modernos que introduziram, na escola, conhecimentos que contribuem de modo decisivo na formação dos novos métodos de ensino, pautados no ensino com liberdade. O autor, técnico do Museu Nacional, apresenta as teorias de 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”.<sup>8</sup>

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”.<sup>9</sup> 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 Fröebel, 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 abertamente. Quanto mais ativa é a mente da criança, mais 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 de 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 e atividades educativas não-formais. Outras atividades recomendadas 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, no trecho 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”.<sup>10</sup> Em outra passagem o autor afirma: “Assim com o amparo que hoje o Museu Nacional dá às nossas escolas, todas podem possuir o seu museu”.<sup>11</sup> Após ampla 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.<sup>12</sup>

Bertha Lutz foi cientista, militante feminista, advogada e técnica do Museu Nacional. Em 1932, produz um relatório, resultado de uma bolsa de estudos nos museus americanos, com o intuito de observar os setores educativos. Este relatório apresenta uma breve, porém significativa, abordagem sobre os museus escolares.

É importante afirmar que, nesse texto, Bertha se refere aos museus escolares com uma perspectiva bastante crítica. Ela 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 às unidades 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.<sup>13</sup>

A discussão proposta por Bertha Lutz não encontra eco no Brasil e o Museu Nacional segue contribuindo com a criação de museus escolares em várias escolas. Os laboratórios de biologia, as peças e amostras continuam sendo extremamente necessários para as aulas de história natural. O Museu Nacional segue desempenhando a função de parceiro no auxílio aos laboratórios de ciências naturais. Quando falamos em museus escolares neste período de incentivo do Museu Nacional, nos referimos aos museus de história natural ligados aos professores de ciências da escola.

No entanto, é importante ressaltar que os museus escolares não encontram incentivos necessários para continuar seu desenvolvimento e de forma bastante clara perdem espaço e professores interessados em dar continuidade ao seu incremento na mesma proporção em que a discussão sobre o potencial educativo dos museus ganha fôlego no campo da educação. Os museus passam a ser mais requisitados como recurso pedagógico, entrando no rol de preferência de alguns educadores atuantes no cenário nacional e internacional, que contribuem para o fortalecimento das visitas e incentivo à prática da educação nos museus.

Por exemplo, Venâncio Filho, educador brasileiro, pioneiro da escola 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 outro aspecto do conceito de museu e identifica experiências institucionais diversificadas e as 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, porque apresentam características próprias e como o livro constitui o mais velho destes vetores de educação e cultura.<sup>14</sup>

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.<sup>15</sup>

É importante ressaltar que os museus escolares contribuíram e continuam a contribuir para a difusão das práticas educativas e para formar professores e alunos. Mesmo com limitações e pontos passíveis de críticas e reflexões, estas instituições podem nos auxiliar no entendimento de como se deu a construção da função educativa dos museus, no reconhecimento destes espaços como *locus* privilegiado de educação e aprendizagem.

Podemos perceber que todo o processo de desenvolvimento dos museus escolares esteve pautado em questões muitas vezes exteriores às discussões do campo da museologia e do museu de forma geral. 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.

## O Museu Escolar Nacional

A criação de um museu pedagógico nacional pode ser considerada como um passo importante na busca da modernidade educacional de diferentes países. No caso do Brasil, para alguns membros do poder dirigente republicano preocupados com questões educacionais, como Benjamin Constant, Menezes Vieira, Rui Barbosa, Franklin Dória e outros, a criação do museu significava um projeto de educação pública para transformação da sociedade brasileira.<sup>16</sup> Assim, estudar a gênese de seu desenvolvimento nos possibilita compreender a percepção acerca dos museus como investimento no processo educacional e seu desdobramento para as escolas.

As discussões sobre o Museu Escolar Nacional e, posteriormente, sobre o *Pedagogium*, surgem a partir do texto de Rui Barbosa, escrito em 1883, e intitulado a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Neste texto, o autor destaca 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”.<sup>17</sup> Rui Barbosa destaca que este decreto permaneceu esquecido desde a sua elaboração e reforça sua relevância, denunciando que esta não foi discutida, tampouco a contribuição que estes espaços poderiam representar para a educação popular.

A análise de Rui Barbosa traz para a discussão os aspectos da educação popular, compreendo-a como um dos objetivos principais dos museus escolares e ratifica que deve ser um dos maiores interesses de um ministro da 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”.<sup>18</sup>

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.<sup>19</sup>

Diante de tais 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,<sup>20</sup> 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 à escola tradicional e as primeiras manifestações que denunciam a presença do novo ideário educacional partisse 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.<sup>21</sup>

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.

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 o Museu Escolar Nacional 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.<sup>22</sup>

O museu é criado para fazer conhecer a história e o estado do ensino do país um centro de informações nacional e internacional. Compreenderia 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.<sup>23</sup>

A década de 1880 foi marcada por uma série de debates em torno da modernidade educacional brasileira, e a criação dos museus escolares e pedagógicos foi ponto de destaque para o debate. Todas as notícias acerca de suas possibilidades e produção serviram de tema para as discussões a favor dos avanços da educação no país.

O Pedagogium surge a partir do acervo do Museu Escolar de acordo com o Decreto de nº 667, de agosto de 1890, uma medida tomada por Benjamin Constant, e 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. Segundo o Decreto de Regulamentação nº 980, de 1890, estes melhoramentos seriam alcançados 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.<sup>24</sup>

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.<sup>25</sup>

Durante os 19 anos de existência do Pedagogium, este passou por problemas de toda a ordem. No entanto, entre 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, em 1937, é criado o Instituto Nacional de Pedagogia<sup>26</sup> e foi instalado, no ano seguinte, com o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), vinculado ao ministério de Educação e Saúde Pública.<sup>27</sup>

O Pedagogium pode ser considerado uma das mais importantes inovações republicanas, no que se refere à educação e teve, como um dos seus principais líderes, o seu primeiro diretor, Dr. Joaquim José de Menezes Vieira, no período de (1890-1896).

A análise desta instituição nos permite reconhecer as intenções das políticas públicas para a instrução no campo educacional republicano. A influência e a atuação de atores sociais como Joaquim Vieira foram determinantes para a consolidação da educação brasileira, vinculando a esta elementos inovadores, métodos e avanços de uma sociedade capitalista em transformação.

### **Educação em museus, museus educação: educação museal**

O museu pedagógico destina-se ao aprendizado dos professores e o seu acervo é constituído de mobiliário escolar, projetos de prédios escolares e material de ensino. Deve possuir uma biblioteca especializada, arquivo e seção áudio visual, de vez que se destina a mostrar a evolução dos métodos de ensino e da aparelhagem para sua aplicação. (...) O museu escolar tem por finalidade o ensino às crianças, e seu material deve servir de ilustração às aulas práticas das diversas matérias do programa, proporcionando aos professores sugestão para novos meios de apresentação do material de ensino. No planejamento deve ser levado em conta a fisionomia do meio ambiente, pois o museu de uma escola do interior não pode ser igual ao de outro, instalado em zona litorânea. Assim, será possível determinar o tipo de material, para a instituição não se transforme em depósito de coisas diversas.<sup>28</sup>

O fragmento do texto de F. dos Santos Trigueiros, datado de 1958, aborda o tema dos museus escolares e propõe uma diferenciação destes com relação aos museus pedagógicos. Os museus escolares em sua perspectiva atendem especialmente aos alunos e às matérias do ensino. No caso dos museus pedagógicos, os objetivos estão voltados para aperfeiçoar a prática pedagógica e discutir conceitos e métodos educacionais. As ideias de Trigueiros nos ajudam a compreender a importância depositada nos museus escolares e pedagógicos quando o assunto era educação em museus. Os museus de natureza escolar eram considerados forte ferramenta educacional tanto para os professores como para os alunos.

O ano de 1958 foi emblemático para o campo da educação em museus. Ano de realização do Seminário Regional da Unesco, na cidade do Rio de Janeiro, cujo tema foi discutir a função educativa dos museus. Destacando a relevância da educação como uma das funções prioritárias dos museus, o seminário inaugura uma discussão que chama atenção para o fato de os participantes estarem preocupados com as técnicas e os métodos da educação aplicados aos museus. Discute-se a função que o museu deveria cumprir como meio educativo dentro da sociedade.<sup>29</sup> Este Encontro pode ser considerado um dos marcos para a compreensão de que os museus possuem dimensões educativas que são anteriores às suas funções educativas. Ou seja, a dimensão educacional do museu está intrinsecamente relacionada a ele, desde o seu surgimento. Pode ser identificada de diferentes formas e em diferentes contextos, mas sempre esteve presente no universo de intenções dos museus, seja qual for o museu. Já a função educacional de um museu é construída a partir do amadurecimento dos métodos e técnicas educacionais, dos objetivos pedagógicos estipulados, da preocupação com o ensino aprendizagem e principalmente com o papel do museu junto à sociedade.<sup>30</sup>

As questões referentes à educação, compreendida aqui como processo abrangente de socialização,<sup>31</sup> sempre estiveram presentes na constituição dos museus como espaços públicos e acompanharam as transformações ocorridas nas sociedades e no modo de vida em fins do século XIX.<sup>32</sup> Neste contexto, os museus buscam adequação e tornam-se, em muitos casos, parceiros das escolas e interessados na população de um modo geral, passam a preocupar-se com os resultados de suas práticas públicas com o alcance das iniciativas oferecidas, com o aumento do público visitante e visibilidade institucional. As novas configurações políticas internacionais permitem aos museus a oportunidade de modernizar suas práticas e despertar 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 percebemos que a partir delas tem início uma série de propostas de utilização dos museus e de suas coleções voltadas para uma perspectiva unicamente educativa. Nesse caso, um exemplo a destacar é o surgimento dos museus pedagógicos e escolares que movimentam as discussões sobre os papéis dos museus e das escolas, especialmente a relação que se estabelece entre eles.

Com frequência, a ideia de educação popular é utilizada para afirmar que este é o papel dos museus, ou seja, o compromisso com a educação do povo. Esta percepção contribui com o surgimento dos primeiros serviços educativos em museus e estes despertam o interesse cada vez maior dos especialistas sobre a educação em museus. Muitas ações educativas são desenvolvidas e estas possibilitam o fortalecimento das discussões e a ampliação das práticas educacionais dentro dos espaços museais garantindo cada vez mais a aproximação dos museus com o campo da educação.

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 ampliar o 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 de suas atividades.<sup>33</sup> Em alguns casos, podemos compreender a ação educativa dos museus como a principal alternativa para a permanência destes espaços no cenário cultural. A função social do museu acaba sendo materializada de maneira mais concreta nas ações educativas, como as visitas, palestras, cursos, o atendimento aos públicos, as cartilhas, e outras iniciativas de caráter educacional.

O aumento considerável, nas décadas iniciais do século XX, do número de visitantes escolares identifica o forte caráter social que os museus desempenham. Consideramos, como possibilidade para este 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 debater 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 que a educação nos oferece para o desenvolvimento cultural da sociedade. Embalados por esta conjuntura nacional e internacional, reforçam todo o potencial educativo, dando início ao processo de institucionalização da função educativa dos museus.<sup>34</sup>

As discussões propostas por Maria Margaret Lopes a respeito do papel escolarizado dos museus, ou a recusa a esta perspectiva como saudável para o universo das práticas educacionais museais, faz com que a autora escreva um texto emblemático para o universo da educação em museus, intitulado “A favor da desescolarização dos museus”. Seu intuito é provocar os educadores de museus a pensar em novos processos para além de servirem as escolas como complemento. O museu não seria segundo a autora um complemento para as escolas, mas sim, espaços para suscitar novas ideias a partir dos conteúdos escolares e principalmente para além deles. Este reposicionamento dos museus diante do papel da educação, inaugura reflexões importantes que colocam os museus e a educação cada vez mais próximos do que chamamos atualmente de *educação museal*, entendida aqui como uma política pública fomentada por organismos institucionais que buscam, a partir da participação de educadores dos museus, construir parâmetros, definir conceitos e atuação a serviço do fortalecimento político e institucional de um fazer educacional nos museus. Francisco Regis Lopes Ramos em seu livro *A danação do objeto* é um dos primeiros autores que cita o termo “educação museal” especialmente em contexto que inspira as articulações posteriores realizadas a partir desta ideia. Para Ramos:

A educação museal passa necessariamente pela capacidade progressiva de instrumentalizar o público para a decifração dos códigos propostos; do contrário, o monitor vira acessório permanente e corre-se o risco de pleitear mediações indispensáveis. Assim como a conquista da leitura de um texto se faz ao dispensar a figura alheia que leria para nós, a exposição também mostra sua eficiência ao criar formas de comunicação e dispositivos de reflexão sem tutela.<sup>35</sup>

A partir das ideias do autor, é possível compreender a real motivação para o desenvolvimento da expressão “educação museal” em contexto nacional e institucional e sua articulação intrínseca com o campo da museologia social. Aliás aspecto que merece ser melhor trabalhado. No entanto, para este texto importa destacar os aspectos que nos permitem costurar a importância dos museus escolares e como podem contribuir com os processos de leitura de mundo criando mediações possíveis e, como diz Ramos, “sem tutela”.

### **Processos museais na escola: a museologia social em movimento**

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, educação popular e em 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, fruto da reunião realizada em 1972, em Santiago do Chile, promovida pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM) — principal marco do movimento em prol da nova museologia. Esta declaração continua influenciando a museologia contemporânea e tem nas concepções de Paulo Freire motivações inspiradoras. Paulo Freire foi convidado para comparecer às reuniões de Santiago do Chile e infelizmente não pode 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 tão em voga na América Latina da década de 1970.

Em *Vagues, une anthologie de la nouvelle museologie*, encontramos artigos de autores que se tornaram referência para a área da Museologia, com discussões dedicadas a uma perspectiva social. Nessa publicação encontramos, por exemplo, um artigo de Paulo Freire que fala da 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 ressalta a falta de pesquisas que objetivem uma análise acerca das contribuições de Paulo Freire e suas ideias de educação popular no universo dos museus e afirma:

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.<sup>36</sup>

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.<sup>37</sup>

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.<sup>38</sup>

É interessante perceber as semelhanças entre a proposta dos círculos de cultura de Paulo Freire e os processos museais desenvolvidos no âmbito das escolas ou fora delas. A liberdade de atuação frente ao rígido conteúdo escolar e a constante desescolarização das práticas culturais é pretendida pela experiência de Freire e até hoje é perseguida pelos educadores de museus em suas práticas comprometidas com o potencial educacional dos museus.

Toral identifica alguns pontos discutidos no Encontro Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, realizado em 1958, que nos permite perceber a responsabilidade e a necessidade destes espaços em estabelecer vínculos reais com a sociedade. Vejamos o que diz:



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.<sup>39</sup>

Esta responsabilidade não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a seriedade e destaque que merece, sem que a instituição perca o seu objetivo principal e tão pouco colocar em perigo o cumprimento de sua missão. A prática educacional deve estar em sintonia com a temática do museu e impulsionar reflexões que oferecem ao visitante mais que uma experiência estética.

Constatamos que, nesse seminário sobre educação, a perspectiva de educação e de função educativa dos museus que encontramos está diretamente ligada à proposição e ao incentivo à reflexão a partir das exposições. Com a ajuda de pedagogos, conservadores, museólogos e outros profissionais, a exposição e o museu podem e devem se configurar como espaços propositivos e não impositivos. Assim, no ambiente escolar, esta perspectiva permanece. Os museus escolares atentos a estas perspectivas e possibilidades de atuação podem experimentar novas formas de fazer e pensar a educação, tendo como principal público a comunidade escolar e seu entorno.

Ainda com relação às contribuições 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 proporcionou um amadurecimento de ideias com relação à identificação da dimensão política no conceito dos museus e o questionamento sobre qual seja o papel do museu na sociedade.

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 diante das 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”.<sup>40</sup>

As sementes foram plantadas e até nossos dias podemos verificar que os museus e as experiências de educação herdaram, de Santiago, alguns pontos considerados norteadores das práticas que elegemos como fundamentais para o universo museal brasileiro, especialmente no que se refere à museologia social. 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. Os marcos de 1972, apresentam outras funções para o museu, dentre elas, talvez a mais emblemática: a noção de função social do museu, que aproxima a dimensão e responsabilidade política do museu, alterando o papel do museólogo neste contexto.

Importante destacar o papel de Maria Célia Moura Santos que provoca nossa reflexão acerca da realidade dos museus e de seu papel em sociedade. Nesse aspecto, abre caminhos para refletir sobre possibilidades para o campo dos museus e investe no desenvolvimento do que denomina *museu didático e comunitário*, experiência esta mapeada em sua tese de doutoramento. O Museu Didático e Comunitário de Itapuã é certamente, para o campo da museologia, uma prática que ainda aguarda outros debates e releituras. O acompanhamento do processo de constituição do museu, desde a ideia até seu desenvolvimento reflete aspectos importantes do cotidiano de um espaço de memória escolar com intrínseca articulação com o campo da museologia social. Articulação que julgamos necessária entre os novos espaços de memória que se pretendem problematizadores, questionadores e atrelados ao universo da escola.

Com a experiência do Museu Didático Comunitário apresentado por Maria Célia, observamos duas instituições convivendo a serviço de uma prática que propõe reafirmar o papel indissociável da educação para a museologia e, nesse caso, da museologia para a educação. Ambas as perspectivas convivem com a constituição de novos processos, métodos e práticas que contribuem com os projetos de transformação social e discussão crítica e cidadã dos problemas sociais enfrentados por nossa sociedade.

Ainda sobre o projeto de Museu Didático Comunitário de Itapuã, Maria Célia nos diz que:

Optei por realizar uma tese de doutorado que tivesse como objeto de estudo a implantação de um museu em um colégio público da cidade de Salvador. (Santos, 1996). Mais uma vez, busquei sair do espaço fechado da universidade, evitando construir uma tese destinada somente à academia. Assumindo que há possibilidade de produzir conhecimento em todos os níveis de escolarização e que esse conhecimento pode ser construído em uma determinada ação de caráter social, reconhecendo o papel ativo dos observadores na situação pesquisada e dos membros representativos dessa situação.<sup>41</sup>

A experiência do museu didático, por exemplo, nos permite apreender como a mesa de Santiago do Chile e a conseqüente interpretação do museu como espaço libertador em uma época em que não apenas se falava em teologia da libertação, mas de filosofia da libertação; contribuem para identificar os processos museais como pontos de apoio para o desempenho deste 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. Sobre este aspecto é igualmente importante perceber que tudo o que liberta também pode aprisionar, tudo que é memória também pode ser esquecimento<sup>42</sup> e, por isso mesmo, o museu deve ser tido como um instrumento e deve ser utilizado com vigilância, com atenção.

### **Considerações finais**

Diante deste cenário favorável às transformações no campo dos museus e da Museologia, com destaque para o papel social que desempenham, podemos perceber que os museus escolares estão aptos a adquirir novas funções, e aceitar novos desafios, apontando para um futuro ativo, dinâmico, preocupado com as questões sociais com o intuito de alargar as possibilidades educacionais. É evidente que este espaço continuará sendo um importante elo entre a memória da escola, memória das práticas estabelecidas no ambiente escolar e continuará atuando como laboratórios, espaços de experimentação científica e salas de exposição temporárias. No entanto, esperamos que cada vez mais possam dedicar-se a garantir o desenvolvimento da comunidade escolar com a proposição de atividades dialógicas pautadas nas questões sociais vivenciadas pela escola com vistas ao desenvolvimento social, econômico e cultural de seu entorno. O museu estará na escola e a escola estará no museu em uma relação de troca entre campos do conhecimento e tanto a Museologia como a educação, ambas estarão

voltadas para a formação dos sujeitos, sabedores de si e prontos para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

O entendimento do papel dos museus escolares, especialmente aqueles idealizados por Rui Barbosa, Joaquim Vieira e tantos outros educadores e republicanos, perde, o seu papel em nossa sociedade atual. Os museus escolares passam a admitir novos formatos, novas funções, novas questões e dedicam-se a estimular os alunos e a comunidade escolar a experimentar o processo de aprendizagem de forma diferenciada, pautados nos conhecimentos advindos do campo da Museologia, como a pesquisa, a preservação e a comunicação do acervo a serviço da sociedade.

Um dos principais desafios dos museus escolares é, pois, provocar e exercitar as possibilidades do campo museológico, como estratégia de enriquecimento para as práticas pedagógicas. Os itens acervo, pesquisa, preservação, documentação, comunicação, educação e exibição/exposição podem ser utilizados pelos professores como recurso didático e pedagógico para o incremento das aulas e para a discussão acerca da democratização da cultura. A escola passa a ser a produtora de cultura a partir da atuação de seus alunos e professores.

Este novo museu escolar, compreendido aqui como um processo museal na escola, é também objeto de estudos e um desafio para quem se dedica a Museologia e aos estudos sobre a educação em museus. Os museus escolares podem representar uma nova geração de museus dedicados aos temas sociais e atuando como ferramenta dos profissionais da educação a serviço da melhoria da qualidade educacional do país. Além disso, também podem ser considerados espaços privilegiados para o exercício da museologia social, compreendida aqui como um processo educacional.

---

<sup>1</sup> Texto originalmente publicado no livro *Pedagogium. Símbolo da modernidade educacional republicana*, organizado por Ana Chrystina Venancio Mignot. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2013. Capítulo 13, “Do Pedagogium aos processos museais na escola: por uma nova geração de museus escolares”, p. 333. Para esta edição, retomamos o debate acerca do papel dos museus escolares diante dos desafios da educação museal, compreendida como uma política pública e também como uma chave possível para novas e outras leituras de mundo a partir dos museus e dos processos museais na escola.

<sup>2</sup> GONDRA, José Gonçalves. “O veículo de circulação da pedagogia oficial da república: a *Revista Pedagógica*”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 78, nºs 188, 189, 190. Brasília: Jan.-Dez., 1997, p. 374-395.

<sup>3</sup> PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Exposições universais. Espetáculo da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 13.

<sup>4</sup> BASTOS, Maria Helena Câmara. *Pro Pátria Laboremus. Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

<sup>5</sup> KUHLMANN Jr., Moysés. *As grandes festas didáticas. A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

- 
- <sup>6</sup> LOPES, Maria . Margaret. “A favor da desescolarização dos museus”. *Educação e Sociedade*, nº 40. Rio de Janeiro, dezembro de 1991.
- <sup>7</sup> PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. *Educação museal - Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UNIRIO-PPGPMUS, 2010.
- <sup>8</sup> ROQUETTE-PINTO, Paulo. *Organização e preparação de museus escolares*. Porto Alegre: Globo, BN II 390, 4, 20, 1942, p. 28.
- <sup>9</sup> Idem, p. 31.
- <sup>10</sup> Id. Ibid., p. 35.
- <sup>11</sup> Id. Ibid.
- <sup>12</sup> Id. Ibid., p. 60.
- <sup>13</sup> LUTZ, B. J. M. *Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Prof. Dr. Roquette-Pinto M. D. Diretor do Museu Nacional sobre o papel educativo dos museus americanos*. Rio de Janeiro: Museu Nacional, s/d. [1932]
- <sup>14</sup> VENÂNCIO FILHO, Francisco. Função Educadora dos Museus. Coleção Estudos Brasileiros. Discurso proferido para o Instituto Brasileiro de Educação, 1939. Mimeo., 62 p., p. 51.
- <sup>15</sup> Idem, p. 54.
- <sup>16</sup> BASTOS, Maria Helena Câmara. Op. cit.
- <sup>17</sup> CARVALHO, Carlos Leôncio de. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 - Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império, p. 92.
- <sup>18</sup> BARBOSA, Ruy. “Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)”. In: *Obras completas*, v. X, tomo III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.
- <sup>19</sup> Idem, p. 196.
- <sup>20</sup> NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1ª reimpressão, 1976.
- <sup>21</sup> Idem, p. 242.
- <sup>22</sup> CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. “Museus escolares, Pedagogium, lições das coisas: prenúncios da mentalidade científica na educação brasileira do final do século XIX”. *Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil...* Campinas: Feunicamp, 1996, p. 355-362.
- <sup>23</sup> Idem, p. 59.
- <sup>24</sup> Decreto de Regulamentação nº 980, de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-980-8-novembro-1890-518331-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22/08/2019.
- <sup>25</sup> Idem.
- <sup>26</sup> Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13/11/2019.
- <sup>27</sup> CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. Op. cit.
- <sup>28</sup> TRIGUEIROS, F. dos Santos. *Museu e Educação*. Prefácio de Heloísa Alberto Torres. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 2ª ed. 1958, p. 39.
- <sup>29</sup> ARAÚJO, Marcelo e BRUNO, Maria Cristina Oliveira (orgs.). *A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.
- <sup>30</sup> PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. Op. cit.
- <sup>31</sup> KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. “A análise da parceria museu-escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVEIA, G. et al. (orgs.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciências*. Rio de Janeiro: Faperj/Access, 2003, p. 63-82.

---

<sup>32</sup> HOBBSAWM, Eric. J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

<sup>33</sup> LOPES, Maria Margaret. Op. cit.

<sup>34</sup> PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. Op. cit.

<sup>35</sup> RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004, p. 26.

<sup>36</sup> SANTOS, Maria Celia Teixeira Moura. *Encontros museológicos: reflexões sobre a Museologia, a educação e o museu*. Coleção Museu, Memória e Cidadania, nº 4. Rio de Janeiro: MinC/Iphan/Demu, 2008, p. 23.

<sup>37</sup> FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 30ª ed., 2007, p. 110.

<sup>38</sup> Idem, p. 111.

<sup>39</sup> TORAL, Hernan Crespo. “Seminário Regional Unesco sobre a função educativa dos museus. In: ARAÚJO, Macelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (orgs.). *A memória do pensamento museológico contemporâneo documentos e depoimentos*. São Paulo: Comitê Brasileiro do Icom, 1995, p. 9.

<sup>40</sup> VARINE-BOHAN, Hugues. “A respeito da Mesa-Redonda de Santiago”. In: ARAÚJO, Macelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (orgs.). Op. cit., p. 19.

<sup>41</sup> SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Op. cit., p. 106.

<sup>42</sup> CHAGAS, Mário. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Coleção Museu, Memória e Cidadania, nº 7. Rio de Janeiro: MinC/Ibram, 2009.

# Museu e imaginação histórica

Isabella Carvalho de Menezes<sup>\*</sup>

Lana Mara de Castro Siman<sup>\*\*</sup>

Recebido em: 02/09/2018

Aprovado em: 29/11/2018

---

\* Historiadora, mestre em Educação, técnica em assuntos educacionais no Museu do Ouro/Ibram. E-mail: [isabella.menezes@museus.gov.br](mailto:isabella.menezes@museus.gov.br).

\*\* Pedagoga, doutora em Didática da História, professora da Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: [lane.siman@uemg.br](mailto:lane.siman@uemg.br).

## **Resumo**

Neste artigo apresentamos as linhas gerais de uma proposta metodológica de educação museal, concebida no Museu do Ouro/Ibram e inspirada na Teoria da História de Robin Collingwood, tendo em vista a instauração de predisposições favoráveis ao desenvolvimento da imaginação histórica em estudantes. A partir da escuta de múltiplas vozes sociais, elaboramos cartas indutoras da imaginação, com base no acervo do museu. Em seguida, convidamos um grupo de estudantes para criar a trama de um jogo, estimulados pelo uso das cartas. Nossa preocupação fundamental foi captar como os jogadores se implicaram na proposta e que sentidos emergiram da experiência. Pode-se dizer que a reconstituição imaginativa do passado mobilizada pelos estudantes no processo de construção do jogo contribuiu para neles suscitar a empatia museal e o gosto pela História. O desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou pensar de forma diferente o que está colocado no museu enquanto relação com o público escolar.

## **Palavras-chave**

Museu; imaginação histórica; jogo

## **Abstract**

In this article we present the general lines of a methodological proposal of museum education, conceived in the Museu do Ouro/Ibram in Sabará, Brazil, and inspired on the Theory of History of Robin Collingwood, having in view the setting up of a predisposition favorable to the development of historical imagination in school children. Following on taking heed of multiple social voices, we elaborated playing cards conducive to imagination, with as a base the museum's collection. We then invited a group of school children, who being stimulated by the use of the cards, would create the plot of a game. Our fundamental concern was to catch how the players got involved in the proposal and how moved they were emerging from the experience. It can be said that imaginative reconstruction of the past brought about by the school children during the process of assembling the game contributed to arousing in them museum empathy and the taste for History. The development of the research made it possible for us to view in a different way what is to be found in the museum in so far it was related to the school-going public.

## **Keywords**

Museum; historical imagination; game.



## Museu e imaginação histórica

“Ver, compreender e saber tudo: que trindade pedante! Assim, não há mais alegria”, proferiu, certa vez, um professor, referindo-se a museus.<sup>1</sup> Esse depoimento é emblemático, ao nosso ver, pois comungamos da mesma inquietação. A origem do nosso incômodo de pesquisa foi nos deparar com o enfado dos alunos durante a realização de visitas guiadas a museus. É claro que não se trata de toda visita, de todo aluno e os museus apresentam realidades diferenciadas. Mas o número considerável de situações que tivemos a oportunidade de presenciar, ao longo de nossas trajetórias, em que os estudantes demonstraram cansaço, apatia, impaciência, desinteresse ou agitação, ao serem submetidos à situação da visita guiada em museus, reclamou a nossa atenção ao tema. Parece que os museus estão sempre preocupados em ensinar algo e, nesse sentido, “os espaços que suscitam sonhos”<sup>2</sup> tornam-se pouco afeitos às sensibilidades e ao devir.

O nosso olhar se dirige, sobretudo, ao tipo de visita escolar que se processa no espaço fechado do museu, com roteiro e tempo tão cuidadosamente regulados que não deixam abertura para um movimento imprevisto. Nesse cenário ordenado, cada um realiza o seu dever: os guias explicam, com tom sabido, a exposição; os professores ajudam a manter o silêncio, a ordem e a disciplina do grupo; os vigilantes zelam pelas normas de segurança da casa e os alunos cumprem o seu ofício de “aprendentes”<sup>3</sup> – ou fingem aderir às regras do jogo. O pleito dos professores e/ou o protocolo do museu concorrem para que “a maioria das visitas [seja] marcada pela correria para ver toda a exposição (...). Não há tempo para explorar livremente o espaço desconhecido, descobrir seus esconderijos, suas peças curiosas, seus lugares de prazer e de imaginação”.<sup>4</sup>

Condicionando tempos e olhares, o formato de visita a museus, tal como descrito, tende a restringir a possibilidade de o visitante estabelecer conexões, criar direções, fazer escolhas e se inspirar. Constata-se, ainda, a prioridade para o discurso verbal. Ulpiano Meneses<sup>5</sup> considera que a tradição logocêntrica da formação, isto é, a alfabetização apenas por palavras, constitui uma limitação dos museus, quando poderiam trabalhar com outros códigos, outros sentidos, propondo diferentes formas de leituras dos objetos, pautadas por percepções e sentimentos. Mário Chagas também se contrapõe ao uso exclusivo da palavra, argumentando que as sensações, emoções, sentimentos e intuições evocados nos museus criam possibilidades outras de leituras e

produções do saber. O autor ressalta que a dimensão não-tangível dos museus alimenta a materialidade tangível do acervo, transcendendo-a. É na esfera do não-tangível, para “além das coleções”, que reside a atribuição dos sentidos, onde a supremacia da palavra (lida, escrita, escutada) pode ser suplantada pela “vivência humana carregada de emoção”.<sup>6</sup>

Em decorrência da visita ao museu, talvez, os alunos saibam de coisas que antes não sabiam, ou tenham informações a mais sobre algum assunto, enquanto, na verdade, mesmo com tudo o que eles aprenderam nada lhes sucedeu de marcante.<sup>7</sup> Nossa aposta foi, e continua sendo, no estímulo para que os alunos vivenciem experiências mais sensíveis no museu, que deixem neles alguma marca importante e que, aos se sentirem tocados, possam estabelecer laços mais afetivos e duradouros com o lugar.

As reflexões que farão parte deste artigo se originaram da dissertação de mestrado em Educação, intitulada *Jogo e teias de construção imaginativa no Museu do Ouro*, de autoria de Isabella Carvalho de Menezes, sob a orientação de Lana Mara de Castro Siman.<sup>8</sup> Trata-se de uma retomada sensível das pesquisadoras ao tema estudado, a fim de lançar novos olhares, significados e enfoques sobre a experiência da pesquisa.

O cenário do estudo foi o Museu do Ouro, localizado na cidade de Sabará, em Minas Gerais. O museu está instalado num casarão do século XVIII, onde funcionou a antiga Casa de Fundição de Ouro de Sabará. Seu acervo é constituído por objetos ligados ao trabalho da mineração, aos processos de tributação e cunhagem do ouro e ao modo de vida de famílias abastadas da região mineradora. O museu foi inaugurado em 1946 e hoje é uma unidade museológica do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), autarquia do Governo do Brasil, vinculada ao Ministério da Cidadania.

Colocamos em prática, nesse museu, uma estratégia que altera as condições usuais da relação com o público escolar. Essa estratégia consistiu no convite feito a um grupo de alunos para criar um jogo dedicado ao ambiente do museu. Não tivemos a pretensão ao método histórico e a nossa proposta metodológica se diferenciou do emprego do recurso lúdico para o ensino de conteúdos históricos no museu. Antes, a ideia caminhou no sentido de instaurar predisposições favoráveis ao desenvolvimento da imaginação histórica e para a ampliação da empatia histórica e museal entre os estudantes.

Participaram da pesquisa seis estudantes do ensino fundamental, moradores de Sabará. O grupo foi formado por três meninos e três meninas, com idade entre 10 e 15

anos, provenientes de diferentes escolas. Optamos por criar um grupo pequeno, porém heterogêneo, para favorecer o contexto de interação e as elaborações entre os sujeitos. Eles foram recrutados com base em indicações de professores, levando-se em conta critérios como perfil criativo e a afinidade com jogos. Salientamos que o objeto da investigação não foi a particularidade dos alunos, tampouco o produto da ação — o jogo construído — mas o seu processo, o movimento do “jogar” subjacente ao desafio de elaboração do jogo. Nesse sentido, a nossa atenção privilegiou as trocas de ideias, a construção imaginativa e a negociação que deu origem às regras, para compreendermos como os alunos se relacionaram com o museu durante a atividade e os sentidos emergidos da experiência. Realizamos três sessões de grupos focais no museu e um quarto encontro foi combinado para a simulação do jogo, depois de pronto. Todo o processo foi inspirado por uma ideia de fluxo, com ajustes progressivos aos acontecimentos, de modo que a direção da pesquisa se desenhou durante o seu fazer. Jogamos, como numa aposta.

### **A contribuição da Teoria da História de Robin Collingwood**

O conceito de imaginação histórica representa uma contribuição da Teoria da História de Robin George Collingwood para o pensamento histórico contemporâneo. Segundo o autor, “as fontes do historiador falam-lhe desta ou daquela fase dum processo, cujos estádios intermediários ficam por descrever. É o historiador que procede à interpolação desses estádios”.<sup>9</sup> O historiador serve-se da imaginação construtiva para transcender o que as fontes lhe dizem e assim preencher as lacunas entre os elementos que são fornecidos pelas fontes, possibilitando a continuidade da narrativa histórica: “a imagem que o historiador dá ao seu objeto (...) surge desta forma como uma teia de construção imaginativa, estendida entre certos pontos fixos, fornecidos pelas declarações das fontes”.<sup>10</sup> Por exemplo: “as fontes dizem-nos que, num dia, César estava em Roma, e num outro dia, estava na Gália; não nos dizem nada sobre a sua viagem de um lugar para o outro, mas interpolamos isso, com uma consciência perfeitamente clara.”<sup>11</sup>

A imaginação construtiva não pode ser confundida com “fantasia meramente arbitrária”, ao contrário, ela é apriorística, ou seja, “é uma construção a partir daquilo que é exigido pela evidência”.<sup>12</sup> Collingwood distingue ao menos três formas assumidas pela imaginação apriorística: a imaginação livre do romancista, nem por isso arbitrária, pois busca construir um todo coerente e dotado de sentido; a imaginação perceptiva,

aquela que permite completar dados da percepção, a partir de um objeto presente — acionada, por exemplo, quando imaginamos “a face oculta da lua” — e a imaginação histórica, que tem como tarefa especial imaginar o passado, construindo um quadro que, além de coerente e dotado de sentido, objetiva a veracidade, apoiando-se em provas.

Collingwood enfatiza, em sua teoria, que não existem nunca fontes históricas autorizadas, reiterando, dessa forma, a responsabilidade pessoal do historiador no ato da interpretação histórica. Se a veracidade das fontes está em questão, o historiador não pode extrair delas quaisquer certezas; o que ele faz, de acordo com o método histórico, é justificar a sua leitura das provas, expondo os fundamentos nos quais se baseou para a sua reconstituição imaginativa do passado.

Podemos dizer, em suma, que o historiador, quando engajado no processo de interpretação histórica, se vale da imaginação para encadear a sua narrativa. Ele promove a conexão interna entre eventos do passado, estendendo teias de construção imaginativa entre eles. Como busca a veracidade dos fatos, a sua imaginação não é livre, mas atrelada àquilo que é exigido pela evidência, sendo ele o responsável pelas informações que sustenta.

Tudo em um museu pode se tornar janela para a imaginação, desde que se instaure a oportunidade para isso e um estado de receptividade do sujeito em absorver as coisas do museu, para, enfim, transbordá-las. Ser receptivo não no sentido de aquiescer, mas de estar aberto à experiência, de se permitir ser passagem. No Museu do Ouro, dada a natureza da sua coleção museológica, existe uma propensão para que o aluno visitante imagine o passado. Valendo-se de um processo imaginativo, o aluno pode estabelecer conexões internas entre os indícios fornecidos pelo museu, para elaborar uma imagem acerca do passado, no qual se relacionam personagens e acontecimentos de outra época.

Além das balizas fornecidas pelo museu, o aluno mobiliza conhecimentos prévios de História, aprendidos dentro e fora da escola, como ponto de partida para a imaginação. Mas, diferentemente do historiador, logo pode se desprender desses elementos, para imaginar livremente o passado, como quiser.

### **Cartas Indutoras da Imaginação**

Os alunos foram desafiados a criar um jogo no museu, com os seu enredo, regras e estratégias. O exercício buscou aproximá-los do modo de construção do conhecimento histórico, que é fundamentalmente narrativo e que pressupõe a articulação de

personagens e acontecimentos, numa trama dotada de sentido, com base em evidências, que no caso seriam objetos do museu.

Embora a atividade proposta não consistisse num jogo, propriamente dito, ela se inspirou, a todo instante, por algumas características formais do jogo. Segundo nos informa o historiador Johan Huizinga, “dentro do círculo do jogo, as leis e os costumes da vida cotidiana perdem a validade”.<sup>13</sup> Essa característica se revestiu de grande importância para fundamentar a nossa opção pelo jogo, na medida em que intencionamos criar uma “esfera temporária de atividade com orientação própria”<sup>14</sup>, na qual os sentidos habituais que regem a relação entre os estudantes e o museu pudessem, ainda que momentaneamente, ser desestabilizados e substituídos por outros, criados em função do jogo. As regras, que desempenham uma ordem rígida dentro do jogo, dessa vez não seriam estabelecidas pelo museu, mas negociadas entre os alunos e o museu.

Numa etapa metodológica prévia, produzimos um material introdutório para o jogo, formado por um conjunto de estampas ilustradas (cartas), ao modo de um baralho, contendo imagens relacionadas ao acervo do museu. A função primordial das cartas foi apresentar ao grupo de alunos alguns elementos de contexto, importantes para a aproximação imaginativa com o ambiente histórico que serviria de fundo para a trama, centrado no século XVIII mineiro.

Para que a escolha dos temas e problemas potencialmente relevantes para compor as cartas não se efetivasse unicamente a partir do olhar das pesquisadoras, mas fosse ampliada e enriquecida por pontos de vista diversos, propusemos a realização de um painel de discussão no museu, com a participação de membros da sua equipe, de professores da educação básica e de pesquisadores do campo museal. Desse importante debate emergiu o fundamento conceitual assumido no jogo, ligado à ideia de trazer problemas para a narrativa do museu e não apenas confirmar uma narrativa triunfalista.

Na formação da coleção do Museu do Ouro, o objetivo de maior destaque, conforme anuncia Letícia Julião, foi conferir “materialidade à ideia da civilização mineira, por meio de um acervo capaz de expressar o requinte, o engenho e a arte da vida na região mineradora”.<sup>15</sup> José Calazans, em matéria publicada no *Jornal Correio da Manhã*, em 1957, observa que “as arcas vazias, a prensa de cunhagem de barras de ouro, balanças e outras peças falam do fausto de outrora, mas silenciam a tragédia do povo”.<sup>16</sup> Construída em torno da ideia do fausto do ouro, a narrativa histórica do museu se encarregou de silenciar discussões a respeito das camadas mais pobres da região

mineradora, da contribuição do negro para a sociedade, da dimensão dos conflitos e de luta social, entre outras omissões aludidas pelos participantes do painel de discussão. As narrativas dos museus são incompletas e falíveis, visto que operadas a partir de escolhas e recortes, mas ainda assim compartilhamos do entendimento de que seja possível caminhar no sentido da “interrogação permanente do trabalho dessas instituições com a história e com a memória”.<sup>17</sup>

O caldeirão de questionamentos apresentados pelos interlocutores do painel de discussão foi dimensionado pelas pesquisadoras para dar origem ao material do jogo. “Os guardiões” — como denominamos, em função do jogo, algumas pinturas figurativas ou esculturas presentes na exposição do Museu do Ouro — forneceram uma chave possível para esse dimensionamento. Os personagens denominados *guardiões* foram extraídos, um a um, do teto do museu, de suas paredes, portas do armário, cabeceira da cama, tampa do baú... e ganharam vida, nas cartas do nosso jogo. Transformamos essas figuras presentes na exposição numa classe de personagens fantásticos e transferimos para o domínio da memória de cada guardião os grandes eixos temáticos do jogo. Atribuímos uma caracterização sumária aos personagens e deixamos o seu possível adensamento para o momento da construção da trama, quando poderiam ganhar novos contornos que lhes outorgassem movimentação na narrativa, como índole, habilidades, poderes, fraquezas, entre outros atributos. Dessa forma, o material do jogo foi composto por dezesseis cartas contendo as imagens dos chamados guardiões, sendo que uma das cartas foi mantida com a frente em branco, cabendo ao jogador inventar um personagem para preenchê-la. Por intermédio dos seres fantásticos, que se originaram na coleção do museu, mas a transcenderam, procuramos aguçar a imaginação dos estudantes. Lembramos que o próprio exercício de criar a legião de guardiões do museu exigiu uma dose de pesquisa e de imaginação. Uma vez elaboradas as cartas indutoras da imaginação, partimos para a segunda etapa metodológica da pesquisa, que consistiu na construção da trama do jogo, juntamente com os estudantes.



Cartas Indutoras da Imaginação

Fonte: Elaboradas pela autora da dissertação. Arte visual: Fred Moreira.

A Griô é uma pintura figurativa de uma mulher africana sentada sobre uma pedra, trajando saia vermelha, carregando alguns ramos nas mãos. Está representada num dos painéis laterais do Forro dos quatro continentes. Caracterização da personagem: “Na sua comunidade, esta sábia era considerada uma biblioteca viva de todas as histórias. Ela conservou conhecimentos transmitidos ao longo dos séculos, pelos ancestrais africanos. E cuidou da transmissão oral desses saberes, para que eles não se perdessem no tempo. Essa guardiã conhece histórias, costumes e crenças que os negros trouxeram da África, quando chegaram ao Brasil.



Cartas Indutoras da Imaginação

Fonte: Elaboradas pela autora da dissertação. Arte visual: Fred Moreira.

A Aiyra é uma pintura figurativa de uma índia, sentada, ornada com pulseira, colar de contas e um exuberante cocar de penas. Está localizada no Forro dos quatro continentes. Caracterização da personagem: “Sacerdotisa da natureza, essa guardiã é remanescente dos povos indígenas que habitaram região do Sabará. Ela aprendeu com os sábios da sua tribo a fazer fórmulas de remédios, a criar ou destruir venenos e a curar enfermidades, utilizando recursos da natureza como raízes, ervas, minerais e bichos. Seus conhecimentos eram frequentemente procurados pelas gentes das minas, para curar males físicos e espirituais”.





Cartas Indutoras da Imaginação

Fonte: Elaboradas pela autora da dissertação. Arte visual: Fred Moreira.

O *Felício* é um escravo minerador que aparece no *Mural dos garimpeiros*, pintura de autoria de Martha Loutsch, datada de 1943, localizada na “Sala das Bateias” do Museu do Ouro. Caracterização do personagem: “Ele nasceu na África e foi escravizado no Brasil. Era exímio minerador e conhecia a localização de minas de outro que ninguém mais sabia. Um dia, garimpando no Rio Sabará, encontrou uma grande pepita e imaginou uma trama. A vida dos negros na época da mineração e os meios que os escravizados utilizaram para resistir à escravidão habitam as memórias desse guardião”.

### **Tempo do imaginar**

Uma das primeiras movimentações dos alunos no jogo foi realizar uma volta pelo museu, sozinhos, a pedido da pesquisadora, para conhecerem a exposição e eleger um ou mais objetos instigantes. Provocamos essa situação inicial para que eles se impregnassem da atmosfera do lugar e usufríssem momentos silenciosos de conexões e significações. Além disso, quisemos desfazer possíveis entendimentos de que a pesquisadora estaria o tempo todo conduzindo o grupo, disposta a ensinar algo, como se fosse a detentora das chaves de sentido da exposição.

Apresentamos e caracterizamos os guardiões para os alunos, por meio das cartas indutoras, e pedimos que cada um escolhesse um personagem, com o qual tivesse maior afinidade. Sugerimos aos alunos que, em casa, imaginassem e escrevessem uma história contada pelo guardião, a partir das memórias por ele guardadas. A tarefa seguinte, realizada em grupo, foi articular as histórias imaginadas num enredo único e coerente. Objetos da coleção do museu, selecionados pelos alunos, deveriam comparecer nas histórias inventadas, como pontos nodais das teias imaginativas.

Para povoar ainda mais a imaginação dos alunos, outra volta foi dada pelo museu, agora mediada, em busca dos mistérios do casarão que poderiam ser explorados nas histórias, como fundos falsos, segredos de cofres e paredes com indícios de serem antigas passagens secretas. Na medida em que a pesquisadora revelava esses detalhes curiosos, os alunos como que redescobriam o museu: “Que doido!”; “Parece coisa de filme!”; “Eu não tinha percebido!”.

A ressonância dos guardiões entre o grupo foi percebida na desenvoltura com que eles lidaram com o desafio da criação do jogo, a partir das suas representações sociais e códigos compartilhados. Com efeito, em poucos minutos de conversa, a estratégia do jogo estava desenhada, em suas linhas gerais:

TOM: Dá para fazer muita coisa legal!

NICK: (...) ouvir a história de cada guardião.

VICK: (...) pegar o caminho e criar a história de cada um (...).

PERSEU: Podia fazer tipo uma busca no museu, deixar um tanto de dica.

MAYA: Cada guardião tem um pedaço (...) vai juntando (...).

TOM: (...) ter um objeto relacionado (...).

PERSEU: Se tocar no objeto, aí você perde ponto.

PERSEU: (...) você acorda e está dentro do museu (...) tem que procurar pistas para tentar abrir a porta.

TOM: (...) você tem que buscar uma chave.

MAYA: (...) o último guardião está com a chave (...).

Fios soltos, inicialmente dispersos ou desamarrados, imaginados individualmente pelos alunos, foram, a partir do segundo encontro, se emaranhando e a trama do jogo ganhou forma, sob o título “O garimpeiro e a chave dourada”. No enredo criado pelos alunos, os próprios guardiões figuraram como personagens, com atributos e ações diferenciados. A guardiã Griô foi designada a narradora de uma trama amorosa que se desenvolveu entre o escravizado Felício e a Donzela, filha do intendente do ouro,

envolvendo redes de relações e forças de antagonismo protagonizadas por outros personagens sugeridos pelas cartas indutoras da imaginação.<sup>18</sup>

Uma longa discussão foi travada a respeito do destino do casal protagonista, na qual os alunos acionaram conhecimentos prévios de História e realizaram o “exercício de colocar-se no lugar do outro vivente em um tempo diferente do seu”,<sup>19</sup> evidenciando aspectos da empatia histórica suscitada pelo jogo. Eles decidiram pela fuga da Donzela e do Felício para um quilombo e se preocuparam tanto com a adaptação da moça nesse novo lugar, quanto com a resolução do meio de sobrevivência da família: “TOM: Para ela que estava acostumada com toda mordomia (...), ir para um quilombo, sei lá...; MAYA: Mas eu acho que ela se acostumaria”. Para o grupo, o escravizado Felício encontrava muito ouro devido à sua habilidade como minerador e também pelo fato dele ser “abençoado pela Rainha das Águas”. Por isso, a situação de Felício era diferente daquela vivenciada por outros escravizados ou homens livres que arriscavam a sorte no garimpo, o que lhe dava alguma segurança para garantir o seu sustento e da família:

PERSEU: Se eu fosse ele, saía garimpando tudo.

ANDY: (...) como ele é abençoado, conseguiu achar ouro, continuou garimpando até morrer.

TOM: (...) toda vez que ele entrava nas águas ele encontrava uma grande riqueza, então a gente pode colocar que ele foi criando um fundo e chegou uma época que ele não precisava mais trabalhar.

Um aspecto não tardou a chamar a atenção dos alunos. Havia divergência temporal entre as diferentes histórias a serem articuladas. Os referenciais de tempo histórico, nesse caso, aproximaram-se dos distintos períodos de ocupação do casarão do museu; o tempo da fundição, o tempo em que o imóvel funcionou como residência, e o tempo do seu uso atual como museu. O nexo temporal entre os acontecimentos da trama foi considerado pelos alunos, a princípio, como um “detalhe” que poderia passar despercebido pelos jogadores, embora conscientemente administrado pelos construtores do jogo. Na continuidade da discussão, entretanto, os alunos preferiram deslocar temporalmente alguns personagens da história para que todos se encaixassem no período da fundição do ouro nas Minas Gerais.

Para compor o enredo do jogo, os alunos, num exercício de imaginação individual “ouviram” as histórias contadas pelos guardiões, o que pressupõe um estado de receptividade e diálogo com esses personagens. Marília Amorim afirma que “[o personagem] não é apenas objeto do discurso do autor, mas seu próprio discurso é imediatamente significante. O autor (...) entra em diálogo e se deixa alterar pela palavra

do personagem”.<sup>20</sup> Numa altura, a aluna Andy revela: “A Griô me pediu para passar a história pra frente, para não deixar a história dos dois morrer, porque é uma história de amor muito bonita (...)”. A pesquisadora perguntou: “A Griô *te pediu* para a história ser recontada?” E Andy respondeu: “Sim, aí eu virei uma Griô também!”. Podemos dizer, que essa ideia de ser passagem — de receber, imprimir marcas e repassar uma história, consistiu num dos sentidos fundamentais atribuídos pelos participantes da pesquisa à experiência de construção do jogo, para o ambiente do museu. Personagens e objetos presentes e ausentes no museu são reintroduzidos no circuito da vida.

As definições das regras e do modo de jogar aconteceram de forma simultânea à composição da narrativa. O desenrolar dessa questão nos forneceu pistas para a compreensão do olhar dos alunos em relação às práticas educativas do museu, na medida em que eles se colocaram no lugar de quem as planeja. Nesse sentido, o grupo procurou soluções para temas que podem se revestir de alguma complexidade na educação museal, como as relações de mediação, o enfrentamento de outras forças internas, como a conservação e a segurança, e a definição dos segmentos de público para os quais as ações se orientam.

Os alunos identificaram a necessidade dos jogadores darem uma volta prévia no museu, para fazer o reconhecimento do espaço, antes do início da partida, assim como eles fizeram no momento inicial da criação do jogo. Sem essa condição, segundo eles, os jogadores “ficariam muito perdidos, rodando dentro do museu” e o jogo poderia se tornar complicado. Perguntamos se seria importante, nesse momento, a presença de um mediador, ao que recusaram, alegando a necessidade de um tempo para a “descoberta” e o “desafio”. Na leitura dos alunos, a mediação limitaria as possibilidades de exploração do museu pelo visitante.

Outro desafio encontrado foi o de conciliar a dinâmica do jogo com as normas de conservação e segurança da instituição museológica. Diante da intenção dos alunos de posicionar envelopes com pistas próximo aos objetos da exposição, ou mesmo dentro deles, a pesquisadora chamou a atenção para a necessidade de conciliar uso e conservação das peças. Após discussões, os alunos acabaram por estabelecer penalidades para os jogadores que tocassem nos objetos, para amenizar o risco de incidentes com as peças durante o desenvolvimento do jogo.

Afinal, para qual público o jogo se destinaria? Inicialmente, os alunos disseram que “o jogo seria para todos, para ser algo amplo”. Mas logo começaram a ponderar:

“VICK: A gente tinha que fazer uma coisa que não ficasse difícil para os menores e fácil para os adultos, porque o que seria difícil para eles já é muito fácil para quem é maior”. Mais adiante, preferiram descartar a participação de crianças mais novas do jogo, uma vez que a disputa exigiria capacidade de leitura e de interpretação. Desse modo, destinaram o jogo para alunos a partir do quinto ano do ensino fundamental. Mas não deixaram de recomendar, para as crianças mais novas, o oferecimento de uma modalidade de interação diferenciada, como brincadeiras, no museu.

Quando a partida, enfim, foi colocada em prática, com a presença de jogadoras convidadas, observamos que os alunos e as colegas adentraram o universo do jogo e comandaram todo o seu desenrolar. Nesse momento, presenciemos a relação dos alunos com o museu ser mediada tão somente pelo jogo e reiteramos a força desse instrumento para facilitar tal aproximação. A relação cerimoniosa, protocolar e distante, que habitualmente observamos nas situações das visitas guiadas, cedeu lugar a uma forma de relação mais envolvente e desafiadora, na qual os alunos assumiram os tempos, as direções e as regras do jogo. Criaram, além da trama, novos percursos e detiveram a sua atenção e interesse sobre objetos e personagens que não necessariamente são explorados durante as visitas. A imaginação criadora propiciou que experimentassem o museu de modo ativo, com prazer e emoções.

### **Algumas reflexões para concluir...**

Para criar o jogo, os alunos realizaram o exercício de imaginar o passado. Se, de um lado, essa imaginação não foi totalmente livre — pois, além de trazerem conhecimentos prévios de História, os alunos estavam no museu, que lhes oferecia indícios, referências contextuais, balizas — por outro, os alunos puderam desprender-se das fontes e ir além daquilo que era exigido pela evidência, realizando uma incursão no espaço imaginativo. Em todo o caso, podemos afirmar que o exercício favoreceu a travessia para a História, uma vez que esta disciplina se articula, fundamentalmente, sob a forma de uma narrativa. Então, os alunos se aproximaram do seu modo de construção, estabelecendo relações que se desenvolvem num tempo e espaço, e que requerem o uso da imaginação criativa para conectar as suas teias. A trama produzida pelos alunos não se confunde com a História e nem com a narrativa contada pelo museu, no entanto, podemos entender que a sua construção contribuiu para provocar o gosto pela História e aproximá-los do modo de sua escrita.

A criação do jogo também contribuiu para suscitar nos alunos a empatia histórica, como apresentado no exemplo do desenlace do casal protagonista. Ao tentarem resolver o estranhamento da Donzela diante de uma nova condição social e cultural e o modo de sobrevivência econômica do casal, os alunos se colocaram no lugar do outro em outro tempo e espaço.

Enquanto participantes dessa elaboração, os alunos se deslocaram da posição de visitantes do museu, comumente marcada por uma relação de exterioridade, para uma relação de empatia museal, imbricados naquele fazer. Além de se colocaram no lugar de quem se apropria dos objetos na produção de uma história, entendendo o museu como cenário para a construção de narrativas, puderam compreendê-lo como lugar possuidor de regras específicas e função social relacionada à construção e transmissão de memórias e saberes. Os alunos também forneceram indícios de terem se apropriado do museu enquanto espaço fabricante de sonhos, onde a imaginação também está em jogo.

Por fim, a pesquisa apresenta um convite para que o museu repense a sua relação com as escolas e, nesse mesmo movimento, inspire as escolas a refletir sobre outras formas de dispor do museu.

---

<sup>1</sup> BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte da Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2<sup>a</sup> ed. 2007, p. 89.

<sup>2</sup> BENJAMIN, WALTER. “Espaços que suscitam sonhos, museus, pavilhões de fontes hidrominerais”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, vol. 31. Rio de Janeiro: Iphan, 2005, p. 133-147.

<sup>3</sup> PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

<sup>4</sup> SIMAN, Lana Mara de Castro. “Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de História”. *História & Ensino*, vol. 9. Londrina, 2003, p. 187.

<sup>5</sup> MENESES, Ulpiano Bezerra. Entrevista. *Estudos Históricos*, nº 48, vol. 24. Rio de Janeiro, 2011, p. 421.

<sup>6</sup> CHAGAS, Mário. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: Ibram/MinC, 2009, p. 22.

<sup>7</sup> LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19. Rio de Janeiro, 2002, p. 20-28.

<sup>8</sup> MENEZES, Isabella Carvalho de. *Os guardiões: jogo e teias de construção imaginativa no Museu do Ouro*. Dissertação de mestrado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD2017121391580.pdf>.

<sup>9</sup> COLLINGWOOD, Robin George. *A ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 1972, p. 293.

<sup>10</sup> Idem, p. 299.

<sup>11</sup> Idem, p. 297.

<sup>12</sup> ARRAIS, Cristiano Alencar. *A filosofia da História de R. G. Collingwood: duas contribuições*. *Dimensões*, vol. 24. Vitória, 2010, p. 46.

<sup>13</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 15.

---

<sup>14</sup> Idem, p. 11.

<sup>15</sup> JULIÃO, Letícia. *Enredos museais e intrigas da nacionalidade: museus e identidade nacional no Brasil*. Tese de doutorado em História. Belo Horizonte: Fafich/UFMG, 2008, p.19.

<sup>16</sup> CALAZANS, José. “Pobreza e simplicidade dos mineiros numa época de riquezas fabulosas: o mais humano capítulo da história das Gerais, na antiga Casa de Intendência de Sabará – O Museu do Ouro e um passado de esplendor e miséria”. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 10 ago.1957, p. 25.

<sup>17</sup> BRAGA, Jezulino Lúcio M.; PEREIRA, Júnia Sales. “Abre-se o céu entre estrelas e cantorias entretecidas num museu e seus trabalhos com a memória”. *Educação em Foco*, vol.19, nº 3. Juiz de Fora, fev. 2015, p. 96.

<sup>18</sup> Para conhecer os detalhes da narrativa, ver a dissertação citada, apêndice A.

<sup>19</sup> ANDRADE, Breno Gontijo. et alii. “Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de ensinar e aprender a história”. *História & Ensino*, vol. 2, nº 17. Londrina, jul./dez. 2011, p. 257.

<sup>20</sup> AMORIM, Marília. *O pesquisador e o outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004, p. 125.

# Do patrimônio musealizado à produção de exposições por estudantes de escolas públicas

Alyne Mendes Fabro Selano<sup>\*</sup>  
Benilson Mario Iecker Sancho<sup>\*\*</sup>

Recebido em: 20/10/2018  
Aprovado em: 18/02/2019

---

\* Mestre em Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional-Profhistória UERJ. Email: [alyne.historia@gmail.com](mailto:alyne.historia@gmail.com).

\*\* Mestre em Ensino de História pelo Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional-Profhistória da Universidade Federal Fluminense (UFF). Email: [besancho@hotmail.com](mailto:besancho@hotmail.com).



## **Resumo**

O processo e o produto construídos na experiência formativa do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) resultou, além de textos dissertativos, duas exposições protagonizadas por estudantes de nono ano do ensino fundamental de escolas públicas: *Nosso espaço, nosso tempo* e *Maré de Cidadania*. Experiências pedagógicas que se constituíram na interface entre escola, museu e universidade. Buscou-se apresentar experiências de valorização de memórias pessoais e familiares, bem como de objetos pessoais e de espaços comunitários e musealizados.

De um lado, a experiência ocorrida no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), no município de Duque de Caxias, deu oportunidade aos estudantes de interferirem no espaço de memória criado pela direção daquela instituição. De outro, o Museu da Maré se constituiu como o epicentro da ação pedagógica, ao inspirar e receber uma exposição sobre cidadania criada pelos estudantes da Escola Municipal Nerval de Gouveia, situada naquela região do município do Rio de Janeiro.

## **Palavras-chave**

Ensino de História; patrimônio; memória; museu e cidadania

## **Abstract**

From the process and the final result achieved in the experience of Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) derived, besides essays, two exhibitions starred by ninth grade students of public schools: *Nosso espaço, nosso tempo* and *Maré de cidadania*. They are pedagogical experiences that constituted the interface between school, museum and university. It was tried to provide experiences of valuing personal and family memories, besides personal objects, community and musealized spaces.

On the one hand, the experience that took place at the Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), placed on the municipal district of Duque de Caxias, provided the students a chance to interfere in the memory space elaborated by the leaders of the school board; on the other hand, the Museu da Maré took the core place of pedagogical action, by inspiring and hosting an exhibition about citizenship, developed by students of Escola Municipal Nerval de Gouveia, based on the region that gives name to the museum, inside the domains of Rio de Janeiro city.

## **Key words**

History Teaching; museological heritage; memory; museum and citizenship

## **Do patrimônio musealizado à produção de exposições por estudantes de escolas públicas**

O processo e o produto construídos na experiência formativa do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), sob fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobretudo ao longo do ano de 2015, resultou em, além de textos dissertativos, duas exposições protagonizadas por estudantes de nono ano do Ensino Fundamental de escolas públicas: *Nosso espaço, nosso tempo* e *Maré de Cidadania*. Experiências pedagógicas que se constituíram na interface entre a escola, o museu e a universidade, que se originaram de reflexões sobre museu escolar, patrimônio, memória, cidadania, identidade, diferença, culturas e pertencimento.

Se por um lado, a experiência ocorrida no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira (IEGRS), no município de Duque de Caxias, deu oportunidade aos estudantes de interferirem no espaço de memória criado pela direção daquela instituição, por outro, o Museu da Maré se constituiu como epicentro da ação pedagógica, ao inspirar e receber uma exposição sobre cidadania criada pelos estudantes da Escola Municipal Nerval de Gouveia, situada naquela região.

Tendo em vista a centralidade da dimensão coletiva da construção, tanto das exposições como dos textos dissertativos, compartilhamos a autoria com nossos orientadores, a Profa. Dra. Carina Martins Costa e Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade, bem como com os estudantes envolvidos nas experiências pedagógicas aqui compartilhadas.

### **A exposição *Nosso espaço, nosso tempo***

A parceria entre o Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHed) e a direção do IEGRS possibilitou a conservação do acervo e a montagem do Instituto Histórico da escola que, em 2006, foi organizado como uma sala de troféus, mas que, a partir de 2012, abrigou uma exposição que reuniu objetos e documentos da escola acerca das décadas de 1960, 1970 e 1980. Esse acervo foi selecionado à partir do olhar da direção para esse passado que se desejava evidenciar.

Através de provocações relacionadas aos temas de educação, patrimônio, memória e poder, propusemos, a partir de 2014, percorrer um caminho de reflexão e

análise desse espaço musealizado da escola através da pesquisa-ação, e iniciamos a construção de uma nova exposição, fruto das escolhas do grupo de estudantes envolvidos na experiência pedagógica.

A experiência se iniciou procurando realizar uma pesquisa inicial para detectar qual era a noção de patrimônio compreendida pelos estudantes das duas turmas de nono ano da escola. Após essa etapa, procuramos compreender e revelar os diferentes olhares que eles possuíam da escola. Através de fotografias, os estudantes foram convidados a expor seus pontos de vista sobre o espaço escolar.

Seguimos para a construção da exposição com dezessete estudantes, que se voluntariaram para participar das etapas seguintes do trabalho, iniciado no nono ano, mas que só terminou quando esses estudantes já cursavam o primeiro ano do ensino médio, na modalidade formação de professores.

Com o grupo já formado, e pensando no processo educativo que envolve a questão do patrimônio como instrumento de reflexão histórica, destacamos ao longo do processo, como provocações, o que seria importante o estudante compreender. Para tanto, suscitamos questões sobre o patrimônio cultural. A escola pode ser considerada um patrimônio? Que referências relacionadas ao patrimônio estariam evidentes na escola? Quais objetos poderiam estar ali expostos? Que tipo de discurso poderia estar presente no Instituto Histórico do IEGRS?

Utilizamos as proposições de Francisco Régis Ramos quando ele destaca que, ao assumir a condição de objeto exposto, qualquer objeto entra em metamorfoses que dependem dos modos pelos quais as memórias são historicamente constituídas.<sup>1</sup> Afinal, o museu não se define simplesmente como lugar de guardar e expor artefatos. Antes de tudo, o que acontece no espaço museológico é a metamorfose de objetos, em simbiose com o poder da memória e a memória do poder nas suas mais variadas manifestações.

Nesse sentido, problematizamos os interesses da escola em salvaguardar a memória institucional, refletimos sobre as tessituras da memória no Instituto Histórico do IEGRS. Analisamos as narrativas da direção e dos ex-alunos através de uma roda de conversa, e dos estudantes atuais sobre a memória da escola, para compreendermos melhor a cultura escolar ali configurada. Por fim, estimulamos todos a contribuírem com objetos pessoais relacionados ao espaço escolar e a criarem suas narrativas sobre eles.

Refletindo sobre as experiências de Sônia Regina Miranda<sup>2</sup> a respeito do indivíduo e os espaços museais, concordamos que nesse espaço estabelecem-se múltiplos planos de comunicação entre o visitante e os objetos que o compõe. Sendo assim, entendemos que, quando há oportunidade, o estudante torna-se capaz de construir sentidos próprios nessa relação.

A experiência que vivenciamos trouxe reflexões a respeito do ensino de História, pois trabalhar com educação patrimonial estimulou a apropriação da educação em espaços não-formais e destacou-se a importância da mediação do professor no sentido de legitimar experiências cidadãs. Isso permitiu que esses estudantes compreendessem os espaços de lutas que se configuram em nossa sociedade.

Sendo assim, ao propor uma exposição para compor o espaço do Instituto Histórico que está dentro da escola, e sob uma perspectiva de visão do estudante, evidenciamos que novas propostas educacionais são importantes para estimular o engajamento desses estudantes e para estimular cada vez mais os questionamentos, as problematizações e a valorização do saber escolar.

Compreendemos que a dinamização desse lugar é um caminho para que ele seja tomado por quem lhe é de direito, os estudantes atuais — e que eles sejam multiplicadores de ações relacionadas às suas vivências no espaço escolar, para que a escola não seja vista de forma desconectada da comunidade em que está inserida e que produza sentimentos de pertencimento, promovendo ações positivas.

Para Maria de Lourdes Parreiras Horta, a partir de um processo de descoberta, a experiência direta em museus possibilita aos envolvidos o conhecimento, a apropriação e a valorização de sua herança cultural.<sup>3</sup> Porém, vamos além e afirmamos que não somente isso — essas experiências podem, sobremaneira, despertar a consciência do indivíduo enquanto ser humano inserido em um meio social que necessita de suas reflexões e intervenções. Horta fala em *preservação*, nós sugerimos também *ação*.

No desenvolvimento da exposição foi importante que os estudantes se apropriassem do processo de construção desses espaços e que percebessem que a escola está inserida nesse movimento de tentativa de preservação. Porém, o lugar destinado às memórias da educação, na nossa percepção, não deve ser estático, e sim um espaço dinâmico, híbrido, criativo e que contribua para o processo de ensino/aprendizagem.

Para a História como disciplina, esse espaço foi utilizado como um espaço de representatividade, para compreender a formação da escola como instituição dentro da

própria região de Duque de Caxias. Isso numa abordagem relacionada à história local que, além disso, abriu possibilidades para a análise de como esses estudantes estabelecem a relação entre presente-passado, por exemplo, através da dinâmica com o mimeógrafo e a impressora, a máquina de escrever e o computador.

Foram inúmeras possibilidades que se abriram no exato momento em houve a mobilização desse espaço, que, inclusive, pode e deve ser explorado por outras disciplinas. Ora, se a escola é um espaço dinâmico, de mudanças, criatividade e produção, um “museu escolar” não pode acompanhar tal ritmo? O que impediria tal conexão entre estudantes e museu?

Questionou-se, portanto, a função do Instituto Histórico do IEGRS e sua exposição permanente desde o ano de 2012 diante de sua dependência do CEPEMHEd, que distancia a comunidade escolar dos processos de pensar e repensar esse espaço musealizado. Diante disso, encontramos relevância no percurso desse trabalho, pois compreendemos que os museus são espaços destinados ao que é humano e são excelentes espaços para reflexão e sensibilização.

Caminhando com os estudantes, buscamos compreender como as escolhas ali determinadas aconteceram – Por que? Por quem? Com qual intenção? E problematizamos se ali caberiam as memórias selecionadas pelos estudantes atuais.

Em muitos momentos, para estimular e valorizar o olhar desses estudantes sobre tantas proposições, utilizamos a fotografia como expressão norteadora do trabalho, por considerar que ela, como um aspecto artístico, pode auxiliar no entendimento das complexidades do humano. Para Néstor Canclini, “a arte engloba as atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com premissa em alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo (...)”<sup>4</sup>

Sendo utilizada como um recurso artístico, a fotografia nos permite analisar a sensibilidade do olhar do outro sob determinados aspectos. E sabendo que ela exerce, no adolescente do século XXI, um certo fascínio, procuramos possibilitar que eles registrassem a sua relação com o espaço escolar de forma espontânea.

Cabe ressaltar que, ao registrar, também lidamos com operações entre o lembrar e o esquecer e é essa escolha que problematizamos. Aprofundando as reflexões, percebemos que o registro fotográfico pode ser considerado uma linguagem, uma experiência estética e, no caso das experiências relativas à pesquisa, o autor dessa linguagem é o próprio aluno.

Para Ana Maria Mauad, ao utilizar a fotografia como fonte é necessário “(...) entender que, numa dada sociedade, coexistem e se articulam múltiplos códigos e níveis de codificação, que fornecem significado ao universo cultural dessa mesma sociedade”.<sup>5</sup> Com isso, é importante compreender que a fotografia vem a ser o resultado de um processo de construção de sentido, sendo esse um sentido social.

O caminho percorrido através das dinâmicas foi escolhido na tentativa de compreender o olhar desse estudante sobre questões relacionadas à cultura escolar que são naturalizadas em seu dia a dia, permitindo discussões e reflexões sobre essa relação que ele possui com esse espaço. Essa dinâmica aprofundou o nosso olhar a respeito do indivíduo enquanto aluno e aluna do IEGRS, e contribuiu para desmistificar a ideia de que eles não estabeleciam vínculos com a escola. Demonstrou que existe por parte deles o desejo de apropriação e reconhecimento da escola como um espaço de socialização e sociabilidade.

Optamos por elaborar uma exposição em dezessete passos, caracterizados pelo símbolo da # (hashtag), comumente utilizada nas redes sociais para dinamizar as informações. O uso do símbolo se refere ao fato do jovem de hoje estar cada vez mais conectado à internet. Cada título relacionava-se aos assuntos explicitados ao longo do percurso da exposição.

Um exemplo das hashtags utilizadas foi #IEGRS\_mostra\_a\_tua\_cara!, uma montagem com os rostos dos estudantes do IEGRS. Vários alunos emprestaram seus olhares e sorrisos para que pudéssemos evidenciar a diversidade e a beleza existentes no espaço escolar. A hashtag #Especial\_é\_a\_educação trazia um quadro pintado pelas alunas representando as turmas de educação inclusiva existentes na escola. Um terceiro exemplo foi #Quem\_é\_ele?, com foto e texto sobre Roberto Silveira. Essa etapa foi pensada porque na escola o patrono é pouco lembrado. Já a hashtag #Luto\_pela\_educação era uma faixa produzida pelos alunos, assim como o quadro pintado com os “desejos dos alunos” para o futuro. Por fim, o título, *Nosso espaço, nosso tempo*, marcando a autonomia adquirida pelos estudantes ao longo do processo.

Acreditamos que a exposição cumpriu o papel a que se propôs inicialmente, uma vez que possibilitou o diálogo entre as diversas temporalidades ali presentes e permitiu que esses estudantes se apropriassem do espaço, dinamizando-o. Afinal, conforme destaca Walter Benjamin, “qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”<sup>6</sup>

## A exposição Maré de cidadania

A experiência procurou inicialmente detectar em que medida os estudantes, moradores da região da Maré, incluíam memórias pessoais e patrimônios comunitários quando acionavam o conceito de cidadania, e em que medida se viam representados em museus.

Buscamos promover vivências marcadas pela relação apropriação/pertencimento. Para tanto, realizamos atividades que procuraram dar visibilidade aos objetos familiares dos estudantes, seus espaços comunitários compartilhados e aos patrimônios dos museus Histórico Nacional e da Maré, cujo objetivo foi ampliar o olhar dos estudantes para o tema do patrimônio e por consequência da cidadania.

A partir das reflexões propostas por Abreu e Chagas<sup>7</sup> procuramos reconhecer valores patrimoniais nas memórias pessoais e comunitárias dos estudantes, compreendendo as relações de poder que se situam nas disputas por espaços de visibilidade, principalmente quando tratamos de patrimônios musealizados. O “poder da memória”,<sup>8</sup> sugerido por Mário Chagas, representou um pilar na inclusão de referências patrimoniais comunitárias. A dimensão poética dos museus é sugerida também como potencializadora de construção de novos sentidos e significados.

Em Ramos,<sup>9</sup> olhar e pensar objetos ganha centralidade e é nessa perspectiva que a pesquisa buscou refletir sobre a materialidade, dentro e fora do museu, como geradores de novas interpretações e sentidos, sugerindo que os objetos potencializam referências à História e à memória. Tais objetos, portanto, podem ser pensados, não apenas como um lastro fragmentário da realidade social-histórica, mas como corpo sobrevivente, passível de questionamentos à luz da realidade social à qual os estudantes pertencem.

O par experiência/sentido, sugerido em Larrosa,<sup>10</sup> nos permitiu qualificar nosso trabalho enquanto ato político, estético, híbrido, autônomo, singular e coletivo, de memória e de direitos, flexível, aberto e até contraditório. Isso criou condições para que os estudantes, enquanto protagonistas da experiência, experimentassem, pela via do ensino de História, e a escola enquanto um modo de habitar, o fazer e o se fazer no mundo.

A pesquisa inspirou-se inicialmente em três questões. Que patrimônios nós, professores de História da escola pública do Rio de Janeiro, temos apresentado aos estudantes quando tratamos o tema cidadania? Seriam aqueles herdados de uma tradição coletiva, construídos de forma comunitária, impregnados de valores solidários e que remetem às memórias das comunidades onde os estudantes estão inseridos, ou seriam objetos de grande impacto visual, assinados por renomados artistas e expostos em salões imponentes de grandes instituições culturais? Oferecemos aos estudantes experiências de valorização de memórias pessoais, familiares e comunitárias, bem como de objetos pessoais e de espaços comunitários na tessitura do conceito de cidadania, ou nos limitamos a tratar o tema por uma perspectiva abstrata, teórica e conceitual, restrita ao ambiente da sala de aula, ao livro didático e à exposição oral do professor?

A partir de tais indagações incluímos outras questões, específicas para a pesquisa. A visita dos estudantes aos museus Histórico Nacional e da Maré, com diferentes concepções museais, pode contribuir para tornar significativo o ensino de História, ampliando a visão e a compreensão dos estudantes para os temas do patrimônio e, por consequência, da cidadania? A articulação dos patrimônios musealizados dos museus da Maré e Histórico Nacional pode contribuir para o fortalecimento de sentimentos de pertencimento dos jovens concluintes do ensino fundamental? O contato com o patrimônio do Museu da Maré permitiria sensibilizar os estudantes para a diversidade do direito de ser, viver, estar e conviver em sociedade? Em que medida a valorização de memórias pessoais dos estudantes, mediadas por uma exposição coletiva e autoral, constitui-se em uma ação pedagógica com forte vínculo solidário?

Alguns marcos metodológicos foram apontados como referências que pudessem sugerir uma trajetória a ser seguida. A gestão compartilhada das aulas e da experiência pedagógica com os estudantes exigia certa abertura na definição do caminho a ser trilhado, garantindo que as sugestões dos estudantes pudessem também indicar e alterar caminhos a serem percorridos.

Optamos por utilizar um dos três tempos semanais destinados às aulas de História para desenvolver a experiência, o que ocorreu durante todo o ano letivo de 2015. É preciso destacar que construímos pontes entre as aulas relacionadas ao cumprimento do currículo formal para o ensino de História e a experiência de se construir uma exposição autoral, coletiva e solidária sobre a cidadania.



A partir do livro *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, de José Murilo de Carvalho,<sup>11</sup> iniciamos a discussão teórica do conceito de cidadania, incluindo suas diferentes dimensões, como a civil, a política, a social, a cultural, entre outras. No segundo momento, refletimos sobre o pertencimento por meio de uma dimensão individual. Para tanto, procuramos valorizar objetos pessoais e construir novas leituras sobre eles, incluindo narrativas próprias dos estudantes e de suas famílias.

O passo seguinte foi o de pensar o pertencimento através de uma dimensão coletiva e, para tanto, buscamos reconhecer, na comunidade, espaços de sociabilidade que agregassem valores positivos. Elegemos a passarela 12 (que cruza a Av. Brasil e permite o acesso dos estudantes à escola), o piscinão de Ramos e a escola. A seguir realizamos visitas aos museus Histórico Nacional e da Maré, onde registramos, por fotografia de celular, objetos que sugerissem sentidos de cidadania.

Na sequência realizamos as oficinas de criação (colagem, pintura, fotografia e instalação) onde procurou-se incluir referências relativas ao mundo de experiências dos estudantes e às ações desenvolvidas no projeto em curso. As oficinas representaram o momento prático e criativo da experiência, onde foram construídos diversos materiais que procuraram revelar o conceito de cidadania, visando a produção da exposição *Maré de Cidadania*.

A construção de espaços de comunicação e de visibilidade de cada etapa da experiência se deu com a criação de uma comunidade no Facebook e de um caderno de memórias, além da comunicação direta na rotina das aulas de História. Tais espaços contribuíram para que a gestão das aulas fosse compartilhada, imprimindo maior participação dos estudantes nas ações que estavam em curso, bem como maior comprometimento com a proposta, uma vez que se viram incluídos nas definições dos caminhos a serem percorridos. Este fato caracterizou a democratização daquilo que se considerava pertinente de ser lembrado ou esquecido quando tratamos o tema cidadania.

Os objetos pessoais dos estudantes foram apresentados em sala de aula e com eles muitas histórias e memórias compartilhadas. Analisamos também a materialidade, a temporalidade, a funcionalidade original, os novos sentidos e significados dos objetos, bem como os prováveis motivos da permanência deles nas famílias.

Os estudantes contaram histórias, mobilizaram memórias das famílias e justificaram a escolha dos objetos. Posteriormente, eles foram separados por materialidade: cerâmica, vidro, metal e plástico. Analisamos os recursos naturais

necessários na fabricação e refletimos sobre a cadeia de produção, a exploração do trabalho e o trabalho solidário como dimensões da relação produção e consumo.

A cada etapa da experiência priorizamos ações marcadas pelo par apropriação/pertencimento, o que tornou possível ampliar o olhar dos estudantes para o tema do patrimônio e da cidadania. A prática criou espaços de experiências caracterizados pelo exercício do direito à voz, à memória e à inserção de patrimônios socialmente inclusivos, tendo no diálogo a base das decisões daquilo que seria pertinente para compor a exposição *Maré de Cidadania*.

A experiência de selecionar e registrar por fotografia objetos dos museus Histórico Nacional e da Maré potencializou sentidos diferentes daqueles construídos quando da seleção de objetos pessoais e familiares. Isto porque, ao serem legitimados por instituições museais, ganharam sentidos de patrimonialização, como nos recomenda Gonçalves<sup>12</sup> e, portanto, sugeriram valores coletivos a serem experimentados e compartilhados, além de explicitarem fortes relações de poder.

As oficinas de criação caracterizaram-se como exercício de solidariedade e liberdade, na medida em que as aptidões e talentos individuais foram respeitados e valorizados, contribuindo para a construção de uma narrativa coletiva sobre a cidadania. A autonomia na produção da exposição permitiu que emergisse uma diversidade de elementos simbólicos, potencializando múltiplas leituras e diferentes pontos de vista sobre o assunto.

Discutir o tema cidadania constitui compromisso político e ético da escola, numa sociedade onde muitos direitos estão restritos ao mundo jurídico, sem, contudo, afetar o cotidiano daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A *Maré de Cidadania* procurou criar espaços onde o novo e o inusitado fossem valorizados pelo professor, despertando nos estudantes relações de cumplicidade e confiança, produzindo, assim, novos sentidos para o ensino de História.

### **Conclusão**

O processo de produção das exposições *Nosso espaço, nosso tempo* e *Maré de Cidadania*, ao permitirem repensar a prática de ensinar História dentro do ambiente escolar — tornando-o um campo aberto e repleto de novas possibilidades de construção de significados sobre o tema do patrimônio, despertando a curiosidade dos estudantes e instigando-os a revelarem suas opiniões num ambiente de confiança e liberdade — potencializou a troca e a produção de novos saberes.

A ação de construir com eles exposições que tratassem das suas demandas foi interessante no sentido de perceber como eles passaram a ter visibilidade junto à comunidade escolar.

Se, em muitos casos, nas situações em sala de aula, esses estudantes eram vistos como apenas números na chamada, ao saírem desse ambiente para atuarem no Instituto Histórico do IEGRS e no Museu da Maré, revelaram traços de personalidades e habilidades distintas, fortalecendo identidades e sentimentos de pertencimento com relação às escolas, às comunidades e aos patrimônios mobilizados quando da produção das exposições.

Tomamos também por pressuposto que os saberes ensinados são fruto de uma cultura escolar que apresenta marcas das práticas de referência e, portanto, permitiram ampliar o olhar dos estudantes para os seguintes temas: direito e cidadania, patrimônio e pertencimento, memória e poder, criando condições para que suas vozes fossem amplificadas e suas ideias potencializadas na exposições que foram realizadas.

As experiências pedagógicas relatadas procuraram criar espaços onde o novo e o inusitado fossem valorizados pelo professor, despertando nos estudantes relações de cumplicidade e confiança, e produzindo novos sentidos para o ensino de História.

Ao incentivarmos a construção de um discurso poético, estético, coletivo, solidário e autoral nas exposições, permitimos que narrativas divergentes daquelas tradicionalmente compartilhados nas aulas de História ganhassem espaço e potencialidade. Acreditamos que o professor, neste ambiente de respeito e liberdade, ao usar sua autoridade para legitimar outras perspectivas sobre cidadania, patrimônio e direitos, estará democratizando o espaço da sala de aula e promovendo, pelo diálogo, olhares mais amplos sobre esses temas tão caros ao ensino de História.

As experiências de produção de exposições, bem como a escrita das dissertações permitiu-nos compreender o papel e a relevância do ensino de História vinculado aos patrimônios musealizados, sem negligenciar as relações híbridas com o mundo de experiência dos jovens estudantes, bem como com o currículo formal para o ensino de História.

---

<sup>1</sup> RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

<sup>2</sup> MIRANDA, Sonia R. "Formação de professores e ensino de História, em limiares de memórias, saberes e sensibilidades". *Revista História Hoje*, v. 2, nº 3. Natal: ANPUH, 2013, p. 149-167.

---

<sup>3</sup>HORTA, Maria. de Lourdes. P; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. Q. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

<sup>4</sup>CANCLINI, Nestor. G. “O patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional”. *Revista do IPHAN*, nº 23. Rio de Janeiro: Iphan, 1994, p. 94-115.

<sup>5</sup>MAUAD, Ana Maria. “Através da imagem: fotografia e História: interfaces. *Tempo*, v. 1, nº 2. Niterói: UFF, 1996, p. 73-98.

<sup>6</sup>BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas, v. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

<sup>7</sup>CHAGAS, Mario de S.; ABREU, Regina. “Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social”. *Musas. Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Rio de Janeiro: Iphan, 2007, p. 129-152.

<sup>8</sup>CHAGAS, Mario de Souza. “Memória e poder: dois movimentos”. *Ensaios de Museologia*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Estudos Avançados de Museologia, 2011, p. 2-27.

<sup>9</sup>RAMOS, Francisco Régis Lopes. Op. cit.

<sup>10</sup>LARROSA, Jorge. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

<sup>11</sup>CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª ed., 2002.

<sup>12</sup>GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônio”. *Horizontes Antropológicos*, ano 11, nº 23. Porto Alegre: 2005.

# Artigos

# **Narrativas sobre o patrimônio: Rodrigo Melo Franco de Andrade, redes de sociabilidade e a escrita do patrimônio na Revista do Patrimônio (1937- 1945)**

André Fabrício Silva<sup>\*</sup>  
Priscila Faulhaber<sup>\*\*</sup>

Recebido em: 29/01/2019  
Aprovado em: 11/02/2019

---

\* Doutorando, mestre e museólogo pelo Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 2019). Graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2013). Pesquisador do Laboratório de Pesquisa em Museologia, Teoria Museológica e Patrimônio (LAMUPi) do Departamento de Museologia da UFOP e coordenador do Programa de Educação Patrimonial da Prefeitura Municipal de Mariana (MG). Email: [andrefabricio.ufop@gmail.com](mailto:andrefabricio.ufop@gmail.com).

\*\* Doutora em Ciências Sociais na área História Intelectual e Etnografia do Saber (UNCAMP, 1992), com Pós-Doutorado em Antropologia pela Universidade da Califórnia em Los Angeles (2008). Pesquisadora Titular do MAST e professora do corpo permanente da Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (UNIRIO). Professora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (UFAM). Email: [pfaulhaber@globocom.com](mailto:pfaulhaber@globocom.com).

## **Resumo**

O Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) foi o um dos primeiros órgãos a estabelecer uma narrativa oficial sobre o patrimônio cultural no Brasil. Criado em 1937, teve como primeiro diretor Rodrigo Melo Franco de Andrade, que permaneceu no cargo até o ano de 1967. Dentre as medidas de proteção ao patrimônio, Rodrigo Melo Franco de Andrade cria a linha editorial do SPHAN, com as séries Publicações do SPHAN e Revista do Patrimônio, que se tornou um espaço de legitimação das ações do órgão. A Revista do Patrimônio apresentou, durante o período do Estado Novo, uma variedade de autores que procuraram, por meio dos artigos publicados, elaborar distintas narrativas sobre o patrimônio histórico e artístico nacional. O presente trabalho, a partir da perspectiva que envolve o universo editorial e destacando a figura do editor, pretende analisar a dinâmica interna desta rede de sociabilidade, procurando compreender em que medida Rodrigo Melo Franco de Andrade, como editor da revista, articulou, de acordo com seus interesses, a escrita sobre o patrimônio histórico e artístico nacional consagrada por meio da Revista do Patrimônio.

## **Palavras-chaves**

Patrimônio; Rodrigo Melo Franco de Andrade; editor; Revista do Patrimônio

## **Abstract**

The Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) was one of the first federal agency to establish an official narrative on cultural heritage in Brazil. SPHAN was created in 1937 and Rodrigo Melo Franco de Andrade was the first director, who remained in this position until 1967. Among the policies of heritage protection, Rodrigo Melo Franco de Andrade set a SPHAN editorial line with Publicações do Sphan and Revista do Patrimônio, which became a space of legitimation of the federal agency actions. The Revista do Patrimônio presented, during Estado Novo period, a variety of authors from different research areas that sought, through articles published, to develop different narratives on the national historical and artistic heritage. From the perspective that surrounds the editorial universe and highlighting the figure of the editor, this study intends to analyze the internal dynamics of this sociability network and understand to what extent Rodrigo Melo Franco de Andrade, as editor of the magazine, articulated, according to his interests, the writing on the national historical and artistic heritage notorious through the editorial line of SPHAN.

## **Keywords**

Heritage; Rodrigo Melo Franco de Andrade; Editor; Revista do Patrimônio

## Narrativas sobre o patrimônio: Rodrigo Melo Franco de Andrade, redes de sociabilidade e a escrita do patrimônio na Revista do Patrimônio (1937- 1945)

### Introdução

Diversos especialistas de áreas distintas têm se debruçado sobre o campo do patrimônio no intuito de compreender a gênese das discussões sobre a proteção do patrimônio histórico, artístico e cultural brasileiro. Esse esforço tem apresentado uma série de contribuições de arquitetos, arqueólogos, antropólogos, sociólogos, museólogos e historiadores na construção de narrativas sobre o patrimônio, cujo debate central permeia a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN),<sup>1</sup> as polêmicas, os intelectuais envolvidos e as políticas do Estado Novo na consagração da ideia de patrimônio no Brasil.

Se as discussões sobre o patrimônio e a importância do SPHAN na configuração daquilo que se denominou como patrimônio histórico são latentes nesse debate, mais ainda é o crescente número de olhares sobre documentos diversos, aumentando sobre esse campo o espectro de análise sobre as narrativas patrimoniais.

Um objeto que vêm despertando, e despertou, o interesse de vários pesquisadores é a *Revista do Patrimônio*, editada pelo SPHAN desde 1937. Esta surgiu logo após a criação do SPHAN e procurou demarcar um espaço de excelência na produção sobre a história, a arte e a arquitetura brasileiras. Durante muitos anos, foram publicados artigos e ensaios sobre patrimônio nacional, Arte e História, com a colaboração de diversos especialistas ligados aos quadros do SPHAN e também de outras instituições, como Lucio Costa, Mário de Andrade, Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda, Curt Nimuendajú<sup>2</sup> Afonso de E. Taunay dentre outros.<sup>3</sup> É a primeira publicação a tratar exclusivamente dos monumentos históricos e artísticos no país, que até então, como afirma Rodrigo Melo Franco em seu prefácio a 1ª edição, se achavam “dispersos em folhetos, jornais e revistas, cuja procura requer esforço e paciência”.<sup>4</sup>

É interessante notar que a política editorial do SPHAN foi dirigida por Rodrigo Melo Franco. Ele, além de buscar sedimentar o sentimento de pertencimento à memória nacional, procurou, como diretor da revista, sedimentar também uma “cultura do patrimônio” da qual ele próprio seria o principal articulador. Isso se reflete na sua política de escolha de intelectuais que publicaram trabalhos na revista. Além disso, serviu como mecanismo de legitimação pública das práticas do SPHAN.



A revista foi um espaço de estudos de diversos intelectuais brasileiros que despontavam nos anos 1930 e 1940 no bojo dos debates sobre a identidade nacional. Tinha um perfil acadêmico e um público específico, aquela comunidade intelectual que se preocupava com o estudo da história nacional. A revista instituiu-se como um lugar dotado de legitimidade para centralizar as discussões sobre o patrimônio. A emergência de valores identitários no debate político estrutura um novo panorama no cenário social brasileiro, oferecendo ao intelectual uma posição diferenciada e uma função social na sociedade. As tomadas de posição deste “novo ator” tornam-se visíveis principalmente através da revista.

Devido os aspectos apresentados, a revista tornou-se importante fonte de pesquisa, ora servindo como objeto, ora como documento de pesquisa. Nesse processo, distintas foram as abordagens em torno do periódico. É de suma importância para as pesquisas sobre o patrimônio no Brasil, justamente por ser um instrumento por meio do qual se legitimou esse novo campo no país.<sup>5</sup>

O campo das Ciências Sociais foi o primeiro a se debruçar sobre as políticas de consagração do patrimônio no Brasil, entendendo a *Revista do Patrimônio* como importante ferramenta nesse processo. Os estudos abordados nesse campo apresentavam aspectos ligados ao tombamento, à concepção patrimonial, ao inventário dos bens, aos restauros conduzidos, onde a revista aparecia apenas para confirmar aspectos das práticas do SPHAN, sem análises aprofundadas de seu encadeamento lógico e do seu processo construtivo.<sup>6</sup>

No âmbito do campo da História, a revista representou um outro espaço, tornando-se agora objeto de estudo ao mesmo tempo que seus artigos servem como fontes de análises para a compreensão das ações políticas que ocorriam no Estado Novo e afirmações de narrativas sobre o patrimônio. Destaca-se pela representação da *Revista do Patrimônio* como um ambiente que, sobre o olhar de variadas observações teóricas, ora torna-se um espaço de “lugar de memória”, ora serve como espaço de recuperação da memória e do patrimônio; campo para o debate intelectual; rede de sociabilidade; lugar de consagração dos estudos sobre a História da Arte e do Patrimônio e/ou ferramenta para a legitimação de personagens históricos. É vista como foco central, tanto para a afirmação das políticas do SPHAN, como espaço em que as ideias nacionalistas do Estado Novo eram debatidas. Permite compreender a revista para além do objeto em si, relevando seus atores, o ambiente político em que estava inserida,

os processos de produção, publicação e circulação. Destaca-se, em alguns aspectos, o importante papel de Rodrigo Melo Franco, durante o período que foi diretor do SPHAN, na produção do periódico.<sup>7</sup>

O papel representado por Rodrigo Melo Franco merece destaque para o propósito do artigo. Recorrentemente, quando são tratadas as discussões sobre a gênese da ideia de patrimônio no Brasil, tende-se naturalmente a ligar a consolidação do discurso oficial sobre o patrimônio ao órgão SPHAN. Na mesma medida, quando se trata da revista, é comum destacar a participação de diversos intelectuais na consolidação desses discursos, na medida que colaboraram com a publicação produzindo trabalhos que trataram em sua maioria dos bens materiais da história nacional.

Pesquisas realizadas na Casa Rui Barbosa e no Arquivo Central do IPHAN permitiram encontrar uma série de cartas trocadas entre Rodrigo Melo Franco e diversos intelectuais ao longo de sua carreira, que permitem abordar um outro aspecto sobre a figura de Rodrigo: a de editor. Os documentos apresentam Rodrigo Melo Franco como um grande articulador, buscando especialistas consagrados nas mais diversas áreas para publicarem na revista. Esses autores constituíram uma rede de alianças e uma reciprocidade nas trocas, onde seus discursos legitimavam a ação institucional. Permitem estabelecer o grau de intimidade estabelecido entre Rodrigo e os colaboradores da publicação, e, como, em alguns casos, exerceu o papel de editor, solicitando artigos, propondo estudos, sugerindo e realizando correções, traduzindo textos, além de revelar o grau de intimidade estabelecida com os diversos intelectuais que publicaram na *Revista do Patrimônio*. Admite observar a importância do seu papel enquanto editor na articulação da escrita do patrimônio, revelando em certo sentido que, parte dos textos publicados na revista passou pelo seu olhar.

### **Editor, autor e texto**

Segundo Eliana Regina de Freitas Dutra, os editores são considerados “homens duplos”, figuras intermediárias que se movimentam entre os produtores de cultura e o público, difundindo a novidade cultural. É importante não somente para identificar a construção das tradições editoriais, mas, principalmente para analisar os pontos de contato entre estas e o projeto pedagógico e discursivo específico de afirmação da cultura nacional. É a pessoa encarregada de organizar um periódico, na medida em que seleciona, revisa e supervisiona previamente aquilo que se pretende publicar.<sup>8</sup> Por ser

um sujeito responsável por uma “missão social”, Pontes trata os editores como heróis da cultura, assim como os intelectuais e escritores. Ao empenharem-se em cumprir um papel social análogo a estes, eram inseridos como responsáveis, o mediador cultural, na difusão e consolidação de ideias.

Roger Chartier destaca o papel de natureza intelectual e comercial do editor caracterizada pela busca de textos e autores, controlando dentro do processo editorial, desde a impressão da obra a sua comercialização.<sup>9</sup> Afirma que a relação entre editor e autor se estabelece pelo que o autor chama de “reciprocidade”,<sup>10</sup> compreendido dentro do parâmetro da “dedicatória”.<sup>11</sup> Dentro dessa relação, o editor se beneficia do autor à medida que oferece uma contrapartida, seja ela um cargo, um emprego ou um pagamento pela criação. Além disso, essa relação de “reciprocidade” visa oferecer ao editor aquilo que ele já desejava previamente, permitindo afirmar que mesmo não produzindo determinado texto, suas ideias e intenções se encontram implícitas.<sup>12</sup>

No quadro que envolve o universo editorial, além da figura do editor e do autor, Chartier se atém à importância da escrita, ao poder da palavra impressa, afirmando que todo texto tem um aspecto material, uma materialidade, cuja forma tem uma grande representação social.<sup>13</sup> Um texto possui, nesse sentido, uma série de elementos que expressam as múltiplas relações implícitas entre o autor e o editor, as leis do mercado e a própria relação entre os autores e leitores.<sup>14</sup> A sustentação textual está ligada aos elementos narrativos de um texto, da estrutura literária que leva o leitor a formar um pensamento que é determinado pela estrutura da obra. As formas pelas quais o texto se insere na página, conferindo à obra uma forma fixa, mobilidade e instabilidade, diz muito sobre o significado do texto.

Isso permite afirmar que autor e obra são sempre permeados por uma mediação. Nem todo texto, mesmo atribuído a um único autor, representa necessariamente a ideia deste. Como afirma Chartier, “autores não escrevem livros, nem sequer seus próprios livros. Livros sempre são resultados de múltiplas operações que supõem uma ampla variedade de decisões técnicas e habilidades”.<sup>15</sup> Assim entendemos que o universo editorial é permeado por uma rede complexa de indivíduos e ações. Como foi possível notar, a produção do autor, o sentido dado ao texto, a forma como o leitor tem acesso a determinado texto estão intimamente ligados ao processo editorial cuja figura do editor é determinante na produção desse texto, sua circulação e absorção por parte do leitor. Rodrigo Melo Franco, enquanto editor da Revista do Patrimônio, soube articular bem

esse papel, estabelecendo dentro de sua rede de sociabilidade uma profunda relação de “reciprocidade”, admitindo assegurar que parte dos debates em torno do patrimônio passasse pelo crivo de suas ideias. A Revista do Patrimônio pode ser representada dentro da metáfora do livro como criatura humana, onde a figura de Rodrigo Melo Franco editor pode ser comparada à “(...) figura de Deus como editor, que põe sua imagem na prensa de impressão, de modo que “a cópia esteja de acordo com a forma que deveria ter (...)”.<sup>16</sup>

### **Rodrigo Melo Franco editor e a construção da escrita do patrimônio na *Revista do Patrimônio***

A centralidade da política editorial do SPHAN é então definida por Rodrigo Melo Franco editor que, mesmo antes da regulamentação do órgão, já articulava a publicação do primeiro número da revista. Tal acepção pode ser percebida nas correspondências trocadas entre Rodrigo e Mário de Andrade. Cinco meses antes do decreto lei 25/37, Rodrigo procurava por meio de sua rede de sociabilidade articular a produção de material para publicar o primeiro número da revista. Em carta enviada a Mário de Andrade no mês de junho de 1937 diz:

Mas o motivo principal dessa carta é o seguinte: estou providenciando agora no sentido de reunir material para o primeiro número da revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, que desejo publicar no fim deste mês. Será uma publicação semestral, pois parece impossível fazê-la mais frequente, atendendo-se à escassez de trabalhos aproveitáveis para a sua finalidade. Para o primeiro número, sua colaboração é imprescindível. Consulto-o, portanto, se você não terá aí alguma coisa pronta que sirva para a revista. Caso não tenha, ser-lhe-á inteiramente impossível escrever uma nota, pequena que seja — pelo menos para prestigiar a publicação com seu nome entre o dos colaboradores? Os originais me devem chegar às mãos até o próximo dia 15 deste. Se não for abusar de sua bondade, peço-lhe também com muito empenho o favor de ver se me arranja até aquela data, além de alguma coisa de sua autoria, qualquer colaboração dos auxiliares que você tomou, relacionada com uma das obras a tombar pelo Serviço. O que é preciso, de qualquer maneira, é que São Paulo não deixe de figurar na revista.<sup>17</sup>

Tudo indica que, para o primeiro número da revista, não interessa a Rodrigo um estudo elaborado, científico, tendo em vista que solicita a Mário de Andrade “qualquer trabalho”, e, caso não tenha, se é possível escrevê-lo. Isso se reflete da mesma forma no tempo dado para elaboração do texto tanto por parte de Mario de Andrade quanto por seus auxiliares. Rodrigo Melo Franco envia a carta no dia 06 e pede que sejam enviados os originais até o dia 15 do mesmo mês. Menos de 10 dias para que se produza um texto

sobre algum bem a ser tombado pelo futuro SPHAN. Mario de Andrade esclarece ser impossível realizar um trabalho digno em tão pouco tempo:

É impossível, humanamente impossível fazer coisa boa pra revista de vocês. Pedi ao Nuto os dados que lhe encomendei. Dados gerais. Só pode me entregar no sábado. Verei o que se poderá fazer. Quanto a Luiz Saia talvez seja possível algum trabalho dele (...) vou fazer apenas o possível, mas creio que esse possível será impossível. Se você nos desse ao menos até dia 30 deste. Veja se dá, e escreva. E o folclore? Já pode entrar na revista?<sup>18</sup>

Além de sugerir o adiamento do envio dos artigos, Mario de Andrade aponta que dois de seus auxiliares irão produzir um texto para a revista conforme solicitado por Rodrigo Melo Franco. Em relação à data do envio dos textos Rodrigo resolve adiar, tendo em vista o pedido de Mário de Andrade. Este envia o artigo somente no dia 01 de julho de 1937.

Rodrigo, enfim aqui vão os artigos. Escrevi meu artigo em tempo. A demora veio exclusivamente dos auxiliares! O engenheiro Luiz Saia só agora, são 13 e 25, me telefona avisando que vem trazer os planos... Tenho interesse em saber se lhe agradaram os artigos (...).<sup>19</sup>

A publicação do primeiro número da revista foi realizada com um atraso muito maior do que o desejado por Rodrigo, como consequência do atraso no envio do artigo por parte de outros colaboradores, dentre eles os artigos de “(...) dona Heloisa,<sup>20</sup> do Roquette Pinto, do Carlos Leão e do Augusto Meyer”.<sup>21</sup> Da contribuição paulista exigida por Rodrigo Melo Franco, Mario de Andrade colaborou com o artigo “A Capela de Santo Antônio” e Nutto Sant’anna com o texto “A Igreja dos Remédios”. Luiz Saia não teve seu texto publicado. Certo é que Rodrigo desejava de qualquer forma que o patrimônio paulista figurasse na 1ª edição da revista, para isso, articulou através da sua rede de amizade tanto a participação de Mario de Andrade quanto de Nutto Sant’Anna, por intermédio daquele.

Luiz Saia só viria a publicar na 3ª e na 8ª edição da revista, com os artigos “O alpendre nas capelas brasileiras” e “Notas sobre a arquitetura rural paulista do segundo século”, respectivamente. A respeito do texto publicado na 3ª edição, uma importante análise se faz necessária, que permitirá perceber a influência do editor tanto no processo de produção de um texto quanto nas articulações que evite o embate entre autores dentro de um periódico. Afim de não descaracterizar os estudos produzidos pelos técnicos do órgão, Rodrigo Melo Franco interferiu no texto produzido por Luiz Saia, que, segundo ele, deslegitimaria os trabalhos de Gilberto Freyre.

O artigo elaborado por Luiz Saia foi entregue a Rodrigo por Mario de Andrade alertando o editor da possível divergência em relação a Gilberto Freyre:

O Mario ainda não me mostrou o artigo que você deve ter remetido a ele, contendo uma divergência com o Gilberto Freyre (...), no entanto calculo que ele não tarde a me mandar o trabalho interessado pelo que você produz e não, de modo algum, como censor de opiniões ali emitidas em sentido contrário as de outros técnicos do quadro desta repartição.<sup>22</sup>

Rodrigo procura esclarecer que não pretende analisar o artigo realizado por Luiz Saia com um olhar de censura, almejando respeitar as opiniões divergente entre os técnicos do SPHAN a respeito das distintas abordagens sobre o patrimônio. Porém, sua primeira ação foi enviar o artigo a Pernambuco para que, provavelmente, Gilberto Freyre pudesse ter acesso e explanar suas opiniões: “Mario já me entregou o artigo em que você diverge do Gilberto. Logo que eu puder ler todo ele, como desejo, tratarei de remetê-lo para Pernambuco, recomendando urgência na devolução”.<sup>23</sup>

Mesmo que em um primeiro momento Rodrigo tenha transparecido imparcialidade, ao final, o que prevaleceu foi o seu lado editor, dessa vez influenciado pelo ciclo de amizade, em que procurou proteger a imagem do seu amigo Gilberto Freyre de possíveis críticas. A própria amizade com Luiz Saia fez com que Rodrigo, de forma solícita, interferisse no artigo sem que se estabelecesse qualquer relação de animosidade:

Meu caro Saia. Antes de me chegar ás mãos o envelope contendo sua carta do dia 18 com o artigo para a revista, recebi a que você me escreveu depois, com um acréscimo a ser introduzido no texto do seu trabalho. Vou tratar imediatamente de fazer o que você recomenda e, *uma vez que lhe ocorreu espontaneamente me facultar introduzir alterações no artigo, tomarei a liberdade de retirar do seu trabalho a feição que ele tinha originalmente de retificação a um ponto de vista do Gilberto Freyre* [grifos nossos]. Isso, por duas razões: 1<sup>a</sup>) porque as considerações que você faz, apoiado em observações e pesquisas pessoais, assim como em profusa bibliografia, têm um alcance que excede o caráter de uma simples retificação ao palpite gilbertiano; 2<sup>a</sup>) porque, tendo aparecido ultimamente várias críticas pejorativas aos livros do Gilberto (...) parecera talvez inamistoso acrescermos neste momento o número dos impugnadores da obra desse nosso companheiro. *Por esses motivos, caso você não tenha nada a opor à liberdade que tomo, farei algumas ligeiras alterações no seu artigo, excelente. Esteja certo, porém que o trabalho não será prejudicado com essa iniciativa, muito menos, desfigurado o pensamento com que foi composto* (...) [grifos nossos].<sup>24</sup>

No interesse em proteger o amigo Gilberto Freyre das críticas, tenta qualificar a retificação feita por Luiz Saia como elaborada demais, o que demonstra que, mais do que um simples palpite, tinha embasamento para questioná-lo, o que justificaria as possíveis críticas que Gilberto Freyre poderia sofrer. Não se sabe ao certo o quanto

Rodrigo Melo Franco interferiu no pensamento de Luiz Saia, porém a carta revela que o texto publicado na 3ª edição do periódico teve interferência direta de Rodrigo.

O artigo “Notas sobre a arquitetura rural paulista do segundo século” foi igualmente construído sob o olhar crítico de Rodrigo Melo Franco. A princípio, o artigo era para ser enviado no fim do ano de 1944. Como alguns artigos da revista tratam dos trabalhos desenvolvidos pelos técnicos do SPHAN, em casos específicos, ocorrem atrasos na entrega dos artigos em decorrência de novas descobertas realizadas pelos técnicos. É o que ocorre com Luiz Saia. Possivelmente o artigo sairia em edições anteriores a 8ª edição, porém, Luiz Saia atrasa a entrega do artigo por realizar novas descobertas sobre o tema:

Como prometi, devia mandar-lhe o meu trabalho sobre a arquitetura rural do segundo século antes de findar este ano. Na verdade, o trabalho estava sendo terminado e já estava sendo passado a limpo, mas acontece que foi descoberta nos arredores de S. Paulo, no bairro de Tatuapé, um outro exemplar, cuja importância é grande não só do ponto de vista de uma construção seiscentista mas também como confirmação e esclarecimento de certas observações feitas durante o texto do artigo pra revista (...). Nestas circunstancias pensei que um atraso de alguns dias seria justificado e creio que até dia 6 o trabalho estará acabado”.<sup>25</sup>

O artigo só seria publicado dois anos mais tarde. Provavelmente o autor continuou a realizar achados que interessavam ao artigo, mas é possível afirmar que Rodrigo tenha contribuído para o atraso da publicação. Após receber o artigo, solicitara diversas notas e desenhos que achava que deveria configurar no texto. Além disso, algumas obras tratadas haviam sido restauradas durante a produção do artigo, fazendo com que Rodrigo exigisse fotos dos bens restaurados para serem publicadas junto ao artigo:

Para completar as ilustrações do seu artigo sobre as construções civis existentes no Estado de São Paulo, reitero-lhe a solicitação anterior, no sentido de remessa de uma boa fotografia da Casa Grande de Tatuapé, à qual lhe peço juntar também fotografia do estado atual da fachada da Capela do Sítio de Anto Antônio (...).<sup>26</sup>

Era interesse de Rodrigo Melo Franco que na 1ª edição da Revista fossem publicados artigos sobre o trabalho desenvolvido pelo SPHAN em todas as regiões do Brasil. Isso se reflete na exigência da participação dos técnicos de São Paulo e nos textos publicados na 1ª edição da revista, que abrangiam as regiões Sul, Centro, Este, Nordeste e Norte.<sup>27</sup>

Foi visto que Rodrigo adiar a publicação da revista devido ao atraso no envio dos artigos por parte de alguns colaboradores. Dentre eles, Rodrigo Melo Franco cita o

nome de Augusto Meyer. Convidado por Rodrigo no ano de 1937, Augusto Meyer participou como representante do SPHAN da 7ª região, a qual compreendia os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo sua sede em Porto Alegre. A exigência que fizera ao grupo paulista para colaborar com a revista foi feita a Augusto Meyer quanto aos colaboradores do SPHAN da 7ª região.

Abri a carta que lhe escrevera ontem para acrescentar este recado urgente: No fim deste mês deve ser publicado o 1o número da revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Sua colaboração é imprescindível. Tomo, portanto, a liberdade de pedir-lhe com o maior empenho o favor de elaborar um artigo sobre qualquer das obras a inventar aí: São Miguel ou qualquer outra. Rogo-lhe também a bondade de conseguir um artigo do Dr. Alcides Maya ou outro especialista que lhe parecer indicado a respeito do Museu Júlio de Castilhos. Será possível arranjar isso?<sup>28</sup>

Procede de maneira idêntica no que tange à exigência de “qualquer” artigo, contanto que seja enviado a tempo de ser publicado no primeiro número da revista. Articula novamente sua rede de sociabilidade a fim de conseguir artigos de outros autores indicados por Augusto Meyer. A princípio, Rodrigo tem uma resposta satisfatória sobre a produção do artigo, mas que se tornará em recorrentes e insistentes pedidos para que Augusto Meyer colabore com a revista.

Muito obrigado pelas providências que tomou para arranjar colaboração para a revista (...). Espero, pois, que o senhor não deixe de escrever o trabalho sobre as velhas estâncias ainda para o primeiro número. É imprescindível uma contribuição sua, mesmo que tenha de ser coisa curta.<sup>29</sup>

Rodrigo Melo Franco procurou insistentemente obter a colaboração de Augusto Meyer, e de seus indicados. Não se sabe ao certo os motivos, porém Augusto Meyer não publicou na 1ª edição da Revista, e em nenhuma outra dentro do nosso recorte. Da mesma forma, não houve a colaboração de outros técnicos do SPHAN ligados a 7ª região.

Quanto mais próximo os laços de afetividade entre Rodrigo e alguns colaboradores da revista, mais informal era o processo de articulação na produção dos textos a serem publicados. Nesse caso, a escrita dos artigos não seguia padrões formais quanto à estrutura do texto, qualidade do papel, que só entrariam nas normas de paginação quando fossem impressos na revista. O artigo “Documentação necessária”, publicado por Lucio Costa na 1ª edição da revista, fora entregue a Rodrigo Melo Franco dentro desse parâmetro de informalidade estabelecida pelos laços de amizade. Nos documentos pessoais de Rodrigo se encontra o texto escrito a mão por Lucio Costa, em folhas avulsas de um bloco de anotações, como um rascunho, enviado a Rodrigo,



provavelmente atendendo a sua encomenda para que contribuísse com um artigo para a publicação. Salomão de Vasconcelos, em um cartão do seu escritório, escreve agradecendo Rodrigo Melo pelo elogio ao artigo que enviou para ser publicado: “Recebi sua última carta e muito envaidecido fiquei de saber que o artigo servirá”.<sup>30</sup>

De maneira semelhante, Gilberto Freyre envia um trabalho sobre Louis Vauthier tratando da descoberta do seu diário sobre viagem realizada no Brasil. O texto sobre Vauthier foi publicado na 1ª edição da revista como uma pequena nota e sem autoria e foi abordado na 7ª edição com autoria de Gilberto Freyre, analisando a arquitetura doméstica no Brasil a partir das cartas e do diário de Vauthier. O documento de que trata o texto enviado por Gilberto Freyre diz respeito à nota publicada na 1ª edição. Também escrito a mão, o documento releva que a nota da revista, a princípio, seria um prefácio referente a algum texto sobre Louis Vauthier. Nele, se encontra um recado de Gilberto Freyre a Rodrigo Melo Franco sugerindo fazer as devidas modificações e que fosse enviado novamente a ele. Rodrigo editor realiza suas correções em todo o texto, riscando parágrafos e reescrevendo-os à sua maneira. A nota publicada na 1ª edição da revista revela um texto totalmente distinto ao que fora enviado por Gilberto Freyre. As modificações feitas por Rodrigo fizeram surgir um novo texto, que entendemos como passíveis de reflexão a partir das discussões apresentadas por Chartier sobre os sentidos dados à obra, quando sua linguagem é modificada a partir da interferência do editor.

Como Gilberto Freyre era amigo íntimo de Rodrigo, é possível afirmar que este solicitara ao amigo indicações de autores para publicarem na revista. É o que sugere Gilberto Freyre em carta enviada a Rodrigo Melo Franco em julho de 1937: “Aníbal deve mandar um artigo sobre traços de influência (ilegível) na arquitetura do Recife. Artigo para a revista (...)”.<sup>31</sup>

O autor de que trata Gilberto Freyre é Aníbal Fernandes, que publicou na 1ª edição da revista o artigo “A Igreja dos Montes Guararapes”. Outra relação de amizade da qual Rodrigo Melo Franco se beneficiou foi a estabelecida com Noronha Santos. Um dos autores que mais publicou na Revista do Patrimônio. Noronha Santos era uma espécie de enciclopédia para Rodrigo Melo, a quem sempre recorria quando tinha dúvida a respeito da história de algum bem a ser tombado pelo SPHAN. Carlos Drummond de Andrade descreve bem essa relação:

Mais perto de nós, Rodrigo M. F. de Andrade, diretor do SPHAN, não tomava iniciativa de promover o tombamento de qualquer capelinha da zona rural, vestígio forte, ponte, chafariz ou casa no Rio, sem dizer à sua secretária: — Por

favor, D. Judite, telefone ao velho Noronha e pergunte se ele pode vir conversar com a gente.<sup>32</sup>

O contato entre ambos era estabelecido de maneira informal, ora através de bilhetes e, em raras situações, por meio de cartas oficiais enviadas em nome do SPHAN. Noronha Santos era um grande conhecedor da história do Rio de Janeiro e em diversas ocasiões Rodrigo utilizava desse conhecimento para esclarecer algum ponto sobre a história da cidade e seus personagens. Quando tinha dúvida sobre alguma personalidade histórica, não hesitava em solicitar a ajuda do amigo.

Remeto-lhe inclusa cópia de uma notícia publicada pelo *O País*, em 1889, a respeito de um neto de Tiradentes, que o Sr. Marques dos Santos submete a argúcia deste Serviço. Recorro, pois, às luzes do prezado amigo, consultando-o sobre a possibilidade de apurar-se quem seria o comendador Nuno Telmo e se o mesmo porventura terá deixado descendentes.<sup>33</sup>

Mesmo quando não era de seu interesse, Rodrigo recorria a Noronha Santos, atendendo a pedidos de terceiros, que por seu intermédio, desejava obter informações a respeito de alguns dados históricos:

A fim de esclarecer certos pontos obscuros das correspondências entre D. Pedro I e a marquesa de Santos, do período compreendido entre 1822 e 1829, o nosso ilustre patricio Dr. Alberto Rangel solicita-lhe por meu intermédio, o grande favor de lhe transmitir o que consta de seu precioso arquivo ou for do seu doutíssimo conhecimento sobre o seguinte: Ponte de Queiroz (em São Cristóvão); Canto do Guilherme (também em São Cristóvão). Chácara do marquês de Barbacena (na Fábrica das Chitas); quem terá sido Ritchard (talvez negociante de cavalo ou de carruagens).<sup>34</sup>

Alberto Rangel, citado por Rodrigo Melo Franco, publicou na 6ª edição da Revista do Patrimônio o artigo “O álbum de Highcliffe”, cujo tema é a produção artística realizada no Brasil, principalmente no período em que D. Pedro I foi imperador, o que sugere que Rodrigo buscou colaborar com o artigo de Alberto Rangel solicitando dados desse período. Noronha Santos colaborou com a revista desde a 1ª edição com artigos sobre bens relacionados à cidade do Rio de Janeiro.<sup>35</sup> Como as cartas indicam, esses artigos provavelmente foram realizados a pedido de Rodrigo, tendo em vista que desde a elaboração do primeiro número da revista ele já solicitava para amigos e colaboradores do SPHAN a produção de artigos que pudessem figurar na publicação.

Mesmo contando com uma rede de amizade que permitia Rodrigo articular suas ações em torno do SPHAN, os embates sempre estiveram presentes. Nos primeiros anos de atividade do SPHAN, Rodrigo Melo Franco teve que travar uma grande luta com diversos setores da sociedade pela defesa do patrimônio. Grande parte se deu com

setores da igreja, que detinham o poder sobre elevados objetos do patrimônio histórico e artístico brasileiro, e que até então não tinham em mente uma ideia clara do grande valor artístico e histórico que esses objetos representavam.

Rodrigo Melo Franco recorrentemente buscava por meio dos valores da Igreja Católica mostrar a importância artística dos bens ligados à igreja. Quando este não era efetivo, recorria à Constituição e exigia a aplicabilidade da lei referente à proteção do patrimônio. Além disso, direcionava-se a figuras representativas dentro da estrutura hierárquica da Igreja Católica para que esta pudesse intervir em nome do SPHAN:

Recorrendo mais uma vez à sua insigne autoridade da qual já tanto se tem beneficiado esta repartição (v.g.) venho apelar encarecidamente para Vossa Eminência no sentido de recomendar a todas representantes eclesiais do país o cumprimento da disposição no Decreto-Lei nº 25 de 30 de novembro, sobretudo na parte relativa à execução de obras de qualquer natureza em edifício tombado (v.g.) as quais não podem ser realizadas sem a autorização deste serviço (pt).<sup>36</sup>

Apesar da divergência com alguns setores da Igreja Católica, em alguns casos Rodrigo não enfrentou resistência. Um dos grandes objetos de interesse de Rodrigo foi os mosteiros de São Bento. Destacamos o diálogo com D. Bonifácio Jansen:

Atendendo à circunstância de não terdes respondido à notificação nº 120, que vos foi expedida por este serviço em 18 de fevereiro do corrente ano, cumpre-me notificar-vos para, nos termos do artigo 9º, do Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, e dentro do prazo de 15 dias a contar do recebimento desta, anuídes ao tombamento da Igreja de S. Bento sita em Olinda, da qual sois representante legal na qualidade de abade do Mosteiro de São Bento, ou se o quiserdes impugnar, oferecerdes dentro do mesmo prazo, as razões de vossa impugnação”.<sup>37</sup>

D. Bonifácio Jansen não se opôs ao pedido de Rodrigo. Ao contrário, entende a importância do SPHAN na conservação dos monumentos que os antepassados com “tantos sacrifícios, tanto espírito e de religião e tanto bom gosto construíram e nos deixaram como preciosa herança, digna de toda estima e veneração”.<sup>38</sup>

Com a confiança dos responsáveis pelo Mosteiro de São Bento, Rodrigo agia estrategicamente com o objetivo de obter acesso aos arquivos do mosteiro. Ele utilizava a Revista do Patrimônio como espaço de divulgação de ações realizadas pelo órgão e principalmente divulgando o histórico desses, bem como justificativa da relevância do seu tombamento. Evitando relutância por parte dos representantes dos mosteiros quanto o acesso aos arquivos, Rodrigo Melo age de maneira perspicaz:

Ciente de que deverá, em breve, reunir-se o Capítulo Geral da Congregação Beneditina Brasileira, venho expor e solicitar a Vossa Excelência Reverendíssima o seguinte: dado o excepcional valor histórico e cultural dos

preciosos arquivos dos mosteiros de São Bento, os trabalhos de organização e classificação dos livros, manuscritos e documentos que os compõem revestem-se de interesse nacional, incidindo, assim, a preservação e proteção não apenas de imóveis, mas também de bens móveis (...). Empenhado no fiel cumprimento desses e dos demais dispositivos da lei que lhe regula as atribuições e o funcionamento (...) este serviço julga oportuno solicitar a Vossa Excelência Reverendíssima queira submeter ao Capítulo Geral uma sugestão no sentido de serem conferido ao R. D. Clemente Maria da Silva Nigra, O.S.B., delegado deste serviço junto aos mosteiros de São Bento, todas as atribuições e poderes necessários ao cabal desempenho da sua missão de organizar e catalogar os arquivos dos mosteiros, sendo-lhe, para esse fim, facilitados os estudos e pesquisas necessários nos mencionados arquivos e, em geral, nos estabelecimentos beneditinos do país...<sup>39</sup>

O primeiro passo de Rodrigo Melo Franco foi tomar parte da reunião do Capítulo Geral da Congregação Beneditina Brasileira. Provavelmente tinha conhecimento da estrutura da Ordem de São Bento. Diferente das demais ordens religiosas, a Ordem de São Bento, seguindo uma tradição própria, privilegia a autonomia de seus mosteiros e congregações. O abade primaz, que corresponderia ao superior geral das outras ordens, não possui o mesmo poder que este. Cada mosteiro conserva a sua autonomia. Se Rodrigo Melo desejava ter acesso aos arquivos dos mosteiros, deveria ter a autorização de cada abade. Nesse sentido, a reunião era um importante meio de comunicação com os representantes de cada mosteiro. A grande estratégia foi indicar D. Clemente da Silva Nigra, um monge do Mosteiro de São Bento, como representante do SPHAN, para tratar dos assuntos dos mosteiros. Ao sugerir a D. Lourenço Zeller que submeta ao Capítulo Geral o intuito de dar a D. Clemente da Silva Nigra todas as atribuições e poderes necessários para organizar e catalogar os arquivos do mosteiro, Rodrigo Melo Franco certamente teria a garantia de que seu pedido fosse atendido, tendo assim acesso aos arquivos por meio de D. Clemente da Silva Nigra.

Tenho a honra de acusar o ofício do dia 31 de maio do corrente ano, e me julgo feliz de comunicar a V. Ex.<sup>a</sup> Que pude propor aos Revmos., senhores abades reunidos em junta capitular, o seu desejo de conferir ao R. D. Clemente Maria da Silva Nigra O.S.B. os poderes necessários para o desempenho da sua missão de delegado do “Serviço etc” juntos aos mosteiros de nossa Ordem beneditina no Brasil. *Em primeiro lugar tenho de assegurar V. Exas. de que os Revmos. Srs. abades reconhecem-lhe agradecidos a fineza de ter encarregado um monge da ordem da função de delegado do “Serviço”*[grifos nossos]. Tenho, pois, a participar a V. Ex.<sup>a</sup> que todos os superiores dos nossos mosteiros não somente têm o maior interesse de conservar e catalogar os documentos dos próprios arquivos, mas estão também obrigados pelas leis da Igreja a cuidar dele, pelo que há sempre em cada mosteiro um monge encarregado de ofício de arquivista. Os superiores declaram-se dispostos a facilitar ao R. D. Clemente os estudos e pesquisas necessários para o desempenho da sua missão.<sup>40</sup>

A estratégia de Rodrigo foi efetiva, despertando o interesse dos abades obtendo o direito de acesso aos arquivos dos mosteiros de São Bento. Provavelmente desejava que o acesso aos arquivos gerasse estudos que pudessem ser transformados em artigos para a Revista do Patrimônio. Não à toa, assim como Noronha Santos, D. Clemente da Silva Nigra foi um dos autores que mais publicaram artigos na revista.<sup>41</sup>

A rede de sociabilidade de Rodrigo Melo Franco foi um importante mecanismo usado pelo editor da Revista do Patrimônio como base para a construção dos artigos publicados na revista. Por meio desta rede, Rodrigo também procurou informações de intelectuais que tomava conhecimento por meio da imprensa. Dessa forma foi estabelecido o seu contato com Deoclécio Redig de Campos. Em 1937 Rodrigo Melo procura Mário de Andrade para saber informações sobre o autor depois de tomar conhecimentos de um artigo sobre a existência de um modelo do pintor Anthony Van Dyck no Brasil. Mario de Andrade então responde:

Nunca ouvi falar no tal Van Dyck, nem ninguém. Tenho dado pulos pra saber com quem está, nada, ninguém conhece, ninguém nunca não ouviu falar, ninguém não sabe nem quem é o tal Redig de Campos que escreveu o artigo, aqui provavelmente não mora, pelo menos não tem telefone.<sup>42</sup>

Rodrigo consegue a colaboração de Deoclécio Campos, que publica na 3ª edição da revista o artigo “Um desenho preparatório para a *Libertação de São Pedro*, obra da escola de Rafael, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. As cartas trocadas entre ambos fazem revelar que o processo de construção do artigo se deu mediante intensa participação de Rodrigo Melo Franco. Era de interesse de Deoclécio Campo que o artigo fosse publicado na Revista do Patrimônio por considerá-la um importante meio de difusão de pesquisas sobre o passado brasileiro. Procura sugerir de maneira a melhorar o aspecto físico do periódico, por meio dos recursos técnicos disponíveis.

(...) apresenta a terceiros cumprimentos e lhe envia o manuscrito do artigo prometido p/ a *Revista do Patrimônio* (...). Para a ilustração mande-se tirar um exemplar da fotografia Leica feita p/ o meu catálogo em 1937. O número da negativa correspondente é 31, 1. O fotógrafo foi um certo Hess, alemão. Podendo-se fazer nova fotografia p/ evitar o inconveniente da ampliação seria melhor; o Hess (conhecido no Gabinete de Estampas da Biblioteca Nacional) a faria muito bem. Desejaria a ilustração à plena página “hous-texa”. Desejaria também um certo número de excertos com capa própria, se isto não for contrário aos desejos e hábitos da direção. Posso também, enquanto se estiver compondo o texto na tipografia, mandar executar o clichê aqui pela melhor casa de Roma “Mercandetti”, e enviar o próprio clichê à redação da revista do SPHAN.<sup>43</sup>

No papel de editor, Rodrigo Melo Franco, nesse caso, também interfere no texto, sugerindo correções, modificando a ortografia, o que provoca uma dúvida por parte de Deoclécio Campos a respeito da ortografia. “Aqui vai parte das provas corrigidas: falta o capítulo sobre Miguel Ângelo (...). Notei que a ortografia adotada não é nem a moderna nem a antiga, mais uma espécie de ortografia reformada com menor quantidade de acentos. É regra das publicações do Ministério?”<sup>44</sup>

Como visto, Rodrigo não media esforços em articular profissionais e intelectuais que possuíam reconhecimento público, contribuindo para o aumento da credibilidade da Revista do Patrimônio. Assim, era de seu interesse que intelectuais estrangeiros colaborassem com o periódico, pois daria credibilidade não só nacional, como também internacionalmente, na medida que os trabalhos do órgão pudessem ser divulgados no exterior. Uma das figuras estrangeiras convidada por Rodrigo Melo seria Robert Smith. Como relata o próprio Robert Smith, Rodrigo Melo demonstrara interesse em seus estudos no período anterior a criação do SPHAN:

Conheci-o primeiro em 1937, quando visitavam os velhos sítios do Brasil colonial e lá descobria a maravilha da transplantação do barroco português. Trocamos impressões num dia de março, quando nascia o grande Serviço. “O senhor, que conhece a arte portuguesa, pode ser-nos útil aqui no Brasil”, disse-me o Dr. Rodrigo, naquela primeira entrevista.<sup>45</sup>

No intuito de expandir, fora do Brasil, os estudos sobre o patrimônio brasileiro, Rodrigo facilitou as viagens de Robert Smith pelo Brasil para realizar pesquisas, divulgou seus artigos, organizou exposições e conferências para que pudesse apresentar seu trabalho: “Facilitou, no Brasil, as minhas viagens e pesquisas; enviou-me, no estrangeiro, fotografias, livros, apontamentos. Publicou os meus estudos, mandou circular as minhas exposições fotográficas, promoveu as minhas conferências”.<sup>46</sup>

As ações de Rodrigo Melo Franco, como editor da Revista do Patrimônio, mostram um personagem de múltiplos papéis. Com Robert Smith, ganha destaque o papel do tradutor. As cartas permitem compreender que mesmo escrevendo bem na língua portuguesa, Robert Smith, ao enviar o artigo para publicação, o fazia em inglês. Rodrigo então se encarregava de fazer as traduções, ao mesmo tempo que propunha correções e sugestões ao texto.

Muito contente por ter agora o esclarecimento do mistério das omissões das páginas 22 para 23, concordo com a sua sugestão, autorizando a introdução da vírgula depois de *houses* e do verbo *were* a seguir, como disse o senhor... Agradeço-lhes os dois pelo cuidado com que tem lido o meu trabalho, e a extraordinária cortesia de me comunicar as suas impressões.<sup>47</sup>

O interesse de Rodrigo na figura de Robert Smith teve o retorno desejado, na divulgação das atividades do órgão e dos seus estudos elaborados através da linha editorial do SPHAN. Robert Smith foi um dos responsáveis por publicar textos sobre o SPHAN em publicações estrangeiras, como nos manuais americanos especializados:

(...) the SPHAN, organization which for the last few years has been doing admirable service in the various fields of Brazillian art and archeology. The official organ of a governmental department devoted to the preservation of historic buildings and sites. Contains almost exclusively short monographs on colonial craftsmen and their work. Most of the articles are written by members of the staff and are concerned with the results of undertakings and research sponsored by SPHAN. There are special bibliographies, but no book reviews. The illustrations, sometimes in color, are very fine.<sup>48</sup>

Robert Smith publicou na 5<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> edição da Revista do Patrimônio, com os respectivos artigos: “O códice de frei Cristóvão de Lisboa” e “Documentos baianos”. Sua escolha, como vimos, pode ser vista dentro da estratégia de Rodrigo de divulgação das atividades do SPHAN no estrangeiro. Contribui para compreender a versatilidade de Rodrigo Melo no que diz respeito às articulações realizadas nos universos de publicação dos artigos na revista, um editor completo, exercendo, quando necessário, o papel de tradutor.

Os investimentos em pesquisas não se restringiam aos técnicos regionais e a Robert Smith. Dentro do quadro técnico do SPHAN da antiga capital federal, Rodrigo Melo Franco constantemente estimulava os técnicos da sua repartição a estudar, fazer pesquisas. Sem distinção entre os técnicos, mesmo a sua recente contratada secretária, Judith Martins, sem domínio de qualquer discussão sobre o patrimônio, era obrigada a pesquisar por ordem de Rodrigo. Como revela Judith Martins, a sua publicação na 3<sup>a</sup> edição da Revista do Patrimônio do texto “O primeiro depoimento estrangeiro sobre Aleijadinho”, foi feita por imposição de Rodrigo:

Foi a primeira coisa que começou a fazer (estimular a pesquisa) desde que nós chegamos aqui. Eu, inteiramente alheia a esses assuntos, já em 1938 publicava uma pequena bibliografia comentada sobre o Aleijadinho. Por imposição dele. Quer dizer, em dois anos, de 1936 para 1938, já publicando um artigo!<sup>49</sup>

Além das pesquisas, Judith Martins revela que Rodrigo obrigava os funcionários de sua repartição a estudar em cursos na Cultura Inglesa e Aliança Francesa. Para os estudos de História da Arte, contratou Hanna Levy que lecionava três aulas durante a semana, tratando desde a arte pré-histórica à contemporânea. Judia emigrada da Alemanha, Hanna Levy cursou na Sorbonne. Foi contratada por indicação de Aníbal Fernandes. Como não tinha conhecimento da arte brasileira, fora obrigada por Rodrigo a

frequentar o curso de História da Arte Brasileira na antiga Universidade do Distrito Federal. Podemos apreender que era da vontade de Rodrigo que Hanna Levy se aprofundasse nos estudos sobre a história da arte brasileira. Devido a sua formação, era evidente que o editor da Revista do Patrimônio tinha interesse na publicação dos seus textos. Isso justifica o fato de Hanna Levy ter publicado em cinco edições da Revista do Patrimônio durante o período em que esteve no Brasil, logo após assumir o cargo de pesquisadora do órgão.

### **A mão do autor e a mente do editor na *Revista do Patrimônio*.**

Nos oito volumes da revista analisados, foram publicados 97 artigos com autoria.<sup>50</sup> Os artigos revelam um interessante aspecto a respeito da rede que se estabeleceu dentro da revista: dentre os 88 artigos publicados com autoria, podemos perceber a ausência de rotatividade. Dentre os 55 autores, pelo menos 27 publicaram em duas ou mais edições da *Revista do Patrimônio*. Os motivos para a forte presença dos mesmos autores em diversas edições, como foi abordado neste artigo, decorre da formação profissional e a ligação que esses autores estabeleciam com Rodrigo Melo Franco e o SPHAN. As cartas, os recortes de jornais e os documentos oficiais, revelam um importante aspecto da constituição das ações do SPHAN refletidas no periódico, apontando o pensamento sobre o patrimônio característico a um domínio específico do quadro especializado, demarcando um espaço de concentração do discurso sobre o patrimônio.

Os documentos aqui analisados revelam que Rodrigo esteve envolvido de forma direta ou indireta na produção de 19 artigos. Tomando o depoimento de Judith Martins, podemos somar o artigo que, segundo ela, foi uma exigência de Rodrigo Melo Franco. Além disso, no depoimento, Judith Martins é clara ao frisar que Rodrigo solicitou que Hanna Levy realizasse o curso de História da Arte Brasileira, tema dos seus quatro artigos na revista. As cartas trocadas com Noronha Santos permitem afirmar que da mesma maneira que Rodrigo solicitava informações sobre os bens a serem tombados na cidade do Rio de Janeiro, também o fazia na produção dos artigos para a revista. Nesse universo, percebemos a sua influência na produção de 28 artigos dentre os 97 publicados. Se levarmos em consideração outros aspectos, essa influência torna-se ainda maior. Quando foi tratado que Rodrigo informa a Mario de Andrade que o primeiro número da revista não sairá na data prometida devido ao atraso no envio dos artigos por parte de Heloisa Alberto Torres, Roquette Pinto e Augusto Meyer, podemos sugerir,



diante da análise realizada, que os artigos podem ter sido solicitados por Rodrigo, como ficou claro nas cartas trocadas com Augusto Meyer e Mario de Andrade a respeito do primeiro número da publicação.

As cartas mostraram, ainda, que Rodrigo Melo Franco exigia dos funcionários do SPHAN a publicação de artigos relacionados à região onde estavam desenvolvendo seus trabalhos. Isso revela um importante quadro sobre o grande número de colaboradores da *Revista do Patrimônio* ligados ao Conselho do SPHAN e/ou a diretórios regionais. Ayrton de Almeida Carvalho (chefe do 1º Distrito Histórico Regional de Pernambuco do SPHAN), Epaminondas de Macedo (engenheiro do SPHAN em Minas Gerais), Godofredo Filho (poeta e colaborador do SPHAN em Salvador), José Wasth Rodrigues (pintor, estudioso da pintura histórica, conselheiro do SPHAN), José de Souza Reis (subsecretário do SPHAN de 1938 a 1980), Paulo Thedim Barreto (arquiteto integrante do primeiro grupo de técnicos do SPHAN), Nair Batista (técnica do SPHAN), Afonso Arinos de Melo Franco (historiador e conselheiro do SPHAN), todos esses colaboradores ao mesmo tempo que realizavam atividades para o SPHAN, utilizavam o espaço da revista como legitimação das ações do próprio órgão, por intermédio de Rodrigo Melo Franco.<sup>51</sup>

Outro colaborador assíduo, sendo o que mais escreveu artigos para a *Revista do Patrimônio*, sete no total, contabilizando quatro dentro do nosso recorte, foi Artur César Ferreira Reis.<sup>52</sup> Importante historiador e geógrafo, nascido em Manaus, foi secretário do Instituto Histórico e Geográfico do Amazonas, debruçou sobre pesquisas relacionadas a região amazônica para a revista. Seus artigos representam o patrimônio esquecido por parte da política de tombamento do SPHAN.

Tendo em vista o perfil dos autores, a análise das oito primeiras edições da revista admite perceber a predominância de artigos sobre arquitetura, arte e história caracterizando quase a totalidade das publicações. Permite afirmar que a política editorial do SPHAN visava difundir os valores referentes à preservação do patrimônio cultural brasileiro para um público amplo, mas o caráter predominante dos temas restringia a sua distribuição ao grupo que se interessava em discutir a identidade nacional brasileira e seus monumentos. Pretendia dar legitimidades às ações realizadas pelo SPHAN, consagrando assim os monumentos históricos como patrimônio a serem preservados. Os artigos tornam evidentes como o SPHAN, na representação de Rodrigo

Melo Franco, privilegiou objetos da cultura material, da história oficial do Brasil, como foco de preservação, deixando à margem outros elementos da cultura nacional.

Rodrigo assinou somente um artigo publicado na Revista do Patrimônio dentro do nosso recorte. Grande parte dos artigos de sua autoria era publicada em jornais ou apresentada em palestras e afins. Mesmo não assinando os artigos da Revista do Patrimônio, pudemos visualizar neste trabalho que Rodrigo Melo Franco esteve envolvido diretamente na elaboração de praticamente todos eles, ora solicitando estudos do seu interesse, ora interferindo na escrita, traduzindo, corrigindo. Sugere que praticamente nenhum artigo passou livre do seu olhar de editor. Permite afirmar que, de certa maneira, Rodrigo também foi o autor dos artigos publicados, revelando o importante papel realizado por ele na consagração do patrimônio no período estudado. A ideia de patrimônio era determinada pela concepção que Rodrigo Melo tinha do que era patrimônio e deveria ser preservado.

---

<sup>1</sup> Para o nosso estudo utilizaremos a denominação SPHAN. A denominação da instituição foi modificada diversas vezes: Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/SPHAN (1937-1946); Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/DPHAN (1946-1970); Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN (1970-1979); Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/SPHAN (1979-1990); Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural/IBPC (1990-1994); Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/IPHAN (desde 1994).

<sup>2</sup> Grafamos o nome conforme empregado pelo próprio Nimuendajú.

<sup>3</sup> Até o número 11, as datas impressas na capa (ano de registro) seguem uma sequência. Um intervalo de oito anos separa o número 11 do 12 e, a partir deste número, o periódico volta a ter uma certa regularidade. De acordo com Marcia Chuva a revista não seguia a regularidade apresentada nas capas, demonstrando que, no caso a edição número 11, que estampa o ano de 1947 na capa, só circulou no ano de 1954. Dessa maneira, os oito números da revista que iremos analisar dentro do nosso recorte tem impresso em sua capa as datas que vão de 1937 a 1944. Porém, a edição número 8 circulou somente em 1947. A sua inserção dentro do nosso recorte se dá devido ao fato de que, como iremos analisar no texto, a maioria dos artigos publicados foram produzidos durante o período que antecede o fim do Estado Novo, sofrendo um atraso na sua publicação devido algumas exigências realizadas por Rodrigo Melo.

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, nº 1. Rio de Janeiro: SPHAN, 1937, p. 8.

<sup>5</sup> Estabelecemos o recorte no período que abrange o Estado Novo (1937-1945) por se tratar do período em que houve um incessante investimento por parte do Estado nas políticas culturais, isso incluía um elevado investimento em periódicos que servissem como mecanismo de propaganda do Estado, o que permite analisar a revista dentro do espectro ideológico que se estabeleceu durante o regime que reverberou nas políticas patrimoniais. Esse período abrange as edições de 1 a 8.

<sup>6</sup> Ver os estudos realizados por RUBINO, Silvana. *As fachadas da memória: os antecedentes, a criação e os trabalhos do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1937-1968*. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1991; GONÇALVES, José Reginaldo. *A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/IPHAN, 1996; GUEDES, Tarcila. *O lado doutor e o gavião de penacho: movimento modernista e Patrimônio cultural no Brasil: o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)*. São Paulo: Annablume, 2000; e FONSECA,

---

Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/IPHAN, 3ª e 4ª edições, 2009/2017.

<sup>7</sup> Ver os estudos realizados pelos historiadores TEIXEIRA, Luciano do Santos. *Civilização material, História e preservação em Afonso Arinos*. In: CHUVA, Marcia e NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. *Patrimônio cultural: políticas e perspectivas de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2012, p. 47- 57; LANARI, Raul Amaro de Oliveira. *O patrimônio por escrito: a política editorial do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional durante o Estado Novo (1937-1945)*. Dissertação de mestrado em História. Belo Horizonte: UFMG, 2010; SILVA, Cintia Mayuame de Carli. *Revista do Patrimônio: editor, autores e temas*. Dissertação de mestrado em História, Política e Bens Culturais. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2010; Ribeiro, Robson Orzari. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: a história da arte engajada na política de preservação no Brasil*. Dissertação em História da Arte. Campinas: IFCH/Unicamp, 2013; e CHUVA, Márcia Regina Romero. *Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

<sup>8</sup> DUTRA, Eliana Regina de Freitas. “Mediação intelectual e percursos da cultura no Brasil dos anos 1930: o caso da coleção Brasileira e da Cia. Editora Nacional”. In.: RODRIGUES, Helenice; KOHLER, Heliane. *Travessias e cruzamentos culturais: a mobilidade em questão*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008.

<sup>9</sup> CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier* (Trad. de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes). São Paulo: Imprensa oficial do Estado de São Paulo/ Editora UNESP, 1998.

<sup>10</sup> Para Chartier, a reciprocidade é um trato onde “o autor oferece um livro contendo o texto que escreveu e, em troca, recebe as manifestações da benevolência do príncipe, traduzida em termos de proteção, emprego ou recompensa”. Ver CHARTIER, Op. cit., p. 39-40.

<sup>11</sup> Chartier esclarecer: A dedicatória “pode ser, tratando-se de um impresso, a oferta de uma cópia manuscrita com bela caligrafia e ricamente ornamentada (...). Na cena da dedicatória, a mão do autor transmite o livro à mão que o recebe, a do príncipe, do poderoso ou do ministro. Em contrapartida deste dom, um contra-dom é buscado, seja ele um cargo, um emprego, uma pensão”. CHARTIER, Op. cit., p.39.

<sup>12</sup> CHARTIER, Roger. Op. cit., p. 40.

<sup>13</sup> CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor / Roger Chartier* (Trad. de George Schlesinger). São Paulo: Editora Unesp, 2014.

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> Idem, p. 38.

<sup>16</sup> Idem, p. 31.

<sup>17</sup> ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. *Rodrigo e o SPHAN; coletânea de textos sobre o patrimônio cultural/ Rodrigo Melo Franco de Andrade*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, Fundação Nacional Pró-Memória, 1987, p. 129.

<sup>18</sup> ANDRADE, Mario. *Cartas de trabalho: correspondência com Rodrigo Mello Franco de Andrade (1936-1945)*. Publicações do SPHAN, 33. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Fundação Nacional Pró-Memória, 1981, p. 70.

<sup>19</sup> Idem, p. 74.

<sup>20</sup> A “D. Heloisa” a qual Rodrigo Melo Franco se refere trata-se de Heloisa Alberto Torres, antropóloga que dirigiu o Museu Nacional de 1938 a 1955, sendo responsável pela restauração do prédio e pela inauguração da exposição permanente dessa instituição. Publicou somente na primeira edição da revista o artigo “Contribuição para o estudo da proteção ao material arqueológico e etnográfico no Brasil”, tratando de uns dos poucos temas valorizados pelo SPHAN durante o período da fase heroica: Arqueologia e Etnografia.

<sup>21</sup> ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. *Rodrigo e o SPHAN; coletânea de textos sobre o patrimônio cultural/ Rodrigo Melo Franco de Andrade*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/Fundação Nacional Pró-Memória, 1987, p. 134.

- 
- <sup>22</sup> Carta de Rodrigo Melo a Luiz Saia, de 17 de março de 1939. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades /SAIA, LUIS. Caixa 113/Pasta 370.
- <sup>23</sup> Carta de Rodrigo Melo a Luiz Saia, de 25 de março de 1939. Ibidem
- <sup>24</sup> Carta de Rodrigo Melo enviada a Luiz Saia no dia 24 de outubro de 1939. Ibidem.
- <sup>25</sup> Carta de Luis Saia a Rodrigo Melo, de 03 de dezembro de 1944. Ibidem.
- <sup>26</sup> Carta de Rodrigo Melo a Luis Saia, de 09 de setembro de 1946. Ibidem.
- <sup>27</sup> Segundo o IBGE, a primeira divisão do território do Brasil em grandes regiões foi proposta em 1913, os chamados *cinco brasís*. A divisão em grandes regiões proposta em 1913 influenciou estudos e pesquisas até a década de 1930. Em 1938 foi adotada a divisão usada pelo Ministério da Agricultura, dividindo o Brasil em Sul, Centro, Este, Norte e Nordeste, em que o estado do Rio de Janeiro e São Paulo pertenciam a Região Sul.
- <sup>28</sup> XAVIER, Laura Regina. *Patrimônio em prosa e verso: a correspondência de Rodrigo Melo Franco de Andrade para Augusto Meyer*. Dissertação de mestrado, 156 f. Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, 2008, p. 61.
- <sup>29</sup> Idem, p. 67.
- <sup>30</sup> Carta de Salomão de Vasconcelos a Rodrigo Melo, de 06 de maio de 1938. Arquivos Pessoais da Fundação Casa Rui Barbosa, Fundo Rodrigo Melo Franco de Andrade, pasta Correspondências Pessoais. RMFCp 15.
- <sup>31</sup> Carta de Gilberto Freyre a Rodrigo Melo Franco, de 07 de julho de 1937. Arquivos Pessoais da Fundação Casa Rui Barbosa, Fundo Rodrigo Melo Franco de Andrade, pasta Correspondências Pessoais. RMFCp 05.
- <sup>32</sup> Recorte de Jornal do Estado de Minas, de outubro de 1976. Texto de Carlos Drummond de Andrade, “O Velho Noronha”. Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades /Santos, Francisco de Agenor Noronha. 93.01; 13,5, 006.
- <sup>33</sup> Carta de Rodrigo Melo Franco a Noronha Santos, de 10 de junho de 1942. Ibidem.
- <sup>34</sup> Carta de Rodrigo Melo Franco a Noronha Santos, de 28 de maio de 1943. Ibidem.
- <sup>35</sup> Dentro do nosso recorte, Noronha Santos publicou os artigos “A Igreja de São Francisco Xavier”, “Aqueduto do Carioca”, “Um litígio entre marceneiros e entalhadores no Rio de Janeiro” e “O parque da Praça da República, antigo da Aclamação”, nas 1<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> edições respectivamente.
- <sup>36</sup> Carta de Rodrigo Melo Franco ao cardeal D. Sebastião Leme, sem data. Arquivo IPHAN. Coleção Personalidades. Série: Rodrigo Melo Franco. Subsérie: Correspondências (Nominal) cn. Pasta 02 – Letras A-C. RM/CN 6 a 36. Módulo: 34. Caixa 07.
- <sup>37</sup> Carta de Rodrigo Melo Franco a D. Bonifacio Jansen, de 02 de junho de 1938. Arquivo IPHAN. Coleção Personalidades. Série: Rodrigo Melo Franco. Subsérie: Correspondências (Nominal) cn. Pasta 08. RM/Ct – 7 a 9, 16 a 19. Módulo: 34. Caixa 10.
- <sup>38</sup> Carta de D. Bonifacio Jansen a Rodrigo Melo, de 16 de junho de 1938. Ibidem
- <sup>39</sup> Carta de Rodrigo Melo ao arquiabade D. Lourenço Zeller, de 31 de maio de 1941. Arquivo IPHAN. Coleção Personalidades. Série: Rodrigo Melo Franco. Subsérie: Correspondências (Nominal) cn. Pasta 08. RM/Ct – 7 a 9, 16 a 19. Módulo: 34. Caixa 10.
- <sup>40</sup> Carta sem autoria, de 06 de julho de 1941, provavelmente seja de D. Lourenço Zeller por se tratar de uma resposta à carta enviada por Rodrigo Melo Franco. Ibidem
- <sup>41</sup> Após a autorização para o acesso aos arquivos, foram publicados sucessivos textos na revista, tratando de temas que diziam respeito ao Mosteiro de São Bento. O primeiro artigo seria publicado na 5<sup>a</sup> edição da revista com o título “Os dois grandes lampadários do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro”. Na 6<sup>a</sup> edição foi publicado o artigo “A prataria seiscentista do Mosteiro de S. Bento” e “A antiga Fazenda de São Bento em Iguaçú” seria publicado nas 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> edições respectivamente.
- <sup>42</sup> ANDRADE, Mario. Op. cit., p. 77.
- <sup>43</sup> Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades/DeoclécioRedig de Campos, caixa 0017, pasta 0057.

---

<sup>44</sup> Idem.

<sup>45</sup> Arquivo Central do IPHAN, Série Personalidades/Smith, Robert, caixa 0119, pasta 0388.

<sup>46</sup> Idem.

<sup>47</sup> Carta de Robert Smith para Rodrigo Melo Franco, de 21 de junho de 1951. Ibidem

<sup>48</sup> *Relatório de atividades do ano de 1939 e projeções para o ano de 1940*. Documento interno do Ministério da Educação e Saúde. Arquivo Central do IPHAN, série Documentos Técnico Administrativos, caixa 243, pasta 49.

<sup>49</sup> THOMPSON, Ana lucia. Fundação Pró-Memória (verbete). In: *Entrevista com Judith Martins*. Memórias do Patrimônio, 1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2010, p. 39.

<sup>50</sup> Na 1ª edição da *Revista do Patrimônio* encontram-se quatro notas sem autoria. Uma trata do diário de Louis Vauthier que, como foi apontado, foi escrita por Gilberto Freyre com ajuda de Rodrigo Melo. As outras tratam de museus nacionais, sendo elas: “Museu Regional de Olinda”, “Museu Mariano Procopio, de Juis de Fora” e “Museu Coronel David Carneiro, em Curitiba”. Cabe ressaltar que, apesar da edição número 8 da revista ter circulado somente no ano de 1947, foi tomada como objeto de análise dentro do nosso recorte devido aos atrasos na publicação dos artigos, o que permite perceber que parte dos artigos foram elaborados no período do Estado Novo.

<sup>51</sup> Ayrton de Carvalho publicou “Algumas notas sobre o uso da pedra na arquitetura religiosa do Nordeste” na 6ª edição; Epaminondas de Macedo publicou “A Capela de N. S. de Sant’Anna na 1ª edição; Godofredo Filho publicou “Seminário de Belém da Cachoeira” na 1ª edição e “A torre e o castelo da Garcia d’Avila” na 3ª edição; José W. de Sousa publicou “A casa de moradia no Brasil antigo” na 3ª edição; Paulo T. Barreto publicou “Uma casa de fazenda em Jurujuba” na 1ª edição e “O Piauí e a sua arquitetura” na 2ª; Nair Batista publicou “Pintores do Rio de Janeiro colonial” na 3ª edição, “Valentim da Fonseca e Silva” na 4ª e “Caetano da Costa Coelho e a pintura da Ordem 3ª de São Francisco da Penitencia” na 5ª; Afonso Arinos publicou “O primeiro depoimento estrangeiro sobre o Aleijadinho” na 3ª edição.

<sup>52</sup> Publicou os artigos “Vestígios artísticos da dominação lusitana na Amazônia”, “Roteiro histórico das fortificações no Amazonas”, “Das condições defensivas da capitania do Pará ao findar o século XVIII” e “Aspectos da Amazônia na sexta década do século XVIII” nas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª edições, respectivamente.

# A ativação valorativa das histórias de vidas no Museu da Pessoa

Raquel Alvarenga Sena Venera<sup>\*</sup>  
Maureen Bartz Szymczak<sup>\*\*</sup>

Recebido em: 26/04/2019  
Aprovado em: 27/06/2019

---

\* Doutora em Educação, Mestre em História Cultural e Licenciada e Bacharel em História. Professora do Programa de Pós-graduação em Patrimônio Cultural e Curso de História, ambos da Universidade da Região de Joinville, Univille. E-mail: [raquelsenavenera@gmail.com](mailto:raquelsenavenera@gmail.com).

\*\* Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville, Univille. E-mail: [maureenartz@gmail.com](mailto:maureenartz@gmail.com).

**Resumo**

O reconhecimento de histórias de vidas como patrimônios no Museu da Pessoa/SP demanda problematizações acerca das ativações valorativas no campo do patrimônio cultural. Esse artigo primeiramente é um exercício para criar um movimento heurístico no campo do patrimônio a partir das histórias de vidas. Debate as tensões valorativas do patrimônio ao centralizar a vida humana ou as narrativas sobre. Desenvolve-se como um ensaio dialogando com diferentes autores: os sentidos de cultura em Eagleton e de objetos-pessoa em Heinich; as reflexões de Meneses acerca dos valores patrimoniais; e ainda as armadilhas da diferença apontadas por Pierucci. Chega-se, assim, a uma proposição de que a ativação das histórias de vida como patrimônios culturais no Museu da Pessoa passa pela possibilidade de pensarmos a experiência dos outros como uma condição de reconhecimento de si diante da experiência ordinária do comum.

**Palavras-chave**

Patrimônio cultural; patrimônio comum; histórias de vidas; valores patrimoniais; Museu da Pessoa

**Abstract**

The recognition of life histories as patrimonies in the Museu da Pessoa/SP demands problematization about the evaluative activations in the field of cultural heritage. This article is firstly an exercise to create a heuristic movement in the field of heritage from the life stories. Debates the valorative tensions of patrimony by centralizing human life or the narratives about them. The article develops as an essay that puts into dialogue different authors: the meanings of culture in Eagleton and of objects-person in Heinich; the reflections of Meneses about the patrimonial values; and also the traps of the difference pointed out by Pierucci. It comes to a proposition that the activation of life histories as cultural heritage in the Museu da Pessoa goes through the possibility of thinking the experience of others as a condition of recognizing themselves in the ordinary experience of the common.

**Keywords**

Cultural heritage; common patrimony; life stories; property values; Museu da Pessoa

## A ativação valorativa das histórias de vidas no Museu da Pessoa

### Algumas considerações iniciais

Um museu da pessoa. Porque cada pessoa é uma. Vou fazer um museu da pessoa. Devia existir um museu da pessoa.<sup>1</sup>

As palavras da epígrafe foram memórias narradas por Karen Worcman durante uma entrevista quando memorava a criação do Museu da Pessoa. É uma aposta de que as narrativas de memória de todas as pessoas são tesouros da humanidade e por isso merecem ser salvaguardadas. Era o final da década de 1980 e, em 1991, nasceu o Instituto Museu da Pessoa como um espaço para registrar, preservar e disseminar as memórias das pessoas da sociedade. Trata-se de um museu virtual que, além de coletar as histórias de vidas, as organizam em acervos, as preservam e as disseminam. A equipe administrativa do museu vê no espaço da globosfera uma possibilidade para disseminação do método de coleta de histórias de vida — que ganhou o nome de *tecnologia social da memória*<sup>2</sup>, e batizou os cursos de formações oferecidos pela instituição —, e por esse caminho, formar as pessoas com ferramentas metodológicas para também coletar suas histórias e compartilhar suas coleções na rede museológica.

De forma multiplicadora no ciberespaço, o museu soma hoje 18.000 histórias de vidas e cumpre a missão a que se propôs que é a de “ser um museu aberto e colaborativo que transforme as histórias de vida de toda e qualquer pessoa em fonte de conhecimento, compreensão e conexão entre pessoas e povos”<sup>3</sup>, e sua visão é “contribuir com a democratização da memória social, reconhecendo o valor da história de vida de toda e qualquer pessoa”<sup>4</sup>.

Diante da aposta de que as histórias de vidas podem ser valorizadas como patrimônio cultural, percebemos que há uma demanda por um patrimônio que escapa das linhas dos livros de tombos e registros, e anuncia um espaço outro que pode possibilitar sua afirmação enquanto tal. O que buscamos neste artigo é problematizar as histórias de vida a partir das possibilidades que permitem investir na sua valorização como um patrimônio cultural. Que sentidos de legitimidade estão compreendidos no entendimento de que as histórias de vida do Museu da Pessoa podem ser valorizadas e afirmadas como patrimônio cultural?



No campo do patrimônio e memória, Paul Thompson defende a história de vida como patrimônio da humanidade, e tem sido o apoio teórico que sensibiliza o olhar para esta proposição. Segundo este autor,

A história oral é considerada atualmente parte essencial do nosso patrimônio cultural. Essa é uma situação muito nova e, olhando para o futuro, acho que há possibilidades imensas, por exemplo, para criar novas conexões entre pessoas em mundos sociais e geográficos diferentes; através do oral, criando novas solidariedades e novos entendimentos.<sup>5</sup>

Atualmente encontramos sentidos para o patrimônio que possibilitam sua ativação, cada vez mais auto denominável e auto gerenciável, enquanto categoria se confunde com as diversas formas de autoconsciência cultural.<sup>6</sup> Ao considerarmos o fato de que o campo do patrimônio cultural abre espaço para valorização das histórias de vida, estamos entendendo que esta possibilidade foi aberta a partir de um contexto do campo que favorece sua percepção de um olhar mais democrático, participativo e inclusivo. Considerando que o Museu da Pessoa compactua com princípios democráticos quanto à organização da memória social, e que estes princípios direcionam suas práticas, questionamos: quais os sentidos de patrimônio e valores patrimoniais que surgem a partir da ativação patrimonial nesse espaço?

Este artigo apresenta algumas reflexões acerca do processo de ativação valorativa das histórias de vidas, por vezes contraditórias, entendendo que se trata de um tipo de patrimônio que oferece ao campo possibilidades heurísticas. Coloca-se em diálogo os sentidos diversos e ambíguos de cultura, alta cultura e cultura popular, a partir da obra *A ideia de cultura* de Terry Eagleton<sup>7</sup> e as reflexões de Nathalie Heinich no artigo “Os objetos-pessoas. Fetiches, relíquias e obras de arte”.<sup>8</sup> Com Ulpiano Meneses, no texto “O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas”,<sup>9</sup> e um clássico texto de Pierucci intitulado “Ciladas da diferença”,<sup>10</sup> refletimos o valor patrimonial a partir da diferença e apostamos no valor das narrativas e das experiências, da identidade do humano, como *igualdades*, em oposição à cultura da excepcionalidade, como *diferença*. Esse diálogo foi construído em especial a partir das informações encontradas nos registros de entrevistas, documentos e artigos científicos produzidos no ou pelo próprio Museu da Pessoa. É importante destacar que a intenção de colocar diferentes autores em diálogo, a partir da questão complexa na afirmativa do Museu da Pessoa, é produto de uma ação interdisciplinar. A leitura dos autores foi sistematicamente explorada e conectada entre si a fim de construir bricolagens potentes para reflexão da questão proposta.

**“Transformar cada uma dessas histórias, uma parte delas, em grandes *Mona Lisas*”**

Este subtítulo está entre aspas porque foram com essas palavras que Karen Worcman expressou seu desejo em transformar as narrativas de vida em algo importante, e que fosse entendido socialmente como valioso, passível de preservação e com sentido de herança.<sup>11</sup> Compreendemos que a relação que Worcman estabelece entre as histórias de vida e a obra *Mona Lisa*, ou *La Gioconda*, de Leonardo da Vinci, refere-se a seu *status* enquanto seu reconhecimento como o maior símbolo renascentista do século XVI, possivelmente o mais conhecido em nosso tempo ou uma das maiores obras de arte da cultura ocidental. Por seu valor cultural, *Mona Lisa* recebe cuidados especiais de preservação e um espaço único no Museu do Louvre, em Paris. Quando Worcman faz esta relação entre as histórias de vida e a *Mona Lisa*, nos propõe pensar em correspondências possíveis, no sentido de um referencial valorativo no campo do patrimônio cultural e representativo do Ocidente. Por seu reconhecimento como uma das maiores obras de arte da cultura ocidental, a *Mona Lisa* circula ao mesmo tempo entre cânones da considerada “alta” cultura e da cultura pop. Dito nas palavras de Érika de Moraes: “tanto é parte da história da arte no sentido mais tradicional quanto é objeto de consumo e da cultura popular massificada”.<sup>12</sup> Neste sentido, esta autora sinaliza os usos diversos em seus efeitos de sentidos multiplicados, quando ultrapassam os cânones da chamada “alta” cultura, se popularizando em estampas de suvenires dos mais diversos. Segundo Eagleton, “asseverar que uma obra de arte pertence à “alta cultura” é sustentar, entre outras coisas, que ela possui uma portabilidade inerente, uma espécie de propriedade embutida de ser destacável do seu contexto”.<sup>13</sup> O cânone artístico nada mais é do que uma “coleção de obras irredutivelmente individuais que revelam, na sua própria unicidade, o espírito comum da humanidade”<sup>14</sup> por meio do qual a arte representa coisas individuais na condição de essências universais.

O autor problematiza os deslocamentos de sentidos da palavra cultura, mas especialmente no século XIX, quando ela passa por uma mudança semântica na qual começava a designar uma “diversidade de formas de vida específicas”.<sup>15</sup> Essa ideia de cultura que nos interessa concebe o termo em uma pluralidade, compreendendo culturas em diferentes períodos e nações, assim como diferentes estruturas sociais e econômicas dentro de uma mesma nação.

Nos séculos XX e XXI, a cultura acompanha intimamente a vida social, porém “agora na forma da estética da mercadoria, da espetacularização da política, do consumismo do estilo de vida, da centralidade da imagem e da integração final da cultura dentro da produção de mercadorias em geral”.<sup>16</sup> As concepções mais recentes de cultura ultrapassam os sentidos que a estabeleciam como valores que eram compartilhados meramente como uma virtude comum de nossa humanidade, quando, ao estar em contato com uma obra de arte, o sujeito se desprendia das contingências sociais e alcançava um lugar de sujeito universal. A partir da década de 1960, a “palavra ‘cultura’ girou sobre seu eixo até significar quase exatamente o oposto. A cultura significa a afirmação de uma identidade específica — nacional, sexual, étnica, regional — em vez da transcendência desta”.<sup>17</sup> Passou a refletir a fragmentação da vida moderna e, o que antes era concebido como um lugar de unicidade, de consenso, agora é considerado o espaço das diferenças, de conflitos.

Esta mudança no sentido da palavra cultura sugere também um conflito estabelecido entre o que se concebe como *Cultura* e *cultura*. A *Cultura*, com letra maiúscula, representa “em si mesma o espírito da humanidade individualizando-se em obras específicas”,<sup>18</sup> num discurso que une o individual, aquilo que diz respeito à intimidade de um “eu”, ao universal, aquilo que diz respeito a uma verdade sobre a humanidade, sem o intermédio do historicamente particular. Em outras palavras, “(...) o que o universal comumente faz é apoderar-se do historicamente particular e projetá-lo como uma verdade eterna. Uma história contingente — a do Ocidente — torna-se a história da humanidade como tal”.<sup>19</sup> Esta *Cultura*, que é desestabilizada pela cultura entendida como solidariedade, auto expressão, identidade dos diferentes grupos. No entanto, a “alta cultura” na atualidade, essa com C maiúsculo se adequa às prioridades do sistema capitalista e, de certa forma, incorpora-se à cultura com c minúsculo, conferindo às sociedades ocidentais o seu sentido cultural dominante. Consequentemente, as fronteiras entre a “arte de minoria e seus correlatos de massa ou popular”<sup>20</sup> se desgastaram gradualmente.

Eagleton vai se pautar em Raymond Williams para defender o conceito de cultura em movimento, feita e refeita continuamente na prática social. Ele diz:

Para Williams, uma cultura comum é aquela que é continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de seus membros, e não aquela na qual valores criados pelos poucos são depois assumidos e vividos passivamente pelos muitos. Para esta, ele prefere a expressão “cultura em comum”.<sup>21</sup>

A cultura comum que Williams defende requer a participação democrática que envolve todas as esferas sociais, e que reivindica uma ética de responsabilidade comum, sobretudo em relação ao acesso igualitário no processo de produção da cultura. Esta postura em relação à produção e acesso à cultura requer, segundo o autor, crenças, compromissos e práticas que propiciem uma participação plena e democrática no processo de produção material, que podem ser um caminho para a abertura de canais de demanda da diversidade cultural.

Quando pensamos na relação traçada por Worcman entre as histórias de vida e a obra *Mona Lisa*, percebemos esta investida no sentido de uma atribuição de um valor cultural e, desta forma, patrimonial, que carrega uma ambiguidade, apresentada tanto por Moraes, quanto por Eagleton: “alta” cultura e cultura massificada. Ambiguidade que, segundo Jameson, deveria ser repensada a fim de que

(...) seja substituída por uma abordagem genuinamente histórica e dialética desses fenômenos. Tal aproximação exige que se leia a alta cultura e a cultura de massa como fenômenos objetivamente relacionados e dialeticamente interdependentes, como formas gêmeas e inseparáveis da fusão da produção estética sob o capitalismo.<sup>22</sup>

Neste sentido, compreendemos o movimento de entrada e saída dos objetos — entendendo objetos não somente como peças materiais, mas como algo imbuído de significado estético e valor cultural — no universo das obras de arte e dos objetos com utilidade na vida ordinária. A partir deste entendimento, ao pensarmos a relação traçada entre as histórias de vida do acervo do Museu da Pessoa e obras de arte, compreendemos a investida em um movimento de valorização das narrativas, de forma que estas assumam um *status* que as proporcionem uma vasta disseminação entre diversas esferas sociais. No entanto, assumir ou receber um *status* de obra de arte pode deslocar as histórias de vida para um espaço de reconhecimento de um valor universal, que as desprendem do contingencial, e as coloca num circuito de “alta” cultura. Cabe, desta forma, lembrarmos a relação que o universal, em nossa sociedade, estabelece com a construção de verdades ditas eternas.

Pensando a partir do diálogo com Nathalie Heinich — em que ela identifica uma obra de arte —, a obra de Matisse (transitando entre o regime das obras de arte e o regime das coisas, dos objetos ordinários) nos permite ampliar a reflexão acerca dos objetos de museus que oscilam entre “a baixa e alta cultura”.<sup>23</sup> Mas o que buscamos nesta discussão, aberta por Heinich, não é tentar localizar um espaço para as histórias de vida entre uma “alta cultura” e uma cultura popular de massa. Buscamos um espaço de

reflexão que possibilite identificar o valor que as histórias de vida assumem quando pensadas como patrimônios. Se atualmente os bens culturais oscilam em níveis diferentes, entre “baixa e alta cultura”, estando sujeitas ainda a determinações de um mercado de cultura, pensamos que talvez seja possível encontrar um espaço outro de valoração de bens patrimoniais, como as histórias de vida do Museu da Pessoa. Para tanto, percebemos que a relação que Heinich estabelece entre a obra de arte e a função pessoa, pode sugerir algum caminho.

De acordo com a autora, transitando pelo regime das coisas, um objeto como uma pintura — seja o autorretrato de Matisse ou a *Mona Lisa* — muda sua função “a partir do momento em que são tratados como pessoas”.<sup>24</sup> Tomamos como objetos os bens de valor cultural, sem distinção quanto a sua materialidade ou imaterialidade e concordamos com Heinich quando questiona se os objetos poderiam deixar de ser coisas e passarem a ser pessoas. Assim, considera que

Existem três maneiras de um objeto possuir as propriedades de uma pessoa. Em primeiro lugar, se ele age como uma pessoa, como é o caso dos fetiches; em segundo lugar, se ele pertenceu a uma pessoa, como é o caso das relíquias; em terceiro lugar, se ele é tratado como uma pessoa, como é o caso das obras de arte.<sup>25</sup>

Em se tratando das histórias de vida, podemos considerar que, quando são inseridas no acervo do Museu da Pessoa, elas podem ser associadas a dois estados, de fetiche e de relíquia. Ao primeiro, porque enquanto testemunha, enquanto sujeito que fala sobre si mesmo e se reconhece enquanto um eu, o narrador é o autor da história de vida e lhe confere poder enquanto verdade. Ao segundo, por pertencer a determinada pessoa que narra a si mesma. Entendemos que o Museu da Pessoa valoriza a história de toda e qualquer pessoa como parte do patrimônio do país, e da própria humanidade; indiferentemente de quem seja o narrador de uma história de vida, ela assume o estado de relíquia simplesmente por estar intrinsecamente relacionada a uma pessoa.

A história de vida enquanto obra de um acervo, não é a pessoa em si, mas a narrativa que esta pessoa escolheu contar sobre si. Percebemos que a narrativa de vida da pessoa recebe as propriedades destes estados, de fetiche e relíquia. No entanto, a narrativa está diretamente e intimamente relacionada à pessoa que a narrou e, desta forma, compreendemos que é esta relação que sustenta o valor cultural agregado a história de vida. A narrativa de vida só se realiza por meio da linguagem, da exteriorização de uma experiência.

O terceiro estado, no caso das obras de arte, o objeto é tratado como uma pessoa, quando passa por um tratamento de particularização, se tornando passível de ser considerado insubstituível. Desta forma, “basta o estatuto de uma coisa ter sido transformado pelo seu tratamento como pessoa para que o objeto em questão possa deslizar, sem dificuldade, de uma categoria a outra, neste contexto de “insubstituibilidade” que caracteriza o regime das pessoas”.<sup>26</sup>

Para compreender como as obras de arte entram no regime das pessoas, escapando assim do estado de coisa, a autora sugere que existem operações homólogas no tratamento de uma obra de arte e das pessoas e que é por meio de uma forma de tratamento similar à das pessoas que as obras de arte adquirem este *status*. Consta-se que as histórias de vida do Museu da Pessoa são, em maioria, histórias de pessoas ordinárias e é esta característica que lhe confere sua importância. Em contrapartida, Heinich sugere que ao tratarmos as obras de arte como pessoas, as tiramos do estado de coisa ordinárias. Como situar então, histórias de vida de pessoas como obras de arte, ou no campo valorativo das obras de arte, porém entendendo que elas transitam no ordinário? Será necessária esta relação para que as histórias de vida sejam ativadas como patrimônio culturais?

A partir dessa relação entre histórias de vidas e obras de arte, entendemos as narrativas como objetos, ou seja, unidades de acervo. Elas são catalogadas e se tornam insubstituíveis e particularizáveis. No entanto, são as pessoas que, ao narrarem suas histórias e as disponibilizarem enquanto acervo, são “desfuncionalizadas” e, neste sentido, podemos entender que elas também se tornam insubstituíveis. As narrativas de vida, registradas e tratadas metodologicamente, tiram as pessoas de um estado de coisa ordinárias. Porém, quem recebe o *status* de um bem patrimonial, é a narrativa, e não a pessoa que narrou.

Compreendemos que, para o Museu da Pessoa, toda e qualquer pessoa, enquanto portadora de uma história de vida singular e particular, por ser carregada de especificidades, é insubstituível. O que lhe confere valor único como bem patrimonial. No entanto, percebemos aqui, que também há um movimento, um deslocamento, do *status* de ser humano ao *status* de pessoa. Quando uma história de vida é inserida no acervo do museu, recebe, enquanto bem cultural de valor, o tratamento de pessoa que, por conseguinte, confere ao ser humano portador desta narrativa, também o *status* de

pessoa. Entendemos que há sempre um movimento que ativa o *status* de pessoa, tratando-se indiferentemente de um objeto, de um saber-fazer, ou de um ser humano.

Neste sentido, entende-se necessária a separação da noção de pessoa da noção de humano, esquivando-se de um dogma essencialista que estabelece que toda pessoa é um humano e que todo humano é uma pessoa. Tal assimilação, para Heinich é “somente uma figura historicamente normalizada, mas relativamente contingente em relação ao princípio fundamental de personalização que é a insubstituibilidade”.<sup>27</sup> Assim sendo, compreende-se que a pessoa não é uma essência ou uma verdade ontológica, que pertence por determinação aos seres humanos, mas sim uma *função*, que utilizada em determinado ser, converte-o em algo insubstituível. Pensar a pessoa como função,

Permite ao mesmo tempo, conferir força à noção de homologia, ou seja, de identidade estrutural entre seres de natureza diferente, mas que a aplicação de uma mesma função torna por um tempo semelhantes, em relação ao critério definido por esta função, no caso a insubstituibilidade.<sup>28</sup>

Desta forma, a pessoa é uma função mediada e construída que pode ser variante, tendo se elaborado de formas diversas ao longo da história, assim como continua a se elaborar. Trata-se, então, de uma função-pessoa, que pode ser aplicável, em diferentes níveis de intensidade, mais ou menos sistemático a diferentes seres. Assim sendo, compreendemos que o Museu da Pessoa aciona essa função-pessoa ao projetar sobre as histórias de vida um valor que as particulariza, singulariza e as torna insubstituíveis. Em decorrência, as pessoas que narraram suas histórias também são mobilizadas em favor desta função.

Quando mencionamos a relação que Worcman traçou entre as histórias de vida e a *Mona Lisa*, compreendemos que ela foi motivada a fazer esta associação pelo valor cultural que esta pintura possui, pelo que ela representa em nossa sociedade ocidental. No entanto, percebemos a partir dessa reflexão de que as histórias de vida do Museu da Pessoa transitam num espaço ambíguo de valoração, podendo ser inseridas no universo das obras de arte, em sua função pessoa, a fim de assumir a representatividade que estas possuem em nossa sociedade ocidental, atravessada pelo discurso das verdades universais, que a todo momento estão enunciando e reclamando a ampliação do campo valorativo dos bens culturais.

Neste sentido, Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses esclarece que “atuar no campo do patrimônio cultural é se defrontar, antes de mais nada, com a problemática do valor”.<sup>29</sup> E, assim sendo, este autor salienta que

(...) falar e cuidar de bens culturais não é falar de coisas ou práticas em que tenhamos identificado significados intrínsecos, próprios das coisas em si, obedientemente embutidos nelas, mas é falar de coisas (ou práticas) cujas propriedades, derivadas de uma natureza material, são seletivamente mobilizados pelas sociedades, grupos sociais, comunidades, para socializar, operar e fazer agir suas ideias, crenças, afetos, seus significados, expectativas, juízos, critérios, normas, etc., etc. – e, em suma, seus *valores*.<sup>30</sup>

Concordamos com Meneses quando diz que uma das questões centrais, ao se pensar em valores, é compreender que o valor é sempre algo atribuído e, desta forma, o autor questiona “Quem cria valor?”<sup>31</sup> A fim de responder a esta pergunta, o autor demonstra o que ele chama de um deslocamento da matriz. O papel do poder público é declaratório, e compete a ele, em parceria com a comunidade, produtora de valor, a proteção do patrimônio. “Entretanto, mesmo sem qualquer intervenção do poder público, existe o ‘patrimônio cultural nacional’”.<sup>32</sup> O autor enfatiza ainda que “continuamos a trabalhar como se o valor cultural fosse identificável exclusivamente a partir de certos traços intrinsecamente presentes nos bens”,<sup>33</sup> e não como algo construído socialmente.

No caso do Museu da Pessoa, por meio da criação e disseminação da tecnologia social da memória, o Museu tem o propósito de que as comunidades, grupo de pessoas, se apropriem de suas histórias por meio das narrativas de vida e que estas façam parte do cotidiano desses grupos. A intenção do museu é fazer com que as histórias de vida disponíveis no acervo sejam, não só criadas pelos grupos, mas usadas por eles, a fim de se repensar e reordenar padrões e valores assumidos, muitas vezes, como absolutos. Um dos objetivos do museu é exatamente contribuir para que a memória social do país seja construída a partir de um processo democratizador, quando a memória de toda e qualquer pessoa contribua para esta construção.

É um valor de cultura comum que se aproxima muito da ideia de Williams trabalhada por Eagleton,<sup>34</sup> quando este descreve sua ideia de cultura comum, que esboça uma cultura vivenciada na prática coletiva entre os membros de uma comunidade, grupo, sociedade. Assim como Williams previa um acesso igualitário aos processos de produção da cultura, o Museu da Pessoa — por meio da tecnologia social da memória, e mesmo por meio do acesso livre e aberto do seu portal para que qualquer pessoa possa registrar e inserir sua história no acervo — pretende que a memória social seja cada vez mais produzida por meio de um processo coletivo, que possibilite o acesso a produção, uso e disseminação das narrativas do seu acervo.



No entendimento de Worcman, o processo de singularização das histórias de vida, e desta forma, dos seres humanos no processo de construção de suas narrativas, é destacado como uma propriedade de compartilhamento daquilo que nos iguala, do que nos aproxima, mais do que como algo que nos particulariza. Para ela, o processo de singularização se dá por meio da linguagem, que nos permite comunicar e criar nossas relações no e com o mundo, ou seja, o que nos torna comuns.

Acho que nós somos uma intersecção entre a nossa singularidade e o nosso momento histórico. O momento histórico, digamos que ele é tempo-espaco e mais as outras situações políticas-sociais, mas dadas pelo seu tempo-espaco. Você nasce como um ser histórico. Eu acabei de contar minha vida. Eu nasci num dado momento no Brasil, de uma dada família. Eu trago na minha história, além da minha história, muito desse *background*, seja de origem judaica, seja de origem brasileira. Isso está presente em mim, e eu sou assim por isso. Mas eu não sou apenas a consequência disso. Eu filtro isso. A minha memória seletiva, esta seleção da minha memória, aquilo que eu dou significado, aquilo que eu organizo como uma narrativa, isso para mim é que é singularidade. (...) Como essa singularidade se constitui? Nós somos seres de linguagem.

(...) A gente cria linguagem. A gente cria linguagens do corpo. Estamos sempre criando. A gente se media no mundo por uma linguagem. (...) A nossa relação com o mundo, a mediação da nossa própria experiência, ela se torna uma linguagem. Nós somos seres assim. Isso é humano.<sup>35</sup>

Concordamos com ela e reforçamos que é por meio da narrativa que o ser humano se singulariza, mas também é por meio dela, enquanto linguagem, que criamos nossas relações. Logo, as narrativas podem ser consideradas um meio comum a todos os humanos de compartilhamento de experiências, de interação e comunicação. Continuando com as palavras dela:

Narrativa, ela é singular. No entanto, a capacidade e a construção de narrativas, ela é humana, (...) a nossa humanidade é partilhada na medida em que todos criamos narrativas e todos temos, sim, uma narrativa de vida. Essas narrativas de vida são os que nos fazem únicos. (...) essa tessitura, sim, é humana, é universal. É de todo mundo.<sup>36</sup>

Entretanto ponderamos que quando Meneses sugere que “se o direito à cultura é o direito à diferença, esta só tem legitimidade quando é capaz de dialogar e produzir transformações mútuas”,<sup>37</sup> percebemos que a diferença indica um limiar muito tênue entre suas possibilidades de diálogo em defesa de uma igualdade de produção e acesso à cultura e a manutenção de contornos que particularizam e mantêm separados grupos, pessoas, comunidades, em categorias sociais. Em relação a esta tensão diferencial incluímos Pierucci neste diálogo quando ele discorre que:

(...) todas as diferenças não são hierarquizantes, mas a maioria sim, são, sobretudo quando se trata de diferenças definidoras de coletividades, de

categorias sociais, de grupos de *appartenance* vivendo em relações de força. A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida cotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações, organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações. A tal ponto, que querer defender as diferenças sobre uma base igualitária acaba sendo tarefa difícil em termos práticos, ainda que menos difícil em termos teóricos.<sup>38</sup>

O autor sugere que se deva desconstruir a antítese igualdade-versus-diferença e avançar para a coragem de dizer que os seres humanos nascem iguais, mas diferentes, como também sustentar que a igualdade reside na diferença. Contudo, para Pierucci, ao manter o foco na diferença, o espaço da igualdade é gravemente abafado, abrindo caminho para que, mesmo se desfazendo a oposição binária, a diferença se multiplique a partir dela mesma.

Neste mesmo sentido, voltando à Meneses, ele adverte que o multiculturalismo, termo cada vez mais difundido, pode se converter em uma “cortina de fumaça em que certo universalismo (que paradoxalmente permite a diversidade) mascara normas, valores e interesses”.<sup>39</sup> Nas sociedades democráticas, expressar incentivo à diversidade cultural é algo usual e pacificador. No entanto, este culto a diversidade cultural, nas sociedades ocidentais, acontece numa atitude civilizada de apreciação, como num museu imaginário. Quando, porém, a diversidade cultural deixa este museu imaginário e as diferenças culturais surgem como elementos que incitam as tensões sociais, o incentivo à diversidade cultural se associa a estratégias de controle da diferença cultural. Entende-se que “a diversidade cultural possa ser grandemente apreciada nos museus, embora rejeitada na interação social. A reação diante de traços culturais e diante dos próprios portadores da cultura pode não coincidir”.<sup>40</sup>

### **Reflexões provisórias**

Diante deste cenário das diferenças, da cultura concebida em diversidades múltiplas, concordamos com a colocação de Worcman: “Hoje, a ideia de que histórias de vida podem constituir um patrimônio para a humanidade, e de que preservá-las e disseminá-las é uma forma importante de promover a mudança social deixou de ser tão inusitada”.<sup>41</sup> No entanto, percebemos que compreender as histórias de vida como patrimônios para humanidade pode acionar um outro sentido de valoração, um “passo a mais”, como Worcman expressa — que compreende muito mais a humanidade em termos de igualdade, do comum, do que das diferenças:

(...) hoje a gente conseguiu conviver com a diversidade, mais ou menos, mas vamos dizer, intelectualmente, né? Ah, a cultura indígena é tão importante quanto a cultura branca, a cultura negra. Houve um crescimento enorme. Há 50 anos atrás, as pessoas achavam confortável dizer que havia superioridade de raça ou de cultura. Hoje já não dá. Acho que a gente deu um grande passo. Mas eu vejo um passo a mais. Eu vejo que a cultura indígena, afro, judaica, qualquer uma delas são conjuntos de experiências humanas. E quando percebermos isso na história de vida de cada um, aí a gente vai parar de respeitar o outro como outro, a gente vai respeitar o outro como nós.<sup>42</sup>

O sentido de patrimônio que percebemos vinculados às histórias de vida, ou melhor, que se projeta a partir das histórias de vida do Museu da Pessoa, a partir da forma como são valoradas, nos remete a pensar o patrimônio como o conjunto das experiências humanas. As histórias de vida, enquanto narrativas, neste sentido, são compreendidas como o meio pelo qual os seres humanos comunicam suas experiências e as introduzem no mundo. Desta forma, Karen Worcman esclarece esta valoração, compreendendo que as histórias de vida fazem ver o próprio ser humano e suas experiências.

O que significa você dar significado para vida do outro? Essa é a pergunta. Como patrimônio, entendeu? (...) O que significa esse passo a mais? Essa vida do outro se tornar um patrimônio? (...) Porque as suas escolhas, de alguma maneira, eu sou empática com elas, porque eu potencialmente poderia tê-las feito também. Então isso para mim, na medida que eu dou um significado para mim disso, que a sociedade dá um significado, é um passo aonde a gente reconhece que o conjunto das nossas experiências humanas, são o nosso maior legado de reflexão e aprendizagem. Na hora em que a gente definir que isso é patrimônio, é isso que vai mudar. Isso para mim é uma grande mudança de cultura, sabe?<sup>43</sup>

Destacamos a experiência como fator que identifica o humano, que sendo resultado daquilo que ele comunica por meio da linguagem, em forma de narrativa, lhe confere uma identidade como humano. Neste sentido, podemos compreender a experiência como algo que é comum a todos os seres humanos. Está no campo da cultura comum como explicou Raymond Williams, citado anteriormente, algo que, em uma democracia, todos podem contribuir e participar. Para Worcman, a universalidade está na percepção de que todos os seres humanos possuem uma carga de experiência, e que estas experiências são o maior legado que a humanidade possui.

Entendemos que perceber as histórias de vida como patrimônios é compreender um patrimônio que solicita que o apreendamos como um meio pelo qual é possível reconhecemos o outro a partir de suas experiências, e que essas experiências se revelam como aquilo que nos iguala como humanos. Talvez seja perceber um valor de patrimônio que se distancia, de certa forma, de uma concepção cultural com C

maiusculo, no sentido de um parâmetro de universalidade estabelecido, principalmente, com foco na excepcionalidade, como trabalhamos no início desta reflexão. Além da excepcionalidade ou do que seja culturalmente decidido como destaque. Antes, é a imaterialidade defendida no campo do patrimônio cultural que nos possibilitou perceber o valor das histórias de vida como patrimônios culturais; permitiu-nos também refletir que os valores pautados nas diferenças e particularidades podem também disparar sentidos segregacionistas e incentivar uma competição, mesmo que indistinta, por ingressar em um espaço da excepcionalidade.

Frente a essas reflexões compreendemos que uma forma de relativizar a concepção de patrimônio seja pensarmos as histórias de vida como patrimônios comuns da humanidade. Comuns não pelo conteúdo cotidiano e ordinário sobre as vidas, mas por ser a expressão do que nos faz todos humanos, daquilo que nos torna iguais: a linguagem, a organização temporal da memória de experiências vividas. O conteúdo sobre o qual é narrado, talvez evidencie as diferenças, as singularizações e o que fazemos no nosso espaço tempo de experiências. No entanto, a escuta e o compartilhamento comunicacional produzem o efeito da cultura comum, daquilo que compartilhamos. Percebemos que é possível situar o Museu da Pessoa transitando neste espaço de interesses percebidos como comuns.

Isso significa ao menos uma reflexão sobre a forma como estamos entendendo os sentidos de cultura e pautando os sentidos de patrimônio cultural. Até que ponto investir na excepcionalidade dos bens não reforça um sentido de Cultura que há muito vem sendo problematizado no campo? Como desviar da repetição de políticas de memória e políticas de cultura que segregam grupos? As reflexões acerca das histórias de vida nos mostram que é possível investir na ideia de comum e do que nos faz humanos, de igualdade, para além dos bens e obras realizadas em uma vida, mas sobretudo a celebração da própria vida através da capacidade narrativa. Mais do que objetos-pessoas, mas vidas humanas-pessoas.

---

<sup>1</sup> WORCMAN, Karen. “Entrevista de história oral de vida concedida a Raquel Alvarenga Sena Venera e Maureen Bartz Szymczak”. São Paulo, 13 jul. 2017a. Acervo do Grupo de Pesquisa Subjetividades e (Auto)Biografias.

<sup>2</sup> MUSEU DA PESSOA. *Tecnologia social da memória: para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias*. São Paulo: Abravideo/Fundação Banco do Brasil, 2009.

<sup>3</sup> Museu da pessoa (2017).

<sup>4</sup> WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Coord.). *História falada: memória, rede e mudança social*. São Paulo: Sesc-SP/Museu da Pessoa/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

---

<sup>5</sup> THOMPSON, Paul. “História oral: patrimônio passado e espírito do futuro”. In: WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Coord.). *História falada: memória, rede mudança social*. São Paulo: Sesc-SP/Museu da Pessoa/Imprensa Oficial do Estado, 2006.

<sup>6</sup> GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mario (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p.32.

<sup>7</sup> EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

<sup>8</sup> HEINICH, Nathalie. “Os objetos-pessoas. Fetiches, relíquias e obras de arte. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, vol. 31, nº1 [online]. Seropédica: Jan./Jun./2009, p. 159-179.

<sup>9</sup> MENESES, Ulpiano T. Bezerra. “O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas” In: Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão, I, Ouro Preto/MG, 2009. Anais..., vol. 2, tomo 1. Brasília: Iphan, 2012.

<sup>10</sup> PIERUCCI, Antônio Flávio. “Ciladas da diferença”. *Tempo Social*, vol. 2, nº 2 [online]. São Paulo: 1990, p. 7-33. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ts.v2i2.84798>.

<sup>11</sup> WORCMAN, Karen. *Entrevista concedida a Raquel Alvarenga Sena Venera e Maureen Bartz Szymczak*. São Paulo, 13 jul. 2017b. Repetir nota 1.

<sup>12</sup> MORAES, Érika de. *Mona Lisa: sentidos múltiplos de um sorriso enigmático*. D.E.L.T.A., nº 29 (Especial), 2013, p. 443-465.

<sup>13</sup> EAGLETON, Terry. Op. cit.

<sup>14</sup> Idem, p. 85.

<sup>15</sup> Idem, p. 24.

<sup>16</sup> Idem, p. 48.

<sup>17</sup> Idem, p. 60.

<sup>18</sup> Idem, p. 84.

<sup>19</sup> Idem, p. 87.

<sup>20</sup> Idem, p. 105.

<sup>21</sup> Idem, p. 169.

<sup>22</sup> JAMESON, Fredric. “Reificação e utopia na cultura de massa”. In: ———. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1995, p. 9-35.

<sup>23</sup> HEINICH, Nathalie. Op. cit., p. 159-179.

<sup>24</sup> Idem.

<sup>25</sup> Idem.

<sup>26</sup> Idem, p. 162.

<sup>27</sup> Idem, p. 172.

<sup>28</sup> Idem, p. 175.

<sup>29</sup> MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Op. cit.

<sup>30</sup> Idem.

<sup>31</sup> Idem, p. 33.

<sup>32</sup> Id. Ibid..

<sup>33</sup> Idem, p. 34.

<sup>34</sup> EAGLETON, Terry. Op. cit.

<sup>35</sup> Id. Ibid.

---

<sup>36</sup> Id. Ibid.

<sup>37</sup> MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Op.cit.

<sup>38</sup> PIERUCCI, Antônio Flávio. Op. cit.

<sup>39</sup> Idem, p. 37.

<sup>40</sup> Idem, p. 38.

<sup>41</sup> WORCMAN, Karen. “Museu da Pessoa: o que fazer com as dúvidas?”. *Oralidades*, vol. 5, nº 10. São Paulo: 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2MRtAGd>. Acesso em: 25 jun. 2016.

<sup>42</sup> Idem.

<sup>43</sup> Idem.

# **O último baile e seus personagens: protagonistas e figurantes na tela de Aurélio de Figueiredo**

Maria Isabel Ribeiro Lenzi\*

Recebido em: 10/10/2019  
Aprovado em: 01/11/2019

---

\* Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do Museu Histórico Nacional. Email: [maria.lenzi@museus.gov.br](mailto:maria.lenzi@museus.gov.br).

### **Resumo**

O presente artigo identifica alguns dos personagens presentes na pintura, bem como analisa o contexto em que foi produzido o quadro *A ilusão do Terceiro Reinado*, também conhecida por “O Baile da Ilha Fiscal”, de Aurélio de Figueiredo. Ao estudar a bibliografia sobre o quadro, nos deparamos com artigos de Alexandre Eulálio, autor que faz conexão desse quadro de Figueiredo com o romance *Esau e Jacó* de Machado de Assis, e pudemos, a partir de nossas pesquisas, discordar de Eulálio e olhar para a obra de Aurélio de Figueiredo com outra compreensão.

### **Abstract**

This article identifies some of the characters contained in the painting *A ilusão do Terceiro Reinado* also known as “O baile da ilha Fiscal”, by Aurélio de Figueiredo, and analyzes the context in which it was produced. In a review of the literature pertaining to the painting, we encountered articles by Alexandre Eulálio, an author who makes a connection between this painting and the novel *Esau and Jacó*, by Machado de Assis, and through this research came to disagree with Eulálio and observe the work of Figueiredo with a new understanding.

### **Palavras-chave**

Francisco Aurélio de Figueiredo e Mello (1856-1916); *A ilusão do Terceiro Reinado* (pintura); Alexandre Eulálio (1932-1988); Proclamação da República do Brasil (1889); Império do Brasil (1822-1889)

### **Keywords**

Francisco Aurélio de Figueiredo e Mello (1856-1916); *A ilusão do Terceiro Reinado* (painting); Alexandre Eulálio (1932-1988); Proclamação da República do Brasil (1889); Brazilian Empire (1822-1889)



## O último baile e seus personagens: protagonistas e figurantes na tela de Aurélio de Figueiredo

No dia 9 de novembro de 1889, o governo liberal do visconde de Ouro Preto ofereceu um baile de gala aos oficiais do encouraçado *Almirante Cochrane*,<sup>1</sup> da marinha chilena, que estava estacionado nas águas da Baía de Guanabara em visita de cortesia ao governo brasileiro. Foram muitas as homenagens aos oficiais chilenos, todavia, a grandiosidade e a opulência do baile foram fixadas na memória popular pelo brilho que a luz elétrica, tecnologia então rara, alumiaava a pequena ilha em meio à escuridão do mar. A cidade foi iluminada pelos poderosos refletores de três grandes navios que dirigiram seus holofotes para o Paço, a Capela Imperial e a Igreja da Ordem Terceira do Carmo. Assim, os convidados podiam admirar a silhueta do Rio de Janeiro, então capital do Império do Brasil.



*A ilusão do Terceiro Reinado.* Aurélio de Figueiredo. Acervo MHN

Às 20h, os 3.000 convidados e os 1.500 pentras começaram a chegar ao Palácio da Guardamoria<sup>2</sup> da alfândega que havia sido, há poucos meses, inaugurado.<sup>3</sup> Projeto neogótico do arquiteto Del Vecchio, sua arquitetura celebrava a monarquia exibindo em vitrais o retrato de D. Pedro II e da princesa Isabel, bem como o brasão da Casa Imperial Brasileira. D. Pedro II e D. Teresa Cristina chegaram às 21h. O serviço do

banquete ficou a cargo da Casa Pascoal, e às 23h começaram as danças com conjuntos e bandas tocando quadrilhas, valsas, polcas e outros tipos de música.<sup>4</sup>

Foi o último baile do império, pois uma semana depois seria proclamada a república. Os homenageados chilenos não imaginavam que aquele governo que os recebera com tanto brilho estivesse apagando as luzes e que seriam espectadores do momento histórico em que a única monarquia das Américas ruía — ancoraram sua embarcação numa monarquia e zarparam da mais nova república sul-americana.

Em seguida à república proclamada em 15 de novembro, assistimos a um esforço de construção de símbolos que atuassem no imaginário nacional e a legitimassem. Neste cenário, temas republicanos inspiraram quadros pintados na década de 1890 e no início do século XX. Entre eles, podemos citar as pinturas *Proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil na manhã de 15 de novembro de 1889*, de Oscar Pereira da Silva; *Proclamação de República*, de Benedito Calixto; *Retrato do marechal Deodoro da Fonseca*, de Henrique Bernardelli; *A pátria*, de Pedro Bruno; *Compromisso constitucional* e *A ilusão do Terceiro Reinado*, de Aurélio de Figueiredo.<sup>5</sup>

O Museu Histórico Nacional (MHN) possui em suas coleções o quadro de Aurélio de Figueiredo, conhecido como “O baile da Ilha Fiscal”, apesar de seu autor ter dado à tela o título de *A ilusão do Terceiro Reinado*. Pintada em 1905, ela só seria apresentada ao público a 9 de janeiro de 1907, sob um terceiro título: *O advento da república*.<sup>6</sup>

A obra é uma alegoria do baile. Representa o terraço do Palácio da Guardamoria, na ilha Fiscal, na hora em que a família imperial está se retirando. Veem-se os convidados conversando, os políticos, os navios que iluminam o Rio de Janeiro com seus holofotes, uma galeota que atraca no cais, a barca *Primeira* que trazia os convidados e receberia a família reinante que se retirava da festa, a silhueta da cidade, emoldurada pelo Maciço Carioca. Todavia o que domina a cena é o céu, por onde se aproxima uma tempestade, cuja consequência será a deposição da monarquia. Aurélio Figueiredo, republicano convicto, representa o suposto terceiro reinado com D. Isabel sendo coroada pelos cardeais católicos, sob as bênçãos do papa — cena que é colocada sobre a silhueta da Candelária — mas a república laica se aproxima no horizonte com a tempestade para se opor a mais um reinado cujo Estado tem o catolicismo como religião oficial.

O quadro entrou no MHN em 1933, com a incorporação do patrimônio do antigo Museu Naval, extinto por decreto de Getúlio Vargas de 14 de janeiro de 1932. Foi exibido na exposição de 1922, comemorativa do centenário de Independência, e na exposição de 1939, que celebrou o 50º aniversário da república. Entre os poucos trabalhos a respeito do quadro, nenhum teve a preocupação de identificar de modo mais sistemático as pessoas que aparecem na tela. Começamos, então, a estudar a pintura com o intuito de identificar os personagens para enriquecer a legenda que acompanha a obra na exposição *A construção do Estado*, no próprio MHN.

Nosso primeiro passo foi procurar conhecer o pintor e suas obras, além de examinar o que já havia sido escrito sobre o quadro *A ilusão do Terceiro Reinado*. Tivemos contato, então, com a pintura de Figueiredo, que além de colaborar com a elaboração de imagens simbólicas para legitimar a república (são de sua lavra *Descobrimento do Brasil*, estudo de 1899, acervo do MHN e versão final de 1900, acervo do MNBA; *Martírio de Tiradentes*, tela de 1893, acervo do MHN; *Compromisso constitucional*, tela de 1896, acervo do Museu da República; *A Redenção do Amazonas*, tela de 1888, acervo da Biblioteca Pública do Amazonas), produziu diversas obras de paisagem, cenas de gênero, natureza morta e retratos. Figueiredo também atuou como caricaturista e escritor.<sup>7</sup> Sobre a bibliografia alusiva ao quadro, nos deparamos com artigo da conservadora do Museu Histórico Nacional, Otávia Oliveira, que, nos *Anais do MHN*, de 1941, apresenta um estudo sobre a obra e cita algumas pessoas que, sem dúvida, estariam naquela noite de 9 de novembro de 1889 no baile da Ilha Fiscal. Esse artigo nos ajudou, sobretudo por apontar alguns personagens na tela. Porém, a maior parte das pessoas não estava identificada, o que nos obrigou a pesquisar retratos dos políticos, literatos e artistas do final do XIX e início do XX para que pudéssemos comparar com a obra, já que o artista não deixou documento especificando os personagens do quadro. A imprensa de época também muito nos valeu para nos informar sobre os presentes na festa.

Na pesquisa bibliográfica, encontramos dois artigos de Alexandre Eulálio que relaciona a obra de Aurélio Figueiredo com um capítulo do romance *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis, no qual há uma alusão ao baile. O especialista em arte e literatura, em artigo no livro *Tempo reencontrado*, analisa a produção artística brasileira, apontando contatos estabelecidos entre a literatura e a pintura. Deste modo, evidencia-se, sem dúvida, a grande conexão que rege os períodos históricos. Em suas palavras:

“Denunciar-se-ia assim de modo inequívoco a ampla coerência ideológica e/ou estilística que preside, com coordenadas específicas, esse e aqueles períodos, além das diferenças individuais inerentes a cada artista, poeta e pintor”.<sup>8</sup> Eulálio exemplifica seu argumento, apontando a conexão da pintura popular de ex-votos dos séculos XVII e XVIII com a literatura devocional religiosa tão empregada naquele período. Os retratos oficiais e de nobres com prestígio podem ser relacionados à literatura palaciana e comemorativa de poetas parnasianos e das sociedades acadêmicas. Do mesmo modo, ele associa o grafismo irônico de Raul Pederneiras à produção literária de Lima Barreto, bem como a obra do escritor Coelho Neto à do pintor Antônio Parreiras, o pintor de paisagem Alfred Martinet ao romancista Joaquim Manoel de Macedo, e assim por diante.

Todavia, entre o quadro *A ilusão do Terceiro Reinado*, de Aurélio de Figueiredo, e o romance *Esau e Jacó* de Machado de Assis, Alexandre Eulálio encontrou mais que uma afinidade ou coincidência. Ele defende que Figueiredo tenha sido diretamente influenciado pelo terceiro capítulo do romance machadiano, e teria executado a obra depois de ter contato com o capítulo “Terpsícore”, em que Machado de Assis trata do baile oferecido pelo último gabinete do império aos oficiais do navio chileno *Almirante Cochrane* estacionado no porto do Rio de Janeiro. Vamos às palavras de Alexandre Eulálio:

Dentro do conjunto da pesquisa que empreendemos, o curioso relacionamento do texto machadiano com a tela de Figueiredo constitui caso algo especial, talvez mesmo único. Nele parece configurar-se uma glosa indireta, livremente reconstituída pelo pintor a partir da sugestão daquele texto literário. Um fragmento narrativo extremamente fugidio, aliás, mais alusivo do que realmente descritivo, mas que, mesmo assim iria instigar certa elaborada construção pictórica paralela do artista plástico (...).<sup>9</sup>

E mais adiante:

A leitura da passagem machadiana deve ter falado fundo ao artista plástico, provocando nele um misto de emoções contraditórias. Havendo participado da festa, desejou torná-la tema central de uma composição ambiciosa que tivesse ao mesmo tempo o caráter documentário de “coisa presenciada” e a grandiosidade do gênero histórico (...). Para atingir esse fim, Aurélio Figueiredo, motivado de modo muito pessoal pelo capítulo machadiano, decidiu centrar as intenções conteudísticas que perseguia na figura da princesa Isabel.<sup>10</sup>

Em outro artigo, o autor sugere que o Aurélio Figueiredo teria representado na obra os personagens do romance machadiano:

O leitor de *Esau e Jacó* poderá apropriar-se do primeiro plano da obra e nele identificar, a seu próprio risco, parte das personagens do romance. No centro,

um pouco à esquerda, não é difícil identificar Flora, com um leque meio aberto, seu fino perfil que quase cobre o de Pedro; Ayres conversa com ambos, irônico e deferente. Bem ao lado, Santos e Natividade na companhia de um conhecido não identificado, e mais além, a robusta silhueta de D. Cláudia, junto a Baptista, seu marido.<sup>11</sup>

O artigo de Eulálio nos surpreendeu, pois estávamos já há algum tempo pesquisando a obra de Figueiredo e havíamos encontrado referências na imprensa de contato do pintor com o presidente Campos Sales, já levando um esboço do quadro que pretendia executar e pleiteando patrocínio do Estado. Os dois teriam se encontrado em torno de 1901. E o romance de Machado de Assis é de 1904. A leitura de *Esau e Jacó*, sozinha, pode sugerir e mesmo confirmar a hipótese de Eulálio. Contudo, as datas das notas na imprensa a contradizem. Fomos então apurar se o romance havia saído anteriormente na imprensa na forma de folhetim. Cito aqui as notas da imprensa da época:

O Sr. Pres. da República, acompanhado de seu secretário, visitou domingo o atelier de Aurélio Figueiredo, onde teve ocasião de observar grande número de quadros pintados por aquele artista brasileiro, inclusive um, representando o baile da Ilha Fiscal, realizado do dia 9 de novembro de 1889, em homenagem à oficialidade do cruzador chileno *Almirante Cochrane*...<sup>12</sup>

O Sr. Pres. da República visitou o atelier do pintor Aurélio Figueiredo, onde foi ver o quadro *O baile da Ilha Fiscal*.<sup>13</sup>

Câmara aprova crédito para aquisição do quadro de Aurélio Figueiredo.<sup>14</sup>

Há cerca de quatro anos, o nosso ilustre pintor Aurélio de Figueiredo teve ocasião de mostrar ao então presidente Campos Sales, o esboço de um grande quadro histórico, a que denominou *A ilusão do terceiro reinado*. O Sr. Campos Sales felicitou-o vivamente pela concepção e incitou-o a pintar o quadro, senão por encomenda do governo: consumiria tempo — três ou quatro anos; custaria dinheiro; reclamaria toda a sua atividade... o presidente não lhe deu a encomenda de modo positivo, mas animou-o a trabalhar e assegurou-lhe que, se terminasse dentro de seu período governamental adquiri-lo-ia. O pintor não descansou mais: mas o tempo fugia... veio o fatal 15 de novembro e o quadro ainda não estava em termos de ser entregue (...). O Sr. Rodrigues Alves viu o quadro, declarou que o governo devia proteção às belas artes e reconheceu que aquele quadro era digno de proteção do governo. Tanto bastou. A comissão de orçamento autorizou o governo a adquiri-lo e a abrir para isso o crédito necessário.<sup>15</sup>

Observamos que na última notícia citada, apesar de o jornal ser de 1905, a matéria remete a uma visita que Aurélio da Figueiredo fez ao presidente Campos Salles “há cerca de quatro anos”, ou seja, em 1901. As outras notícias são de 1903. De modo

que podemos quase assegurar que Aurélio não teve contato com o capítulo machadiano a que se refere Eulálio. O *quase* está presente na frase anterior porque precisamos saber se o romance machadiano fora publicado na imprensa, em forma de folhetim. Alexandre Eulálio é convincente em seu argumento, inclusive, discorre sobre a simbologia impressa em ambas as obras (o romance e o quadro), na qual aponta diversas coincidências. Ele convence a muitos. Jurandir Malerba em seu texto “Festas chilenas, a monarquia e a república”, reitera o argumento de Alexandre Eulálio quando afirma:

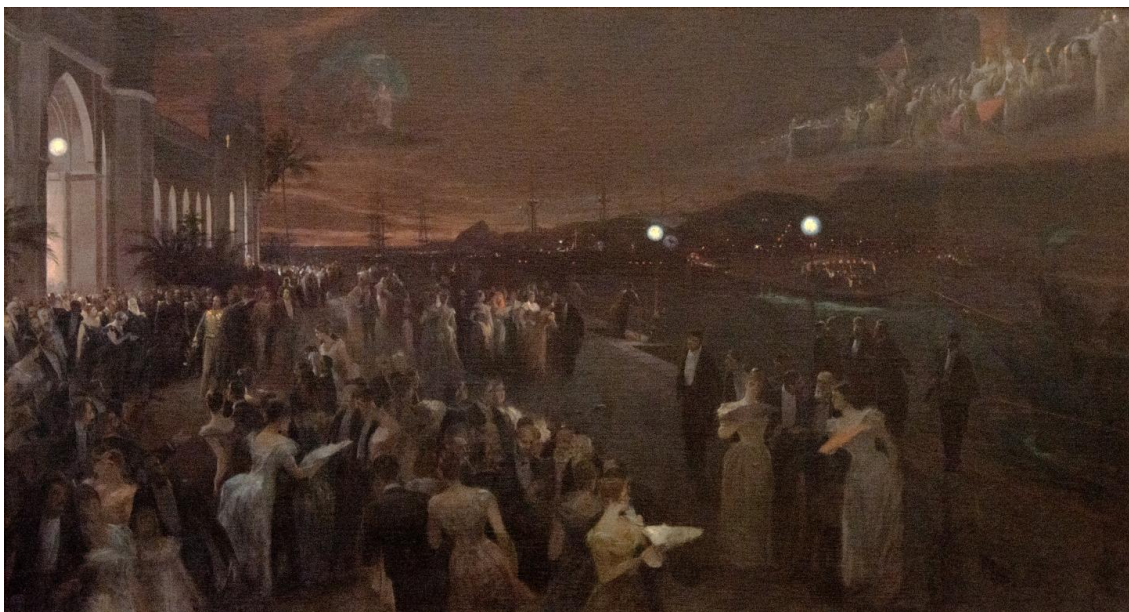
Para atingir seu propósito, Aurélio Figueiredo projetou a partir da ficção machadiana suas próprias intenções na figura da princesa Isabel — que surge no romance tida pelos personagens presentes ao baile como futura imperatriz do Brasil. Buscando valorar sobre a alienação de uma elite que “dançava em cima de um vulcão”, (...) o pintor acadêmico alterou o caráter ora paródico, ora nostálgico das “visões” que os figurantes de *Esau e Jacó* acalentavam na cena do baile machadiano, transformando-as em sua tela, em explícitas abordagens alegóricas.<sup>16</sup>

O historiador José Murilo de Carvalho também parece ter sido convencido pelo argumento de Alexandre Eulálio, quando alega que

(...) o pintor pode ter se inspirado também no capítulo já citado de *Esau e Jacó*, romance de 1904, em que D. Natividade, mãe dos gêmeos Pedro e Paulo, pensando no baile, sonha com o filho monarquista, Pedro, inaugurando o século XX e o terceiro reinado como ministro. Ao sonho de Natividade, Figueiredo contrapôs o outro sonho do republicano Paulo.<sup>17</sup>

Realmente, se nos ativermos somente ao texto machadiano e à iconografia apresentada por Figueiredo, nos convencemos dos argumentos de Alexandre Eulálio. Inclusive procuramos muito e torcemos para encontrar folhetins na imprensa de época que pudessem demonstrar o contato do pintor com o texto de Machado de Assis. Para nosso desapontamento, não localizamos, pois *Esau e Jacó* foi apresentado pela primeira vez, de surpresa, ao público em 1905, editado em forma de livro. Infelizmente, tivemos de admitir que os artigos de Alexandre Eulálio que deram subsídios a alguns outros textos carecem de fundamentos factuais. Podemos então tirar o *quase* de nosso texto:<sup>18</sup>

Além das notícias na imprensa que estão arroladas acima, lembramos do estudo do quadro, estudo este datado de 1903, portanto anterior ao lançamento de *Esau e Jacó*, que se encontra na Biblioteca Pública de Manaus.



Estudo do quadro datado de 1903, portanto anterior ao lançamento de *Esaú e Jacó*, que se encontra na Biblioteca Pública de Manaus.

É um quadro de menor dimensão do que a tela que se encontra no MHN, mas já com praticamente toda a iconografia da obra final, com algumas alterações. Talvez, a leitura do romance machadiano tenha feito Figueiredo incluir Machado de Assis e sua esposa Carolina de Novaes na pintura (ver. 1<sup>o</sup> recorte do quadro), pois eles não aparecem no estudo. Do mesmo modo, o pintor incluiu Francisco Pereira Passos (ver 2<sup>o</sup> recorte do quadro), que também não aparece no estudo. Aliás, sabemos que este não estava presente no baile em 1889, pois, de acordo com seus documentos pessoais depositados no Museu da República, ele estava fora do Brasil na ocasião. Sobre Machado de Assis, não encontramos nada nos jornais de época que assegure a presença dele na ilha Fiscal em 9 de novembro de 1889. Supomos que sairia alguma nota na imprensa se o bruxo do Cosme Velho estivesse comparecido ao baile. Mas, o próprio autor da tela afirma em artigo na revista *Renascença*, reproduzido em diversos outros jornais, que:

Entre os convivas esparsos pelo grande terraço que circunda o edifício, há muitos retratos de pessoas conhecidas: notabilidades políticas e outras em evidência na época. (...). Seguindo um uso inveterado entre os pintores, pus entre os convivas desta festa memorável, à qual tive o prazer de assistir em companhia de minha senhora, além dos nossos retratos, os de três filhas minhas, que lá não estiveram, pois as duas gêmeas tinham apenas um ano e a terceira não era ainda nascida. É um anacronismo muito comum nesses quadros de História. Deixei também de retratar muitos cavalheiros e senhoras que vi no baile, por me haverem pedido com instância, quase ordenado formalmente, que

não os pusessem na tela! Finalmente, não me foi possível representar muitos figurões que ali deveriam estar, pela falta absoluta de retratos, sobretudo tratando-se de pessoas já falecidas.<sup>19</sup>

Pelas palavras do autor, sabemos então que nem todos os retratados estariam presentes na festa. Aurélio de Figueiredo, assim como pintou suas filhas (ver 2º recorte do quadro), representou também o escritor Machado de Assis e sua esposa Carolina, que estão na extrema direita da pintura, apesar de não haver indícios de que estiveram presentes na festa. O senhor que conversa com um jovem casal, próximo à família do artista na parte inferior esquerda da tela, não é o conselheiro Ayres do romance machadiano, como quer Alexandre Eulálio, e sim Francisco Pereira Passos que era o prefeito da cidade no ano em que a pintura ficou pronta, de modo que o pintor resolveu colocá-lo na obra. Ele, inclusive, se apresenta idoso, com a fisionomia que tinha quando esteve à frente da municipalidade.

Encontramos um pouco abaixo e à esquerda do retrato de Machado de Assis e Carolina, um homem conversando com uma mulher, também colocado de última hora, mas não são os personagens Cláudia e Batista como sugere Eulálio. O homem é o poeta e jornalista José Cardoso de Menezes e Souza Junior, barão de Paranapiacaba (ver o 1º recorte do quadro).

No quadro de Aurélio de Figueiredo, além de D. Pedro II, D. Teresa Cristina, princesa Isabel, conde d'Eu e os comandantes do navio chileno, podemos identificar alguns grupos de políticos, artistas e intelectuais. Próximo da família imperial, é possível distinguir o visconde de Ouro Preto, personagem identificado pelo próprio pintor, que aparece, segundo o artista, com os braços estendidos, apontando para as nuvens onde desponta o futuro terceiro reinado com Isabel sendo coroada pelo cardeal com a bênção do papa. Futuro este que vai ser atropelado pela república que nasce junto com o sol e despreza a monarquia católica cuja coroação Figueiredo colocou propositalmente sobre a silhueta da Candelária e ao som de cânticos religiosos.<sup>20</sup> Ao lado de Ouro Preto, estão o conde de Figueiredo e o barão de Ladário. Atrás de D. Pedro II, podemos ver o barão de Loreto. À esquerda da princesa Isabel, um pouco atrás, reconhecemos o pintor Pedro Américo, irmão do autor da tela (ver 3º recorte do quadro).

No outro lado da pintura, ou seja, à direita, próximo de Machado de Assis e Carolina Novaes, desconfiamos que a nata da intelectualidade da época estivesse ali representada. Identificamos Teixeira de Melo, Aloísio de Azevedo, Guilherme Schüch



(engenheiro, naturalista, barão de Capanema, sogro do pintor), barão de Paranapiacaba, barão Nogueira da Gama e esposa (ver 4º recorte do quadro).

No centro da obra, encontramos alguns políticos e conselheiros de estado: o marquês de Paranaguá, o barão de São Francisco, o conde Afonso Celso, Ferreira Viana e outro personagem não identificado parecem que estão numa conversa animada. José Antônio Saraiva, um pouco mais acima, está acompanhado de bela senhora (ver 5º recorte do quadro). Também ao centro nos deparamos com os artistas Rodolfo Bernardelli e Eliseu Visconti entre damas (ver 6º recorte). A respeito de algumas figuras, ficamos em dúvida: no centro, próximo dos conselheiros, um rapaz provavelmente é Guimarães Passos, jornalista, poeta parnasiano e monarquista convicto. À direita, vemos uma pessoa de perfil a conversar com os escritores Aluísio de Azevedo e Teixeira de Melo, que pode ser José do Patrocínio. Uma outra pessoa nesta mesma roda de conversa lembra José Veríssimo. Não podemos asseverar. Tampouco podemos garantir que a figura delgada e negra na beira do mar, à extrema direita do quadro olhando a paisagem acompanhado de uma dama, seja o engenheiro André Rebouças, amigo da família imperial (ver 7º recorte do quadro). Tem grande possibilidade de ser — ele esteve no baile e segundo nos conta Claudio Braga, dançou uma valsa com a princesa Isabel. Nas palavras do autor, Rebouças “se apresentou para dançar com uma senhora que recusou. Observando a cena, D. Pedro II, imediatamente, solicita a princesa Isabel para ser seu par”.<sup>21</sup>

Outro indício de que Aurélio de Figueiredo não teve acesso ao romance machadiano é o achado de Moema Alves que pesquisando sobre o pintor, objeto de sua tese de doutorado, encontrou uma oferta em leilão de um pequeno quadro com o esboço do que veio a ser mais tarde a obra *A ilusão do Terceiro Reinado*. É um quadro pequeno, 82cm x 56cm, incluindo a moldura, óleo sobre madeira, do início do século XX.<sup>22</sup> Desconfiamos que este tenha sido o quadro que Aurélio Figueiredo levou ao Palácio do Catete para mostrar ao presidente Campos Sales, provavelmente em 1901.



Esboço que Aurélio de Figueiredo levou ao Palácio do Catete para mostrar ao presidente Campos Sales em 1901.

Dito isso, não queremos negar as associações que podem ser estabelecidas entre as obras de Machado e Figueiredo. Elas têm contatos oriundos do contexto político em que foram produzidas. Assim como as pinturas religiosas dos séculos XVII e XVIII têm relação com a literatura devocional religiosa daquele período ou as caricaturas de Raul Pederneiras têm com a produção literária de Lima Barreto. Uma atmosfera no ar que os mais sensíveis conseguem captar e expõem cada um com sua linguagem. Não há dúvida que o último baile do Império ainda era lembrado por aqueles que estiveram presentes ou pela população que simplesmente parou para ver, estupefata, da mureta do cais em frente à pequena ilha “aquela cesta de luzes no meio da escuridão tranquila do mar”.<sup>23</sup> Assim, o último baile do Império devia ser, no início do século XX, ainda objeto de discussões nos cafés, saraus e salões cariocas. Não à toa, dois artistas de linguagens diferentes retrataram aquela festa. Segundo Aurélio de Figueiredo, muita gente que esteve presente ao baile não se deixou retratar, provavelmente porque não desejavam ser identificados com a monarquia, tema ainda polêmico para parte da opinião pública. Deste modo, podemos pensar o quadro *A ilusão do Terceiro Reinado*, não como um documento sobre a festa em si, mas sobre a sociedade do início do século XX.

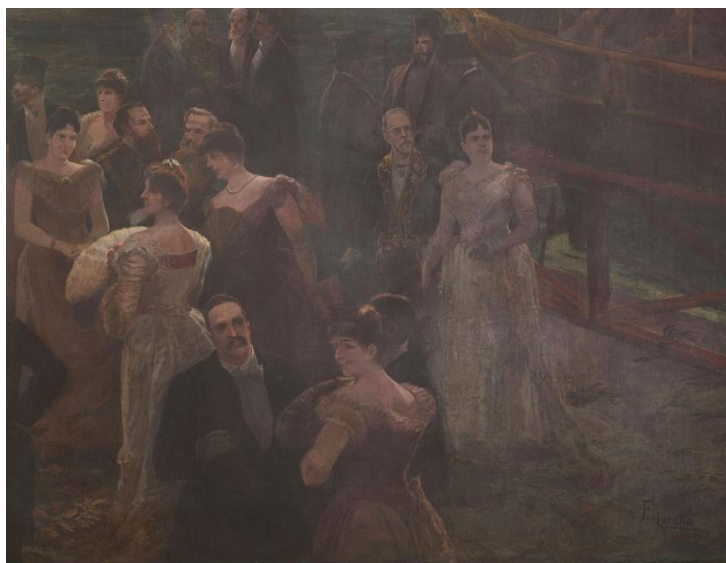
Lembramos ainda que a tela de Aurélio de Figueiredo participa do ambiente de renovação dos padrões artísticos estabelecidos pela academia. Ao se caracterizar como representação de um evento histórico, a obra dialoga com a tradição da pintura histórica, tendo inclusive as dimensões normalmente encontradas nas telas deste gênero. Todavia, não se trata de uma pintura histórica. O pintor não propõe uma obra que documente a

feita — ele mesmo revela o anacronismo de seu quadro quando lembra que suas filhas retratadas não estavam presentes na ocasião. Ao mesmo tempo, podemos ver na tela de Figueiredo, combinados, alguns gêneros de pintura, nos quais o artista tinha larga experiência: distinguimos a alegoria republicana entre as nuvens pesadas do céu; podemos também ver a pintura de paisagem no fundo que compõe o cenário carioca da obra; temos a pintura de costumes mostrando uma festa de gala; e, finalmente, a retratística, quando o artista faz os retratos daqueles que estariam se divertindo no evento. É uma obra moderna, que não se curva às rígidas regras da tradição acadêmica do ensino artístico. Lembramos aqui uma citação de Alberto Martín Chillón que diz “o moderno se constitui em algo mais perceptível do que definível (...) uma natureza cambiante, transitória”. No mesmo artigo, ele escreve que “Aurélio de Figueiredo apresentava excepcionais qualidades artísticas, destacando seu amor pelo trabalho e seu talento reformador e poderoso, mas o que fazia dele um artista verdadeiramente moderno era o fato de ele não se preocupar com a chamada escola italiana, além de não tratar de assuntos místicos e religiosos (...)”.<sup>24</sup>


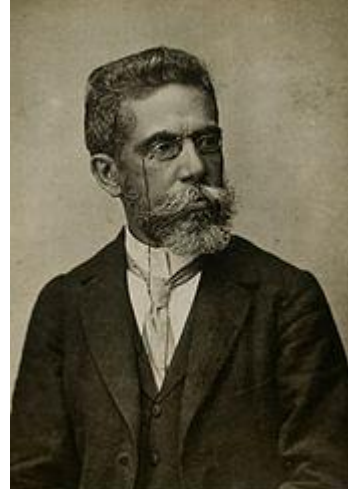

Apesar de não se enquadrar na tradição do gênero de pintura histórica, a obra não pretende ser um registro descritivo do famoso baile, podendo ser definido antes como uma representação da sociedade da alvorada republicana em que estava inserido o artista, não um documento sobre o famoso baile. *A ilusão do Terceiro Reinado* se vale de alegorias para contar a história. Os personagens identificados são os figurantes que dão sentido aos verdadeiros protagonistas da tela de Aurélio de Figueiredo: as alegorias que simbolizam o ocaso do império e o advento da república. Alegoria que domina o topo da tela, oferecendo um tratamento concorrente de leitura histórica. No espaço que corresponde ao céu, vê-se a representação da rivalidade entre o terceiro reinado e a república que se completa com as nuvens pesadas no céu, como se a tempestade no horizonte fosse a chave do entendimento da história. Se nos dias de hoje a tela de Aurélio de Figueiredo parece expressão da tradição, a contextualização da obra artística sublinha a originalidade ousada de sua criação, reiterando a modernidade do artista.

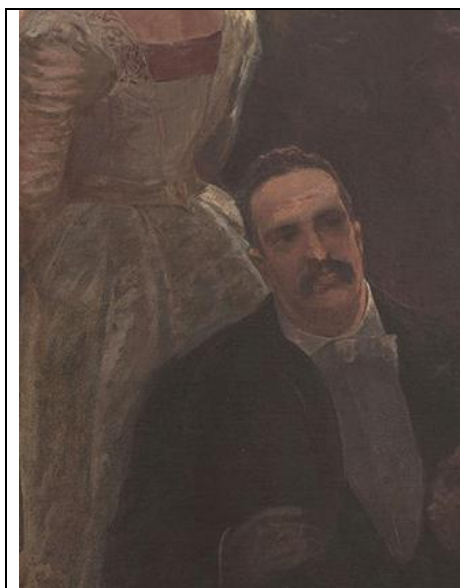

Para terminar, reafirmo a importância da pesquisa sobre a biografia de uma obra de arte. Este estudo de caso demonstra que para uma análise aprofundada é preciso ir além da iconografia, precisamos pesquisar como é feita a obra, o que foi escrito sobre ela, por onde passou até chegar ao museu e, sobretudo, conhecer o contexto sócio-político em que uma obra de arte é gerada.

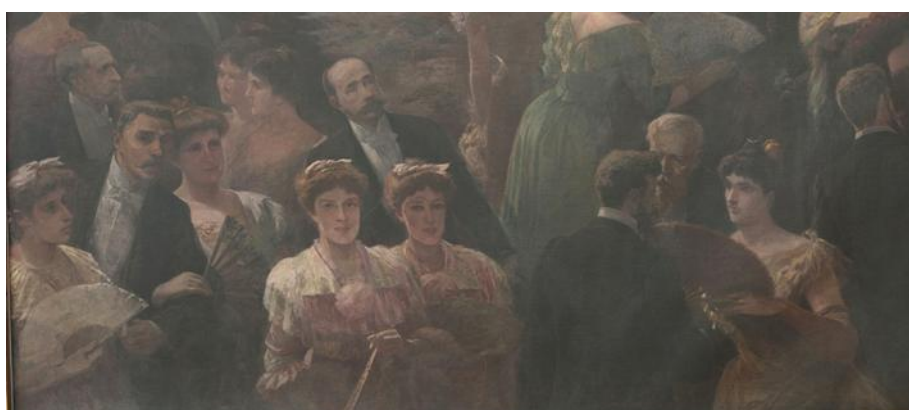
## Recortes do quadro para identificação dos personagens




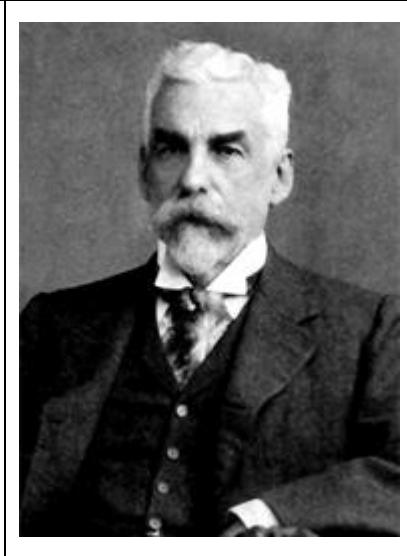
1º recorte do quadro para identificação dos personagens


Detalhe do 1º recorte do quadro	Fotografia	Identificação
		<p>Machado de Assis e Carolina Novaes</p>
		

		<p>João Cardoso de Menezes e Souza. Poeta, jornalista, advogado, deputado por Goiás. Barão de Paranapiacaba</p>
---	---	---





2º Recorte do quadro para identificação dos personagens




Detalhe do 2º recorte do quadro	Fotografia	Identificação
		<p>Pereira Passos, prefeito de 1903 a 1906</p>

<p>Detalhe do 2º recorte do quadro</p>	<p>Identificação de acordo com as anotações do autor</p>
	<p>Família do artista: ao centro o casal Francisco Aurélio de Figueiredo e esposa Paulina de Capanema. À direita as filhas gêmeas e na extrema esquerda outra filha.</p>







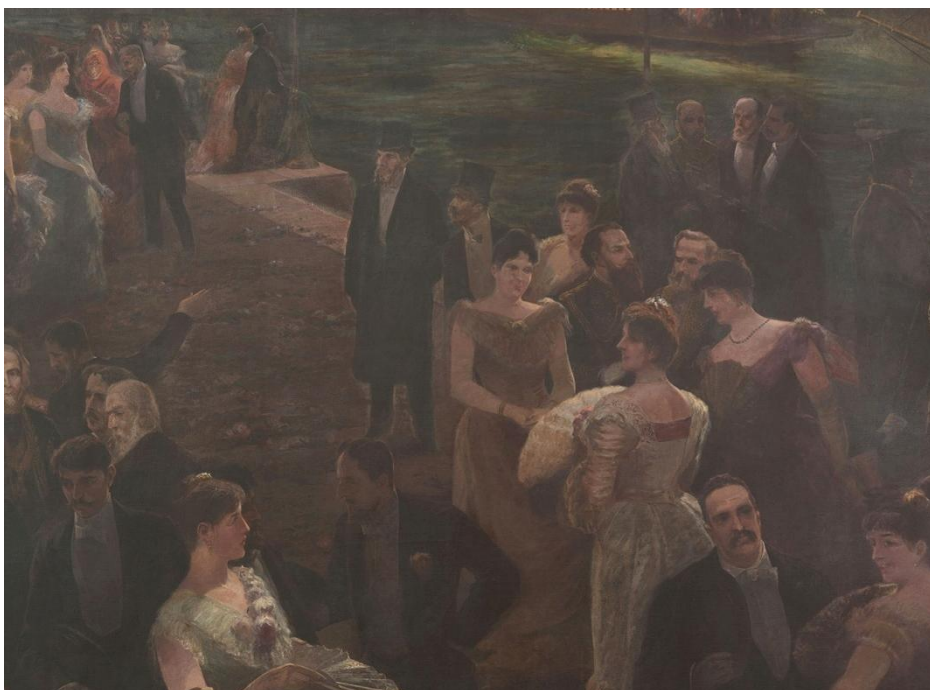
3º recorte do quadro para identificação dos personagens

Detalhe do 3º recorte	Fotografia	Identificação
	-	<p>Família Imperial: D. Pedro II, D. Teresa Cristina, Conde/Eu e o príncipe Pedro Augusto.</p>
	-	<p>Oficiais do navio chileno Almirante Cochrane.</p>

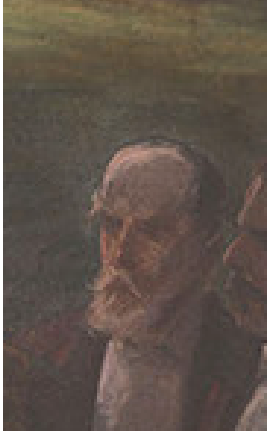
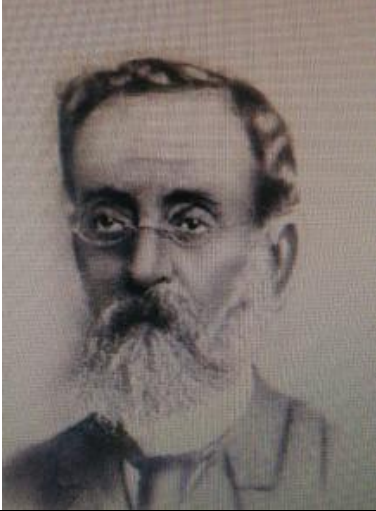
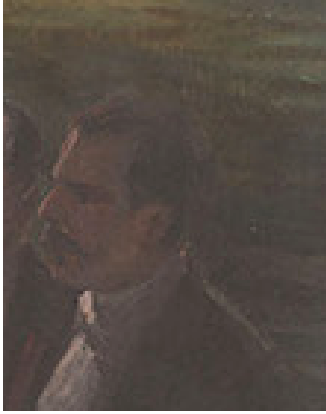



		<p>Visconde de Ouro Preto, Ministro chefe do gabinete imperial que ofereceu a festa.</p>
		<p>Barão de Ladário. José da Costa Azevedo. Ministro da Marinha. Deputado geral no Império e senador da República. Diplomata. Sofreu atentado contra sua vida no dia 15/11/1889.</p>
		<p>Conde de Figueiredo, Francisco de Figueiredo Diretor do Banco do Brasil, presidente da Cia Nacional de Pacote a Vapor. Título de conde por seus préstimos na seca do Ceará.</p>







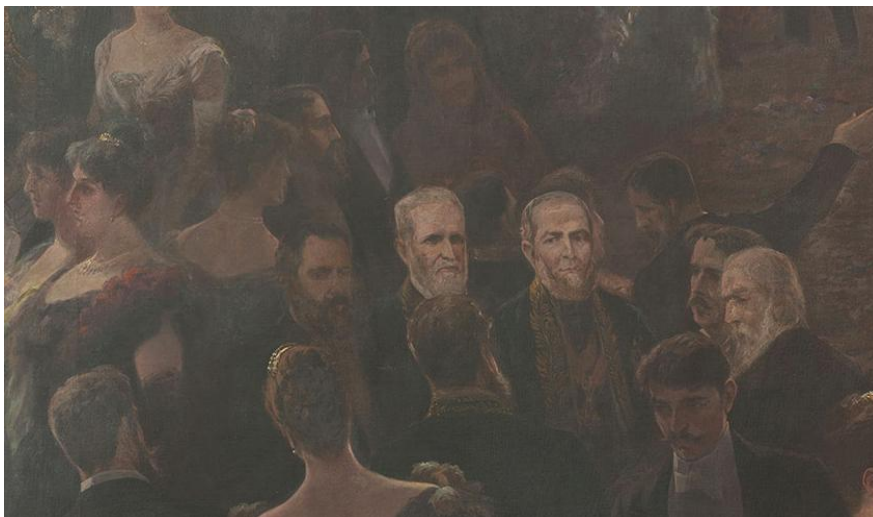
	 <p>FRANKLIN AMÉRICO DE MENEZES DÓRIA 1861</p>	<p>Barão de Loreto atrás de d. Pedro II. Ministro da Guerra do último gabinete. Conselheiro do Império, professor de literatura do Colégio Pedro II, fundador da ABL. Fundou a biblioteca do Exército.</p>
		<p>Pedro Américo. Pintor e irmão de Aurélio de Figueiredo.</p>




4º recorte do quadro para identificação dos personagens

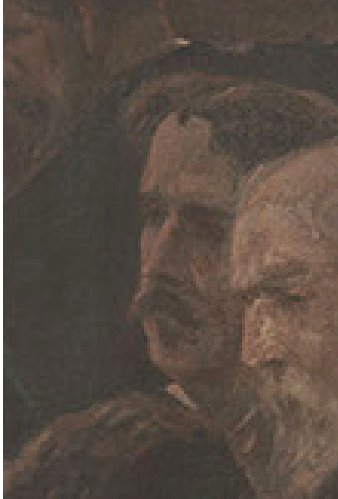



Detalhe do 4º recorte do quadro	Fotografia	Identificação
		<p>José Alexandre Teixeira de Melo. Jornalista, poeta, médico. Fundador da ABL.</p>
		<p>Aloísio Azevedo, escritor.</p>
		<p>Visconde de Nogueira. Deputado por MG, presidente da câmara de Ouro Preto. Militar</p>

		<p>Viscondessa de Nogueira</p>
		<p>Barão de Capanema, Guilherme Schüch. Naturalista e engenheiro. Responsável pela 1ª linha telegráfica do Brasil.</p>







5º recorte do quadro para identificação dos personagens

Detalhes do 5º recorte do quadro	Fotografia	Identificação
		<p>Ferreira Viana. Ministro da justiça e dos negócios do Império. Autor do projeto de Lei de 13 de maio de 1888 que aboliu a escravidão.</p>
		<p>Barão de São Francisco. Antônio Araújo Aragão Bulcão. Presidente das províncias da Sergipe e da Bahia.</p>
		<p>Marquês de Paranaguá. José Lustosa da Cunha Paranaguá. Governou a província do Maranhão, Pernambuco e Bahia. Foi ministro em diversos gabinetes e presidente do Conselho de Ministro no 26º gabinete. Foi magistrado, deputado provincial pela Bahia, deputado geral pelo Piauí e senador pelo partido Conservador.</p>

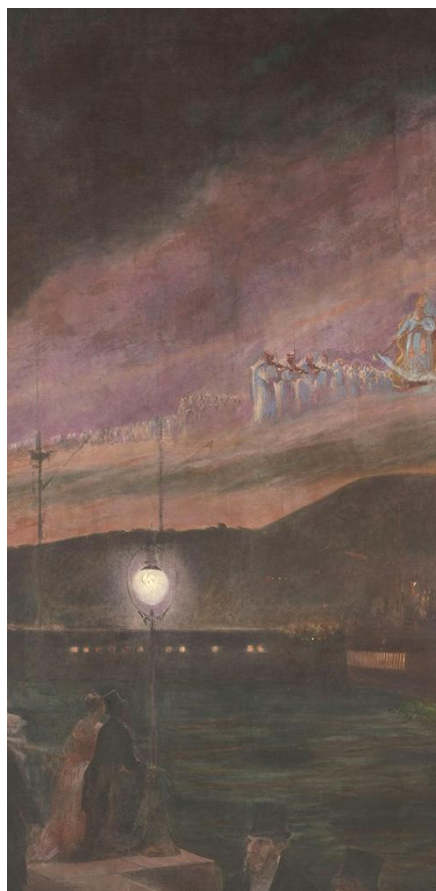
		<p>Conde Afonso Celso de Assis Figueiredo. Poeta, político, professor, historiador. Foi um dos fundadores da ABL. Presidente do IHGB, deputado geral por MG.</p>
		<p>Guimarães Passos, jornalista, poeta parnasiano. Monarquista, lutou contra Floriano, exilou-se em Buenos Aires. Quando voltou, foi um dos fundadores da ABL.</p>



6º recorte do quadro para identificação de personagens

Detalhe do 6º recorte do quadro	Fotografia	Identificação
		<p>José Antônio Saraiva. Presidente do Conselho de Ministro em 1885. Presidente do Piauí.</p>
		<p>Rodolfo Bernardelli. Artista plástico. Escultor, professor da Academia Imperial das Belas Artes.</p>

7º recorte do quadro para identificação de personagens. Há possibilidades de ser André Rebouças, acompanhado de uma dama.



<sup>1</sup> Thomas Cochrane, oficial da marinha britânica e político. Teve importante papel na história militar do Brasil e do Chile, país cuja marinha foi organizada por ele. No Brasil, foi contratado por D. Pedro I para comandar a Armada Imperial Brasileira na Guerra de Independência e na Confederação do Equador.

<sup>2</sup> Se refere a guarda-mor.

<sup>3</sup> Ver OLIVEIRA, Otávia Correia dos Santos. “O Baile da Ilha Fiscal”. *Anais do MHN*, vol. 2. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 1941, p. 263.

<sup>4</sup> SANDRONI, Carlos. “Quem animou o baile?” In: MALERBA, Jurandir; HEYNEMANN, Cláudia; RAINHO, Maria do Carmo Teixeira. *Festas chilenas, sociabilidades e política no Rio de Janeiro no ocaso do império*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014.

<sup>5</sup> Sobre o imaginário republicano, ver CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

<sup>6</sup> Revista *Renascença*, vol. IV, nº 37, Rio de Janeiro, maio 1907, p. 132-133.

<sup>7</sup> Ver ALVES, Moema. *Quando os artistas saem em viagem: trânsito de pintores e pinturas no Brasil na virada do século XIX para o XX*. Tese de doutorado defendida na UFF em 2019.

<sup>8</sup> EULÁLIO, Alexandre. *Tempo reencontrado, ensaios sobre arte e literatura*. São Paulo: Editora 34/Instituto Moreira Sales, 2012 p. 139.

<sup>9</sup> Idem, p. 141.

<sup>10</sup> Idem, p. 144.

<sup>11</sup> Idem, 130.

<sup>12</sup> *Correio da Manhã*, 9/5/1903.

<sup>13</sup> *Jornal do Brasil*, 9/6/1903.

<sup>14</sup> *Jornal do Brasil*, 28/10/1903.

<sup>15</sup> *O Paiz*, 19/2/1905.

<sup>16</sup> MALERBA, Jurandir. “As festas chilenas, a monarquia e a república”. In: *Festas Chilenas, sociabilidades e política no Rio de Janeiro no ocaso do Império*. MALERBA, Jurandir; HEYNEMANN, Cláudia; RAINHO, Maria do Carmo Teixeira Porto Alegre: ediPUCRS, 2014, p. 48

- 
- <sup>17</sup> CARVALHO, José Murilo de. *D. Pedro II*. São Paulo: Cia das Letras/Coleção perfis brasileiros. p. 214
- <sup>18</sup> Ver: MAGALHÃES, Jr. Raimundo. *Vida e obra de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- <sup>19</sup> Revista *Renascença*, vol. IV, nº 37, Rio de Janeiro, maio 1907, p. 132-133.
- <sup>20</sup> Matéria assinada por Aurélio Figueiredo, revista *Renascença*, vol. IV, nº 37, Rio de Janeiro, maio 1907, p. 132-133.
- <sup>21</sup> BRAGA, Cláudio da Costa. *O último baile do império*. Rio de Janeiro, Edição do autor, 2006, p. 95.
- <sup>22</sup> <http://www.dargenteiloes.net.br/peca.asp?Id=3391875>.
- <sup>23</sup> MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. “Esaú e Jacó”. In *Obras Completas*, vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985, p. 1008.
- <sup>24</sup> CHILLÓN, Alberto Martín. “Modernidade e modernismo: crítica de arte no Brasil Imperial (1860-1889)”. In: *Anais da Biblioteca Nacional*, vol. 133-134, 2013-2014. p. 339-346.



# Castelinho do Flamengo: um palacete *belle époque* na paisagem carioca

Maria Teresa Silveira\*  
Helena Cunha de Uzeda\*\*

Recebido em: 22/02/2017  
Aprovado em: 08/03/2017

---

\* Especialista em História da Arte e Arquitetura no Brasil, PUC-Rio, Mestre em Museologia e Patrimônio, UNIRIO/MAST e doutoranda EBA PPGAV UFRJ. Email: tsilveira5@hotmail.com

\*\* Museóloga, Professora Associada de Museologia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Doutora em Artes Visuais, EBA-UFRJ. Professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação Museologia e Patrimônio PPG-PMUS (UNIRIO - MAST). Email: helenauzeda@terra.com.br.

## **Resumo**

A paisagem urbana é uma escrita visual, uma tessitura que se acomoda em diferentes camadas ao longo do tempo, criando uma composição no espaço. Se a contemplação da natureza tem origem no Romantismo, a criação da Avenida Beira-Mar deseja projetar uma imagem cosmopolita para a cidade do Rio de Janeiro, inspirada no modelo francês. Os palacetes ecléticos construídos na *belle époque* que ainda restam na Praia do Flamengo, são testemunhos de um período em que o “morar à beira mar” passara a ser valorizado, transformando-se em motivo de desejo da emergente classe burguesa. Na década de 1980 uma ação reconheceria o Castelinho do Flamengo como bem cultural, comprovando seu valor como ícone simbólico que persiste na paisagem, a despeito do processo de verticalização urbana. Este artigo procura analisar sua herança estilística, conferindo significação a este patrimônio artístico que representa a experiência dos modos de morar na cidade do Rio de Janeiro.

Palavras chave: Museologia; patrimônio; Castelinho do Flamengo; paisagem carioca; Av. Beira-Mar.

## **Abstract**

The urban landscape is a visual writing, a contexture that accommodates in different layers over time, creating a composition in space. If the contemplation of nature comes from the Romanticism, the creation of Avenida Beira-Mar intends to project a cosmopolitan image of the city of Rio de Janeiro, inspired by the French model. The eclectic mansions that remains in Flamengo Beach, built in *belle époque*, are testimonies of the period in which the “live by the sea”, has come to be valued, becoming desired by the emerging bourgeois class. Preserved since the 1980's by a government action which acknowledged it as a cultural asset, the Castelinho do Flamengo, proves its value as a symbolic icon, since it appears in the landscape despite the verticalization process. From the analysis of its stylistic heritage, this article focuses on interpreting this artistic heritage, which is the experience of different modes of living in the city of Rio de Janeiro.

**Key Words:** Museology; heritage; Castelinho do Flamengo; carioca landscape; Avenida Beira-Mar.

Fique bem claro que o que tem e deve ter não apenas organização, mas substância histórica, é a cidade em seu conjunto, antiga e moderna.<sup>1</sup>

**D**e acordo com o geógrafo Milton Santos, a paisagem é “tudo aquilo que nós vemos (...)”, definindo-a sob o domínio do visível e de algo que nosso olhar alcança. A paisagem também pode ser observada através de diferentes ângulos, ela própria se constituindo como um “mosaico de relações”,<sup>2</sup> configurando estratos e camadas de memória, que resultam em diferentes versões. Este mosaico de relações é uma composição de fragmentos que se relacionam no tecido da paisagem. É também o resultado de uma somatória das transformações urbanas ocorridas ao longo do tempo, um conjunto de “idades diferentes”. Sua leitura e observação apresenta um processo de desvelamento de camadas de memórias, de vestígios que marcam a passagem do tempo na paisagem, que, afinal, está em permanente mudança. Fruto e herança de diferentes momentos, a “paisagem é uma escrita sobre a outra”, criada por meio de diferentes ocupações que envolvem acréscimos, rupturas e substituições. Nesse sentido, a paisagem integra em sua superfície uma tessitura de relações entre estas diferentes camadas de ocupação humana, formando um palimpsesto no espaço.<sup>3</sup>

Para quem caminha pela Praia do Flamengo entre o Catete e o Largo do Machado, e dirige seu olhar para o trecho próximo à Rua Dois de Dezembro, logo se depara com o “Castelinho do Flamengo”. Destacando-se contra a massa de edifícios altos, o Castelinho causa à primeira vista, certo estranhamento ao olhar. Seu discurso visual é onipresente, apresentando-se quase como um objeto escultural entre os demais edifícios da orla da praia, apontando seu telhado de formato pontiagudo para o alto e afirmando seu desejo de distinção. Hoje abrigando o Centro Cultural Municipal Oduvaldo Vianna Filho, o Castelinho cria um ruído dissonante ao conjunto de edifícios, sonoridade de um estilo eclético que nos remete à antiga situação urbanística da Avenida Beira-Mar, onde foram construídos no início do século XX vários palacetes neste estilo. Este trecho da cidade passou por sucessivas transformações urbanas, permitindo ao transeunte um espaço de fruição para a experiência da memória através das edificações históricas remanescentes.

No entanto, o Castelinho não está só. Há também na Praia do Flamengo o Palacete Seabra, localizado no número 314 da Praia do Flamengo, que abriga atualmente a Casa de Cultura Julieta de Serpa. Construído em 1920 em estilo

neoclássico francês, de acordo com o projeto de um arquiteto francês com acompanhamento de Júlio de Moraes Júnior,<sup>4</sup> o Palacete Seabra teve suas peças de acabamento e decoração trazidas diretamente da França. A Casa de Cultura Julieta de Serpa, cujo tombamento ocorreu somente em 1997, tem uma atividade cultural polivalente, atuando como ambiente para eventos diversos, tais como, locação para casamentos e eventos empresariais, casa de shows, espetáculos teatrais, funcionando ainda como bar e restaurante. Os administradores da casa tiram partido da escada central que possui, ao fundo, um vitral em estilo *art nouveau*, muito usado como cenário para fotografias. Explorada como palco e celebração da tradicional sociedade carioca, o espaço revive de forma alegórica o espírito da *belle époque*.<sup>5</sup>

Como terceiro dos palacetes remanescentes, o residencial Eduardo Otto Theiler situado no número 4 da Avenida Oswaldo Cruz, é conhecido como “Castelinho Francês”, tendo sido projetado por Heitor de Mello em 1913 para ser a residência da família Theiler. Construído em estilo eclético, seguindo a vertente do renascimento francês,<sup>6</sup> onde podemos observar gárgulas no alto da edificação e um trabalho em estuque no centro da fachada representando um morcego sorridente. O prédio foi tombado em 1985 e, atualmente assume função residencial, sendo subdividido em quatro pequenos apartamentos. Existe outro palacete eclético preservado na Glória, que conversa muito bem em estilo com o Castelinho do Flamengo: é a Casa Villino Silveira, situada na Rua do Russel, 734, próximo ao edifício da extinta TV Manchete. Construída para ser a residência do fabricante do Elixir Nogueira, Gervásio Renault da Silveira, a edificação foi projetada em 1915, pelo arquiteto Antônio Virzi (1882-1954). O palacete em estilo eclético apresenta, contudo, características ligadas à *Art Nouveau*, destacando-se o trabalho do portão de entrada em ferro batido com elementos sinuosos e orgânicos de autoria do italiano Pagani.<sup>7</sup> A casa foi tombada em janeiro de 1970, sob a ação de Lúcio Costa, salvando o edifício do processo de demolição. Na década de 1990, o antigo Hotel Glória comprou e restaurou a edificação instalando nela um restaurante - o Café Glória.<sup>8</sup> Atualmente, tanto o Hotel Glória quanto o Café Glória não funcionam mais, tendo ambos sido desativados em função das obras que prometiam restaurar o prédio e revitalizar o espaço. Infelizmente, os trabalhos foram paralisados em 2013 e, apesar de algumas tentativas de aportes de verba internacional, as obras não foram retomadas até o momento.

A visibilidade destas quatro edificações, observadas do ponto de vista de quem percorre a pé a Praia do Flamengo, fica comprometida devido ao processo de verticalização sofrido pela região, a partir da década de 1930, quando a especulação imobiliária, tomando partido da valorização de se “morar à beira mar”, transforma as residências familiares dos palacetes em arranha-céus multifamiliares,<sup>9</sup> modificando no decorrer dos anos a paisagem da região.

O Palacete Seabra (Figura 1) encontra-se comprimido entre dois edifícios altos, que dificultam sua visualização. O mesmo acontece com o Residencial Otto Theiler que ocupa uma estreita faixa de terreno localizada no vértice da Praia do Flamengo e a Avenida Oswaldo Cruz. Porém, o Castelinho (Figura 2) apresenta uma visualização mais favorável, destacando-se em altura em relação aos demais palacetes. Favorecido também pelo torreão pontiagudo, a edificação estabelece um contraste formal com os demais edifícios da Praia do Flamengo.



Figura 1: Palacete Seabra, 2014. Foto da autora.



Figura 2: Castelinho do Flamengo, 2014. Foto da autora

### **A contemplação da paisagem e a ocupação da orla da Baía de Guanabara**

É oportuno lembrar que o Passeio Público,<sup>10</sup> mandado construir pelo vice-rei D. Luís de Vasconcelos, foi inaugurado em 1783 na cidade do Rio de Janeiro. Projetado pelo Mestre Valentim, foi o primeiro espaço público construído na cidade, possuindo além de seus jardins, um amplo terraço com vista para a baía de Guanabara, que privilegiava a contemplação da natureza. Observamos a influência do espírito romântico, onde a natureza é percebida pelos sentidos e transformada para a existência humana.<sup>11</sup> Observar e contemplar a paisagem, passear, andar a cavalo, passam a fazer parte de um conjunto de hábitos, sendo também uma forma de ocupação do espaço paisagístico da cidade.<sup>12</sup>

Na primeira metade do século XIX, a transferência da corte portuguesa para o Brasil ocasionou a presença de legações estrangeiras que vinham acompanhadas de artistas viajantes, muitos deles fazendo parte de expedições científicas. Encarregados de documentar a natureza e os tipos humanos, os artistas contribuíram dessa forma para a

formação de uma iconografia da cidade e seus arredores. Influenciados pela pintura romântica de paisagem, a Baía de Guanabara é eleita como uma das vistas mais representadas em pinturas e aquarelas, inclusive na forma de panoramas.<sup>13</sup> Depois, com o aparecimento da fotografia, são produzidos panoramas fotográficos, que perfazem um giro de 360°, num esforço de visualização da imagem da orla. Nesse sentido, a paisagem natural da baía, destacando o Pão de Açúcar como seu signo mais representativo,<sup>14</sup> torna-se a imagem símbolo que representa e identifica a cidade do Rio de Janeiro.

A orla marítima da Baía da Guanabara, na primeira metade do século XIX, era ocupada por chácaras pertencentes a estrangeiros e aristocratas que ali residiam desde os tempos de D. João.<sup>15</sup> A partir de 1850, a fachada marítima ganha importância nos projetos arquitetônicos para a capital, passando a se valorizar os bairros localizados à beira mar, que são providos com equipamentos e serviços urbanos como bondes a tração animal e iluminação a gás. Os bairros da Glória, Catete e Botafogo tornam-se lugares privilegiados para a contemplação e fruição estética da paisagem.<sup>16</sup> Em 1869, o Conde de Gobineau, ministro da França em sua passagem pelo Rio de Janeiro, relata em correspondência a aversão que sente pela cidade: o clima não lhe agrada, os insetos o aborrecem, porém, não se furta a elogiar o bairro onde se hospeda, comparando-o à França.

É no Catete, uma espécie de Champs-Élysées do Rio. Todo esse bairro é maravilhoso, alegre e delicioso; as casas mais bonitas, em geral de um só pavimento, raramente dois, têm jardins de extrema elegância em meio a largas e bonitas ruas; todos utilizam os bondes nos trilhos; atravessa-se a cidade por oito centavos. Os bondes foram instalados há três meses.<sup>17</sup>

### **As reformas urbanas e a criação da Avenida Beira Mar**

Desde a primeira metade do século XIX, a questão das reformas na cidade do Rio de Janeiro ocupava lugar central no debate público, prolongando-se até início do século XX. O projeto do arquiteto francês Grandjean de Montigny, que chegou ao Rio com a Missão Francesa em 1816, procurava enfatizar a ligação entre o Paço Imperial e a Quinta da Boa Vista e, entre estes, o Campo de Santana — uma arquitetura que procurava articular um espaço de representação do poder imperial. No Segundo Reinado, vários projetos são submetidos à aprovação do poder público, dentre estes: a reorganização do cais e do porto do Rio de Janeiro, projeto dos irmãos Rebouças; e o projeto paisagístico para o Campo de Santana, de Auguste Glaziou, culminando no estabelecimento da Comissão de Melhoramentos, chefiada pelo engenheiro Pereira

Passos. A partir de 1902, com a posse de Rodrigues Alves, as reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro tomam impulso. Com a intenção de instaurar uma nova ordem no espaço público e social da cidade, levando-a a fazer parte do grupo das nações progressistas e desenvolvidas, a reforma, sob a responsabilidade do Governo Federal, empreendeu a construção de uma imagem cosmopolita, um projeto de embelezamento para o cenário da cidade do Rio de Janeiro, capital da República. Adotando o modelo francês de Haussmann,<sup>18</sup> a Avenida Central é criada a partir da demolição de setecentas edificações e da exclusão das camadas populares para áreas mais afastadas, assumindo, assim, moldes de um *boulevard* parisiense com moderno sistema de iluminação e arborização ordenada. O escritor Lima Barreto comenta sobre aquela rápida mudança: “De uma hora para outra a antiga cidade desapareceu e outra surgiu como se fosse obtida por uma mutação de teatro. Havia mesmo na coisa muito de cenografia”.<sup>19</sup>

Em 1905, a criação da nova Avenida Beira-Mar (Figura 3), construída pela prefeitura de Pereira Passos (1902-1906), foi assentada sobre o aterro resultante do desmonte do Morro do Senado e de parte do Morro de Santo Antônio.<sup>20</sup> Sua construção abrange os aterros das praias de Santa Luzia, da Lapa, do Russel, do Flamengo e de Botafogo, algumas varridas do cenário da orla da Baía de Guanabara. No contexto das reformas urbanas, a Avenida Beira-Mar constituiu-se em um elemento de ligação entre o Centro da cidade e os bairros urbanizados da Zona Sul, desafogando o tráfego existente<sup>21</sup> e dando impulso à ocupação urbana da orla marítima. “A Beira-Mar incorporou o mar à cidade e garantiu a praia para uso público, um novo conceito que Pereira Passos ainda replicou na Avenida Atlântica, em Copacabana”.<sup>22</sup> O projeto de embelezamento da orla ignorou a vegetação nativa de restinga e mangue,<sup>23</sup> criando em seu lugar uma arborização com plantio de árvores a intervalos regulares, ao lado de jardins de traçado geometrizar, adornados por esculturas e inspirados nos jardins de Paris. O traçado da avenida regularizou o contorno orgânico da orla litorânea, construindo uma “nova” natureza para a observação da Baía de Guanabara e seu entorno. A iluminação das praias permitia o desfrute da cidade à noite e convidava a passeios pelas praias de Botafogo e do Flamengo.





Figura 3: Avenida Beira-Mar, década de 1920. Em primeiro plano o Residencial Theiler.

Palacetes ecléticos construídos no período da *belle époque*, como o Castelinho do Flamengo, o Palacete Seabra e o Residencial Theiler, são testemunhos históricos e artísticos que representam a ocupação da orla litorânea pela emergente classe burguesa nos bairros do Catete e Flamengo. Na esteira da criação da Avenida Beira-Mar, surge o Clube de Regatas do Flamengo,<sup>24</sup> atestando a popularização e difusão dos esportes aquáticos e mais tarde o Pavilhão de Regatas de Botafogo. Com isso, estabeleceu-se a ligação da modernidade com os esportes e o uso da praia para os banhos de mar.

Os banhos de mar só viriam a se tornar uma moda elegante, é claro, no período da reforma urbana, quando então os jovens convergem para o balneário do Flamengo. Em 1906, ano da inauguração da Av. Beira-Mar, o prefeito Pereira Passos publica o primeiro regulamento estipulando as normas para o funcionamento dos balneários.<sup>25</sup>

Em meados da década de 1920 tem início a construção dos primeiros edifícios de apartamentos de luxo com decoração francesa,<sup>26</sup> com fachadas inspiradas no classicismo francês, substituindo assim os palacetes ecléticos e chalés de veraneio. No final dos anos 40, o arquiteto Affonso Eduardo Reidy (1909-1964), que havia sido estagiário do urbanista francês Alfred Agache, apresentou um projeto de urbanização do desmorte do Morro de Santo Antônio, que incluía um sistema viário e uma grande área verde. Era o começo da intervenção que daria origem ao processo de aterramento da área Glória-Flamengo. É importante frisar o interesse de Reidy em transformar a região em espaço público, fato que motivou durante anos uma série de confrontos com a administração municipal,<sup>27</sup> já que a criação de um parque não era unanimidade nos

bastidores do poder. Uma das propostas era transformar a área do Aterro num conjunto residencial de blocos de apartamentos. Com o processo de aterramento da orla na década de 1950, realizado com terra e pedras do Morro de Santo Antônio, cria-se um terreno de 1.200 quilômetros quadrados ganhos ao mar, em percurso que abrange desde o Aeroporto Santos Dumont até a Praia de Botafogo. Após um longo período, veio tomar corpo a ideia do Parque do Flamengo, nome popular do Parque Brigadeiro Eduardo Gomes, o que materializou-se no início da década de 1960.

Durante a gestão do governador Carlos Lacerda (1960-1965), os planos para o projeto do aterro são concretizados pelo grupo de trabalho criado por Lotta de Macedo Soares e chefiado por Affonso Reidy, contando com o projeto paisagístico de Burle Marx. A intenção do projeto manteve-se: um grande parque recreativo para o lazer e desfrute da paisagem e faixas expressas de circulação entre os bairros da zona norte e sul. Lembramos a criação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro,<sup>28</sup> projetado por Reidy para o Parque do Flamengo, elemento arquitetônico que dialoga com o ambiente paisagístico da Baía de Guanabara, inserido em um espaço público característico da modernidade dos anos 1950, onde a natureza foi alterada e reconstruída. Com o aterro, a paisagem da antiga Avenida Beira-Mar, se transforma mais uma vez, retirando a proximidade do mar aos palacetes residenciais remanescentes da *belle époque* carioca.

### **O Castelinho e o processo de patrimonialização**

O projeto original do Castelinho do Flamengo foi assinado pelo arquiteto italiano Gino Coppedè<sup>29</sup> em 1916, mas foi executado por Francisco dos Santos, e concluído em 1918 para servir como residência à família do português Joaquim Silva Cardoso, dono da Construtora Silva Cardoso, uma das mais prósperas do Rio e responsável pela edificação de vários palacetes ecléticos da época. Adquirida pelo comerciante Avelino Fernandes em 1932, a residência torna-se palco de festas, havendo referências à existência de um minicassino no local.<sup>30</sup> Em 1964, após o falecimento de seu último proprietário, o senador Mendonça Martins, o inventário se arrastaria por dez anos. O Castelinho transforma-se em casa de cômodos, sendo invadido por moradores de rua, até que em 1975, o prefeito Júlio Coutinho desapropria o imóvel com a intenção de demoli-lo. O Conselho Municipal de Proteção ao Patrimônio Cultural conduziu a manifestação popular, mobilizando os moradores do bairro, arquitetos e artistas, que fizeram passeata e vigília noturna, em dezembro de 1982,<sup>31</sup> para evitar a sua demolição (Figura 4).



Figura 4: Manifestação Popular, 1982. Fonte: Jornal Última Hora 06/12/1982.

Observamos o caráter de “ressonância” desta edificação histórica junto à população que naquele momento se manifestava pela sua permanência. A capacidade de ressonância representa o poder que um objeto possui de “evocar no espectador forças culturais” situadas entre o passado e o presente,<sup>32</sup> sendo uma das instâncias que permitiu a desistência do prefeito. Pedro Nava, então presidente do Conselho Municipal de Proteção ao Patrimônio Cultural, aprovou o tombamento<sup>33</sup> do Castelinho. Depois de muitas ocupações irregulares que danificaram o imóvel, tem início em 1989 o processo

de restauração que se estenderia por três anos. O Castelinho passou a sediar desde então, o Centro Cultural Municipal Oduvaldo Vianna Filho, homenageando o dramaturgo carioca falecido em 1974.

### **A Belle Époque e o ecletismo**

Talvez para nós, observadores do século XXI, seja estranho este palacete que exhibe em sua fachada e ambientes internos um conjunto de elementos decorativos excessivo, como se tratasse da comemoração de um eterno dia de festa. Este caráter de “faustosa cenografia enraizada no gosto pelo estranho e pelo fantástico”<sup>34</sup> é um dos elementos que caracteriza o ecletismo, estilo historicista que se volta para o passado acolhendo vários estilos. A ambientação repleta de ornamentos está na fachada e nas estatuetas, “musas guardiãs” da sala de entrada do primeiro pavimento; nos festões escultóricos que adornam as sancas do teto dos quartos; na decoração dos estuques que criam uma estética individualizada para cada um dos cômodos; e também na disposição do projeto construtivo dos ambientes que se multiplicam em inúmeras salas e saletas, refletindo um modo sofisticado de receber. De acordo com Annateresa Fabris:

(...) é possível compreender melhor a operação fundamental da “ideologia *belle époque*”, atenta sobretudo à criação de um cenário faustoso, no qual o artefato cultural é um símbolo funcional e ornamental ao mesmo tempo, desempenhando um papel cosmético, a cujos anseios responde plenamente a arquitetura de importação.<sup>35</sup>

No período de construção do Castelinho (Figura 5), situado na *belle époque* brasileira, o ecletismo representava a modernidade, que estava em busca da importação do modelo europeu, da mesma forma que a abertura da Avenida Central procurou superar o passado colonial com a remodelação do espaço urbano seguindo o estilo parisiense. “Para a Av. Beira-Mar e os novos bairros da Zona Sul, como Copacabana, o estilo ‘balnear’ europeu” se impõe como uma escolha.<sup>36</sup> Inserido entre a Proclamação da República e a Semana de Arte Moderna de 1922, a *Belle Époque* no Brasil trabalhava com coordenadas histórico-político-sociais e culturais próprias, compondo o cenário da instauração do novo e da ideia de progresso com o objetivo de estabelecer um divórcio com o passado. O contexto era de uma nação de economia predominantemente agrária no apogeu da expansão cafeeira,<sup>37</sup> com um processo de industrialização ainda incipiente, de um estado republicano recém-saído do período imperial que ensaiava os primeiros passos em busca de afirmação no cenário internacional.



Figura 5: Castelinho do Flamengo, década de 1920. Fonte: Foto de Augusto Malta.

O *fin-de-siècle* na Europa vê o surgimento do estilo *art nouveau*,<sup>38</sup> como símbolo da modernidade que, optando pela liberdade de expressão através de um desenho de formas curvas e sinuosas, associa-se à imagem da juventude e da primavera em flor. Nada mais *belle époque* do que o ambiente visual proporcionado pelo *art nouveau*, estilo ornamental que “fornece uma imagem idealizada e otimista da nascente civilização das máquinas”.<sup>39</sup>

Em meados do século XIX, as estações balneárias se multiplicam em todo o litoral francês, estando seu desenvolvimento ligado ao progresso da navegação a vapor e principalmente às ferrovias, facilitando o acesso dos visitantes, indispensável como um fator de crescimento.<sup>40</sup> As estações de veraneio Arcachon e Deauville (Figuras 6 e 7), foram construídas por empreendedores em terrenos livres, longe das grandes cidades. O loteamento à beira mar e as vilas edificadas ocupavam vastos terrenos disponíveis à construção. Frente ao mar, forma-se uma área urbana, constituída de edificações alinhadas, geralmente servidas de um passeio para caminhadas, os bulevares.<sup>41</sup> Inicialmente apresentaram-se como vilas com casas avarandadas, no entanto, os arquitetos responsáveis por personalizar a imagem das residências criariam um mosaico de construções neogóticas e mouriscas onde dominava o exagero ornamental, típico do ecletismo.<sup>42</sup> O geógrafo Élisée Reclus descreveu em 1875, a vila de Arcachon: “*De tous les cotes, on voit s’élever de nouvelles constructions, des chalets suisses, des manoirs gothiques, des pavillons mauresques, et jusqu’à des pagodes hindoues et des temples chinois*”.<sup>43</sup>



Figura 6: Villa em Arcachon, 1900. Fonte: Foto de Marcel Delboy.



Figura 7 : Deauville, 1909. Fonte: Edition Delatrè.

Ainda segundo Guerand: “Tudo são sacadas, desníveis, bochechudas *bow windows*, (...), varandas em madeira”.<sup>44</sup> A disposição na fachada de janelas e varandas estabelecia uma ligação intrínseca da residência com o espaço externo e a paisagem, característica que também se apresenta no Castelinho do Flamengo.

### **O Castelinho do Flamengo como objeto artístico**

Como elemento principal da fachada do Castelinho, o torreão com telhado em formato pontiagudo de estilo normando, coloca-se como um mirante para a observação da paisagem. No terceiro pavimento, um grande salão avarandado une os volumes construídos do lado da Praia do Flamengo e da Rua Dois de Dezembro, voltando-se para o espaço externo e para a contemplação da natureza. Varandas arredondadas e hexagonais se acomodam ao volume da edificação e se dirigem à visão do espaço externo. Lembremos que o projeto é de 1916 e, na época, a visão do mar e da Baía de

Guanabara estava diante da residência e não tão distantes como ficaram após a criação do Aterro do Flamengo. A edificação apresenta um conjunto de varandas formando uma série de arcos sustentados por colunas. Estas colunas possuem capitel decorado com cisnes e folhas de acanto, mesclando referências clássicas ao estilo gótico primitivo, possuindo um anel ornamentado com folhas de café, um elemento ligado à identidade do Brasil.

O Castelinho do Flamengo é uma edificação eclética em seu conjunto, mas de inspiração *art nouveau*. A disposição de elementos arquitetônicos no projeto de construção cria uma volumetria irregular que ora avança, ora recua, aninhando-se ao terreno, formando um limite sinuoso na entrada da residência. Entre o gradil e a residência existe uma área ajardinada que circunda o espaço construído. A escada lateral apresenta formato sinuoso e se aloja à edificação. O gradil baixo que circunda o prédio apresenta *ferronerie* de inspiração *art nouveau*, com destaque para o portão de entrada com a forma de borboleta, motivo típico deste estilo, que se repete nos gradis das varandas dos pavimentos superiores. A fachada eclética apresenta um caráter polissêmico, agregando uma ornamentação que dialoga com estilos diversos. Esta escolha aparentemente livre de estilos, que acolhe tanto um barrado de azulejos *art nouveau*, como a ornamentação de estuques representando cabeças felinas de inspiração gótica, varandas com suas colunatas de capitel ornado com folhas de acanto e estranhos animais alados, dão lugar a uma condensação do campo visual, gerando múltiplos pontos de atenção para o olhar do observador e transeunte do bairro.

Poderíamos inferir que, enquanto palacete de veraneio, o projeto arquitetônico do Castelinho tem sua inspiração nas vilas à beira mar construídas na *Belle Époque* francesa, como a presença de varandas e a adoção do estilo eclético. No entanto, em relação à ornamentação da fachada, encontramos uma evidente semelhança de estilo com os demais projetos do arquiteto que projetou o Castelinho, Gino Coppedè. O arquiteto florentino construiu entre 1913 e 1927, um *quartiere* ao norte da cidade de Roma que leva seu nome. O Quartiere Coppedè é um bairro formado por vinte e seis palacetes, além de outras residências de menor porte, que circundam uma praça, onde se localiza uma imponente fonte.<sup>45</sup> Um arco ricamente decorado une os dois palacetes principais na entrada do conjunto. O Quartiere Coppedè (Figura 8) exhibe a mesma mescla de estilos que passam por referências clássicas do grego, góticas, maneiristas e barrocas, apresentando estranhos animais mitológicos e torres em estilo florentino, ao

lado de elementos *art nouveau*. Esta combinação de estilos onde se misturam a fantasia e a estranheza provoca sentimentos conflitantes no observador, fato que motiva a utilização deste local como locação para filmagens.<sup>46</sup> Nisso também observamos semelhanças em relação à utilização do Castelinho do Flamengo, que já foi palco e cenário de peças de teatro que combinam o mistério e a fantasia.<sup>47</sup>



Figura 8: Quartiere Coppedè, 2016.

### A ressignificação do Castelinho do Flamengo

Entre o mês de julho e agosto de 2014, o Castelinho recebeu a exposição de artes visuais “Mistérios e Poéticas”, sob a curadoria de Lia do Rio.<sup>48</sup> A instalação da artista Cláudia Malaguti se apropriou de uma varanda fechada no segundo pavimento, como cenário de um objeto que se aninha a um dos nichos da varanda (provavelmente ocupado no passado por uma estatueta). O objeto é uma *assemblage* de elementos combinados, sobre os quais se enredam uma teia de fios dourados que prendem a cabeça de uma estatueta a um suporte frágil, emoldurado pelo nicho da varanda. Utilizando como elemento central o fragmento de uma peça decorativa, o objeto dialoga com o entorno do espaço arquitetônico eclético, que elegeu a decoração como fator primordial de composição do ambiente.

Observamos o diálogo entre a arquitetura e a arte, sinalizando e trabalhando a questão do espaço e da memória da antiga morada. As obras de artes visuais — que leva em conta o espaço onde se instalam, constituindo-se, portanto, em “instalações”<sup>49</sup> — tratam o Castelinho como suporte e engaste do objeto, devolvendo em parte sua



ressignificação estética, onde o Castelinho se torna também objeto artístico. Sabemos que a edificação foi construída com a função primordial de servir como moradia, no entanto, esse objetivo se perdeu e não temos em seu interior nenhum de seus cômodos musealizado como um palacete de veraneio na *belle époque*. Ficamos a indagar: como seriam decorados estes ambientes no início do século XX?

As inúmeras salas e saletas possuem dimensões exíguas e os quartos tampouco possuem maior extensão. A distribuição interna da planta acompanha a característica dos projetos das residências oitocentistas, destinando os ambientes a funções específicas. O andar térreo é ocupado pelo hall de entrada, o vestíbulo, a antiga sala de bilhar à esquerda e um escritório à direita,<sup>50</sup> além de outros ambientes, dos quais se desconhece a antiga função, utilizados atualmente pela administração do centro cultural. Uma escada em madeira com um vitral *art nouveau* ao fundo, leva-nos a um primeiro andar cercado por varandas: é onde se localiza a área social com as salas de visitas e a sala de jantar. Ao fundo, a copa e a cozinha estabelecem a ligação com a área de serviços externa. No segundo pavimento localizavam-se os quartos, a área íntima da família e, no terceiro pavimento, há um amplo salão avarandado desenhado para receber o sol e a brisa do mar, atuando como um mirante de observação da paisagem. Um morar a beira-mar.

Na falta de uma musealização que desenvolva uma interpretação e identifique o castelinho para o público que visita o local, conferindo uma significação maior para este palacete eclético, ficamos a pensar sobre o seu passado, sobre a sua memória, que, às vezes, se dilui em histórias fantasmagóricas de um “castelo mal assombrado”. Vamos embora com a curiosidade insatisfeita.

Para o Castelinho do Flamengo, palacete eclético do primeiro “morar à beira mar”, resta a sua fruição como objeto artístico na paisagem. Com o deslocamento espacial da orla marítima, com suas varandas voltadas para o intenso tráfego da Praia do Flamengo e a visão do Parque do Flamengo, a resignificação do castelinho no espaço urbano está muito próxima ao que o historiador de arte Giulio Carlo Argan considera o caráter artístico da cidade. “Não é certamente a lógica da história, mas a desordem dos eventos que se reflete na realidade urbana herdada do passado”, portanto “não contradiz de forma alguma a hipótese do caráter artístico da cidade”.<sup>51</sup>

Considerando a hipótese de Argan, fundada sobre o caráter artístico da cidade, neste espaço de fruição, no qual antigo e o moderno se mesclam, percebemos que

estamos diante do espaço da experiência do museu,<sup>52</sup> onde a substância fluida e impalpável do passado e do presente nos leva à rememoração e à contemplação. Se a cidade é um espaço de fruição, também deve ser o lugar onde estes monumentos históricos e artísticos presentes na paisagem — testemunhos dos processos de transformação ocorridos na antiga Avenida Beira-Mar — colocam-se como representação da construção da identidade carioca, e não, tornando-se fragmentos de história e memória em busca de sentido, esvaziados de significação. De acordo com a museóloga Helena Uzeda:

As cidades são vivenciadas por seus habitantes e, cada vez mais, fruídas como espaço histórico de memória. E se os acervos dos museus fazem parte da memória coletiva de uma sociedade, os elementos materiais e imateriais expostos no espaço urbano deveriam se constituir em patrimônio fundamental para a estruturação da identidade das cidades. Mas a leitura dessas presenças urbanas – arquitetura, logradouros e monumentos – não ocorrem de forma tão clara e simples como nos textos e etiquetas dos museus. Presentes apenas fisicamente, como substratos silentes da memória, parte do patrimônio material urbano do Rio de Janeiro não é percebido nem em sua dimensão histórica tampouco em seu caráter de aglutinador cultural.<sup>53</sup>

A comunicação e interpretação de bens culturais, tornados “lugares de memória”<sup>54</sup> na cidade, devem atuar como espaços de representação, para que se estabeleça uma compreensão deles enquanto elementos significantes, construindo referências culturais e históricas para o imaginário simbólico da comunidade cidadina, e para aqueles que a visitam pela primeira vez, os turistas.

A salvaguarda de um bem cultural, resgatado de uma dada situação de perda ou destruição, motivada pela especulação imobiliária ou quaisquer interesses políticos ocultos, é fato digno de comemoração. No entanto, seja qual for o destino funcional atribuído a este patrimônio edificado, é importante que não se descuide da sua interpretação museológica. O patrimônio material necessita receber uma interpretação museográfica adequada para que se transforme em ambiente de uma experiência cultural, que restitua o seu valor de memória. “Uma narrativa (...) que possa conferir um tratamento museográfico a essa interpretação, por meio do religamento de monumentos dispersos (...)”.<sup>55</sup>

A falta de uma interpretação museológica que configure a importância e significação do Castelinho do Flamengo vem destituí-lo de sua importância histórica e artística e de sua singularidade como palacete de veraneio na *Belle Époque* carioca.

## Considerações finais

De que forma uma cidade através de seu tecido de memória construído na paisagem se converte em lugar de memória? Apesar das reformas, a cidade do Rio de Janeiro manteve ruas, nichos, lugares e recantos de onde emergem o passado colonial, o ecletismo, além de outros estilos, compondo uma tessitura urbana rica em elementos arquitetônicos e artísticos. Becos e antigos calçamentos, passagens e antigas luminárias, igrejas localizadas entre edifícios contemporâneos são testemunhos da passagem do tempo, da cidade antiga e moderna. Um passeio pela antiga Avenida Beira-Mar conduz o observador *flâneur* ao espaço da experiência da memória. Os palacetes ecléticos remanescentes, o Castelinho do Flamengo e seus pares, o Palacete Seabra, o Residencial Theiler e a Casa Villino Silveira, são patrimônios materiais que representam peças de um mosaico das muitas transformações ocorridas no território da Baía de Guanabara, cenário de disputas políticas, sociais e culturais que motivaram a reconfiguração da paisagem e que simbolizam a construção da imagem da cidade e da identidade carioca.

Na falta de uma interpretação museológica que restitua a comunicação a estes monumentos dispersos na paisagem, e que sinalize a sua inserção na memória da cidade, as edificações acabam por ser vistas como fragmentos estranhos, num território urbano verticalizado que os destitui de sua singularidade. São objetos artísticos de museu, de uma coleção sem nome, privados de sua identidade. No entanto, a cidade, antiga e moderna, guarda em sua paisagem uma trama de significações, configurando-a como um espaço de fruição poética.

O Castelinho do Flamengo provoca no visitante a visão do estranhamento, e, assumindo a sua estranheza de edifício eclético ornamentado e repleto de uma coleção de estilos, acolhe a experiência do olhar que nos assalta e traz à memória a imaginação ou a vaga lembrança do que ele pode ter sido. Provocando e estabelecendo a experiência da sensibilidade no observador, assim como a experiência da memória neste “lugar de memória”.

---

1. ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte como história da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 79.

2. SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997, p. 61.

3. Idem, p. 66-70.

4. CZAJKOWSKI, Jorge (Org.). *Guia da arquitetura eclética no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Centro de Arquitetura e Urbanismo, Casa da Palavra, 2000, p. 105.

- 
5. A *Belle Époque* (bela época) é o período compreendido entre o último quartel do século XIX e a deflagração da Primeira Guerra Mundial (1871-1914). Foi uma fase de paz declarada entre as nações hegemônicas que colhem os frutos da Revolução Industrial e da expansão imperialista europeia, que proporcionaram um excedente de capital responsável por subsidiar as grandes reformas urbanas e as inovações tecnológicas. “A rápida ascensão da tecnologia industrial e suas futuras possibilidades são quase ilimitadas, tem se a impressão de que se está no alvorecer de uma nova era”. Cf.: ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 202. A classe burguesa, beneficiária desse processo, passa a desfrutar das comodidades geradas pela ampliação e diversificação de produtos de consumo sofisticados, influenciando na questão do gosto, sobretudo nas maneiras de morar. A residência burguesa passa a ser um lugar de representação da identidade da família.
6. CZAJKOWSKI, Op.cit., p. 106.
7. BRUAND, Yves. *Arquitetura contemporânea no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1981.
8. LADEIRA, Leandro. “Casa Vilino Silveira”. *Rio & Cultura*, 17/02/2011. Disponível em: [http://www.rioecultura.com.br/coluna\\_patrimonio/coluna\\_patrimonio.asp?patrim\\_cod=60](http://www.rioecultura.com.br/coluna_patrimonio/coluna_patrimonio.asp?patrim_cod=60) Acesso em: 01 Ago. 2014.
9. CHAGASTELLES, Gianne Maria Montedônio. “A Nova Skyline da Avenida Beira Mar do Rio de Janeiro (1928-1950)”. *História oral*, v. 2, nº 14, p. 63-88, Jul. a Dez. de 2011, p. 67. Disponível em: [http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path\[\]=232&path\[\]=264](http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path[]=232&path[]=264) . Acesso em: 01 Ago. 2014.
10. O Passeio Público foi construído no lugar da Lagoa do Boqueirão da Ajuda, uma região pantanosa, aterrada com o desmonte do Outeiro das Mangueiras. NEVES, Margarida de Souza. “A cidade e a paisagem”. In: MARTINS, Carlos. (Org.) *A paisagem carioca*. Rio de Janeiro: Rioarte, 2000, p. 20.
11. POLIZZO, Ana Paula. *A estética moderna da paisagem: a poética de Roberto Burle Marx*. Dissertação de mestrado em História Social da Cultura. Rio de Janeiro: PUC – Departamento de História, 2010, p. 45. Disponível em: [http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17068/17068\\_1.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17068/17068_1.PDF) . Acesso em: 01 Jul. 2015.
12. MAUAD, Ana Maria. “Imagem e auto-imagem do Segundo Reinado”. In: ALENCASTRO, Luís Felipe (Org.). *História da vida privada no Brasil 2 - Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 190.
13. O panorama é uma forma de representação pictórica de cenas em 360°, exibidas em construções de formas circulares, envolvendo o observador na experiência estética de contemplar uma paisagem de todos os ângulos possíveis. In: PEREIRA, Margareth da Silva. “O Rio de Janeiro no século XIX: cenários, formas e virtudes de uma cidade capital”. In: PINHEIRO, Augusto Ivan de Freitas (Org.). *Rio de Janeiro: cinco séculos de história e transformações urbanas*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010, p.160.
14. CARVALHO, Anna Maria Fausto M. de. “A Construção da imagem da baía de Guanabara”. In: MARTINS, Carlos (Org.) *A paisagem carioca*. Rio de Janeiro: Rioarte, 2000, p. 45.
15. MARINS, Paulo César Garcez. “Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras”. In: SEVCENKO, Nicolau. (Org.). *História da vida privada no Brasil 3 - República: da belle époque à era do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 146.
16. PEREIRA, Op.cit., p. 145.
17. RAEDERS, Georges. *O conde de Gobineau no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 21.
18. Georges-Eugene Haussmann foi prefeito de Paris durante o Segundo Império, responsável pelas reformas que destruíram a cidade medieval, abrindo-a à circulação mediante estradas de ferro, parques e bulevares. CHAGASTELLES, Op.cit., p. 68.
19. BARRETO, Lima. *Os Bruzundangas*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1956, p. 43 da versão disponível em: [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/bruzundangas.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/bruzundangas.pdf) Acesso 16 Dez. 2019.
20. CHAGASTELLES, Op.cit., p. 80.

- 
21. BENCHIMOL, Jaime Larry. “Rio de Janeiro: da urbe colonial à cidade dividida”. In: PINHEIRO, Augusto Ivan de Freitas (Org.). *Rio de Janeiro: cinco séculos de história e transformações urbana*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2010, p. 186.
22. MAGALHÃES, Sérgio. “Cidade Maravilhosa”. *O Globo*, 28/02/2015. Disponível em: <http://noblat.oglobo.globo.com/geral/noticia/2015/02/cidade-maravilhosa.html> Acesso em: 01 Ago. 2016.
23. CHAGASTELLES, Op.cit., p. 80.
24. O Clube de Regatas do Flamengo foi fundado no bairro de mesmo nome, em novembro de 1895 para a disputa de provas de remo. Cf.: em <https://www.flamengo.com.br/noticias/futebol/nossa-origem> e o Clube de Regatas Botafogo foi criado em 1894. Cf.: <https://www.botafogo.com.br/historia.php?cat=oclube> Acesso em: 16 Dez. 2019.
25. SEVCENKO, Nicolau. “O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso”. In: *História da vida privada no Brasil 3 - República: da Belle Époque à era da rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 572.
26. Edifício Praia do Flamengo (1925), De Joseph Gire e Edifício Flamengo (1931), de Mario Vodret.
27. CAIXETA, Eliane Maria Moura Pereira. “Uma arquitetura para a cidade: a obra de Afonso Reidy”. *ArchDaily*, 08 de novembro de 2015. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/776776/uma-arquitetura-para-a-cidade-a-obra-de-afonso-eduardo-reidy>. Acesso em: 16 Dez. 2019.
28. A construção do MAM teve início em 1953 e foi finalizada em 1967. Cf.: <https://www.mam.rio/cronologia/> Acesso em: 16 Dez. 2019.
29. Gino Coppedè (1866-1927), arquiteto florentino, era filho de tradicional família de entalhadores. Considerado o “Gaudi italiano”, foi responsável pelo projeto de um bairro em Trieste, o Quartiere Coppedè. Além do Castelinho do Flamengo, Gino Coppedè foi responsável no Brasil pelo projeto da Basílica de Nossa Senhora de Nazaré em Belém, apesar de nunca ter estado no Pará. Os desenhos coloridos das plantas arquitetônicas da Basílica foram enviados por correspondência, além das peças de decoração que chegavam da Itália, identificadas e numeradas, para que fossem afixadas no local correto. Cf.: BARBOSA, Virgínia. “Basílica de Nossa Senhora de Nazaré (Belém, PA)”. *Pesquisa escolar online*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 23/12/2013 Disponível em: [http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&id=995:basilica-nossa-senhora-de-nazare](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&id=995:basilica-nossa-senhora-de-nazare). Acesso em: 17 Dez. 2014.
30. LADEIRA, Leonardo. “Castelinho do Flamengo”. *Rio & Cultura*, 30/04/2012, Disponível em: [http://www.rioecultura.com.br/coluna\\_patrimonio/coluna\\_patrimonio.asp?patrim\\_cod=87](http://www.rioecultura.com.br/coluna_patrimonio/coluna_patrimonio.asp?patrim_cod=87). Acesso em: 01 Ago. 2014.
31. COELHO, Olínio Gomes. *Do patrimônio cultural*. Rio de Janeiro: Ed. do autor, 1992, p. 82.
32. O conceito de ressonância se refere ao poder de um objeto exposto evocar no espectador forças culturais complexas. O antropólogo José Reginaldo Gonçalves faz uso da noção de ressonância tal como utilizada por Stephen Greenblatt. GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios”. In: *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2007, p. 215.
33. Tombamento por meio do Decreto nº 4.320, de 14/11/1983, conforme o site: <http://www.ipatrimonio.org/rio-de-janeiro-castelinho-do-flamengo/>. Acesso em: 07 de Jan. 2020.
34. FABRIS, Annateresa. “Arquitetura eclética no Brasil: o cenário da modernização”. *Anais do Museu Paulista: História e cultura material*. São Paulo, v. 1, nº 1, 1 Jan. 1993, p. 133.
35. Idem, p. 136.
36. DEL BRENNA, Giovanna Rosso. “Ecletismo no Rio de Janeiro (séc. XIX-XX)”. In: FABRIS, Annateresa (Org.). *Ecletismo na arquitetura brasileira*. São Paulo: Editora Nobel, 1987, p. 58.
37. BENCHIMOL, Op.cit., p. 170.
38. O estilo *art nouveau* é a expressão do espírito modernista, fenômeno tipicamente urbano e cosmopolita que nasce nas capitais de países industrializados. É o gosto da burguesia moderna, adepta do progresso e da novidade. Dentre suas características: temática naturalista, utilização de formas lineares,

---

curvas e volutas e recusa da proporção simétrica. O *art nouveau* é um estilo ornamental que encontrou sua origem no movimento Arts and Crafts (1883) de William Morris e John Ruskin, que pretendia reconciliar o mundo da indústria e da artesanaria. Da empresa de Morris deriva o *modern style*, na Europa e Estados Unidos, conhecido como *art nouveau* na França, *judgenstil* na Europa Central e *liberty* na Itália. ARGAN, Op.cit., p. 179-204.

39. Idem, p. 202.

40. A criação das estações balneárias estava aliada a equipamentos portuários como a navegação a vapor e às ferrovias, pois esses empreendimentos estavam nas mãos dos mesmos investidores. O sucesso das estações de veraneio movimentava uma extensa cadeia de profissionais: os fundadores promotores, os propagandistas, diretores de jornais, redatores de guias, cronistas e jornalistas, às vezes pagos pelos promotores, que desempenhavam um papel para a promoção turística dos lugares. Ver: TOULIER, Bernard. “Bains de plaisirs pour la bonne société”. In: *HISTORIA - Dossier: L'étonnante histoire des bains de mer*, nº 800, Aug. 2013, p. 43.

41. Idem.

42. GUERRAND, Roger-Henri. “Espaços privados”. In: PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada 4 - Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 349.

43. “De todos os lados vimos surgir novas construções, os chalés suíços, as mansões góticas e até os pagodes hindus e os templos chineses”. TOULIER, Op.cit., p. 47.

44. GUERAND, 1992, Op.cit., p. 343.

45. O conjunto ocupa a Piazza Mincio e a fonte recebe o nome de Fonte das Rãs. V. MAIETTI, Federica; SANTOPUOLI, Nicola. “O bairro coppedè de roma: a NEGAÇÃO do restauro, entre a repriminção e a reconstrução”. In: KÜHL, Beatriz. Seminário de estudos sobre restauração arquitetônica: técnicas analíticas e de diagnóstico de bens culturais; experiências italianas. *Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP*, v. 18, nº 29, 1 Jun. 2011, p. 216-224. Acesso em: 16 Dez. 2019.

46. O diretor italiano Dario Argento, mestre do horror moderno escolheu o Quartiere Coppedè como locação para dois de seus longa-metragens: *Inferno* (1980) e *L'ucello dalle piume di cristallo* (1970). Disponível: <https://www.turismoroma.it/it/search/node/quartiere%20coppedè>. Acesso em: 19 Set. 2016.

47. Em 2012 foram oferecidas oficinas de teatro visando um diálogo entre a obra de Edgar Allan Poe com a arquitetura e a história do Castelinho do Flamengo. V. <https://www.cianovadeteatro.com/ciclo-edgar-allan-poebr> Acesso em: 16 Dez 2019.

48. “Exposição Mistérios e Poéticas ‘assombra’ Castelinho do Flamengo”. *Cult Magazine*, 02/07/2014. Disponível em: <http://cultmagazine.com.br/exposicao-misterios-e-poeticas-assombra-castelinho-do-flamengo/>. Acesso 01 Ago. 2014.

49. O termo *instalação* é incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designando *assemblage* ou o ambiente construído em espaços de galerias e museus. Lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais variados, na tentativa de construir um ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções e o ponto de vista do observador. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3648/instalacao>. Acesso em: 01 Set. 2016.

50. Informações em texto do folheto “Arquitetura e Estilo”, distribuído pelo Centro Cultural Municipal Oduvaldo Vianna Filho.

51. ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte como história da cidade*. São Paulo: M. Fontes, 1993, p. 75.

52. GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “Os Museus e a cidade”. In: *Antropologia dos objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU, 2007, p. 68.

53. UZEDA, Helena Cunha de. “A cidade do Rio de Janeiro como paisagem cultural: harmonizando uso e conservação”. *IV Seminário de Pesquisa em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*. 21º Encontro Anual do Subcomitê Regional de Museologia para a América Latina e o Caribe. Petrópolis: ICOFOM LAM, 05 a 09 de novembro de 2012, p. 296.

54. Pierre Nora circunscreve a definição de “lugares de memória” em três sentidos: material, simbólico e funcional, onde ressalta a importância da imaginação que vai mediar e investir o lugar de memória de

---

uma aura simbólica. NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”. *Revista do Programa de Estudos e Pós-Graduação em História*, nº 10. São Paulo: PUC-SP, 1993, p. 21.

55. UZEDA, Op. cit., p. 306.