



DOSSIÊ: MULHERES INTELLECTUAIS: PRÁTICAS CULTURAIS DE MEDIAÇÃO

Sigrid Pôrto de Barros: uma intelectual-mediadora no campo dos museus

Sigrid Pôrto de Barros: an intellectual mediator in the museum field

Sigrid Pôrto de Barros: un mediador intelectual en el ámbito de los museos

Ana Carolina Gelmini de Faria¹

orcid.org/0000-0003-0727-9991
carolina.gelmini@ufrgs.br

Recebido em: 14 jan. 2021.

Aprovado em: 22 jul. 2021.

Publicado em: 17 nov. 2021.

Resumo: O trabalho analisa indícios da trajetória de uma conservadora de museus, Sigrid Pôrto de Barros, no campo dos museus brasileiro. Centra-se na década de 1950, quando se tornou funcionária do Museu Histórico Nacional, até a década de 1970, momento em que foi chefe da Seção de Pesquisa e Assistência Pedagógico-Museográfica da Divisão de Atividades Educacionais e Culturais do Museu. Embora seja uma profissional pouco reconhecida na historiografia do campo, sua atuação evidencia uma carreira voltada para a consolidação da função educativa dos museus, com ênfase no atendimento do público escolar infantil por meio de estratégias de execução nos museus dos princípios da Escola Ativa. Para a investigação foram analisados relatórios, escritos da profissional e outras fontes que favoreçam a compreensão de como a educação em museus era debatida no período. O conceito de intelectual mediador (GOMES; HANSEN, 2016) embasa a construção argumentativa da pesquisa. A análise revela que profissionais do campo dos museus, parte expressiva composta por mulheres no Brasil (SIQUEIRA, 2009), estavam atualizadas com os debates sobre educação e suas possíveis articulações com os museus, e que suas atuações legitimaram essas instituições como espaços de aprendizado, função que se tornou marca expressiva no papel contemporâneo dos museus.

Palavras-chave: História da educação em museus. Campo dos museus. Escola Ativa. Intelectual mediador. Sigrid Pôrto de Barros.

Abstract: This work presents evidences of the Sigrid Pôrto de Barros trajectory in the museum field as a museum conservator. It is centered in the 1950s, when she became a National Historical Museum's employee, until the 1970s, time when she was head of Research and Pedagogical Museographic Assistance Section of the Museum's Educational and Cultural Activities Division. Although she is a professional with little recognition in the field's historiography, her performance evidences a career that faced towards the consolidation of the museums educative role, with emphasis in receiving school children public through implementation strategies in museums of Active School principles. For this investigation there were analyzes of reports, the professional's writing and other sources that assist the comprehension of Museum Education debates back in that time. The concept of intellectual mediator (GOMES; HANSEN, 2016) bases the argumentative construction in this research. The analysis shows that professionals of the museum field, expressively composed by women in Brazil (SIQUEIRA, 2009), were up to date in debates about education and its possible links to museums, and that their actions legitimized those institutions as a learning space, which now is considered to be an expressive mark in the role of contemporary museums.

Keywords: History of Education in museums. Museum field. Active School. Intellectual mediator. Sigrid Pôrto de Barros.

Resúmen: El trabajo analiza evidencias de la trayectoria de una conservadora museística, Sigrid Pôrto de Barros, en el ámbito de los museos brasileños. Se enfoca en la década de 1950, cuando se incorporó al Museo Histórico Nacional, hasta la década de 1970, cuando fue jefa de la Sección de Investigación y Asistencia



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Pedagógico-Museográfica de la División de Actividades Educativas y Culturales del Museo. Aunque es una profesional poco reconocida en el campo de la historiografía, su trabajo muestra una trayectoria enfocada a consolidar la función educativa de los museos, con énfasis en la atención al público escolar infantil a través de estrategias de implementación de los principios de la Escuela Activa. Para la investigación se analizaron informes, escritos del profesional y otras fuentes que favorezcan la comprensión de cómo se discutió la educación en los museos durante el periodo. El concepto de intelectual mediador (GOMES; HANSEN, 2016) apoya la construcción argumentativa de la investigación. El análisis revela que los profesionales del campo de los museos, una parte expresiva compuesta por mujeres en Brasil (SIQUEIRA, 2009), estaban al día con los debates sobre la educación y sus posibles articulaciones con los museos, y que sus acciones legitimaron estas instituciones como espacios de aprendizaje, una función que se ha convertido en una marca expresiva en el papel contemporáneo de los museos.

Palabras clave: Historia de la educación en los museos. Ámbito de los museos. Escuela Activa. Mediador intelectual. Sigrid Pôrto de Barros.

Introdução

Pesquisa sobre história dos museus. Seus contornos, no Brasil, apresentam ainda muitos hiatos. Quando se tem por foco mulheres que atuaram no campo dos museus, essa se torna uma história ainda mais difícil de se constituir, especialmente se a ênfase temporal recai até meados do século XX. Para Bourdieu (1989), a posição em que os agentes se encontram no campo é estratégico, pois determina poder e escolhas, movido pelo capital simbólico.² As evidências que hoje encontramos, tais como relatórios oficiais, colunas de jornais, documentos expedidos sobre os museus foram por muito tempo produzidas ou, no mínimo, assinadas por homens. Esses ocupavam as posições de dire-

toria ou chefia de setores de museus, muitos considerados intelectuais. No cenário que será palco dessa análise, o Museu Histórico Nacional,³ por décadas houve uma presença masculina que marcou a identidade da instituição: Gustavo Barroso,⁴ idealizador e diretor do Museu entre os períodos de 1922 a 1930 e 1932 a 1959,⁵ tornou-se um exemplo dessa característica na história dos museus no Brasil. Nesse caso, pode-se afirmar que de forma intencional o diretor delineou sua presença como um exemplo de intelectual capaz de concretizar suas convicções em um museu, caracterizando sua gestão como um museu-memória (SANTOS, 2006).

De acordo com Sérgio Miceli (2001) ser um intelectual no período correspondente à gestão de Gustavo Barroso exigia uma soma de fatores que caracterizava esse indivíduo, como as redes de relações familiares e pessoais fundamentadas às suas origens pessoais, a tonalidade política e, gradativamente, diplomas escolares e universitários. A autodefinição de serem representantes dos interesses da nação também era um elemento determinante para a execução dos interesses desse seleto grupo de homens que se consagrou como uma elite dirigente (PÉCAUT, 1990). Na posição de intelectual Gustavo Barroso buscou uma visão específica de história e de identidade nacional, cunhou o mote "Culto da Saudade" e consolidou políticas de construção da memória a partir de uma marca barrosiana (MAGALHÃES, 2006).

Mas seria um equívoco considerar que o campo dos museus foi consolidado só por homens. As mulheres sempre foram expressivas nesse

² "O capital simbólico – outro nome da distinção – não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição, quer dizer, quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio" (BOURDIEU, 1989, p. 145). O capital simbólico gera poder simbólico, "[...] um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma fides, uma auctoritas, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe" (Ibidem, p. 188).

³ O presidente Epitácio Pessoa fundou o Museu Histórico Nacional por meio do Decreto n. 15.596 de 2 de agosto de 1922, motivado pelos festejos do Centenário da Independência.

⁴ Nascido em 1888, Gustavo Adolfo Luiz Guilherme Dodt da Cunha Barroso foi um intelectual que atuou em diferentes frentes da cultura. Para além do Museu Histórico Nacional outro importante exercício foi a ocupação da cadeira dezanove da Academia Brasileira de Letras a partir de 1923. Publicou mais de uma centena de livros, sendo possível constituir o perfil de seus projetos culturais e políticos. Faleceu em 1959.

⁵ Rodolfo Amorim Garcia assumiu o Museu Histórico Nacional no período de 1930 a 1932 devido a destituição de Barroso do cargo de direção pelo apoio conferido a Júlio Prestes na disputa política com Getúlio Vargas pela presidência.

campo. Bertha Lutz⁶ e Heloísa Alberto Torres⁷ são referências do Museu Nacional⁸ da primeira metade do século XX. No próprio Museu Histórico Nacional, no período analisado, um corpo funcional de mulheres, em grande maioria diplomadas no Curso de Museus,⁹ ocuparam posições estratégicas, especialmente se nos debruçamos na elaboração de uma história da educação em museus, a exemplo de Nair de Moraes Carvalho¹⁰ e Dulce Cardoso Ludolf.¹¹ Nesse sentido, Ana Cristina Oliveira e Marijara Queiroz (2017) advertem:

É urgente, portanto, pensarmos sobre as aproximações entre museologia e gênero, pois, dentre outros motivos, há efetivamente um protagonismo das mulheres no campo museal brasileiro. Esse protagonismo é evidente na formação em museologia, no mercado de trabalho, na implantação dos museus, na mobilização e associativismo da classe museológica e no processo de regulamentação da profissão de museólogo (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017, p. 65).

As autoras reforçam que forças de ação entre as estruturas e os indivíduos enrijeceram os papéis dos homens e mulheres na construção da memória (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2017). Por décadas e décadas indícios documentais da história dos museus foram interpretados pela perspectiva das relações de poder, o que privilegiou a figura masculina. Há de se produzir uma história da participação ativa das mulheres nos museus.

Essa é uma tendência que Irene Vaquinhas (2014) denomina de Museologia de Gênero, formulada a partir de "[...] uma dimensão interventiva que valoriza a equidade social e a luta contra estereótipos dando visibilidade às mulheres e às suas realizações" (VAQUINHAS, 2014, p. 2).

Para esse exercício vale retomar o conceito de intelectual e lançar possíveis articulações de desconstrução da invisibilidade das práticas exercidas pelas mulheres no campo dos museus. Angela de Castro Gomes e Patrícia Santos Hansen (2016) propõem uma reflexão sobre a concepção do(a) intelectual. Ao terem por ênfase as práticas de mediação cultural desenvolvidas por intelectuais as autoras demarcam duas concepções: é possível operacionalizar o conceito a partir da figura dos(as) intelectuais criadores(as) ou produtores(as) originais e/ou dos(as) intelectuais mediadores(as) ou divulgadores(as)/ vulgarizadores(as) – assumindo que agentes podem assumir um desses papéis ou ambos, de acordo com suas posições estratégicas.

[Os intelectuais criadores] Como sujeitos históricos, que se envolvem na produção cultural de bens simbólicos, reconhecidos por comunidades de pares como inovadores, constituindo um "pequeno mundo intelectual" [sociabilidade intelectual]. Logo, um conjunto mais restrito que pode ser considerado uma elite intelectual. Mas também, numa acepção mais ampla e numerosa, estariam os intelectuais media-

⁶ Bertha Maria Julia Lutz formou-se em *Sciences*, em Paris, na Sorbonne em 1918. Em 1919 tornou-se secretária do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Mais tarde, atuou como naturalista na seção de Botânica da mesma instituição. Em 1933 obteve o título de bacharel em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (LOPES, 2008). Interessada pelo tema educação em museus, realizou uma viagem de estudos aos Estados Unidos por dois meses e meio, prêmio concedido pela *Carnegie Corporation* e *Carnegie Endowment for International Peace*, por intermédio da União Pan-Americana e da Associação Americana de Museus. No decorrer da visita patrocinada, em 1932, conheceu 58 museus em 20 cidades, estudando os departamentos e serviços educativos. É possível ter acesso ao seu relatório de viagem por meio da publicação *A função educativa dos Museus*, 1932 (LUTZ, 2008).

⁷ Heloísa Alberto Torres decidiu se dedicar à antropologia e procurou, no Museu Nacional, o professor Roquette-Pinto. Em 1925 prestou concurso para professora substituta da Divisão de Antropologia e Etnografia, obtendo a primeira colocação e se tornando uma das primeiras mulheres funcionárias do conceituado Museu. Em fins de 1938, foi nomeada diretora do Museu Nacional, permanecendo até 1955 (SILVA, 2018).

⁸ Considerada a instituição científica mais antiga do país o Museu Real – conhecida posteriormente como Museu Nacional foi fundado em 1818 (LOPES, 1997).

⁹ O Curso de Museus, que visava formar profissionais especializados para o trabalho nos museus, foi implementado em 1932 no Museu Histórico Nacional. Os(as) diplomados(as) eram titulados(as) como conservadores(as) de museus. O Curso de Museus foi ao longo das décadas uma formação com predominância no gênero feminino. Já na sua primeira década ingressaram no Curso de Museus 167 pessoas e destes 53 se formaram. Dos(as) diplomados(as), 38 eram mulheres e 15 homens (SIQUEIRA, 2009). Essa tendência se manteve favorecendo uma maior entrada de mulheres no mercado de trabalho.

¹⁰ Nair de Moraes Carvalho matriculou-se no Curso de Museus em 1935, sendo diplomada em 1936. Funcionária do Museu Histórico Nacional desde 1937, foi professora do Curso de Museus e a primeira coordenadora do curso, atuando nessa função de 1944 até 1967 (SÁ; SIQUEIRA, 2007). Nair de Moraes Carvalho apresentou duas ênfases no trabalho educativo desenvolvido no Museu Histórico Nacional: as visitas guiadas e o Curso de Museus, publicando sobre ambos os temas (FARIA, 2017).

¹¹ Dulce Cardozo Ludolf matriculou-se no Curso de Museu em 1940 e formou-se em 1941. No ano seguinte, foi classificada no concurso para cargos na carreira de Conservador e, após atuar no Museu Nacional, compôs, em 1944, o quadro funcional efetivo do Museu Histórico Nacional na Seção de Numismática. Professora do Curso de Museus, foi vice-diretora do Curso de Museologia – UNIRIO em 1983-1984 e coordenadora de 1984-1988 (SÁ; SIQUEIRA, 2007). A conservadora possui artigos nos Anais do Museu Histórico Nacional sobre a importância da pesquisa do objeto e a pesquisa educacional para a educação visual proporcionada em visitas aos museus (FARIA, 2017).

dores, cuja atenção primordial se volta para práticas culturais de difusão e transmissão, ou seja, práticas que fazem "circular" os produtos culturais em grupos sociais mais amplos e não especializados. [...] Essa abordagem, de fato, faz distinções analíticas entre os sujeitos históricos identificados como pertencentes ao "meio intelectual", mas, a princípio não os hierarquiza, nem estabelece fronteiras rígidas entre eles. O intelectual "criador" e o "mediador" podem muitas vezes estar encarnados no mesmo indivíduo, embora isso possa também muitas vezes não acontecer (GOMES; HANSEN, 2016, p. 26-27).

Ressalta-se, para fins operacionais, tomar como conceito norteador desse artigo a figura da intelectual mediadora. Como as autoras definem, essa pode ser uma intelectual criadora – produzindo conhecimento –, mas, ao incorporarem o que se define por intelectual mediadora, assumiram por desafio o exercício de difundir o conhecimento:

Consideramos, então, que os intelectuais mediadores podem ser tanto aqueles que se dirigem a um público de pares, mais ou menos iniciado, como a um público não especializado, composto por amplas parcelas da sociedade. Dessa forma, podem ser os que se dedicam a um público de corte determinado como o escolar, o feminino, os sócios ou membros de uma organização ou comunidade étnica, profissional, por exemplo; ou a um público abrangente e heterogêneo, como o de um periódico de grande circulação (GOMES; HANSEN, 2016, p. 21).

O(a) intelectual mediador(a) tem um compromisso com a mediação cultural. Dedicar tempo e esforço para sua interlocução/compartilhamento e ao se apropriar de saberes e reflexões teóricas produz novos significados aplicados à realidade de atuação. Ao manejar essa categoria no campo dos museus a trajetória de muitas funcionárias ganha um novo ponto de vista: foram intelectuais mediadoras que dialogaram com diferentes campos e adaptaram produções para estratégias aplicadas ao conhecimento produzido nos mu-

seus, a fim de potencializar sua função educativa e comunicacional (por vezes conhecimentos e estratégias concebidas pelas profissionais, assumindo os papéis de intelectuais criadoras e mediadoras). Ao pesquisar sobre história dos museus, deparei-me com muitas intelectuais mediadoras, mulheres que tiveram uma intensa atuação profissional, mas seus itinerários e sua participação na legitimação do campo ainda são pouco conhecidos e considerados. Sigrid Pôrto de Barros é uma dessas mulheres. Funcionária do Museu Histórico Nacional, contribuiu pela defesa das visitas escolares, pesquisando e praticando uma educação visual voltada ao público infantil em um período em que a função educativa dos museus estava em pleno debate. Na próxima seção convido a percorrer vestígios encontrados de sua produção refletindo-os a partir do conceito de intelectual-mediadora.

Uma intelectual-mediadora a favor da educação em museus: a trajetória de Sigrid Pôrto de Barros

Sigrid Pôrto de Barros nasceu em 1928, no Rio de Janeiro, e faleceu em 1984, quatro anos após sua aposentadoria no Museu Histórico Nacional (SÁ; SIQUEIRA, 2007). Iniciou o Curso de Museus em 1947, diplomando-se em 1949 (Figura 1). Barros passou a trabalhar no Museu Histórico Nacional em 1953. Tive contato com seu nome quando pesquisava para minha dissertação, que tinha por objetivo investigar a construção do caráter educativo do referido Museu (FARIA, 2013). Nunca tinha escutado ou lido anteriormente alguma referência sobre a referida profissional. Mas me chamou a atenção sua menção nos relatórios anuais da década de 1950, quando passou a integrar o corpo funcional da instituição após aprovação em concurso realizado em 1950 (BRASIL, 1954).

Figura 1 – Fotografia de formatura da turma de 1947 com Sigrid Pôrto de Barros no destaque



Fonte: SÁ; SIQUEIRA, 2007, p. 97.

No decorrer de cada ano de Sigrid Pôrto de Barros no Museu Histórico Nacional, percebe-se, através de relatórios anuais, a execução de atividades de rotina de uma conservadora de museus da época: inventário, classificação e etiquetagem de objetos, pareceres de possíveis novas aquisições de acervos e reorganização de salas expositivas, por exemplo. Então, o que chama a atenção para essa profissional frente aos demais colegas? Barros foi uma das funcionárias que atuou de forma mais expressiva com o público, sendo recorrente sua citação quando eram descritos os fluxos de atendimento. Seu nome é um destaque nos documentos oficiais quando o tema abordado é a visitação: “[...] acresce que a maior parte das visitas guiadas, repórteres e pesquisadores [sic] foram atendidos pela Conservadora Sigrid Pôrto de Barros, a quem não posso deixar de consignar um voto de louvor pela maneira eficiente qual se desempenha dos encargos a ela atribuídos” (BRASIL, 1957, p. 4).

Nesse mesmo relatório, que se refere às atividades executadas do ano de 1956, há o diferencial de estar integrado o relatório da 2ª Seção de História, na qual Sigrid Pôrto de Barros estava alocada. Nesse texto há a descrição dos destaques individuais de cada funcionário(a). Para além do destaque nas visitações, no que se refere ao trabalho de Barros:

[...] b - a Conservadora Sigrid Pôrto de Barros apresentou

1) os inventários das salas Conde de Pôrto Alegre, General Sampaio, Barão do Triunfo, Barão de Cotegipe, e dos objetos que integravam a antiga sala dos Leques;

2) artigo para o VIII volume dos Anais do Museu, A condição social e a indumentária feminina no Brasil-Colônia;

3) uma tese apresentada ao I Congresso Nacional de Museus intitulada O Museu fala à Infância, relativa a visitas guiadas para crianças;

4) auxiliou o chefe de Seção no levantamento do conjunto de objetos da coleção Manoel Gomes Moreira;

5) auxiliou os trabalhos práticos da estagiária Lucy Altiva Sereine;

6) acompanhou, designada pelo Sr. Diretor, seis (6) armas do século XVII para os trabalhos de filmagem da Cine Mediterrânea.

7) os acervos pormenorizado e geral das salas Conde Pôrto Alegre, General Sampaio, Barão do Triunfo, Barão de Cotegipe e dos objetos que integravam a antiga sala dos Leques (BRASIL, 1957, p. 2, grifo nosso).

Dentre as atividades destacadas chama a atenção a tese intitulada *O Museu fala à Infância*, apresentada no I Congresso Nacional de Museus – organizado pelo Comitê Nacional do Conselho Internacional de Museus (ICOM) – no período de 23 a 27 de julho de 1956, na cidade de Ouro Preto, sob coordenação de Heloisa Alberto Torres. Até o

presente momento não localizei o referido texto, mesmo entrando em contato com o ICOM Brasil na época da escrita de minha tese. Na pesquisa de doutorado busquei compreender como o debate sobre educação no campo dos museus legitimou essas instituições como espaço de aprendizado no Brasil (FARIA, 2017). Nessa direção os eventos científicos tornam-se importantes elementos de reconhecimento e validação do conhecimento produzido por determinado campo. E, na década de 1950, o tema educação em museus foi gradativamente ganhando força no Brasil tendo seu ápice em 1958, com a realização do Seminário Regional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre A Função Educativa dos Museus (FARIA, 2017).

Cabe destacar, sobre o Congresso de 1956, que alguns jornais brasileiros registraram o inédito evento. De acordo com o conservador de museus Mário Barata,¹² que assinava a coluna Vida das Artes no jornal *Diário de Notícias*, somaram-se ao I Congresso Nacional de Museus "[...] 150 funcionários de museus e especialistas de assuntos correlatos, como **da educação**" (BARATA, 1956a, p. 2, grifo nosso). Uma das notícias publicadas dá pistas dos debates que ganharam destaque no evento:

Neste 1º Congresso, não se deixou de chamar a atenção de todos os especialistas presentes para uma das questões mais prementes, no domínio da função educacional dos museus: a do preparo e incremento de visitas guiadas. É um dos aspectos da sua atividade pedagógica, que ultrapassa o setor meramente escolar, podendo servir ao grande público, com excepcional rendimento cultural. Com entusiasmo, os técnicos reunidos no certame estão estudando objetivamente, a questão. Na realidade, o acervo precioso de ensinamentos em potencial, recolhido aos nossos museus de história, arte e ciência, não é suficientemente conhecido e utilizado pelos escolares e pelo público, em geral, do país. [...] Não se podem culpar as massas e os estudantes por essa falha, uma vez que os museus e os organismos educacionais pouco tem feito, em geral, para despertar nas crianças, nos jovens

e nos adultos maior interesse pelo aproveitamento das riquezas contidas nos museus. Estas instituições precisam estar devidamente aparelhadas, para atrair, receber e orientar os que procuram ou devem receber os seus ensinamentos (BARATA, 1956b, p. 2, grifo nosso).

Interpreta-se, portanto, que Sigrid Pôrto de Barros estava atualizada frente aos temas de destaque no campo dos museus nesse período: entre eles a educação em museus, especialmente no que tange à visita guiada, termo utilizado de forma recorrente nesse momento. Buscando compreender como a conservadora de museus concebia o tema, me voltei para a descrição de suas atividades de 1956 e considerei possível encontrar o texto nos *Anais do Museu Histórico Nacional*, periódico oficial da instituição. Não encontrei a tese apresentada no I Congresso Nacional de Museus, porém, outro texto de sua autoria se destacou: o artigo intitulado "O Museu e a Criança", publicado em 1958, mas referente ao ano de 1948, quando era prevista a impressão do volume.

O periódico *Anais do Museu Histórico Nacional* estava previsto desde a fundação da instituição, em 1922. Porém, o primeiro volume só foi lançado em 1941, relativo ao ano de 1940. As defasagens entre a edição do volume e sua publicação foram recorrentes na primeira fase, resultado da fila de espera de atendimento da Imprensa Nacional, editora do impresso.¹³ É considerado um veículo de difusão de amparou pesquisas e discursos dos(as) técnicos(as) do Museu Histórico Nacional e docentes do Curso de Museus, atribuindo um caráter científico à suas produções (FARIA, 2020). Aline Magalhães (2006) reforça:

Os Anais podem ser considerados o grande veículo de divulgação do acervo do Museu, mas também da prática museológica que se aprendia no Curso de Museus e se desenvolvia no cotidiano do Museu Histórico Nacional. Por meio da leitura dos artigos publicados é possível inferir que **cada conservador se especializava em uma área sempre escrevia sobre sua especialidade**, tendo como principal objeto os itens

¹² Conservador de museus diplomado em 1940. Entre muitas atividades, atuou no Museu Histórico Nacional (1942-1954), no Museu Nacional de Belas Artes (1942-1947), e no Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1947-1954). Foi professor do Curso de Museus na disciplina de Artes Menores. Tornou-se professor catedrático de História da Arte (URFJ) e professor emérito de História (UNIRIO), atuando até 1989, ano de sua aposentadoria (SÁ, SIQUEIRA, 2007, p. 57).

¹³ As defasagens entre a edição do volume e a real publicação dos Anais do Museu Histórico Nacional se tornaram recorrentes até o ano de 1964, ainda divulgando artigos que foram escritos em 1953. Nas capas há o registro dos dois anos, o da organização do volume e de sua impressão.

das coleções museológicas: Edigard Romero, Alfredo Solano de Barros, Fortunée Levy e Dulce Ludolff escreviam sobre Numismática; Anyone Costa, Arqueologia; Meneses de Oliva, arte e iconografia; Jenny Dreyfus, heráldica, especialmente porcelanas brasonadas, Herculano Matias, documentação dos séculos XVIII e XIX; **Sigrid Porto de Barros, armaria e educação em museus**; Clóvis Bornay, biografia. Só para citar alguns conservadores especialistas (MAGALHÃES, 2006, p. 85, grifo nosso).

O artigo "O Museu e a Criança" (1958), de vinte e sete páginas, apresenta debates e estratégias de planejamento de visitas do curso primário aos museus de história, tomando como exemplo o Museu Histórico Nacional. Já no primeiro parágrafo a autora lança as articulações teóricas que fundamentarão a estrutura de sua proposta – se antes os museus eram referências de preservação e pesquisa, no momento estes passaram a se articular com a Pedagogia, sendo um dos melhores meios usados pela Escola Ativa:

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

De acordo com a autora os museus são espaços que potencializam o ensino de história por meio do contato com o mundo. O processo educativo, estimulado pela curiosidade e pelo diálogo, favorecia a compreensão de que um museu "[...] oferece um conjunto vivo, [...] que objetiva proporcionar aos alunos um conhecimento básico da época que vivem, tornando-os capazes de compreender que o presente é consequência do passado e a importância da causalidade em História" (BARROS, 1958, p. 48). Nesse sentido, os museus vinculavam-se diretamente à proposta da Escola Ativa – como a conservadora de mu-

seus se refere – também conhecida como Escola Nova ou Escola Progressista, que "[...] alargou a concepção de linguagem escolar, superando o tradicional domínio oral e escrito e buscando a construção de todo um sistema de produção de significados de interação comunicativa" (NUNES, 1998, p. 111). Aos museus caberia, segundo ela, aguçar no público a capacidade de investigação, interpretação e crítica dos fatos históricos:

Segundo V. Moine (La representación del mundo histórico en el niño de 9 a 12 años – Enciclopedia de Educación, Motevideo, N° 1 e 2 - 1933) há três maneiras de ensinar HISTÓRIA:

- A primeira: *rotineira*, corresponde a aulas com "matéria inerte", sucessão de palavras, por vezes, amenizado com uma simples fantasia na repetição do texto;

- A segunda: *fantasista*, quando os mestres, atendendo mais a mobilidade infantil e ao seu gosto pelo detalhe, passam a contar histórias e não a ensinar a *História*, aos seus alunos. Poetizam os fatos e dão sempre preferência a lendas;

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

Percebe-se que as propostas da reforma do ensino na primeira metade do século XX no Brasil, incentivadas pelo movimento da Escola Ativa, defendiam o aprendizado pela experiência. O contato com a vida era um fator expressivo na formação dos alunos, pois possibilitaria a construção do conhecimento pelo convívio com o familiar para, assim, alcançar o incomum. Nesse sentido, a ação tornava-se propulsora da educação. Ir ao encontro dos espaços públicos, como os museus, era impulsionar a atividade livre, criativa e autônoma. Portanto, essas instituições culturais tornaram-se oportunidades empíricas dessas premissas, tanto para educadores(as), como para conservadores(as) de museus. Eliane Peres (2005) salienta que temas como educação e vida, capacidades individuais, interesse e necessidades das crianças, desenvolvimento infantil, valorização da experiência e métodos ativos de ensino, entre tantos outros, ganharam atenção nos debates e produções dos pensadores vinculados à Escola Nova.

Na lista de bibliografia consultada duas referências chamam a atenção no que se refere às leituras de Sigrid Pôrto de Barros. O primeiro é o livro *L'utilisation des musées à l'école active*, publicado em 1952 pela pedagoga francesa Geneviève Dreyfus-See. Até o momento não obtive sucesso na consulta do texto original, mas, através do artigo de Sofia Trouli (2015), no que se refere à visita a museus, Dreyfus-See propôs três etapas de planejamento. Primeiro (o) professor(a) deveria dispor de um motivo para levar sua classe ao museu, pois os(as) alunos(as) deveriam compreender que o contato com determinados objetos completará seu conhecimento. Em segundo lugar, (o) professor(a) necessitaria se preparar, bem como as crianças, para essa visita. E finalmente, o(a) professor(a) deveria planejar com antecedência os aspectos práticos e detalhes da experiência no museu.

Retomando o artigo de Sigrid Pôrto de Barros observamos em duas passagens como a autora se apropriou desta leitura e a ressignificou para atender as características do campo dos museus brasileiro:

É flagrante que as crianças pensam e aprendem em ritmos muito diferentes e que várias, dentre elas, reagem mal a frases ouvidas, e evidenciam ao contrário, vivacidade e sensibilidade, logo que são chamadas a exercer uma atividade em que entrem com alguma contribuição pessoal. **Fica, portanto, excluído o conceito da eficácia de uma visita sem orientação planejada, em que a criança não seja chamada a intervir ativamente. [...] procuramos tomar como ponto de partida para o estudo um planejamento, o próprio campo experimental do Museu Histórico Nacional, onde exercemos o cargo de Conservador** (BARROS, 1958, p. 47, grifo nosso).

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

É neste ponto, então, que começa a tarefa do Conservador que orientar a visita desses alunos. Os objetos das coleções deverão ser os elementos que darão vida e concretização aos fatos narrados em aula, e os alunos, passo a passo, viverão o passado, nas salas que percorrerem. **Contudo, julgamos absolutamente indispensável um prévio entendimento, entre o responsável pela turma e o orientador designado para atendê-la** (BARROS, 1958, p. 47, grifo nosso).

Interessante observar como a autora reforça a importância de uma visita aos museus ter intenção pedagógica. Porém, esse papel não caberia somente ao(a) professor(a), mas também ao(a) conservador(a) de museus, que possuiria as competências de estimular o contato da criança com somente o que necessitavam ver, potencializando a educação visual. A parceria entre os(as) profissionais estimularia os(as) estudantes a “[...] ouvir, observar, discutir, experimentar e comprovar” (BARROS, 1958, p. 72), sendo esse(a) visitante orientado(a) para se sentir seguro e, conseqüentemente, um(a) multiplicador(a) do conhecimento. Destaca-se que a autora integra uma categoria profissional que compõem o mercado de trabalho brasileiro e dota-lhe de aptidão para exercer a função educativa em museus. Gomes e Hansen (2016) reforçam que o conceito de intelectual-mediador e campo não são dissociáveis: agentes avultam posições, privilegiando categorias, redes e lugares que acompanhem a formação e transformação desse campo. De acordo com as autoras há intelectuais-mediadores que disseminam práticas e saberes que delineiam campos disciplinares, conferindo-lhes uma identidade aos seus membros.

A segunda referência do texto de destaque é intitulada *Para observar as crianças*, de António de Sena Faria de Vasconcellos, tendo a primeira edição publicada em 1934. De acordo com Carlota Boto (2019) Faria de Vasconcellos foi um importante representante da Escola Nova em Portugal, que em 1912 a 1914 dirigiu uma escola por ele fundada caracterizada como uma das referências do exercício dos princípios renovados em educação, interrompida pela invasão alemã na Bélgica. Desde então tornou-se referência sobre o tema. Segundo com a autora:

A Escola Nova, com Faria de Vasconcelos, é projetada como um laboratório de pedagogia prática, no qual os trabalhos manuais, a vida no campo, a educação física, tudo isso contribuiria para o desenvolvimento de uma cultura geral do espírito, muito para além da somatória e do acúmulo de conhecimentos memorizados. A educação integral é aqui concebida, não como universo do saber enciclopédico, mas como a possibilidade de desenvolvimento pleno das potencialidades e faculdades intelectuais,

físicas e morais do sujeito, em um modelo de ensino pautado por fatos e pela experiência, no qual diferentes metodologias e estratégias variadas possibilitam uma abordagem ampla das matérias de estudo.¹⁴ Nesse modelo, portanto, a acepção de emulação implicaria o reconhecimento de medidas objetivas por meio das quais o aluno seria classificado e identificado dentro de um mapa de habilidades e de competências que seriam, por instrumentos de mensuração, elaborados. Assim, se, aparentemente, cada aluno comparava seus atuais resultados com a progressão de seus resultados anteriores, esse aluno estaria sim posto em um esquadro classificatório, que o mediria em relação a todos os outros à luz de critérios do que se supunha ser a normalidade (BOTO, 2019, p. 4-5).

Observa-se, a partir da citação, uma tendência à classificação das habilidades e competências das crianças para fins de progressão. Sigrid Pôrto de Barros se apropria dessa argumentação e realiza duas análises práticas: a primeira, tende a mapear as relações do museu com escolas maternas, jardins de infância, curso pré-primário e primário, para fins de estabelecer parâmetros; posteriormente, estabelece uma proposta aos educadores em visita ao Museu Histórico Nacional, tomando-o como exemplo. A síntese das duas propostas segue abaixo (Quadros 1 e 2, respectivamente):

Quadro 1 – Síntese das relações do museu com faixas escolares

FAIXA ESCOLAR	CARACTERÍSTICAS
Escolas maternas (crianças de 2 a 3 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - escapa a noção de tempo; - por ser fundamental aos museus, especialmente os históricos, a noção cronológica, não recomenda visitas a esses museus, pois não haveria "lucro educacional".
Jardins de infância (crianças de 4 a 6 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - a criança está sendo adaptada à vida social; - ainda não tem noção do passado nem de futuro, mas já trabalha com a ideia de linha reta (do passado para o futuro); - a percepção se faz pelo que está diretamente em contato com os sentidos (tato e visão) – se possível, preparar visita em que esses sentidos sejam contemplados; - adaptar fatos, personagens e datas históricas aos interesses das crianças; - oferecer uma visita agradável e calma, despertando o sentimento de segurança.
Curso pré-primário (crianças de 7 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - esse grupo contempla crianças que não atingiram o desenvolvimento mental característico da idade (imaturos ou atrasados); - orientá-los nas visitas dentro dos parâmetros estabelecidos para o jardim de infância.
Curso primário (crianças de 7 a 12 anos)	<ul style="list-style-type: none"> - primeiro contato formal da criança com programas e atividades escolares mais rigorosas; - afastar a ideia de aula na visita ao museu; - sentindo-se confortável, a criança formulará perguntas de sua percepção sobre a visita; - o conservador, indagando, estimula a assimilação; - as narrações precisam ter objetividade e clareza, abandonando o tom de conferência e com interligação dos assuntos; - valorizar a percepção infantil, levando-os a ouvir, discutir, observar, experimentar e comprovar; - uma visita bem orientada pode estimular que esse público-alvo retorne sendo o orientador de sua família e colegas.

Fonte: Adaptação com destaques de Barros (1958, p. 50-62).

¹⁴ Cabe um adendo sobre a menção a uma educação integral, concepção que hoje inspira a definição de educação museal da Política Nacional de Educação Museal (PNEM). No Caderno da PNEM, no que se refere ao verbete de formação integral: "Por "formação integral" entende-se o desenvolvimento pleno e harmônico de todas as componentes da vida humana: físicas, técnicas, materiais e econômicas, intelectuais, emocionais, políticas, éticas, artísticas, lúdicas, culturais e sociais. O conjunto unitário destas dimensões, indissociavelmente entrelaçadas e reciprocamente fecundadas, interliga a singularidade do indivíduo, como sujeito ativo e criativo, à rica diversidade dos outros, à imensidão da natureza e à complexidade do mundo, constituindo a personalidade inconfundível de cada um e a base fundamental de uma sociedade autogovernada e civilizada. [...] Os sujeitos desta formação integral aprendem, livre e criativamente, a "pensar, estudar, dirigir e controlar quem dirige" e todos, cada um com suas especialidades, se tornam "intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao orgânico desenvolvimento de uma sociedade integral, civil e política" (SEMERARO, 2018, p. 80-81).

Ao ter contato com esses parâmetros estabelecidos por faixas escolares identifica-se uma preocupação da conservadora de museus em observar os aspectos psicológicos da criança e do grupo escolar e trabalhar com comportamentos e características a fim de potencializá-los na experiência proporcionada pela visita ao museu. Frases como "Uma visita destas, representa mais um trabalho de preparação, de ambientação da mentalidade infantil, com as coisas do museu" (BARROS, 1958, p. 53) e "Em geral, a psicologia coletiva das turmas evidencia-se, ao ser percorrida a primeira coleção" (BARROS, 1958, p. 54) também reforçam essa ênfase. O educador escolanovista Faria de Vasconcelos valorizava uma ordem psicológica da descoberta da criança:

E a criança que percorre essas etapas, que redescobre assim as diferentes ciências, a criança que por si mesma experimentou, agiu, pesquisou e encontrou, por sua própria conta, nos espaços que ela estudou, as experiências, as verificações e as descobertas que conduziram as ciências ao estágio de desenvolvimento onde elas hoje se encontram. Isso permitirá que ela adquira os conhecimentos de acordo com uma ordem natural e lógica e permitirá também conservá-los de uma maneira precisa, pessoal e durável (FARIA DE VASCONCELOS, 2000¹⁵ apud BOTO, 2019, p. 11-12).

A partir da preparação da visita por parte do(a) conservador(a) de museus e professor(a), e interação com a criança, Barros propõe um programa de atividades a ser desenvolvido com as turmas escolares (Quadro 2):

Quadro 2 – Atividades sugeridas para programas de atividades das séries do Curso Primário em visita ao Museu Histórico Nacional

SÉRIE	PROPOSTA DA AUTORA AOS EDUCADORES
1ª Série	Não é essencial a memorização de datas. <i>Método regressivo</i> , partindo sempre do presente para fatos mais remotos. Não estão capacitados para leitura de etiquetas. Valorização dos objetos → solicitar que o estudante conte, em suas palavras, um fato qualquer que lhe ocorra frente a um objeto das coleções.
2ª Série	Ainda é conveniente o <i>Método regressivo</i> , acrescentando ligeira referência à cronologia. Quando houver mais gosto pela leitura, pode sugerir a um aluno que leia em voz alta uma etiqueta, tecendo leves comentários e estimulando a formulação de perguntas sobre o objeto.
3ª Série	Utilização do <i>Método Cronológico</i> ou <i>Progressivo</i> , narrando-se fatos na ordem em que se verificaram, partindo dos acontecimentos remotos aos debates atuais. A criança enumera fatos, descreve-os e finalmente os interpreta. Valorização dos esforços dos antepassados e da projeção do futuro por meio do reforço das condutas em grupo → ex. Não tocar nos objetos, salvaguardando para gerações futuras. Possível utilização de dois métodos auxiliares: <i>Método das efemérides</i> , partindo o orientador de uma data histórica; ou <i>Método biográfico</i> , partindo-se de uma personalidade histórica. Ambas narrações pausadas com comentários joviais.
4ª Série	Narrações sintetizadas em períodos, como Brasil-Colônia, Reino, Império e República, exaltando episódios e figuras. Cronologia fundamentada em séculos. Potencializar os assuntos: ex. Descobrimto do Brasil → explorar o século XV no mundo, bem como os traços da cultura indígena no território em específico. Pode-se utilizar o <i>Método de dramatização</i> , como sadia distração, improvisando diálogos e cenas.
5ª Série	Firmar o conceito de que no presente é construído o futuro, estimulando ideias humanitárias. Já estão capacitados a investigar, pesquisar e comparar causas e efeitos históricos e sociais. Ênfase nos objetos típicos brasileiros. Convém usar de realismo nos problemas nacionais, bem como otimismo razoável nas projeções de futuro. Pode-se utilizar o <i>Método de dramatização</i> , como sadia distração, improvisando diálogos e cenas como ativadores da memorização.
Para todos	Ao final de cada visita, reservar alguns minutos para conversa, estimulando o hábito da palestra. Perguntar o que mais gostaram e o que menos gostaram. Este último, segundo a autora, é uma questão preciosa para a própria equipe do museu.

Fonte: Adaptação com destaques de Barros (1958, p. 50-62).

¹⁵ FARIA DE VASCONCELOS, António de Sena. *Obras completas (1915-1920)*. Lisboa, PT: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. t. II

Outras referências da autora reforçam a busca de mediar os principais debates da educação no período da escrita do artigo com sua aplicabilidade no campo dos museus. As elaborações propostas podem estar sujeitas a críticas contemporâneas, mas o exercício analítico precisa considerar que no momento de sua produção o ideário escolanovista e a psicologia experimental estavam em voga no pensamento pedagógico e este era um dos primeiros ensaios sobre educação do público infantil nos museus. O livro *A representação do tempo na criança* (1938) do educador Sylvio Rabello é um outro exemplo do embasamento de Barros de autorias do campo da educação. De acordo com Merilin Baldan:

Já em Rabello (1936; 1938; 1943) podemos notar a psicologia como central nas suas obras e perpassando por várias abordagens distintas, na busca de melhor compreender a criança e, conseqüentemente, transformar a educação. Destas abordagens, destacam-se:

- Psicologia Infantil: observada com o interesse tanto no desenvolvimento internacional quanto nacional e a necessidade de conhecer, por parte dos professores/normalistas, o desenvolvimento da criança, com o foco nos fenômenos biológicos e psicológicos e, também, sociais (ambiente social, família e escola) [...] (BALDAN, 2015, p. 109, 113).

Baldan (2015) enfatiza que para Sylvio Rabello as abordagens tradicionais da educação tinham um pragmatismo pensado pelo e para o adulto, produzindo assim um ensino mecânico. Caberia a pedagogia moderna considerar a importância do conhecimento da criança (psicologia da infância), compreendendo suas particularidades no que tange comportamento, personalidade, interesse, formas de aprender e pensar. Observamos em Barros (1958) a alusão a uma renovação pedagógica nos museus por meio orientação adaptada nas visitas guiadas dos circuitos expositivos:

[...] os grandes museus são ainda inegavelmente organizados para a compreensão dos adultos; logo a primeira e maior tarefa de quem se especializar em orientar grupos nesta fase, será tornar as coisas de museu acessíveis à mentalidade infantil (BARROS, 1958, p. 48).

O desenvolvimento infantil deve ser considerado no plano teórico e prático das propostas pedagógicas. Um conceito operacional nesse processo para Sylvio Rabello é a compreensão e representação de tempo, critério utilizado por Barros (1958) na síntese das relações do museu com faixas escolares (Quadro 1) e atividades sugeridas para programas de atividades das séries do curso primário em visita ao Museu Histórico Nacional (Quadro 2) embasando, inclusive, a escolha dos métodos Regressivo, Cronológico ou Progressivo e das Efemérides.

Entre as noções abstractas primordiais que devem servir de base a todas as construções da vida mental, é a noção de tempo, por certo, uma das mais necessárias e fundamentais, ao lado das de espaço, de numero, de semelhança e diferença e de causalidade. Graças a essas primeiras aquisições é que a criança poderá sair da esfera sensório-motriz em que se exercita tão longamente para atingir é esfera das ideias e dos processos mentaes superiores [sic] (RABELLO, 1938¹⁶ apud BALDAN, 2015, p. 141).

Ao adaptar o conhecimento da Escola Ativa para os museus, Barros (1958) defende a criação, em cada instituição, de um setor educativo à parte, sob a orientação de um(a) conservador(a) de museu. Caberia a esse setor:

A um serviço deste gênero, incumbirá:

- a) - Planejar trabalhos extraclasse e atividades que complementem o ensino do programa educacional, ora em vigor;
- b) - Utilização e confecção de material didático para o ensino de História, Etnografia, Sociologia, Numismática, etc.;
- c) - Utilização e confecção de material didático para o auxílio no ensino de História da Arte em geral e da Arte no Brasil (BARROS, 1958, p. 68).

Ao encerrar seu texto, a conservadora de museus enfatiza: "Que o Museu caminhe ao encontro das escolas, através de uma propaganda bem orientada e que as visitas realizadas levem a criança a *ouvir, discutir, experimentar e comprovar*." (BARROS, 1958, p. 72, grifo da autora). Acredito que, ao apresentar essa análise da produção de Sigrid Pôrto de Barros, tenha evidenciado seu esforço em se

¹⁶ RABELLO, Sylvio. *Representação do tempo na criança*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

apropriar dos debates da educação da primeira metade do século XX, ancorados na Escola Ativa, e adaptá-los à realidade do campo dos museus brasileiro, destacando essas instituições como espaços potenciais para se aplicar a renovação pedagógica. O *Anais do Museu Histórico Nacional* era um periódico voltado aos pares, ou seja, especialmente trabalhadores de museus. Assim, defendendo sua atuação enquanto intelectual-mediadora.

Mas, para minha surpresa, Sigrid Pôrto de Barros ao assumir a defesa de uma educação em museus, no qual considero que a posicione no campo como intelectual-mediadora, também se preocupou em dialogar diretamente com o campo da educação, alcançando novos públicos e corroborando a associação de seu nome a outra característica do intelectual-mediador: a de agente que executa a transferência de conhecimento entre os campos (GOMES; HANSEN, 2016), nesse caso dos museus e da educação, estabelecendo pontes e passagens que, ao convergir, rompe dicotomias e produz propostas interpretativas que contribuem para ambos os campos.

No desenvolvimento do doutorado tive contato com a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, considerada uma referência dos veículos de imprensa pedagógica, ou seja, fazia parte do conjunto de periódicos que, formulada por professores(as) para professores(as), ou mesmo alunos(as) para seus pares ou professores(as) "[...] visam principalmente guiar [a] prática cotidiana, oferecendo informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a conduta em classe e a didática das disciplinas" (BASTOS, 2007, p. 167). A *Revista do Ensino*, segundo Bastos, Lemos e Busnello (2007) tinha por objetivo orientar (o) professor(a), em especial do ensino primário, ao saber pedagógico científico e instrumental, disponibilizando para os(as) leitores(as) diretrizes, legislações, materiais didáticos.

Dessa forma, constituiu-se em um significativo dispositivo de educação do professor, de orientação e direção intelectual e moral, de conformação de suas práticas sociais e escolares, que permite analisar o que se expressam em termos de educativos e pedagógicos, e como atuam como dispositivos e subjetivação da professora moderna (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007, p. 44).

A *Revista do Ensino* teve duas fases de edição: a primeira compreende os anos de 1939 a 1942 e, a segunda, de 1951 a 1978. Sua trajetória revela a importância no meio educacional, tendo como picos de tiragens a marca de 50 mil exemplares no início da década de 1960, não só mais se limitando ao Rio Grande do Sul – sua repercussão era regional, nacional e internacional (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007).

Para minha surpresa, aos folhear as matérias da *Revista do Ensino* encontrei, nos números 94 e 98, dos anos 1963 e 1964, respectivamente, dois textos assinados por Sigrid Pôrto de Barros, com ênfase nos estudos sociais. A matéria de 1963, intitulada "O Museu e a criança", é a síntese do artigo publicado em 1958 no *Anais do Museu Histórico Nacional*, sob o mesmo título, evidenciando a intenção da autora em repercutir suas proposições em um diferente suporte e, assim, alcançar novos(as) leitores(as) do campo da educação.

O texto de Barros, ao ter sua difusão na *Revista do Ensino*, sofreu adaptações. Embora sejam as mesmas palavras, ao aproximar o formato dos suportes a sensação é que não é o mesmo texto. E, segundo Roger Chartier (1998a; 1998b), não é. Somando-se ao(a) autor(a), a intenção editorial reforça um sentido dado ao texto e a liberdade cerceada do(a) leitor(a): as formas discursivas e materiais dos textos lidos reforçam, pelos códigos e convenções, as limitações que regem as práticas de leitura: "[...] a disposição e a divisão do texto, sua tipografia, sua ilustração. Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão [...] e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto" (CHARTIER, 1996, p. 97).

Cabe, para compreender a intenção de Barros em compartilhar seus conhecimentos e propostas de visitação escolares, assimilar quais mecanismos produzem uma intenção nos usos do objeto impresso, maneiras de ler e formas de apropriação da leitura, denominado por Chartier (1996) de protocolos de leitura. Orientações na produção de significações, os protocolos de leitura podem possuir diferentes intenções: interpretativa, complementar, ilustrativa, persuasiva, efeito de realidade ao texto. Encontra-se um protocolo de leitura, por exemplo, nas citações, em termos

conclusivos, na nota de rodapé, na didatização do texto, em uma ilustração: "Com efeito, podemos definir como relevante à produção de textos as senhas, explícitas ou implícitas, que um autor inscreve em sua obra a fim de produzir uma leitura correta dela, ou seja, aquela que estará de acordo com sua intenção" (CHARTIER, 1996, p. 96).

Os protocolos de leitura são significativos no texto de Sigrid Pôrto de Barros. Uma decisão que marca o texto do *Anais do Museu Histórico Nacional* para a versão da *Revista do Ensino* são as divisões que didatizam o texto. A primeira versão possui, como anteriormente referido, vinte e sete páginas. Na *Revista do Ensino* o texto se concentra em três páginas, ou seja, é uma síntese do primeiro. Ao analisar com atenção percebe-se que o subtítulo apresentado na *Revista do Ensino*, "Planejamento de trabalhos durante as visitas das diversas séries do curso primário" é, na versão do *Anais*, uma das muitas divisões que orientam a leitura do texto (referente ao Quadro 2 desse artigo). Essa operação de seleção de parte do texto nos provoca a focalizar, segundo Chartier (2004, p. 18), a "[...] atenção sobre

as práticas particulares, objetos específicos, usos determinados" do texto, seja na perspectiva da vontade dos produtores de discursos e de normas, seja nas apropriações diferenciadas do(a) leitor(a).

O recorte textual, somado outros protocolos de leitura como as opções tipográficas, a distribuição do texto em colunas, a seleção de ilustrações evidencia que a intelectual-mediadora produziu um texto, mas seus efeitos em impressões de diferentes suportes proporcionam novas percepções sobre os usos, os manuseios, as formas de apropriação do conteúdo. De um texto teórico nos *Anais do Museu Histórico Nacional* (Figura 2), com extensas formulações embasadas academicamente sobre a educação em museus e utilização de imagens de acervos da instituição passou a ser, pelos protocolos de leitura e o suporte condutor, um manual de como realizar visitas educativas em museus na *Revista do Ensino*, adaptado com mais objetividade e, ao mesmo tempo, convidativo ao utilizar enquanto recurso exclusivamente imagens dos mesmos objetos da instituição com visita do público infantil (Figura 3).

Figura 2 – Texto *O Museu e a criança* no *Anais do Museu Histórico Nacional* (1958) – ênfase nos protocolos de leitura

O MUSEU E A CRIANÇA
 SIGRID PÔRTO DE BARROS
 Conservador, classe I
 do Museu Hist. Nacional.

O passado dos museus tornava-os órgãos de preservação e pesquisa. Contudo, modernamente, o conceito vai-se ampliando e eles passaram a lançar mão de recursos eficientes que os credenciam junto à Pedagogia, constituindo atualmente um dos melhores meios usados pela *Escola Ativa*, sobretudo em países em que o pequeno nível cultural do povo, não exclui a curiosidade do espírito e o desejo de progresso.

Ligados que estejam a qualquer ramo do conhecimento humano, preparam o acesso do povo à noção da sua própria classificação nacional e dão a informação exata sobre o seu lugar e função na grande comunidade humana.

O ensino meramente verbal, exaustivo e improficuo, cedeu lugar a métodos de realizações e experimentação.

Conta-nos Molly Harrison (Conservador do *Geffrye Museum* — Londres) que durante a Primeira Grande Guerra, na cidade de Manchester — Inglaterra, vários prédios escolares foram requisitados para serem transformados em hospitais de emergência, ficando assim diversas classes sem abrigo, até que surgiu a idéia da utilização provisória das salas dos museus e galerias de arte.

Este contacto eventual foi tão proveitoso para a juventude que no após-guerra veiu a idéia de ser mantido um contacto permanente entre as escolas e os museus. Desde aí, em todo



Fig. 7
 Cadeira de gala que usava o Dr. Pedro II



Fig. 8
 Cartão direcionado pelo povo a primeira habitação para a instalação de Lei Áurea

Figura 3 – Texto *O Museu e a criança* na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1963) - ênfase nos protocolos de leitura



Fonte: Barros (1963, p. 48-49).

Identifica-se, portanto, o dinamismo da formulação, circulação e partilha do texto produzido pela conservadora de museus. Ao se deparar com os dois impressos somos estimulados a refletir sobre seus usos, apropriações e atribuições. Um de seus efeitos é observado no Relatório Setorial de 1964 do Museu Histórico Nacional, no qual há a descrição das atividades da funcionária Sigríd Pôrto de Barros, nesse momento já chefe da Seção de História. Entre a correlação de atividades, destaco:

III - ESCOLAS E VISITAS PROGRAMADAS

[...] 2 - Foi realizada experiência inédita em nossas atividades técnicas no M.H.N. durante os meses de Junho e Julho de 1964. No dia 18 de junho fomos procuradas pela Prof. Therezinha Lanzellotti (Coordenadora da Cadeira de Didática de Estudos Sociais da Esc. Normal Júlia Kubitchek), com recomendação da Diretoria daquele estabelecimento de ensino de grau médio da Guanabara. Pretendia aquela prof., de comum acordo com outra regente da mesma cadeira, estabelecer um planejamento de trabalhos extra-classes com suas alunas dentro de uma visita programada ao Museu, **conforme sugestões contidas em artigo nosso na Rev. do Ensino** (4 números). De

fato assim foi feito, atendemos quatro turmas, respectivamente nos dias: 23 e 26 de junho (Prof. Léa Gomes, e 2 e 3 de julho - Prof. Therezinha). Por solicitação das professoras fizemos depois a avaliação das exposições, e alegou-nos ver o excelente índice de aproveitamento das alunas, através dos magníficos trabalhos apresentados, que obedeciam todos ao tema geral, como utilizarei as coleções do Museu com alunos do ano escolar (escolhido à critério das Jovens). Mais agradável ainda nos foi saber que as mestras afirmaram o seu reconhecimento através de Ofício de agradecimento ao Sr. Diretor (BRASIL, 1964?), p. 5. grifo nosso).

Essa citação reforça a defesa em posicionar Sigríd Pôrto de Barros como uma intelectual-mediadora no campo dos museus. A conservadora de museus atuou em muitas frentes no Museu Histórico Nacional, seja com inventários de acervo, montagem de exposições, coordenadora do Curso de Museus (1967-1968) e até mesmo na organização de instituições que são derivadas do Museu Histórico Nacional, como o Museu da República. O interessante é observar que embora tivesse muitas atribuições, a educação em museus, em especial as visitas guiadas, foi um

interesse contínuo na sua carreira, a profissional se debruçou em estudos sobre o tema, adaptou teorias da educação para a realidade dos museus e compartilhou estratégias de atuação.

Nas três décadas em que trabalhou no Museu Histórico Nacional se encontra vestígios de uma atuação com o público muito elogiosa e comprometida. Não é de se estranhar que o final de sua carreira tenha sido na chefia da Seção de Pesquisa e Assistência Pedagógico-Museográfica da Divisão de Atividades Educacionais e Culturais, em 1977 (SÁ; SIQUEIRA, 2009), uma instância que só aparece na instituição na segunda metade do século XX. Sigrid Pôrto de Barros foi uma mulher que atuou em prol da mediação cultural e cabe, ao se constituir uma história da educação em museus, valorizar sua atuação pela legitimação do papel educativo dos museus.

Considerações finais

A história dos museus, no Brasil como em muitos outros países, é marcada pela visibilidade da atuação dos homens no campo. Muitos assumiram papéis de notoriedade, como os cargos de direção, e se consagraram como intelectuais. A proposta não é dirimir suas contribuições, foram agentes importantes para a legitimação do campo dos museus. O que se propõe, com esse trabalho, é ampliar o escopo de análise ao incluir as profissionais também nesse processo. Muitas mulheres protagonizaram a produção de conhecimentos específicos a partir de suas experiências nos museus. Mais do que isso, muitas foram responsáveis pela difusão desse conhecimento não só entre seus pares, mas para outros campos de diálogo, como da educação formal.

Nessa perspectiva, o conceito de mediadora-intelectual (GOMES; HANSEN, 2016) favorece a compreensão da trajetória das agentes envolvidas nos processos de acesso e recepção dos bens culturais nos museus. Dirigindo-se aos seus pares ou públicos não especializados, se concentraram em desenvolver práticas de difusão e transmissão do conhecimento. Seus exercícios propuseram novas maneiras de pensar as trocas culturais e interpretar os bens culturais.

Sigrid Pôrto de Barros foi uma intelectual-mediadora. Conservadora de museus, atuou por mais de três décadas no Museu Histórico Nacional em diferentes atribuições, mas, continuamente, nas atividades voltadas para a educação em museus. Barros acompanhou os principais debates sobre o tema em meados e na segunda metade do século XX, a exemplo do I Congresso Nacional de Museus organizado, em 1956, pelo ICOM Brasil, e o Seminário Regional da UNESCO Sobre A Função Educativa dos Museus, promovido em 1958 pela UNESCO.

Nesse momento em que efervescentes debates buscavam legitimar o papel educativo dos museus por meio da evidenciada necessidade de parcerias com o ensino escolar, Barros passou a publicar e apresentar suas propostas de visitação infantil aos espaços culturais, especialmente museus históricos, sua especialidade. Reforçava, assim, a atenção para um público que havia ainda muita ponderação por parte dos(as) profissionais de museus, pois crianças tem energia e curiosidade, aguçando seus sentidos no contato com o patrimônio. A autora, fundamentada em autores(as) do escolanovismo e da psicologia infantil, defendeu a utilização dessas características em prol do aprendizado nos museus. Para tal experiência defendia uma preparação e interação prévia entre professores(as) e conservadores(as) de museus, pois caberia selecionar temas, circuitos, acervos (inclusive os que poderiam se explorar o tato) e os métodos de visitação.

A tese *O Museu fala à Infância*, apresentada no evento de 1956, não localizada até então, é um exemplo de sua intenção de propagar o conhecimento científico. O texto *O Museu e a Criança*, publicado em 1958 no *Anais do Museu Histórico Nacional* e em 1964 na *Revista do Ensino*, demonstra que o interesse em compartilhar suas propostas ultrapassou o diálogo com os pares, alcançando pela sua circulação no campo da educação estudantes normalistas e docentes. Sigrid Pôrto de Barros promoveu a difusão de conhecimento entre os dois campos de interesse e, assim, potencializou contatos e trocas entre os(as) agentes.

Apresentar parte da trajetória dessa profissional é um passo importante na valorização

das mulheres que atuaram na consolidação no campo dos museus. Elas são muitas e participaram ativamente desse processo, produzindo e compartilhando conhecimento. O desafio, hoje, é recuperar indícios desses itinerários, tornar essa história mais plural e reconhecer a importância de seus trabalhos.

Referências

BALDAN, Merilin. *Notas sobre o debate entre a modernidade e a tradição nas ideias pedagógicas nas décadas de 1920 e 1930: o esboço de um conflito*. 2015. 172 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

BARATA, Mário. Inaugurou-se o I Congresso Nacional de Museus. *Vida das Artes. Jornal Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, ed. 10343, 25 jul. 1956a.

BARATA, Mário. O problema das visitas-guiadas agitado no Congresso Nacional de Museus. *Vida das Artes. Jornal Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, ed. 10346, 28 jul. 1956b.

BARROS, Sigrid Pôrto. O Museu e a Criança. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 46-73, 1958.

BARROS, Sigrid Pôrto. O Museu e a Criança. *Revista do Ensino*, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 94, p. 148-150, 1963.

BASTOS, Maria Helena Camara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 166-168, 2007.

BASTOS, Maria Helena Camara; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A Pedagogia da Ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Ley. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-78.

BOTO, Carlota. Faria de Vasconcelos e a Escola Nova em Portugal: do self-government à educação científica. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Maringá, v. 19, p. 1-20, 2019.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989. 313 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1953*. Museu Histórico Nacional, 1954.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório Anual do Museu Histórico Nacional em 1956*. Museu Histórico Nacional, 1957.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Museu Histórico Nacional. *Relatório Exercício de 1964 Seção de História*. Museu Histórico Nacional, [1964?]. 6 p. Arquivo Permanente.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro o leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora Unesp, 1998a. 160 p.

CHARTIER, Roger. *A Ordem dos livros. Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998b. 111 p.

CHARTIER, Roger. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: Unesp, 2004. 395 p.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 266 p.

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. Anais do Museu Histórico Nacional: um exercício de escrita no campo dos museus. *Revista Museologia e Patrimônio*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2 p. 113-139, 2020.

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

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. *Educar no museu: o Museu Histórico Nacional e a educação no campo dos museus (1932-1958)*. 2017. 296 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Apresentação. In: GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos (org.). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997. 369 p.

LOPES, Maria Margaret. Convite à leitura: "o conceito do museu está em plena evolução". In: MIRANDA, Guilherme Gantois de; et al. (org.). *A função educativa dos Museus*. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008. p. 19-23.

LUTZ, Bertha Maria Julia. *A função educativa dos Museus*, 1932. Adaptação de Guilherme Gantois de Miranda; Maria José Veloso da Costa Santos; Sílvia Ninina de Moura Estevão e Vitor Manoel Marques da Fonseca. Rio de Janeiro: Museu Nacional; Niterói: Muiraquitã, 2008. 240 p.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Culto da Saudade na Casa do Brasil* –

Gustavo Barroso e o Museu Histórico Nacional (1922-1959). Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2006. 142 p. (Outras Histórias, 49).

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 436 p.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Rev. Fac. Educ.*, Cáceres, v. 24, n. 1, 1998, p. 105-125. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59617>. Acesso em: 14 jan. 2021

OLIVEIRA, Ana Cristina Audebert Ramos de; QUEIROZ, Marijara Souza. Museologia substantivo feminino: reflexões sobre museologia e gênero no Brasil. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, [S. l.], n. 5, p. 61-77, 2017.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a ação*. São Paulo: Ática, 1990. 335 p.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na Visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil, século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 114-128. v. 3.

SÁ, Ivan Coelho; SIQUEIRA, Graciele Karine. *Curso de Museus - MHN, 1932-1978*: alunos, graduandos e atuação profissional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Escola de Museologia, 2007. 258 p.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *A escrita do passado em museus históricos*. Rio de Janeiro: Garamont: MinC: DEMU, 2006. 142 p.

SEMERARO, Giovanni. Formação Integral. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018. p. 81-83.

SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Lopes de Sousa da. Heloisa Alberto Torres, a primeira Diretora do Museu Nacional/UFRJ e a disseminação das Ciências no século XX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 16., 2018, Paraíba (Campina Grande). *Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia*, 2018. 16p.

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

TROULI, Sofia. Insights sobre a genealogia da educação em museus na Grécia: pontos de vista compatíveis sobre a importância da educação em museus expressas em dois encontros internacionais em Atenas. In: DUFRESNE-TASSE, Colette; WINTZERITH, Stephanie (ed.). *Icom educação*, Roma, n. 26, p. 87-106, 2015.

VAQUINHAS, Irene. Museus do feminino, museologia de gênero e o contributo da história. *MIDAS*, Porto, n. 3, 2014. 16 p.

Endereço para correspondência

Ana Carolina Gelmini de Faria
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
R. Ramiro Barcelos, 2705, sala 500
Santana, 90035-007
Porto Alegre, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação da autora antes da publicação.

Ana Carolina Gelmini de Faria

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Professora do Curso de Bacharelado em Museologia e Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil.