

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. 52, p. 1-142, 2020

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

SECRETÁRIO ESPECIAL DA CULTURA
Mário Frias

VICE-PRESIDENTE
Antônio Hamilton Martins Mourão

PRESIDENTE DO INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS
Pedro Machado Mastrobuono

MINISTRO DO TURISMO
Marcelo Álvaro Antônio

DIRETOR DO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL
Vania Drummond Bonelli
(Interina)

EDITORES
Aline Montenegro Magalhães
Álvaro Marins
Rafael Zamorano Bezerra

REVISÃO E COPIDESQUE
Equipe editorial dos Anais do MHN

EDITOR CONVIDADO
Fernanda Santana Rabello de Castro (MHN)

DIGRAMAÇÃO
Equipe editorial dos Anais do MHN

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), Clovis Carvalho Britto (UnB), Ceça Guimarães (UFRJ), Christiano Britto (UFF),
Fernanda Castro (MHN/Ibram), Francisco Regis Lopes Ramos (UFC), Inês Cordeiro Gouveia (IEB/USP) Ivan
Coelho de Sá (UniRio), Jean Baptista (UFG),
José Neves Bittencourt (Iphan), Leticia 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 Dodebi (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

Catlogação 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 –
Semestral.

Suspensa a partir do volume 26 (1975). Reiniciado em 1995 com o volume
27. Publicada digitalmente a partir do volume 50. Semestral a partir do v.52.

ISSN 2674-7022 (online)

ISSN 1413-1803 (impresso até o v. 49)

1. Museus. 2. Educação museal. 3. Acervo museológico. 4. Título

CDD 069.0981

Sumário

EDITORIAL	5
APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ EDUCAÇÃO MUSEAL	
<i>FERNANDA SANTANA RABELLO DE CASTRO</i>	6
O SEMINÁRIO REGIONAL DA UNESCO SOBRE A FUNÇÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS (1958): SESSENTA ANOS DEPOIS	
<i>MÁRIO CHAGAS</i>	11
A EDUCAÇÃO MUSEAL NO BRASIL PRÉ-SEMINÁRIO DE 1958: A ATUAÇÃO PRECURSORA DO MUSEU NACIONAL	
<i>ANDREA COSTA E GUARACIRA GOUVÊA</i>	28
PANORAMA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSEAL NO BRASIL: UMA REFLEXÃO	
<i>MARIA ESTHER ALVAREZ VALENTE</i>	49
CECA- ICOM: SUAS RAÍZES, HISTÓRIAS, ATIVIDADES E DILEMAS CONTEMPORÂNEOS	
<i>MILENE CHIOVATTO</i>	64
HISTÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO MUSEAL NO BRASIL	
<i>FERNANDA SANTANA RABELLO DE CASTRO</i>	84
A HISTÓRIA SEM VERGONHA DO TEMPO: UMA LEITURA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSEAL (PNEM)	
<i>FRANCISCO RÉGIS LOPES RAMOS</i>	95
ARTIGOS	111
MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIA: UM OLHAR SOBRE OS UNIFORMES DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL DA SOCIEDADE POLÔNIA DE PORTO ALEGRE	
<i>ANA CAROLINA GELMINI DE FARIA E VANESSA ASTIGARRAGA LEÃO</i>	112

Editorial

É com grande alegria que colocamos à disposição dos leitores dos *Anais do Museu Histórico Nacional (MHN)* o seu volume 52. Como nossos leitores sabem, adotamos, desde o volume 49, a plataforma OJS, migrando os *AMHN* para o ambiente online. Decisão acertada, pois em meio à pandemia de COVID-19 que assola o mundo, foi possível manter a previsão de lançamento do volume. Outro motivo de alegria, é que partir deste ano, os *AMHN* passarão a ser lançados semestralmente, visto a dinamicidade que o formato online proporciona. Apesar da tristeza por conta do MHN estar fechado para a visitação pública, seguimos mantendo nossas atividades de editoração, por meio do trabalho remoto, permitindo a não interrupção do programa editorial do MHN.

Nesse volume, voltamos ao tema da educação museal em um dossiê organizado pela professora Fernanda Santana Rabello de Castro, educadora museal no Museu Histórico Nacional/Ibram, doutora em Educação pela UFF e integrante do Comitê Gestor da Rede de Educadores em Museus do Brasil. Tal dossiê, acreditamos, rapidamente tornar-se-á uma referência para todos os pesquisadores que se interessam pelo campo da educação museal.

Completa o volume o texto “Memórias de resistência: um olhar sobre os uniformes da Segunda Guerra Mundial da Sociedade Polônia de Porto Alegre”, das pesquisadoras Ana Carolina Gelmini de Faria e Vanessa Astigarraga Leão. Trata-se de um trabalho que analisa minuciosamente os uniformes militares da Segunda Guerra Mundial que compõem o acervo da Sociedade Polônia de Porto Alegre (Rio Grande do Sul/ Brasil). Um acervo que lembra os poloneses que viviam no Brasil e lutaram na Segunda Guerra Mundial nas Forças Armadas Polonesas contra as forças nazistas e fascistas.

Apesar da situação preocupante que ainda vivemos, temos ainda motivos para nos alegrar. Continuamos.

Apresentação do dossiê Educação Museal

Fernanda Santana Rabello de Castro*

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela UFF, professora do PROFHISTÓRIA/UNIRIO, educadora museal no Museu Histórico Nacional/IBRAM e integrante do Comitê Gestor da Rede de Educadores em Museus do Brasil. E-mail: fernanda.castro@museus.gov.br.

Apresentação do Dossiê Educação Museal

Em 2018 celebraram-se os sessenta anos da realização do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus, sediado no Museu de Arte Moderna (MAM), no Rio de Janeiro, em setembro de 1958. O evento e o seu relatório¹ produzido por Georges Henry Rivière representam um marco internacional para a educação museal, que mereceu ser destacado em seu sexagésimo aniversário, especialmente por manter-se ainda atual.

Por sugestão da Rede de Educadores em Museus e Centros Culturais do Rio de Janeiro (REM-RJ), que comemorou seus quinze anos de fundação, esse tema pautou a realização de dois seminários em uma parceria que envolveu a REM-RJ, o Museu Histórico Nacional e o Museu da República. Sendo parte das atividades da 12ª Primavera dos Museus, as celebrações começaram com o seminário A Função Educacional dos Museus 60 anos depois, realizado no Museu da República, no Museu Imperial, no Museu de Arte Moderna, no Museu das Remoções e no Museu Histórico Nacional, incluindo mesas redondas, conferências e visitas técnicas, entre os dias 18 e 21 de setembro de 2018.

Na sequência, encerrando as atividades da parceria, ocorreu entre os dias 9 e 11 de outubro de 2018, o Seminário Museu e Educação: 60 anos da Declaração do Rio de Janeiro.² Essa versão do Seminário Internacional do Museu Histórico Nacional, que celebra em outubro o aniversário do museu, contou com convidados internacionais e nacionais. Foram realizadas quatro conferências, duas mesas redondas, além de quatro painéis temáticos com a apresentação de 43 comunicações orais, e de uma mesa de relatos de experiências nos museus do Ibram.³ O evento contou ainda com uma exposição sobre a história da educação museal no Brasil, que reuniu acervo bibliográfico do Museu Histórico Nacional e de educadores colaboradores.

Este dossiê dos *Anais do Museu Histórico Nacional* é uma edição especial que contém artigos com os temas das apresentações dos conferencistas e palestrantes do seminário realizado no MHN. Na conferência de abertura, Mário Chagas, museólogo, poeta e professor, refletiu sobre o tema do seminário, e aqui seu artigo “O Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (1958): sessenta anos depois” abre o dossiê. Baseado na fala do autor, ele analisa o contexto e os bastidores do evento de 1958, sua composição, resultados e documentos históricos de referência.

Em seguida, na primeira mesa redonda, Andrea Costa, educadora museal da Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional e professora da Escola de Museologia da Unirio, abordou a contribuição do Museu Nacional para a constituição da história e da memória dos projetos e ações em educação museal no Brasil. No artigo “A educação museal no Brasil pré-seminário de 1958: a atuação precursora do Museu Nacional”, escrito em coautoria com a professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Guaracira Gouvêa, as autoras ressaltam a atuação intelectual e prática de educadores e demais profissionais de museus que atuaram no período anterior a 1958.

Na mesma mesa, Maria Esther Alvarez Valente, pesquisadora da Coordenação de Educação em Ciências do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) e docente do curso de pós-graduação Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia (PPACT-MAST), apresentou um panorama histórico do desenvolvimento da educação museal no Brasil. Seu artigo, “Panorama da história da educação museal no Brasil: uma reflexão”, aborda aspectos educativos que prevaleceram nos museus nos séculos XIX e XX, com especial atenção às décadas que antecederam o seminário de 1958 e destacando a relação museu-escola.

No mesmo debate, Milene Chiovatto, educadora coordenadora do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo e, naquele momento do evento, presidente do Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA) do Conselho Internacional de Museus (ICOM), narra em “CECA- ICOM: suas raízes, histórias, atividades e dilemas contemporâneos” os atos de criação do ICOM e do CECA que se deram no contexto do seminário de 1958. Sublinha influências e permanências nos dias atuais das discussões realizadas por essas organizações, evidenciando a importância dos desdobramentos do evento na constituição das instituições e suas práticas, e de todo o pensamento museal na segunda metade do século XX, e, ainda hoje, com destaque para as ideias de cultura, democracia cultural e educação que engendraram.

Na segunda mesa redonda, Fernanda Castro, educadora do Museu Histórico Nacional e gestora da Rede de Educadores em Museus do Brasil, expôs um panorama das políticas públicas de educação museal no Brasil. No artigo “História das políticas públicas de educação museal no Brasil” ilumina a participação da sociedade civil organizada na formação dos campos político, profissional e prático da educação museal, pontuando que a prática e atuação dos educadores museais historicamente orientou a constituição de políticas públicas para a área, e que as sugestões do evento de 1958 refletem-se ainda nas

políticas contemporâneas. Toma por base uma análise comparativa entre o relatório daquele seminário regional e a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), definida em 2017 pelo IBRAM.

Por fim, Francisco Régis Lopes Ramos, docente da área de História, na Universidade Federal do Ceará, traz-nos um artigo referente à conferência de encerramento do Seminário do MHN. Em “A história sem vergonha do tempo: uma leitura da Política Nacional de Educação Museal (PNEM)”, brindando-nos com uma mescla de literatura, história e memória da trajetória de educação museal no Brasil até a constituição da PNEM. Num exercício de interdisciplinaridade, o artigo nos leva a experimentar etimologias, pesquisas, instituições e lembranças afetivas da conformação de uma prática educativa que tem tanto dos profissionais, quanto dos próprios seres viventes das experiências educativas em museus.

Portanto, trazemos ao volume 52 dos *Anais do Museu Histórico Nacional* uma degustação memorial do que foi o Seminário Museu e Educação: 60 anos da Declaração do Rio de Janeiro. Esperamos que os textos aqui apresentados contribuam para a consolidação do campo da educação museal, sua história e trajetória política, estabelecendo pontes entre o passado e o presente. Acreditamos que este dossiê colabore para a difusão do conhecimento específico produzido e que sirva para a constante reflexão sobre a prática educativa museal, apoiando sua profissionalização e o fortalecimento de um campo científico próprio pautado na prática, na teoria e na ação política.

Notas

¹ A primeira versão completa do relatório de Georges Henry Rivière foi traduzida em português no livro publicado pelo Museu da República, fruto do seminário realizado em setembro nessa parceria: CHAGAS, M. e MACRI, M. (orgs.). *A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco*. Disponível no link: http://museudarepublica.museus.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_seminario_WEB.pdf.

² O nome do seminário do MHN merece uma nota. Em meio às pesquisas que deram base à organização do seminário, surgiu uma dúvida quanto à nomeação de um texto intitulado “Declaração do Rio de Janeiro”, publicado em coletânea sobre a legislação de museus, organizada pela Câmara dos Deputados: *Legislação sobre museus* (recurso eletrônico). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012, disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/14599/legislacao_museus.pdf?sequence=5. O texto em questão é um extrato do relatório do evento de 1958, de George Henry Rivière, traduzido por M. Pierina Camargo e por Maria Cristina Bruno. Esta última contatada por nós, afirmou que não deu esse título à tradução, apenas traduziu o trecho selecionado, remetendo-o ao solicitante, o Instituto Brasileiro de Museus. Acreditamos que o editor da publicação criou um título para o trecho traduzido, sem fazer a necessária menção de que o relatório de Georges Henry Rivière não apresentava esse título.

³ Os resumos expandidos dos trabalhos apresentados nos painéis temáticos e na mesa de relatos de experiências integram o *Caderno de Resumos do Seminário Museu e Educação de 2018*, disponível na biblioteca virtual do Museu Histórico Nacional, na base Docpro.

O Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (1958): sessenta anos depois

Mario Chagas*

Recebido em: 03/08/2019
Aprovado em: 11/03/2020

* Poeta, museólogo, doutor em Ciências Sociais. Diretor do Museu da República. Professor do Departamento de Estudos e Processos Museológicos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), professor do Programa de Pós-Graduação em Museologia (Ppg-Museo) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professor convidado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), em Lisboa (PT). Email: pmariosc@gmail.com.

Resumo

Em 2018, o campo museal brasileiro comemorou os sessenta anos do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus. O Museu Histórico Nacional e o Museu da República, em parceria com o Museu de Arte Moderna, a Fundação Casa de Rui Barbosa, o Museu do Índio, o Museu Imperial, o Museu Palácio Rio Negro e o Museu das Remoções organizaram dois seminários comemorativos distintos e complementares, nos quais estavam em pauta a construção de novos enfoques museológicos, museográficos, comunicacionais e educacionais. Os desafios, análises, convergências e divergências, os questionamentos radicais e as projeções para o futuro (para + 60) estiveram presentes. Entre 1958 e 2018, muitas coisas aconteceram, muitas inovações no campo dos museus, da museologia social, da educação museal, expografia, gestão de riscos, planos museológicos e políticas públicas de museus foram produzidas e implementadas. Estes e outros temas atravessam e são atravessados pelo presente texto.

Palavras-chave

Educação museal; função educacional dos museus; Museologia; museu; Museu de Arte Moderna; Seminário Regional da Unesco

Abstract

In 2018, the Brazilian museal field celebrated the 60th anniversary of the Unesco Regional Seminar on the Educational Role of Museums. The Museu Histórico Nacional, and the Museu da República, in partnership with the Museu de Arte Moderna, the Fundação Casa de Rui Barbosa, the Museu do Índio, the Museu Imperial, the Museu Palácio Rio Negro and the Museu das Remoções organized two different and complementary commemorative seminars, focused on the construction of new museological, museographic, communicational and educational approaches. Challenges, analyses, convergences and divergences, radical inquiries and projections into the future (for + 60) were present. Between 1958 e 2018, many things happened, many innovations in the fields of museums, social museology, museum education, exhibition design, risk management, museological plans and museum public policies were produced and implemented. The present text crosses and is crossed by these and other themes.

Keywords

Museum Education; educational role of museums; Museology; museum; Museu de Arte Moderna; Unesco Regional Seminar

O Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (1958): sessenta anos depois

Um museu (...) deve ser, antes de tudo, casa de ensino, casa de educação.¹

(E. Roquette-Pinto)

I

O livro *Cronologia da República (1889-2000)*, publicado pelo Museu da República em 2002, registra no ano de 1958 cinco acontecimentos: a publicação do livro *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*, de Raimundo Faoro; o surgimento da Bossa Nova; a instalação na Universidade de São Paulo (USP) do primeiro reator nuclear brasileiro; a estreia da peça *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri; e a vitória da Seleção Brasileira de Futebol na Copa do Mundo, realizada na Suécia.

Em 1998, o jornalista Joaquim Ferreira dos Santos publicou o livro *Feliz 1958! – o ano que não devia terminar*.² Em clara alusão ao livro *1968 – o ano que não terminou*, de Zuenir Ventura, o autor registrou que o ano de 1958 foi povoado por uma multiplicidade de acontecimentos, ainda que pouco divulgados. No inventário do jornalista, para além das cinco referências anteriores, destacam-se: o lançamento da perua DKW-Vemag, com peças produzidas no Brasil; o início do assim chamado Cinema Novo; a inauguração do Teatro Oficina; a apresentação da peça *Vento forte para papagaio subir*, de autoria de José Celso Martinez Corrêa; e a consagração de Adalgisa Colombo como miss Brasil, que, ao seu modo, balançou os concursos de beleza.

Como diz a sinopse do livro de Joaquim Ferreira dos Santos:

O Brasil embicava para a modernidade – Oscar Niemeyer traçava Brasília, o *Jornal do Brasil* realizava sua reforma gráfica –, mas convivia sem conflitos com o seu passado. Ao contrário de 1968, quando o pau quebrou e o ano não terminou, (...) 1958 foi tão harmonioso que não devia terminar nunca. (...) Nas ruas do Rio, além das novidades da indústria automobilística nacional, o charme de uma cidade que vivia os últimos dias de Capital Federal. (...) Foi o ano do bambolê, da juventude transviada, da criação das fofocas da Candinha na *Revista do Rádio*, da vitória de Maria Ester Bueno em Wimbledon, do lançamento de *Gabriela Cravo e Canela*, de Brizola encampando a ITT e do rinoceronte Cacareco elegendo-se vereador nas urnas em São Paulo. A democracia era plena, e Luiz Carlos Prestes, depois de ficar foragido por nove anos, reaparece no Noite de Gala, da TV Rio, entrevistado por Flávio Cavalcanti.³

No início de 1958, o Museu de Arte Moderna (MAM) inaugurou, com a presença do presidente Juscelino Kubitschek, o denominado Bloco Escola,⁴ que passaria a ser a sede do museu e viria a ter destacada importância no movimento das artes. Nesse mesmo ano o MAM teve notável presença na imprensa e realizou diversos projetos, eventos e exposições, entre os quais se destacou o Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus, coordenado e organizado por Georges Henri Rivière,⁵ diretor do Conselho Internacional de Museus (Icom) e do Museu Nacional de Artes e Tradições Populares de Paris.

Segundo Rivière, a realização do seminário no MAM foi possível devido à “generosidade” do conselho do museu e de “sua diretora executiva, a Sra. Niomar Muniz Sodré”,⁶ responsável também pela reunião das condições favoráveis à realização do “brilhante projeto de Eduardo Reidy,⁷ obra-prima⁸ de arquitetura contemporânea”.⁹

II

O Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus foi realizado no Bloco Escola do Museu de Arte Moderna (MAM) no período de 7 a 30 de setembro de 1958, com sua preparação iniciada no ano anterior. Diferentemente dos seminários de curta duração tão em voga na atualidade, o de 1958 estendeu-se por vinte e quatro dias, envolveu viagens e visitas técnicas a diferentes museus e sítios históricos e culturais. Na cidade do Rio de Janeiro, os participantes visitaram o Museu de Arte Moderna, o Museu Nacional de Belas Artes, o Museu Histórico Nacional, o Museu Nacional, o Museu Casa de Rui Barbosa, o Museu do Banco do Brasil e o Museu do Índio; em Petrópolis, o Museu Imperial; em São Paulo, o Museu de Arte de São Paulo, o Museu de Arte Moderna, a Fundação Álvares Penteado, o Museu Paulista, o Instituto Butantan e a Casa do Bandeirante; em Ouro Preto, o Museu da Inconfidência; e em Sabará, o Museu do Ouro.

Um dos principais objetivos do seminário era, por meio do intercâmbio e da valorização profissional, contribuir para o desenvolvimento dos museus e estimular os seus programas e setores educativos.

Dois outros seminários, denominados internacionais, abordando o mesmo tema foram organizados pela Unesco: o primeiro no Brooklyn, em Nova York, nos Estados Unidos da América, em 1952, e o segundo em Atenas, na Grécia, em 1954. Duas observações neste ponto merecem destaque:

O investimento que a Unesco realizou após a Segunda Guerra Mundial, na década de 1950, no aprofundamento dos estudos, teorias e práticas sobre museus e educação é a primeira. Esse investimento se revela, por exemplo, nos trabalhos de preparação e realização de pelo menos três seminários, na valorização dos intercâmbios e experiências concretas na produção, publicação e disponibilização de bibliografia especializada,¹⁰ bem como na circulação de especialistas e concessão de bolsas de estudo.

A segunda é o caráter discursivo e colonialista do Icom/Unesco, que, à época, insistia em atribuir uma dimensão internacional a um seminário realizado nos EUA e outro na Grécia e uma dimensão regional a um seminário realizado no Brasil, ainda que este último contasse com ampla participação internacional. O seminário projetado pela Unesco para ser realizado em Tóquio, no Japão, em 1960, também seria chamado de regional. As expressões “regional” e “internacional” não são neutras, não são ingênuas; ao contrário, por elas circulam vontades e desejos políticos; tanto podem servir para libertar e esclarecer, quanto para aprisionar e confundir.

No que se refere ao primeiro comentário, importa registrar que, além das publicações internacionais produzidas e distribuídas pela Unesco, houve também, na década de 1950, o estímulo a pesquisas e publicações brasileiras:¹¹ *Recursos educativos de museus brasileiros*, de Guy José Paulo de Hollanda;¹² *Museu e educação*, de F. dos Santos Trigueiros;¹³ e *Museu ideal*, de Regina Monteiro Real.¹⁴

Em relação ao segundo comentário, vale lembrar que vinte e quatro países foram convidados para participar do seminário de 1958, entre os quais dez enviaram representantes – Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Estados Unidos, França, México, Países Baixos e Paraguai – e catorze não se fizeram representar – Bolívia, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, Nicarágua, Panamá, Peru, Reino Unido, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.¹⁵

III

No dia 30 de julho de 1958, o *Correio da Manhã* publicou a seguinte nota:

A Unesco e o Ibec assinaram contrato para a realização de um seminário de museus a ser realizado nesta capital, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Os leitores devem estar lembrados que, tratando desse assunto e outros, tivemos a visita, ano passado, do sr. Van der Haagen.¹⁶

Como se pode observar, a preparação do seminário teve início em 1957 e contou com a colaboração de organizações nacionais e internacionais, entre as quais destacam-se: a Divisão de Museus e Monumentos da Unesco, representada por J. K. van der

Haagen; o Centro Regional da Unesco no Hemisfério Ocidental, representado por Rafaela Chacón Nardi (1926-2001);¹⁷ a Comissão Nacional do Brasil para a Unesco/Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (Ibecc), representado e presidido por Themístocles Brandão Calvalcanti (1899-1980);¹⁸ e a Organização Nacional do Conselho Internacional de Museus (Onicom), representada e presidida por Heloísa Alberto Torres (1895-1977),¹⁹ que, aliás, foi diretora de honra do seminário.

A imaginação museal de Heloísa Alberto Torres e sua atuação no campo dos museus e do patrimônio, especialmente a partir da década de 1930, foram notáveis e precisam ser mais bem estudadas. Fazem parte de sua biografia profissional: a direção do Museu Nacional, a presidência do Conselho Nacional de Proteção ao Índio, a publicação do primeiro *Guia de museus do Brasil*, a atuação como membro nato do Conselho Consultivo do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), a participação na história da criação da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a direção do I Congresso Nacional de Museus, realizado em Ouro Preto, em 1956, e a presidência da Onicom.

IV

O público do seminário dividiu-se basicamente em quatro grupos: dirigentes designados pela Unesco, dirigentes nomeados pelo Brasil, participantes e observadores brasileiros.

Entre os dirigentes designados pela Unesco encontravam-se: Raymonde Frin,²⁰ Hiroshi Daifuku,²¹ Rafaela Chacón Nardi,²² Georges Henri Rivière,²³ José Maria Cruzent²⁴ e Mario Vasquez Rubalcava.²⁵

Entre os dirigentes nomeados pelo Brasil estavam: Heloísa Alberto Torres,²⁶ Vera Sauer,²⁷ Niomar Muniz Sodré,²⁸ Grace L. McCann Morley,²⁹ Lygia Martins Costa,³⁰ Regina Monteiro Real,³¹ Mathilde Pereira de Souza³² e Alfredo Theodore Rusins.³³

Entre os participantes encontravam-se um ou dois representantes de cada um dos dez países anteriormente citados. Em virtude da ausência de alguns representantes estrangeiros, o Brasil pôde indicar quatro: Carlos Flexa Ribeiro,³⁴ Guy de Hollanda,³⁵ Newton Dias dos Santos³⁶ e Peter Paul Hilbert.³⁷

No total, foram vinte e dois observadores brasileiros, sendo vinte da cidade do Rio de Janeiro (RJ) e dois de Curitiba (PR). Por mais extenso que isso seja, é importante nomeá-los na sequência em que seus nomes aparecem no relatório final: Maria Lúcia Barreto,³⁸ Clóvis Bornay,³⁹ Nair de Carvalho,⁴⁰ Ecylla Castanheira Brandão,⁴¹ Octavia

Correa dos Santos Oliveira,⁴² Jenny Dreyfus,⁴³ Marília Duarte Nunes,⁴⁴ Colina Engerson,⁴⁵ José Lacerda de Araújo Feio,⁴⁶ Solon Leontsinis,⁴⁷ Regina Liberalli Laemert,⁴⁸ Yolanda Marcondes,⁴⁹ Gilda Marina de Almeida Lopes,⁵⁰ Paulo de Miranda Ribeiro,⁵¹ Paulo Olinto,⁵² Silvia Pereira Bittencourt,⁵³ Geraldo Pitaguary,⁵⁴ Sigrid Porto de Barros,⁵⁵ Carmen C. de Quadros,⁵⁶ Elza Ramos Peixoto,⁵⁷ Alfredo Teodoro Rusins,⁵⁸ F. dos Santos Trigueiros⁵⁹ e Lina Stilben.⁶⁰

Neste ponto cabem, em relação ao público, bastante restrito e controlado, alguns comentários:

1. A presença feminina foi notável em todo o seminário, tanto entre os dirigentes indicados pela Unesco e pelo Brasil, quanto entre os participantes e os observadores, segmento no qual foi superior a 65%.

2. No que se refere aos participantes brasileiros, vale registrar que, mesmo tendo uma predominância feminina nos museus, os indicados (quatro) foram todos homens.

3. A presença de professores e profissionais oriundos do Curso de Museus do Museu Histórico Nacional com participação ativa no seminário também é notável. Já naquela ocasião a museologia brasileira marcava posição e afirmava o seu território de atuação.

4. O nome de Gustavo Barroso é uma ausência claramente percebida, ainda que alguns profissionais do Museu Histórico Nacional tenham participado do seminário. É razoável levar em conta que, a partir do MHN e do Curso de Museus, Barroso desenvolveu durante as décadas de 1920, 1930 e 1940 um papel de alta influência no campo museal e museológico. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, especialmente depois da criação do Conselho Internacional de Museus e dos museus de Arte Moderna no Brasil, a tradição da museologia barroseana foi gradualmente perdendo força e capacidade de representar a museologia brasileira.

V

O seminário de 1958 não foi um campo tranquilo. Ao contrário, lutas e disputas estiveram em cena. Diferentes visões de mundo e diferentes perspectivas profissionais foram acionadas. O enfrentamento entre gerações e o embate entre o pensamento museal hegemônico de origem europeia e outras tendências que buscavam se afirmar, levando em conta as experiências nacionais, também estiveram presentes. No caso brasileiro, a disputa entre o pensamento museológico barroseano e as novas formas de pensar e praticar a museologia que vinham se afirmando, especialmente a partir das novas gerações, também

era presente e sensível. Segundo o relatório final de Henri Rivière, “houve divergências, às vezes agudas, entre os educadores e os funcionários dos museus”.⁶¹

A imprensa carioca, especialmente o periódico *Correio da Manhã*, por intermédio do jornalista Jaime Maurício, fez uma cobertura especial do seminário e da presença dos representantes do Icom e da Unesco no Brasil. Georges Henri Rivière participou de jantares, recebeu homenagens, teve sua presença registrada na imprensa e transitou na nata da burguesia carioca.

Acompanhar os artigos de Jaime Maurício, dia após dia, no ano de 1958 constitui uma especial aventura. Ele atuou como crítico de arte, de exposições e de museus. Dedicou-se, seja por gosto ou por mando, mas sempre com qualidade, ao registro da atuação cultural do Museu de Arte Moderna. A cobertura que fez do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus foi singular e especial, e merece estudo dedicado. De qualquer modo, vale registrar que Niomar Muniz Sodré Bittencourt, diretora executiva do MAM, era casada, como já foi indicado, com Paulo Bittencourt, dono do *Correio da Manhã*, e a influência dela no referido periódico, como se sabe, não era pequena.

Com o objetivo de contribuir para futuros estudos, eu gostaria de disponibilizar para os leitores três artigos, importantes testemunhos sobre o seminário, que levam a assinatura de Jaime Maurício:

ITINERÁRIO DAS ARTES PLÁSTICAS

— JAIME MAURÍCIO

Brasileiros em francês) agitam o Seminário

A verdade é que andava tudo muito tranquilo nessas reuniões diárias dos professores, técnicos e conservadores de museus, tranquilos demais. Informações, relatórios, propostas e a coisa se arrastava com seriedade, mas um tanto pesadamente sintonizada. M. Rivière quebrava a monotonia com seus reparos cheios de verve, de double sens. Aí que Carlos Flexa Ribeiro entrou em cena, desabando sobre os seminários com as idéias que orientam o Museu de Arte Moderna do Rio e que constituem os fundamentos da futura Escola de Criação. Houve então um certo resaca: de comunicação visual, semântica visual, haubans, arte e indústria, desenho industrial, condições econômicas e sociais e arte — palavras estranhas! Reparos rápidos, aplausos, perguntas, suspensas. Não havia dúvida, o Seminário fora de Flexa Ribeiro e do Museu.

Terça-feira a sessão correu normal, com ritmo comum, brilhando a intérprete Elvira Vez pela fluidez, elegância e síntese das suas versões não taquigrafadas. Ela teve longos, encurtados discursos, em francês, sem tomar notas, depois levantou-se, abriu os cabelos e foi para a assistência: "o senhor fulano quis dizer que..." e saiu tudo curto, limpo, certo, sem perda de substância. Notável a miopia.

E assim marchava o Seminário até que, ontem, novamente Carlos Flexa Ribeiro voltou à cena, não mais para promover outro sólo, mas para promover um definitivo fandangão com D. Maria Barreto, D. Regina Real e monseigneur Rivière. Não conhecíamos essa terrível capacidade de agitação de Flexa Ribeiro. Está ótimo. Sinceridade, certa irreverência e vontade de ver tudo claro, sem ilusões nem "patricinhas". Falando em francês, disse que não faria um rapport, mas um "compte" sobre os museus de arte no Brasil. Repetiu-se ao século XIX quando se começou a organizar museus, retardamento que, do ponto de vista artístico, fora cheio de consequências. Todo mundo sabia que no século 19 começara a se caracterizar uma ruptura com a tradição. Lançou a importância do barroco através dos portugueses, a missão francesa de 1818, a transformação do gótico, e afirmou que os museus de arte formados naquela ocasião refletiam de um lado a crise da arte e de outro, aspectos os mais pobres, devido as condições do declínio do acadêmico e tudo o que o século vinte já não suporta. E disse que o valor histórico desta arte fora maior que sua importância na educação do gosto artístico do povo. Nessa ocasião alguns assentos se agitaram, pescoços se alongaram e umas dez senhoras ficaram em um ângulo reto). Havia no momento atual disso apenas duas classes de museus de arte no Brasil: os museus novos ou renovados e os museus que precisavam ser renovados. O Brasil se aproximava da renovação dos seus museus antiquários, seja do ponto de vista material, seja do ponto de vista pessoal.

E começou a falar nos falsos Velasquez, falsos Rubens, falsos Timoteus, etc. (Nessa altura as cadeiras se arrastavam, e dez senhoras iam do ângulo agudo ao ângulo obtuso, num arfar amesquado, e monseigneur Rivière em pânico).

Continuou o professor a tratar dos museus, principalmente do Museu de Arte de São Paulo, seu acervo, cursos, exposições no estrangeiro e no Rio, onde, teria escrito Bardi: "Pour la première fois de véritables chefs d'oeuvre ont franchi les portes du Musée National des Beaux Arts" (Tremor e indignação em parte da assistência, vibração notória). Fez então a seguinte observação: Museu de Arte Moderna de São Paulo, criador das Bienais, que crescem cada vez mais, suas conferências, cursos, a grande efeméride criada, etc. Por fim falou do Museu de Arte Moderna do Rio, sem abordar o projeto do contêiner que já foi tratado anteriormente. Falou dos cursos do museu, ateliê, livre pintura de crianças, mostras no estrangeiro, obras publicadas, catálogos, impressões, festival de filmes de arte, festival de cinema americano, etc.

Concluiu com otimismo sobre os novos museus que crescem por toda a parte, quase como a moda feminina, o que não era muito apreciado, pois os brasileiros escavam mais interessados na qualidade dos museus do que na quantidade. E foi o diálogo da iniciativa privada que se mostrava capaz, no Brasil, de grandes realizações sobretudo nestes últimos anos.

Maior orador senão D. Regina Real levantou, rápida, pimenta entre muitas, vencendo a maioria brasileira. Estava ágil, D. Regina, na verdade estava indignada. Pediu a palavra, M. Rivière então fez a estranha recomendação:

— Nada de ataques pessoais, porque...

— Perdão, sr. presidente, até agora não houve aqui nenhum ataque pessoal, mas formulando problemas museológicos do ponto de vista histórico e científico. Não chego a saber como chego à sua cabeça a idéia de estar havendo ataques pessoais.

Era Flexa Ribeiro quem falava. Claro, enérgico e algo irônico. M. Rivière se embarcou, recua, a plateia ri e D. Regina insistiu. M. Rivière volta a considerações: não queria discussões de ordem estético entre os delegados brasileiros. D. Regina falou enfim, pedindo, antes de tudo, retificação do que dissera Flexa Ribeiro: os museus não existiam no século XIX, mas a partir de data recente. O que existia era uma planície da Escola de Belas-Artes, etc. Flexa Ribeiro admite estar de pleno acordo com a argumentação da sua colega Regina Real que era de perfil ao aspecto legalista. Dona Regina não gosta do termo, protesta, e Dona Maria Barreto não se contém: dá o seu aparte. Monseigneur Rivière fez então, prosaica, campanha, o martelo, qualquer coisa — mas não achava movimento-se muito na cadeira e fala:

— Se os senhores estagiários não obedecerem a disciplina de apartes e continuarem a discutir assim sem mais nem me-

VOLTA À NATUREZA?



A ara. Emiliano Di Cavalcanti visitou ontem a exposição Ollivetti no Museu de Arte Moderna do Rio e ficou encantado, como ali disse, com o figurativismo do desenho industrial Ollivetti (ela não muito abstracionista). Já se vê, e adora a pintura do seu marido, o pintor Di Cavalcanti. É apoiada no texto de Pietro Maria Bardi, que apresenta a mostra, prova-se a raiz de Cavalcanti e semelhança de uma peça (na foto) com a mais simpática clavicula. E repete Bardi: "De cada vez, meu caro, a volta à natureza".

ros, me avisem para eu dar um passeio, até o fim da discussão. Faltou na assistência. Esta, beicada a ordem. Com a palavra Dona Regina Real que volta a fazer a defesa das coleções do Museu Nacional de Belas-Artes, em termos agulhivados, da competência dos conservadores, de Visconti, de Ollivetti, de Loris, de Courbet, de Bardi, etc. Dona Regina a falso emocionada fazendo a defesa de tudo que tem constituído a sua vida de profissional de museus.

Flexa Ribeiro esclarece que ao falar na decadência do academismo do século XIX não estava se referindo aos brasileiros mas à arte de todo o mundo. Tinha em mente boa conta os bons pintores brasileiros. Sua crítica era contra a impetração da arte acadêmica europeia, naquela época em seus últimos estertores.

A discussão a forte, lida em francês, com a tráfada mal podendo verter para o espanhol a vitória dos vocábulos. Pálido agudíssimo, resbando, encançado.

Por fim Dona Maria Barreto tomou a palavra. Estava empolgada, notava-se, mas contida, embora um tanto arfante. Rio fino e sutil, fez uma longa fala para apoiar a sua colega conservadora. Invocou, depois, as grandes dificuldades da compra de obras de arte no Brasil, do trabalho constante do Museu Nacional de Belas-Artes, onde é conservadora. Fez então reparos ágil, maliciosos, sorridentes, quase à Marivaux, e sentou-se, radiante. Nossa cara amiga Maria Barreto estava impossível. Levou dez "pontos" de M. Rivière e um "casaligo" para apresentar com a maior urgência um projeto que recebesse do governo brasileiro

maiores facilidades para a compra de obras de arte. Sullistimé, protesta, lamentando não poder fazer o trabalho com urgência, pois no momento — e aí Dona Maria chega ao auxilio da ironia — estava organizando uma importante exposição de arte brasileira em francês, sobre Rembrandt, no Museu de Belas-Artes, na qual esperava — e fez graças inclinadas — ver o Ilustre professor Flexa Ribeiro... Este calmo e fustamente, assistindo à resenha das conservadoras, respondeu com assentimento de cabeça.

Nessa altura o pobre monseigneur Rivière já estava desesperado. E quando pensava haver encerrado tudo, levantou-se e viu-lhe monseigneur Malvaux e apanhou a discussão que "provava haver também no Brasil um grande interesse por arte."

E encerrando a movimentada cena brasileira em francês, Flexa Ribeiro acena cavalheirescamente com um gesto de cabeça para suas verementes oposições: tudo ali era discussão brasileira, tudo levantado e visto pelos espanhóis. Amava ao sr. Ollivetti Teixeira, diretor do Museu de Belas-Artes, embora não amasse sua pintura) a Dona Maria Barreto, a Dona Regina Real, a todos seus colegas. Pediu perdão por haver assediado monseigneur Rivière e da va o assunto por encerrado. E deixou a mesa recebendo uma suave menci de Dona Maria Barreto...

MOSTRA DIDÁTICA: REMBRANDT

Mais uma iniciativa da Divisão de Educação Extra-Escolar está sendo apresentada ao público: a mostra didática inaugurada no Museu Histórico Nacional, intitulada "A vida e a obra de Rembrandt", organizada em combinação com a Embaixada dos Países Baixos no Brasil, o IBECC e o Instituto Brasil-Holandês. O objetivo fundamental da exposição é estimular na juventude o gosto pelas artes plásticas. A exposição percorrerá os Estados e Territórios Federais, através de um programa conjunto da Divisão e as Secretarias de Educação e Cultura.

Além dos painéis que apresentam alguns dos trabalhos mais famosos do artista holandês, a mostra inclui vários documentários, dos quais sobressai o realizado pelo cineasta Bert Haanstra, intitulado "Rembrandt, o pintor e o homem", com a duração aproximada de vinte e cinco minutos e com legendas em diversas línguas. A iniciativa deste plano de divulgação do grande pintor foi do Instituto Holandês de Relações Culturais Internacionais.

O programa de apresentação da mostra foi iniciado quinta-feira no salão da Escola Nacional de Belas Artes, à rua Araújo Porto Alegre, em sessão que foi presidida pelo ministro Clóvis Salgado, com a presença do embaixador dos Países Baixos, do adido cultural holandês, do diretor da ENBA, e do prof. José Salvador Julimelli, que falou sobre o significado do plano.

Após período de cerca de um mês, a exposição iniciará seu programa de excursão pelos Estados e Territórios Federais, sendo que uma unidade já foi enviada para o grande sucesso, o Paraná, onde o número de visitantes foi dos maiores, principalmente, estudantes.

O BARÃO STUKART E O RESTAURANTE DO MAM



O barão Max Stukart, cujo afastamento do Rio resultou num prejuízo para o nosso precário turismo, visitou o Museu de Arte Moderna do Rio, do qual é velho amigo, a fim de apreciar o desenvolvimento das obras e observar as condições de instalação e funcionamento do restaurante, da instituição, no terrace, e da cantina do andar térreo. Em sua companhia, o diplomata Laura de Barros Heiler e sra. Irene Guinle (na foto), que também percorreram com a sra. Nilmair Mont Sodré todas as dependências do Museu. Como os leitores já devem saber, a grande sala de exposições, recentemente se realizou exposições, é destinada a um restaurante de categoria, cuja instalação foi objeto de estudos especializados. E acrescento: segundo uma norma antiga e constante, a diretoria do Museu, e o arquiteto Afonso E. Reidy, no que diz respeito a construção da obra, determinam estudos acurados de todos os setores, buscando o conceito, a crítica de personalidades especializadas. As observações do barão Max Stukart, sua troca de idéias com o arquiteto e a diretora-executiva foram de grande interesse para o futuro restaurante do Museu, situado no mais belo ponto central de cidade, com possibilidades de se fazer a grande obra de encontro do mundo cultural, comercial, industrial, político e bancário da cidade.

Correio da Manhã, 12 set. 1958. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=1958.

ITINERÁRIO DAS ARTES PLÁSTICAS

JAIME MAURÍCIO

TÉCNICOS DISCUTEM:

Arquitetura de Museus e o Museu de Arte Moderna

O arquiteto Affonso E. Reidy explica ao Seminário de Museus o programa e o partido tomado no projeto do Museu de Arte Moderna do Rio — Problema de paisagem e estruturas — Flexibilidade de espaços, paisagem natural — Iluminação interna e das obras — A divisão do edifício em três partes

Proseguem em ritmo intenso os trabalhos do Seminário Latino-Americano de Museus. Os participantes chegam ao Museu de Arte Moderna do Rio às 8.30 da manhã e permanecem até às 13.00 horas em discussões, relatórios, polémicas, projeções, num trabalho bem orientado para estudo detido e objetivo do papel dos museus na educação. Hoje deverão embarcar para São Paulo, onde serão hóspedes do Museu Arte, visitando todos os estabelecimentos museológicos da Paulicéia. Regresso na segunda-feira para continuação dos trabalhos.

A sessão de ontem foi das mais interessantes. Tratou-se inicialmente dos problemas da arquitetura de museus, um tema fascinante e já se vê, não só pela grande soma de equívocos dos museus tro-

dos das Américas (e da Europa também), mas sobretudo pelas novas idéias que atingem atualmente a moderna museologia, dependentes em grande parte da arquitetura. Havia ainda o fato das discussões se processarem no ambiente de um dos museus mais usados e renovadores do mundo, com um programa de atividades inteiramente "autogênicas". A respeito das discussões, aguardamos a autorização de Monsieur Rivière, diretor dos trabalhos, para divulgação. Hoje damos apenas a visita dos seminaristas, que foi orientada pelo autor do projeto do Museu, arquiteto Affonso E. Reidy.

Presenças encontravam-se também a sra. Niomar Moniz Sodré, professor Carlos Flexa Ribeiro, embaixatriz da França, sra. Bernard Hurdton, o príncipe Jean-Louis de Faucigny-Lucinge e o escritor Alfred F. Bre-Luce.

Situação urbanística

Reidy começou explicando a situação paisagística e urbanística da obra, construída numa área conquistada ao mar, em meio a um grande parque público, cercado de vegetação, com pistas para o tráfego, em pleno coração da cidade, dispondo, portanto, da melhor acessibilidade que se poderia desejar. E a espetacular vista sobre a Guanabara. Lembrou que o local influenciara grandemente o seu projeto: além de buscar incorporar o edifício ao ambiente físico, tivera a preocupação constante de evitar que o mesmo viesse a perturbar a paisagística local, verdadeiramente deslumbrante. Daí nasceu o predomínio da linha horizontal e o emprêgo de uma estrutura extremamente vazada e transparente, permitindo a continuação dos jardins até o mar.

FLEXIBILIDADE DE ESPAÇOS

Em seguida o arquiteto entrou na parte mais técnica, mais museográfica, por assim dizer, do projeto. Lembrou a ação dinâmica da instituição que abrange as mais variadas técnicas das artes visuais, determinando a utilização de uma estrutura arquitetural que proporcionasse o máximo de flexibilidade na utilização dos espaços. Isso possibilitaria o uso de grandes áreas ou a formação de pequenas salas onde determinadas obras poderiam ser contempladas em ambiente íntimo.

Foram deixadas de lado as soluções habituais, em que os objetos são expostos em monótona clausura. Procurou alcançar um espaço fluente, com um sentido de continuidade: paredes externas substituídas por grandes superfícies de vidro, painéis leves e móveis em lugar de muros fixos.

REPOUSO INTELLECTUAL E PAISAGEM

Em seguida o grande arquiteto do Pedregulho desenvolveu uma tese que por certo sacudiu um pouco certas convicções dos seminaristas, principalmente os demais tradicionalistas: o argumento de que uma galeria de arte deve ficar em ambiente fechado, para permitir maior concentração, para ele, Reidy, tinha fundamentos demasiado frágeis. Ao contrário, era de opinião que a capacidade de atenção do visitante de uma galeria de arte cairia rapidamente se não lhe fossem oferecidas condições de repouso intelectual que tivessem a acuidade do seu interesse. A variedade dos espaços e contato com a natureza atuariam como neutralizadores do cansaço.

Quem tem hábito de percorrer museus, como o colunista, sabe muito bem como é certa, certíssima, essa tese do arquiteto Reidy, raramente aplicada nos museus, mesmo os europeus. A fadiga de museus é, aliás, assunto amplamente discutido e nunca resolvido, principalmente com premência de tempo.

Problemas de iluminação

Falando sobre o grave problema da iluminação de museus, disse o arquiteto que a iluminação natural confere um sentido de vida e movimento aos espaços, beneficiando as obras dos valores da luz diurna. A iluminação artificial é também indispensável, não só para a noite, mas para exposição de certos objetos que se prejudicam com a luz solar. Houvera muito cuidado no planejamento da qualidade da iluminação, pois se a luz incandescente era rica em raios vermelhos e alaranjados, que modificam o aspecto de certas cores, a luz fluorescente provocava também a sensação de frieza, alterando igualmente o efeito pictórico. A combinação de ambas,

porém, permitia uma grande aproximação com o efeito da luz solar. Para o Museu de Arte Moderna do Rio fora estudado um sistema de luz flexível: o teto da galeria de exposições seria guardado com placas translúcidas de um plástico de "vinyl", as quais difundiriam a luz emitida por tubos fluorescentes, proporcionando ao ambiente uma iluminação suave, enquanto que focos de luz incandescente iluminariam diretamente o objeto ou quadro. Dessa fusão de dois tipos de iluminação, com a luz natural controlada, nasceriam condições de iluminação ideais.

Essa parte de iluminação despertou interesse especial. Sabemos muito bem das dificuldades da boa luz, da luz certa, sobre uma obra de arte. Geralmente é descurado esse problema, resultando em grave prejuízo.



Dois aspectos da visita dos técnicos do Seminário Latino-Americano de Museus, ao Museu de Arte Moderna do Rio, sob a orientação do arquiteto Affonso E. Reidy

Três blocos unidos

A superfície construída do Museu, informa Reidy, é de 36.000 m² e seu custo aproximado seria de US\$ 8.500.000. Fora planejado em três blocos focalizando cada um os três ramos do Museu: a Escola (onde atualmente funciona a instituição), a Galeria de Exposições (já nas estruturas) e o Teatro (apenas com as fundações).

O bloco da Escola de Criação

com um subsolo onde ficarão situados os depósitos de esculturas, oficinas de carpintaria, pintura, salas de máquinas, ficarão as salas das aulas e "ateliers", locais para descarga, identificação e catalogação das obras, preparo das exposições, laboratório fotográfico, tipografia e cantina dos estudantes. No segundo pavimento (terraço) ficarão o bar, restaurante e jardins, onde serão realizadas exposições de escultura ao ar livre.

GALERIAS E TEATRO

Tratou em seguida da segunda unidade do Museu, onde ficarão as galerias, a biblioteca, sala de leitura, discoteca, pequeno auditório de 200 lugares (conferências, experiências, seleção, etc.), o setor administrativo, cinemateca, arquivos de filmes, fotografias, etc.

A "terceira unidade" era constituída pelo teatro de 1.100 lugares, dotado de características as mais modernas com equipamento atualizadíssimo: palco flexível para espetáculos diversos: teatro dramático, concertos musicais, dança, etc. O urdimento do palco será movimentado eletricamente e situado no mesmo nível ficarão a sala do contraregra, os comandos elétrico-acústico, cabinas de rádio e televisão. Na parte lateral: amplos camarins individuais e coletivos, salas de maquiagem, de cenografia e ensaio, depósito, guarda-roupa, etc. Os espectadores terão um grande hall, um amplo foyer e o terraço e jardins.

Todos esses três blocos funcionam com independência, mas são todos intimamente ligados entre si, com uma única administração. Reidy falou ainda dos jardins de Roberto Burle Marx, que conferem ao lado paisagístico e urbanístico do local uma grande beleza, mantendo ainda unidade do Museu.

A visita ao setor arquitetônico do Museu de Arte Moderna do Rio, não só pelo seu lado renovador, mas também pelo fato de ter sido feita sobre a melhor orientação, a do arquiteto que o projetou, e pela sua grande objetividade, se transformou num dos acontecimentos mais interessantes do Seminário.

Correio da Manhã, 19 set. 1958. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=1958.

ITINERÁRIO DAS ARTES PLÁSTICAS

JAIME MAURÍCIO

Encerramento do Seminário: algumas conclusões

Seminário Latino-Americano de Museus, que há cerca de um mês vinha desenvolvendo intensa atividade no Museu de Arte Moderna do Rio, a fim de melhor esclarecer e renovar a ação do museu no plano da pedagogia, da educação em geral, encerrou-se ontem, às 18 horas, no auditório do Ministério da Educação e Cultura através de uma cerimônia presidida pelo ministro Clóvis Salgado, com a presença (na mesa) do sr. Jean Thomas, vice-diretor-geral da UNESCO, do professor George Henri Riviere, delegado da UNESCO que dirigiu os trabalhos, Heitor Alberto Torres, diretora da Organização Nacional do ICOM e do professor Theonistocles Cavalcanti, presidente do IBCEC. Presentes ainda todos os

A APRESENTAÇÃO

A apresentação é o meio específico à disposição do museu para valorizar a presença desses testemunhos. O museu entretanto, não pode realizar integralmente essa valorização sem recorrer, em casos que variam segundo as circunstâncias, aos meios considerados auxiliares, outras formas de difusão, como a linguagem a imagem fixa ou escrita, o cinema, o rádio, a televisão, a imprensa. Uma apresentação que corresponda a esses princípios será de inestimável valia para a educação.

O seminário concluiu que o nível intelectual da apresentação pode variar de acordo com os tipos de apresentação. Um nível elevado deve ser sempre tentado. A apresentação deve ser proposta, nunca imposta, e o conservador concretizará esse objetivo se contar com a ajuda de um museólogo competente e as autoridades qualificadas fornecerem os meios necessários.

ATIVIDADES EDUCATIVAS

Nenhum tipo clássico de atividades educativas do museu deve ser negligenciado. É essencial desenvolver ao máximo compatível com a ordem a participação bem pensada do público. É importante a visita guiada, principalmente se for auxiliada por meios especiais, como o cinema por exemplo. Atenção especial ser dada a formas novas de atividades, como as excursões e os clubes, que abrem à educação as mais amplas perspectivas.

PUBLICAÇÕES

É necessário dar aos museus todos os meios necessários para realização e difusão de suas publicações educativas. Entre elas, deve-se dar uma atenção especial àquelas que, estimulando

delegados da UNESCO, das nações latino-americanas, museólogos, críticos e artistas. Falou o ministro da Educação, falaram todos os presentes à mesa: palavras de satisfação, de congratulações pelo êxito do Seminário. E o voto unânime para que os resultados do trabalho tivessem ampla acolhida entre os países latino-americanos.

Os seminaristas ainda não concluíram totalmente o relatório a ser apresentado. Entretanto, podemos adiantar de forma sintética e possivelmente incompleta uma parte das recomendações a serem feitas à UNESCO e, conseqüentemente, às nações Latino-Americanas.

ao som, dentro das limitações do gênero. Considerando as circunstâncias locais, sua aplicação se recomenda para a América Latina.

TELEVISÃO

Considerando o desenvolvimento acelerado na maioria dos países do mundo, a televisão pode ser um poderoso instrumento de educação, que muito interessa aos museus da América Latina, que se esforçarão: a) por ocupar um lugar nas rubricas dos programas de atualizações, cultura e televisões escolares; b) por conseguir a criação de rubricas reservadas especialmente para eles, desenvolvendo programas específicos.

Conviria que essa ação não se fizesse exclusivamente em cadeias especializadas, mas ainda no quadro das emissões mais espetaculares e atraentes por serem as mais apreciadas. Muitas possibilidades se oferecem para uma cooperação estreita entre a televisão e os museus, respeitadas as preocupações de cada uma das partes.

COMUNIDADE DE MUSEUS

Não obstante as categorias diferentes — museus de arte e artes aplicadas, museus arqueológicos e de história, museus de etnologia e de folclore, museus de ciências naturais, museus científicos e técnicos, etc. — os museus possuem em geral a mesma característica: os mesmos interesses e métodos, cabendo-lhes, fundamentalmente e em benefício coletivo da sociedade, uma missão de estudo, de conservação e de valorização dos bens culturais.

Essa missão dos museus seria favorecida se em todos os países latino-americanos e outros em que fosse necessária, se criassem entre os museus um sistema comum de administração

CURSOS

O Seminário, considerando que não existe na América Latina uma verdadeira escola de museólogos e técnicos, o que os cursos de museus são muito poucos, concluiu: 1) que nos países desta região do mundo onde os museus estão pouco desenvolvidos, seja instituída uma verdadeira escola de museus, tendo ou não ensino científico especializado, fazendo dispensável o ensino museológico especializado, mas com ensinamentos em coordenação com os grandes museus especializados; 2) que os diplomados ministrados por essas escolas devem direito à inscrição em uma lista de aplicação, elaborada por peritos qualificados, a fim de garantir direitos a qualquer nomeação no posto de conservador de museologia ou educador de museus; 3) que se organizem em cada um dos outros países da América Latina cursos de museus, cujos diplomados teriam tratamento preferencial; 4) que no que concerne ao aperfeiçoamento da profissão de museu, organizem-se estágios coletivos ou individuais com os meios proporcionados pelas circunstâncias; 5) que se encontra os meios de favorecer a organização de sessões e cursos e dê-se cursos e de permitir aos aspirantes a conservadores ou museólogos seguir cursos de aperfeiçoamento no estrangeiro; 6) que se deve solicitar as autoridades responsáveis dos países da América Latina que cuidem especialmente desses sérios problemas de ensino, que são: a) qualificação e o aperfeiçoamento da profissão de museu e a elevação do nível profissional dos museólogos

GUIMARÃES ROSA E O SEMINÁRIO DE MUSEUS

Os dirigentes e estagiários do Seminário Latino-Americano de Museus foram homenageados pelo ministro das Relações Exteriores com um almoço realizado segunda-feira última no Itamaraty. Reunião cordial e inteligente, foi presidida por um expoente da cultura e sensibilidade brasileira — o embaixador Guimarães Rosa, representando o ministro Negrão de Lima, na qualidade de chefe do Departamento Político e Cultural daquele ministério. E a presença do grande romancista assegurou desde logo o "clima" espiritual para uma reunião de tal natureza, o seu improviso arrebatou tudo com rara felicidade: nele se consubstanciaram o erudito que volta com gravidade a sua atenção para os museus e o admirável espírito criador do romancista atento, como devem estar os museus, aos processos renovadores. O romancista, cuja memória é famosa, reconstituiu o seu improviso, com exclusividade para o Itinerário, e é com muita alegria que o publicamos abaixo:

"Nada mais grato, nada mais simpático, que em nome do ministro de Estado das Relações Exteriores, receber e saudar os participantes do Seminário Latino-Americano sobre "Museus e Educação", organizado pelo UNESCO, e o IBCEC, plenamente apoiado pelo Ministério da Educação do Brasil, e hospedado pelo nosso Museu de Arte Moderna. Ao Itamaraty, esse empreendimento se afeiçoou como de todo aprêgo e interesse.

Seminaristas — museólogos e educadores, — felizmente reunidos no Rio de Janeiro, nestes dias, realizando trabalho de alto nível e resultados deveras eficazes, à luz da real conciliação, dinâmica e dialética, do MUSEU: um núcleo vivo, oficina ativa, centro de estudos, laboratório, escola.

Alegro-nos, aos brasileiros, vossa presença sória e entusiasmada. Alegro-me, particularmente, que, em intervalo das sessões, fenhais podido ir ver o coração verdadeiro do Brasil, e seu museu maior, as belas cidades coloniais do Estado de Minas Gerais, com suas resguardáveis igrejas, com o Mestre Aleijadinho: as obras do

homem sem mãos, levantadas por dura arte e fé autênticas. Alegro-nos, ainda, saberes que aquelas reliquias, no mapa geográfico do país, situam-se a meia distância entre duas realizações de hoje, de significado vivíssimo: além, nos planaltos, no interior, está-se fazendo uma Capital nova, sob o signo de revolucionária arquitetura, clara e ousada; enquanto, aqui, à beira do mar, de onde a sede do governo a bem dizer já se despede, ultima-se, a esta hora, a construção de um Museu de Arte Moderna. São fatos — válidos de avançado sentido, tanto mais que, nêles, o espaço o tempo se entendem, — e que, por certo, incorporastes às recordações de vossos estágio entre nós, lembranças estas que desejo e espero longas, agradáveis, perfeitadas.

Agora, no momento de dar-vos as boas-vindas, de regresso a tantos países irmãos e nações amigas, é com sinceros votos que — e permitte-me a nota de sincristismo jovial, acertada ao tema e à ocasião, e em favor da qual invocarei, por exemplo, a menção de Santa Maria sopra Minerva... — abrindo à felicidade pessoal e profissional de cada um de vós, cristamente, em Apolo".

ARTES CINÉTICAS

Hoje, às 18 horas, no Museu de Arte Moderna do Rio, o professor Carleton Sprague Smith pronunciará, em português, uma palestra sobre uma nova iniciativa do Lincoln Center: Artes Cinéticas.

SALÃO ORIGINAL: LONG-PLAYINGS

Reuniram várias firmas de discos em torno da "Radiolândia" e organizaram o I Salão Nacional de Capas de Long-Playings. Inauguração com "rockets" e certamente muita música, como de há outro, hoje às 17 horas, no 9.º andar da A.R.I. Fiel ao nosso espírito de estímulo à boa forma em todos os setores, lá estaremos para aplaudir as belas e tão raras capas.

ALOÍSIO MAGALHÃES (último dia)

Encerra-se hoje, impreterivelmente, a exposição individual do pintor pernambucano Aloísio Magalhães, na sala do terraço do Museu de Arte Moderna do Rio. Na referida sala será montada a exposição de arte decorativa finlandesa, cuja inauguração será realizada no próximo dia 9, às 18 horas.

ARTE POPULAR

O Diretório Acadêmico da Escola Nacional de Belas-Artes convidou para a Exposição de Arte Popular de 1.ª a 13 do corrente na sede da referida Escola.

TAPEÇARIAS MODERNAS

No Museu das Artes Decorativas em Paris está sendo organizada uma Exposição "Tapisserie 1958", que o professor Henri Malvaux apresentará, na "Maison de France", quinta-feira 2 de outubro, às 18 horas, com material ilustrativo cuja qualidade já conhecemos os que assistiram à projeção dos filmes e diapositivos sobre "O Vitrail Francês".

CONSELHO DELIBERATIVO DO MAM

Em cerimônia que deverá ser realizada hoje às 11 horas na sede do Museu de Arte Moderna do Rio, deverão tomar posse os componentes do Conselho Deliberativo, eleitos pela Assembleia de Delegados (de acordo com os Estatutos) no dia 26 do corrente.

O primeiro trata com humor, a partir do ponto de vista do jornalista, as tensões e disputas existentes no seminário. O seu relato é pessoal, rico, dinâmico e exige atenção crítica. Por meio dele fica bastante claro que o seminário não foi um mar de tranquilidade; ao contrário, esteve atravessado por jogos de poder, tentativas de controle, competições, picuinhas e pugnas conceituais e ideológicas.

O segundo registra com sensível poética o momento em que o arquiteto Affonso Reidy, durante o seminário, fala para todos os participantes, com detalhes, sobre os partidos arquitetônico e urbanístico adotados no projeto do Museu de Arte Moderna. Não se trata de uma entrevista, mas de um registro jornalístico, que mantém em relação ao arquiteto um tom de reverência. O texto constitui um excelente material para estudos e debates sobre arquitetura e museus.

O terceiro cuida de apresentar, logo após o encerramento do seminário, algumas conclusões provisórias. Não há dúvidas sobre a importância do relatório final do seminário de 1958, publicado em 1960; mas a descoberta de uma matéria jornalística, que apresenta as conclusões provisórias do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus um dia depois do seu encerramento, contribui para a reposição histórica do referido relatório final. Além disso, outra descoberta extraordinária, parte da coluna Itinerário das Artes Plásticas publicada no dia 1º de outubro de 1958, é o registro do improvisado que Guimarães Rosa – na condição de embaixador e chefe do Departamento Político e Cultural do Ministério das Relações Exteriores – fez, ao saudar, durante almoço oferecido no Itamaraty, os dirigentes e participantes do seminário.

Oxalá esses três registros jornalísticos sirvam de pistas para outras fontes e, articulados com outras fontes e outras referências, contribuam para a produção de novos conhecimentos sobre e para o campo museal.

Aqui estamos diante de um campo novo de pesquisa: a relação, ao longo do tempo, dos museus com a imprensa. Neste breve ensaio, por motivos estratégicos, estamos concentrados no ano de 1958, no periódico *Correio da Manhã*, que, durante sua existência (1901-1974) manteve uma posição independente e crítica. Pensamos que está evidenciada a importância de se investigarem as relações entre os museus e a imprensa em outros periódicos, mas, em todo e qualquer caso, é importante levar em conta as posições políticas, os interesses econômicos envolvidos e as âncoras ideológicas em que eles se sustentam. Se, por um lado, é fundamental para a saúde democrática defender a liberdade

de imprensa, e por outro, o direito à opinião divergente, é indispensável reconhecer que nenhuma imprensa é neutra. Ou seja, toda e qualquer manifestação na imprensa, especialmente nas atuais redes sociais, está acompanhada de interesses políticos, ideológicos, religiosos, econômicos. Não existe neutralidade política. A hipótese da neutralidade é, em si mesma, política. Síntese: no Brasil contemporâneo é cada vez mais urgente defender a liberdade de imprensa e reconhecer o caráter político e ideológico de toda e qualquer imprensa.

VI

O seminário de 1958 chamou para si a tarefa de discutir e buscar definir alguns conceitos: museologia, museu, museografia, grandes museus, pequenos museus, museus médios e arquitetura de museus; além de sinalizar a favor do diálogo com termos técnicos, tais como: iluminação, clima exterior, segurança contra roubo, segurança contra incêndio, conflitos armados e outros temas.

Essa tarefa se parece com a maldição de Sísifo, qual seja: a de levar para o topo da montanha, sistematicamente, a mesma pedra que há de retornar, sistematicamente, para a mesma base. Para avançar é necessário admitir que a maldição de Sísifo não se aplica inteiramente ao campo dos museus e da museologia, o que equivale a dizer que Sísifo não nos representa. Em outros termos: existiria no campo dos museus e da museologia avanços sistemáticos, por menores que sejam, e eles não cabem nas definições formais e oficiais.

Examinar os conceitos trabalhados em 1958 e colocá-los em movimento na atualidade, buscando perceber o quanto se avançou e o quanto se continua enredado em problemas diagnosticados naquele ano que não deveria acabar, não é tarefa difícil nem fácil; trata-se apenas de tarefa necessária. O presente artigo tem o objetivo singelo de mapear e fornecer pistas para futuras possibilidades de pesquisa.

VII

A epígrafe de Edgard Roquette-Pinto⁶² que abre este artigo quer indicar que o tema “museu e educação” não constituía novidade para o panorama museal brasileiro no ano de 1958, ainda que o seminário a que se dedica esta publicação tenha contribuído de modo decisivo para a consolidação do tema.

Edgard Roquette-Pinto, Bertha Lutz, Anísio Teixeira, Heloísa Alberto Torres, Gilberto Freyre, Abdias do Nascimento, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Darcy Ribeiro, Nise da Silveira e muitos outros intelectuais brasileiros, desde

os anos 1930, compreendiam e assinalavam a importância de se aprofundarem as relações entre museu e educação. É curioso observar como esse conjunto expressivo de intelectuais não têm recebido a merecida atenção dos profissionais da museologia.

Nesse quadro, é importante ter em conta que em 1926 foi criado no Museu Nacional o primeiro serviço de educação em museus e que em 1958 havia um pequeno acúmulo de publicações, práticas e experiências sobre esse tema. Não é de se estranhar, portanto, que o Ceca Brasil seja na atualidade um comitê de referência internacional.

VIII

Em 2018 o campo museal brasileiro comemorou os 60 anos do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus. Merece atenção o fato de o Ibram ter indicado para a XII Primavera dos Museus, em 2018, o tema “Celebrando a educação em museus”.

O Museu Histórico Nacional e o Museu da República, em parceria com o Museu de Arte Moderna, a Fundação Casa de Rui Barbosa, o Museu do Índio, o Museu Imperial, o Museu Palácio Rio Negro e o Museu das Remoções, organizaram, em parceria, dois seminários comemorativos distintos e complementares: o primeiro, realizado no período de 18 a 21 de setembro de 2018, foi itinerante e disruptivo;⁶³ o segundo, realizado no período de 9 a 11 de outubro de 2018, ocorreu no Museu Histórico Nacional.⁶⁴ A ideia era, ainda que em escala reduzida em termos temporais, mas ampliada em termos de radicalidades museais, atualizar debates e contribuir para novas reflexões e pesquisas no campo da educação museal ou da função educacional dos museus.

Entre os objetivos dos seminários de 2018 estavam em pauta a construção de novos enfoques museológicos, museográficos, comunicacionais e educacionais para os museus. Tratava-se, a rigor, de construir novas perspectivas poéticas e políticas, livres da dependência tecnológica das redes sociais contemporâneas. O novo nunca está na tecnologia, mas na capacidade de dar para ela um sentido humano, social e criativo. As tecnologias podem ser utilizadas para o controle, para a conformação, para a destruição e para o ódio, mas também podem ser utilizadas para a libertação, para a transformação, para a criação e para o amor.

Os desafios, problemas, análises, dúvidas, convergências e divergências, os questionamentos radicais e as projeções para o futuro (para +60) estiveram presentes nos seminários de 2018.

IX

O que há de novo? Entre 1958 e 2018 muitas coisas aconteceram, muitas inovações no campo dos museus, da conservação preventiva, da expografia, da educação museal, da gestão de riscos, da elaboração de planos museológicos e das políticas públicas de museus foram produzidas e implementadas. O que há de novo? A construção do Instituto Brasileiro de Museus, o Cadastro Nacional de Museus, o Sistema Brasileiro de Museus, o programa editorial do Ibram, a Política Nacional de Educação Museal, o Programa Nacional dos Pontos de Memória, a perspectiva da Museologia Social, os mais de quinze cursos de graduação em Museologia, os quatro programas de mestrado em Museologia, sendo um com habilitação em doutorado, os quatro Cursos de Estudos Avançados de Museologia com acesso ao doutoramento na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), as Redes de Educação Museal e de Museologia Social, entre outras tantas iniciativas, constituem evidentes novidades. Somam-se a essas iniciativas a criação de museus comunitários, museus indígenas, museus quilombolas, museus em favela e outras tantas experiências museais. Eis aí uma novidade: pensar e praticar o museu como ferramenta de luta, assim como espaço de encontro, de relação, de disputa e litígio. Os museus, na perspectiva da Museologia Social, são o território do “e”, e não do “é”. Eis aí o novo.

Notas

¹ Publicado no Relatório Anual do Museu Nacional (RAMN), de 1956.

² Editora Record, 1998.

³ Ver sinopse em: http://www.record.com.br/livro_sinopse.asp?id_livro=16099. Ver também: VERSINANI, Maria Helena (org.). *Cronologia da República (1889-2000)*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2002.

⁴ O Bloco Exposições seria inaugurado em 1963 e o Bloco Teatro, em 2006.

⁵ Além de diretor do Conselho Internacional de Museus (Icom), criador e diretor do Museu Nacional de Artes e Tradições Populares de Paris, diretor do seminário de 1958 e autor do relatório final de 1960, Georges Henri Rivière foi um dos museólogos e museógrafos mais importantes da França no século XX. Participou da criação do Museu do Homem em Paris, realizou centenas de exposições, ministrou cursos e foi, juntamente com Hugues de Varine, um dos criadores do conceito de *ecomuseu*.

⁶ Jornalista e empresária brasileira, uma das fundadoras do Museu de Arte Moderna e sua diretora por dez anos. Foi ainda presidente do *Correio da Manhã* de 1963 a 1969, data em que teve seus direitos políticos cassados pela ditadura militar, além de ser presa e processada.

⁷ Arquiteto brasileiro, um dos pioneiros do urbanismo e da arquitetura moderna.

⁸ Vale observar a construção discursiva que quer elevar o projeto do MAM à categoria de “obra-prima” no ano mesmo em que foi inaugurado.

⁹ O relatório final, de autoria de Georges Henri Rivière, foi publicado em 1960 em espanhol, francês e inglês. Em português, pela primeira vez na íntegra, o referido relatório é publicado nesta edição (ver p. 139).

¹⁰ Durante a fase de preparação do seminário foram disponibilizados para os participantes pelo menos nove documentos bibliográficos, todos publicados entre 1952 e 1957. Ver relatório final (p. 138).

¹¹ Para mais informações, ver o texto “Educação em museus: um mosaico da produção brasileira em 1958”, de autoria de Ana Carolina Gelmini de Faria, publicado na revista *Museion* em 2014 (p. 54).

¹² Educador, pesquisador e museólogo formado no Curso de Museus do Museu Histórico Nacional. O livro *Recursos educativos dos museus brasileiros*, referência importante para os estudos de Museologia e museus no Brasil, foi publicado no Rio de Janeiro, pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1958.

¹³ Museólogo e numismata brasileiro, formado pelo Curso de Museus do MHN, autor de livros importantes para os estudos de museus e Museologia no Brasil. O livro *Museu e educação* foi publicado no Rio de Janeiro, Editora Pongetti, 1958.

¹⁴ Museóloga formada pelo Curso de Museus do MHN. Teve importante atuação no Museu Nacional de Belas Artes, no Museu Casa de Rui Barbosa, no Museu Carlos Costa Pinto, na criação da Organização Nacional do ICOM e em outras associações. O opúsculo *Museu ideal*, foi publicado em Belo Horizonte, pela Tipografia da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais e pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1958.

¹⁵ Ver relatório final (p. 140).

¹⁶ Historiador da arte, intelectual e pesquisador holandês.

¹⁷ Poeta e educadora cubana, autora de diversos livros, pioneira nas questões de *design* e educação para crianças com deficiência.

¹⁸ Político, jurista, magistrado brasileiro, autor de diversos livros de direito.

¹⁹ Antropóloga brasileira, foi a primeira mulher a ingressar como professora na Divisão de Antropologia do Museu Nacional e a dirigir esse mesmo museu.

²⁰ Editora da revista *Museum*, da Unesco, desde a sua fundação, em 1948, até 1972.

²¹ Especialista em museus e patrimônio. Estadunidense de ascendência japonesa, nascido no Havaí, com atuação de destaque na Unesco no período de 1954 a 1980.

²² Ver nota 14.

²³ Ver nota 5.

²⁴ Diretor do Museu de Ciências Naturais, em Caracas, considerado o pai da arqueologia científica venezuelana. Escreveu e publicou centenas de artigos.

²⁵ Exponente da museologia mexicana e do Museu Nacional de Antropologia do México, intelectual chave nas mudanças da museologia contemporânea.

²⁶ Ver nota 16.

²⁷ Subdiretora honorária do Ibecc.

²⁸ Na época do seminário de 1958, Niomar era casada com Paulo Bittencourt, o dono do jornal *Correio da Manhã*, e também era conhecida como Niomar Muniz Sodré Bittencourt.

²⁹ Museóloga e primeira diretora do Museu de Arte Moderna de São Francisco (EUA), cargo que ocupou por vinte e três anos, a partir de 1935.

³⁰ Museóloga formada no Curso de Museus do MHN. Trabalhou no Museu Nacional de Belas Artes e no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Teve papel de destaque na criação da Organização Nacional do Conselho Internacional de Museus.

³¹ Ver nota 11.

³² Participante da cena museal na década de 1950.

³³ Museólogo e pesquisador, formado no Curso de Museus do MHN.

-
- ³⁴ Professor, político, historiador da arte, autor de livros e artigos. Foi diretor geral do MAM na década de 1950.
- ³⁵ Ver nota 9.
- ³⁶ Formado em 1940 pela Faculdade Nacional de Medicina, foi pesquisador do MN e, posteriormente, seu diretor.
- ³⁷ Arqueólogo e etnólogo alemão. Realizou pesquisas na Amazônia brasileira através do MPEG entre 1948 e 1961.
- ³⁸ Conservadora do MNBA, formada pelo Curso de Museus. A palavra conservadora corresponde ao que hoje se denomina museóloga.
- ³⁹ Conservador do MHN e carnavalesco, formado pelo Curso de Museus.
- ⁴⁰ Formada pelo Curso de Museus e, posteriormente, sua coordenadora.
- ⁴¹ Formada pelo Curso de Museus e, posteriormente, professora da Escola de Belas Artes da UFRJ.
- ⁴² Formada pelo Curso de Museus e, posteriormente, sua professora.
- ⁴³ Formada pelo Curso de Museus e, posteriormente, sua professora.
- ⁴⁴ Representante do Museu Paranaense, em Curitiba. Posteriormente, formada pelo Curso de Museus.
- ⁴⁵ Profissional do MAM.
- ⁴⁶ Naturalista do MN e, posteriormente, seu diretor.
- ⁴⁷ Profissional do MN e professor do Curso de Museus.
- ⁴⁸ Conservadora do MNBA, formada pelo Curso de Museus.
- ⁴⁹ Formada pelo Curso de Museus e, posteriormente, sua professora.
- ⁵⁰ Formada pelo Curso de Museus e, posteriormente, sua professora, além de conservadora do MHN.
- ⁵¹ Zoólogo do MN.
- ⁵² Conservador do Museu Imperial, formado pelo Curso de Museus.
- ⁵³ Representante do Museu Paranaense, em Curitiba (PR).
- ⁵⁴ Formado pelo Curso de Museus. Participou da criação do Museu do Índio e atuou no MN.
- ⁵⁵ Conservadora do MHN, formada pelo Curso de Museus.
- ⁵⁶ Formada pelo Curso de Museus; posteriormente, foi sua professora e atuou na Biblioteca do MHN.
- ⁵⁷ Conservadora do MNBA, formada pelo Curso de Museus.
- ⁵⁸ Representante da direção do Sphan, formado pelo Curso de Museus.
- ⁵⁹ Ver nota 13.
- ⁶⁰ Diretora do Museu da Cidade do Rio de Janeiro.
- ⁶¹ Ver relatório final (p. 146).
- ⁶² Médico, professor, escritor, antropólogo, etnólogo e ensaísta brasileiro, membro da Academia Brasileira de Letras, educador e diretor do Museu Nacional.
- ⁶³ Ver programação do Seminário. Disponível no site do Museu da República: <http://museudarepublica.museus.gov.br/agenda-principal/inscricoes-abertas-para-o-seminario-a-funcao-educacional-dos-museus-60-anos-depois/>
- ⁶⁴ Ver programação do Seminário. Disponível no site do Museu Histórico Nacional. Disponível em: www.mhn.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/Seminario_Internacional_MHN_Programacao2018.pdf18.pdf

Educação museal no Brasil pré-seminário de 1958: a atuação precursora do Museu Nacional

Andréa Fernandes Costa*
Guaracira Gouvêa**

Recebido em: 05/08/2019
Aprovado em: 06/03/2020

* Doutoranda em Educação no PPGEdu/UNIRIO, educadora museal na Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional/UFRJ e professora do Departamento de Estudos e Processos Museológicos e da Escola de Museologia da UNIRIO. Email: andrea@mn.ufrj.br.

** Doutora em Educação Gestão e Difusão em Biociências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (2006), é professora titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição e pesquisadora credenciada-docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: guaracirag@uol.com.br.

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar tanto a produção intelectual, quanto ações referentes à Educação Museal desenvolvidas no Museu Nacional nas décadas que antecederam o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus (1958). Realizamos um estudo de natureza bibliográfico-documental, tendo como fontes para a pesquisa regimentos e relatórios institucionais do Museu Nacional, artigos de periódicos especializados e de comunicação de massa; bem como outras publicações de autoria de educadores e cientistas vinculados à instituição. Por meio da análise da referida documentação, foi possível verificar o caráter desenvolvido da Educação Museal no Museu Nacional já na primeira metade do século XX, bem como a atuação precursora empreendida pelo mesmo nessa área em nosso país.

Palavras-chave

Museu Nacional; educação museal; Seção de Assistência ao Ensino

Abstract

This article aims to present both an intellectual production and actions related to Museum Education developed at the National Museum in the decades leading up to the UNESCO Regional Seminar on the Educational Function of Museums (1958). We conducted a bibliographic and documentary study, having as sources for research regiments and institutional reports from the National Museum, articles from specialized periodicals and mass communication; as well as other publications authored by educators and scientists linked to the institution. Through the analysis of the referred documentation, it was possible to verify the developed character of Museum Education in the National Museum in the first half of the 20th century, as well as its pioneering role in the area in our country.

Keywords

Museu Nacional; museum education; Seção de Assistência ao Ensino

Educação museal no Brasil pré-seminário de 1958: a atuação precursora do Museu Nacional

Apresentação

No ano de 1927, trinta e um anos antes da realização, no Rio de Janeiro, do Seminário Regional da UNESCO (1958), que teve como tema a função educativa dos museus, foi criado o primeiro setor educativo de um museu brasileiro, no Museu Nacional (MN). A 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural representa um marco da institucionalização da educação museal no país.

As investigações acerca da trajetória do MN revelam, tanto nas décadas que antecederam quanto nas que sucederam à criação de seu setor educativo, uma série de iniciativas desenvolvidas pela instituição com destacada preocupação com a educação.

Por meio de um estudo de natureza bibliográfico-documental, tendo como fontes para a pesquisa regimentos e relatórios institucionais do Museu Nacional, artigos de periódicos especializados e de comunicação de massa, assim como publicações dos educadores e de outros profissionais do MN, buscou-se investigar a produção intelectual, e ações de educação museal que tiveram lugar no Museu Nacional nas décadas que antecederam a realização daquele seminário.

No presente artigo abordamos a trajetória do Museu Nacional no campo educacional desde o século XIX até o ano de 1958. É dada ênfase à institucionalização e ao desenvolvimento da função educativa no Museu Nacional, por meio da análise das contribuições específicas de educadores e de outros profissionais que atuaram diretamente nesse processo ou que influenciaram o mesmo.

O Museu Nacional e a educação no século XIX

Ainda no período imperial, o Museu Nacional empreendeu ações que visavam a apoiar o ensino das Ciências Naturais no Brasil. São exemplos o uso que as instituições de ensino faziam do Laboratório Químico do MN, criado em 1824, bem como as doações de material mineralógico, zoológico e botânico feitas pelo museu às escolas. Esta iniciativa, que tinha claramente uma finalidade didática, visava apoiar aulas

demonstrativas em instituições educacionais e eram empreendidas mesmo não constando entre as atribuições institucionais previstas nos regulamentos e estatutos do museu.¹

No bojo de reformas políticas e sociais ocorridas a partir da década de 1870, surgem as conferências populares, das quais são parte integrante os cursos públicos do Museu Nacional, marco da atuação da instituição em processos vinculados à instrução popular e à divulgação científica.²

O Regulamento do Museu Nacional de 1842 previa a realização de curso anual relativo às secções do museu,³ contudo foi somente em 1876 que a instituição criou os cursos públicos – a partir de uma exigência do governo e diante de um novo regulamento,⁴ que estipulava a promoção do ensino científico por meio de cursos públicos e gratuitos, compostos por palestras realizadas pelos diretores e subdiretores das seções do museu. As aulas ocorreriam no próprio museu, em horário noturno, entre os meses de março e outubro.

Ladislau Netto afirmou que os cursos empregavam as formas que mais se ajustavam ao ensino popular, por sempre se referirem “às ideias mais modernas e às teorias mais transcendentas”.⁵ Ainda segundo este, teria se firmado “geral conceito de que nenhum outro ensinamento popular havia antes obtido melhores resultados, nem mostrado mais auspiciosa e eficiente iniciação”.⁶ Já Lacerda afirmou que era uma “lição suculenta e proveitosa”, acompanhada de desenhos, amostras de objetos e estampas murais, em que os “assuntos eram tratados sob uma forma sintética de sorte a dar o preletor aos seus ouvintes uma resenha de fatos e conclusões fáceis de reter e de assimilar”.⁷

Participavam “centenas de pessoas de todas as camadas da sociedade” e estas compartilhavam o auditório do museu com representantes das mais altas classes sociais e com as maiores autoridades da nação, o imperador Pedro II, a princesa Isabel e seu esposo.⁸ Contudo, em 1905, Lacerda ao se referir ao público dos cursos, composto por “uma sociedade distinta e escolhida”, constituído por “professores, deputados, senadores, altos funcionários públicos e damas da sociedade”, parece ter sido menos idealista em relação ao seu caráter popular.

Ainda no ano de criação dos cursos públicos, o diretor do MN solicitou ao ministério que o intervalo de uma semana entre as aulas fosse ampliado. Aos poucos, alegando falta de tempo e dificuldade para conciliar as exigências impostas pela pesquisa

para tal atividade, os pesquisadores a abandonaram. No regulamento de 1888, a iniciativa acaba por ser oficialmente extinta e é substituída por conferências extraordinárias.

Com a Proclamação da República, o Museu Nacional ganha outro regimento, contendo um capítulo dedicado às conferências públicas. Estas versariam sobre as especialidades do museu e ocorreriam sempre que parecesse interessante à instituição. Meses depois, contudo, um decreto substitui o referido capítulo, marcando uma mudança significativa de orientação, ao definir que deveriam ser promovidos “cursos públicos noturnos de ensino concreto e de modo quanto possível popular”.

A partir da Reforma Benjamin Constant (1890),⁹ o MN passa a atuar como membro do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Nesse contexto, passa a colaborar com a implantação de um novo currículo que incluía o ensino da História Natural, entre outras disciplinas científicas, por meio do método intuitivo, pautado na crítica ao ensino livresco e abstrato, em favor de um ensino mais prático, concreto e científico.¹⁰

A reforma educacional previa que cada escola primária tivesse um museu escolar formado por coleções de mineralogia, botânica e zoologia, bem como por instrumentos e outros recursos voltados ao ensino concreto. Em total consonância com a política educacional, o regimento do museu à época instituía que suas seções proovessem as escolas primárias e secundárias da capital com o material que elas precisassem para a instrução concreta e demonstrativa. Assim, o Museu Nacional encerra sua trajetória no século XIX não só afinado, mas bastante envolvido com as políticas educacionais vigentes.

Virada de século: novas exposições, guias impressos, quadros murais e a ampliação do caráter educativo do museu

Os documentos que definiam o funcionamento do Museu Nacional no início do século XX dão conta da ampliação de seu caráter público e de sua dimensão educativa. Os regulamentos de 1911 e de 1916 instituem que o compromisso do MN não deveria ser só com a pesquisa da História Natural, mas também com o seu ensino, divulgação e desenvolvimento de exposições voltadas ao público e acompanhadas das indicações necessárias.¹¹

Em 1914, o MN inaugura novas exposições que visavam ampliar sua visitação.¹² No bojo desse empreendimento, a instituição produziu guias de coleções que, de acordo

com o Regimento de 1911, deviam conter ilustrações e ser redigidos de modo a alcançar a todos, visando orientar e facilitar as visitas.

Em 1916, o regulamento do museu ganha um capítulo dedicado ao ensino. O mesmo definia que o ensino ministrado pela instituição deveria ser realizado por meio de suas coleções organizadas cientificamente, de conferências públicas e também de cursos de especialização e aperfeiçoamento, de caráter essencialmente prático, realizados nos diferentes laboratórios.

Com vistas a atender às diretrizes da política educacional vigente, a partir de 1919, diferentes seções do MN passam a produzir quadros murais que são enviados a muitos estabelecimentos de ensino,¹³ e cuja distribuição é descrita como uma alternativa à diminuição da distribuição de coleções, com o objetivo de dar continuidade ao alcance do ensino das Ciências Naturais promovido pelo MN.¹⁴

Edgard Roquette-Pinto: a institucionalização da educação no museu

Edgard Roquette-Pinto (1884-1954)¹⁵ exerceu o cargo de diretor do Museu Nacional entre os anos de 1926 e 1935, e foi durante a sua gestão que a função educativa do museu se institucionalizou e se fortaleceu.

Anos antes de assumir a direção, Roquette-Pinto atuara em iniciativas de divulgação da História Natural promovidas pelo MN, como a reforma das exposições (1910-1914), a elaboração de um dos guias das coleções e a organização de mapas murais. Já em 1918,¹⁶ afirmou que “um museu (...) deve ser, antes de tudo, casa de ensino, casa de educação”, “escola que ensina a todos, escola que ensina tudo” e, conforme a divisa do Museu Americano de História Natural de Nova Iorque, voltado “para o povo, para a educação, para a ciência”.

Estando à frente da direção do MN, cria, em 1927, o primeiro setor educativo de um museu brasileiro, marco da institucionalização da educação museal no país. Essa iniciativa decorre da transição de uma dimensão educativa, pautada em uma aura educacional inerente à origem do próprio museu, para o reconhecimento de sua função educativa, marcada pela compreensão da existência de uma função sistemática e comprometida com objetivos educacionais explícitos. A educação passa, então, a ser compreendida como uma função necessária na estrutura da instituição.¹⁷

O denominado 5º Serviço de Assistência ao Ensino de História Natural (SAE) integraria o amplo projeto de reestruturação institucional promovido por Roquette-Pinto sob influência do museu de Nova Iorque¹⁸, no qual esteve pessoalmente em 1925,¹⁹ ano em que o museu estadunidense deu início à construção de seu School Service Building.²⁰

A criação do SAE se deu diante do contexto da repercussão da multiplicação e reorganização dos museus em âmbito internacional,²¹ mas também em meio aos debates que marcaram os anos de 1920, e que tinham como um de seus principais focos os problemas da educação no país. O SAE surge no mesmo ano em que se inicia a reforma educacional no Rio de Janeiro, promovida por Fernando de Azevedo (1927-1930), uma das várias empreendidas no país, com o intuito de institucionalizar novos modelos de ensino pautados em ideias pedagógicas modernas. Essa reforma implementou uma “nova proposta de constituição de museus escolares”, prescrevendo que cada escola tivesse seu museu próprio, com instalações apropriadas e funcionários designados para sua guarda, e que cada sala se constituísse em um museu dinâmico – os museus de sala.²²

No mesmo ano, Roquette-Pinto publicou “História Natural dos pequeninos”²³, no qual cita o aspecto vantajoso da visita comentada ao museu, para logo em seguida lamentar o “desandar de algumas escolas pelas galerias do museu. Que tristeza! Todo mundo vai andando vai olhando, vai passando...como um fio d’água passa numa lâmina de vidro engordurada”. Como solução para o cenário observado, o autor afirma que os estudantes devem não só ser preparados para a visita, como também acompanhadas pelo professor, juntamente com papel e lápis. Sobre essa passagem, Aranha Filho²⁴ conclui que para o Roquette-Pinto o problema consistiria em uma falha de *mediação* entre os objetos e o olhar dos visitantes e que, para ele, caberia ao museu conceber instrumentos para treinar os visitantes a desfrutar das exposições.

O texto é marcado pelos ideais escolanovistas, cuja pedagogia defendia um novo método de ensino – mais prático, concreto e científico – bem como a atuação do educando como agente de sua formação. A nova concepção educacional criticava o ensino abstrato e livresco, o que observamos no texto de Roquette-Pinto quando este afirma “que figura de livro vale a visão dos dentes num espelho, para que os pequenos distingam incisivos, caninos e molares”. Ainda segundo ele, “só a vida (...) é capaz de dar a cada qual uma educação realmente científica; ao livro cabe a educação literária e o aperfeiçoamento da primeira”. Em total acordo com o novo ideário, Roquette-Pinto advoga a favor da observação arguta e da experimentação cuidadosa, ao afirmar que “o saber que se adquire

no contato direto com a natureza tem um valor inestimável. (...) no desdobrar da atividade prática é diferente: sem ver, não se fica conhecendo bem o mundo”.

A Escola Nova valorizava o uso de recursos visuais, como o cinema e os diapositivos. Interessante notar que a instalação do SAE se deu de maneira conjunta à inauguração de um novo salão de conferências,²⁵ no qual eram realizadas ações voltadas ao público escolar, envolvendo projeções fixas e cinematográficas. Para Roquette-Pinto, criador da filmoteca no Museu Nacional (1910), um museu moderno obrigatoriamente teria um cinema, ao passo que “à exposição fixa deve seguir-se sempre a exposição animada. O cinema, aqui, completa o ensino”.²⁶ O MN contava com mais de 150 películas, sendo considerada a melhor filmoteca educativa da América do Sul.²⁷

Outra importante iniciativa empreendida pela gestão Roquette-Pinto foi a *Revista Nacional de Educação*, publicada pelo Museu Nacional entre os anos de 1932 a 1934. Distribuída gratuitamente a professores, escolas, prefeituras e associações culturais e de classe situadas todo o território nacional, tinha como intuito divulgar a arte e a ciência para o público mais amplo possível. A iniciativa estava “sintonizada ao ideal de um Estado cuja ação pedagógica constituísse um povo e uma nação” e se deu no bojo do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública de uma república que se pretendia renovada.²⁸ Em meio aos artigos publicados ao longo de dois anos de existência, verificamos alguns cujos temas estavam afinados com o trabalho do SAE.

Edgard Roquette-Pinto foi o primeiro chefe do SAE (1927-1935), cargo que acumulou com o de diretor do MN. Continuou apoiando o setor, demonstrando coerência com seus propósitos de popularização da ciência.

Paulo Roquette-Pinto: museus escolares e um plano de assistência ao ensino

No ano de 1935, Paulo Roquette-Pinto, que atuava no MN desde 1932 e era um dos assistentes do SAE, assumiu a chefia do setor, cargo que ocuparia até 1941. Entre os anos de 1927 e 1940, o SAE realizou 1.278 aulas, cursos e conferências, bem como preparou e determinou 7.905 itens para as coleções escolares. A procura das escolas e frequência das escolas caiu entre 1937 e 1940, fazendo com que as ações se voltassem especialmente para o incentivo aos museus escolares. Apesar da exorbitante demanda e do número reduzido de profissionais, essa atividade passa a ser uma tarefa exclusiva do

SAE, pois as demais seções interromperam a preparação de coleções didáticas com a criação do setor educativo.²⁹

Aulas acerca das técnicas de preparo e desenvolvimento de museus escolares e sobre métodos de coleções eram ministradas por profissionais do SAE, incluindo Paulo Roquette-Pinto. Este reuniu os materiais dos cursos que oferecia e dos manuais de técnicas de História Natural para não especialistas e lançou, em 1938, o livro *História Natural: assistência ao ensino*.³⁰

O autor esclarece que usou como base para a elaboração do livro a prática adquirida nos laboratórios do SAE, as aulas oferecidas a professoras do Distrito Federal no Curso de Museu realizado em 1934, e os assuntos de História Natural ensinados aos praticantes e outros interessados que acionavam o setor educativo do MN. O livro está dividido em três partes, a primeira trata dos métodos de ensino da História Natural, a segunda versa sobre seu principal foco – a organização do museu escolar ou método de coleções de ensino – e a terceira é composta por apêndices, que tratam da montagem de esqueletos, fotografia, parque escolar ou biológico e de um plano de assistência ao ensino. É sobre esse último que teceremos alguns comentários.

No plano de assistência ao ensino, Paulo identifica a existência de quatro órgãos – um de pesquisa e três órgãos de divulgação. O mesmo apresenta atribuições específicas às instituições envolvidas no processo de divulgação e propõe uma articulação entre elas, com vistas a coordenar as diversas atividades dos centros culturais existentes e ampliar a eficiência da divulgação no país.

Segundo Paulo, em uma das pontas estaria um órgão de pesquisa, como o Museu Nacional, formado por especialistas com funções autônomas. Este se conectaria ao órgão de divulgação 1 (OD1) e à sua equipe de técnicos educadores, que atuaria como polo de orientação técnica e coordenação educativa, elemento intermediário entre os expertos e o povo. O SAE é utilizado como exemplo de OD1. Este, por sua vez, se conectaria ao órgão de divulgação 2 (OD2) que, orientado e amparado pelo OD1, em sua sede municipal ou estadual e com uma equipe formada de educadores especialistas, funcionaria como elemento coordenador das atividades escolares. Para tanto, se articularia com a escola, órgão de divulgação 3 (OD3), que formada por educadores sem especialidade, é entendida como elemento divulgador local que tem contato direto com o aluno. Assim, existem órgãos de divulgação que atuam no campo da educação, mas com funções diferentes e que, para isso, contam com educadores com formações específicas.

No contexto específico da divulgação da História Natural, Paulo Roquette-Pinto aborda a necessidade do OD1 contar com um laboratório e uma equipe capacitada para desenvolver um curso anual permanente voltado para o OD2. Este, por sua vez, deveria contar com uma coleção ou um museu escolar com base no qual realizaria uma exposição com a “cenografia certa” para apresentar os principais tipos de seres e coisas do Brasil, de maneira uniforme em todo o país. Deveria contar, também, com sala de cursos com projetor, filmoteca, biblioteca, parque biológico, laboratório para curadoria das coleções, dentre outros. Pensando na interiorização e na ampliação do alcance das ações, propõe que sejam criados museus e bibliotecas circulantes.

Considerando que a maior parte das escolas não contava com espaço para um museu escolar, defende que todas elas devem contar com uma coleção de estudo a ser renovada a cada ano, ao passo que esta devia ser formada pelos alunos, por meio do método das excursões, durante as quais coletam itens encontrados nos arredores de onde vivem. Assim, ainda que existisse uma política de fomento à criação de museus escolares, da qual o MN era peça-chave, o autor já registrava em seu livro alguns limites relacionados à mesma e apresentava alternativas a ela.

Bertha Lutz: a função educativa do museu e a experiência estadunidense

Bertha Lutz (1894-1976)³¹ ingressou no Museu Nacional em 1919 e, ao longo de sua trajetória, se tornou especialista em museus e em sua função educativa. Uma parte importante de sua formação nesse campo se deu por meio de visitas técnicas realizadas a museus estadunidenses.

“The National Museum of Brazil”,³² artigo publicado por ocasião da participação de Lutz na 70ª Reunião Anual da Associação Americana de Museus, realizada em Buffalo (Nova Iorque), contribui para que possamos melhor compreender o trabalho educativo que vinha sendo desenvolvido no Museu Nacional nos anos de 1920.

No referido artigo, a autora aborda aspectos históricos do Museu Nacional e cita os departamentos do museu juntamente com uma brevíssima descrição dos estudos por eles realizados. Contudo uma atenção muito maior é dada por ela à educação, trabalho que segundo a mesma vinha “sendo desenvolvido ao máximo”.

Lutz destaca o estreitamento da relação do Museu Nacional com as escolas, tanto por meio do estímulo de visitas à instituição, quanto pela distribuição de coleções às

mesmas. Afirma que era uma preocupação do museu se relacionar “com todo tipo de instrução”, não só as escolas primárias, mas também com os demais níveis de ensino. Sobre a doação de material às escolas, a autora destaca a elaboração de quadros murais acerca da fauna brasileira, ressaltando que até o início da produção desse tipo de material pelo Museu Nacional, as escolas somente contavam com aqueles produzidos em Paris, fazendo com que os estudantes aprendessem “sobre os animais europeus – lobos, raposas e outros que eles nunca verão”.

Bertha Lutz afirmou ser a educação uma preocupação do diretor do museu à época que, segundo ela, “tentou atrair todos os professores da cidade do Rio de Janeiro” e teve como uma de suas primeiras iniciativas ao ocupar o cargo, a de “convidar todos os professores das escolas do Brasil para trazer todas as crianças” para o museu. Além de usarem as exposições e os jardins, professores e estudantes podiam assistir às palestras sobre História Natural no auditório da instituição, espaço que, segundo Lutz, era utilizado para cursos voltados para o público em geral.

Como desdobramento do trabalho realizado com as escolas, o museu passara a ficar “cheio de crianças” que “não deixaram de vir” e o frequentavam, inclusive, fora do contexto das visitas escolares. Nas palavras de Lutz, “Às quintas-feiras (quando não há escola no Brasil), temos dezenas delas subindo e descendo as escadas do museu e sendo muito felizes (...)”. De acordo com a mesma, o Museu Nacional contava com um grande número de visitantes, alcançando uma média de 3.500 a 5 mil pessoas aos domingos. Com vistas a expressar o quão significativa era aquela visita, a mesma afirma: “A população do Rio é de um milhão e meio e, em média, uma em cada dez pessoas vem ao museu pelo menos uma vez por ano”. O Museu Nacional, pelos olhos de Bertha Lutz, já seria naquele momento uma instituição bastante aberta e amplamente frequentada.

A participação no evento, além de possibilitar a apresentação do Museu Nacional aos colegas estrangeiros, permitiu que Bertha Lutz visitasse alguns museus de História Natural e suas principais observações acerca das visitas foram apresentadas no Relatório do Museu Nacional de 1922.³³ A cientista verificou o objetivo expresso das instituições estadunidenses em alcançar a todos, a partir de “orientação verdadeiramente democrática”, sendo os museus entendidos como instrumento de cultura popular mantido para e pelo público, e a ele destinado. A cientista assinalou o elevado nível de desenvolvimento do papel didático dos museus visitados, bem como a relação estreita dos mesmos com as escolas. Nesse aspecto, teria observado semelhanças daqueles com o

Museu Nacional, que também contaria com “um belo serviço de divulgação”, só que este mais voltado para os secundaristas, enquanto os museus estadunidenses tinham como público prioritário o ensino primário.

Bertha Lutz esteve no Museu de Ciências de Buffalo e o compreendeu como um protótipo do que seria dali por diante a organização dos museus. Acerca do Museu de Milwaukee, destacou a inclusão de visitas ao mesmo como parte obrigatória do programa escolar e, sobre o Museu Americano de História Natural de Nova York, registrou o empréstimo de coleções que o mesmo fazia para as escolas.

Uma década mais tarde, Lutz realizaria outra viagem aquele país, visitando 58 museus com foco nos seus setores educativos. Em 1933, apresentou ao diretor do MN, Roquette-Pinto, um relatório das visitas técnicas realizadas,³⁴ que deve ser encarado como importante documento para a história da educação museal. Neste, Lutz versa sobre material didático, democratização cultural, visitas escolares, ações extramuros, atividades voltadas para pessoas com deficiência e para crianças pequenas, estudos de público, além de questões de gênero, arquitetura de museus, propaganda e divulgação, dentre outros.

A partir do que observou nos museus visitados na América do Norte, Lutz estabelece vários paralelos entre os mesmos e o Museu Nacional, apresentando propostas para este último. Preocupada com as dificuldades de acesso de grande parte da população ao MN e, considerando sua missão educativa, propôs não só uma nova sede para a instituição, em local mais acessível e que permitisse o funcionamento do museu em horários adequados às atividades de lazer de um público a ser cativado, incluindo o horário noturno, mas também a criação de pequenos museus ramais com exposições e folhetos que ajudariam a divulgar a instituição junto aos turistas que chegam à cidade pelo porto, por exemplo. Propõe, ainda, o que considerou “iniciativa de grande alcance para a educação popular”, a disseminação de coleções em áreas de grande circulação da cidade com o objetivo de despertar o interesse pelos museus.

A educação promovida *pelo* museu aparece no texto de Bertha Lutz em caráter ampliado e é resultado de um significativo conhecimento de estudos e práticas relativas à função educativa das instituições museais naquele período.

Heloísa Alberto Torres e a Seção de Extensão Cultural

Em 1941, sob a gestão de Heloísa Alberto Torres (1895-1977)³⁵, o Museu Nacional foi fechado para obras e ganhou um novo regimento. Por meio deste é criada a Seção de Extensão Cultural (SEC), que incorpora a 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural, que se torna um dos três serviços específicos e interdependentes da nova seção, juntamente com os serviços de publicação e de exposição. Dentre as competências do órgão recém criado incluía-se: providenciar a divulgação das atividades do MN; organizar e distribuir suas publicações, assim como as exposições e os respectivos guias, com os elementos fornecidos pelos órgãos competentes; orientar o público em visita às exposições, em dias e horas previamente anunciados; prestar informações às pessoas interessadas em ciências naturais e antropológicas; fornecer material e outros elementos necessários aos cursos e conferências que se realizarem no MN ou de iniciativa da instituição; realizar pesquisas sobre métodos de ensino de ciências naturais e antropológicas e elaborar monografias relativas ao ensino das ciências naturais e antropológicas.

Interessante notar que o novo regimento transferiu para os educadores da SEC a responsabilidade pela organização das exposições, atribuição que antes era de profissionais de outras seções do museu. Por um lado, se reconhecia a importância de envolver os educadores nesse processo e contemplar os objetivos educacionais no desenvolvimento das exposições; por outro, se procurava poupar o tempo dos naturalistas e não prejudicar suas pesquisas.³⁶

A análise do documento evidencia a diversidade de ações que deveriam ser implementadas pelos educadores, além das múltiplas mídias previstas para serem utilizadas com vistas à promoção da educação e da divulgação da ciência no MN na primeira metade do século XX. Deve-se destacar, também, a compreensão de que a seção deveria promover estudos acerca do seu próprio campo de atuação. Tais aspectos denotam algumas transformações acerca da compreensão da função educativa do museu.

Edgard Sússekind de Mendonça: educação em caráter ampliado

Para chefiar a SEC, Heloísa Alberto Torres solicitou a transferência do técnico de educação do Ministério da Agricultura, Edgard Sússekind de Mendonça para o museu.³⁷

Para tanto, fez-se necessário que Mendonça elaborasse uma monografia, que recebeu o título “A Extensão Cultural nos Museus”. Nesta,³⁸ Mendonça lança mão de uma concepção ampliada de educação, entendendo que a mesma não está restrita ao universo escolar. O autor se contrapõe tanto à ideia de que a educação promovida por museus e outras instituições denominadas de extensão cultural têm caráter supletivo, quanto àquela de que as mesmas teriam como público essencialmente os adultos. Mendonça, ao contrário, defende que as instituições de extensão cultural deveriam abarcar a todos. Em uma passagem sobre a relação museu-escola, o autor afirma que o museu deveria ser “considerado sócio solidário na tarefa educativa e não apenas sócio benfeitor (...)”. A ideia do museu não como complemento (ou suplemento) da educação escolar, mas como espaço de educação com suas especificidades teria começado a ganhar força com a SEC.³⁹

Paschoal Lemme e a *Revista do Museu Nacional*

Paschoal Lemme⁴⁰ é convidado a assumir a chefia da SEC em 1942, haja visto que Mendonça acabou por não integrar o quadro do museu. Técnico do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP), Lemme liderou a SEC de 1942 até a conclusão dos trabalhos de renovação das exposições de Antropologia em maio de 1947.

O educador criticava a ideia de que a escola seria a única alternativa educacional e defendia a urgência de se criar uma organização assistemática paralela à educação sistematizada (escolar), contemplando as mais diferentes situações e demandas pessoais, iniciando com escolas primárias para adultos e finalizando com as extensões universitárias.⁴¹ Ao contrário do que se observa em Mendonça (1946), a definição de extensão cultural adotada por Lemme estava relacionada à educação supletiva, à educação de adultos e à supressão de possíveis deficiências do ensino que ele chamava de sistemático. Ainda que questionasse a capacidade do mesmo em atender aos ideais escolanovistas – de um ensino adequado aos interesses e condições pessoais –, para Lemme, é a escola que ocupa lugar central para pensar a organização da educação em outros espaços, incluindo o museu.⁴²

Durante a maior parte de sua gestão, o Museu Nacional esteve fechado ao público, e foi nela que se editou a *Revista do Museu Nacional*. Organizada pela SEC entre os anos de 1944 e 1945, a publicação contava com uma tiragem de 10 mil exemplares e foi

distribuída em todo o território nacional junto a estabelecimentos de ensino secundário, grupos escolares, instituições e professores.

A revista visava “estabelecer a necessária continuidade que perpetue e amplie uma obra que é hoje considerada como uma das funções precípuas dos museus modernos: concorrer para o levantamento cultural do povo a que deve servir”. Deixa clara, assim, a total vinculação da SEC com o trabalho iniciado pelo SAE nos anos anteriores, ao passo que a primeira é apresentada como sucessora da obra esplêndida de Roquette-Pinto, que teria se destacado pela “preocupação de levar o Museu Nacional a servir a um círculo de interessados que até então nunca merecera cuidado”.⁴³

Com a saída de Paschoal Lemme, em 1947, a seção passa a ser comandada por Victor Stawiarski,⁴⁴ técnico de educação transferido para o Museu Nacional no ano de 1943.

Victor Stawiarski: educação sexual e formação de monitores

O educador Victor Stawiarski foi o único representante do Brasil no Seminário Internacional da Unesco sobre a Função Educativa do Museu, realizado na cidade de Atenas em 1954. Esse evento integrou um conjunto de seminários acerca da função educativa dos museus organizados pela UNESCO nos anos de 1950, ocorrendo após o de Nova York (1952) e antes do Seminário Regional da Unesco que teve lugar no Rio de Janeiro em 1958. Em Atenas, Stawiarski defendera a tese de que o museu era espaço privilegiado de formação de professores, ao passo que nesta instituição os estudantes das faculdades de Filosofia, por meio de estágios, encontrariam o campo de treinamento prático acerca daquilo que aprendiam de maneira teórica nos bancos universitários.⁴⁵

Um tema abordado por Stawiarski junto à imprensa foi a “utilidade da formação de monitores”. Tendo como base a ideia de que o brasileiro não sabia ver exposições devido tanto à falta de interesse pelas mesmas, quanto por deficiência do sistema educativo, o educador defendia a relevância da formação de monitores para orientar visitas coletivas a museus.⁴⁶ Nesse sentido, Stawiarski informava nos anos de 1950 que já havia formado equipes de monitores voluntários compostas por estudantes que realizaram estágio no Museu Nacional e conclamava mais pessoas a se juntarem a ele, com vistas a “contribuir para que o museu atuasse como auxiliar na educação do povo”.

Uma das iniciativas mais marcantes de sua atuação no Museu Nacional diz respeito ao concorrido Curso de Educação Sexual iniciado em 1945. O mesmo contava com oito aulas de 2h30min e abordava aspectos anatômicos, fisiológicos, psicológicos, atividades normais e problemas sociais. O caráter amplo do curso e a diversidade de seu público, crianças acompanhadas dos pais, adolescentes na companhia de professores e adultos, faria dele um curso único em toda a América Latina.⁴⁷

A ação educativa em questão atraía escolas públicas e particulares, confessionais e laicas, da cidade e de outros estados e, devido à procura, deixou de ser oferecida aos domingos para adultos. Reportagem sobre a mesma fala em uma multidão – chegando a mais de mil pessoas em um único domingo – que se dirigia ao MN em busca das aulas e denuncia o fim do curso, afirmando ainda que “os museus não podiam mais se contentar em esperar o visitante (...) devem ir ao encontro do público, ir à sua procura, atraí-lo e tornarem-se centros vivos e dinâmicos de cultura”.⁴⁸

O motivo alegado para interrupção do curso seria o fato das aulas, ministradas em caráter privado, terem tomado foros de cursos oficiais, sendo prerrogativa da Universidade do Brasil autorizar e fiscalizar ações dessa natureza em suas unidades.⁴⁹ Stawiarski pediu afastamento da chefia, alegando sensível discordância entre o conceito fundamental de educação adotado por seus colegas do museu e o que entendia por educação nos museus.

Temos aqui o indício de visões conflitantes acerca dos processos educativos que deviam ser promovidos em espaços museais, resultantes, talvez, da visão conservadora de alguns e da não compreensão das particularidades da educação nos museus, termo que não aparece na documentação consultada anterior ao ano 1956. O curso seria retomado em 1962,⁵⁰ na gestão de Newton Dias dos Santos (1961-1963), apontando para a hipótese de que o motivo da suspensão do curso organizado por Stawiarski fora uma nova orientação dada por José Candido de Carvalho durante a sua gestão entre 1955 e 1961.

A Divisão de Educação do Museu Nacional e o seminário de 1958

No mesmo ano em que o Rio de Janeiro sediava o Seminário Regional da UNESCO, o MN ganhava novo regimento. Neste, a Seção de Extensão Cultural (SEC) é substituída pela Divisão de Educação, que passa a ser organizada em duas seções, a de assistência ao ensino (SAE) e a de orientação de Público (SOP). A divisão teria, de acordo

com o documento, a finalidade de realizar pesquisas sobre a educação em museus, prestar assistência ao ensino, orientar o público e divulgar conhecimentos relacionados às áreas do conhecimento científico abarcadas pelo museu.⁵¹ O termo educação em museus aparece aqui pela primeira vez nos regimentos do museu.

A revista *Museum*,⁵² em seu número dedicado ao seminário de 1958, apresenta o Museu Nacional como uma referência. Destaca o fato dele possuir uma seção especial de educação, naquele momento formada por quatro professores, que oferecia tanto cursos para professores da educação primária e secundária em diferentes ramos da História Natural, quanto visitas guiadas, organizadas principalmente para grupos de estudantes. Informa a realização de 41 exposições de cinema, beneficiando principalmente alunos. Outras ações citadas pela publicação foram: o oferecimento de assistência técnica a professores em estabelecimentos de ensino; a organização de duas exposições para escolas; e o treinamento acerca do uso de novas técnicas de ensino, realizado com oito licenciandos.

A Divisão de Educação contou com um representante no seminário. Sólon Leontsinis,⁵³ que ingressou naquele ano como estagiário na divisão, foi um dos observadores do evento. Claramente influenciado pelo mesmo, em 1959 elaborou uma publicação na qual apresenta um projeto para a criação do serviço de empréstimo de material às escolas,⁵⁴ tema contemplado pelo Seminário.⁵⁵

Considerações Finais

No âmbito do Seminário Regional da UNESCO de 1958, evento que favoreceu à consolidação da educação museal no Brasil, foram abordados aspectos relacionados à função educativa dos museus, incluindo a relação com as escolas, o uso do cinema e a elaboração de revistas, dentre outros. A análise de regimentos e de relatórios institucionais do Museu Nacional, bem como de artigos de jornais e de parte da produção intelectual de alguns de seus principais educadores, evidenciam que várias ideias, bem como processos e estratégias apresentados durante o seminário de 1958 já vinham sendo implementados pelo Museu Nacional. Assim, foi possível confirmar o caráter desenvolvido da educação museal na referida instituição, já na primeira metade do século XX, sendo o setor educativo do Museu Nacional, nesse período, uma relevante e sólida expressão da referida área no Brasil.

Notas

¹ SÁ, Magali R.; DOMINGUES, Heloisa M.B. “O Museu Nacional e o ensino de Ciências Naturais no Brasil no século XIX”. *Revista da SBHC*, nº 15. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Ciência, 1996.

² Idem.

³ BRASIL. Decreto nº 123, de 03/02/1842 / IB - Império do Brasil, 1842.

⁴ BRASIL. Regulamento a que se refere o Decreto nº 6.116, de 9 de fevereiro de 1876. Reorganiza o Museu Nacional.

⁵ Ladislau Netto foi diretor do Museu Nacional entre 1874 a 1895. MUSEU NACIONAL. Relatório apresentado ao Ilmo. e Exm. Sr. Conselheiro Thomaz José Coelho de Almeida pelo Dr. Ladislau Netto, 1976. Rio de Janeiro: Typographia de João Ignácio da Silva, 1877, p. 3.

⁶ MUSEU NACIONAL, Op. cit.

⁷ João Batista de Lacerda foi diretor do Museu Nacional entre 1895 e 1915. Publicou, em 1905, livro no qual apresenta os principais personagens da história do Museu Nacional até aquele momento. Ver LACERDA, João Batista de. *Fatos do Museu Nacional do Rio de Janeiro: recordações históricas e científicas fundadas em documentos autênticos e informações verídicas*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1905.

⁸ LACERDA, Op. cit., p. 45.

⁹ No contexto do novo regime político instaurado com a Proclamação da República, foi criado em 1890, o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, o primeiro dedicado à educação. À frente do mesmo, Benjamin Constant, o “Pai da República”, promove uma reforma do ensino destinada ao Distrito Federal, criando um regulamento para a instrução primária e secundária que viabilizou o crescimento do ensino público e o desenvolvimento das instituições culturais, tendo como princípios a liberdade, a gratuidade e a laicidade do ensino. Ver: SEKI, A.L.S.; MACHADO, M.C.G. “A disciplina de Instrução Moral e Cívica na Reforma Educacional de Benjamin Constant de 1890”. *VIII Jornada de HISTEDBR*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

¹⁰ SILY, P. R. M. *Casa de ciência, casa de educação: ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)*. Tese de doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

¹¹ BRASIL. Regulamento a que se refere o decreto nº 9.211, de 15 de dezembro de 1911.

¹² O público anual do Museu Nacional raramente passava de 30 mil visitantes na primeira década do século XX (1901-1909); já entre os anos de 1916 e 1922, após as reformas, fora sempre superior à 100 mil/ano, chegando a 162.594 pessoas em 1919. Dados referentes ao público visitante do Museu Nacional de 1091 a 1909 podem ser consultados em: <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-palavra-chave/cultura>. Os demais dados podem ser encontrados nos relatórios institucionais referentes aos anos de 1919, 1920, 1921 e 1922.

¹³ SILY, Op. cit.

¹⁴ SANTOS, Rita de Cássia M. “Um antropólogo no museu: Edgar Roquette-Pinto e o exercício da antropologia no Brasil nas primeiras décadas do século XX”. *Horizontes Antropológicos*, ano 25, nº 53, jan. /abr. 2019. Porto Alegre: UFRGS, 2019, p. 283-315.

¹⁵ Médico legista, professor, antropólogo, etnólogo, escritor, arqueólogo, educador e divulgador da ciência. Ingressou no Museu Nacional como professor assistente de Antropologia e Etnografia em 1905. Em 1923 fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, no âmbito da Academia Brasileira de Ciências e, em 1934, fundaria também a Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro, atual Rádio Roquette-Pinto. É signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e participou da criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (1936), do qual foi o primeiro diretor.

¹⁶ ROQUETTE-PINTO, Edgard. “Centenário do Museu Nacional”. *Arquivos do Museu Nacional do Rio de Janeiro*, v. 22. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2019, p. 27-30.

-
- ¹⁷ PEREIRA, M. R. N. *Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*. Dissertação de mestrado em Museologia e Patrimônio. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2010.
- ¹⁸ GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *Educação e cultura no rádio brasileiro: concepções de radioescola em Roquette-Pinto*. Tese de doutorado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- ¹⁹ RIBAS, João Baptista C. *O Brasil é dos brasileiros: medicina, antropologia e educação na figura de Roquette-Pinto*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1990.
- ²⁰ FIFTY-SIXTH. *Annual Report of the trustees for the year 1924*. New York: The American Museum of Natural History New York, 1925.
- ²¹ SEIBEL-MACHADO, M. I. *O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do Museu da Vida*. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP/ Instituto de Geociências, 2009.
- ²² VIDAL, Diana G. “Escola Nova e processo educativo”. In: LOPES, Eliana M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ²³ ROQUETTE-PINTO, Edgard. *Seixos rolados: estudos brasileiros*. Rio de Janeiro: Mendonça, Machado & C., 1927.
- ²⁴ ARANHA FILHO, Jayme Moraes. *Guia da impermanência das exposições: uma investigação do Museu Nacional do Rio nos anos 1940*. Tese de doutorado em Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011, p. 105.
- ²⁵ “O Museu Nacional tem novo salão de conferências. A instalação do Serviço de Assistência ao Ensino da História Natural”. In: *O Globo*. Rio de Janeiro, 14 out. 1927.
- ²⁶ “Um cinema de filmes educativos no Museu Nacional”. In: *Cinearte*, ano 7, nº 318. Rio de Janeiro, 23 mar. 1932, p. 15.
- ²⁷ Idem.
- ²⁸ DUARTE, R. H. “Em todos os lares, o conforto moral da ciência e da arte: a *Revista Nacional de Educação* e a divulgação científica no Brasil (1932-1934)”. *Revista História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v. 11. Rio de Janeiro: Casa Oswaldo Cruz/FIOCRUZ, jan. /abr. 2004.
- ²⁹ PEREIRA, Op. cit., p. 147.
- ³⁰ ROQUETTE-PINTO, Paulo. *História Natural: assistência ao ensino*. Porto Alegre: Edições Globo, 1938.
- ³¹ Cientista, feminista e advogada. Atuou no MN entre 1919 e 1964, tendo ingressado no cargo de secretária, mas, posteriormente, passando ao de naturalista. Atuou na luta pelo voto feminino no Brasil, tendo fundado, em 1922, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). Foi deputada de 1936 até a implantação do Estado Novo (1937). Representou o Brasil e as causas feministas em importantes eventos internacionais. Foi a primeira mulher a integrar uma delegação diplomática brasileira, participando da Conferência de São Francisco, quando foi redigida a Carta das Nações Unidas (EUA, 1945).
- ³² LUTZ, Bertha. “The National Museum of Brazil”. *Museum Work*. Nova Iorque, v. V, nov. /dez. 1922.
- ³³ Relatório apresentado ao ministro da Agricultura, Indústria e Comércio pelo professor Bruno Lobo, diretor do Museu Nacional, ano de 1922. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1923.
- ³⁴ LUTZ, B. J. M.; MIRANDA, G. G. de; SANTOS, M. J.V. da C.; ESTEVÃO, S. N. de M.; FONSECA, V. M. M. da (orgs.). *A função educativa dos museus*. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008.

³⁵ Antropóloga, ingressou no Museu Nacional como estagiária de Roquette-Pinto na década de 1910. Em 1925 se tornou a primeira professora da Divisão de Antropologia e Etnografia, e, em 1931, se torna professora-chefe. Foi eleita vice-diretora do MN (1935 e 1937) e em 1938 foi nomeada por Getúlio Vargas diretora (1938-1955), se tornando a primeira mulher a ocupar o cargo. Foi a única mulher a atuar, entre 1934 e 1939, no Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil. Membro nato do Conselho Consultivo do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), criado em 1937, dirigiu o I Congresso Nacional de Museus (1956), foi presidente da Organização Nacional do ICOM (Onicom) e diretora de honra do Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (Rio de Janeiro, 1958).

³⁶ OLIVEIRA, Sabrina. *A função educativa da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional na gestão do Educador Paschoal Lemme (1943-1946)*. Dissertação de mestrado em Educação. São Gonçalo: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

³⁷ Foi professor da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e de desenho da Escola Normal. Implantou com sua esposa, Arminda Álvaro Alberto, a Escola Regional de Meriti. Um dos fundadores da Associação Brasileira de Educação (1924) e signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). Participou da reforma do ensino de Fernando Azevedo, diretor geral de Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930). Preso entre 1935 e 1937 acusado de envolvimento com o movimento comunista, perdeu a cátedra no Instituto de Educação, retornando ao magistério em 1947. Assumiu o cargo de diretor do Departamento Cultural do Ministério Educação e Cultura em 1949. Ver: ERMAKOFF, George (org.). *Dicionário biográfico ilustrado de personalidades da História do Brasil*. Rio de Janeiro: G. Ermakoff, 2012.

³⁸ MENDONÇA, Edgard Sússekind de. *A extensão cultural nos museus*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

³⁹ OLIVEIRA, Op. cit.

⁴⁰ Ingressa no magistério como professor da rede pública da capital federal em 1924 e, em 1926, na Associação Brasileira de Educação. Em 1929 passa a integrar a equipe da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal e lá permanece até 1935, contribuindo para as reformas conduzidas por Fernando de Azevedo por meio a organização da primeira filмотeca escolar e da primeira cinematografia educativa do Brasil. Signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Declaradamente marxista, foi preso (1936-1937). Em 1938 torna-se técnico de educação do Ministério da Educação em Saúde, integrando o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Em 1947 se junta a Edgard Roquette-Pinto e Humberto Mauro na produção de filmes no Instituto Nacional de Cinema Educativo.

⁴¹ OLIVEIRA, Op. cit.

⁴² Idem.

⁴³ *Revista do Museu Nacional*. Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, ago. 1944, p. 2.

⁴⁴ Engenheiro e mestre em Biologia (Peabody College), atuou no Museu Nacional nas décadas de 1940 a 1970. Foi professor no Instituto de Educação e nos Colégios Batista e Bennett, tendo sido demitido dos dois últimos devido à sua atuação na Educação Sexual. Foi aposentado compulsoriamente no Museu Nacional, após mais de 30 anos dedicados à instituição.

⁴⁵ BRAVO, Luiz. “Na ante-sala do templo da História Natural”. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 10 jul. 1955.

⁴⁶ “Despertemos o sentido evocativo dos museus. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, ano 26, nº 10.272, 4 mai. 1956, p. 9.

⁴⁷ JEAN, Yvonne. “11 anos depois: fim do curso de educação sexual do museu! ”. *Última Hora*. Rio de Janeiro, ano 5, 14 dez. 1956, p. 18.

⁴⁸ Idem.

⁴⁹ MUSEU NACIONAL. *Relatório apresentado ao Magnífico Reitor da Universidade do Brasil pelo Dr. José Candido de Melo Carvalho, ano de 1956*. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1956.

⁵⁰ “Educação sexual – uma matéria de vida”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 nov. 1972, p. 10.

⁵¹ MUSEU NACIONAL. *Regimento Interno do Museu Nacional*. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1958.

⁵² “Le rôle des musées dans l’éducation; stage d’études régional de l’UNESCO”. *Museum*, Rio de Janeiro, v. 12, nº 4, 1959.

⁵³ Cursou Odontologia na década de 1940 e, a partir da década de 1950, dedicou-se à educação e ao magistério. Ingressou por concurso na Divisão de Educação do Museu Nacional. Do MN foi por duas vezes vice-diretor e nesse museu atuou também como professor do mestrado. Na década de 1960 foi catedrático de História Natural do Instituto de Educação, por ele dirigido entre os anos de 1965 e 1967. Foi professor no Colégio Pedro II, dirigiu a Escola Americana do Rio de Janeiro e foi um dos fundadores das universidades Gama Filho e Celso Lisboa. Se aposentou do Museu Nacional na década de 1990. Ver: CARDOSO, Athos Eichler (pesquisa e texto). *Memórias d’O Tico-Tico Juquinha, Giby e Miss Shocking - Quadrinhos brasileiros 1884-1950*. Brasília: Senado Federal/Conselho Editorial, 2013.

⁵⁴ LEONTSINIS, Solon. “Da Utilização dos mostruários de empréstimo no ensino de ciências naturais”. Rio de Janeiro: Publicações Avulsas do Museu Nacional, 1959.

⁵⁵ RIVIÈRE, Georges-Henri. *Stage régional d’études de l’Unesco sur le rôle éducatif des musées*. Paris: UNESCO, 1958, p. 7-30.

Panorama da história da educação museal no Brasil: uma reflexão

Maria Esther Alvarez Valente*

Recebido em: 29/07/2019

Aprovado em:06/03/2020

* Pesquisadora da Coordenação de Educação em Ciências do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) e docente do Curso de Pós-Graduação Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia - PPACT – MAST. Email: esther.trp@terra.com.br.

Resumo

O interesse desse texto é menos o de fornecer um panorama da Educação em Museus no Brasil, embora aqui minimamente expresso. É, entretanto, mais o de provocar uma reflexão sobre essa área de conhecimento. Nesse sentido, foram abordados alguns momentos na trajetória de sua constituição, em que se pode identificar referências teóricas com as quais se intentava subsidiar sua dimensão educativa e, quiçá, uma pedagogia “museal”. Com estes indícios, pretende-se estimular o atual debate sobre o assunto, que se mantém cada vez mais vigoroso. Para esta análise, parte-se do marco de 1818, com a criação do Museu Nacional (Rio de Janeiro), e realizam-se, posteriormente, algumas incursões nos duzentos anos seguintes. Nesse longo período, são destacados aspectos que podem prevalecer em diferentes momentos dos séculos XIX e XX, com conseqüentes ocorrências no século XXI.

No recorte temporal abordado, vão predominar ideias educacionais das décadas entre 1920 e 1940, que colocam o museu na cena do vasto campo da educação. As diferentes décadas destacadas permitem traçar um caminho para a educação nos museus brasileiros, decorrente, em muitos sentidos, do vigor de diferentes intelectuais da primeira metade do século XX. A eles se deve uma mobilização progressiva que oxigenou as concepções de educação, no sentido amplo, provocando reformas estruturais com reflexos na dimensão educativa dos museus brasileiros. O desenvolvimento do texto se fez, sublinhando, de forma breve, algumas concepções educacionais presentes nos diferentes momentos históricos da educação em museus: o método intuitivo; as abordagens da Escola Nova; a contribuição de Paulo Freire, entre outros. Sendo assim, a reflexão buscou perceber as bases teóricas que embasaram a dimensão educativa da instituição museológica que hoje se busca forjar.

Palavras-chave

Educação em museus; concepções pedagógicas; trajetória da educação em museus; história da educação em museus no Brasil

Abstract

The focus of this article is less on providing an overview of education in museums in Brazil, although minimally expressed here. However, it is more on stimulating a further reflection on this area of knowledge. In this sense, some moments in the trajectory of its constitution were approached. In them it was possible to identify theoretical references that sought to subsidize its educational dimension, and perhaps a “museal” pedagogy. Through this evidence is intended to stimulate the current debate on the subject, which remains increasingly vigorous. For this analysis, starting from the landmark of 1818, with the creation of the Museu Nacional (Rio de Janeiro), and later promoting some incursions in the following two hundred years. In this long period, aspects that may prevail at different moments of the 19th and 20th centuries are highlighted, with consequent occurrences in the 21st century.

In the time frame covered, educational ideas from the decades between 1920 and 1940 predominated, placing the museum on the scene of the vast field of education. The different decades highlighted allow us to trace a path of education in Brazilian museums due, in many ways, to the vigor of intellectuals of the first half of the 20th century. Thanks to their efforts, there was a progressive mobilization that oxygenated the conceptions of education in the broad sense, causing structural reforms with reflections on the educational dimension of Brazilian museums. The article was developed, briefly emphasizing some educational meanings present in the different historical moments of museum education: the intuitive method; the approaches of Escola Nova; the

contribution of Paulo Freire, among others. The reflection sought to understand the theoretical bases that supported the educational dimension of the museological institution that today seeks to be forged.

Keywords

Museum education; pedagogical conceptions; trajectory of museums education; Brazilian museums education history

Panorama da história da educação museal no Brasil: uma reflexão

Introdução

A educação em museus no Brasil tem sido abordada com maior frequência nos centros acadêmicos e fóruns de discussão organizados a partir do final da década de 1970. Fato que permitiu registrar inúmeras pesquisas que evidenciam, um importante percurso sobre o setor. Mas muito, ainda, está por ser feito. São inúmeras as informações dispersas e para amalhá-las e analisá-las aguarda-se o esforço de novas investigações.

A partir da proposta apontada no Seminário Internacional Museu e Educação: 60 anos da declaração do Rio de Janeiro e, participando na mesa intitulada “Panorama da história da Educação Museal no Brasil”, ressalvo para a leitura do presente artigo considerar que, mesmo inserido nesse âmbito, pretende-se tão somente criar um caminho inspirador de reflexões. Trata-se, portanto, de uma sucinta contribuição ao tema onde certas asserções carecem, ainda, de maiores análises. Sendo assim, dar conta do panorama da história da educação “museal” no Brasil não deve ser visto aqui como uma promessa.

Ao se tratar de forma abrangente assuntos como a educação em museus alguns cuidados são necessários. Destaca-se, portanto, que as ideias expressas sobre sua trajetória devem ser entendidas, observando diferentes elementos entrelaçados na trama de suas concepções: personagens e acontecimentos, circunstâncias, tempos e conotações diversas de ordem política, econômica ou social. Esses desenham avanços e retrocessos na sociedade como um todo, afetando em particular os processos de atuação dos interesses institucionais, entre esses os do museu.

O artigo situa-se no percurso da construção da educação em museus no Brasil. Parte-se do marco de 1818 e seguem-se incursões nos duzentos anos posteriores. Nesse decurso o país passou de colônia a Reino, de Império a República, com momentos mais ou menos liberais e ditaduras. Chega-se aos dias de hoje, com uma nação permeada por crises políticas, momentos de estabilidade e instabilidade, com recessões econômicas e crises sociais internas e externas ao país. Dois séculos de pouca trégua sublinhados por diferentes momentos históricos configuram, com as marcas dessas passagens, a educação em museus no Brasil.

São destacados nesse contexto aspectos que podem prevalecer em diferentes momentos nos séculos XIX e XX, com consequentes ocorrências no século XXI. Ao discorrer sobre o tema, neste recorte, vão predominar ideias educacionais das décadas entre 1920 e 1940 que colocam o museu na cena do vasto campo da educação.

As diferentes décadas sublinhadas, acima, são marcantes para traçar o caminho da educação nos museus brasileiros decorrente, em muitos sentidos, do vigor de intelectuais da primeira metade do século XX. A eles se deve uma mobilização que oxigenou as concepções de educação, provocando, em sua acepção mais ampla, reformas importantes no setor e com reflexos na dimensão educativa dos museus.

De onde vêm essas interferências sobre os museus: museu/escola, democratização do museu, museu para o povo, etc.? Supostamente do núcleo daqueles personagens ligados ao movimento de renovação da educação, denominado Escola Nova. Vale sublinhar que, mesmo sem um aprofundamento maior sobre seus atores, mas pelas ligações que estabeleceram com determinados setores políticos e instituições museológicas, a suposição pode ser confirmada.

Trata-se de intelectuais possuidores de diversificado espectro de interesses que se colocavam para além de suas formações profissionais e especialidades. Os indícios de suas atuações nos setores da educação e vínculos com o museu são encontrados em estudos, localizados em uma produção difusa, e pulverizada em diferentes disciplinas. No entanto muito da visão de educação mais ampla, por eles defendida como teoria e prática, teve impacto nos museus.

A esse fato é pertinente dar maior visibilidade, o que enriquece o aprofundamento do conhecimento das relações entre os museus, a educação e os intelectuais. Essa sinalização, entretanto, é vista aqui apenas em alguns aspectos de seus antecedentes e posteriores ações, que podem sugerir reflexos sobre suas tendências nas relações entre o objeto do museu e a mediação, entre o museu e a sociedade, em uma perspectiva educacional.

Um percurso

No Brasil, o Museu Nacional foi inaugurado a partir do decreto de criação assinado por D. João VI, lançando as bases de sua fundação conforme o trecho abaixo.

Querendo propagar os conhecimentos e estudos naturais no Reino do Brasil, que encerra em si milhares de objetos dignos de observação e exame, e que podem ser empregados em benefício do comércio, da indústria e das artes, que

muito desejo favorecer como grandes mananciais de riqueza: Hei por bem que nesta Corte se estabeleça um Museu Real, para onde passe, quanto antes, os instrumentos, máquinas e gabinetes que já existem dispersos por outros lugares, ficando tudo a cargo das pessoas que eu para o futuro honrar. (...) Palácio do Rio de Janeiro, em 6 de junho de 1818.¹

O Museu Nacional (MN) é fundado a partir do princípio que norteava os museus da Europa. Com esse entendimento, a família real portuguesa trouxe para o Brasil sua cultura e dela uma visão particular.²

As “instruções” (regulamentos), formuladas em 1819 para a instituição, acompanhavam, com muita proximidade, àquelas estabelecidas no continente europeu. Diziam respeito a propagar conhecimentos e concentrar tudo que pudesse representar riqueza para o país, em benefício da indústria e das artes. Sobretudo difundir, divulgar e popularizar a riqueza dos objetos e espécimes coletados e os estudos das ciências naturais produzidos no reino do Brasil.

Concordante com essas ideias, o MN se aproximava da “instrução” dedicada à conservação dos bens patrimoniais da nação francesa, voltada à grandeza da nação. O documento apresentado ao povo francês³ proposto pela Comissão Temporária das Artes, e adotado pelo Comitê da Instrução Pública da Convenção Nacional da França, datado de 15 de março de 1794, informa: “Sobre a maneira de inventariar e preservar durante todo o período da República, todos os objetos que podem ser usados para as artes, ciências e ensino”.⁴

No museu brasileiro, mesmo sem deixar clara a forma de viabilizar as “instruções”,⁵ e, ainda que tomadas como aspectos administrativos isentos, algumas delas sugerem concepções institucionais. O museu anunciava, dessa forma, que desde sua criação mantém estreita ligação com a divulgação, a educação de maneira geral e o ensino em particular.

Alinhado com a proposta francesa, a dimensão educativa prevaleceu no MN em seus documentos. Assim como, a divulgação foi premissa prioritária e recorrente dos regulamentos e relatórios, repetidamente associada à conotação de “Templo do Saber” como instrumento de educação. A finalidade do museu perseguiu a ideia de civilização, inserida na formação do povo, voltada à ciência, à arte e à indústria. Propósito atualizado pelas concepções científicas que foram se processando no museu ao longo de sua existência. Nesse sentido, se deu a relação com o seu público, na medida do possível, acompanhando os novos pressupostos teóricos na apresentação do seu acervo.⁶

O museu, moldado por essas ideias, abriu as portas, em 24 de outubro de 1821, com visitas públicas às quintas-feiras desde as 10h da manhã até às 13h, com exceção dos “dias santos”, a todas as pessoas, estrangeiras ou nacionais, que se fizessem dignas, pelos seus conhecimentos e qualidades. Com essa disponibilidade, o público “digno” teria nos primeiros anos de experiência da instituição acesso a quatro salas de exposição guarnecidas de seu acervo.⁷

O museu era visto como instrumento básico de educação e manteve durante todo o século XIX forte ligação com diferentes instituições, como, por exemplo, a Academia Militar, a Escola de Belas Artes, a Sociedade Auxiliadora para a Indústria e as Escolas Normais do Império. No museu, predominantemente, se promoveu o ensino formal no que concerne aos saberes específicos daqueles estabelecimentos. Sua atuação, dessa forma entre outras, procurou trilhar os passos que orientavam a nação, perseguindo o objetivo de propagação de uma civilização amparada na formação do povo. Posição observada nas análises do historiador Ilmar de Mattos sobre a sociedade colonial brasileira:

Assim a instrução cumpria – ou deveria cumprir – um papel fundamental que permitia – ou deveria permitir – que o império se colocasse ao lado das “Nações Civilizadas”. Instruir “todas as classes” era, pois, o ato de difusão das luzes que permitiam romper com as trevas que caracterizavam o passado colonial.⁸

No ano 1836, o museu já ampliava seu acervo e o horário de visitação, que foi prolongado até às 16h, mantendo, ainda, um único dia de visitação durante a semana. Entretanto, os homens que o visitavam o faziam vestidos em casaca, eram os homens da “boa sociedade”.⁹

As três últimas décadas do século XIX foram investidas de intensa renovação. A direção do botânico Ladislau Neto, entre 1874 e 1893, pretendeu ir além das intenções, inicialmente, recomendadas para o museu. Nesse sentido, mesmo que no Regulamento de 1876, no tocante à administração, fossem privilegiados os setores científico e da divulgação, o regulamento não negligenciou dar acesso à instituição, sublinhando seu papel como instrumento de educação do povo do Brasil. A frente da instituição, propôs preparar o MN como um grande centro de exposição e aprendizado científicos, e, para tal, introduziu importantes ações que contemplavam o público. Mantendo as perspectivas de divulgação e educação, o botânico, ao organizar a *Exposição Antropológica de 1882*, previu que em sua concepção constassem em cada objeto exposto a função e as relações desse com seu meio. Outras importantes ações,

educativas e de divulgação, foram promovidas. Os diferentes cursos, além das conferências, tinham a intenção de estimular o envolvimento do público com as temáticas estudadas sobre os recursos naturais brasileiros.

Ladislau Neto entendia como desdobramento ao ato de colecionar a ação de provocar o povo e aproximá-lo das Ciências Naturais. Sendo assim, era papel do museu instruí-lo e estimulá-lo a se interessar pela pesquisa científica. Nessa missão, sublinhava que os cursos deveriam ter nível de compreensão condizente com seus frequentadores, evitando dificultar o acompanhamento de seus conteúdos.¹⁰

Resalvas, no entanto, devem ser feitas aos registros da época que sugerem instruir “todas as classes” e a “formação do povo”. Nesse sentido, analogamente ao que se via na Europa, a classe de público com acesso ao museu, e aos olhos de hoje, estava dissociada dos discursos que propagavam a igualdade de todos os brasileiros. Portanto os documentos devem ser compreendidos observando sua época. O acesso às diferentes classes não significava que todos os indivíduos da sociedade brasileira de então estavam autorizados a participar das atividades do MN. A instituição inscrevia-se na construção da nação brasileira daquele momento com o objetivo de manter a ordem configurada por senhores e escravos. Reconheciam-se como classes “os brancos” ou a “boa sociedade”, o “povo mais ou menos miúdo” e os “escravos”. Dessa forma, promovia-se a relação com a sociedade, privilegiando os dois primeiros e desqualificando os últimos.¹¹ Princípios profundamente disseminados com consequências marcantes em nossa sociedade até hoje.

Nesse cenário, a partir da segunda metade do século XIX, no que tange ao campo da educação, o propósito de educar o “povo” está subjacente às novas ideias pedagógicas, como o modelo intuitivo de ensino. Segundo Valdemarin,¹² essa concepção foi divulgada pelos discípulos do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) na Europa e nos Estados Unidos no decorrer daquele século. No Brasil, essa referência também fez parte das propostas de reformulação da instrução pública no final do império e contou com Rui Barbosa¹³ como um de seus principais defensores.

O método intuitivo utilizava o objeto como suporte didático. Os cinco sentidos humanos estimulados, por meio de sua materialidade, possibilitariam a produção de ideias, partindo do concreto e ascendendo à abstração. Os sentidos deveriam ser educados para obter o conhecimento, passando da sua natureza intuitiva para a intuição intelectual.

Cabe sublinhar que as mudanças em torno do papel educativo do MN se processavam em meio a momentos de estagnação e retrocesso, em função de circunstâncias econômicas e políticas; de concepções e prioridades internas na orientação institucional. Entretanto o desejo para serem retomadas não foi desencorajado.

Neste rápido percurso, a reforma da instituição museológica de 1911, sob a direção de João Batista de Lacerda, é um exemplo dessa determinação, repercutindo no impulso a diferentes ações voltadas para: a função escolar do museu; a vulgarização dos estudos de História Natural; as transformações das frequentes conferências em cursos; a produção de publicações sobre o que era produzido no museu, entre outras. A partir daí o museu é franqueado ao público todos os dias da semana, exceto às segundas-feiras. Nessa vertente de abertura da instituição para o público, foi idealizada a criação do Museu Escolar de História Natural, no âmbito do MN, concebido na perspectiva do ensino intuitivo e dirigido principalmente para crianças.

Os regulamentos das primeiras décadas do século XX ampliaram e efetivaram diferentes ações voltadas ao ensino elementar e à divulgação científica, dirigidas a um público distante dos saberes especializados do museu. Foi também criado o serviço de apoio às escolas, dando acesso às coleções mais amplas. Dessa forma, as funções educativas e de divulgação, passaram a incorporar o sentido de ensinar com o propósito de complementar a escola. Com essa linha, o Regulamento de 1912 conferia às exposições de natureza didática, abertas ao público, um caráter de ensino e de pesquisa.

Segundo Bruno Lobo, diretor do MN no período de 1919 a 1922, o pensamento norteador do acolhimento do público no museu, tanto de especialistas quanto de leigos, deveria se pautar na satisfação dos diferentes interesses: a curiosidade dos que vão ao museu para ver exposições e a dos que pretendem estudar suas coleções. Para isso o museu pôde dispor de um enorme trabalho de divulgação, contando com a famosa distribuição de coleções didáticas nos estabelecimentos de ensino (escolas), onde foram também organizados gabinetes de História Natural. Naquele tempo, Bruno Lobo declarava:

(...) não há dúvida que, para familiarizar os alunos com os objetos a que se referem as aulas teóricas do Museu Nacional, é muito preferível ensinar diretamente em vista do animal, da planta, o órgão, etc., que se pretende estudar; é inevitável a necessidade e utilidade das coleções.¹⁴

Na participação em eventos como o das Comemorações do Centenário da Independência do Brasil, Bruno Lobo deixou clara a orientação da instituição na proposta de aproximação com o público. No caso, a forma de apresentação dos temas procurou evitar se restringir à função ilustrativa, com o uso de recursos como mapas e objetos de ciências naturais que compunham as coleções museológicas brasileiras. Ao contrário, buscou facilitar a compreensão do que era exposto, visando a elaboração de conclusões.

Na busca de melhores formas de atingir o público visitante do museu, a zoóloga Bertha Lutz, responsável pela divulgação das coleções do MN junto às escolas, visitou inúmeros museus nos Estados Unidos em 1921. A partir daí o museu se orientou para executar o que vinha sendo desenvolvido nos museus norte americanos.

Neste quadro, o modelo pedagógico intuitivo foi retomado em diferentes décadas do século XX, sendo apropriado pela perspectiva da Escola Nova. O movimento caracterizou-se pela renovação das ideias pedagógicas e se contrapunha aos métodos adotados pela escola mais conservadora. Entre seus protagonistas encontravam-se Fernando de Azevedo, Edgard Roquette Pinto, Anísio Teixeira, Francisco Venâncio Filho, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Monteiro Lobato e Paschoal Lemme. Os atores envolvidos no movimento de renovação da educação brasileira inspiravam os processos educativos que poderiam ocorrer no museu. Sendo assim, os objetos museológicos apresentados de forma adequada, seguindo orientações próximas ao escolanovismo, ofereceriam aos visitantes um impulso revigorador às reflexões sobre suas funções e muito mais.

Na proposta, a mediação pedagógica se daria ainda na observação das coisas. Considerando que o ponto de partida da pedagogia da Escola Nova estava na observação. O professor, por extensão, deveria ensinar o aluno a observar, pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos. Para tanto, as visitas escolares aos museus e o convívio com diferentes recursos, entre tantos outros, o cinema educativo, constituiriam meios importantes para que os alunos pudessem ampliar seus campos de observação. Dessa forma ganhava força a relação museu/escola já bem incorporada no início do século anterior.

Ao ideal precursor, cabe apontar a influência que o filósofo John Dewey (1859-1952) pode ter tido na construção do processo pedagógico do MN. Sem discorrer sobre a importância do pensador estadunidense sobre os museus de seu próprio país, vale

relembrar que Bertha Lutz tomou como inspiração aqueles museus. Aliados a ele estavam seus discípulos brasileiros fundadores da Escola Nova. Entre outros se destacam Anísio Teixeira e Tude de Souza, orientados por ele em estudos realizados na cidade de Nova York. Dewey foi, também, referência filosófica de Fernando de Azevedo¹⁵ que teve acesso a sua produção acadêmica, incorporando-a às obras dedicadas à escola renovada.

Nota-se, ainda, que o pensamento do autor estadunidense foi, do mesmo modo, recuperado pela literatura dos museus europeus como fonte teórica no decorrer do século XX. Dewey era partidário da educação como socialização fora da sujeição social, pautava-se no princípio da liberdade do educando e no respeito às individualidades, acreditando na atividade autoeducadora. Além disso, sublinhava que o direcionamento na atividade pedagógica deveria se dar na seleção dos estímulos apropriados aos impulsos necessários para a conquista de novas experiências. Entretanto sua efetivação dependeria da formação de profissionais capacitados, com base técnica adequada para estes procedimentos. A formação dos que atuariam na educação não deveria se limitar aos conteúdos disciplinares, próprios de sua área de ação, mas incorporar inclusive os instrumentos oferecidos pelas Ciências Sociais e pela Psicologia.

As ideias inovadoras combatiam a forma “tradicional” de educar, sustentada na visão de ensinar, acima de tudo, um indivíduo considerado “tabula rasa”. As práticas e saberes tomavam direções diferentes e destacavam características como: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais, e a relevância do ato de observar e de intuir na construção do conhecimento dos indivíduos.

Os princípios que vinham firmando os saberes pedagógicos no MN contariam, também, com a contribuição de Sussekind de Mendonça,¹⁶ chefe da Seção Cultural, criada por Heloísa Alberto Torres, em 1946, no museu. Esse profissional deixou registros que espelham o pensamento educacional da época na relação com os museus, tendo apoiado suas bases nos autores da Escola Nova. Segundo ele, as dificuldades encontradas na busca da melhor utilização da instituição museológica como instrumento educacional estavam ligadas à exigência da consolidação de uma “pedagogia dos museus”. Acrescentou ainda que, se houvesse orientação pedagógica, um público mais variado poderia ter acesso ao museu. A aplicação das práticas psico-pedagógicas, para ele, permitiria maior objetividade e vínculos com os currículos escolares. Por sua vez,

essa alternativa deveria estar vinculada a uma avaliação cada vez mais precisa sobre as peculiaridades do público que vai ao museu.

As reflexões de Sussekind sobre museus se assentaram também em fontes internacionais. Embora tenha feito menção aos museus europeus, se referiu particularmente aos autores estadunidenses: Francis Taylor, Paul M. Rea, Carlos E. Cummings e T. R Adams. As referências citadas contribuíram para que delineasse uma proposta de ação para o MN, considerando que:

Cabe aos museus, por direito de antiguidade e ampla adequação, desempenhar papel precípuo num plano de educação nacional, mormente se este plano corresponder especificamente às condições *sui generes* da nossa situação cultural, da dimensão preponderante à chamada educação assistemática. Para cumprir a sua missão educativa o museu (MN) tem que se organizar internamente, de forma que as atividades de extensão cultural não entrem em conflito com as atividades primordiais de pesquisa e preservação que aí se exercem concomitantemente, mas, pelo contrário, lhes tragam o estímulo da publicidade e finalidade social desdobrada.¹⁷

Esse entendimento, aliado às ideias de orientação escolanovista, adotado no MN, evidencia que, no plano educacional, a instituição estava alicerçada em base consistente de conhecimento pedagógico associado a sua natureza museológica. A configuração sublinhava predicados que o qualificavam como instituição de pesquisa científica e educacional. O mesmo perfil em destaque foi, mais uma vez, revigorado com a revitalização das exposições, bem como por diversas publicações, eventos, cursos e trabalhos científicos, durante a ativa direção de José Candido de Melo Carvalho a frente do museu no período de 1955 a 1961. Condição reconhecida na Reunião de 1958, quando a instituição foi apreciada como um “museu exemplar”.¹⁸

Por este ângulo, pode-se inferir que o MN representou um marco na organização e estruturação de uma pedagogia “museal”. Suas iniciativas foram reverberadas em outras unidades museológicas. Nesse compartilhamento se alinhavam iniciativas dos museus pedagógicos e museus escolares que proliferaram em vários municípios brasileiros, especialmente do estado de São Paulo até a década de 1960.

Por outro lado, no entanto, a prática ampliou uma intensa e duradoura aproximação da relação do museu com a escola, imprimindo a esse estreitamento uma função, hoje tão discutida e criticada, da complementaridade entre essas instituições. A orientação oficial manteve a perspectiva sugerida na primeira metade do século XX. O papel educativo do museu ficou reduzido à perspectiva escolar, que por sua vez optou

pelo potencial pedagógico dos objetos museológicos. Nesse sentido, o museu passa a integrar em suas práticas pedagógicas o processo educativo escolar, ou seja, explorando seus temas com base no currículo escolar. Na sequência, a relação museu/escola é reforçada e se transforma em uma prioridade da instituição museológica.¹⁹

No Brasil, assim como no cenário internacional durante as décadas de 1960 e 1970, apesar dos debates em torno da especificidade da educação em museus, e salvo algumas manifestações pontuais, o panorama das instituições museológicas sobre o tema não foi dos mais animadores. Os museus entram em crise nesse período. Mas opondo-se a este cenário, será no mesmo ambiente adverso que um novo caminho foi germinado para situar a dimensão educativa em bases diferentes das posturas anteriores.

Foi naquele momento que, no mundo, movimentos sociais de diferentes ordens impulsionaram as instituições museológicas a se repensarem. O Conselho Internacional de Museus (ICOM), desde sua criação, colocou estas questões entre seus temas centrais durante suas diferentes conferências sobre a educação. Entretanto foi na Conferência Geral de 1971, que a crítica contundente de seus participantes ao caráter elitista dos museus ficou explicitada e iniciativas tomaram força no sentido de uma transformação. A época reivindicava-se que este equipamento cultural precisava se aproximar da sociedade, de seus indivíduos, e se comprometer com seu entorno. A Mesa Redonda do Chile, em 1972, chancelada pela UNESCO, enfatizava essa necessidade de mudança, considerando o contexto social e político da região (América Latina) marcada por profundas diferenças sociais. O organismo internacional passa a atuar nesta região introduzindo princípios educacionais voltados à formação dos indivíduos (crianças e adultos), visando superar as grandes desigualdades econômicas.

Com o novo impulso ingressa-se na década de 1980 assistindo a mudanças profundas no mundo. Acompanhando esse movimento no contexto museológico, destacou-se o museu como instrumento de transformação social associado à cultura e ao patrimônio.

Nesse sentido, entre outros atores que debatiam o lugar do museu no novo cenário mundial, sublinham-se as palavras do museólogo Hugues de Varrine, que em sua obra *O tempo social*, de 1987, lembra o educador brasileiro Paulo Freire como referência para enfrentar o desafio da educação no museu e em quem se apoia para desenvolver sua proposta de “ação comunitária”. Segundo Varrine, a relação do visitante com o museu deve se dar de forma criativa pela “animação consciente”, fator

que corresponde à “educação libertadora”, de Paulo Freire. Com ela se processa a participação do visitante a partir das demandas, das necessidades e do cotidiano da comunidade, procurando, dessa forma, promover seu desenvolvimento integral. E, sublinha, ainda, que em sua promoção “Seus métodos encontram-se na escuta, na sinergia, na alternância das relações entre animadores e animados, cada um a seu turno sendo o espelho do autor. Estes se estabelecem, naturalmente, por sucessivas aproximações”.²⁰

Ao mesmo tempo em que se acentua o debate sobre o papel social dos museus, seu potencial educativo aflora com mais vigor. Nesse âmbito, o que aparece entre outros tópicos na pauta de discussão – e que se transformou em obstáculo recorrente da pedagogia em museus – é a crítica ao museu escolarizado, herança de uma concepção que valorizava a instituição como instância complementar à escola.²¹

Desde então, a função educativa da instituição museológica será profundamente explorada. Estudos em profusão têm oferecido ferramentas para melhor definir sua natureza e dar-lhe uma especificidade. Nesse processo, discutir a temática do método do ensino intuitivo nos dias atuais e a influência da Escola Nova na relação dos museus com a escola pode ser importante para compreender essa questão no presente, no sentido de mais uma vez promover mudanças. A recuperação daquelas propostas nos ajuda a entender as atuais perspectivas educacionais no museu. Desconstruindo e construindo novas relações do museu com a escola, com os diferentes públicos, diferentes comunidades e com a sociedade. Com expectativas renovadas, esse caminho vem sendo traçado nas últimas quatro décadas com resultados efetivos na formação qualificada de profissionais, na prodigiosa produção de pesquisa acadêmica e na orientação de políticas públicas.

Notas

¹ MUSEU NACIONAL. Documento Museu Nacional 2, pasta 1. Decreto de fundação do Museu Nacional. 6.6. 1818.

² VALENTE, Maria Esther. *Educação em museu: o público de hoje no museu de ontem*. Dissertação de mestrado em Educação. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), 1995.

³ VALENTE, M. E. A. “Educação e museus: a dimensão educativa do museu”. In: GRANATO, M.; SANTOS, C. P. dos; e LOUREIRO, M. L. de N. M. *Museu e Museologia: interfaces e perspectivas*. Rio de Janeiro: MAST, 2009, p. 87.

⁴ “Sur la manière d’inventorier et conserver dans toute l’étendue de la République, tous les objets que peuvent servir aux arts, aux sciences e à l’enseignement”. POIRRIER, P. *Les politiques culturelles de la France. Comité d’Histoire du Ministère de la Culture*. Paris: La documentation française. Coll. 2002.

⁵ LOPES, Maria Margaret. *As ciências naturais e os museus no Brasil no século XIX*. Tese de doutorado em História da Ciência. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1993, p. 44.

⁶ VALENTE, Maria Esther. Op. cit.; e LOPES, Maria Margaret. Op. cit.

⁷ MUSEU NACIONAL. Documento Museu Nacional 9, pasta 1.

⁸ MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo saquarema*. Coleção Estudos Históricos. São Paulo: Editora Hucitec, 1987, p. 259.

⁹ Ao analisar a sociedade brasileira do séc. XIX, Ilmar de Mattos toma a expressão “boa sociedade” de Francisco Paula Ferreira de Resende, em suas memórias, quando se refere aos cidadãos ativos da sociedade imperial. Ver MATTOS, Ilmar R. Op. cit., p. 113.

¹⁰ VALENTE, Maria Esther. Op. cit., p. 73.

¹¹ MATTOS, Ilmar R. Op. cit., p. 112.

¹² VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas: Autores Associados, 2004.

¹³ Rui Barbosa, jurista e político responsável por sistematizar os princípios do método intuitivo em seus famosos pareceres e por ter traduzido a obra *Lições de coisas*, do estadunidense Norman Calkins.

¹⁴ VALENTE, Maria Esther. Op. cit., p. 81. Foram distribuídas noventa conjuntos de coleções de objetos no ano de 1919. LUTZ, Bertha. Apud. LOBO, Bruno. Relatório da Direção do Museu Nacional, 1920, p. 67.

¹⁵ BRITO, Silvia Helena Andrade de; CARDOSO, M., Angélica e OLIVEIRA, Rosely G. de. Fernando de Azevedo. “Uma nova organização do trabalho didático para uma escola renovada (1927-1931)”. *Revista HISTEDBR On-line*, nº 71, mar. 2017. Campinas: Unicamp, p. 93-116. O artigo sobre o escolanovismo destaca Fernando de Azevedo e a influência de Dewey na educação brasileira.

¹⁶ MENDONÇA, Edgard Sússekind de. *A extensão cultural nos museus*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/Museu Nacional/Imprensa Nacional, 1946.

¹⁷ MENDONÇA, Edgard Sússekind. Op. cit. p. 69.

¹⁸ MUSEUM. *Le rôle des musées dans l’éducation - stage d’études régional de l’Unesco - Rio de Janeiro*. 1958. Número especial, v. XII, nº 4, 1959, p. 266.

¹⁹ LOPES, Maria Margaret. “A favor da descolarização dos museus”. *Educação & Sociedade*, nº 40, dez. 1991. Campinas: Cedes/Unicamp, p. 443-445.

²⁰ VARINE, Hugues de. *O tempo social*. Rio de Janeiro: Eça Editora, 1987, p. 89.

²¹ LOPES, Maria Margaret. “A favor da descolarização dos museus”. *Educação & Sociedade*, nº 40, dez. 1991. Campinas: Cedes/Unicamp.

CECA-ICOM: suas raízes, histórias, atividades e dilemas contemporâneos

Milene Chiovatto*

Recebido em: 28/12/2018
Aprovado em: 09/03/2020

* Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo, presidente do CECA e coordenadora do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca de São Paulo. Email: mchiovatto@pinacoteca.org.br.

Resumo

O texto apresenta uma visão história e panorâmica sobre o processo, formação e consolidação do Comitê de Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus (CECA-ICOM). Apresenta questionamentos contemporâneos em relação às suas responsabilidades, alcance e limites. Pontua a associação entre educação e ação cultural, e os significados desse último termo.

Palavras-chave

Educação museal; ICOM; CECA; museus; educação

Abstract

The text presents a history and overview of the process, formation and consolidation of the Committee of Education and Cultural Action of the International Council of Museums (CECA-ICOM). It also presents contemporary questions regarding its responsibilities, scope and limits. And, it points out the association between education and cultural action, as well as the meanings of the latter term.

Keywords

Museum education; ICOM; CECA; museums; education

CECA-ICOM: suas raízes, histórias, atividades e dilemas contemporâneos

Histórico de constituição

O Comitê de Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus (CECA-ICOM) é um dos mais antigos comitês internacionais criados nesse organismo. Entretanto, longe de estar em uma posição estática, encontra-se frente aos desafios trazidos tanto pelas práticas museológicas contemporâneas, quanto pelas diferentes significações dos termos e conceitos ligados à sua prática.

Segundo Nicole Gesché-Koning,¹ em seu texto “The roots of CECA and Cultural Action”, publicado no nº 28 da revista *ICOM-Education*, a palavra "educação" surge desde a criação do primeiro comitê internacional do ICOM em 1948 (o ICOM foi criado em 1946). O termo “ação cultural”, entretanto, é apenas mencionado em 1963.

A partir da configuração do ICOM, logo após o fim da Segunda Grande Guerra, como organismo ligado à Unesco, encontram-se dois comitês separados e ativos ligados à educação: um voltado às crianças (nº 6: Museus e atividades infantis sobre museus), e outro voltado aos trabalhos educativos (nº 7: Trabalhos educativos em museus, também mencionados como atividades educacionais de museus). A presença tão ancestral de dois comitês ligados a esse tema denotam quão importante a educação é para o mundo dos museus.

Entretanto, em relação à ação cultural não há nenhuma menção ao termo antes de 1963. No projeto inaugural de acordo entre UNESCO e ICOM, este último concorda em “cooperar na promoção do programa da UNESCO, assegurando assessoria técnica e ajuda para serviços e programas educacionais em museus, incluindo atividades relacionadas à educação formal e informal para adultos e crianças”.

Na sessão de abertura da primeira Conferência Geral Bienal do ICOM, o então presidente Chauncey J. Hamlin menciona museus como :

(...) instituições educacionais populares, [que são] dedicadas à ampla difusão da cultura e a dissipar a ignorância dos modos e vidas de cada um; [eles] são projetados para alcançar, através de suas exposições e programas educacionais, massas de pessoas - jovens e velhas - têm uma missão importante a desempenhar neste mundo do pós-guerra, ajudando a levar adiante um programa de educação mundial no campo do entendimento e cooperação internacional. Os museus estão entre os meios mais eficazes para comunicar informação educacional para as massas.²

Ainda segundo Nicole, os membros do ICOM que participaram da conferência interina de 1948 na Cidade do México defenderam a ideia de que “ambos os trabalhos educacionais e científicos deveriam estar representados em todos os museus” e que o pessoal educacional, ou seja, aqueles encarregados da interpretação do material, deveria ser considerado parte do corpo funcional do museu.

Essa nota é fundamental, principalmente no que diz respeito aos tempos contemporâneos, nos quais muitas vezes por falta de verba e/ou motivos internos, muitos dos profissionais de educação são contratados externos, não oferecendo, portanto, uma conexão íntima com os museus nos quais atuam. Nessa situação muitas vezes operam apenas em ações pontuais, não sendo possível desenvolverem processos educativos continuados, nem ampliam suas ações para além do escopo para ao qual foram contratados. Esse tipo de situação impacta negativamente, ainda, nos processos de profissionalização desta atividade, principalmente em países nos quais os processos políticos e econômicos se apresentam instáveis.

A autora ainda pontua que as relações entre museus e educação estão entre os temas discutidos na 2ª Conferência Geral do ICOM, realizada em Londres, de 17 a 22 de julho de 1950, sendo que, no ano seguinte (1951), a UNESCO e o ICOM organizaram uma cruzada de museus para convencer tanto curadores quanto professores do papel educacional dos museus. As ações após esta cruzada estão na origem do Dia Internacional dos Museus celebrado anualmente desde 1977.

Em 1953, os dois comitês originais voltados à educação se fundem com o nome de “Comitê para a educação de crianças e adultos”, mais tarde chamado somente de “Comitê de Educação”.

No ano seguinte, 1954, no seminário de Atenas, surgiu a proposta para que

(...) especialistas em educação e museus dos Estados-Membros para se reunirem e estudarem métodos eficazes de utilização dos recursos dos museus na educação de jovens e adultos e estudar as oportunidades disponíveis para coordenar os serviços dos museus com outras atividades culturais, educacionais e sociais em nível local, nacional e internacional.

O então Comitê de Educação é constantemente citado e promoveu diferentes atividades e conferências anuais, conforme pode ser visto na publicação *ICOM Education n.º 20*,³ e a função educativa do museu é constantemente reafirmada como prioridade, incluindo o encontro do Rio de Janeiro em 1958, que, nesse ano, é

rememorado por meio de encontro celebratório novamente no Rio de Janeiro. Apesar de sua importância e atividade, em 1962 o comitê foi extinto pelo Conselho Executivo do ICOM que declarou:

Após uma longa discussão, um plano para reorganizar o comitê em uma nova base foi adotado: isso dará margem para estudos detalhados sobre os aspectos psicológicos e sociais e condições necessárias para uma melhor compreensão do papel educativo dos museus. No futuro, o comitê incluirá psicólogos e sociólogos, bem como especialistas de museus entre os seus membros, e novos membros terão, portanto, de ser recrutados. O comitê será reconstituído durante um seminário sobre educação previsto no programa de três anos a ser submetido à Assembleia Geral para aprovação.

Nessa ocasião, o então presidente do comitê, Hanna T. Rose (Museu do Brooklyn), pediu demissão e nenhum novo presidente foi eleito. Após isso, várias discussões foram realizadas “incluindo o problema dos estudos científicos e o fato de que representantes devem estar presentes tanto em países com serviços educacionais de alto padrão e de países em processo de rápido desenvolvimento”.

A criação de um novo comitê para educação parecia crucial e sugeriu-se que um pequeno grupo de trabalho fosse criado para discutir os problemas e iniciar a reorganização do mesmo, a ser aprovado na seguinte Conferência Geral do ICOM. Este novo comitê deveria incluir pedagogos (às vezes mencionados como educadores), bem como sociólogos, e teria que cobrir campos mais amplos do que o antigo comitê, ou seja, abranger não somente a educação, mas também uma nova esfera de “ação cultural”.⁴ É assim que surge o nome atual do comitê, CECA, embora o significado de ação cultural nunca tenha sido claramente definido e tenha sido considerado a partir de um ponto de vista francês, no qual as palavras “ação” e “cultural” são percebidas em amplo aspecto, não tendo conexão direta com a educação.

Em 1964, foi organizado um encontro em Paris para discutir os papéis educativo e cultural dos museus na sociedade contemporânea no que concerne à educação de jovens e adultos, e as atividades recreativas para jovens e adultos (programas extra-escolares) passaram a ser considerados como ações culturais. Segundo o documento resultante desse seminário, os principais tópicos discutidos davam conta, entre outros aspectos de que a vocação educacional e cultural do museu evidenciava-se, pois, os museus devem *fornecer ensino*; devem *ajudar a desenvolver a personalidade do indivíduo e integrá-lo na sociedade humana*; também devem *ser usados para lazer*. Salientam ainda que o museu deve atentar a TODO o público; e (no item 3) descrevem

atividades de vários tipos (*palestras, filmes, concertos*) organizadas dentro do museu para atrair certas categorias de visitantes e aprofundar a ação do museu.

Eventualmente, durante a 7ª Conferência Geral do ICOM, realizada em Nova York em 1965, o Comitê Internacional para Educação e Ação Cultural (Comitê nº 10) realizou suas primeiras reuniões. Em 1968, foi realizada a primeira conferência anual do comitê em Moscou. Ali foram debatidos os aspectos da Ação Cultural a partir da apresentação “Museus e Ação Cultural”, de Jean Favière.

A ação cultural é explicada ali como nomeando todas as atividades organizadas nos museus após a criação na França das “Maisons de la Culture”; estes são definidos como “centros multi-propósito” (centros culturais polivalentes), ou seja, organizações que visam atingir todos os públicos, todas as obras, todos os tipos de expressão. Jean Favière, em seguida, levanta a questão de saber se a vocação de um museu é apoiar essas casas de cultura ou não, e, se a resposta for sim, o que é necessário para tornar essa colaboração bem-sucedida. Ele desenvolve ainda mais essas ideias na 9ª Conferência Geral do ICOM, em Grenoble com a apresentação “O museu a serviço do homem hoje e amanhã”. Nela, ele defende que o papel educacional e cultural do museu, a educação e a ação cultural, conforme definidas acima, são complementares; “Os museus devem ser vistos como instrumentos de promoção cultural, lugares de atração, encontros e influências”.

Para Favière, todos os centros culturais, e especificamente os museus, podem desenvolver dois tipos de ações: “centrípeta (o público é convidado a vir e participar do que o museu oferece) e centrífuga (acontecendo fora do museu)”, ou também as chamadas atividades “periféricas”.

A primeira edição da revista *Annales/Annual*, que se tornará a partir de sua edição nº 7 em diante *ICOM Educação*, é publicada em 1969 e mostra claramente as três palavras “educação”, “ação cultural” e “museu”.

Democratização da cultura x Democracia cultural

Como vimos pelo histórico acima, essas discussões e a inclusão de atividades culturais diversas junto à educação museal não é gratuita e derivou da experiência francesa durante o processo de consolidação das políticas públicas de cultura naquele país.

As décadas de 1950 e 1960, mesmo em meio ao horror deixado pela Segunda Guerra Mundial, surgiram novas maneiras de pensar o mundo, o indivíduo, as nações e, portanto, também sobre a área e a cultura públicas.

A criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), agência especializada do sistema das Nações Unidas, do ICOM (Conselho Internacional de Museus) e do primeiro Ministério da Cultura na França são evidências de quanto o caos da guerra afetou as mentalidades. E também de quanto a cultura parecia ser um dos fatores fundamentais nestes tempos de busca de unidade e paz.

Temos três iniciativas de políticas culturais que podem ser consideradas inaugurais nesse território: as iniciativas político-culturais da Segunda República Espanhola e da década de 1930; a instituição do Arts Council na Inglaterra em 1940; e a criação do Ministério de Assuntos Culturais na França, em 1959 – este último é o melhor documentado e o que deixou as marcas mais profundas.

Na França, em 1961, a primeira comissão especificamente encomendada do campo cultural e artístico nasceu com o nome de “Equipes culturais e patrimônios artísticos”. Oficialmente, surgiu ainda antes, quando por decreto de 24 de Julho de 1959, traduz a existência do Ministério dos Assuntos Culturais, confiada a Andre Malraux, com os seguintes objetivos:

O ministério encarregado da missão Assuntos Culturais é tornar acessível obras capitais da humanidade e, em primeiro lugar, as da França, para o maior número possível de franceses; para fornecer o maior público ao nosso patrimônio cultural e incentivar a criação de obras de arte e espírito que o enriquecem.⁵

Além de ser historicamente reconhecido como o primeiro ministério da cultura do mundo, a instituição seria responsável por uma organização do campo cultural através de uma intervenção estatal, o que nunca havia sido feito antes. Foi quando e onde a expressão “política pública de cultura” ou simplesmente “política cultural” ganhou um formato efetivo.

Essa primeira experiência, ao mesmo tempo em que definia que era dever do Estado organizar a política cultural, seus sistemas e modelos, por extensão, também definiu o que significava *cultura e público*.

As políticas de democratização cultural empreendidas pelo Estado francês e outros governos europeus (e posteriormente de outras partes do mundo) basearam suas

ações na estratégia de estimular uma aproximação entre a cultura ocidental e as classes populares, facilitando o acesso ao patrimônio.

O principal objetivo dessas políticas de democratização da cultura era garantir a expansão da distribuição de bens culturais entre a população, criando condições para o acesso a instituições culturais e espaços públicos, o que permitiria uma maior consciência crítica e estética por parte do público.

Essa proposta política baseava-se na crença de que para alcançar a "democratização da cultura", a "alta cultura" deveria atingir o povo. Entretanto, isso pressupõe que "a" cultura é naturalmente atraente a todos, que sua importância é homogeneamente compreendida pela população que tem os mesmos valores, únicos e absolutos, e o que falta é apenas meios pelos quais a população possa ter "acesso" às instituições culturais.

Dentro desse pensamento é que surgiram as casas de cultura. O decreto de criação e, mais do que ele, a criação e implantação das Maisons de la Cultura (Casas de Cultura), projeto prioritário de André Malraux em seus dez anos na liderança do ministério, moldaram o modelo de ação cultural, ou melhor, do que chamamos de "democratização cultural", que tem como fundamento: a preservação, a disseminação e o acesso ao patrimônio cultural ocidental e francês canonicamente entronado como "a" cultura.

Foram propostas vinte casas de cultura que tinham por função apresentar obras consagradas de arte nas proximidades do público (cidadãos franceses da periferia da elite cultural). As casas da cultura foram baseadas em dois pilares: sua arquitetura e a autoridade dos "homens do teatro" que as dirigiam. Em três anos, esse ministério triplicou sua exigência orçamentária.

Assim, essa opção estratégica para facilitar o acesso a equipamentos culturais foi baseada na crença de que a má distribuição ou ausência desses espaços, ou mesmo o alto valor que cobram, seriam os maiores inconvenientes, de origem material, para a lacuna entre a cultura acadêmica e a classe popular.

O projeto político de Malraux exigiu uma concentração de esforços administrativos e financeiros para a divulgação (em particular das funções de arquivo e salvaguarda do patrimônio), juntamente com o apoio, como segunda prioridade, de processos de criação da arte consagrada, tudo isso tendo como pano de fundo,

evidentemente, uma forte ideologia da nação, consubstanciada na nacionalização da política cultural.

A França pode, portanto, ser responsabilizada pela criação e disseminação da ideia de "popularização" da cultura que deixou (ainda deixa) profundos marcos nas políticas públicas mundiais na cultura contemporânea.

Mas o plano de Malraux falhou... “(...) a prática resultou em uma *falsa democratização*, porque se baseou na crença da aptidão natural do ser humano no reconhecimento do ‘belo’ e ‘da verdade’, somente pela possibilidade de ter acesso às instituições da cultura acadêmica”.

Em 1964, começou na França uma investigação realizada pelo Departamento de Estudos e Pesquisa do Ministério de Assuntos Culturais e coordenada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, com o objetivo de entender melhor os hábitos culturais de alguns países europeus e, em particular, os hábitos de frequência de museus.

Entre as conclusões da investigação, revelou-se a íntima relação entre o público que frequentou os museus e outros espaços culturais e suas origens socioeconômicas, além de seu capital cultural.

As conclusões obtidas com a análise realizada por Bourdieu e sua equipe indicam que empreender esforços para reduzir as barreiras físicas entre a cultura erudita e as classes populares, através do incentivo à visita aos museus, por meio da redução dos preços dos bilhetes ou gratuidade, não é suficiente para conectar o abismo que separa esses dois mundos.

O conceito de cultura utilizado nas políticas de democratização da cultura restringe a cultura à erudita, legitimada pelas elites produtoras de parâmetros estéticos, desconsiderando a diversidade cultural e obedecendo uma lógica de hierarquia cultural. Outro problema na concepção da democratização da cultura refere-se à noção de público como homogêneo.

Outro aspecto é que o paradigma da democratização cultural considera que apenas o gozo, o usufruto, a fruição como momento do sistema cultural é suficiente para a formação do capital cultural do indivíduo, desconsiderando a relevância dos processos de produção cultural para a constituição desse capital.

O modelo de política de democratização cultural apresenta algumas concepções equivocadas, sejam aquelas oriundas de uma visão colonizadora, nas quais os europeus seriam os "cultos" que têm a missão de "trazer cultura" para as classes populares sem

cultura como maneira de civilizá-los, ou mesmo, por uma escolha ingênua de estratégia, a construção de equipamentos próximos aos núcleos mais populares da sociedade, ou ainda a alocação de ingressos, como forma de aproximar a população de eventos culturais e equipes.

A acessibilidade aos bens culturais é vista neste modelo como uma questão de *status* físico e financeiro, negligenciando outras razões para esse distanciamento. Entretanto, os resultados da investigação avaliativa mostraram que as barreiras simbólicas eram um fator proeminente, impedindo que novos segmentos da população tivessem acesso a ele.

Focada na cultura consagrada, sem conexão alguma com as culturas produzidas pelas populações onde as casas de cultura foram localizadas, e sem relação com os poderes políticos locais, essa estratégia deixou pouco ou nenhum espaço para discutir a “cultura”.

Em resumo, a política de "democratização da cultura" é baseada em crenças como:

- Cultura é sinônimo de cultura consagrada;
- Cultura é sinônimo de arte;
- A arte é única e o conceito de beleza também;
- Autonomia da arte e seu discurso como acessível a todos;
- Que todos nós temos as mesmas capacidades estéticas para um único padrão estético, o "culto";
- Que "acesso" significa proximidade física ou entrada gratuita;
- Que a formação cultural do indivíduo depende da fruição da arte e não por outras formas de produzir cultura;
- Que existe apenas um público para a cultura e esse é homogêneo;
- Que cabe ao Estado organizar a cultura em um sistema de gerenciamento centralizado e vertical.

Além dos resultados da pesquisa de Bourdieu, o momento histórico e político de 1968 estimulou o surgimento de uma nova formulação de políticas públicas para a cultura.

Essa nova política cultural mais uma vez tem seu poder de propulsão na França, com a ajuda da UNESCO, na disseminação e promoção desse novo paradigma: o

modelo da democracia cultural. Este segundo modelo “reivindica uma definição mais ampla de cultura, reconhece a diversidade de formatos expressivos existentes, busca maior integração entre cultura e vida cotidiana” e assume “como condição da política cultural a descentralização das intervenções culturais”.⁶

Para implementar o modelo chamado “democracia cultural” foram criados locais menores e menos onerosos que as casas de cultura: os centros de animação cultural, cujo financiamento foi partilhado com as autoridades locais, abertos e receptivos às culturas regionais.

A descentralização, além de promover maior interação entre os diferentes níveis de gestão pública, promove o desenvolvimento de expressões culturais locais. O novo modelo é baseado em uma concepção menos vertical de políticas para o setor, repensando o lugar do Estado e assumindo a necessidade da participação de outros atores sociais.

Tal política cultural reconheceu a pluralização da noção de público, uma expansão tão necessária como a do próprio conceito de cultura, que considera a dimensão antropológica da cultura produzida pela interação social dos indivíduos.

O estabelecimento da democracia cultural em uma sociedade contemporânea consiste em proporcionar condições que possibilitem o acesso, o desfrute, a produção e a distribuição da cultura por todos os cidadãos. No entanto,

(...) tudo isso requer a ação efetiva das diversas esferas do Estado na formulação de políticas públicas para a área, sem as quais é difícil imaginar a contribuição da cultura para o desenvolvimento, especialmente quando ela serve para combater as barreiras sociais, simbólicas e econômicas que marcam uma nação dividida.

A partir da década de 1970, a UNESCO difunde as ideias de política cultural com publicações e encontros sobre o tema. As propostas de tema para esses primeiros encontros fomentaram a participação ativa da população na cultura, enfatizando o ser humano como princípio e fim do desenvolvimento.

A identidade cultural aparece fortemente como eixo temático nos encontros realizados na África e na América Latina, e se tornam visíveis ainda a necessidade de impulsionar o desenvolvimento cultural, indicam que este processo requer afirmação cultural (identidade, patrimônio e criatividade) e difundem uma nova definição de cultura

(...) cultura pode ser considerada (...) como o conjunto de características distintivas, espirituais e materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Abrange, além de artes e letras, formas de vida, direitos fundamentais para os seres humanos, sistemas de valores, tradições e crenças”.⁷

Essa nova concepção de cultura, difundida a partir das experiências francesas, e suportada pelas ações da Unesco, irá impactar a construções de políticas culturais ao redor do mundo. Já nas décadas posteriores (entre 1990 e os anos 2000), os temas difundidos pela Unesco em relação à política cultural giraram em torno da transversalidade da cultura e da política cultural como forma de desenvolvimento social, além da difusão dos conceitos de patrimônio imaterial/intangível.

Entretanto, a lógica da democratização da cultura inaugurada por Malraux persiste (ainda hoje), por exemplo, quando as políticas culturais insistem pregar que para estimular o aumento da frequência a eventos e equipamentos culturais, como museus, teatros, centros culturais, concertos e recitais, basta adotar-se uma política de redução de preços. Ou, quando internamente aos nossos museus, vemos, ao invés de uma transformação das mentalidades ou das programações, a educação museal ser tratada como mecanismo de atratividade de público e/ou como meio de formação do gosto pela alta cultural.

Se em nossos museus ainda prima a ideia da democratização da cultura, é sempre bom nos questionarmos como educadores:

- Como nos educamos no museu?
- Consideramos a multiplicidade de culturas ou apenas a consagrada?
- Agimos como gestores verticais ou garantimos a participação da diversidade da população?
- Facilitamos o acesso às culturas ou reforçamos o discurso historicamente consagrado da cultura oficial?
- Nós damos oportunidade para que o público produza e crie? Consideramos essas criações como cultura?
- Como a educação museal parece nem sempre adequada à instituição na qual opera, um bom exercício é o retorno às definições, e perguntarmo-nos o que é educar em um museu?
- É diferente de educar em outro lugar? De que maneira?
- Em que consiste? Quais são suas especificidades?

- E quais práticas e metodologias são ou devem ser usadas? Por que?

- Seus mecanismos podem ser indiferentes da tipologia de museu no qual operamos?

- Afinal... podemos conceituar a educação museal? Como?

A necessidade de definições mais abrangentes e atualizadas nos impulsionou a realizar uma pluralidade de atividades de investigação junto a nossos membros, mas também à bibliografia de diferentes lugares, na tentativa de uma compreensão aprofundada dos termos que nomeiam o comitê. Começamos essa investigação pelo termo “ação cultural”.

Finalmente, o que é e o que fazemos no CECA?

O CECA - Comitê de Educação e Ação Cultural é um dos comitês internacionais do ICOM, com mais de mil membros de 85 países. Seus membros são profissionais que trabalham em diferentes setores de museus, ou em instituições relacionadas a eles, como educadores, curadores, professores, comunicadores ou intérpretes interessados na educação e na ação cultural em relação a um determinado patrimônio.

Nossos objetivos gerais são: promover o desenvolvimento de atividades educacionais e culturais em museus; proporcionar um fórum internacional para o intercâmbio de informações e cooperação entre profissionais, museus e instituições afins em prol do desenvolvimento de ações em favor da educação e da cultura, para discutir seus problemas e antecipar sua evolução; formular e executar um programa de atividades para seus membros; promover pesquisas científicas; facilitar a disseminação do conhecimento, assim como definir e manter os níveis de profissionalismo; contribuir para o desenvolvimento, bem como a implementação da filosofia e dos programas do ICOM; apoiar os esforços do ICOM para melhorar as relações educacionais e culturais do mundo dos museus com o público; aconselhar o ICOM sobre questões de educação e ação cultural; e cooperar com os comitês nacionais e internacionais, bem como com as organizações regionais, em prol da promoção e melhoria da educação e da ação cultural em todo o mundo.

Para isso desenvolvemos:

1. Prêmios que estimulam a participação e a troca de conhecimento entre membros. Atualmente temos três maneiras de premiar os membros CECA:

A bolsa para jovens profissionais: destinado a membros com idade inferior a 35 anos; o proponente pode inscrever-se comprometendo-se a participar da Conferência Anual do CECA, levando e difundindo os aprendizados ali conquistado em sua região de moradia.

O prêmio Boas práticas em educação museal, que se destina a reconhecer, valorizar e premiar boas práticas por meio da elaboração e difusão de ferramenta especialmente desenvolvida para propiciar a comparabilidade de diferentes iniciativas, tendo como foco a qualidade da ação.

O prêmio Colette Dufresne-Tassé de Investigação em Educação Museal, que se destina a reconhecer, valorizar e premiar boas práticas em investigação por meio da elaboração de ferramenta especialmente desenvolvida para propiciar a comparabilidade de diferentes iniciativas, tendo como foco a qualidade das pesquisas.

2. Publicações.

Anais de conferencias anuais. A cada conferência anual obrigatoriamente organizada pelo CECA em algum ponto do globo, é lançado uma publicação de seus *Anais*, disponíveis para download no *website*, preferencialmente nas três línguas oficiais do ICOM.

ICOM education. Publicação destinada a adensar aspectos nos quais o CECA vem realizando investigações. As últimas edições, por exemplo, foram destinadas à pesquisa em educação museal (n^{os} 26 e 27) e à ação cultural (n^o 28).

Publicações de terceiros. Abrimos desde 2017 a oportunidade para que nossos membros possam utilizar nosso *website* para promover publicações que levem o nome, logo, metodologia e reflexões do CECA.

Publicação das Boas práticas premiadas e reconhecidas. A cada ano promovemos o prêmio Obas Práticas, reconhecendo e premiando cinco projetos que julgamos qualificados a título de exemplo de atuação. Entretanto outros projetos que participaram do processo são chamados a participar da publicação anual.

Publicação das Boas Investigações Premiadas. As investigações premiadas também são publicadas *on line* no *website* do CECA.

3. Conferencias.

Promover encontros, diálogos e trocas de experiências é uma ação constante no CECA, seja em âmbito local, regional ou Internacional.

Neste ano, promovemos três encontros regionais (Europa, Coreia e Paraguai, além de inúmeros encontros locais, tais como, Argentina, Chile etc.. Nossa última conferência anual foi em Tbilisi, Geórgia. Para os próximos anos já temos locais previamente acordados: 2019 em Kyoto, no Japão, junto com a conferência trienal do ICOM, e a assembleia geral de seus membros, em 2020 na Bélgica; e, em 2021 no Qatar!

4. Workshops.

Para difundir as metodologias e ações CECA promovemos, ainda vários *workshops* sobre *best practices*; pesquisas em educação museal, e outros assuntos ligados à nossa prática e ao pensamento teórico.

5. Newsletter.

Cerca de quatro *newsletters* informando as novidades do CECA são elaborados e enviados a todos os membros, além de lembretes específicos de ações ou inscrições para as premiações.

6. Social Media.

As mídias sociais são bastante ativas, tendo 5.000 sócios no facebook e uma legião de seguidores no Instagram e no Twitter.

7. Special projects.

Ação cultural surgiu como um projeto especial do CECA e transformou-se em toda uma linha de investigação.

A história do CECA, suas conferências anuais, temas tratados e locais de encontro estão agora sendo também regatados. Pretendemos em breve remodelar nosso *website*, oferecendo esses e outros dados relevantes, como por exemplo a linha de tempo de nossas atividades.

Outro projeto especial em que estamos nos aventurando é investigar de maneira mais atenta os termos, conceitos e palavras que mais utilizamos em nossa prática

cotidiana, a fim de criarmos um pequeno compilado de palavras-chave, um tipo de glossário, que facilite a comunicação entre nós em escala mundial.

Duas ações complementam essa iniciativa. A primeira é a de coletar os documentos oficiais e legislações sobre educação museal internacionalmente, constituindo no *website* do CECA uma plataforma de consulta para as legislações mundiais sobre o tema. E segunda é a de incentivar os distintos países do mundo a recontar a história da educação museal em seus territórios, sinalizando as sinergias e conexões com o CECA em cada país, de forma a constituir outro repositório internacional de histórias da educação museal. Já temos a iniciativa prevista para o México, em parceria com o site NODO cultural, e no Brasil, a partir da contribuição de Magaly Cabral, uma história viva dos desafios que enfrentamos, e de sua contribuição para o seminário de 200 anos em comemoração ao Museu Nacional e aos museus no Brasil.

Ação cultural

A primeira iniciativa foi uma investigação digital junto aos membros. A partir da pergunta “O que significa ação cultural para nós?”, a participação espontânea nos trouxe respostas que enfatizam a contradição desse termo nos diferentes contextos nos quais o CECA se encontra representado.

Usamos a mídia social como um instrumento de pesquisa e, após a primeira chamada em 2016, duas outras campanhas foram lançadas, em fevereiro e início de agosto.⁸ A resposta foi limitada e, então, decidimos concentrar nossa energia na coleta de informações adicionais na conferência anual do comitê.

Assim, em Londres, em 2017, um pôster e panfletos foram apresentados na sessão de pôsteres, oferecendo uma boa oportunidade para trocar ideias com muitos participantes e para a coleta de informação. Além disso, fizemos alguns trabalhos de campo durante os dias da conferência, conversando com os membros.

Por meio desse projeto especial, sabemos agora que o termo "ação cultural" não está mais presente em quase nenhuma parte do mundo, nem mesmo na França. Por isso, também escolhemos esse tema como o principal assunto para discutir na conferência anual de 2018, na Geórgia.

Os primeiros resultados, derivados da “voz” dos membros, principalmente vindos da América Latina, nos fez perceber que seria necessário conectar a pergunta ao

nome CECA para melhor capturarmos a percepção os membros. Isso foi feito na pesquisa dos membros brasileiros Gabriela Aidar e Luciana Martins Conrado, que promoveu uma investigação em escala latino-americana e cujos resultados estão em seu texto presente na revista *ICOM Education* 28 (ao qual nos referiremos mais adiante).

Embora, de acordo com Nicole Gesché, no contexto francês das décadas de 1960 e 1970, o referido termo se referisse todas as atividades dirigidas por departamentos de educação em museus que não eram dedicadas às escolas, hoje em dia ele parece indicar uma noção mais aberta, ligado a todos os setores culturais e não apenas aos museus. Podendo significar todas as atividades, ofertas, ações e projetos que tenham algo a ver com cultura e envolvam audiências ou apoiem aspectos culturais na sociedade.

A distinção entre atividades educacionais para escolas e outras audiências/público em geral é feita por vários entrevistados. Luciana Conrado Martins, representante do CECA Brasil, chama esses outros públicos de “espontâneos”, termo utilizado vastamente no Brasil como jargão da área. Na América Latina, o termo geralmente é interpretado de maneira mais ampla do que em outras partes do mundo, cobrindo quase todos os programas para o público em museus e espaços culturais. Muitas vezes a educação museal não aparece à parte, mas sim incluída na área de gestão cultural.

Muitos participantes usaram as palavras “atividades culturais”, outros utilizam “ações educacionais” ou “ações de mediação”. Os membros europeus francófonos usam o termo “*médiation culturelle*”, partindo de uma concepção de transmissão ativa do conhecimento para a ideia de “mediação”, com uma terceira pessoa entre a instituição detentora do conhecimento e a pessoa que quer aprender. O “*médiateur*” seria responsável por adaptar o discurso de forma a que o visitante possa entendê-lo e também contribuir como um facilitador. Ainda a propósito do termo “mediação”, ele também significa o processo pelo qual uma terceira pessoa neutra age em um conflito de interesses entre duas pessoas, a terceira pessoa procurando uma solução justa e algo aceitável por ambas as partes, como uma ação legal, por exemplo.

A partir desses resultados percebemos o quanto ainda temos pela frente para discutir e investigar. Quais seriam os diferentes elementos que compõem a profissão de educador museal hoje? E qual seria a melhor forma de nos nomearmos? Há diferenças entre, por exemplo, educador, guia, mediador e promotor cultural nos museus?⁹

Mais investigações e primeiros resultados

Na recente publicação *ICOM Education 28*, dedicada inteiramente ao tema da ação cultural, após a pesquisa e comentários sobre publicações de diferentes países sobre o tema, as autoras¹⁰ sintetizaram as implicações e relações entre ação cultural e educação museal:

A ação cultural, tal como é concebida aqui, é tão abrangente que nos perguntamos que lugar a educação tem nisso. Para situar ambos, a educação em sentido estrito deverá ser distinguida de educação em um sentido amplo. Em sentido estrito, a educação consiste em transmitir o conhecimento e as habilidades necessárias a crianças ou adultos para usufruir dos benefícios de pertencer a um grupo social. (...). Em resumo, é a educação voltada para a aprendizagem. O museu pratica essa educação quando trabalha diretamente para transmitir aos seus visitantes conhecimentos fundamentais (ou estruturantes), que lhes darão acesso a uma série de conhecimentos especializados. Ele também pratica essa educação quando visa desenvolver habilidades que permitem aos visitantes aproveitar ao máximo sua oferta cultural, por exemplo, ao tentar melhorar sua capacidade de "olhar" ou fazer perguntas sobre objetos, ou ao tentar melhorar sua capacidade de experimentar prazer estético ou intelectual. Por fim, enquadra-se no âmbito da educação em sentido estrito quando, respondendo ao pedido de uma escola, projeta e oferece programas voltados para um determinado aprendizado específico.

Por outro lado, a educação num sentido amplo corresponde a toda produção do museu usada livremente dentro de uma perspectiva de desenvolvimento pessoal. A aprendizagem nesse caso não é nem buscada pelo museu, nem pelos seus visitantes. É fortuita (ocorre naturalmente). Ambas partes, o museu e o público buscam uma criação de sentido amplo. Isso ocorre, por exemplo, durante as visitas de exposições, ao participar de uma conferência ou consultando o *website* de um museu. E essas são intervenções da ação cultural de um museu.

No Brasil e na América Latina o resultado não parece ser diferentes, pois no texto “Ação cultural em museus: o que pensam profissionais e pesquisadores no contexto latino-americano?”, baseado em pesquisa feita com profissionais e distintos países, as autoras Gabriela Aidar e Luciana Martins¹¹ resumem as conclusões sobre o tema derivado da análise das respostas:

A investigação também tornou visível a dificuldade desses profissionais em definirem claramente o que seja a ação cultural, já que grande parte deles não utiliza este conceito em suas práticas ou reflexões. É possível ainda afirmar que, em sua maioria, os respondentes compreendem as ações culturais como ações museológicas que não necessariamente possuem um caráter educativo, estando mais relacionadas a aspectos de difusão, apropriação cultural, promoção de acesso às instituições e formação de novos públicos, não possuindo caráter e intencionalidade educacionais prévios.

A mesma posição é enunciada no texto coletivo enviado à Conferência Anual do CECA realizada recentemente em Tbilisi, na Geórgia, que afirma que o termo ação cultural não tem sentido nas práticas educativas brasileiras.

Para encerrar

É preciso estabelecermos entre nós que “educação” não é palavrão, e que, no exercício de nosso trabalho, utilizamos muitas metodologias e conteúdos, num constante contexto de transformação, sempre em ressonância com o público e as coleções com as quais estamos trabalhando.

Assim, é fundamental cuidarmos para que as “novidades” em termos de nomenclatura, e as “novas ondas” que encontramos não substituam nossa efetiva razão de ser. Termos como “mediação”, “animação sociocultural”, giro educativo (*educational turn*) etc., devem ser entendidos no contexto maior de nossas históricas e práticas; e não como substituição de nossas bases.¹²

No caso do Brasil, talvez uma das maiores contribuições que o CECA tenha trazido, como já afirmava a representante do CECA Brasil anterior, Adriana Mortara, foi a contribuição brasileira de membros do CECA em textos coletivos, presentes constantemente nas conferências internacionais, o que acabou por constituir um histórico do pensamento da educação museal no Brasil dos últimos vinte anos.

É dentro desse panorama que tenho, como a primeira presidente latina e brasileira do CECA-ICOM, levado o que trabalhamos e conquistamos arduamente no Brasil e América Latina para o resto do mundo e vice-versa.

Assim, tenho difundido a PNEM para o conhecimento internacional. Como a PNEM surgiu de nossa luta pela profissionalização de nossa atuação e responde, em parte, aos nossos anseios, creio que ela possa servir de exemplo a outros países na busca pela sistematização e profissionalização do educador museal. Tive a oportunidade de apresentar parte do documento no Chile, na Argentina, no Qatar e na Espanha, entre outros.

Da mesma forma, sempre que possível, apresento os resultados de viagens de representação ao público brasileiro de educadores museais.

Também considero como função do CECA permanecermos atentos aos processos desenvolvidas para a nova definição de *museu*, tarefa do ICOM, que pode nos impactar fortemente, por exemplo, pela manutenção ou retirada da palavra “educação”

de seu enunciado. É preciso lembrar que muitas políticas públicas de cultura ao redor do mundo encontram-se baseadas na definição de museu do ICOM.

Assim, atuando desde o micro até o macro, atentando para as especificidades de nossa profissão e na expectativa de torná-la cada vez mais conhecida, que acredito poderemos ter cada vez mais vez e mais voz.

Notas

¹ GESCHÉ-KONING, Nicole. “The roots of CECA and cultural action”. *ICOM Education*, nº 28. Acessível em: <https://drive.google.com/file/d/1EErtwOgLOiMfKe7cOBBAFWINivPTmoAy/view>.

² *ICOM News*, v. 1 (1), November 1948, p. 10.

³ *ICOM Education* nº 20 (Gesché- Koning, 2006).

⁴ *ICOM News*, v. 16 (4-6), August-December 1963, p. 60-61.

⁵ LACERDA, Alice Pires de. *Democratização da cultura x democracia cultural: os pontos de cultura enquanto política cultural de formação de público*. Disponível em: <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2010/09/02-ALICE-PIRES-DE-LACERDA.1.pdf>; e LOPES, João Teixeira. *Da democratização da cultura a um conceito e prática alternativos de democracia cultural*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276458003_Da_democratizacao_da_Cultura_a_um_conceito_e_pratica_alternativos_de_Democracia_Cultural. Último acesso em 24 de maio de 2018.

⁶ RUBIM, Antonio Albino Canelas. “Cultural policies and new challenges”. *Matrizes*, ano 2, nº 2, primeiro semestre de 2009, p. 96. Acessível em: <file://srv01/Users/mchiovatto/Downloads/38226-Article%20Text-45009-1-10-20120814.pdf>.

⁷ CORTÉS, Guillermo (2006). “Tan cerca y tan lejos: los vaivenes de las políticas culturales”. In: CORTÉS, Guillermo e VICH, Victos (orgs.). *Políticas culturales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos e Instituto Nacional de Cultura. Apud: RUBIM, Antonio Albino Canelas. Op. cit., p. 99. Acessível em: <file://srv01/Users/mchiovatto/Downloads/38226-Article%20Text-45009-1-10-20120814.pdf>.

⁸ O início dessa investigação que posteriormente tomou o formato de um projeto especial do CECA veio a partir de uma sugestão de Arja van Veldhuizen. Posteriormente ela e Jorge Albuja, membro do conselho responsável pelas mídias sociais, planejaram e executaram as primeiras etapas de investigação com a participação dos membros do CECA por meio da mídia digital e da construção dos *banners* para a conferência de Londres.

⁹ Questões levantadas a partir do relatório do Projeto Especial do CECA, desenvolvido por Arja van Veldhuizen e Jorge Albuja Tutiven.

¹⁰ Colette Dufresne-Tassé, Anne-Marie Émond, Rosa María Hervás Avilés, Margarita Laraignée, Marie-Clarté O’Neill. “Synthesis”. In: *ICOM Education* 28. CECA, 2018, p. 129.

¹¹ *ICOM Education* 28. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1EErtwOgLOiMfKe7cOBBAFWINivPTmoAy/view>.

¹² Sobre esses temas, ver o texto final dos comentários sobre o Seminário em comemoração aos 200 anos do Museu Nacional, no qual critico a abordagem do *educational turn*, bem como o livro (ainda no prelo) de autoria de Ricardo Rubiales e Patricia León, do México, sobre o termo “mediação”, difundido a partir da proposta de Carmem Morsh e da abordagem francesa que alarga tanto a função do educador museal, a ponto de esse profissional servir para quase tudo, menos seu papel fundamental, ou seja, educar.

História das políticas públicas de educação museal no Brasil

Fernanda Santana Rabello de Castro *

Recebido em: 05/08/2019
Aprovado em: 06/03/2020

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela UFF, gestora da REM-RJ e educadora do Museu da Chácara do Céu e do Museu Histórico. Email: fernanda.castro@museus.gov.br.

Resumo

Abordamos a constituição das políticas públicas de educação museal no Brasil e sua relação com marcos práticos e institucionais e com a realização de eventos organizados tanto pela sociedade civil organizada quanto pelo poder público ao longo da história. Tendo como objetivo compreender a constituição histórica da educação museal, a consideramos como um campo político, teórico e prático em formação, que tem em sua trajetória a estreita relação entre prática, teoria e política. Por meio do levantamento de marcos significativos para a constituição das ideias e práticas em educação museal no Brasil, pretende-se identificar aspectos presentes nas realizações em educação museal que culminaram na constituição da Política Nacional de Educação Museal. Destaca-se nesse contexto a realização do Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus e sua relação com as recentes políticas públicas de educação museal do Brasil.

Palavras chave: Educação museal; políticas públicas; sociedade civil

Abstract

We address the subject of the constitution of public policies for museum education in Brazil and their relationship with practical and institutional frameworks and with the organization of events organized by both organized civil society and public authorities throughout history. Aiming to understand the historical constitution of museum education we consider it as a political, theoretical and practical field in formation, which has in its trajectory the inseparable relationship between practice, theory and politics. By gathering significant milestones for the constitution of ideas and practices in museum education in Brazil, it is intended to identify aspects present in the achievements in museum education that culminated in the constitution of the Museum Education National Policy. In this context, the holding of the UNESCO Regional Seminar on the educational function of museums and its relationship with recent public policies on museum education in Brazil stands out.

Keywords: Museum education; public policies; civil society

História das políticas públicas de educação museal no Brasil

O que são políticas públicas? De acordo com a plataforma Wikipédia, talvez a enciclopédia digital mais consultada do mundo, temos que:

POLÍTICA PÚBLICA, comumente referida no plural *políticas públicas*, é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. De uma forma ainda mais abrangente, pode-se considerar as políticas públicas como "o que o governo escolhe fazer ou não fazer".

Ou um "(...) conjunto de sucessivas iniciativas, decisões e ações do regime político frente a situações socialmente problemáticas e que buscam a resolução delas, ou pelo menos trazê-las a níveis manejáveis". Mais adiante, esse verbete acrescenta que:

Políticas públicas são programas de ação governamental visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Políticas públicas são metas coletivas conscientes e, como tais, um problema de direito público, em sentido lato.¹

Tais visões sobre as políticas públicas baseiam-se em uma concepção monista de Estado e de atuação política, como nos aponta Maria Célia Santos,² que reconhece apenas uma direção na constituição das políticas públicas: a direção de cima para baixo.

Porém, essa concepção se tomada como referência, não explica a trajetória da constituição das políticas públicas no Brasil, nem em lugar algum do mundo.

Não explica, em especial, a história das políticas públicas de museus e memória e de educação museal em nosso país. História essa que conta com a presença ativa da sociedade civil, desde antes de 1958, até hoje.

Se concebermos, porém, as políticas públicas como fruto de relações sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas, que têm como agentes o poder público, o mercado, setores da indústria e do comércio, trabalhadores e demais atores sociais, podemos criar um caminho mais complexo, porém mais explicativo para compreender a constituição, a transformação e as raras permanências que podemos observar no campo das políticas públicas no Brasil.

Nesse sentido, trago a proposição de *Estado integral* de Gramsci,³ famigerado, mal-dito, porém tão atual autor, para apresentar uma concepção de política pública que nos reconhece como parte de sua concepção, implementação e permanência.

Gramsci nos apresenta uma concepção de um Estado que é baseado em conflitos e consensos, que é constituído por uma *sociedade política* e uma *sociedade civil*, que atuam ambas, diretamente, nas transformações sociais e na elaboração de políticas públicas.

A partir da premissa de um Estado integral e não de uma visão monista de Estado, podemos compreender as políticas públicas como ações levadas a cabo por agentes estatais, por representantes de setores da economia, por empresas, por bancos, por organizações e instituições, por movimentos organizados, por indivíduos, de maneira geral por qualquer ator social.

Caberia a pergunta: então qualquer coisa pode ser considerada como uma política pública?

Certamente que não. As políticas públicas são atos intencionais, concebidos e implementados com um propósito definido, representando interesses coletivos, ou particulares, que podem ou não atender ao interesse público mais geral. Por isso a construção das políticas públicas é feita em meio a essas relações de conflito e consensos.

Políticas públicas indicam concepções de mundo, projetos de sociedade e tipos de relações entre as pessoas e entre elas e o poder público.

Essa visão de um Estado constituído por forças e agentes distintos nos permite compreender melhor o que são políticas públicas, como se dá sua trajetória no Brasil e qual é o nosso papel diante da história.

De acordo com o professor Antônio Canelas Rubim,⁴ as políticas públicas de cultura, no Brasil, têm sido marcadas por tristes tradições: “ausência, autoritarismo e instabilidade”.

Essas tradições, indicadas por Rubim, nos apresentam as condições de elaboração e permanência, ou não, das políticas públicas de cultura brasileiras.

Vivemos em um país que tem quinhentos anos de história, entre as quais apenas 129 anos são de uma história republicana. E nessa trajetória tivemos por mais de uma vez nossa democracia interrompida, não conseguindo atingir, em nenhum momento, mais de três décadas seguidas de um regime democrático, o que em termos de tempo histórico pode ser considerado quase nada. E estamos mais uma vez à beira do colapso no que tange à permanência da democracia.

Rubim nos mostra que, no Brasil, a política pública é carente e muitas vezes fruto de imposições, além de volúvel.

Se tomarmos os exemplos do campo da cultura e sua organização estrutural no Estado, podemos identificar, apenas nos últimos cem anos, doze alterações nos órgãos estatais responsáveis pela administração das políticas públicas de museus e memória.⁵

As desculpas para as alterações geralmente são calcadas em visões parciais da realidade ou em interesses privados ou particulares – como bem podemos observar recentemente na proposta autoritária do governo do (FORA) Temer de extinguir o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram) e impor uma instituição privada em seu lugar.

O discurso atual preza pela eficiência de uma gestão privada em detrimento da tradicional gestão pública, porém se esquece de observar que historicamente a gestão da cultura no Brasil sempre foi eficientíssima, tendo que trabalhar magicamente sem recursos mínimos (financeiros, estruturais). Dados de 2010 indicam que a cultura é responsável por 4% do PIB brasileiro. Porém o investimento público em cultura não chegou a 0,6% nas últimas duas décadas.⁶

Isso é fruto de uma visão de cultura como produto, mercado, indústria, mas não como investimento, em especial investimento no ser humano para sua formação e deleite.

Geralmente as ações do campo das políticas públicas não podem ser consideradas sequer estatais, pois a instabilidade política em nosso país atinge governos e gestões e, inclusive por isso, temos muitas vezes políticas públicas de governo e mesmo de gestão, ou ainda de “mandato”, ao invés de políticas de Estado, com caráter permanente, igualitário e contínuo.

Nesse contexto, em oposição à atuação do poder público, temos a atuação da sociedade civil, que muitas vezes é quem propõe e implementa as mais significativas políticas públicas, em especial no cenário dos museus, da memória e da educação museal. Muitas dessas políticas terminaram inclusive sendo fagocitadas, não sem alterações, pelo poder público em muitos momentos.

O que seriam essas políticas públicas elaboradas, propostas e implementadas pela sociedade civil?

A própria Rede de Educadores em Museus (REM-RJ) é um exemplo. A rede surgiu em 2003, ocupando uma lacuna nas políticas públicas no que diz respeito à formação de profissionais de educação museal, à troca de saberes e à organização

profissional. Realiza encontros, debates e importantes espaços de reflexão, tendo sido muito ativa na construção participativa da Política Nacional de Educação Museal (PNEM) e no incentivo à criação de outras redes.

Em cem anos de história os exemplos são muitos.

Se tomarmos o caso do Museu Histórico Nacional, criado em 1922, sua concepção, sua implementação, a criação da Inspetoria de Museus e do Curso de Museus, ele responde muito a uma visão de Gustavo Barroso – enquanto uma liderança particular no campo dos museus e da memória, e inserida no contexto da atuação do Estado –, mas não como um projeto gerado e cultivado como iniciativa deste.

Podemos dizer que nesse momento da história, as políticas públicas realizadas por iniciativa do poder público eram focadas na construção de uma ideia de nação e que muito dessa ação deveu-se à atuação de intelectuais e correntes de pensamento.

Em 1927, foi criada a Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional (SAE), por iniciativa de Roquette Pinto. O primeiro setor educativo de museus no Brasil.

Em 1936 Mário de Andrade apresentou um anteprojeto para criação de um serviço do patrimônio artístico nacional que, apesar de não implementado, foi fonte de inspiração para a criação da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), mãe de todas as instituições que a sucederam na responsabilidade pelos museus e a memória brasileiros.

Em 1948, foi criado o Conselho Internacional de Museus no Brasil e, em 1995, o Comitê para Ação Educativa e Cultural (CECA-BR). Ambas organizações com larga trajetória de construção de ações na área dos museus e memória.

Em 1956, foi realizado o 1º Congresso Nacional de Museus, evento seguido por outras edições em anos seguintes, e idealizado e realizado pela sociedade civil organizada.

O Seminário de 1958 foi precedido por um ano de preparações, com eventos, pesquisas e publicações, organizadas pelo poder público em colaboração com a sociedade civil.

A este evento seguiram-se: a criação de museus particulares; a criação de um grupo de trabalho sobre a ação educativa em museus em 1968; a realização de encontros de governadores em defesa do patrimônio; a publicação de cartas e declarações; e a criação de movimentos e novas concepções de museu vinculadas a novas concepções de mundo.

Na década de 1980, em meio ao debate do fim da ditadura civil-militar (1964-1985), houve uma tentativa mais sistematizada de políticas pública para o campo, com a criação do Programa Nacional de Museus, com a criação de um primeiro Sistema Nacional de Museus – que teve um viés educativo próprio, com um Programa de Ação Cultural, implementando por cinco anos o Projeto Interação, que promovia a parceria entre museus e escolas.

Foram criados cursos, realizados eventos, que deram suporte à elaboração de teorias, à pesquisas, diagnósticos e produção de informação, em especial por profissionais e pesquisadores dedicados, mais do que por programas, projetos e ações de governos.

Muitas dessas ações foram propostas e realizadas pela sociedade civil, muitas vezes contra ou a despeito do poder público e da sociedade política.

Outra situação, mais recente, no que diz respeito à concepção e implementação de políticas públicas, é o exemplo da Política Nacional de Museus (PNM), em 2003, e da já referida PNEM, em 2017, em que a colaboração entre o poder público e a sociedade civil dá-se na elaboração, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas. A PNM é a mais longa e contínua política pública de museus do Brasil. Criou o Ibram e ferramentas fundamentais como o Estatuto dos Museus, o Sistema Brasileiro de Museus (SBM) e o Cadastro Nacional de Museus (CNM), promovendo por meio de seus instrumentos as várias edições do Fórum Nacional de Museus; a criação do Observatório de Museus e Centros Culturais; a publicação de editais de modernização e restauração, além de prêmios de incentivo à pesquisa e inovação; o incentivo à criação de cursos de Museologia por todo país, bem como à criação de plataformas como o Museusbr e o Saber Museu. Além disso, instituiu a Semana e a Primavera dos Museus, e implementou o Conselho Consultivo do Patrimônio Museológico, instância de diálogo com a sociedade e especialistas do universo dos museus.

A construção participativa da PNEM nos ofereceu uma rica oportunidade de traçar um diagnóstico informal do ponto da situação da educação museal em nosso país, propondo princípios e diretrizes, elaborados a partir das experiências dos educadores, do público e das instituições, que servirão de subsídio para a atuação de profissionais de museus, em nível nacional.

No Seminário da Unesco de 1958, as experiências e análises sobre a situação da educação museal nos países participantes também foi foco de reflexão. Muito já foi dito

sobre a importância desse seminário e sobre o relatório escrito por Georges Henri Rivière, que apresenta uma narrativa pessoal do então presidente do Conselho Internacional de Museus (ICOM na sigla em inglês) sobre suas impressões acerca do debate.

Aqui, vamos, então, apresentar um paralelo entre o que foi estabelecido em 1958 como proposta e conclusão e o que a PNEM apresenta em termos de continuidades e avanços, diante das premissas estabelecidas pelo Seminário do Rio de Janeiro.

Esse é um exercício que começou a ser feito no Seminário sobre a Função Educacional dos Museus: 60 anos depois, realizado recentemente pelo Museu da República, ao qual o seminário fluminense citado acima dá continuidade.

O relatório de Georges Henri Rivière é um marco por muitos motivos. É a primeira vez em que se apresenta de forma distinta os conceitos de *museologia* e *museografia*. Apresenta-se também a proposta de que os museus tenham um setor educativo com profissionais então chamados de pedagogos de museus. Destacamos que esta função, a função educativa, é considerada como tarefa institucional fundamental, e que, na ausência de um especialista em pedagogia, deveria ser exercida por conservadores e até mesmo diretores, a depender do porte dos museus. Rivière também destaca o desafio da formação dos profissionais dos museus e da aliança entre teoria e prática nessa formação, bem como no seu trabalho cotidiano, sugerindo assim uma convivência harmoniosa entre os museus e as universidades.

Ainda sobre a temática da formação profissional, o relatório do presidente do ICOM sugere a organização de jornadas de estudos e a participação dos profissionais de educação museal em eventos e estágios técnicos em outras instituições, nacionais e internacionais, como forma de possibilitar a troca de saberes e experiências.

Destaca-se ainda a necessidade de discussões acerca da profissionalização e devida regulamentação da atuação dos profissionais de museus. Nesse sentido, Rivière também ressalta a necessidade de valorização profissional, aplicada a partir de uma remuneração adequada, da estabilidade de emprego e do reconhecimento à qualificação e titulação dos profissionais, que representaria também o reconhecimento de seu papel fundamental na sociedade e em benefício da comunidade. O autor do relatório lembra ainda que muitas vezes os museus não dispõem de uma equipe de educadores suficientemente numerosa.

Sobre a relação do museu com a comunidade, o relatório já propõe uma atuação consciente do público na programação do museu e nas ações educativas, de maneira livre e participativa.

A própria função educativa do museu ganha destaque no título do seminário, que deu continuidade a dois outros, que ocorreram em 1952 em Nova Iorque (EUA) e, em 1954 em Atenas (Grécia), tendo como título “A Função dos museus na educação”. É possível identificar uma sutil mudança de concepção sobre a relação entre museus e educação, em que o primeiro é visto não mais como apenas complementar à escola, mas como tendo uma função educativa intrínseca, que deveria ser valorizada para além da relação museu-escola.

Sobre esse tema, Rivière afirma que:

O museu pode fazer muito em benefício da educação. A importância de seu papel neste ponto não deixa de crescer.

Do que se trata é de dar à função educativa do museu toda a importância que merece, sem diminuir com isso o nível da instituição nem pôr em perigo o cumprimento de outros fins não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite, etc.⁷

Se lêssemos o relatório de 1958 sem saber de sua data, poderíamos achar que ele fala dos tempos atuais. Só esses elementos destacados já nos apresentam algumas similaridades com o conteúdo da PNEM, que propõem entre seus princípios: 1) o reconhecimento da função educativa dos museus, equiparada às suas demais funções de pesquisa, conservação e comunicação; 2) a necessidade de existência de setores educativos nas instituições, com equipe qualificada e multidisciplinar; e 3) a proposta de que a educação museal compreende um processo de múltiplas dimensões, de ordem teórica e prática.

A PNEM, assim como as discussões de 1958, propõe: a promoção de ações colaborativas entre o museu e as comunidades; a promoção dos profissionais, sua valorização profissional, com incentivo a sua profissionalização e a sua formação específica; a potencialização do conhecimento do campo por meio da difusão e promoção dos trabalhos realizados e do intercâmbio de experiências e estágios técnicos; além da promoção do desenvolvimento e da difusão de pesquisas específicas do campo por meio da articulação entre setores educativos e universidades.

Esse paralelo, que nos demonstra que muitas das tarefas colocadas em 1958 ainda permanecem como desafios, não deve ser encarado, porém, como uma visão pessimista do desenvolvimento do campo.

Muitos foram os avanços e conquistas que obtivemos nesses sessenta anos de história. A educação museal tem-se consolidado como campo científico e profissional, com larga produção acadêmica e elaborada a partir dos museus, apresentando importantes contribuições para os campos da educação e da museologia, tornando-se uma referência internacional, haja vista os textos produzidos coletivamente pelos representantes do CECA-Brasil para suas conferências anuais, ou lembrando a própria PNEM e seu caráter inovador.

Os quinze anos que a REM-RJ celebra em 2018 e a existência de dezesseis redes em todo Brasil por ela inspiradas também é um importante ganho do campo.

A educação museal existe e batalha cotidianamente pelos museus, pela sua democratização, pela construção de uma sociedade menos desigual, e por uma educação crítica e emancipatória.

Nesse momento estávamos em situação de discutir a implantação dentro do Ibram de uma instância participativa de implementação e avaliação da PNEM para debater a profissionalização do profissional de educação museal. Não sabemos que futuro essas propostas terão diante do atual cenário.

Em todo esse tempo, a contribuição de importantes personagens da história dos museus e da museologia foram imprescindíveis para esse conjunto de ações, tanto as promovidas pelo poder público, quanto aquelas organizadas pela sociedade civil. Em nossa conjuntura atual, precisamos destacar os nomes de Bertha Lutz, Edgar Sussekind de Mendonça, José Valadares, Regina Real, Florêncio Trigueiros, Guy de Hollanda, Venâncio Filho, Waldisa Rússio, Nair de Carvalho, Sigrid Porto, toda essa geração pré 1958. Saudemos ainda Maria Célia Santos, Mário Chagas, Magaly Cabral, Marcelle Pereira, Iloni Seibel, Cida Rangel, Bárbara Harduim, Kátia Frecheiras, Andrea Costa, Diogo Tubbs, os colegas da REM Brasil, Ozias Soares, Daniele Alves, Cinthia Oliveira os colegas da PNEM e todos os seus colaboradores. Destacamos também Mila Chiovatto, Luciana Martins, Adriana Mortara, Maria Esther Valente, Sibeles Cazelli, Douglas Falcão, Hilda Gomes, Carla Gruzman e todos os colegas que se mantêm ativos na construção do campo da educação museal.

Devemos nos lembrar de Paulo Freire e dos cinquenta anos da publicação de *Pedagogia do oprimido*, e de Mário Pedrosa para dizer: Eles sim... o outro não.

Por fim, gostaria de concluir afirmando e exaltando nosso papel enquanto atores na construção de políticas públicas e, mais ainda, dos rumos políticos de nossa história.

Em especial, no momento em que vivemos em nosso país – que nos coloca em situação de lutar pela implementação e consolidação da PNEM, de defender seu caráter colaborativo e a parceria do poder público conosco –, é preciso nos mantermos atuantes no sentido de garantir um legado democrático e muito recente de construção de políticas públicas.

Devemos defender, independente de nossas diferenças pontuais ou globais sobre o fato em si da tentativa de desmonte do Ibram, a permanência desse instituto e seu caráter público, pois assim estaremos defendendo a forma democrática como sua concepção e implementação foram estabelecidas.

Devemos defender, diante de um cenário de incertezas, a democracia como princípio e critério insubstituível e irrevogável de nosso ser e estar políticos no mundo, estando sempre atentos e ao fato de que já passamos por momentos piores, momentos que não vamos deixar que voltem. Já vivemos uma ditadura civil-militar, vivemos a escassez e o desmonte de políticas públicas com o neoliberalismo da década de 1990 e, contra o retrocesso que representam, hoje faz-se necessário, mais do que nunca, resistir.

Notas

1 WIKIPÉDIA. Política Pública. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica_p%C3%BAblica. Acesso em 5 de outubro de 2018.

2 SANTOS, Maria Célia. “Política cultural e museus no Brasil: tentando desvelar e entender para estabelecer um novo ponto de partida”. *Cadernos de Sociomuseologia*, no 7, caderno 2. Lisboa: Universidad Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 1996, p. 23-98.

3 GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

4 RUBIM, Antonio Albino Canelas. “Políticas culturais no Brasil: tristes tradições”. *Galáxia*, no 13, jun. 2007. São Paulo: PUC-SP, p. 101-113. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1469/934>. Acesso em: 5 de out. 2018.

5 CASTRO, Fernanda. *Construindo o campo da educação museal: um passeio pelas políticas públicas de museus do Brasil e de Portugal*. Tese de doutorado. Niterói: UFF, 2018.

6 Ver <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-04/ministerio-estima-que-cultura-e-responsavel-por-4-do-pib>

7 RIVIÈRE, Georges Henri. *Seminário Regional de la Unesco sobre la Función Educativa de los Museos*, 7-30 de septiembre de 1958. Paris: Unesco, 1958, p. 26.

A história sem vergonha do tempo: uma leitura da Política Nacional de Educação Museal (PNEM)

Francisco Régis Lopes Ramos*

Recebido em: 03/08/2019
Aprovado em: 11/03/2020

* Professor titular do Departamento de História da UFC e pesquisador do CNPq. Email: regisufc@hotmail.com.

Resumo

Este ensaio busca tecer algumas considerações sobre a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), a partir de uma leitura interessada. Mais precisamente, na historicidade das disputas entre História, memória e Museologia no trato com a cultura material. Se Museologia e História lidam com o tempo como transformação, que tipo de tempo oferecem? A fundamentação dada pela filosofia de Paulo Freire para boa parte da PNEM colocou como linha mestra da educação museal explorar experiências temporais, em que o cronológico é um entre muitos sentidos. Tal fundamentação foi possível ao se contrapor a noções de progresso e linearidade da história oitocentista. Hoje, com o declínio da autoridade disciplinar da História e os apelos comerciais e turísticos penetrando de forma insidiosa nas instituições de preservação e patrimônio, retomar o exercício de expor as redes dessa “espécie de tempo” como simultaneidade talvez seja a única forma de resistir a seus imperativos.

Palavras-chave

Museu; História; memória; temporalidade.

Abstract

This essay seeks to make some considerations about the Política Nacional de Educação Museal-PNEM (National Policy of Museal Education), from an interested reading. More precisely, in the historicity of the disputes between History, memory and Museology in dealing with material culture. If Museology and History deal with time as transformation, what kind of time do they offer? The reasoning given by Paulo Freire's philosophy for a good part of PNEM placed as a main line of museum education exploring temporal experiences, in which the chronological is one among many meanings. Such reasoning was possible when opposing notions of progress and linearity of 19th century history. Today, with the decline of History's disciplinary authority and the commercial and tourist appeals penetrating the institutions of preservation and heritage insidiously, resuming the exercise of exposing the networks of this “kind of time” as simultaneity is perhaps the only way to resist its imperatives.

Keywords

Museum; History; memory; temporality.

A história sem vergonha do tempo: uma leitura da Política Nacional de Educação Museal (PNEM)

Mais ou menos na metade do romance *Doutor Fausto*, mais precisamente no capítulo XXV, seu autor, Thomas Mann, reproduz o “relato secreto” do personagem Adrian, feito para contar a sua conversa com alguém identificado como “ELE”. “ELE”, na verdade, não se identifica diretamente. Indagado sobre sua procedência, sobre como e porque tomou a liberdade de se instalar na sala de Adrian, “ELE” se identifica, mas não se deixa identificar. “Vim te falar de negócios”, “ELE” explica, mas deixando para mais adiante os detalhes da negociação, inclusive avisando que tudo já foi negociado: “a ampulheta já foi posta em movimento, e a areia já começou a escorrer”.¹ A riqueza e a amplitude do pacto não são compreendidas de imediato. O diálogo se estende em busca de um sentido que demora para se dar a ver, que não se deixa explicar com facilidade, que incomoda e se alonga na sua familiar estranheza. O negociante vai se esforçando para se fazer entender sobre aquilo que seu parceiro já ganhou, mas ainda não consegue perceber. “Então quereis me vender tempo?” — Adrian se assusta, ainda sem captar a dimensão do pacto assinado e selado, mesmo sem a sua concordância ou a sua (cons)ciência. Parece ser um pacto que vem, entre outras coisas, menos de uma deliberação contratual e mais do tipo de vida que se leva. Tentando esclarecer, “ELE” reage: “Tempo? Unicamente algum tempo? (...) O que importa é a espécie de tempo que se fornece!”.² Gostaria de iniciar partindo desse pacto, para depois a ele retornar outras vezes, e assim percorrer as linhas através das quais destaco possíveis relações entre o saber histórico e o PNEM. Gostaria de iniciar, também, destacando que o caderno do PNEM, além de ser uma orientação, deixa transparecer linhas de força que fazem e refazem fronteiras entre os campos de conhecimento.³

Nesse sentido, cabe esclarecer que o modo pelo qual estou conduzindo as minhas considerações tenta aderir a perspectivas que acolhem de bom grado um desafio que, na falta de um nome melhor, pode ser chamado de desafio interdisciplinar. Mais precisamente: vou seguindo o tom daquilo que Adorno chamou de “ensaio”.⁴ É, pois, nesse tom de “ensaio” que me permito compreender que o PNEM, como era de se esperar, já tem seus pactos (não) declarados, em acordo com forças que configuram os “campos” de disputas entre as disciplinas do saber. Não me proponho a inventariar essas forças que se cruzam no PNEM, mas somente indicar como nas últimas décadas algumas pontes foram construídas, apesar dos novos cerceamentos. Ou melhor, limitar-me-ei a destacar uma dessas pontes que, nessas últimas

décadas, ora se alarga ora se estreita, a depender das possibilidades disponíveis ou desejadas. Em outras palavras, vou citar somente um indício para evidenciar como o debate que temos hoje foi composto e recomposto.

Entre 1989 e 1992, quando eu era estudante de História, e não apenas nesse período, mas também em alguns anos antes e depois, fez muito sucesso no meio acadêmico uma série de livro de bolso chamada Coleção Primeiros Passos. Um excelente professor de Filosofia, também muito irônico e muito distanciado da moda intelectual, dizia que nada substituía a leitura dos “clássicos”. Por isso, ele chamava a coleção de “últimos passos”. “À beira do precipício”, ele acrescentava depois da pausa dramática. Eu achava isso engraçado. Até porque, realmente, houve um tempo em que achei tudo muito superficial. Hoje, porém, adquiri outra compreensão, talvez nostálgica, mas certamente beneficiada por avaliações que só o tempo pode trazer. Não havia internet e o acesso aos livros era bem mais difícil do que hoje se pode imaginar (hoje, é claro, não se pode fugir de alguma menção a essa diferença temporal). Era escolhida uma palavra e a palavra era inserida numa fórmula nada inovadora: *O que é + palavra escolhida = título do livro*. Era óbvio que o próprio título da coleção dizia que se tratava de uma introdução. Introdução a qualquer coisa, inicialmente, a coisas mais sérias, como se vê nos dez primeiros volumes: socialismo, comunismo, sindicalismo, capitalismo, liberdade, racismo, indústria cultural, cinema e teatro. Depois, temas que até hoje, para nossa infelicidade, podem parecer exóticos, como *O que é desobediência civil* (volume 90) ou *O que é pênis* (volume 218). Proponho, então, uma rápida visita a dois volumes: o 17, lançado em 1980, e o 183, de 1986. Respectivamente: *O que é História*, de Vavy Pacheco Borges, e *O que é museu*, de Marlene Suano. Não vou me ater à detalhes sobre o conteúdo propriamente dito, e sim destacar alguns aspectos editoriais que hoje podem ser tomados como um sintoma do que se vivia no meio acadêmico. Por isso, a seguir, vou reproduzir a página “leituras afins” do livro *O que é museu*.

Leituras afins

O Armamentismo e o Brasil: A Guerra Deles - Ricardo Arnt (org.)

Carajás: desafio político, ecologia e desenvolvimento - Diversos autores

A “Conciliação” e outras estratégias - Michel M. Debrun

O Estado nuclear no Brasil - Carlos A. Girotti

O exterminismo e a Guerra Fria - Diversos autores

O Extremo Oeste - Sérgio Buarque de Holanda

A guerra em surdina: História do Brasil na Segunda Grande Guerra - Boris Schnaiderman

O Ocidente diante da Revolução Soviética - Marc Ferro

Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna - Noberto Bobbio/Michelangelo Bovero

Coleção Primeiros Passos

O que é Direito Internacional - José Monserrat Filho

O que é Geografia - Ruy Moreira

O que é ideologia - Marilena Chaui

O que é imperialismo - Afrânio Mendes Catani

O que é poder - Gérard Lebrun

O que é política - Wolfgang Leo Marr

O que é propaganda ideológica - Nelson Jar Garcia

Obviamente, era interessante remeter os leitores para a outros livros da editora, dentro ou fora da “Coleção Primeiros Passos”. E, quanto mais, melhor, também obviamente. Mas, no livro *O que é museu*, a editora não indica *O que é História*, que na época, mais precisamente em 1986, era um sucesso de vendas (já passava da décima edição). Imagina-se que aquele que lê *O que é museu* não se interessaria por *O que é História*. Supõe-se que o leitor de *O que é museu* está mais propenso a se interessar por outros temas, como Direito Internacional, Geografia, ideologia, imperialismo, poder, política ou propaganda ideológica. Por outro lado, edições subsequentes de *O que é História* não trazem *O que é museu* como parte das “leituras afins”. Por exemplo, a edição de 1989:

Leituras afins

O ensino de História: revisão urgente - Diversos autores

História Econômica do Brasil - Caio Prado Jr.

Uma introdução à História - Ciro Flamarion Cardoso

Coleção Primeiros Passos

O que é patrimônio histórico - Carlos A. C. Lemos

Coleção Tudo é História

Todos os títulos publicados

Coleção Redescobrimo o Brasil: a História em quadrinhos

Da Colônia ao Império - Lília M. Schwarcz/Miguel Paiva

Cai o Império - Lília M. Schwarcz

Olha lá o Brasil - Júlio José Chiavenato/Miguel Paiva

Deliberadamente não estou trabalhando de maneira direta com a abordagem das autoras, e sim com o trabalho editorial, que envolve o texto das autoras, mas é mais amplo ou até contraditório. Por exemplo, *O que é História* nessa edição de 1989: enquanto a editora faz referência, como se vê, ao volume *O que é patrimônio histórico*, a própria autora, ao final do livro, no item “indicações para leitura”, escreve em direção diferente. Ao encerrar a prescrição de autores e obras para o leitor continuar os estudos, ela assim escreve: “Outros livros desta coleção que podem ajudá-lo a se situar melhor nos temas específicos que abordamos são: *O que é capitalismo*, de Afrânio Mendes Catani; *O que é ideologia*, de Marilena Chauí; *O que é socialismo* e *O que é comunismo*, de Arnaldo Spindel”. Nada a ver, cabe ressaltar, com uma especificidade nacional. Talvez tenha a ver com o final do século XX, desde que se compreenda que não é possível seguir uma trajetória linear, que faria do final deste século o resultado de um processo ou o ponto de uma evolução.

Não é descabido imaginar que, se fosse escrito hoje, o livro de E. Carr, *O que é História?* incluiria, entre outros, o tópico “memória”. Em um congresso realizado no Institute of Historical Reseach de Londres, para avaliar e comemorar os 40 anos da obra (1961-2001), um dos palestrantes fez referência a isso de uma maneira muito clara:

Hoje em dia, o passado é genuinamente popular: de fato, talvez nunca tenha existido tanto interesse público pela História, não obstante a sua perda de importância no currículo escolar oficial (ou talvez por isso mesmo). Contudo, o passado que apela ao gosto popular não é, em termos gerais, o passado que os historiadores profissionais investigam e revelam. Atualmente, as áreas em franca expansão são a equivocadamente denominada “história familiar” – isto é, a pesquisa genealógica privada -, o chamado “patrimônio” e esse gênero de documentários televisivos a que na Inglaterra se chama *infotainment*. Carr não conheceu nem previu estas áreas.⁵

Em 1981, o livro *L’Historiographie*, publicado por Charles-Olivier Carbonell na coleção “Que sais-je?” também não deu importância à memória. Em compensação, o livro *L’Historiographie*, que Nicolas Offenstadt publicou em 2011 na mesma coleção, dedica seu

último capítulo ao tema “Mémores, luttés et histoires”. No início do século XXI, em um livro que, apesar de seguir outras conexões, também carrega certo tom de manual ou de avaliação geral, Chartier dá conta do sucesso dessas “áreas” que E. Carr e Carbonell não trataram, nem poderiam tratar. A partir do que se discute na França, Chartier dedica algumas páginas às diferenças entre história e memória: enquanto a memória é tratada como produção vinculada às demandas existenciais das comunidades, a História é inscrita na ordem de uma reflexão crítica e pública.⁶

No Brasil, uma das primeiras manifestações sobre os perigos da autoridade da memória diante da pesquisa histórica veio de José Honório Rodrigues, em 1981: “Ultimamente, tem havido verdadeiro abuso da palavra ‘memória’, sobretudo quando aplicada à defesa do patrimônio histórico. Ora, na verdade, esse uso da palavra desprestigia e menospreza a cultura histórica”. Como era do seu feitio, ele argumenta que, a partir da ignorância sobre o papel e a responsabilidade pública do “Arquivo Nacional”, os erros começaram a aumentar. Exemplo: “Fundação Pró-Memória! Pró-memória de quê e de quem? A iniciativa dessa ideia não honra o Ministério da Educação e Cultura e surgiu de alguma cabeça sem nenhuma experiência de historiador”.⁷ Assim como E. Carr, José Honório não previu o sucesso da memória, mas chegou a identificar o problema diante dos rumos institucionais. De qualquer modo, sua preocupação é um indício dos temas que seriam posteriormente tratados, obviamente não a partir do que ele entendia como História, mas certamente com preocupações que ele, ao seu modo, tentou explicitar. Enfim, diante dessas considerações mais ou menos generalizantes, eu não poderia deixar de ressaltar que a aproximação ou o afastamento entre História e memória ou entre História e museu tem uma historicidade que não é linear. Sobre isso, basta ressaltar que os antiquários, antes da história chamada de “científica” e antes do museu chamado de “público”, colecionavam e interpelavam a cultura material. De modo que, hoje, há muitos motivos para o aprofundamento das relações entre a História e o museu, apesar das diferenças e também por causa delas.

Evidentemente, a pesquisa histórica tem uma longa tradição de estudos da cultura material e isso poderia atrair a Museologia. Pelo mesmo motivo, a Museologia poderia se tornar mais atraente para os estudos históricos, apesar das abordagens distintas e, às vezes, contrárias. Outra possibilidade de aprofundamento é o debate sobre os usos do passado. E exatamente aí é que eu pretendo me encaminhar para a segunda parte dessa minha proposta de leitura do PNEM, ou desse meu intuito de introduzir algumas considerações sobre o PNEM a partir de uma leitura interessada. Explicitamente interessada em aprofundar diálogos, mas precisamente diálogos

vinculados ao compromisso que o PNEM tem com a filosofia de Paulo Freire, como se vê no trecho a seguir: “Mais do que para o ‘desenvolvimento de visitantes’ ou para a ‘formação de público’, a educação museal atua para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la”.⁸

Ou seja, se fosse possível resumir o pressuposto ético do PNEM, creio que o resumo acima estaria numa fundamentação no tempo, pelo tempo e apesar do tempo. O tempo que se transforma e se torna objeto de estudo e de orientação politicamente discutida e avaliada, eis a questão, eis a ética da educação museal, com a qual se espera trabalhar e pela qual é preciso lutar. Não foi fácil incorporar essa posição. Foi preciso negar noções de progresso e de ciência que reduziam o tempo a uma evolução necessária e abstrata, como se o tempo fosse constituído por um auto-aperfeiçoamento ontológico. Dito isso, volto ao início. Para, afinal, começar uma segunda parte daquilo que aqui estou apresentando. Retorno, assim, à observação que Adrian escutou, agora a partir da filosofia de Paulo Freire que fundamenta boa parte do PNEM. Voltemos, pois, ao início, recordando o que Thomas Mann escreveu: “ELE: — Tempo? Unicamente algum tempo? Não, meu caro, não é só com esse artigo que o Diabo faz negócios. (...) O que importa é a espécie de tempo que se fornece!”⁹

Se a Museologia e a História lidam com o tempo como transformação, qual tipo de tempo a Museologia e a História oferecem? Como entender as implicações históricas desse tempo que se oferece na qualidade de transformação? Transformação em que sentido? Em quais termos ocorre esse tipo de tempo? Para pensar sobre essas indagações será preciso entendê-las no âmbito de um estudo sobre as experiências temporais, será preciso explorar o sentido cronológico e outros sentidos.

Em um tempo cronológico delimitado (século XV, por exemplo), as pessoas viviam em outro tempo cronológico. Dito de modo ainda mais simples: viviam em outra data ou em outro período. Sobre isso, a clareza parece ser cristalina, não porque a operação conceitual é fácil, não por ser mais simples, mas pelo fato de ser essa a maneira mais comum de lidar com o tempo. Por outro lado, essas pessoas do passado também vivenciavam o tempo de outra maneira. Maneira que, sem dúvida, não era cronológico, já que não havia o costume de contar a duração das coisas por anos ou séculos. Naquele tempo cronológico (séc. XV) não havia nem a prática do aniversário, hoje tida como algo completamente natural. Aliás, as pessoas não sabiam, ao certo, a idade. Não sabiam, e o saber não fazia falta. Compreender como isso fazia parte das práticas socialmente compartilhadas, em uma sociedade específica, significa fazer uma história das temporalidades, uma história das maneiras pelas quais o tempo é vivenciado

concretamente. De modo algum, pretendo separar a história das temporalidades em um campo específico, mas somente ressaltá-la como via de problematização da história social. A rigor, nada de muito novo. A citação de um caso talvez possa ser suficiente: *Guilherme Marechal*, de Georges Duby — uma biografia, isso se é usada uma classificação que os manuais de introdução aos estudos históricos incentivam. Melhor dizer uma obra de história social, certamente uma das mais significativas do século XX. Analítica, interpretativa, literária, antropológica, como toda obra deveria ser. Obviamente, não vou me demorar em comentários sobre isso, mas vale a pena citar um trecho em que o historiador traz, com o primor que lhe era próprio, uma significativa interpretação de história das temporalidades: “Tinha mais de oitenta anos, afirmava. Exagerava um pouco, pois não sabia exatamente qual era sua idade. Mas quem sabia, naquela época?”

“Na vida”, escreve Duby, “as datas mais importantes eram outras, não a de nascimento. Esta se esquecia. E eram tão poucos os muitos velhos que os outros até os envelheciam — e eles próprios se envelheciam ainda mais”. Nem Guilherme Marechal sabia do natalício, nem os historiadores conseguiram descobrir. Algumas contas sugerem “por volta de 1145”. Duby argumenta que, nesse caso, não era apenas a ausência de aniversários que explica a imprecisão. Além de não fazer falta, a data de nascimento raramente era registrada. Apenas os mais ricos deixavam registros em papel. Guilherme “saiu de um meio muito inferior”, não adiantaria “fuçar os arquivos”.¹⁰ Está em jogo a construção histórica da diferença temporal, dispositivo que, por um lado, funcionará com certas peculiaridades na própria construção do saber histórico na modernidade, e, por outro lado, pode se tornar objeto da reflexão historiográfica.¹¹

A Epistemologia que separou o sujeito do objeto, como destaca Michel de Certeau, é a mesma que fez o passado ficar diferente do presente. Objeto de pesquisa e passado a ser pesquisado são constituintes do mesmo processo de composição do saber moderno: não mais no mundo, mas diante do mundo. “A objetivação do passado”, adverte Certeau, “acabou transformando o tempo no impensado de uma disciplina que não cessa de utilizá-lo como um instrumento taxonômico”.¹²

A própria diferença entre passado e presente, sendo um princípio fundador, marca o desejo histórico (desejo, como qualquer outro, jamais saciado, afinal desejo saciado é desejo acabado). Para ser mais preciso, refiro-me ao desejo de saber o que aconteceu, animado e desanimado — ao mesmo tempo — pela possibilidade de saber em parte, tanto pelo horizonte que promete a junção das partes, quanto pela expectativa de encontrar na parte algo do todo, que o revele de maneira convincente e, a depender do caso, comovente. De qualquer modo,

antes de saber em parte, a consciência da impossibilidade do todo interage incessantemente com a consciência sobre a distância, essa ponte e esse abismo que não mais permite a totalidade do tempo antes formulada pelas temporalidades vinculadas ao sagrado. Profana, a História Moderna far-se-á por partes mais ou menos distanciadas, mais ou menos conectadas: tanto entre passado e futuro, quanto entre sujeito e objeto, ou ainda entre o escrito e o oral ou entre o sagrado e o profano.

O passado fica proibido de tocar na pele do presente. Tocado pelo passado, o presente se dissolveria, caindo em regimes de temporalidade que a História Moderna colocou para fora do jogo, não para esquecê-los, mas para se reforçar através do par ciência/religião. Ciência legítima que, para se legitimar, precisa do seu oposto: o ilegítimo. A diferença entre passado e presente é, assim, a possibilidade que torna a História uma narrativa de plenitude improvável ou de completude impossível; mas é a impossibilidade de o presente chegar junto do passado que faz a História existir como escrita que tenta dar conta da ausência.

Se o presente já não é mais o passado, isso significa que a história é criadora e criatura da diferença temporal: a percepção do passado como um tempo diferente que se findou, mas que, contudo, deixou algum vestígio. O vestígio é a vertigem do historiador que busca o elo perdido entre presente e passado. Perdido, o passado será objeto de estudo, fabricado por um sujeito que procura e, depois da procura, conclui, com certo ar de vitória, que sobre o passado é possível dizer que existiu, mas não se sabe bem aonde. Nem os mais científicos arriscarão ter conseguido dizer o que de fato aconteceu, porque a saída sempre será dizer: até aqui se sabe sobre até acolá. Reivindicando ser científico, o sujeito historiador saberá que o objeto historiográfico é distante e a operação historiográfica se resume a tarefa de diminuir a distância, mas sem eliminá-la. Daí o senso comum que está no regime discursivo da ciência: descobertas parciais, que podem ser, no futuro, confirmadas em uma suposta totalidade ou refutadas em nome de partes que, pelo menos temporariamente, não conseguem ser articuladas.

Para Michel de Certeau, a grande novidade da História Moderna (a partir do século XVIII) é a divisão cada vez mais clara entre passado e presente, gerando a emergência de um “outro” como objeto desconhecido a ser domesticado pela escrita.¹³ A afirmação do “outro” o pressupõe estranho ao presente. Quanto maior for a demarcação do passado, maior será a delimitação do presente. Nas duas dimensões temporais, a valorização de um tempo necessariamente se faz no aumento de cotação do outro. Para Certeau, o que se valoriza na “história moderna” não é propriamente o passado ou o futuro, mas a “temporalidade moderna”, o tempo partido entre passado e presente. Qualquer dimensão do tempo partido só se aprofunda

pelo aprofundamento do tempo vizinho. O modo pelo qual isso se dá é que vai compor algumas diferenças entre o romântico e um científico, mas ambos são idênticos na medida em que funcionam em uma temporalidade moderna.

No tempo partido da modernidade, identificar os mortos é o primeiro passo. O segundo é dar-lhes nome. Cada passo, tanto o primeiro quanto o segundo, só se torna possível na escrita. O ausente não identificado corresponde ao túmulo sem lápide. Desse modo, nunca houve uma preocupação tão forte de separação entre os mortos e os vivos, gerando rituais que, em termos psicanalíticos, poderia ser traduzido como “trabalho de luto”. O “outro”, possível pela localização institucionalizada do sujeito diante do objeto, é antes de tudo um “morto”. Se Walter Benjamin pensa numa alternativa diante do progresso, ele quer exatamente superar a “operação historiográfica” que Michel de Certeau pesquisa, examina e localiza dentro de certos padrões da escrita e dos lugares institucionais. Em ambos, não há um manual de introdução à História e sim o furo do balão historiográfico da modernidade. Críticos diante da receita dos jogos acumulativos, tanto Benjamin quanto Certeau desmontam princípios do tempo cronológico que aparta o antes do depois por meio de datas devidamente arrumadas. Se Benjamin põe saídas pela “imagem dialética”, Certeau aposta numa “politização” dos recursos historiográficos, para enfrentar a escrita moderna, por meios que ela mesma abandonou ou cultivou. Modernos e anti-modernos ao mesmo tempo? Talvez, mas sobretudo além e aquém da modernidade. Pós-modernos, talvez possam ser, mas somente nos registros de análises de detração apaixonada ou de reverências não confessadas que circulam no campo das novidades do mercado intelectual. Não há aí projetos e sim possibilidades de deslocamento temporal diante do tempo disponibilizado pela cronologia. Como possibilidade, tanto a imagem dialética de Benjamin quanto a escrita da história de Michel de Certeau aproximam-se da possibilidade do “eterno retorno”, tal como Nietzsche o formulou.¹⁴

Dito isso, é preciso compreender que *A escrita da História* não é um manual de metodologia, embora possa parecer. Será fundamental reconhecer que, no decorrer desse livro e de outros, Michel de Certeau apresenta um diagnóstico da modernidade em vários aspectos, inclusive um diagnóstico do tempo moderno. O que ressaltar até aqui foi exatamente isso: como Michel de Certeau, ao contrário do que concluir François Hartog, tem uma teoria do tempo, que, além do diagnóstico, se desdobra em proposições alternativas diante daquilo que é diagnosticado. Não se trata de romper a fronteira entre passado e presente, nem propor outros rituais para os mortos, nem apenas negar o progresso. Trata-se de desestabilizar o jogo do tempo dividido, a começar pelo que se entende por uma divisão, não para simplesmente negá-la,

ignorá-la ou aperfeiçoá-la. Daí a noção de vibração e vazamento que Michel de Certeau vai buscar na pintura de Miró.

A história está, pois, em jogo nessas fronteiras que articulam uma sociedade com o seu passado e o ato de distinguir-se dele; nessas linhas que traçam a imagem de uma atualidade, demarcando-a de seu outro, mas que atenua ou modifica, continuamente, o retorno do “passado”. Como na pintura de Miró, o traço que desenha diferenças através de contornos e que torna possível uma escrita (um discurso e uma “historicização”) é atravessado por um movimento que lhe é contrário. Ele é vibração de limites. A relação que organiza a história é uma relação mutável, na qual nenhum dos (dois) termos é o referente estável.¹⁵

Não é um atravessamento moderno nem anti-moderno, e muito mesmo pós-moderno. O que atravessa só age porque supõe a fronteira. A fronteira não é negada. É muito mais grave. Ela é atravessada, e esse atravessamento a faz vibrar, como uma corda que produz o som pelo ar que se desloca em frequência diferente. Em outro livro, *A fábula mística*, Michel de Certeau retorna à estratégia de pensar a teoria da história através da pintura de Miró.

As pulsões de cor, em Miró, foram (...) com suas flechas o espaço criado para seus jogos. Há hemorragia desses fluxos para fora de seus corpos. Um vazamento análogo ridiculariza meus esforços para recortar, na espessura de nossas informações e de nossos aparelhos de análise, as sequências de um relato que teria como assunto a mística cristã dos séculos XVI e XVII. Só é preciso um lugar onde possa aparecer o que o ultrapassa.¹⁶

Miró, talvez se possa imaginar, também apresenta a origem do som. As cordas que limitam suas figuras são tensionadas e por isso repercutem, transcendem o limite fazendo-o móvel, numa mobilidade tão intensa que chega a produzir limites alterados. Talvez se possa imaginar, ainda, como esse visível é invisível, como esse visível é provocador de outra visibilidade. O olho não vê quando a corda está exatamente no momento em que ela está em vibração, assim como não se vê cada fotograma de uma película de cinema, porque a velocidade engana o limite da figura parada. Ao girar em certa velocidade, a película elimina e não elimina o fotograma — aí está a regra do jogo. Ao fazer as cores vibrarem, Miró elimina e não elimina o lugar de cada coisa. Esse espaço que se deixa atravessar é o lugar onde o tempo se permite ser atravessado. O “eu” passa a acolher o “outro”, não para fazer pactos comerciais com o corpo ou a alma, não para dominar ou ser dominado, mas para outras relações. Nessas relações, o tipo de tempo que se oferece também vibra, passado e presente passam a ter reverberações interativas. É isso que a História precisa e pode compartilhar: a vibração do tempo, o que equivale dizer uma vibração política pela negação de um futuro para poucos e, tão importante

quanto isso, a afirmação do devir em comum. Assim, eu imagino, a história dos museus, e nos museus, poderá ser mais vibrante.

Não seria esse o tempo ao qual Thomas Mann se reporta? Refiro-me, por exemplo, às primeiras páginas de *José e seus irmãos*: “O que aqui nos preocupa não é o tempo calculável. É antes a ab-rogação e a dissolução do tempo com o alternar-se da tradição e da profecia, que empresta à frase ‘era uma vez’ o seu duplo sentido de passado e de futuro e com isto a sua carga de presente potencial”.¹⁷ Não se trata, portanto, daquele tempo linear, desenhado em certos trajetos do pensamento moderno, tempo que Walter Benjamin chamou de “homogêneo e vazio”.¹⁸

Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal e contínua, a relação do ocorrido com o agora é dialética — não é uma progressão, e sim uma imagem, que salta. — Somente as imagens dialéticas são imagens autênticas (isto é: não-arcaicas), e o lugar onde as encontramos é a linguagem.¹⁹

Longe do tempo homogêneo e vazio, pressupõe-se aqui o tempo que vibra, o tempo envolvido nas operações da *topologia*, como diria Michel Serres: o tempo em sua multiplicidade, não excluindo, obviamente, o recurso ao linear, que é certamente a maneira mais comum de medi-lo.

O tempo clássico se relaciona à geometria: não ao espaço, como dizia de maneira precipitada Bérson, mas principalmente à métrica. Pelo contrário, inspire-se na topologia e essas aproximações, ou inversamente os distanciamentos que a seus olhos parecem arbitrários, e talvez você descubra agora o seu rigor. E sua simplicidade, no sentido literal da palavra dobra: é toda a diferença entre a topologia – o lenço é dobrado, amassado, em tiras – e a geometria – o mesmo tecido é passado, de modo plano. Tal como o experimentamos, tanto em nosso sentido íntimo como no exterior, na natureza, tanto no da História como no do clima, o tempo se assemelha muito mais a essa variedade amassada do que à plana, excessivamente simplificada. Que se tenha necessidade desta última para medidas, não há dúvida, mas por que induzir a partir daí uma teoria geral do tempo? Confunde-se em geral o tempo e a medida do tempo, isto é, uma métrica com uma reta.

Para indicar o trabalho da topologia, Michel Serres dá o caso de um lenço marcado em dois lugares. Os lugares podem ficar próximos ou distantes, dependendo do modo pelo qual o lenço se dispõe no espaço: esticado, dobrado, amassado, embrulhado, ou em outras posições, as distâncias serão infinitamente diferentes. “Denomina-se topologia a essa ciência das

proximidades e dos rasgos”.²⁰ Um tempo, que no vocabulário de Deleuze e Guattari, seria chamado de tempo rizomático. Tempo que não segue o sistema da raiz, e sim a sugestão do rizoma. Se as barreiras alfandegárias entre os territórios acadêmicos são abolidas, não será nenhum exagero dizer que aí se tem, como há em Benjamin, um tempo liberto do eixo central, do historicismo ou de qualquer outra temporalidade no modelo de raiz: “Um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda”.²¹

Em pauta, portanto, a qualidade com a qual se dá, ou não, certos valores ao tempo. É o que Adrian ficou sabendo: “EU: — Então quereis vender-me tempo? ELE: — Tempo? Unicamente algum tempo? Não, meu caro, não é só com esse artigo que o Diabo faz negócios. (...) O que importa é a espécie de tempo que se fornece!”.²² Mas, afinal, que tipo de tempo é esse que “ELE” oferece? A rigor, trata-se do tempo moderno levado às últimas (?) consequências, mais ou menos o tempo que hoje se tem a partir do avanço virtual combinado com o recuo das credibilidades políticas, e em nome das virtudes do mercado. Será preciso dar a palavra a “ELE”, porque é exatamente esse tempo com o qual a História não deveria se envolver:

Um tempo grandioso, um tempo doido, um tempo totalmente endiabrado, com fases de júbilo e de folia, mas também, como é natural, com períodos um tanto miseráveis ou mesmo inteiramente miseráveis. (...) Na sua vida, o pêndulo vai ininterruptamente de cá para lá, entre a exuberância e a melancolia. Esse vaivém é comum; é, por assim dizer, ainda burguesamente moderado à maneira dos nurembergueses, em comparação com aquilo que nós propiciamos. Pois oferecemos nesse gênero o máximo: propiciamos enlevos e iluminações, experiências de desembaraço e desenfreamento, de liberdade, segurança, facilidade, sensações de poder e triunfo, que fazem o nosso homem perder a fé nos seus próprios sentidos e ainda lhe proporcionam a admiração colossal por suas próprias realizações, que até pode induzi-lo a renunciar de bom grado a qualquer estima que venha de outros e de fora, sobre o frêmito do narcisismo e até mesmo o delicioso horror a si, cujo efeito o leva a reputar-se porta-voz da Graça e monstro divino. E, do outro lado, há de vez em quando descidas igualmente profundas, igualmente gloriosas, não só a vácuos e ermos e impotentes desolações, mas também a dores e enjoos. Esses são, aliás, males familiares, que sempre existiram e pertencem à índole da gente; apenas se intensificaram notavelmente (...).²³

Envolvidos com esse tempo, nós já estamos, de alguma maneira, na experiência ou na expectativa. A ampulheta continua sendo virada e revirada, ofertando esse tempo do tudo ao mesmo tempo e agora, intenso porque egocêntrico, e egocêntrico porque intenso (tempo dos artistas, ou pelo menos de certo tipo de artista — Adrian é compositor e isso, não se pode desprezar, é central na trama de Thomas Mann). Será preciso transformá-la, a ampulheta, em objeto de museu, para que deixe a vida, e entre na História. Será preciso fazer com a ampulheta

aquilo que já foi feito com muitos e muitos outros objetos que, prometendo a vida, traziam a morte. Não se pode abandonar a utopia de colocar a ampulheta como objeto de memória, para que nunca se esqueça dos males que ela pode causar. Eis a transformação: tirar a ampulheta do mercado, tirar de circulação o mercado da ampulheta. Será preciso expor o relógio ao lado do Iphone, o copo descartável ao lado do celular, a bala ao lado do chocolate, a cruz ao lado da espada, e assim por diante, em combinações variadas e delimitadas, com a missão quase sagrada de denunciar a rede onde nós nos metemos. Será preciso exhibir o pacto que esses objetos já fizeram, sem nos avisar. Em outras palavras: que o pacto não seja mais esse que Thomas Mann descreveu.

Notas

¹ MANN, Thomas. *Doutor Fausto*. Rio de Janeiro: Nova Friburgo, 1984, p. 302 e 307.

² Idem, p. 311.

³ Como não poderia deixar de ser, os campos de conhecimento não costumam reconhecer que suas origens e seus funcionamentos se dão em acordos e disputas, em consonância com o erguimento de muros e condomínios, tal como alertou Michel Serres. “Sempre que alguém delimitou um campo, foi para que pudesse dizer: esse aqui é meu. (...) Só existe realmente uma ideologia, aí está: dividir para reinar, ou para recolher o lucro. Partilhar arbitrariamente para que algo aconteça nos limites, algo que fará a felicidade de alguém. (...) Só o poder recorta o saber.” SERRES, Michel. *Hermes, uma filosofia das ciências*. Rio de Janeiro, 1990, p. 155-156.

⁴ Adorno, Theodor. “O ensaio como forma”. In: *Notas de Literatura I*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

⁵ FERNÁNDEZ-ARMESTO, Felipe. “Epílogo: que é a História hoje?”. In: CANNADINE, David (org.). *Que é a História hoje?* Lisboa: 2006, p. 195.

⁶ CHARTIER, Roger. *A História ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 24.

⁷ RODRIGUES, José Honório. *Filosofia e História*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, p. 45.

⁸ INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília: Ibram, 2018, p. 73.

⁹ MANN, Thomas. Op. cit., p. 311.

¹⁰ DUBY, Georges. *Guilherme Marechal, ou o melhor cavaleiro do mundo* (Trad. Renato Janine Ribeiro). Rio de Janeiro: Edições Graal, 2ª ed., 1987, p. 7.

¹¹ O que Gadamer chama de “diferença temporal” pode ser tido como um princípio básico da escrita da História na modernidade, cujo cerne reside na necessidade da diferença entre passado e presente, não como impedimento para o conhecimento histórico, mas exatamente como condição de possibilidade para a o próprio sentido histórico do conhecimento: “o tempo não é um precipício que devemos transpor para recuperarmos o passado; é, na realidade, o solo que mantém o devir e onde o presente cria raízes”. GADAMER, Hans-Georg. *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 67.

¹² DE CERTEAU, Michel. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 64.

¹³ CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982, p. 14.

¹⁴ Se eu estou entendendo o “eterno retorno” não como experiência propriamente concreta, mas como possibilidade que permite outras vivências da concretude, isso significa que sigo a interpretação posta em prática por Roberto Machado. MACHADO, Roberto. *Zaratustra, tragédia nietzschiana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997, p. 117-145.

¹⁵ DE CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 3ª ed., 2013, p. 29.

¹⁶ DE CERTEAU, Michel. *A fábula mística séculos XVI e XVII: volume 1*. Rio de Janeiro: Forense, 2015, p. 1; 4.

¹⁷ MANN, Thomas. *José e seus irmãos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983, p. 30.

¹⁸ “A concepção de progresso do gênero humano ao longo da história é algo inseparável da concepção de que esta transcorra num tempo homogêneo e vazio. A crítica à concepção desse processo precisa constituir o fundamento da crítica à própria concepção de progresso”. BENJAMIN, Walter. “Teses sobre filosofia da história”. In: KHOTE, Flávio (org.). *Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Ática, 1991, p. 161.

¹⁹ BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, p. 504.

²⁰ SERRES, Michel. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco Editora, 1999, p. 82.

²¹ Como indicam Deleuze e Guattari, trata-se de um pensamento que procura cultivar a “ruptura a-significante”: “um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”. DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995, p. 21.

²² MANN, Thomas. *Doutor Fausto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 311.

²³ Idem, p. 311.

Artigos

Memórias de resistência: um olhar sobre os uniformes da Segunda Guerra Mundial da Sociedade Polônia de Porto Alegre

Ana Carolina Gelmini de Faria*

Vanessa Astigarraga Leão**

Recebido em: 05/08/2019
Aprovado em: 06/03/2020

* Docente do curso de Museologia do Departamento de Ciências da Informação da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DCI/FABICO/UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da mesma universidade (PPGMusPa/UFRGS). Museóloga formada pela UNIRIO, e mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Integrante do grupo de pesquisa do CNPq "Escritas da história em museus: objetos, narrativas e temporalidades" e do "GEMMUS - Grupo de Estudos em Memória, Museus e Patrimônio". Email: carolina.gelmini@ufrgs.br.

** Formada em Museologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), possui formação em Segurança e Preservação de Acervos Científicos e Culturais pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins do Rio de Janeiro (MAST – RJ). Participou como bolsista do Projeto de Preservação do Acervo Raro da UFRGS (2014). Atuou como voluntária no Programa de Extensão “Preservação da Cultura Polonesa no Brasil” (2018-2019). Email: leao.vanessa@outlook.com.

Resumo

O trabalho analisa os três uniformes militares da Segunda Guerra Mundial que compõem o acervo da Sociedade Polônia de Porto Alegre (Rio Grande do Sul/ Brasil). As vestimentas pertenceram a três associados que se alistaram voluntariamente para lutar na Segunda Guerra Mundial servindo nas Forças Armadas Polonesas no Ocidente. Essa associação possui um rico patrimônio cultural e preserva a memória e a cultura polonesa em solo brasileiro. Para compreender o contexto do surgimento desse acervo, uma revisão histórica foi realizada na tentativa de investigar as relações entre a materialidade e o imaginário construído por esse grupo social. Ao final conclui que por se originarem em um importante evento da história contemporânea, cumprem sua função como objetos testemunho, perpetuando e resignificando suas memórias.

Palavras-chave

Pesquisa Museológica; Indumentária; Segunda Guerra Mundial; Sociedade Polônia; Uniformes Militares

Abstract

An analysis is presented of three military uniforms of Second World War which integrate the collection of the Sociedade Polônia de Porto Alegre (Rio Grande do Sul / Brazil). The clothing studied belonged to three society members who voluntarily enlisted to serve for the Polish Armed Forces at the Second World War. This society has a rich cultural heritage and preserves the Polish memory and culture in the Brazilian territory. To understand the context of this collection's surge, a historical review was done to find out the relation between the material facts and the imaginary created by this social group. At the end, it is concluded that, for being originated during an important event of contemporary history, the uniforms accomplish the function as testimonials objects, perpetuating and giving new meanings to their memories.

Keywords

Museological Research; Clothing; Second World War; Sociedade Polônia; Military Uniforms

A Nação da Águia Branca em solo gaúcho

Quando tratamos do tema imigração no Rio Grande do Sul, é possível identificar que a imigração polonesa regularmente é relegada a um plano secundário na história do estado, permanecendo à sombra das imigrações italiana e alemã. Porém, os poloneses foram o quarto maior grupo de imigrantes a chegar ao sul do Brasil e, na segunda metade do século XIX, já estavam estabelecidos como colonos nas áreas organizadas pelo governo. A cidade de Porto Alegre neste período figurava como um importante cenário no trânsito imigratório e muitos poloneses passaram por ela em direção ao interior; alguns aqui permaneciam enquanto outros retornaram posteriormente para a capital em busca de melhores oportunidades de vida, conseguindo trabalho nas indústrias estabelecidas na região denominada de 4º Distrito.

As diferenças culturais e de idioma constituíram algumas das adversidades que os imigrantes enfrentaram na capital e no interior; essas diferenças foram a motivação para a criação de associações, no intuito de formar uma rede de assistência entre eles que fortalecesse os laços sociais e culturais no novo país. Em Porto Alegre existiram algumas associações de etnia polonesa, sendo a Sociedade Zgoda¹ considerada a mais antiga, fundada em 1896. No ano de 1904 essa associação se fundiu com a Sociedade Águia Branca; em 1930 se uniram à Sociedade Tadeusz Kosciuzko, dando origem à Sociedade Polônia - que a partir de 1960 se firmou como a única associação de imigrantes poloneses em Porto Alegre.

A Sociedade Polônia se constitui como “(...) uma sociedade civil sem caráter político ou econômico, sendo seus fins puramente sociais, culturais, desportivos e beneficentes”.² Sua sede social abriga seu patrimônio formado por diversas materialidades que preservam a memória e a cultura polonesa e sua trajetória em solo brasileiro. Desde sua criação, a Sociedade Polônia se preocupou com a difusão da cultura polonesa através de seu legado, e destaca-se em seu estatuto³ que a associação prevê a criação de um museu, junto a outros dispositivos culturais como: “a) Biblioteca, museu da imigração, acervo histórico; b) Cursos de língua e cultura polonesa; c) Grupo de danças folclóricas, teatro, coral, cinema, etc.; d) Outras atividades desportivas e culturais conforme necessário”.

A associação atualmente desenvolve um projeto para a criação de um Centro de Memória e Documentação em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Juntos, desde 2018, as duas instituições atuam na conservação preventiva e salvaguarda do patrimônio. O patrimônio histórico e cultural que a Sociedade Polônia abriga é

resultado de incorporações com outras associações polonesas ao longo de 122 anos de história. Entre os bens preservados há um conjunto de três uniformes militares; essas vestimentas pertenceram à associados da Sociedade Polônia que se alistaram voluntariamente para lutar na Segunda Guerra Mundial, servindo nas Forças Armadas Polonesas no Ocidente. Os uniformes foram doados à associação, que os mantém conservados e os expõe em solenidades pontuais (Figura 1).

Figura 1 - Uniformes militares da Segunda Guerra Mundial preservados pela Sociedade Polônia



Fonte: Acervo Sociedade Polônia, 2018.

A decisão em pesquisar esse acervo se fundamentou na raridade e originalidade desses objetos que testemunharam um dos capítulos mais sombrios da história e que, na Sociedade Polônia, ganharam novos significados na condição de documentos da resistência polonesa.

Este trabalho se propõe examinar e levantar questões relacionadas às histórias desses uniformes e sua trajetória na associação, considerados na pesquisa como “(...) objetos autênticos (...) que, como testemunhos irrefutáveis revelam os desenvolvimentos (...) da sociedade”.⁴ A conexão com o passado proporcionada pelos uniformes militares faz com que as memórias sejam ressignificadas com o olhar do presente e as histórias contadas por esses objetos imprimem suas marcas na materialidade, evocando discursos e sentimentos que os legitimam.

Para entendermos a trajetória dos uniformes militares da Sociedade Polônia é necessário compreender as circunstâncias de sua origem, nesse caso, a Segunda Guerra Mundial, através da participação de seus protagonistas representados pelos doadores dos uniformes: Sr. Jan Arusiewicz, Sr. Karol Klacewicz e o Sr. Mieczylaw Niemiec.

Esses objetos incorporam o passado e evidenciam parte da cultura e do contexto em que foram criados “(...) enquanto produto, expressão e vetor de relações sociais em determinado contexto histórico”.⁵ São considerados objetos testemunhos por resistirem ao tempo e por sua capacidade de evocar memórias e sentimentos através de sua materialidade. O emprego do termo *objetos testemunhos* se refere aos objetos que são “(...) retirados do espaço urbano e, (...) tiveram os seus valores estéticos, de uso, decorativo ou econômico, subordinados ao valor de testemunhos”.⁶ Assim, compreendemos que os uniformes militares não são apenas vestimentas, mas, sim, interpretante das experiências e memórias de quem os vestiu, da instituição que os guarda e os exhibe, do público que os contempla e de quem os pesquisa.

De acordo com Daniela Calanca: “(...) o vestuário remete sempre às estruturas e aos conflitos sociais. Isso significa analisar como o vestir-se se relaciona com os vários componentes sociais: o dado básico não é o vestuário como tal, mas a relação que se estabelece com ele”.⁷ Os uniformes militares constituem uma importante fonte documental que revelam uma série de detalhes intrínsecos e extrínsecos que permitem uma análise profunda de sua trajetória; realizar uma imersão investigativa sobre os objetos e seu contexto histórico é imprescindível para interpretar possíveis significados a eles vinculados.

A campanha de alistamento

Os uniformes militares em salvaguarda pela Sociedade Polônia foram doados ainda em vida por seus proprietários, que se alistaram voluntariamente para defender a Polônia na Segunda Guerra Mundial. Eles constituem os três comandos militares das Forças Armadas Polonesas (Exército, Marinha e Aeronáutica) durante o período em que o governo da Polônia estava exilado em Londres. A Segunda Guerra Mundial teve início em primeiro de setembro de 1939, quando a Alemanha nazista invadiu a Polônia e estendeu-se até dois de setembro de 1945, devastando países e ceifando vidas. Diante dessa situação o governo polonês exilou-se na França e, após a invasão deste país, mudou-se para Londres.

O Brasil ingressou nesse conflito somente em 1942, após o ataque de submarinos alemães a navios mercantes brasileiros. Neste período, nosso país estava submetido à política nacionalista do Estado Novo implementada por Getúlio Vargas, que propunha um regime

patriótico e de unificação da nação, ignorando por completo a pluralidade cultural dos descendentes de imigrantes das diversas etnias que aqui viviam, em especial, na região Sul. Essas comunidades sofreram preconceito e perseguição por conta de sua cultura e linguagem diferentes:

Entre 1937 e 1945, o Brasil foi marcado por um projeto nacionalista implantado por Getúlio Vargas, um período de construção da identidade nacional que propunha uma pátria una, indivisa e coesa. Os grupos étnicos que não se enquadravam nesse discurso tornaram-se indesejáveis e passaram a ser percebidos como entraves à construção da nação. O governo, então, investiu na assimilação e na erradicação dos chamados quistos raciais.⁸

Uma das ações tomada pelo regime e que exemplifica a situação vivida por essas comunidades foi o Decreto Lei no 406, de 4 de maio de 1938,⁹ onde, no artigo 85, o Governo Federal impôs o fechamento das escolas étnico-comunitárias geridas pelos grupos de imigrantes, que tinham por objetivo ensinar às crianças suas características étnico e culturais, sendo importantes para as comunidades rurais afastadas e sem acesso à escola regular administrada pelo Estado. O Colégio Marechal Pilsudski, criado pela Sociedade Polônia, teve suas atividades encerradas por conta deste decreto, embora a associação tenha prosseguido com suas atividades.

No ano seguinte, um novo decreto¹⁰ “(...) impôs restrições maiores ao uso da língua estrangeira em repartições públicas, em locais de aglomeração ou de reuniões civis, como igrejas e associações”.¹¹ O cerco ao estrangeiro se fechava cada vez mais, principalmente aos imigrantes alemães e italianos, mas os poloneses eram vistos de forma depreciativa:

(...) os imigrantes poloneses não apresentavam grandes preocupações, por serem supostamente vistos como “marginais sociais” e que causavam apenas “preocupações policiais” para os nacionalizadores, os efeitos desse processo também foram intensamente sentidos nas comunidades e nas organizações étnicas desse grupo de imigrantes. Segundo relatos dos próprios descendentes do grupo étnico polonês, as proibições das leis e dos decretos também aconteceram nos núcleos poloneses, havendo inclusive prisões.¹²

Todos esses acontecimentos foram acompanhados pela Legação¹³ da Polônia na figura de seu ministro plenipotenciário polonês no Brasil, Tadeusz Skowronski, que “(...) assumiu o seu posto no período de introdução da nova política do governo brasileiro face aos estrangeiros”.¹⁴ A atuação da Legação Polonesa durante o período da Segunda Guerra Mundial foi significativa, sendo responsável, também, pela coordenação do Comitê de Ajuda às Vítimas

da Guerra na Polônia; essa ação contou com o apoio da Cruz Vermelha e angariou fundos remetidos às vítimas e órfãos do conflito.

A campanha de alistamento de voluntários para as Forças Armadas Polonesas no exílio foi coordenada pela Legação Polonesa junto com seu adido militar Franciszek Arciszewski. A campanha teve início logo após a invasão da Polônia pelos alemães e, posteriormente, pelos soviéticos, em um apelo feito pelo General Wladyslaw Sikorski, primeiro ministro do governo polonês no exílio e comandante chefe das Forças Armadas Polonesas, buscando incorporar soldados a suas frentes de combate. No Brasil, representantes da Legação Polonesa visitaram comunidades polonesas durante semanas no intuito de conseguir recrutar o maior número de voluntários possível. Esses recrutadores utilizavam cartazes de propaganda da campanha apelando ao sentimento patriótico dos imigrantes e prometiam benefícios como emprego, propriedade de terras e redução de impostos na Polônia após a guerra. Os primeiros voluntários saíram do Brasil com destino à França para se juntarem as Forças Armadas Polonesas meses após o início da guerra, ainda em 1939.

A campanha de alistamento de voluntários era destinada a poloneses natos,¹⁵ solteiros, com até 38 anos de idade, mas após 1943 o alistamento foi ampliado para homens casados. Os voluntários passavam por um exame médico nos consulados (Curitiba, Porto Alegre e São Paulo) para atestar suas boas condições físicas e de saúde. Posteriormente eram enviados para o Rio de Janeiro, antiga capital, onde aguardavam o transporte para a França e, após maio de 1940, para Londres.

Esse era um processo lento, que levava semanas entre a saída do voluntário de sua cidade e a chegada ao Rio de Janeiro - e mais algumas semanas de espera pelo embarque. Os embarques foram realizados em diferentes datas ao longo de quase quatro anos e partiam do Rio de Janeiro e do porto de Santos em São Paulo. E, conforme afirma Jerzy Mazurek, “(...) para a Grã-Bretanha foram transportados, até 1943, um total de 371 voluntários”.¹⁶

A maioria dos voluntários era pobre e provinha de famílias de camponeses, artesãos e trabalhadores da indústria; a quantia de dinheiro que recebiam enquanto aguardavam o embarque era muito pequena. A Legação Polonesa era responsável pelos trâmites documentais e gastos dos voluntários enquanto aguardavam o embarque; os custos com o transporte dos voluntários foram pagos pelo governo britânico e, posteriormente, cobrados do Estado polonês.

Algumas das razões que, possivelmente, levaram essas pessoas a tomar a decisão pelo alistamento foram as difíceis condições de vida no Brasil, a falta de notícias e a política de

“nacionalização” de Getúlio Vargas, exemplificada na fala do Sr. Alexandre Niemiec, filho do Sr. Mieczylaw Niemiec:

A principal influência foi do seu irmão Tadeusz, três anos mais velho, que o convenceu a alistar-se conjuntamente, pois havia uma grande chance de conseguir superar as dificuldades financeiras que a família enfrentava no Brasil, além de possibilitar aprender ofícios e idiomas em país estrangeiro¹⁷.

Quando os voluntários retornaram ao Brasil da Segunda Guerra Mundial foram acolhidos em Porto Alegre pela Sociedade Polônia. A figura 2 apresenta a ocasião da festa de Natal de 1946 e, com o auxílio do Sr. Mariano Hossa, presidente da associação (e sócio desde 1952), foi possível identificar alguns dos participantes, incluindo dois protagonistas desta pesquisa, cujos nomes estão em destaque na legenda da fotografia.

Figura 2 - Retorno dos Voluntários, Natal de 1946



Volta dos voluntários da 2ª Guerra Mundial – Natal na Sociedade Polônia 25/12/1946

1 – Jan Arusiewicz 2 – Tadeusz Konat 3 – Stanislaw Adamiak 4 – Franciszek Krupinski (?)
5 – Józef Sobolewski 6 – Marjan Zuba 7 – **Mieczylaw Niemiec**

Fonte: Acervo Sociedade Polônia, 2018.

Diversas homenagens aos voluntários da Segunda Guerra foram realizadas em sua sede social, tudo devidamente registrado pela associação e que compõem parte de seu acervo fotográfico. Muitos voluntários tornaram-se sócios ativos, participando dos eventos culturais e desportivos, bem como atuando como membros dos conselhos consultivos e da presidência da associação, conforme afirma o Sr. Mariano Hossa: “Conheci na Sociedade Polônia os senhores Arusiewicz e Karol Klaciewicz como associados participantes. O Sr. Mieczylaw Niemiec foi

um dos mais atuantes na sociedade, sendo participante de diversos órgãos diretivos e presidente da sociedade”.¹⁸

O Sr. Mięczylaw Niemiec foi presidente da Sociedade Polônia por duas vezes (1964-1965 e 1984-1985) e atuou no Conselho Consultivo. Em setembro de 1998, durante a ocasião das festividades do centenário da associação, foi o responsável pela inauguração da placa em homenagem aos ex-combatentes, conforme registra a figura 3:

Figura 3 -Inauguração da Placa em homenagem aos Ex-Combatentes



Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Foto das autoras, 2019.

A participação dos voluntários na história da associação aparece em diversos registros fotográficos que fazem parte do acervo da instituição, como por exemplo, as comemorações do Dia do Ex-Combatente no ano de 1974. Esse registro feito 28 anos após a festa de Natal de 1946, apresenta alguns dos voluntários trajando seus uniformes como demonstra a figura 4:

Figura 4- Festa do Dia do Ex-Combatentes



Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Foto das autoras, 2019.

Esses registros são indícios de que os uniformes evocam múltiplas memórias, não só de sua trajetória funcional, mas também, simbólica. Tendo por premissa que os sujeitos estabelecem múltiplas e complexas relações com o objeto, cabe investigar como esses objetos adquiriram valor ao longo de seus itinerários.

Quais memórias guardam os uniformes

O desejo em preservar essas histórias e memórias partiu de doadores dos uniformes militares e acolhido pela Sociedade Polônia e essa vontade está expressa na fala de Alexandre Niemiec ao se referir à doação feita por seu pai: “O principal motivo da doação do uniforme é em decorrência da gratidão pela Sociedade quando do seu retorno a Porto Alegre. A Sociedade Polônia recebeu os soldados poloneses de forma calorosa e com grandes comemorações. Isso o levou a pedir a integrar-se ao quadro de sócios em 1947”.¹⁹ Esse ato de doação evidencia a importância deste acervo para a Sociedade Polônia e para a história da comunidade polonesa em Porto Alegre, reforçados pela fala do Sr. Mariano Hossa:

Quando passou-se a comemorar o Dia do Ex-Combatente Polonês, 11 de novembro, juntamente com o Dia da Independência da Polônia, os ex-combatentes, alguns vivos, e seus familiares doaram os uniformes à Sociedade Polônia para que ali fossem devidamente preservados e divulgados para as próximas gerações.²⁰

Desta forma, podemos afirmar que as roupas evocam sensações e lembranças relacionadas a acontecimentos de nossas vidas e, muitas vezes, acabam ressignificando essas vivências: “(...) a roupa tende, pois, a estar poderosamente associada com a memória ou, para dizer de forma mais forte, a roupa é um tipo de memória. Quando a pessoa está ausente ou morre, a roupa absorve sua presença ausente”.²¹

Para entender melhor as relações que estabelecemos com a memória, precisamos compreender como elas são formadas. A história social humana está associada à memória e, como explica Jaques Le Goff, “(...) o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história”.²² Ao refletir sobre o assunto, percebemos que, mesmo ao retratar situações individuais, como no caso dos uniformes militares, a memória é construída coletivamente, conforme explica Michael Pollak:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20 e 30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.²³

A tessitura da memória advém dos acontecimentos que marcam a vida dos seres humanos e dos grupos aos quais pertencem; essa relação envolve o ambiente e os objetos que os cercam. Essa dinâmica pode ser observada nas exposições realizadas pela Sociedade Polônia. Como exemplo, destacamos duas exposições: a primeira sob o título “O Marechal Pilsudski e o Centenário da Recuperação da Independência”, com curta duração (de maio a junho de 2018), elaborada pelo Consulado Geral da Polônia de Curitiba, em parceria com a Sociedade Polônia. Os uniformes militares foram selecionados para compor a narrativa expográfica, constando como única materialidade, tendo em vista a exposição ser composta por elementos gráficos e textuais, como mostra a figura 5.

Figura 5 - Exposição em homenagem ao Marechal Pilsudski



Fonte: Acervo Sociedade Polônia, 2018.

O ano de 2018 teve um significado especial para a comunidade polonesa, que comemorou o centenário da recuperação de sua independência. Por esse motivo, diversas atividades foram organizadas na associação para celebrar a data, incluindo a exposição. Podemos afirmar que, dado o contexto em que essa exposição aconteceu, as memórias compartilhadas por todos os que participaram dos eventos propostos reforçam a identidade cultural da comunidade polonesa.

O segundo exemplo, *Tropikalny Rytm*, evento realizado pela Sociedade Polônia em parceria com a UFRGS, em benefício ao Centro de Memória da Associação, ocorreu no dia 13 de abril de 2019 e contou com atrações artísticas, culturais e gastronômicas. Uma pequena mostra expográfica foi organizada com o intuito de divulgar o acervo da instituição aos participantes. Nesta ocasião, apenas um dos uniformes militares foi elencado para compor a expografia, por questões de espaço físico (Figura 6).

Figura 6 –TropikalnyRytm



Fonte: Acervo Sociedade Polônia, 2019.

Por se tratar de um evento com público mais abrangente, o interesse pelo acervo, em especial pelo uniforme exposto, produziu o compartilhamento de memórias e conhecimento acerca da cultura polonesa. Assim, sugere-se que a memória individual surge das relações dos seres humanos partindo de suas próprias experiências de vida; mesmo que esteja inserido em um contexto social e seja influenciado por ele, essa construção se dá de forma individual, a partir do ponto de vista do sujeito. A memória coletiva é fruto da relação do indivíduo com a sua família, amigos, trabalho, contexto histórico e social. De acordo com Pollak:

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada.²⁴

A relação entre a memória individual e coletiva está interligada pela dinâmica social em que vivemos e, de acordo com Maurice Halbwachs, por mais que tenhamos experiências individuais, o fato de estarmos inseridos na sociedade influencia nossas lembranças e a maneira como processamos essas vivências. Para o autor, “(...) nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos”²⁵.

Nesse caso, essa memória coletiva seria o principal incentivo para a recuperação das memórias individuais, influenciada, sobretudo, pelo imaginário construído sobre a

materialidade, tendo por base as experiências e vivências do coletivo. O conceito de imaginário no qual essa pesquisa se apoia foi definido pela historiadora Sandra Jatahy Pesavento: “O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber”²⁶.

Esses uniformes militares causam um deslumbramento e geram um sentimento de reverência e disciplina que permeia o imaginário de quem os vê. Essa imagem é produzida através da interpretação dos eventos dos quais esses objetos participaram e, assim estabelecem conexões com as relações interpessoais que moldam o coletivo, sendo valorizados como objetos históricos únicos que, por essa razão, devem ser preservados e passados para as gerações futuras, conforme afirma o Sr. Mariano Hossa:

O valor histórico deste acervo para a Sociedade Polônia é inestimável, é a valorização da importância histórica da imigração polonesa nesta cidade, estado e, quiçá, no país. Observamos que, de uns trinta e cinco anos para cá, o feito histórico dos voluntários que partiram para a guerra está sendo mais valorizado. Atualmente, estudantes, desde o fundamental até universitários, bem como pós-graduandos, mestrandos e doutorandos, têm voltado suas atenções para as lembranças e histórias referentes à imigração polonesa. Procurando corresponder a estas questões, a Sociedade Polônia tem procurado difundir os feitos de seus antepassados e divulgá-los através de seu acervo.²⁷

Percebe-se que esses objetos, impregnados de história e memória, perdem sua função primária de “vestir” e ganham uma nova função como testemunho dos acontecimentos aos quais estão relacionados e, devido à sua força simbólica, como objetos de poder e decisão, podem ser definidos como objetos semióforos, ou nas palavras de Ulpiano Bezerra de Meneses:

[Objetos] “semióforos”, expressão rebarbativa forjada por Pomian para identificar objetos excepcionalmente apropriados e (exclusivamente) capazes de portar sentido, estabelecendo uma mediação de ordem existencial (e não cognitiva) entre o visível e o invisível, outros espaços e tempos, outras faixas de realidade.²⁸

Assim, esses objetos demandam ações para garantir sua salvaguarda e a difusão de suas histórias; dentro do viés museológico esse processo é denominado de musealização:

Musealizar um objeto não se resume em colocá-lo no museu, este se insere em uma rede de relações e procedimentos técnicos, transformando-o em testemunhos de uma determinada cultura e sociedade, passando a se configurar como um suporte da informação, o qual será salvaguardado, pesquisado e comunicado. Essas ações buscam

compreender a realidade do objeto, sem atestar uma realidade única e incontestável, mas compreender o objeto como gerador de informação, além da sua preservação e manutenção para uma posteridade.²⁹

A conexão com o passado, que a materialidade proporciona, faz com que possamos estabelecer relações através do olhar do presente e, assim, ressignificar os acontecimentos. A conservação preventiva do acervo se faz necessária para prolongar a vida dos objetos, mas essas ações por si só não garantem a sobrevivência da materialidade. Da mesma forma que apenas expor os objetos ao público não garante um total aproveitamento de suas potencialidades. A Museologia se utiliza da conservação preventiva e a exposição dos acervos justamente para manter a vitalidade dos mesmos, mas o que dá significado a esses objetos é a pesquisa de suas histórias e contexto, conforme afirma Letícia Julião:

Se a conservação é imprescindível para prolongar a vida útil do acervo, e a comunicação, entendida como relação homem e objeto, constitui o fim último da ação dos museus, a pesquisa é a função capaz de garantir vitalidade à instituição museológica, regendo praticamente todas as suas atividades. É ela que confere sentido ao acervo, que cria a base de informação para o público, que formula os conceitos e as proposições das exposições e de outras atividades de comunicação no museu. Sobretudo, amplia as possibilidades de acesso intelectual ao acervo, oferecendo instrumentais cognitivos para o uso ou apropriação efetiva dos bens culturais. Ou seja, o conhecimento produzido pelas atividades de investigação permite apreender o bem cultural em suas diferentes dimensões, transformando-o em substrato para as formulações de interpretações do mundo e da sociedade.³⁰

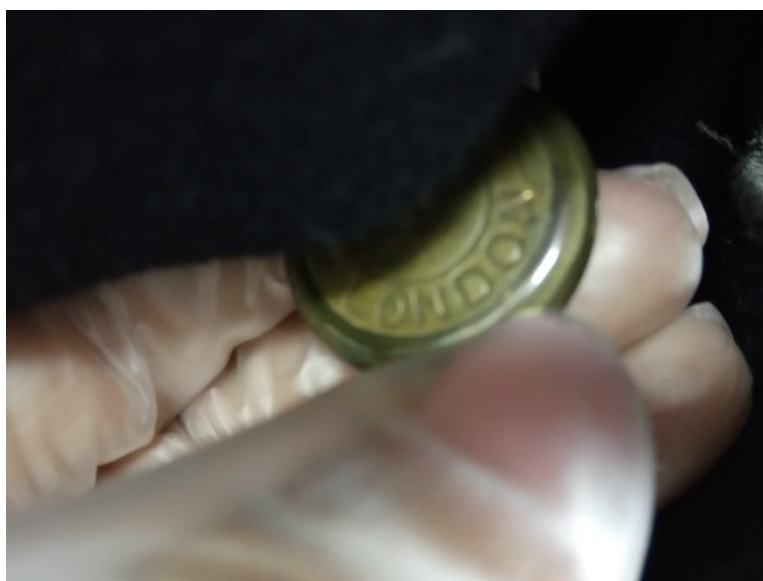
Portanto, refletir sobre os uniformes militares sob a perspectiva museal é ter por premissa que o bem selecionado conduz a um conjunto de significados que permite uma captura do real, tornando-se criador de sentidos, resultado da relação do sujeito com o objeto. O desafio da pesquisa é potencializar os objetos de estudo enquanto fonte de informação, trazendo um ensaio dos muitos significados que possam evocar.

Vestindo histórias

Os uniformes militares da Sociedade Polônia podem ser interpretados como objetos singulares, dadas circunstâncias de suas origens e trajetórias; tendo por premissa que os objetos, na condição de documentos, evocam informações intrínsecas e extrínsecas que os tornam interpretantes, optamos por iniciar a pesquisa museológica partindo das evidências físicas da materialidade, com ênfase na manufatura desses uniformes.

Sabemos que a confecção e distribuição de uniformes, equipamentos e suprimentos para a Polônia na Segunda Guerra Mundial ficaram a cargo do Reino Unido. Isso pode ser verificado através de detalhes detectados nos próprios uniformes da Sociedade Polônia, como exemplo na figura 7, que apresenta o verso de um dos botões que compõe o uniforme da Marinha Polonesa que pertenceu ao Sr. Jan Arusiewicz, onde se observa a inscrição “LONDON”, em referência a Londres, cidade na qual o governo polonês estava exilado.

Figura 7 -Detalhe do botão do uniforme da Marinha Polonesa



Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019.

O Serviço Territorial Auxiliar (Auxiliary Territorial Services- ATS) foi responsável por gerenciar todas as atividades assistenciais britânicas nesse período e essa organização contou com a força de trabalho feminina, mais de 250.000 mulheres.³¹ Dentre todas as funções exercidas pela ATS, podemos afirmar que essas mulheres “(...) atuaram como voluntárias fora da área militar nas fábricas de uniformes, de armamentos e nos estaleiros”.³² Neste contexto, o Reino Unido garantiria à Polônia equipamentos e suprimentos, os custos destes seriam cobrados do governo polonês no exílio, de acordo com Michael Alfred Peszke, ao citar o Artigo 4 do Acordo Militar entre Reino Unido e Polônia firmado em 5 de agosto de 1940:

Any costs incurred by and or on behalf of any department of the United Kingdom in connection with the application of the present agreements shall be refunded out of the credit granted by His Majesty's government to the Polish government to finance the cost of finance the Polish Military effort.³³

A análise dos uniformes militares da Sociedade Polônia revela similaridades entre eles, especialmente os uniformes da Força Aérea e do Exército polonês, como podemos observar na figura 8:

Figura 8 - Uniformes da Força Aérea e do Exército polonês



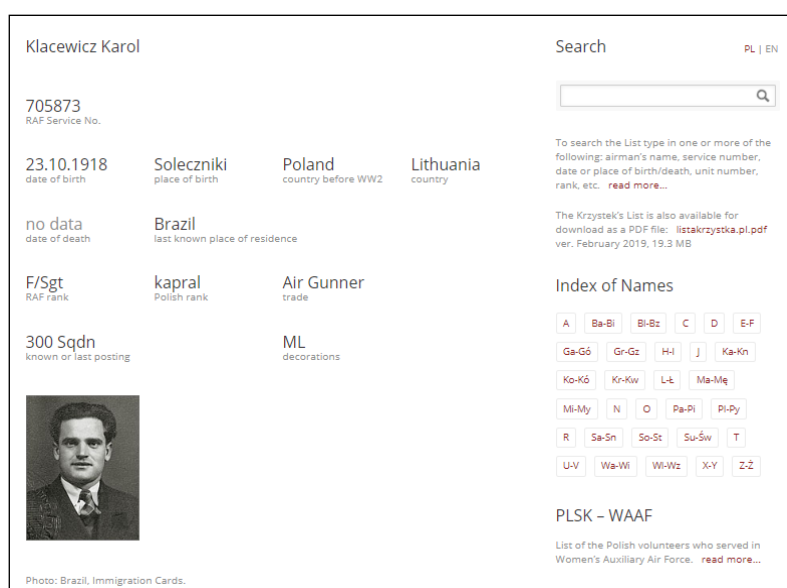
Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019.

Ambos são do mesmo modelo: *battledress*. Esse modelo confeccionado pelo Reino Unido tornou-se o uniforme de campo padrão em 1940, substituindo os trajes utilizados anteriormente.³⁴ Suas principais características se definem pela praticidade e durabilidade, tendo em vista que seu *design* foi modificado com o intuito de torná-lo mais eficiente e econômico para produção em grande escala;³⁵ especialmente em um período de escassez de matéria prima e insumos para a produção têxtil.³⁶

Quando nos debruçamos sobre as informações referentes aos seus doadores percebemos que as datas de alistamentos corroboram com as informações do modelo de seu uniforme. O Sr. Karol Klaciewicz, que serviu na Força Aérea Polonesa no Esquadrão de Bombardeiros nº 300, foi o primeiro a ser formado em 1º de julho de 1940, sob o comando do Coronel Waclaw Makowski, e contava com dez tripulações e 180 funcionários de manutenção e outros. As poucas informações a seu respeito localizam-se no site da Fundacja Historyczna Lotnictwa Polskiego (Fundação Histórica da Aviação Polonesa), através de uma lista onde constam os nomes de todos os aviadores que participaram das ações durante a Segunda Guerra. Essa lista,

intitulada Lista de Krzystek,³⁷ começou a ser organizada em 1998, por ocasião de uma reunião da Comissão Histórica da Associação da Força Aérea Polonesa na Grã-Bretanha, “(...) que foi realizada sob a presidência do Gen. Pil. Tadeusz Andersz, por sugestão de Płk. Pil. Stanisław Wandzilak, decidiu-se preparar uma lista completa do pessoal da Força Aérea Polonesa na Grã-Bretanha”.³⁸ A listagem só foi concluída em 2002, mas ainda são aceitas informações que possam expandi-la e complementá-la. O site apresenta uma ficha, conforme demonstra a figura 9, com dados simplificados, porém relevantes para investigação:

Figura 9 - Registro de Karol Klacewicz na Lista de Krzystek



Fonte: Fundacja Historyczna Lotnictwa Polskiego, Krzystek’sList, s.a.³⁹.

Infelizmente não conseguimos contatar seus familiares para entrevistá-los e conhecer um pouco mais sobre as histórias e memórias atreladas a seu uniforme. O uniforme encontra-se em ótimas condições de conservação, modelo *battledress*, confeccionado em lã, em um conjunto composto por jaqueta e calça; esse mesmo modelo era utilizado pela Força Aérea Britânica (RAF). A figura 10 apresenta uma comparação desses dois modelos: à esquerda, o uniforme polonês salvaguardado na Sociedade Polônia; e à direita, um exemplar do acervo do Imperial War Museum (IWM).

Figura 10 - Uniforme da Força Aérea Polonesa no Ocidente e Uniforme da Força Aérea Real Britânica



Fonte: À esquerda: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019. À direita: Acervo do Imperial War Museum.⁴⁰

Os detalhes das insígnias militares nas mangas e as condecorações acima do bolso esquerdo apresentam um bom estado de conservação, como podemos observar na figura 11.

Figura 11 - Detalhes do Uniforme da Força Aérea Polonesa no Ocidente



Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019.

No detalhe da imagem, no canto inferior esquerdo, estão as barretas, que são peças retangulares, com as mesmas cores e características das medalhas recebidas. As condecorações recebidas pelo Sr. Karol Klacewicz dizem respeito às medalhas que recebeu pelo serviço prestado durante a Segunda Guerra Mundial, conforme mostra a figura 12:

Figura 12 - Medalhas do Sr. Karol Klaciewicz



1 - Kryz Czynu Bojowego Polskich Sił Zbrojnych na Zachodzie (Cruz da Ação de Combate das Forças Armadas Polonesas no Ocidente); 2 - 1939 – 1945 Star; 3 - Defence Medal; 4 - France and Germany Star

Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019.

A pesquisa sobre os detalhes presentes na materialidade é fundamental para agregar a futuras ações de gestão desse acervo, tornando o trabalho documentário ativo. Ressaltamos que os uniformes militares da Sociedade Polônia não possuem documentação, estando em processo inicial a tarefa sistemática e crítica de documentar as evidências materiais preservadas.

O segundo uniforme militar a ser apresentado pertenceu ao Sr. Mieczyslaw Niemiec, que serviu no Exército Polonês, na 1ª Divisão de Blindados, comandada pelo General Stanislaw Maczek. Ao que tudo indica, o Sr. Niemiec desembarcou na Normandia e seguiu rumo a Falaise, onde participou da batalha que leva o nome da cidade. Em 1944, em decorrência deste conflito, sofreu um grave ferimento que o tirou da guerra. Essa informação foi registrada pelo próprio em um mapa (Figura 13), onde rememora alguns fatos sobre os desembarques na Normandia, e, dadas as circunstâncias, podemos considerar esse documento como um registro material de suas memórias individuais. Esse mapa, que hoje integra a Sociedade Polônia, faz parte de um conjunto de objetos e documentos doados pelo Sr. Niemiec à associação e, por essa razão, o tratamento museológico adequado se faz necessário.

Figura 13 - Mapa desembarque na Normandia



Em destaque: “A Batalha em “Falaise” foi muito dura, ali eu fiquei gravemente ferido; para mim terminou a guerra”. Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019.

O modelo de seu uniforme também é um *battledress*, confeccionado em lã de cor castor, conjunto composto por jaqueta e calça, conforme apresentado anteriormente na figura 8. Os detalhes e as perfeitas condições de conservação impressionam: as barretas de suas condecorações, acompanhadas de três medalhas, ornaram o bolso esquerdo; o distintivo vermelho costurado no alto da manga o identifica como soldado polonês; os botões em zinco apresentam a águia, símbolo da Polônia. Na figura 14 podemos contemplar esses detalhes:

Figura 14 - Detalhes do uniforme do Sr. Mieczlaw Niemiec



Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019.

A respeito de suas condecorações, o Sr. Niemiec recebeu ao todo cinco medalhas e, dessas cinco, três foram doadas à Sociedade Polônia junto com seu uniforme, como mostra detalhadamente a figura 15:

Figura 15 - Medalhas do Sr. Mieczlaw Niemiec



- 1 – Wound Badge (Condecoração por ferimento em batalha)
- 2 - 1939 – 1945 Star
- 3 - France and Germany Star
- 4 - Kryz Czynu Bojowego Polskich Sil Zbrojnych na Zachodzie
- 5 - Medal of Victory and Freedom 1945 (Zwycięstwa i Wolności)
- 6 - Army Medal for War 1939-45

Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019.

Ao pesquisar na plataforma digital do Imperial War Museum (IWM), encontramos um uniforme militar do Exército Polonês que pertenceu a um Cabo da 1ª Brigada Independente de Paraquedistas. A comparação entre esses dois objetos de instituições distintas os torna exemplares, uma vez que “[...] respondem aos interesses dos três pilares da museologia - pesquisa, preservação e comunicação”.⁴¹ A figura 16 apresenta as similaridades entre os dois uniformes.

Figura 16- Comparação entre os uniformes do Exército Polonês



Fonte: À esquerda: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019. À direita: Acervo do Imperial War Museum.⁴²

Ao final de sua participação na Segunda Guerra Mundial, em novembro de 1944, o Sr. Niemiec recebeu um diploma de participação no conflito (Figura 17), que certifica o cumprimento de seu dever com a Polônia. Assinado pelo general Stanislaw Maczek, esse documento foi doado à Sociedade Polônia em conjunto com os uniformes.

Figura 17 - Diploma das Forças Armadas Polonesas



Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019.

O terceiro uniforme militar investigado pertenceu ao Sr. Jan Arusiewicz, que alistou-se voluntariamente e serviu na Marinha Polonesa. Seu embarque como voluntário ocorreu em 10 de fevereiro de 1943, partindo do Rio de Janeiro com destino a Londres, conforme registra o Polish Institute of Arts and Science of America (Figura 18).

Figura 18 - Registro de embarque do Sr. Jan Arusiewicz

ATTACHE WOJSKOWY
PRZY POSELSTWIE R. P.
RIO DE JANEIRO
Rua Marechal de Olanda, 90-92 and -92 65

VIII TRANSPORT BRASYLJA.

Spis ochotników do W. P.
w Braszylji
którzy odpłynęli dnia 10 lutego 1943 r. z portu Rio de Janeiro.

L.p.	Nazwisko i imię	Zawód	Wzrost	Konsularna kompet. terytorjalna
219.	Bojakowski Edward	robotnik	1926	....Rio de Janeiro
220.	Bujno Jerzy	.....masonyciel	1906	....
221.	Jankowski Henryk	.....student	1923	....
222.	Lichwanowicz Zygmunt	rolnik	1911	....
223.	Macal Stanisław	.....rolnik	1922	....
224.	Czartoryski Aleksander	student	1919	wyjechał samolotem z Rio de Janeiro do W.P. w Kanadzie dn.10.IV.1943.
225.	Budzanowski Bazyli	.....ciśla	1910	....Kurytyba
226.	Ciagniewski Albin	.....rolnik	1914	....
227.	Chwiej Jan	.....stolarz	1943	....
228.	Chwiej Jan	.....stolarz	1915	....
229.	Dykowski Stanisław	rolnik	1922	....
230.	Kłobukowski Jan	.....mechanik	1915	....
231.	Faciszewski Józef	.....stolarz	1912	....
232.	Kobyliński Edmund	.....ciśla	1912	....
233.	Kusalski Józef	.....robotnik	1903	....
234.	Pistruk Jan	.....stolarz	1907	....
235.	Podlaski Jan	.....ciśla	1910	....
236.	Przybyciec Józef	.....ciśla	1907	....
237.	Smaja Władysław	.....rolnik	1906	....
238.	Wierciński Jan	.....rolnik	1922	....
239.	Arusiewicz Jan	.....mechanik	1919	....Porto Alegre
240.	Gońca Józef	.....kucharz	1906	....
241.	Kluch Franciszek	.....miernik	1906	....
242.	Kolbik Gregorz	.....rolnik	1916	....
243.	Kozłowski Stefan	.....robot.budowl.	1924	....
244.	Krasnowski Jan	.....rolnik	1921	....
245.	Krank Józef	.....murarz	1904	....
246.	Lipa Józef	.....rolnik	1916	....
247.	Markiewicz Stanisław	rolnik	1906	....
248.	Hamarek Bazyli	.....rolnik	1906	....
249.	Mielnik Michał	.....glusarz	1906	....
250.	Kota Piotr	.....rolnik	1915	....
251.	Ostroróg Jan	.....telefonista	1908	....
252.	Pietrzykowski Piotr	.....szewc	1907	....
253.	Opka Bronisław	.....rolnik	1924	....
254.	Futon Aleksander	.....krawiec	1910	....
255.	Futon Franciszek	.....kucharz	1912	....
256.	Futon Jan	.....mechanik	1914	....
257.	Futon Józef	.....krawiec	1920	....
258.	Futon Stanisław	.....odlewacz	1916	....

Fonte: The Polish Institute of Arts and Science of America, 1943.⁴³

Logo que a guerra teve início, os navios da Marinha Polonesa foram enviados às ilhas britânicas em segurança e se juntaram à Royal Navy (Marinha Real Britânica). Sua Armada era constituída por “(...) cinco destróiers, cinco submarinos, duas esquadrilhas de hidroaviões, alguns caça minas, corvetas e outras unidades auxiliares costeiras”.⁴⁴ A Marinha Polonesa participou de diversas ações de combate junto aos aliados na Noruega, na defesa e abastecimento em Malta, na invasão da Sicília e, principalmente, protegendo os comboios no Atlântico e Mediterrâneo.

Seu uniforme militar encontra-se em boas condições de conservação; o conjunto é composto por jaqueta, calça em lã e gola de marinheiro em tecido, conforme mostra a figura 19:

Figura 19 - Uniforme do Sr. Jan Arusiewicz



Fonte: Acervo Sociedade Polônia. Fotografia das autoras, 2019.

Diferente dos anteriores, seu modelo assemelha-se ao *PeaCoat* ou *ReeferJacket*, utilizado pelas forças armadas de diversos países, a exemplo da Marinha Real Britânica e da Marinha dos Estados Unidos. Caracteriza-se por ser um casaco de lã simples, de corte reto chegando à altura do quadril, abertura frontal trespessada com duas fileiras de 4 botões e bolsos com abas.

Ao analisar as Instruções para Soldados do Exército Polonês em Tempos de Paz, documento desenvolvido pelo Ministério da Defesa Nacional em 1961, que apresenta orientações que regulamentam o vestuário dos soldados poloneses, observamos que este tipo de casaco compõe o vestuário de outono-inverno dos soldados da marinha, abarcando todas as patentes. O que diferencia os soldados dos oficiais são as dragonas e insígnias militares nos ombros e nas mangas de jaquetas e casacos, conforme ilustra a figura 20:

Figura 20 - Uniforme da Marinha Polonesa (1961)



Fonte: Ministerstwo Obrony Narodowej-Przepisy Ubiorcze Zolnierzy Wojska Polskiego w Czasie Pokoju, 1961.⁴⁵

Para afirmar a patente militar do Sr. Arusiewicz, será necessário aprofundar mais a pesquisa e obter novas fontes. Infelizmente a falta de informações precisas das fontes consultadas, como o Imperial War Museum, o Royal Museum Greenwich e o Kresy Siberia Virtual Museum nos levam apenas a algumas suposições sobre o modelo correto deste uniforme. A falta de informações por parte dos familiares do Sr. Arusiewicz, com quem não conseguimos contato até o momento, colabora com essa lacuna.

Todos esses percalços demonstram a importância da continuidade da pesquisa deste acervo, explorando suas possibilidades e buscando novas fontes, bem como estabelecendo conexões com outras instituições museológicas com tipologia semelhante. Por esse motivo, foi efetuado o contato com alguns museus internacionais que preservam em seus acervos uniformes militares da Segunda Guerra Mundial, tais como, o Muzeum II Wojny Swiatowej, em Gdansk, na Polônia, e o Royal Navy Museum, no Reino Unido, na tentativa de sanar as lacunas da pesquisa. Até o presente momento e, devido a pandemia mundial causada pelo Covid-19, não obtivemos retorno, tendo em vista esses museus estarem temporariamente fechados.

Considerações finais

Essa pesquisa, uma primeira aproximação com os uniformes militares do acervo da Sociedade Polônia, busca entender pelas suas características inerentes e contexto histórico as relações constituídas entre sujeito e materialidades na interpretação da realidade. Sua pertinência se firma em evidenciar as memórias individuais e coletivas que esse acervo evoca e sua importância para a cultura polaco-brasileira em Porto Alegre, tendo a plena consciência de abarcar alguns indícios das muitas perspectivas. O fato de não conseguirmos contato com os familiares do Sr. Karol Klacwicz e do Sr. Jan Arusiewicz é uma das lacunas que pretendemos preencher e, assim, compreender as motivações que os levaram a doação de seus uniformes, bem como percorrer vivências e memórias em relação ao período em que serviram às Forças Armadas Polonesas do Ocidente através da cultura material preservada.

A investigação, a partir da materialidade e das informações documentais e contextuais que contemplam a origem desse acervo, junto com o cruzamento de informações existentes nas plataformas digitais de outras instituições museais, são elementos importantes para compreender os eventos que transformaram esses uniformes em objetos testemunhos passíveis de musealização. Esses entrelaçamentos nos fazem perceber esse acervo como elemento de resistência da história dos imigrantes poloneses que decidiram lutar pela Polônia, mesmo residindo em outro país.

A dificuldade em conseguir literatura específica sobre os uniformes militares das Forças Armadas Polonesas configura um dos percalços que esta pesquisa enfrentou. Mas, na contramão de todas essas dificuldades, encontramos bases de dados que disponibilizam importantes documentos para o processo de investigação do contexto histórico deste trabalho. Citamos o Polish Institute of Arts and Science of America como uma das principais fontes; seu site⁴⁶ disponibiliza centenas de documentos da Legação do Rio de Janeiro relativos à campanha de alistamento para as Forças Armadas Polonesas aqui no Brasil.

A Sociedade Polônia representa um referencial para a manutenção da cultura polonesa na cidade de Porto Alegre através de suas ações e eventos que envolvem a comunidade. A criação de um centro de memória é fundamental para preservação e difusão da história e memória da imigração polonesa, fortalecendo a identidade étnica e promovendo o diálogo com a comunidade de seu entorno. Esse acervo que sobreviveu ao tempo nos faz repensar e ressignificar os acontecimentos através do olhar do presente, estimulando o exercício de nos constituir enquanto indivíduos sociais reflexivos, críticos e ativos.

O estudo dos uniformes militares da Sociedade Polônia demonstra que as relações dos indivíduos com o tempo, o espaço e a matéria criam múltiplas construções sgnicas. Através das percepções identitárias podemos sugerir que os uniformes militares são evidências de um conflito militar global considerado por muitos a maior catástrofe provocada pelo homem em toda a sua longa história. Porém, para a comunidade polaco-brasileira em Porto Alegre são também indícios de sobrevivência, resistência e representatividade. Essas nuances, caracterizadas pelo fato museal, indicam um dos principais desafios museológicos: pensar o caráter museal do objeto enquanto representação que, em um contexto histórico e social, estabelece relações que orientam valores capazes de recriar realidades da dinâmica cultural. Ao assumir essa perspectiva, assumimos que a musealidade dos uniformes militares da Sociedade Polônia muda de acordo com o tempo e espaço. A relação do objeto com o sujeito é um processo e cabe a nós, profissionais do campo museal, compreender os sistemas de valores vinculados à essa realidade cultural.

Notas

¹ Que, em português, significa “concórdia”.

² SOCIEDADE POLÔNIA. *Histórico*. Porto Alegre: 2019. Disponível em: <https://www.sociedadepolonia.com/historico>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

³ ----- . *Estatuto Social*. Porto Alegre, 2007.

⁴ DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. “Musealização”. In: *Conceitos-chave de Museologia*. São Paulo: Armand Colin, 2013, p. 69.

⁵ JULIÃO, Letícia. “Pesquisa histórica no museu”. *Caderno de Diretrizes Museológicas*. Brasília: Ministério da Cultura/IPHAN/DEMU; Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006, p. 96.

⁶ RANGEL, Marcio Ferreira. “A cidade, o museu e a coleção”. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 7, 2011, p. 305.

⁷ CALANCA, Daniela. *História social da moda*. São Paulo: Editora Senac, 2011, p. 23-24.

⁸ SANTOS, Fabiane dos. “A construção do inimigo: é tempo de guerra, medo e silêncio”. *Revista Santa Catarina em História*, Florianópolis, v. 1, nº 2, 2007, p. 62.

⁹ BRASIL. Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

¹⁰ BRASIL. Decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros, 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

¹¹ MALIKOSKI, Adriano; KREUTZ, Lúcio. “Escolas entre imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul e a Nacionalização do Ensino”. *Educação - Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, v. 41, nº 1, 2016, p. 75-76.

¹² GERTZ, R. E. “Etnias e Nacionalização no Sul do Brasil”. In: QUADROS, C. *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2014 Apud MALIKOSKI, Adriano; KREUTZ, Lúcio. Op. cit., p. 76.

-
- ¹³ Missão mantida por um governo em um país onde ele não tem embaixada.
- ¹⁴ STEMPOWSKI, Ryszard. “O diplomata polonês sobre a influência da Segunda Guerra Mundial sobre a situação no Brasil”. *Estudios Latinoamericanos*, Polônia, v. 5, 1979, p. 163.
- ¹⁵ ----- . “Enlistment in Brazil to the Polish Armed Forces, 1940 – 1944”. *Polish Western Affairs*, Polônia, 1976.
- ¹⁶ MAZUREK, Jerzy. “Brasil e Polônia - 90 Anos de relações diplomáticas”. *Polonicus: Revista de reflexão Brasil-Polônia*, Curitiba, nº 1, 2010, p. 80.
- ¹⁷ NIEMIEC, Alexandre. ale***@gmail.com. *Questionário sobre os uniformes militares da Sociedade Polônia*, 15 de maio de 2019. Mensagem para lea***@hotmail.com em 23 de maio de 2019.
- ¹⁸ HOSSA, Mariano. led***@gmail.com. *Questionário sobre os uniformes...*, 15 de maio de 2019. Mensagem para lea***@hotmail.com em 25 de maio de 2019.
- ¹⁹ NIEMIEC, Alexandre. Op. cit.
- ²⁰ HOSSA, Mariano. Op. cit.
- ²¹ STALYBRASS, Peter. *O casaco de Marx*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3ª ed., 2008, p. 14.
- ²² LE GOFF, Jaques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 2003, p. 390.
- ²³ POLLAK, Michael. “Memória e identidade social”. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>. Acesso em: 21 de abril de 2019, p. 201.
- ²⁴ Idem, p. 201.
- ²⁵ HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006, p. 30.
- ²⁶ PESAVENTO, Sandra Jatthy. “Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, nº 29, 1995, p. 24.
- ²⁷ HOSSA, Mariano. Op. cit.
- ²⁸ MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “Memória e Cultura Material: documentos pessoais no espaço público”. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 11, nº 21, 1998, p. 94. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view%20File/2067/1206>. Acesso em: 14 de julho de 2019.
- ²⁹ JESUS, Priscila Maria de. “Uma reflexão sobre o processo de musealização: o patrimônio imaterial nos espaços museais”. *Cadernos de Sociomuseologia*, Lisboa, v. 48, nº 4, 2014, p. 102. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/4633>. Acesso em: 28 de maio de 2019.
- ³⁰ JULIÃO, Letícia. Op. cit., p. 102.
- ³¹ IMPERIAL WAR MUSEUM. *The vital role of women in the Second World War*. London: s/d. Disponível em: <https://www.iwm.org.uk/history/the-vital-role-of-women-in-the-second-world-war>. Acesso em: 9 de maio de 2020.
- ³² Idem.
- ³³ PESZKE, Michael Alfred. A paradigm to the History of the Polish Military History of World War Two? A West Point Museum Exhibit. *The Polish Review*, v. 52, nº 3, 2007, p. 366. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/25779688?seq=10#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 5 de maio de 2020. Tradução livre: “Quaisquer custos incorridos por e em nome de qualquer departamento do Reino Unido em conexão com a aplicação do presente contrato serão reembolsados do crédito concedido pelo governo de Sua Majestade ao governo polonês para financiar o custo de financiamento do esforço das Forças Armadas polonesas.”
- ³⁴ IMPERIAL WAR MUSEUM. *8 Facts about the clothing rationing in Britain during the Second World War*. London: s/d. Disponível em: <https://www.iwm.org.uk/history/8-facts-about-clothes-rationing-in-britain-during-the-second-world-war>. Acesso em: 5 de maio de 2020.
- ³⁵ LAMPHEAR, John. *Military Uniform*, s/d. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781444338232.wbeow409>. Acesso em: 6 de maio 2020.

-
- ³⁶ TRELEAVEN, Emma. “Standard and Supremely Smart: Luxury and Women’s Service Uniform in World War II”. In: *Luxury: History, culture, consumption*. 2019, p. 109. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20511817.2018.1560688>. Acesso em: 6 de maio de 2020.
- ³⁷ A lista recebe o nome em homenagem a Anna e Tadeusz Krzystek, responsáveis por organizar todas as informações.
- ³⁸ FUNDACJA HISTORYCZNA LOTNICTWA POLSKIEGO. *Kryztek’s List*, s/d. Disponível em: <https://listakrzystka.pl/en/>. Acesso em: 9 de junho de 2019.
- ³⁹ Idem.
- ⁴⁰ IMPERIAL WAR MUSEUM. *Halifax Gunner create a record*. London, s/d. Disponível em: <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/205451230>. Acesso em: 8 de maio de 2020.
- ⁴¹ CONCEIÇÃO, Simone da Silva et alii. “Projeto Museu da Madeira: um relato de experiência”. *Revista Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 7, 2014, p. 133. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/download/277/272>. Acesso em: 9 de maio de 2020.
- ⁴² IMPERIAL WAR MUSEUM. “Blouse, Battledress, 1937”. *Pattern: Kapral 1st (Polish) Independent Parachute brigade*, s.d. Disponível em: <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/30095284>. Acesso em: 8 de maio de 2020.
- ⁴³ THE POLISH INSTITUTE OF ARTS OF AMÉRICA, 1943. Disponível em: <http://www.piasa.org/collections/index.php?sfpq=MTNfUG9saXNoX0xIZ2F0aW9uX2luX1Jpb19kZV9KYW51aXJyLzcxM18wMDA0LyogM2IyNmUyN2FmZTM5NzQwMmEwZGE0Y2EzOTM5MGJmNWVjYTYwZjlyZW15NmM0OTM0MjM4ZTkxODg0NDgwNmM1Zg>. Acesso em: 4 jun. 2019.
- ⁴⁴ FEDOROWICZ, Waclaw. “Marinha de Guerra Polonesa. In: *Pela vossa liberdade... e a nossa*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1970, p. 61.
- ⁴⁵ MINISTERSTWO OBRONY NARODOWEJ. *Przepisy Ubiorcze Zolnierzy Wojska Polskiego w Czasie Pokoju*, 1961. Disponível em: http://www.gaz69.org/army/Uniforms_61_PL.html. Acesso em: 9 de maio de 2020.
- ⁴⁶ POLISH INSTITUTE OF ART AND SCIENCE OF AMERICA (PIASA). *Fonds N° 13: Polish Legation in Rio de Janeiro*, s/d. Disponível em: <https://www.piasa.org/archives/fonds-013.html>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.