

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio

Ramiro Lopes Bicca Junior

RETRATOS NO TEMPO:
POSSIBILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO
ACERVO DA PINACOTECA RUBEN BERTA

Porto Alegre

2022

RAMIRO LOPES BICCA JUNIOR

**RETRATOS NO TEMPO:
POSSIBILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO
ACERVO DA PINACOTECA RUBEN BERTA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Museologia e Patrimônio. Orientadora: Prof^a. Dra. Fernanda Carvalho de Albuquerque

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio

Ramiro Lopes Bicca Junior

RETRATOS NO TEMPO:
POSSIBILIDADES DE ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO
ACERVO DA PINACOTECA RUBEN BERTA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Museologia e Patrimônio. Orientadora: Prof^a. Dra. Fernanda Carvalho de Albuquerque

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Fernanda Carvalho de Albuquerque (orientadora) – UFRGS

Prof^a Dr^a Ana Maria Albani de Carvallho (examinadora) – UFRGS

Prof^a Dr^a Camila Monteiro Schenkel (examinadora) – UFRGS

Prof^o Dr. Fernando Seffner (examinador) – UFRGS

Porto Alegre, 13 de dezembro de 2022

Para minha esposa, Adriana,
companheira de histórias, artes e
aventuras

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores e aos colegas do curso de Museologia que, mesmo diante das restrições inerentes às aulas remotas (necessárias durante a pandemia de COVID-19), me proporcionaram tantas discussões e ensinamentos fundamentais para a produção desse trabalho.

E agradeço, especialmente, à minha querida orientadora, Fernanda, por iluminar, com sua serenidade e sua dedicação, os meandros e as encruzilhadas entre a arte, a história, a educação e a museologia.

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Cazuza

RESUMO

Este trabalho analisa a possibilidade de utilização de oito obras pertencentes ao acervo da Pinacoteca Ruben Berta, em Porto Alegre, como ferramenta didático-pedagógica no ensino de história em escolas de ensinos fundamental e médio. A hipótese central desta pesquisa é que os oito retratos que formam o *corpus* da análise constituem um promissor ponto de partida para o estudo da história do Brasil entre o século XIX e meados do século XX, possibilitando reflexões e produção de conhecimento acerca do contexto político, cultural, econômico e social do período em questão. O estudo confirma a hipótese e, para além disso, defende a possibilidade de construção de projetos interdisciplinares entre história, literatura, música, arte e geografia a partir da integração museu-escola, de modo a contribuir para conscientização dos jovens sobre sua identidade sociocultural e para construção de sua cidadania.

Palavras-chave: Pinacoteca Ruben Berta; ensino de história; museu e escola; arte e educação

ABSTRACT

This work analyzes the possibility of using eight works belonging to the collection of Pinacoteca Ruben Berta, in Porto Alegre, as a didactic-pedagogical tool in the teaching of history in elementary and high schools. The central hypothesis of this research is that the eight portraits that form the *corpus* of analysis constitute a promising starting point for the study of the history of Brazil between the 19th and the mid-20th century, allowing reflections and production of knowledge about the political context, cultural, economic and social of the period in question. The study confirms the hypothesis and, in addition, defends the possibility of building interdisciplinary projects between history, literature, music, art and geography from the museum-school integration, in order to contribute to the awareness of young people about their sociocultural identity and to build their citizenship.

Keywords: Pinacoteca Ruben Berta; history teaching; museum and school; art and education

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	MUSEOLOGIA E EDUCAÇÃO	21
2.1	Museologia e sociedade.....	21
2.2	Patrimônio cultural e ensino.....	26
2.3	Museu e escola.....	33
3	HISTÓRIA, MUSEU E ARTE	44
3.1	A arte no ensino de história.....	44
3.2	Professor-mediador e museus de arte.....	56
3.3	De Chatô ao Boitatá: a Pinacoteca Ruben Berta.....	64
4	PINACOTECA RUBEN BERTA – A HISTÓRIA EM SEU ACERVO	73
4.1	Biografias e retratos.....	73
4.2	Faces e corpos no tempo.....	78
4.2.1	Retratos de personagens históricas.....	79
4.2.2	Retratos do Brasil que somos.....	90
4.2.3	Explorando retratos.....	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
6	BIBLIOGRAFIA	112
7	ANEXOS	119

1 INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras e constantes transformações culturais do mundo moderno – em que as informações surgem e são interpretadas e reinterpretadas rapidamente de acordo com os diferentes contextos sociais – o processo de produção do conhecimento, em relação às mais diversas disciplinas, enfrenta mais um desafio: como proporcionar aos alunos reflexões significativas sobre a sociedade em que vivem? Há tempos já se discute a importância da interdisciplinaridade como estratégia para trabalhar questões como essa, e, atualmente, diante da perspectiva de implantação do Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas do Brasil, a indagação se torna ainda mais complexa. Ao mesmo tempo em que o NEM indica itinerários formativos visando aprofundar os estudantes em assuntos que sejam de seu maior interesse (Ciências Humanas ou Ciências da Natureza, por exemplo), é importante salientar que é fundamental que não sejam perdidas de vista as contribuições que as diferentes áreas têm para o maior entendimento de outras.

Desde o início da minha trajetória acadêmica, durante a graduação em história-licenciatura, na UFRGS, procurei pesquisar sobre as possíveis relações entre as diferentes disciplinas escolares de forma a utilizá-las para ensinar história e construir pontes entre o currículo tradicional e as diversas manifestações artísticas e culturais das sociedades. No mestrado em letras que cursei na PUCRS – na linha de pesquisa Literatura, História e Memória, e no doutorado em história da UNISINOS – linha de pesquisa Ideias e Movimentos Sociais na América Latina – dei continuidade às investigações nesse sentido. Minha tese de doutorado, “São coisas nossas: tradição e modernidade em Noel Rosa” – publicada como livro pela editora UNISINOS em 2013 – é uma pesquisa sobre como as canções desse compositor podem ser utilizadas para compreender melhor a realidade brasileira dos anos 1930.

A partir de 1999, logo após a minha graduação, trabalhei como professor de história e literatura em diversas instituições, principalmente de ensino básico, mas também com uma passagem de cinco anos pelo ensino superior. Desde 2011, leciono história nos ensinos fundamental e médio de uma escola privada

de Porto Alegre. Além de professor, sou músico amador e, assim, procuro inserir em minhas aulas a apresentação de canções – assim como de outras formas de arte – que podem ser utilizadas como ferramenta didática no ensino de história. Ademais, em 2022, assumi na escola em que trabalho, além da disciplina de história, uma nova disciplina de ensino médio chamada linguagens artísticas, na qual procuro trabalhar com as relações das diversas formas de arte na produção do conhecimento histórico e desenvolver projetos interdisciplinares envolvendo arte, literatura, história, geografia e ciências exatas. Foi a partir de meu interesse na integração, com objetivos didático-pedagógicos, entre tantas áreas artísticas e científicas, que passei a perceber a importância dos museus no sistema educacional e na construção da cidadania. Os museus e a museologia dialogam com as mais diversas áreas do conhecimento, o que propicia amplas reflexões e projetos relacionados à educação e à interação com o público. Diante do cenário construído pela globalização, nas últimas décadas, catalisado pelo advento da internet e das redes sociais, surgiram novas possibilidades de discussão sobre a utilização dos museus como instrumentos didático-pedagógicos e como mecanismo de transformação social.

Cada vez mais emerge o pensamento de que o cerne, o objetivo, dos museus deve estar nas pessoas e não, simplesmente, nos objetos ou no patrimônio. Neste contexto, faz-se necessária especial atenção ao relacionamento museu-escola, suscitando interações entre as disciplinas de ensinamentos fundamental e médio e as diversas exposições e elementos patrimoniais existentes nas cidades. Assim, a construção do conhecimento científico, histórico, artístico e filosófico ocorre de forma mais abrangente e estruturada, com alunos e professores vivenciando obras e patrimônio *in loco*, visualmente e até mesmo envolvendo outros sentidos para além da visão, relacionando-o à sua realidade individual e social.

No presente trabalho, pretendemos refletir sobre as possibilidades, a relevância e as estratégias para se ensinar história a partir de obras selecionadas da Pinacoteca Rubem Berta, em Porto Alegre, partindo do pressuposto de que, ao serem analisadas, podem fornecer importantes inferências sobre um determinado contexto histórico, social e artístico. Consequentemente, podem ser

utilizadas como instrumento didático-pedagógico por professores de ensinos médio e fundamental na elaboração e na aplicação de seus planos de ensino.

Fundada nos anos 1960 – por iniciativa de Assis Chateaubriand, magnata das telecomunicações no Brasil –, a Pinacoteca conta com 125 obras de artistas nacionais e estrangeiros que marcaram a arte de meados do século XX. Possui, também, obras do século XIX, sendo que a pintura mais antiga do acervo é do século XVII: o quadro *Rejalma*, de 1673, do holandês Jeronimus Van Diest. O casarão da Pinacoteca, por si só, já é passível de um estudo em função de seu potencial de representação histórica: localizado na rua Duque de Caxias, 973, em frente ao Solar dos Câmara, foi construído em 1893, modificado em 1916 e tombado em 2012 pela Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre. No capítulo 3, aprofundaremos os dados a respeito dessa importante instituição e de seu acervo.

Nosso objeto de estudo, no entanto, limita-se à seleção de oito retratos nos quais encontramos representações e apresentações imagéticas de indivíduos anônimos ou personagens famosas da história e da cultura brasileiras. São eles¹:

1. *Bahia* – Marina Caram
2. *Tocador de Berimbau* – Marcelo Grassmann
3. *Os caciques* – Carybé
4. *Mulata* – Di Cavalcanti
5. *Autorretrato* – Almeida Junior
6. *Retrato de Ernani Braga* – Judith Fortes
7. *Retrato de Ruben Berta* – Nelson Jungbluth
8. *Retrato de Rodolfo Jozetti* – Cândido Portinari

Para discutir essa possibilidade de trabalho, partimos de um estudo sobre a importância da ação educativa em museus, da relação entre museu e escola e de reflexões acerca das diferentes formas com que se pode utilizar a arte – integrando-a ao estudo do conteúdo de outras disciplinas – no processo de aprendizagem e produção de conhecimento no currículo escolar. Além disso,

¹ Diversas outras obras do acervo, se não todas, têm potencial como apoio ao ensino de história. Optamos por selecionar apenas retratos para ser possível dar a devida ênfase às possibilidades de trabalho com cada um. Todas as obras podem ser vistas no site da Pinacoteca Ruben Berta: <https://www.pinacotecaspoa.com/colecao-galeria-rb>

analisamos como o ensino de história, em particular, a partir dessa perspectiva arte-museu-escola, está relacionado ao conceito de memória individual e memória coletiva, enfatizando a importância da preservação do patrimônio histórico-cultural.

Portanto, considerando as obras selecionadas do acervo, o presente trabalho busca refletir sobre as seguintes questões:

- a) Os retratos presentes no acervo da Pinacoteca Ruben Berta apresentam personagens, etnias, profissões, culturas, etc, que podem servir como formas de representação, apresentação e reflexão sobre a sociedade brasileira de entre o final do século XIX e meados do século XX?
- b) Como é possível desenvolver estratégias de ensino de história a partir dos retratos que fazem parte do acervo da Pinacoteca?
- c) De que forma a interação entre museu, arte e história pode contribuir para o processo de construção do conhecimento histórico a respeito de um determinado contexto político, econômico, social, cultural e ideológico?
- d) Como o ensino de história a partir das artes e dos museus pode contribuir para as reflexões e os projetos de valorização da memória e do patrimônio cultural na sociedade?

Os referenciais teóricos de nossa explanação centram-se nas discussões acerca das relações entre museu, arte, escola, memória e ensino de história, conforme explicitado nas questões anteriores. Para tanto, partimos de trabalhos sobre a Nova Museologia produzidos a partir dos escritos de Hugues de Varine-Bohan e G. H. Rivière, nos quais é enfatizada a importância de aproximar museus e questões sociais contemporâneas; de autores como Ana Mae Barbosa, Simon Sheikh, Roberta Scatolini e Mônica Hoff, que trabalham com as questões relativas às relações entre arte e educação; e das reflexões sobre o papel dos museus no ensino de história, conforme os escritos de Francisco Régis Lopes Ramos.

A respeito das acepções sobre a Nova Museologia, conforme observou Duarte (2013, p. 58), o museu deve tornar-se uma instituição a serviço de todos e não apenas permanecer submissa aos interesses das elites intelectuais, sociais e econômicas. A partir dela, deve estruturar-se um trabalho de educação e de ensino constante e permanente, voltado para a cultura e a reflexão. Já dizia Rivière que o sucesso de um museu deve ser medido pela quantidade de pessoas a quem ensinou alguma coisa, não pelo seu número de visitantes. Segundo ele, ainda, não é o número de objetos do acervo que mostra a grandeza de um museu, e, sim, o número de objetos que podem ser percebidos pelos visitantes no seu “ambiente humano” (*apud* Schlumberger, 1989, p. 7). Ou seja, o que realmente importa é quantos objetos, em uma exposição, são passíveis de adquirir significado e importância para o observador de maneira intelectual e sensível.

Nas pinacotecas, como na que estudamos neste trabalho, podem ser encontradas inúmeras obras passíveis de despertar e/ou construir nos indivíduos memórias, sentimentos e entendimentos acerca de sua realidade social, íntima e histórica. Afinal, cada vez mais a epistemologia enfatiza a necessidade de compreender as inferências políticas e as relações de poder inerentes aos processos de construção do conhecimento, afastando-se de uma concepção estanque e insípida, como se houvesse apenas uma verdade absoluta sobre o significado de um objeto ou de um evento. Os diversos ramos do saber humano, portanto, tendem a construir significados e representações agregados a determinados contextos históricos, ideológicos e culturais, estando sujeitos, assim, a reproduzir preconceitos e idiosincrasias. A Nova Museologia emerge como um caminho de estudar as possibilidades de interpretação e avaliação crítica acerca dos elementos que compõem a sociedade em seus mais diversos aspectos, considerando que não há uma “verdade única”, um significado intransponível em uma obra de arte ou em um objeto em exposição no museu, mas uma gama de sentidos dependentes também do observador e do contexto da observação. De forma semelhante a que busca traduzir costumes, estéticas, valores e crenças de uma época, o museu também é responsável por deixar transparecer disputas de poder inerentes à realidade social que uma obra

expressa e à própria escolha de um recorte do acervo para compor uma exposição.

Portanto, a instituição em si e as características e organização de seu acervo não são absolutas e atemporais, não há um significado inerente e indissociável a um objeto ou obra de arte exposta no museu: qualquer acervo é polissêmico, e distante de qualquer possibilidade de neutralidade, levando em consideração os diferentes contextos, visitantes e realidades a que está submetido. Nesse sentido, a transformação paradigmática trazida pela Nova Museologia – enfatizando as pessoas e não mais apenas os museus em si – leva a reflexões sobre o quanto é importante e promissora a ideia de construção de práticas educativas a partir do patrimônio material e cultural preservado nas instituições museais. Considerando essa variedade de sentidos, torna-se mister cada vez mais trabalhar pelo estabelecimento e enriquecimento da função social dos museus, aproximando-os de escolas, centros culturais e ambientes de lazer, buscando atender interesses considerando as diferenças entre as classes sociais e contribuindo para a criação de estratégias didático-pedagógicas em relação às mais diversas disciplinas.

Em seus trabalhos sobre a educação artística e ensino a partir da arte – conteúdo fundamental para as reflexões a que nos propomos aqui –, Barbosa propõe como metodologia uma abordagem “triangular” como caminho para a formação do saber artístico: contextualização, apreciação e produção. Essas três dimensões, segundo a autora, são concebidas como elementos estruturantes do trabalho de formação artística, envolvendo aspectos de estudo de História das Artes e de (re)conhecimento de suas condições de produção e, numa segunda etapa, abrindo-se para a inclusão de contato com outros aspectos fundamentais do Ensino de Artes, como o preparo técnico do aluno para qualificar sua fruição das obras e para permitir, numa terceira etapa, seus ensaios autônomos de produção artística, ainda que de forma incipiente. O eixo da contextualização tem caráter informativo e permite a ampliação da visão de mundo dos alunos e de sua capacidade crítico-reflexiva, abrangendo a explicitação histórica das condições que deram origem a diferentes manifestações artísticas. O eixo da apreciação visa possibilitar aos alunos a compreensão dos códigos estruturantes constitutivos das diferentes linguagens

artísticas, desenvolvendo o seu repertório e viabilizando sua compreensão e apreciação para além de uma recepção passiva ou restrita ao senso comum. O terceiro eixo, enfim, oportuniza aos alunos espaços de criação artística, estimulando-os a mobilizarem os seus conhecimentos para a produção de suas próprias obras ou releituras, num exercício paulatino de desenvolvimento de sua autonomia artística.

A proposta de Barbosa, assim, nos parece adequada, em um primeiro momento, para estruturação de um trabalho de pesquisa, reflexão e compreensão histórica tendo por base as obras selecionadas e enfatizando o intento de construção do conhecimento a partir não somente da racionalidade, mas, também, da sensibilidade dos alunos. No entanto, muitos aspectos do pensamento dessa autora têm sido discutidos, especialmente o que se refere às “releituras” das obras de arte como forma de expressão artística e produção de conhecimento, de modo que é necessário enfatizar outras abordagens a respeito de ensino da arte baseadas nas reflexões acerca do papel da “mediação” feita pelos educadores nas salas de aula e no contexto dos museus de arte.

É importante salientar que, nesse trabalho, não buscamos apenas discutir a possibilidade do ensino de história a partir de determinadas obras da Pinacoteca Ruben Berta, mas, sim, dessas obras inseridas no contexto da instituição. Ou seja, a ideia não é o estudo das obras por si mesmas, desvinculadas do local em que estão expostas, mas uma reflexão sobre como é possível a sua utilização didático-pedagógica alinhada à formação do acervo e da utilização do prédio da Pinacoteca como um todo. É nesse sentido, portanto, que as reflexões acerca da mediação em museus de arte se tornam tão relevantes, pois abrem caminhos e levantam questões acerca do processo educativo de uma forma ainda mais ampla, inclusive discutindo pontos fundamentais como o da “releitura”, exposto por Ana Mae Barbosa. Conforme observado por Pablo Helguera (2011, p. 5), muitos autores, como Cheryl Meszaros, George Hein, Joe Heimlich, Karen Knutson e Kevin Crowley – também fundamentais no trabalho que apresentamos –

ilustram um debate central em torno da interpretação, ancorado na teoria construtivista da aprendizagem e suas implicações. Dentro deste

debate encontra-se a pergunta central de até que ponto a liberdade interpretativa do espectador ao interpretar uma obra de arte pode desembocar no extravio ou na indiferença.

Não basta, assim, apenas “mostrar” a obra de forma aleatória, descontextualizada, enfatizando e incentivando uma interpretação ou releitura surgida de pensamentos e sentimentos sem uma base histórica, teórica ou científica. O papel do mediador, aqui, seria, justamente, o de agente responsável por apresentar e levantar reflexões sobre a obra seguindo critérios e conhecimentos previamente estabelecidos e analisados para, só assim, convidar alunos ou visitantes a interpretações individuais. O mediador “ajuda a olhar”², proporciona uma experiência mais profunda diante da explosão de sentidos que uma obra pode proporcionar, incentivando interpretações, mas também respondendo quando necessário.

Ao refletirmos sobre as possibilidades de interpretação de uma pintura e da busca de entendimento sobre a “realidade” que ela representa ou apresenta ou, ainda, o significado que pode ter para cada um, é preciso levar em consideração que a concepção que temos do “real” é algo socialmente construído, enraizado, estimulado, abrindo caminhos para diferentes percepções e interpretações acerca de uma determinada época, conceito ou evento histórico, por exemplo. Conforme observou Manzini (1989, p. 128),

Nós sabemos hoje ser nossa invenção tudo o que, a partir das estimulações sensoriais, se transforma em modelos mentais e produz a ideia de realidade e aquilo que se apresenta a nós como realidade é, tem sido sempre, uma “realidade simulada”. Quer dizer, uma realidade construída em nosso espírito a partir de uma interação entre as estimulações exteriores e uma sedimentação cultural anterior.

Considerando que a “realidade simulada” é apresentada sob diversas formas artísticas, torna-se necessário valorizar a interação entre os sujeitos e as

² Como na história contada por Eduardo Galeano no “Livro dos Abraços”: “Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Pai, me ajuda a olhar!”.

diferentes representações de mundo que uma obra expressa. Segundo Scatolini (2009, p. 65), Paulo Freire já afirmava que somos todos seres políticos capazes de constantemente interferir em nossas histórias. O processo de conscientização acerca da realidade social está no cerne da pedagogia do grande teórico da educação, fazendo-se necessária a transição da consciência ingênua de cada indivíduo para uma consciência crítica, primeiro passo para reflexões e atitudes transformadoras que levem ao rompimento das mais diversas formas de opressão. De fato, é preciso que compreendamos o contexto em que vivemos, assim como quem somos em um sentido amplo, para podermos agir no mundo além das imposições do cotidiano e dos regramentos conservadores. Assim, utilizando-se do “*locus dos sentidos*”, a arte contribui para a educação crítica e criativa diante de uma realidade opressiva e mecanizadora, tornando-se fundamental em uma “pedagogia que pretende apurar esses sentidos e percepções das realidades vividas, atribuindo-os significação e apreensão, buscando uma interação entre o sentir e o entender” (SCATOLINI, 2009, p. 66). De fato, a compreensão a respeito de nosso entorno, a racionalização dos espaços, tempos e contextos, ocorrem por percepções repletas de vivências e sentimentos, para apenas depois adentrarem o campo da racionalidade objetiva. Paulo Freire enfatizava a importância da problematização em sua práxis, pois só assim o impacto inicial – instintivo, primitivo – poderia ser substituído pelo pensamento crítico, curioso e questionador.

Por fim, em relação à utilização dos museus no ensino de história, Ramos (2008) também salienta a importância de compreender o “objeto” em exposição sob um prisma crítico e interpretativo, buscando a integração com a realidade do observador, concepção que se aproxima das propostas da Nova Museologia sobre a função dos acervos. Para esse autor, é necessário desenvolver a reflexão sobre o objeto a partir de uma “história-problema”, construindo o conhecimento a partir da “pedagogia da pergunta” proposta por Paulo Freire. Dessa forma, o aprendizado se dá a partir da reflexão sobre a “cultura material”, sobre a obra de arte, não apenas compreendendo o contexto histórico de sua produção, por exemplo, mas perscrutando os valores, as desigualdades, as ideologias presentes naquela imagem e o significado que podem vir a adquirir na atualidade e na intimidade de quem a observa.

A compreensão profunda de uma obra de arte deve estar necessariamente ligada ao momento histórico em que está sendo apreciada, e não restrita ao contexto em que foi produzida. O social, portanto, é inerente à produção e às possibilidades de compreensão e/ou interpretação de uma obra artística, conforme nos lembra Adorno:

Se, após o começo da modernidade, a arte absorveu objetos estranhos à arte que se integram à sua lei formal não inteiramente modificados, a mimese da arte abandona-se, até a montagem, ao seu contrário. A arte é forçada a isso pela realidade social. Embora se oponha à sociedade, não é, contudo, capaz de obter um ponto de vista que lhe seja exterior; só consegue opor-se ao identificar-se com aquilo contra o que se insurge. (ADORNO, 1982, p. 154)

Assim, faz-se necessário estabelecer relações entre a arte, o contexto social e o cotidiano dos alunos em sala de aula, de modo a contribuir para a construção do pensamento crítico, contextualizando a imagem em sua abrangência multicultural, refletindo sobre significados inerentes não apenas à obra em si, mas a suas possibilidades de interpretação de acordo com cada indivíduo. A arte, em suas diferentes manifestações, abordagens e linguagens, pode tornar-se um rico instrumento de análise histórica e de historicidade. Nesse sentido, o debate em torno das relações entre arte e educação se amplia e se enriquece ao passar por reflexões acerca das possibilidades de sua integração ao ensino de história e aos museus, possibilitando aos alunos o contato direto e promissor com a museália³ e suas significações. É preciso fazer dos museus de arte uma “casa de experiências”, como dizia Mário Pedrosa (*apud* Arantes, 1995, p. 38). Há uma base política e ideológica na chamada arte-educação, elemento que convida a olhares críticos, questionamentos e mudanças de perspectiva necessárias ao pleno desenvolvimento da cidadania e do autoconhecimento. Convém também lembrar que, constantemente, segundo Ramos (2008, p. 28),

³ O termo “museália” se refere à peça de um museu, a um objeto que faz parte do acervo de um museu. Conforme Desvallées e Mairesse (2013, p. 68) “o termo “objeto de museu” é, por vezes, substituído pelo neologismo *musealia* (pouco utilizado), construído a partir do latim, com plural neutro: as *musealia*. Equivalente em inglês: *musealia*, *museum object*; francês: *muséalie*; espanhol: *musealia*; alemão: *Musealie*, *Museumsobjekt*; italiano: *musealia*”. Mais especificamente, podemos dizer que museália se refere a um objeto, pertencente a um museu, ao qual foi incorporado um significado além de sua utilidade ou objetivo primordial. A partir de um processo de contextualização histórica e social, o objeto se torna museália, ou seja, um objeto de museu sujeito a reinterpretções.

o mais importante não é o estudo do passado a partir do museu ou da arte, mas as diversas relações que podem ser estabelecidas entre passado, presente e futuro. É fundamental buscar compreender os diversos aspectos e dimensões formadores da visão de mundo que levou à construção de uma obra artística, tendo consciência de que a “realidade” é dependente de inúmeros fatores culturais. Ou, conforme observou Morin (1989, p. 35),

O que me interessa não é uma síntese, mas um pensamento transdisciplinar, um pensamento que não se quebre nas fronteiras entre as disciplinas. O que me interessa é o fenômeno multidimensional, e não a disciplina que recorta uma dimensão deste fenômeno. Tudo o que é humano é, ao mesmo tempo, psíquico, sociológico, econômico, histórico, demográfico. É importante que estes aspectos não sejam separados, mas sim que concorram para uma visão poliocular. O que me estimula é a preocupação de ocultar o menos possível a complexidade do real

Por fim, no trabalho que aqui apresentamos, procuramos propor reflexões e estratégias para o ensino de história a partir da arte e dos museus, mais especificamente, analisando obras selecionadas do rico acervo da Pinacoteca Ruben Berta, em Porto Alegre. Esperamos, com isso, contribuir para a construção de novos caminhos didático-pedagógicos – considerando a importância do incentivo da sensibilidade artística aliada ao conhecimento racional objetivo – e para a valorização das instituições museais na compreensão da coletividade e da intimidade de cada cidadão que se depara com o patrimônio preservado.

2 MUSEOLOGIA E EDUCAÇÃO

2.1 Museologia e sociedade

Ao analisarmos o caminho percorrido pela museologia desde o final dos anos 1950, percebemos os esforços em ressignificar a área de atuação dessa ciência. Cada vez mais se estabelece um pensamento em torno da concepção de que o museu é muito mais do que um local de armazenamento, exposição e preservação de objetos e obras de arte, mas, também, um ambiente propício e necessário para o desenvolvimento da criticidade e da cidadania a partir de práticas educativas. Ou seja, é fundamental compreendermos a função social dos museus por si mesmos e em sua interação com as escolas e com a educação como um todo. Várias discussões, seminários, mesas-redondas e documentos têm sido produzidos considerando o papel e as dinâmicas possíveis dos museus na sociedade contemporânea. Alguns fundamentais, conforme Araújo e Bruno (1995, p. 6) são o Seminário Regional da UNESCO, ocorrida no Rio de Janeiro em 1958, que tratou sobre a função educativa dos museus; a Declaração da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, de 1972, que criou a concepção de “museu integral”; a Declaração de Quebec (1984), enfatizando os princípios da Nova Museologia, e a Declaração de Caracas (1992), que reflete sobre o papel do museu como “canal de comunicação” dos diversos elementos que compõem as sociedades. Certamente, um dos pontos fundamentais dessas reuniões e documentos é a reflexão sobre os novos sentidos e objetivos dos museus, relacionando-os cada vez mais a espaços educativos voltados para as comunidades em que estão inseridos, focados em ações sociais e diferentes possibilidades de comunicação e interação com o público.

O evento no Rio de Janeiro, em 1958, explicita a importância do papel educativo dos museus. Tratou-se de questões relativas ao conceito de museu, dos diferentes tipos de museus e suas peculiaridades, assim como do entendimento da museologia como ciência. Nesse sentido, situou os museus como instituições relevantes na composição de cada comunidade. Podemos dizer que, mesmo estando o conceito de museu, nesse evento, atrelado a concepções tradicionais – considerando o objeto como elemento mais

importante –, iniciaram-se, nele, as discussões acerca da relação entre museus e escolas e da função educativa e social do primeiro, o que passou a ser ainda mais discutido a partir dos anos 1970 (JABLONSKY, 2018, p. 38).

Em 1972, na Mesa-Redonda de Santiago do Chile, foi introduzida a noção de museu integral, o que definia um novo conceito de prática para os museus. A partir dessa proposição, enfatiza-se a ideia do museu como parte da comunidade em que está inserido, considerando sua realidade cultural e material. Novamente, a educação teve papel de destaque nas discussões e, conseqüentemente, também as possibilidades de interação entre escolas e museus (ICOM, 1972). Nesse evento ficou ainda mais clara a importância de se valorizar a função social do museu e se estabeleceram vários questionamentos em torno das concepções tradicionais sobre museologia, o que significou uma grande transformação:

[...] o conceito de museu integral questionou noções consagradas do universo museológico como o colecionismo, o museu entre quatro paredes, e o patrimônio oficial, identificado apenas com o histórico e o artístico. Despertou a atenção dos profissionais para todo um patrimônio à espera da musealização, para a importância da participação comunitária em todas as instâncias museológicas, e impôs novos métodos de trabalho (ARAÚJO; BRUNO, 1995, p. 6).

Quanto à Nova Museologia, uma vertente intimamente relacionada à função social dos museus – e a qual nos referimos anteriormente por ser basilar no presente trabalho –, teve seus princípios definidos pela Declaração de Quebec de 1984. A Museologia Social, surgida algum tempo depois, teve seus fundamentos construídos a partir desses princípios, o que contribuiu para uma visão sistematizadora e crítica sobre os museus, evidenciando o quanto eles pertencem a um sistema complexo que envolve contextos social, político, cultural e ideológico.

Conforme já observado, a transformação paradigmática trazida pela Nova Museologia – enfatizando as pessoas e não mais apenas os museus em si – leva a reflexões sobre o quanto é importante e promissora a ideia de construção de práticas educativas a partir do patrimônio material e imaterial preservado nas instituições museais. A Nova Museologia emerge como um caminho para se

estudar as possibilidades de interpretação e avaliação crítica acerca dos elementos que compõem a sociedade em seus mais diversos aspectos, considerando que não há uma “verdade única”, um significado intransponível em uma obra de arte ou em um objeto em exposição no museu, mas uma gama de sentidos dependentes também do observador e do contexto da observação.

Dando continuidade ao processo de transformação das abordagens, conceitos e funções agregados aos museus, a concepção dessas instituições como canais de comunicação foi discutida na Declaração de Caracas de 1992. São estabelecidas, assim, reflexões e diretrizes que levam em consideração o objeto como “fenômeno de comunicação” e possibilitam novas formas de estudo e interação com outras disciplinas:

Dentro desta perspectiva, e visando uma maior eficácia de ação museológica, tem sido necessário a redefinição das práticas museográficas, bem como repensar a função clara e objetiva para o conhecimento produzido nas mais diversas áreas científicas existentes nos museus. Esse reconhecimento, que se insere no campo da Museologia enquanto Disciplina, e na identificação do objeto museal como fenômeno de comunicação, consolida, assim, uma nova possibilidade de trabalho científico para os museus no mundo contemporâneo (ARAÚJO; BRUNO, 1995, p. 7).

Conforme podemos observar, há décadas se desenvolvem reflexões acerca do papel social dos museus, assim como se discutem possibilidades da interação dessas instituições com a escola, com o ensino, com a criação de atividades didático-pedagógicas voltadas para a construção do pensamento crítico e da cidadania, enfatizando a relação com as comunidades e as peculiaridades de suas culturas. Nos anos 1990, essas reflexões tornaram-se ainda mais veementes e, posteriormente, na Carta de Paris (2015), enfatizou-se a importante relação entre museu, escola e patrimônio natural e cultural:

Os museus, como espaços para a transmissão cultural, o diálogo intercultural, a aprendizagem, a discussão e a formação, desempenham também um importante papel na educação (formal, informal e ao longo da vida), na promoção da coesão social e do desenvolvimento sustentável. Os museus têm um grande potencial para sensibilizar a opinião pública sobre o valor do patrimônio cultural e natural e sobre a responsabilidade de todos os cidadãos para contribuir para a sua guarda e transmissão. Os museus apoiam também o desenvolvimento econômico, nomeadamente através das indústrias culturais e criativas e do turismo (UNESCO, 2015, p. 2).

De forma semelhante a que busca traduzir costumes, estéticas, valores e crenças de uma época, o museu de arte, em particular, também é responsável por deixar transparecer disputas de poder inerentes à realidade social que uma obra expressa e à própria escolha de trabalhos dentre um acervo para compor uma exposição. Portanto, a instituição em si e as características e organização de sua coleção não são absolutas e atemporais. Não há um significado inerente e indissociável a um objeto ou obra de arte exposta no museu: qualquer acervo é polissêmico, e distante de qualquer possibilidade de neutralidade, levando em consideração os diferentes contextos, visitantes e realidades a que está exposto.

Recentemente, foi aprovada em Praga a nova definição de museu, que veio substituir a que estava em vigor desde 2007. Assim, ficou estabelecido que:

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade, que investiga, coleciona, preserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus promovem a diversidade e a sustentabilidade. Atuam e se comunicam de forma ética, profissional e com a participação das comunidades, oferecendo experiências variadas de educação, fruição, reflexão e troca de conhecimentos.

Tendo em vista o novo conceito e os documentos e reuniões que comentamos, percebe-se que, desde o final dos anos 1950, tem se tornado mais firme e significativa a interação entre museus e educação enfatizando-se as relevantes questões da justiça social e da luta contra discriminações. Assim, o objeto, no museu, interage no âmbito individual e coletivo, proporcionando, no aspecto educativo, a construção de sentidos acerca de sua existência e relações propostas por quem o vislumbra, dados seu contexto e história pessoal. A produção do conhecimento, nesse caminho, ocorre da interação entre indivíduo e obras, estabelecendo uma dinâmica relacionada à percepção sensorial, ao contexto sócio-histórico e ao significado advindo da historicidade individual:

A fruição estética, que diz respeito à percepção sensorial (*aísthesis* em grego quer dizer percepção), é uma dessas funções desses usos prioritários. Trata-se de algo de extrema importância, pois os sentidos são pontes que permitem ao sujeito comunicar-se com o universo. O museu dispõe de condições eficazes para aprofundar esse trânsito que pode existir entre o “eu” e o “mundo fora de mim” (LIMA, 2019, p. 38).

As ações educativas em museus ou a partir deles são, portanto, uma forma de contribuir socialmente, dinamizando, qualificando e diversificando a compreensão dos alunos em relação a obras artísticas ou ao patrimônio cultural preservado. Por serem espaços multiculturais e interdisciplinares, os museus de arte e as pinacotecas são ambientes propícios para reflexões, contemplações e diálogos diversos, elementos fundamentais para formação de indivíduos atentos às contradições, inseguranças e impiedades da vida.

Diante de uma realidade globalizada e muitas vezes alienante no que se refere aos mais diversos elementos do passado e da contemporaneidade, a ação educativa nos museus deve ser pensada como instrumento de composição da cidadania e de potencialização do desenvolvimento humano, individualmente ou com direcionamento para a ação sobre o mundo. Como já citado, a própria museologia como ciência interage com os mais diferentes campos do conhecimento, o que contribui para a formação humana através da interação com outras áreas. A pesquisa em museologia e suas relações com a arte e o ensino de história pode nos levar a construir um olhar diferenciado sobre as diversas nuances que buscamos analisar acerca da realidade histórica. O próprio método museológico é moldado e estabelecido de acordo com o processo dialógico constituído com outras disciplinas, visando aprofundar a experiência de pesquisa e ensino a partir da compreensão das peculiaridades de cada contexto, cultura e objetivo:

Ele é, portanto, [o método museológico] método antropológico e histórico, sociológico e também semiótico, pois deve se construir interdisciplinarmente na medida em que se adapta ao movimento inconstante da musealização e dos museus, e às múltiplas experiências sociais e subjetivas que dele decorrem. (BRULON, 2018 p. 31 *apud* BRUNO, 2020, p. 25)

Por serem instituições diversificadas de várias formas – história, acervo, tipo de público, objetivos sociais – os museus proporcionam experiências educacionais distintas em significado, impacto, fruição, memória e reflexão. Afinal, o objeto em si só adquire profunda simbologia quando agregado às diferentes historicidades pessoais, coletivas e identitárias de uma comunidade. Para isso, no entanto, é necessário haver um trabalho de orientação técnica e conceitual, em museu e escola, que conduza a esse caminho:

Para a construção de um potencial pedagógico é necessário valorizar o papel do sentir, do intuir, do construir, do fazer parte, trabalhando a importância da vivência nas ações educativas e na sua própria relação com a cultura. Contudo, no aspecto pedagógico é preciso que ele seja aprimorado através de um planejamento estrutural que envolva além da área educacional, os setores técnicos e administrativos, buscando uma clareza maior nos objetivos institucionais. (PIVELLI, 2006, p. 119).

A compreensão histórica do mundo, através da interação com o objeto e o espaço do museu como um todo, deve estar integrada à celebração e evocação da memória individual. São aspectos diferentes de historicidade e, conseqüentemente, acabam por deixar transparecer impressões e reflexões diversas acerca da realidade. Conforme observou Pierre Nora (1993, p. 9):

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. (...) A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. (...) A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo.

As propostas educacionais, assim, necessitam saber fazer essa diferenciação, buscando, nesse caminho, a construção de consciência histórica sem desconsiderar as nuances da memória individual e sua importância na formação da cidadania e da identidade social.

2.3 Patrimônio cultural e ensino

A função educativa dos museus e sua relação com o ensino são bastante promissoras, e seu desenvolvimento pode ser delimitado em três etapas bem marcadas (ALLARD e BOUCHER *apud* COELHO, 2009). A primeira está relacionada à criação de museus em universidades, onde tiveram papel importante no desenvolvimento de pesquisa científica e no estabelecimento de disciplinas em cursos como História, Geologia, Paleontologia, Biologia e

Antropologia. A segunda etapa estabelecida a partir do surgimento de um público advindo de diferentes classes sociais nas instituições museais, processo ligado ao ímpeto de desenvolvimento das nações e sua entrada na modernidade, no século XVIII. Nesse contexto, os museus passam cada vez mais a ser considerados locais propícios e característicos para o progresso das ciências e das artes. Por fim, a terceira etapa, a partir dos anos 1960, é representada pela chegada dos grupos escolares aos museus, incentivados, especialmente, pelo movimento da Nova Museologia. No século XX, enfim, os museus começam a ser considerados espaços educativos, atendendo aos mais diversos públicos, de diversas faixas etárias, inclusive criando-se estratégias e reflexões pedagógicas voltadas para elas. Tal transformação ocorre a partir de fatores como a formação de acervos cada vez mais diversificados, o desenvolvimento dos estudos acerca de educação patrimonial nos currículos escolares, ideologias políticas, legislações e a formação de profissionais nas áreas da museologia e das disciplinas de ensino fundamental e médio. Segundo Garcia Blanco,

[...] tudo isso conduz a importantes inovações, já não se expõe quase tudo, senão aquilo que é coerente e necessário; os critérios associativos já não são somente sistemáticos, taxonômicos ou classificatórios; as peças vão ser associadas e ordenadas em função de novas referências, levando-se em conta seus diversos significados culturais, econômicos, sociais, religiosos, etc. (BLANCO, *apud* COELHO, 2009, p. 23).

A variedade de estratégias pedagógicas nesse contexto, portanto, é extensa, pois são diversos os tipos de museus, com acervos voltados para as mais diversas áreas do conhecimento e passíveis de serem integrados a todas as disciplinas dos currículos escolares. O resultado dessas estratégias, naturalmente, é estabelecido a partir de determinados fatores tais como o interesse pessoal do aluno/visitante do museu, sua experiência de vida, sua ideologia política, sua classe social, de forma que não se deve esperar considerações únicas, homogêneas, do encontro entre escola/estudantes e museu. Da mesma forma, a natureza do museu, seu acervo, a mensagem que busca transmitir, influenciam fortemente na composição das estratégias educativas. Assim, cabe aos professores e aos educadores nos museus refletir

sobre o quanto e como se pode estabelecer conexão entre as instituições, determinando que objetivos serão alcançados.

A partir dos currículos e programas escolares é possível definir como pode ser estabelecida a integração entre os museus e a educação, especialmente considerando as significativas mudanças que ocorreram recentemente com o advento do Novo Ensino Médio, no Brasil. Nesse sentido, Allard e Boucher (*apud* MARTINS, 2006, p. 42) observam que

a análise dos programas escolares e o inventário das coleções dos museus permitem estabelecer uma adequação entre a escola e o museu, auxiliando na compreensão de como essas duas instituições culturais podem mutuamente se completar na educação dos jovens.

O museu apresenta um acervo significativo de vivências históricas, culturais e sociais. Nele encontramos registros materiais e possibilidades simbólicas que não aparecem na escola. Quando a educação se abre para essa característica, para essa peculiaridade do museu, oportuniza-se a construção de olhares plurais, abrangentes, antagônicos, contraditórios e dialógicos sobre as diferentes historicidades de cada indivíduo. Daí emerge o papel educador a que se dispõe o museu. Isso não significa, naturalmente, que o museu irá assumir o papel de escola, mas, sim, o de agente para incentivo à compreensão do mundo pela sensibilidade e pela valorização da cultura exposta nos acervos, analisando os elementos patrimoniais – obras, objetos, prédio, estética, localização – que o museu oferece e que a escola pode utilizar em seus processos educativos. A instituição, assim, fornece ferramentas e possibilidades de mediação – com sua característica linguagem e significações – para construção do conhecimento a partir de uma relação de parceria com a escola. Conforme observado por Menezes (1997, p. 87),

Entre as funções prioritárias [do museu] estão igualmente o deleite afetivo, as relações de subjetividade que se estabelecem entre os indivíduos e as coisas, e que funcionam, por exemplo, como suportes da memória, marcas identitárias, e agem para definir trajetos, para explicitar percursos, para reforçar referências, definir amarras – principalmente de espaço e de tempo, já que somos seres balizados pelo espaço e pelo tempo.

O papel do museu como instrumento educador está nessa possibilidade, então, de mostrar caminhos, de amarrar narrativas, de permitir ao visitante adentrar um período histórico e um espaço antes desconhecidos ou sem significado, possibilitando aproximar o que está distante e iluminar o desvanecido. A obra artística, o objeto, a museália, enfim, quando atinge o que há de mais íntimo e afetivo em cada sujeito, pode deixar transparecer com clareza as cores e texturas do tempo em que surgiu e em que está sendo apreciada. É preciso saber aproveitar essa potencialidade no âmbito educativo e social em prol do desenvolvimento da cidadania e da noção de “ser” no mundo.

Os acervos dos museus, enfim – e o museu como um todo, sua localização, sua história, o prédio em que está sediado –, podem gerar uma imensa quantidade de projetos e possibilidades de produção do conhecimento histórico, artístico e científico. Os museus de arte e as pinacotecas – como a Ruben Berta, central em nosso trabalho – são, assim, locais significativos para a construção de reflexões sobre a realidade e sobre as interpretações históricas, tendo acervos representativos de diferentes visões do mundo nas mais diversas épocas. Nesse sentido, é fundamental refletirmos sobre de que forma os museus de arte podem contribuir para construção do conhecimento não somente para disciplina de história, mas para todas que compõem e virão a compor o currículo escolar.

O sucesso dessa interação entre museu e escola necessariamente se relaciona com a importância que as políticas públicas atribuem à preservação do patrimônio material e imaterial na sociedade. Sem um trabalho educacional que valorize a produção arquitetônica, as pinturas, as festas populares, as danças, os ritmos e tantas outras manifestações da cultura de uma comunidade, torna-se mais difícil despertar nos indivíduos a noção de pertencimento, de identidade, de historicidade e, conseqüentemente, mais complicado fazê-los compreender o quanto os museus podem representar e construir a cidadania.

Felizmente, a relação entre a educação e a preservação do patrimônio cultural tem se mostrado cada vez mais rica e promissora, apesar de, nos últimos tempos, o Brasil estar sofrendo com a dilapidação, por parte do governo federal, dos princípios fundamentais de cidadania e de projetos voltados para educação e para ciência. Nesse cenário de desmonte, no entanto, a busca da

intensificação dos estudos históricos e de suas interações com as mais diversas disciplinas e filosofias tornou-se uma forma de resistência e de esperança por tempos menos insanos. Atualmente, no lugar da passividade a que estavam submetidos há tempos os monumentos, prédios, parques, obras e demais sítios de valor histórico – a aguardar políticas de preservação – desenvolvem-se projetos em que estes atuam como sujeitos ativos, contribuindo das mais diversas formas na educação e na construção da consciência social das comunidades. De forma semelhante, o protagonismo dos alunos tem sido valorizado, assim como seus conhecimentos e interesses, na elaboração de estratégias didático-pedagógicas em prol da valorização do patrimônio histórico-cultural. Nesse contexto, é fundamental a legislação elaborada no Brasil reconhecendo a importância da preservação patrimonial. Conforme observado por Mello e Barra (2017, p. 120),

Em 4 de agosto de 2000, foi promulgado o Decreto nº 3.551 (Brasil, 2000), que instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e criou o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial (PNPI). Um de seus objetivos era atualizar as práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil, adequando-as à nova definição de patrimônio cultural brasileiro expressa na Constituição Federal de 1988, mas não apenas isso. Em seu artigo 216, consta que “[...] constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Esse importante decreto faz referências múltiplas à diversidade cultural e étnica no estabelecimento da história do país, enfatizando compromissos com grupos sociais desfavorecidos e com políticas públicas atreladas ao interesse coletivo. Além disso, percebe-se o objetivo de democratização do patrimônio cultural ao integrar a cultura tradicional e popular a esse conceito. Em seu artigo 216, inclusive, a Constituição Federal de 1988 alterou o conceito de patrimônio criado pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937. O termo “Patrimônio Histórico e Artístico” foi substituído por “Patrimônio Cultural Brasileiro”. Essa mudança é fundamental por trazer ao conceito as referências culturais históricas das diversas regiões do país, especialmente as de caráter imaterial:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (IPHAN, 2014).

Conforme podemos observar, a legislação relativa à preservação patrimonial amplia o conceito de patrimônio para além das decisões de especialistas em arte, história e arquitetura, enfatizando, assim, os elementos e os sujeitos que estão mergulhados nas práticas e produções culturais do contexto histórico atual. Torna-se fundamental compreender que não basta apenas preservar para “mostrar” às gerações seguintes. É necessário perceber que o preservado faz parte da base e da construção identitária dessas novas gerações, não estando restrito ao passado, mas, sim, integrado à pluralidade de culturas que formaram e formam uma comunidade. É necessário, portanto, que haja uma educação patrimonial voltada para elucidação do que está exposto em museus e cidades:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural. (COSTA *et alii*: 2019, pp. 79-80).

No entanto, faz-se necessário saber utilizar o patrimônio preservado de modo a construir reflexões profundas sobre o contexto social, visto que há tempos a cultura material é analisada constantemente e com exagero apenas por suas características físicas. Ou seja, com ênfase, por exemplo, na técnica utilizada por um pintor ou escultor, mas desconsiderando aspectos relevantes e fundamentais para compreensão historiográfica. Conforme observa Rede (2012, p. 133), pode-se chegar a conclusões precisas sobre “formas e estilos, matérias e técnicas, tipologias e seriações”, mas deixa-se de se compreender historicamente o contexto em que as obras foram produzidas, ignorando a

importância do patrimônio e de sua preservação para compreensão do contexto em que se vive ou que está representado no objeto, pintura ou estilo arquitetônico.

É no contato com o diverso, com o inusitado, que o indivíduo constrói sua identidade e sua noção de pertencimento a uma determinada cultura. A mediação cultural proporcionada pelos museus permite a ressignificação do individual e do coletivo por meio do questionamento, da curiosidade, do encantamento com o patrimônio cultural e artístico, colaborando para a transformação das convicções acerca da realidade histórica, afinal,

Toda criação tem suas origens nas tradições culturais, porém se desenvolve plenamente em contato com outras. Essa é a razão pela qual o patrimônio, em todas suas formas, deve ser preservado, valorizado e transmitido às gerações futuras como testemunho da experiência e das aspirações humanas, a fim de nutrir a criatividade em toda sua diversidade e estabelecer um verdadeiro diálogo entre as culturas (UNESCO, 2002, p. 4).

Por isso, conforme Meneses (1997, p. 45), o “museu vivo” não deve simplesmente ser uma simulação da vida, do já conhecido, mas, sim, um museu que possibilita o distanciamento do cotidiano, de modo a levar à observação do que está além da experiência pessoal. Além disso, a instituição do museu, considerando os caminhos abertos pela Nova Museologia, deve estar atenta às possibilidades de interação com os mais diversos campos do conhecimento humano, e preparada para agir de forma transformadora na sociedade:

Este movimento ideológico [a Nova Museologia] – baseado num número de precursores que, a partir de 1970, publicaram textos inovadores – enfatizou a vocação social dos museus e seu caráter interdisciplinar, ao mesmo tempo que chamou a atenção para modos de expressão e de comunicação renovados (COLIN, 2013, p. 63).

A partir do diálogo interdisciplinar, os acervos dos museus de arte tornam-se matéria-prima para projetos e metas que vão além dos objetivos isolados da disciplina de história, por exemplo, e da exposição artística em si, buscando estabelecer as relações entre o patrimônio e a realidade em que surgiu:

(...) a reflexão em torno do patrimônio deve considerar as situações históricas de sua emergência – dos discursos e narrativas acerca do

patrimônio – como forma de compreender a patrimonialização do passado. Como parte do esforço das sociedades humanas em tornar a experiência do transcurso temporal uma experiência partilhável social e coletivamente. (GUIMARÃES, 2012, p. 45)

Assim, estar integrado a uma sociedade, significa, necessariamente, circunscrever-se diante do próprio passado, visto que este é uma extensão definitiva da consciência humana, algo que não pode ser dissociado dos valores, dos padrões e das instituições característicos da realidade social. A noção primordial da identidade que possuímos, estaria intimamente relacionada à consciência histórica e à memória que adquirimos a partir do convívio com o outro e da absorção do sistema de normas e ideologias a que estamos sempre submetidos. Nos museus, encontramos um ambiente propício para reflexões acerca da construção de sentidos em nossa e em outras épocas, daí a importância da interação entre o ensino de história nas escolas e essas instituições.

A preservação do patrimônio, enfim, seja material ou imaterial, está integrado à valorização da memória social e à formação das identidades individuais e coletivas, fundamentais no processo de construção da cidadania e na noção de “ser e estar” no mundo. As intermitências da memória, suas diferentes nuances, imprecisões e idiosincrasias são elementos fundamentais, nesse sentido, como ferramentas no estudo da história e de outras disciplinas dos currículos de ensinos fundamental e médio.

2.1 Museu e escola

Nos últimos vinte anos, mudanças significativas vêm ocorrendo nos objetivos e paradigmas de museus e escolas, instituições que reestruturaram suas ações educativas e desenvolveram novas parcerias. Estando na linha de frente das práticas educativas e formadoras de conhecimento e identidade social, essas instituições construíram distintas e elaboradas linguagens específicas e propostas didático-pedagógicas, de acordo com suas histórias. Ao refletirmos sobre a relação entre museu e escola, e sobre as possibilidades de trabalho a partir dessa interação, é fundamental que compreendamos as diferenças no que se refere a aspectos educacionais, ideológicos, sociais,

temporais e espaciais característicos de cada uma. Conforme observado por Marandino,

Museus e escolas são espaços sociais que possuem histórias, linguagens, propostas educativas e pedagógicas próprias. Socialmente são espaços que se interpenetram e se complementam mutuamente, e ambos são imprescindíveis para a formação do cidadão cientificamente alfabetizado (MARANDINO, 2021, p. 98).

De qualquer forma, são inúmeras as possibilidades de relações entre museu e escola, considerando a cada vez mais veemente tendência de organização interdisciplinar nessas instituições. A UNESCO e o ICOM, inclusive, incentivam há tempos essa interação. É preciso, no entanto, compreender que o museu não deve, simplesmente, ser um depósito ou um ilustrador dos conteúdos das diversas disciplinas trabalhadas em sala de aula, mas, sim, constituir uma ferramenta independente, através de atividades culturais, didáticas e pedagógicas, na construção do conhecimento. Nesse sentido, é fundamental que se fomentem políticas governamentais de valorização do patrimônio histórico e incentivo à produção do saber com base na reflexão acerca do papel das instituições museais. Apesar de não haver no Brasil, ainda, uma cultura museal estável e dinâmica, vários projetos de estudo têm se desenvolvido nessa área, buscando estabelecer e analisar a importante interação entre escola, museu e sociedade, seguindo, em grande medida, os princípios sugeridos pelos estudos da Nova Museologia. Cada vez mais, portanto, afasta-se a concepção de que o museu é um lugar de coisas velhas, ultrapassadas e passivas. Além de conservar, o museu se propõe a estudar, analisar, refletir sobre a sociedade em diferentes épocas e contextos, interagindo com as transformações das ideologias e relacionando-se com o cotidiano, a história e a memória de visitantes, estudantes e professores. Conforme observado por Erica Coelho

Os museus são fontes de conhecimento, pois materializam um contexto histórico e, através de objetos e de outras maneiras, preservam a realidade de uma época, de um costume, de uma utilidade, enfim, daquilo que foi, pois a partir do momento da entrada de um objeto em um museu ele deixa de exercer sua função original e passa a ser conservado para fins de preservação de memória. (COELHO, 2009, p. 15)

A convergência entre museu e escola, nesse contexto, parte do entendimento da complexidade do espaço museal em si mesmo, não apenas de sua possibilidade de utilização por diferentes disciplinas. Nele encontramos linguagens e práticas específicas que devem estabelecer relações de complementaridade com as atividades escolares. Há, assim, uma interação didático-pedagógica entre as instituições, na qual são respeitadas as peculiaridades funcionais e essenciais de cada uma, construindo-se diferentes formas de ensino-aprendizagem e sempre com o objetivo de expandir o conhecimento e o pensamento crítico dos alunos em relação às instituições e à sociedade. Assim como a escola, o museu também é um espaço para construção da cidadania, mas repleto de aspectos que convidam a formas diversas de ver o mundo. Nesse sentido,

[...] Os museus devem ser um espaço sugestivo, lúdico e interessante onde não necessariamente as coisas devam ser explicadas como acontece na escola. E neste caso, considerar que não há uma única forma de construção do conhecimento, de aprendizagem, ele pode despertar no sujeito a afetividade instigando a emoção, o romantismo, a ação, a interação e a reflexão. (REIS, 2005, p. 42).

De fato, o museu pode instigar a busca do conhecimento a partir da emoção, do subjetivo, do despertar de algo íntimo em cada indivíduo que vislumbra um objeto ou uma obra artística em exposição. Nesse processo, a instituição contribui para formação da identidade sociocultural e para reflexões acerca da história e da memória. O museu, transformado em espaço educativo, torna-se importante ferramenta, considerando-se esse objetivo. A construção das identidades tendo por base o incentivo das reflexões acerca das memórias individual e coletiva tem sido uma das preocupações das instituições escolares. Em *A problemática dos lugares*, Pierre Nora diz que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (1984, p. 21). E, de fato, através da memória, os indivíduos forjam sua identidade e sua noção de pertencimento, diferenciação, alheamento e sociabilização. A preocupação das escolas no sentido de enfatizar teoria e prática em torno da questão das identidades e da memória remetem, inclusive, à busca de novas formas de

construção da cidadania a partir de ações que levem os alunos a ter acesso a bens culturais e patrimoniais de forma prazerosa e relevante para cada um.

Ao refletir sobre os objetos expostos nos museus, Crimp (2015, pp. 181-182) – considerando o pensamento de Walter Benjamin acerca da oposição entre história cultural e materialismo histórico – tece críticas sobre essas instituições, pois, segundo ele, elas “arrancam os objetos de seus contextos históricos originais não como um ato de celebração política, mas com o objetivo de criar a ilusão do conhecimento universal”. O museu construiria, assim, uma história cultural ao considerar seus objetos alheios às condições materiais da própria época e também do presente, quando, idealmente – na concepção de Benjamin e sob o prisma do materialismo histórico –, eles deveriam ser “recoleccionados” de acordo com a percepção política e cultural do momento, de forma a adquirirem sentido e agir efetivamente sobre quem os observa. Para Benjamin,

O historicismo apresenta uma imagem eterna do passado, o materialismo histórico um envolvimento particular e único com ele... A tarefa do materialismo histórico é pôr em marcha um envolvimento com a história que seja original a cada novo presente. Ele recorre a uma consciência do presente que destrói o *continuum* da história. (BENJAMIN *apud* CRIMP, 2015. pp. 181-182)

Tais considerações nos parecem adequadas quando refletimos sobre a importância do reconhecimento histórico, cultural, social e político que deve ser estabelecido entre o objeto no museu, a obra de arte, e o estudante/visitante. A construção de significados está condicionada às aproximações entre objeto e historicidades individuais. Sem essas relações, as obras de arte, os objetos em exposição, ficariam estagnados no tempo, destituídos de sentido e de papel social. Da mesma forma, a própria instituição do museu não deve ser apenas, conforme já afirmado, fonte ilustrativa para um estudo feito em sala de aula, como se fosse um depósito estanque ou vazio de significados próprios independentemente das obras que abriga. O museu e as obras nele expostas são um todo repleto de possibilidades de interpretação e interação que convidam à reflexão sobre o que há de mais íntimo em cada indivíduo e em sua relação com a sociedade. Conforme afirmou Chartier,

O quadro, a gravura, ou a escultura são apreendidos como um documento histórico cujas propriedades técnicas, estilísticas, iconográficas remetem a uma percepção particular, a uma maneira de ver modificada pela experiência social e pela sua própria leitura. (CHARTIER *apud* SALGUEIRO, 2006, p.14)

Seguindo esse princípio, as obras artísticas preservadas nos museus, como na Pinacoteca Ruben Berta, não devem ser vistas apenas como retratos de uma época ou mero instrumento didático para, efetivamente, servirem como tal:

[...] para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa; do mesmo modo, para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo. O museu não é lugar de ensinar a cultura, mas, sim, lugar de cultura.” (KRAMER *apud* LEITE e OSTETTO, 2005, p. 36).

Portanto, a interação entre as instituições do museu e da escola deve ser estabelecida no princípio da produção do conhecimento tanto pela racionalidade, pelo pensamento crítico, pelo debate, como, também, pela sensibilidade e identificação dos indivíduos com o objeto ou a obra de arte em exposição (e com a própria instituição do museu, sua história, o prédio em que se localiza). A relação com a arte, com a história, com a memória, remete ao que há de mais profundo na compreensão das sociedades e das concepções de cidadania e “ser” no mundo. É fundamental compreender o dinamismo da construção do conhecimento na contemporaneidade levando em consideração esses diversos fatores. Como diz Kramer, a

educação é um processo dinâmico e ininterrupto que não cabe mais num paradigma verticalizado de transmissão de saberes consagrados. A revisão do papel dos museus acompanha o rendimento do conceito de formação e de conhecimento, que não pode mais ser reduzido à sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural. (KRAMER *apud* LEITE e OSTETTO, 2005, p. 38).

Trata-se, enfim, de refletir sobre a importância das diversas possibilidades de integração entre arte, museu, memória e ensino na construção de uma

compreensão holística da realidade histórica, buscando romper com paradigmas que restringem o alcance das diferentes áreas de conhecimento e expressão. Os museus terem a escola como parceira, e vice-versa, parece ser uma forma efetiva de tornar mais democráticas as funções sociais dessas instituições, o que não significa abandonar as peculiaridades de cada uma, conforme enfatiza Marandino:

(...) é possível perceber que museu e escola são universos particulares, onde as relações sociais se processam de forma diferenciada, cada um com uma lógica própria. Desta forma então, é fundamental numa análise que procura estabelecer relações entre o museu e a escola, evidenciar as diferenças entre esses espaços (MARANDINO, 2001: 88).

Dentre estas diferenças, convém salientar as relativas ao espaço e ao tempo. Tais aspectos estão associados a uma série de perspectivas e objetivos característicos de cada instituição, o que impacta nas estratégias de trabalho pedagógico, na construção dos sentidos e na interpretação do conhecimento exposto e adquirido. No que diz respeito ao espaço, conforme observam Dutra e Nascimento (2009, p. 12)

essas instituições guardam diferenças significativas que marcam intenções discursivas e materializam sistema de valores (ordem, disciplina e vigilância), marcos na aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia com diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Também as autoras enfatizam que, sob o âmbito temporal, museu e escola estruturam-se de forma distinta: enquanto o tempo na escola é sistematizado por períodos e calendários, sequencial e contínuo, no museu o tempo é fragmentado, esporádico, limitado ao tempo de uma visita. É, portanto, uma diferença que impacta na produção do conhecimento, levando-se em consideração elementos racionais e emocionais. Apesar das distinções, no entanto, muito se tem estudado sobre a possibilidade de novas estratégias pedagógicas tendo por princípio a interação entre museu e escola, considerando os aspectos fundamentais do diálogo e do pensamento crítico em prol da construção de identidades e baseados nos papéis específicos de cada

instituição. Tal interação, no entanto, deve saber respeitar e levar à reflexão sobre as peculiaridades de cada instituição. A noção de que “o museu é uma escola” acaba por suscitar questões pertinentes nesse sentido, especialmente quando associada, conforme Mônica Hoff, à outra noção conhecida: a de que “a visão utilitarista da educação mata a escola”. Para a autora, um dos problemas de entender o museu como escola está no fato de pensá-lo como tal, associando-o a questões e dúvidas ligadas diretamente a ela, tais como suas demandas políticas e éticas, por exemplo. Isso acaba por descaracterizar o museu em seus fundamentos, tornando-o uma mera extensão de outra instituição, pois

ao colocar-se na condição de escola, o museu passa a ser – ou a apresentar-se como – o simulacro de algo, deixando, portanto, de ver-se a si mesmo como museu e de encarar-se desde seus próprios aspectos e especificidades. Ao valer-se da escola e de sua retórica como sinônimo de educação, o museu não apenas exclui uma série de outras possibilidades (de imaginar-se), como opta por um modelo (e um discurso) que pode fazê-lo cair facilmente em processos de colonização ou salvação disfarçados de críticos ou experimentais (HOFF, 2019, p. 132).

Portanto, ao afastar-se de suas especificidades buscando imitar as características da escola, o museu limita sua área de atuação e diferentes possibilidades de construção de conhecimento, correndo o risco de mergulhar nos inúmeros problemas de identidade, papel e estratégias pedagógicas com os quais a escola está envolvida. Isso não significa que essas questões não possam ser discutidas a partir da relação entre as instituições, mas faz-se necessário haver uma distinção de papéis para que a interação seja positiva para os dois lados, não caindo nos vícios inerentes às concepções capitalistas e individualistas de mundo. Conforme Hoff,

A visão utilitarista que se construiu ao redor da educação e que mata a escola é a mesma visão com a qual trabalham muitos museus que conhecemos. É aquela visão que compreende a educação como uma missão, não como um processo que não tem proprietário e que se dá coletivamente, de maneira irregular e em colaboração; (...) é aquela que assume certos debates políticos e sociais desde a Iluminismo, mas nunca a ponto de mudar suas próprias estruturas (HOFF, 2019, p. 134).

Assim, no processo de repensar os museus como espaços educativos, é preciso repensar a educação como um todo, enfatizando as mais diversas possibilidades de compartilhamento que existem entre as instituições museu e escola, mas considerando, mais profundamente, a construção de algo realmente novo a ponto de reestruturar as suas bases e os seus princípios.

O conceito de museu tem sido debatido há tempos em diversos congressos e artigos, sendo constantes as referências à função educativa que deve estar integrada à função dessa instituição. O termo educação, conforme observamos, está agora, inclusive, presente na nova definição de museu votada em Praga. Desde a sua origem, os museus possuem um objetivo educacional. A pesquisa e o ensino sempre estiveram integrados à sua relação com as sociedades. É a partir do século XX, porém, que se inicia um processo de observação e estudo do público visitante, de forma a avaliar a qualidade das informações apresentadas nos museus. As ações culturais, por sua vez, estabelecendo vínculos mais profundos com questões sociais, apenas nas duas últimas décadas têm sido debatidas. A relação entre museu, escola e educação já trilha um longo caminho desde os anos 1950, especialmente com a realização de visitas guiadas, conforme Falcão (2009, p. 8):

Já há muito tempo que as escolas realizam visitas de estudo a museus. Estes, por sua vez, reconheceram a importância do público escolar e criaram os “sectores educativos”. A nível internacional, este reconhecimento remontará a 1952, com a publicação, pelo ICOM, do texto “Musée et Jeunesse”, seguido de “Musée et personnel enseignant”, no ano de 1956. Em 1964, realizava-se, em Paris, o colóquio “Le rôle éducatif et culturel des musées” e, em 1965, na sequência de toda esta movimentação, o “Comité de l’ ICOM pour l’éducation” passava a “Comité pour l’éducation et l’action culturelle”. Era a consagração do museu enquanto local de educação e, desde então, esse papel não deixaria de ser equacionado à luz da evolução das concepções de “educação” e das transformações sociais.

Assim, a reflexão sobre a interação entre educação e museus levanta questões fundamentais relacionadas às possibilidades de construção diferenciadas do processo educativo. Faz-se necessário ponderar a respeito de o que se quer ensinar, com qual objetivo, enfatizando quais aspectos da realidade social, cultural e histórica, sempre levando em consideração o respeito

às diferenças e a valorização da cidadania. O espaço do museu e a utilização de sua estrutura e/ou de seu acervo como ferramentas didático-pedagógicas apresentam possibilidades interessantes na criação de estratégias “não-formais” de construção do conhecimento. Conforme Falcão (2009, p. 11),

No que diz respeito à forma de ensino-aprendizagem, a educação vem sendo dividida em três categorias; educação escolar ou formal – aquela desenvolvida nas escolas; educação informal, – aquela que decorre de processos naturais e espontâneos, transmitida pela família e demais espaços sociais; e educação não-formal, aquelas práticas educativas estruturadas que ocorrem fora da instituição escolar.

Nesse sentido, a educação não-formal abrange inúmeros aspectos e caminhos, estruturando-se em torno de processos de aprendizagem política, desenvolvimento vocacional, questões de solidariedade e empatia, respeito às instituições e às diferenças étnicas, religiosas, culturais, e, essencialmente, seguindo os princípios, conforme Falcão (2009, p. 13), de uma “pedagogia social”. Enquanto na educação formal são estabelecidos objetivos ligados ao aprendizado de conteúdos de forma sistematizada, regulados para o currículo tradicional e voltado para construção da cidadania, a educação informal está focada em uma formação mais humana e cotidiana. Integrada à educação formal, portanto, obtém-se uma formação mais ampla do indivíduo:

a educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento (FALCÃO, 2009, p. 15).

O ambiente do museu, assim, pode ser considerado informal nesse processo de produção do conhecimento, e quando integrado à sala de aula, pode tornar-se ainda mais colaborativo na construção de uma sociedade mais empática e solidária. É fundamental, considerando essa meta, trabalhar pelo estabelecimento e enriquecimento da função social dos museus, aproximando-os de escolas, centros culturais e ambientes de lazer, buscando atender interesses sociais, considerando as diferenças entre as classes e contribuindo para a criação de estratégias didático-pedagógicas em relação às mais diversas

disciplinas. É preciso enfatizar a importância de criar e pôr em prática políticas culturais que tenham o objetivo de construir pontes entre os museus e as escolas, assim como desenvolver atividades claras e objetivas que integrem os alunos às instituições museais. As ações culturais são determinadas em função de produção, de troca, de criação, direcionadas, nesse caso, em prol da educação. Segundo Coelho (2009, p. 21), são três os momentos da ação cultural:

Primeiramente a atenção é dada à obra em si, seria a salvaguarda do objeto. Posteriormente a atenção é dada ao grupo, à coletividade, uma oportunidade de interação entre a obra e o grupo que a vê. E depois a atenção é dada para o indivíduo, para incentivar a fruição, não só pelo grupo, mas principalmente entre o indivíduo e obra.

Nas pinacotecas, como na que abordamos neste trabalho, podem ser encontradas inúmeras obras passíveis de despertar e/ou construir nos indivíduos memórias, sentimentos e entendimentos acerca de sua realidade social, íntima e histórica. Afinal, cada vez mais a epistemologia enfatiza a necessidade de compreender as inferências políticas e as relações de poder inerentes ao processo de construção do conhecimento, afastando-se de uma concepção estanque e insípida, como se houvesse apenas uma verdade absoluta sobre o significado de um objeto ou de um evento. Os diversos ramos do saber humano, portanto, tendem a construir significados e representações agregados a determinados contextos históricos, ideológicos e culturais, estando sujeitos, assim, a reproduzir preconceitos e idiosincrasias. Nesse sentido, percebemos como o espaço dos museus é plural em elementos relativos a sentimentos e identidades. No ambiente dos museus, proliferam sensibilidades, reflexões, silêncios, vazios, dúvidas, arrebatamentos, epifanias e reentrâncias da memória, talvez, que levam a um universo de novas compreensões da realidade e da interioridade daqueles que vislumbram suas paredes e corredores.

Naturalmente, escolas e museus possuem propostas distintas no que se refere a seus objetivos educacionais. Se diferenciam, por exemplo, pelo seu objeto, por sua relação com o público, pelas atividades pedagógicas, pela maneira de apresentar o conteúdo, pela natureza e periodicidade das ações. A busca dos professores de diversas disciplinas, da história à matemática, por

lugares educativos não-formais como os museus está diretamente relacionada à ideia de interdisciplinaridade que perpassa esses ambientes, além da possibilidade de integrar os conteúdos estudados ao cotidiano, às vivências dos alunos, e à possibilidade de ampliação cultural que a experiência permite.

Assim, ao proporcionar o convívio com novas linguagens, tecnologias, conhecimentos e valores, despertando a curiosidade dos visitantes, o museu é uma instituição que, indubitavelmente, favorece o aprendizado. Como espaço não-formal de educação, torna-se um importante aliado no processo de construção de conhecimento das mais diversas disciplinas do currículo escolar, de uma forma dinâmica, interessante e integrada ao cotidiano e ao imaginário dos estudantes.

3 HISTÓRIA, MUSEU E ARTE

3.1 A arte no ensino de história

O processo de construção do conhecimento, no que se refere às mais diversas disciplinas, torna-se muito mais rico e entusiasmante quando integra aspectos intelectuais, emocionais e sociais. O desafio, para quem aprende, está na formulação de sentidos sobre o que lhe é entregue: uma obra de arte, uma fórmula matemática, um mapa físico de um continente, os aspectos culturais de uma revolução. Quanto integradas, as disciplinas escolares consubstanciam-se e ramificam-se em diversas possibilidades de caminhos para adentrar o interesse do educando. A arte, em sua grandeza de significados e mistérios, é, talvez, a expressão da natureza humana mais propícia a interagir com a ciência, com a história, com as reflexões sociológicas, de modo a aproximá-las dos indivíduos.

Nesse contexto, faz-se necessário especial atenção às possibilidades de ensino de história a partir da arte e dos museus de arte, suscitando interações entre as disciplinas de ensinos fundamental e médio e as diversas exposições e elementos patrimoniais existentes nas cidades. Assim, a construção do conhecimento científico, histórico, artístico e filosófico ocorre de forma mais abrangente e estruturada, com alunos e professores vivenciando obras e patrimônio *in loco*, interagindo com eles e relacionando-os à sua realidade individual e social. Daí a necessidade de se pensar possibilidades e estratégias de utilização do espaço dos museus, das obras de arte e do incentivo à criatividade no ensino de história e outras disciplinas. Segundo Scatolini, é fundamental

[...] fazer com que o professor ou educador garanta a presença da arte na sala de aula, independente da disciplina e do conteúdo que é responsável. E que ele tenha um aporte para trabalhar com as diversas linguagens artísticas, sem desconsiderar suas estruturas, mas integrando a ética, a estética e a técnica. (SCATOLINI, 2009, p. 72)

No caso específico da história, seu estudo a partir da arte convida a reflexões a respeito dos mais diversos contextos culturais, pois leva a elocubrações não apenas sobre a imagem, objeto ou personagem que em uma

pintura podem estar sendo representados, mas também sobre a realidade e os conceitos do indivíduo que observa e/ou estuda a obra. Uma representação artística pode conter em si as mais diversas evidências. Segundo Chartier (1991, p. 182), há tempos os historiadores buscam compreender o funcionamento da sociedade se desprendendo de práticas rígidas (economia, política, cultura), abordando um conjunto diverso de manifestações e possibilidades de interpretação. Seriam, assim, as representações, em suas mais diversas formas, que dão sentido ao mundo. A arte pode representar e apresentar o cotidiano e o imaginário de uma época, tornando-se importante instrumento para investigação histórica:

O uso de imagens, em diferentes períodos, como objetos de devoção ou meios de persuasão, de transmitir informação ou de oferecer prazer, permite-lhes [as pessoas] testemunhar antigas formas de religião, de conhecimento, de crença, de deleite, etc. Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas (BURKE, 2004, p. 17).

Muitas obras, portanto, revelam o contexto histórico em que surgiram, seja sob o ponto de vista simbólico, seja como tentativa de registro fiel do cotidiano. Devido a isso, a utilização das diferentes manifestações artísticas no ensino de história pode ser uma ferramenta útil aos professores. Afinal:

Sem conhecimento de Arte e História não é possível a consciência de identidade nacional. A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos (BARBOSA, 1998, p. 33).

Cada obra de arte é constituída de diferentes possibilidades narrativas, levando à construção e à desconstrução de discursos e historicidades, abrindo espaço para interpretações variadas acerca da paisagem, do objeto, do símbolo, da personagem que estão representados nas pinturas. A arte constrói uma possibilidade de memória que pode e deve ser reconsiderada pelo observador a partir de seu próprio contexto histórico:

No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função

narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação ao mesmo tempo que os contornos da própria ação. (RICOEUR, 2007, p. 98)

A arte, nesse contexto, torna-se manifestação e influência do processo histórico e da memória, construindo-se como metáfora do sistema e inscrevendo-se como forma de tradução ou versão da sociedade, apoiada em discursos individuais ou coletivos:

Enquistada na particularidade, desprovida das generalizações que fazem a competência exclusiva do discurso, a arte nem por isso deixa de formar um “sistema” e organizar-se por “fins” – dois postulados que permitem a uma ciência e a uma ética conservar em seu lugar o discurso “próprio” de que está privada, isto é, escrever-se no lugar e em nome dessas práticas. (CERTEAU, 1998, p. 139)

Os processos artísticos implicam as diversas formas de pensamento e sensibilidade, abrangendo todos os aspectos da sociedade e, conseqüentemente, interagem diretamente com as estratégias didático-pedagógicas, independentemente da disciplina. Não são processos científicos, mas isso não significa que não estejam mergulhados em um sentido prático, às vezes objetivo, ou imbuídos de um discurso esclarecedor ou, no mínimo, provocador em relação à realidade. A arte está em tudo, seja a “arte de fazer”, de que nos fala Certeau, relacionada aos ofícios, seja nas representações artísticas do cotidiano, da vida, do mundo, do outro. Para Read (2001, pp. 24-25), a formação geral do indivíduo deveria sempre contar com a arte e suas diferentes manifestações, visto que esse seria um caminho promissor no que se refere ao desenvolvimento das capacidades mentais e à consciência sobre o mundo. Afinal, a arte não é estanque, rígida, fleumática. Ela se dispõe a diferentes olhares e convida a novas interpretações e elocubrações sociais e estéticas. Canclini (2012, p. 19) pondera que a arte seria o lugar da “iminência”, e que seu atrativo reside no fato de anunciar que alguma coisa vai ocorrer, insinuando sentidos e desintegrando certezas, deixando “o que disse em suspense”. Conforme o autor,

Ao dizer que a arte se situa na iminência, postulamos uma relação possível com “o real” tão oblíqua ou indireta quanto na música ou nas pinturas abstratas. As obras não simplesmente “suspendem” a realidade, mas se encontram em um momento prévio, quando o real é possível, quando ainda não se desfez. As obras tratam os fatos como acontecimentos que estão a ponto de ser. (CANCLINI, 2012, p. 20)

Portanto, tendo em vista as diferentes possibilidades de interpretação de uma obra de arte – cujos sentidos dependem também do observador, do contexto histórico, do espaço em que se encontra, do objetivo da exposição museal da qual faz parte –, ela pode apresentar-se como parte de uma soma de fatores que constitui os “espaços de experiência”:

a obra de arte em si mesma (em sentido expandido) é desarticulada de suas formas tradicionais (como matéria) e seus contextos (galerias, museus etc.), e por outro lado, depende de um conjunto de parâmetros que podem ser descritos como espaços de experiência. Tais espaços de experiência abarcam as noções de espetacularização e estabelecem plataformas comunicativas e/ou redes de conexões a partir da obra de arte ou em seu entorno, que a torna incerta e moldável conforme diferentes pontos de partida em termos de espectadores (SHEIKH, 2009, p. 76)

Devido a essa possibilidade de adaptação e de reestruturação, de acordo com os “espaços de experiência” (o museu, a sala de aula, o ambiente virtual, as ruas), a obra de arte apresenta inúmeras possibilidades de contribuição para o ensino das mais diversas disciplinas, despertando sentimentos, pensamentos, e proporcionando experiências e possibilidades de ressignificações sobre a realidade. Na BNCC⁴ (2017, p. 474), está explícita a importância do estudo da arte na construção de novas percepções sobre o mundo e na relação dos indivíduos consigo mesmos e com a sociedade:

A Arte contribui para o desenvolvimento da autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito relacionado a si, ao outro e ao mundo. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e

⁴ Base Nacional Comum Curricular, documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

As considerações da BNCC são recentes, mas desde a década de 1990, o relatório Jacques Delors XXI (DELORS, 1999) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – conforme observado por Chaminé (2017, p. 34) –, apresentou formalmente a educação ao longo da vida baseando-a em quatro pilares: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três anteriores. Partindo dessas premissas,

As artes, pelas suas potencialidades integradoras, oferecem ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), pois há uma experiência estética viva e que favorece a inter e a transdisciplinaridade, seja como disciplina numa instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal (WENDELL, 2010 *apud* VILLAÇA, 2014, p. 82)

A arte, portanto, mostra-se como relevante instrumento metodológico e didático-pedagógico nas mais diversas disciplinas, e a história não é uma exceção. Muito pelo contrário. É sabido que as expressões artísticas representam de muitas formas o contexto histórico em que surgiram, mas, além disso, possuem a capacidade de despertar o interesse dos alunos a partir de uma abordagem emocional, sensitiva, subjetiva, levando a questionamentos sobre temas contemporâneos relativos ao coletivo ou à individualidade. É da natureza da arte, segundo Adorno, a contradição, a dúvida, o embaraço, mas também a capacidade de voar além da realidade sem desprender-se dela:

Mas a arte, como forma de conhecimento, recebe todo seu material e suas formas da realidade – em especial da sociedade – para transformá-la, e acaba embaraçando-se em contradições inconciliáveis. (...) Vibra a contradição em suas mais remotas mediações como nos mais extremos pianísimos da música estrondam os horrores da realidade. [...] É, com esse critério, que se deve ver a seriedade de toda a obra de arte. Como algo que escapa da realidade e, no entanto, nela está imersa, a arte vibra entre a seriedade e a alegria. É essa tensão que constitui a arte. (ADORNO, 2001, p. 18).

Dessa tensão a que se refere o autor, emergem as reflexões e os sentimentos que fazem da arte, dentre tantas coisas, instrumento de produção de conhecimento. A partir daí, a inter-relação entre arte e história convida a reflexões sobre valores, costumes, tradições, inclusive facilitando o estudo de temas mais delicados como religião, racismo e ideologias políticas, recorrendo não somente à intelectualidade e à compreensão racional do mundo, mas a elocubrações filosóficas e espirituais que estreitam os laços do indivíduo para consigo mesmo. Conforme observou António Damásio (*apud* Chaminé, 2016, p. 33), é preciso saber considerar a importância da abordagem emocional na formação dos indivíduos, não somente preocupar-se com o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Segundo esse autor, o “declínio do comportamento moral da sociedade moderna” deve-se, em grande medida a esse excesso de preocupação com o intelecto. O desenvolvimento emocional seria, assim, fundamental para que as decisões, as atitudes e as ideias de um cidadão se estabeleçam de forma ética e clara. Afinal,

Cada memória individual é um ponto de vista na memória coletiva, o qual modifica-se segundo tempo-lugar que o indivíduo ocupa. Portanto, mesmo se tratando, a priori, de uma lembrança do passado, tem seu “gatilho” disparado no presente. Assim, relacionada às nossas necessidades, entendemos também que a memória é seletiva, ou seja, escolhemos, conscientemente ou não, o que lembrar e o que esquecer (WETZEL; VASCONCELLOS, 2019, p. 89).

Justamente nesse sentido, a análise das imagens presentes nas obras artísticas deve convidar à reflexão sobre o diferente, sobre o longínquo no tempo e no espaço, sobre o surpreendente em costumes, tradições e concepções de mundo. Com isso em vista, é possível conjecturar, analisar e sistematizar o conhecimento tendo por perspectiva a construção das memórias individuais e coletivas que se deixam transparecer em uma obra artística. No entanto, ainda mais importante, o observador, o espectador, o estudante, pode ser convidado a ponderar sobre a construção de suas próprias memórias, sua identidade e seu papel no âmbito social. A noção do que é o próprio tempo histórico – a história propriamente dita, não apenas as memórias individuais – e as transformações que ocorreram e ocorrem nas sociedades consolidam-se de forma mais contundente na mente e nas sensações quando associadas ao tempo vivido,

imediatos, íntimos, de cada um. O grande geógrafo Milton Santos refletiu sobre essa associação:

O relógio, que é descoberto num determinado momento da História, é redescoberto neste século com o taylorismo e depois com o fordismo; um tempo que é medida do relógio, se não o enchermos dessa substância social. O tempo individual, tempo vivido, sonhado, vendido e comprado, tempo simbólico, mítico, tempo das sensações, mas com significação limitada, não é suscetível de avaliação se não referido a esse tempo histórico, tempo sucessão, tempo social, o ontem, o hoje, o amanhã. Essas sequências, que nos dão as mudanças que fazem história, criam as periodizações, isto é, as diferenças de significação. (SANTOS, 1989)⁵

O tempo individual, assim, adquire significado quando integrado ao tempo histórico, permitindo novas significações a fatos vividos ou estudados, construindo pontes entre a memória e o “relógio”. A aproximação entre arte, museu, história e escola, nesse contexto de reflexão sobre o tempo e a memória, pode engendrar nos jovens uma compreensão diferenciada de sua realidade, de sua cultura, da dinâmica que compõe sua visão de mundo no que diz respeito à sociedade e à história. Afinal, é preciso interagir com o outro e com suas idiosincrasias para se compreender a si mesmo e para agir socialmente, pois, assim, conforme observado por Halbwachs (2004, p. 12), a lembrança de uns pode ser reconstruída a fim de contribuir para o universo dos outros. E, nesse processo, conforme já comentamos no capítulo anterior, as memórias estabelecidas se originam da íntima relação formada entre indivíduos e sociedade de acordo com seus interesses e elementos formativos específicos: identidade, família, amigos, ideologia, desejos, objetivos, traumas, etc. A memória, nesse sentido, conforme Catroga (2001, p. 20), não é simplesmente um local de armazenamento de vivências, mas a apropriação do passado de uma forma afetiva, o que leva cada indivíduo a selecionar o que é mais relevante e significativo para si, descartando o que não é de seu interesse. A preservação da memória só se dá quando relacionada à busca de sentido no mundo, quando, através dela, torna-se possível compreender e sentir o pertencimento pessoal a uma comunidade ou realidade histórica. Afinal,

⁵ Texto extraído da transcrição da conferência do autor na mesa-redonda “O tempo na Filosofia e na História”, promovida pelo Grupo de Estudos sobre o Tempo do Instituto de Estudos Avançados da USP em 29 de maio de 1989.

Não há memória sem algo que se fixe e estabilize em quadros de memória, estes, porém, só nascem, ganham fama e se definem no ponto de encontro entre o que passa e muda incessantemente e o que aspira a manter-se, a reproduzir-se e a repetir-se. (CATROGA, 2001, p. 30)

O diálogo entre indivíduo e obras artísticas, nesse sentido, estrutura-se em torno de novos conhecimentos adquiridos a partir da memória, da análise crítica, da observação, das novas concepções estabelecidas diante de uma obra artística e do patrimônio histórico material ou imaterial. A arte, a cultura e a história não são absolutas em si mesmas, mas manifestações sujeitas a diferentes interpretações, reflexões e ações por parte de cada observador, de cada pesquisador, de cada jovem estudante que se predisponha a não apenas “estar”, mas “ser no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1984, p. 38), a fim de articular em si mesmo uma conduta crítica, transformadora, autêntica e aberta com relação ao passado, ao presente e ao futuro. Conforme Mônica Hoff, a natureza diáfana da arte é, justamente, um dos fatores que contribuem para reflexão e atribuição de sentido por parte de quem a observa:

poderíamos dizer que a eficiência da arte está diretamente relacionada a sua capacidade de ser inexata, de imaginar o que ainda não existe, de ensinar o que se quer aprender, e de desaprender o que está posto. Ela é uma e outras formas de conhecimento ao mesmo tempo, é a coisa e seu veículo, o pensamento e sua materialização. Tem a capacidade de ser crítica e metacrítica numa mesma equação. (HOFF, 2019, p. 85)

A arte, embrenhada em atmosfera de sonho, de materialidade, de destruição, de soerguimento; a arte, por princípio, abaxial e inexata, é também fruto – nas palavras de Bernardo Soares, um semi-heterônimo⁶ de Fernando Pessoa (2003, p. 158) – da emoção ainda contida, inexpressa, mesmo após a ação que não conseguiu extravasá-la:

A arte é um esquivar-se a agir, ou a viver. A arte é a expressão intelectual da emoção, distinta da vida, que é a expressão volitiva da

⁶ Fernando Pessoa define Bernardo Soares como seu semi-heterônimo da seguinte forma: “É um semi-heterônimo porque, não sendo a personalidade a minha, é, não diferente da minha, mas uma simples mutilação dela” (trecho de uma carta a Adolfo Casais Monteiro, de 13 de Janeiro de 1935).

emoção. O que não temos, ou não ousamos, ou não conseguimos, podemos possuí-lo em sonho, e é com esse sonho que fazemos arte. Outras vezes a emoção é a tal ponto forte que, embora reduzida a ação, a ação, a que se reduziu, não a satisfaz; com a emoção que sobra, que ficou inexpressa na vida, se forma a obra de arte.

Poética por essência, a arte é aspecto da vida que, integrado à história e à ciência, contribui na formação de novas visões de mundo repletas de incertezas, medos e prazeres para a mente e para o espírito. Afinal, a obra de arte não é estanque, passiva, não possui apenas um significado, apenas um discurso. Pelo contrário, destrói obviedades e rompe paradigmas. Segundo Adorno (1970, p. 117), a arte é “protesto constitutivo contra a pretensão à totalidade do discursivo”. Ou seja, por princípio, protesta contra o status estabelecido, mesmo que seja fruto do contexto sócio-histórico e busque servir de respaldo a determinada ideologia ou estética, pois ela não é a realidade, mas, sim, construção imagética, simbólica, arquetípica e, em grande medida, questionadora do universo em que se formou. Assim,

A liberdade que a arte possui de inverter, deslocar, ressignificar, confere a ela um caráter transgressor, necessário, dentre outras coisas, para questionar valores pré-estabelecidos da sociedade. É interessante, para quem trabalha com educação, conhecer a importância do deseducar. Levando-se em conta que educação se dá com base nos valores de determinada sociedade em determinada época, não é difícil listar valores antes considerados oficiais e atualmente questionados. (VILLAÇA, 2014, p. 80)

Considerando a relação entre artista e contexto socio-histórico, outras abordagens e estratégias de estudo, naturalmente, são possíveis sobre a obra de arte. Baxandall (2006), por exemplo, criou um método denominado “crítica inferencial”, no qual uma obra de arte, histórica por natureza, seria uma espécie de solução para um problema sobre o qual o artista se põe a refletir. Ele busca identificar as causas concretas ou subjetivas que o levaram a pintar o seu quadro. Nesse método, os elementos visuais do quadro são o foco da análise, enquanto o contexto social e histórico é invocado quando parecem contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre esses elementos. Isso não significa que a análise busque perscrutar aspectos psicológicos do artista, tais como os sentimentos e pensamentos mais íntimos que o influenciaram: quando

Baxandall se refere à “intenção” do artista, expressa a ideia de que qualquer ação de qualquer indivíduo, artística ou não, assim como qualquer objeto, possui um sentido, um propósito, um objetivo. A intenção, assim, está relacionada à integração entre a obra e as condições em que ela foi produzida, sejam estas os fatores históricos, culturais, sociais, ou os relativos à intimidade do artista. Compreender a “intenção” contida em uma pintura, segundo o autor, significa não somente perceber o problema que o artista buscava resolver, mas, também, os elementos históricos e sociais, que o levaram a produzi-la daquela forma. A análise, enfim, baseia-se na obra e no artista relacionados a um determinado contexto.

A intencionalidade, conforme Baxandall, não deve ser considerada um elemento inerte, mas algo que faz parte de um processo de transformação, de uma espécie de corrente intencional. No decorrer de seu trabalho, da utilização das tintas, das influências do cotidiano, surgem novos contextos, novos acontecimentos, que reestruturam seus objetivos iniciais. Essa forma de análise se refere, assim, tanto ao processo criativo quanto à história do pintor. A partir da crítica inferencial, a obra é percebida como uma forma de alcançar um objetivo, uma solução, sendo responsabilidade de quem a observa refletir sobre qual seria essa solução (PIRAJÁ, 2017, p. 151). Ou seja, a pintura é um objeto histórico cuja origem remete a causas integradas a um determinado contexto histórico, social, cultural, econômico, e embrenhado a fatores pessoais de um indivíduo específico com uma historicidade característica. É nesse emaranhado que se buscaria a intencionalidade, conforme se questiona o próprio autor:

[...] como descrevemos os objetivos de um pintor? Como interpretamos para fins críticos os vínculos do pintor com sua cultura? Como tratamos as relações do artista com outros pintores? Como incluir em nossas análises o aspecto de processo ou de progressiva autocorreção que acompanha o ato de pintar um quadro? (BAXANDALL, 2006, p. 26)

As respostas não são fáceis ou óbvias, mas refletem não somente as dificuldades do estudioso que analisa um quadro, mas também o papel do professor que busca despertar o interesse do aluno desconstruindo conceitos, despertando questionamentos, curiosidades, discussões, veiculando “coisas” que requerem atribuição de sentidos. Conforme já observado por Piaget (1998,

p. 144), “o interesse consiste em um prolongamento das necessidades”. Na interação que o indivíduo estabelece com o mundo, um objeto ganha o estatuto de “interessante” à medida que atende a uma necessidade, e o aprendizado, a assimilação mental, está intimamente relacionado a esse processo, ao seu cotidiano e às relações sociais às quais ele está submetido. Para Bosi,

o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique. O tempo da memória é social, não só porque é o calendário do trabalho e da festa, do evento político e do fato insólito, mas também porque repercute no modo de lembrar. (BOSI, 1979, p. 31)

Esse modo de lembrar a que se refere o autor coaduna-se com as influências políticas e sociais tanto quanto com as peculiaridades dos afetos. É interessante salientar que a memória e a história, mesmo estando atreladas ao conceito de patrimônio, são elementos diferentes de construção da realidade sobre o passado. A noção de patrimônio cultural relaciona-se fortemente com relações de poder, contextos e ideologias políticas, levando à preservação de elementos materiais e imateriais segundo determinadas simbologias e valores agregados a certos grupos sociais em um específico período histórico.

Assim, o interesse pela atribuição de valor histórico e preservação do patrimônio cultural passa justamente pelos indivíduos que possuem significativa ligação com ele, pois

os bens culturais imateriais não são passíveis de salvaguarda por si mesmos, mas somente por meio da atribuição a eles de um valor especial por parte daqueles que os detêm ou praticam, e do sentimento de pertencimento e de enraizamento na vida que promovem junto a indivíduos e grupos sociais (SANT’ANNA, 2017, p. 100)

Em um processo educativo, então, convém observar e despertar a reflexão sobre como e por que uma sociedade valoriza específicos vestígios históricos em detrimento de outros, e como, de acordo com transformações do cenário político e ideológico de um país, o que antes fora “esquecido” passa a

receber especial atenção. No entanto, deve haver responsabilidade e bom senso nessa ampla tarefa de produção de conhecimento a partir dos interesses individuais. O professor, a escola e a educação como um todo, não podem simplesmente se submeter, sem a devida análise e criticidade, àquilo que os jovens consideram “interessante” a um primeiro olhar, pois isso significaria, muitas vezes, a reprodução do que a mídia e a sociedade de consumo impõem como elementos a serem valorizados, isto é, um certo reforço do senso comum. Da mesma forma, convém compreender a importância de valorizar o conhecimento, a arte, o patrimônio e a história levando em consideração as realidades de classe, gênero e etnia dos alunos, além de outros fatores sociais, mas atento ao fato de que é o professor que possui, essencialmente, o papel de educador na sala de aula, mesmo que no processo de ensino venha a aprender substancialmente com seus alunos. Conforme, por exemplo, observou Freire,

Estar com as bases populares, trabalhar com elas, não significa erigi-las em proprietárias da verdade e da virtude. Estar com elas significa respeitá-las, aprender com elas para a elas ensinar também (...) O erro do basismo não está em valorar as bases populares, mas fazê-las depositárias únicas da verdade e da virtude. O seu erro também não está em criticar, negar, recusar o intelectualismo academicista, o teorismo arrogante, mas em rejeitar a teoria mesmo, a necessidade do rigor, da seriedade intelectual. (FREIRE, 2006, p. 134-135)

Essa mesma necessidade de disciplina intelectual deve estar presente em sala de aula como forma de chamar à reflexão a profusão de informações advindas de redes sociais. Catalisadas por vídeos, fotos, computação gráfica e demais formas de interatividade, essas informações independentes e sem qualquer tipo de mediação, contribuem para que a memória social, o patrimônio cultural, a arte e a reflexão acabem por se perder em um presente superficial e alienante. Conforme observou Camille Paglia,

As crianças, sobretudo, merecem ser salvas deste turbilhão de imagens tremeluzentes que as vicia em distrações sedutoras e fazem a realidade social, com seus deveres e preocupações éticas, parecer estúpida e fútil. A única maneira de ensinar o foco é oferecer aos olhos oportunidades de percepção estável – e o melhor caminho para isso é a contemplação da arte. (PAGLIA, 2015, p. 38)

Contemplar a arte, compreender o patrimônio, sentir a memória – estabelecendo entre essas ações os vínculos necessários para formação de indivíduos integrados e críticos a sua realidade social – são atributos necessários para uma educação plena, libertadora e desalienante. Cabe não apenas aos professores, aos museus e aos intelectuais e especialistas o papel de trabalhar para o despertar da consciência acerca da necessidade de estudos e projetos amplos de educação patrimonial, mas a todos aqueles que desejam uma sociedade que valorize mais sua própria identidade como comunidade formadora de cidadãos.

3.2 Professor-mediador e museus de arte

Para o trabalho que aqui nos propomos, convém compreender qual é o papel do professor no processo de construção de conhecimento dos alunos acerca da arte, da história e da importância do patrimônio material e imaterial preservado nos museus. Tradicionalmente, o professor é visto como detentor do saber e responsável por transmiti-lo aos alunos passivos, indivíduos que deveriam apenas absorver de forma acrítica os conteúdos de sala de aula. Há tempos se discute, no entanto, a importância de despertar o conhecimento prévio dos alunos, seus interesses e curiosidades, para contribuir no desenvolvimento da aprendizagem das mais diversas disciplinas. O modelo tradicional, portanto, contribuiria na formação de indivíduos alienados em relação a si mesmos e à sociedade, sujeitos apáticos que não procuram, de forma autônoma, respostas para questões mais complexas ou interpretações mais elaboradas para os problemas do cotidiano. Na trilha dessas reflexões, surgiu o conceito do professor-mediador, responsável não somente por transmitir o conhecimento, mas por incentivar o aluno a construí-lo por si mesmo. Isso não significa que o professor se torna menos importante. Muito pelo contrário. Seu conhecimento e sua capacidade de mediação são fundamentais para libertar a mente e os sentimentos de seus alunos em direção a novas visões de mundo a partir dos conteúdos do currículo escolar e suas relações com a comunidade. Nesse sentido, o aluno passa a ser agente ativo do seu aprendizado. Conforme observou Freire (1996, p. 78),

Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas, sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.

Assim, no processo de mediação, se estabelece uma interação dialética e dialógica entre professor e aluno, levando a conexões, conhecimentos, questionamentos, curiosidades, relações, que despertam o interesse, aprofundam discussões e, conseqüentemente, contribuem para o aprendizado. Mais do que isso: contribuem para a construção de um saber que interage com a intimidade intelectual e emotiva dos alunos e do próprio professor. A mediação teria a função, portanto, de catalisar o processo de aprendizagem, com o professor-mediador articulando os conhecimentos e os interesses prévios dos alunos em torno de novas informações que com eles podem interagir, incentivando interpretações. Para Tébar (2011, p. 77)

A mediação é um fator humanizador de transmissão cultural. O homem tem como fonte de mudança a cultura e os meios de informação. O mediador se interpõe entre os estímulos ou a informação exterior para interpretá-los e avaliá-los. Assim, o estímulo muda de significado, adquire um valor concreto e cria no indivíduo atitudes e críticas flexíveis. A explicação do mediador amplia o campo de compreensão de um dado ou de uma experiência, gera disposições novas no organismo e produz uma constante retroalimentação informativa (*feedback*). Trata-se de iluminar a partir de diferentes pontos um mesmo objeto do nosso olhar.

O professor, no entanto, deve ser um mediador com estratégias planejadas, com uma prática didática organizada, que propiciem experiências e reflexões sem deixar de lado as informações novas para o aluno, o conhecimento que ele deve adquirir em relação a contextos políticos, econômicos, sociais, culturais, estéticos, sobre uma obra de arte, um texto literário, uma canção ou a cena de um filme. O mediador, com seu conhecimento da obra, incentiva o aluno, de forma cuidadosa e estudada, a atribuir significado ao que vê, mas sem marginalizar os sentidos supostamente originais. Cabe ao professor, com seu conhecimento e sensibilidade, selecionar e filtrar as intervenções e estímulos na apreciação do objeto, escolhendo o momento adequado de levantar questões, de atentar para detalhes. Segundo Lima e Guerreiro (2019, p. 6)

A mediação demanda domínio da prática das relações humanas, porque o mediador é um educador que assume completamente a responsabilidade de seu trabalho educativo, envolve-se na formação integral dos educandos dentro dos limites éticos e é cômico de que o processo formativo é holístico, pois envolve todo o ser humano.

Assim, não é apenas a estratégia didático-pedagógica de mediação racionalizada e sistematizada o que contribui para produção do conhecimento, mas também a sensibilidade do educador, a sua consciência de que o aprendizado vai além da estrutura da sala de aula e de que os saberes pré-existentes e as distintas visões de mundo dos alunos são fundamentais nesse processo. Ao despertar vivências e historicidades, o professor estabelece vínculos entre o conhecimento histórico e científico com as peculiaridades do cotidiano de cada um. O objeto, o conteúdo, a obra artística em um museu, a canção, quando retirados de seu contexto original e relacionados ao íntimo dos observadores, incentiva a reflexão acerca dos significados que podem ter. Afinal,

A substância de uma determinada ideia fica fortalecida ao máximo na memória, caso seja discutida nos contextos em que for relevante, em vez de receber uma consideração apenas na primeira vez em que surge no texto. Por outras palavras, a repetição multicontextual de uma ideia consolida-a hipoteticamente mais na memória do que as repetições dentro do mesmo contexto (AUSUBEL, 2003, p. XVI)

Observa-se, seguindo esse pensamento, o quanto é importante se romper cada vez mais fortemente com a ideia do aluno passivo, depositário de conhecimentos engessados e desprovidos de significado. O saber, quando devidamente adquirido, é fruto da associação com a realidade de cada um e do contexto histórico-cultural em que está inserido. O verdadeiro conhecimento adquire sentido para além da “educação comercial”, como referida por Paulo Freire. O verdadeiro saber deriva da discussão, do questionamento, da sensibilidade, e está na base da transformação da realidade, conforme nos diz Piaget:

Os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo,

aprendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. (PIAGET, 1970, p. 30)

Essa transformação do objeto, no sentido simbólico, só é possível quando, além da racionalidade, é nele investida uma significativa dose de sentimento, de emoção, aspectos da vida humana inerentes à produção e apreciação da arte. Vygotsky (2003, p. 121) enfatizou que o pensamento e a racionalidade, para serem desenvolvidos, devem estar agregados aos estímulos emocionais. A experiência e a pesquisa, segundo ele, demonstram que um fato carregado de emoção permanece firmemente na memória, de forma sólida e significativa. O professor-mediador é responsável, justamente, por saber mediar essa tempestade de sentimentos e pensamentos com o objetivo de construir significados para o conteúdo estudado, o objeto observado, a obra artística apreciada, mas jamais esquecendo a sua condição fundamental de profundo conhecedor desses elementos e do processo educativo. Afinal, esse conhecimento é o que garante o sucesso da mediação.

No processo pedagógico, segundo Rancière (2014, p. 19), o professor tem o papel de eliminar a lacuna entre o seu conhecimento e a ignorância do aluno. As aulas, os exercícios, os debates, as reflexões, são estratégias para diminuir a distância entre “saber” e “não saber”. Nesse processo, o professor deve permanecer vários passos adiante no que se refere ao conhecimento sobre determinado conteúdo, renovando constantemente suas informações. Essa necessidade, ainda segundo Rancière (2014, p. 11), ocorre porque

no esquema pedagógico, o ignorante não é apenas aquele que não conhece aquilo que ele não conhece; mas também aquele que ignora como conhecer. O mestre não é apenas aquele que sabe precisamente o que permanece desconhecido para o ignorante; ele também sabe como fazer com que isto seja conhecível, a tal hora e em tal lugar, de acordo com tal protocolo.

Daí advém, portanto, a percepção do quanto o professor, como mediador, é fundamental no processo de aprendizagem. É preciso compreender, também, que os alunos, como qualquer indivíduo, são influenciados pelo contexto histórico e, portanto, a forma com que vão adquirir conhecimento necessariamente está relacionada a essa realidade. Conforme Libâneo,

A aprendizagem escolar tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação à experiência social das crianças e jovens na família, no meio social, no trabalho. (LIBÂNEO, 1994, p. 87)

Novamente observamos, então, a importância de relacionar o conteúdo estudado com a realidade e os interesses dos alunos. No entanto, frisa-se, compreendendo que o papel do professor-mediador é imprescindível no processo de aprendizado, pois é o responsável pela sistematização e intervenção racional e emocional no que se refere a debates, interpretações e questionamentos. É também Libâneo (1994, p. 88) que enfatiza a importância do professor em ser o responsável por “dar unidade ao binômio ensino-aprendizagem”, pois é ele que faz a mediação da relação cognitiva entre o aluno e o que está sendo estudado.

No contexto do museu, a atuação do professor-mediador é semelhante às ideias que colocamos até aqui. Diante de um objeto ou obra artística, todos expressam sua visão, seu sentimento, seu entendimento, o que enriquece os significados daquilo que é observado e analisado. Conforme Burnham e KaiWKee (2011, p. 72),

o professor às vezes dá respostas. A conversa é um dar e receber; todos, professor e alunos, contribuem. O instrutor do museu reitera e reafirma as observações dos visitantes, com base na vontade de todos em conversar sobre os efeitos que as obras de arte têm e o que há de interessante nelas. Todos são convidados a compartilhar suas ideias; alguns veem coisas que outros não veem. Quase todo mundo tem uma opinião. Muitas vozes são melhores que uma.

Portanto, o trabalho de mediação, tanto em sala de aula quanto no contexto do museu, é fundamental para instrumentalizar alunos e visitantes a respeito de uma obra de arte, de um conteúdo ou de um objeto. Essa instrumentalização cuidadosa, sistematizada, analítica e repleta de conhecimentos prévios, visa contribuir para ressignificação do que é observado, para integração, na disciplina de história, do tempo histórico ao tempo individual.

O professor-mediador ajuda a olhar, a escutar de outras formas, a abrir a mente para significados, talvez, inusitados.

Um instrutor de museu que ensina, independentemente de seu tempo de experiência, percebe que os visitantes geralmente aguardam ou desejam chegar ao “significado de uma obra de arte”, a uma explicação clara, sólida, que ilumine a mente e exponha a “verdade”. Cabe a ele, o instrutor ou professor, atentar para o fato de que a construção de diferentes significados é possível, pois as obras de arte estão repletas de ambiguidades, complexidades, idiossincrasias, sujeitas às mais diversas interpretações. Como observa Cumming, na apreciação da arte é importante um guia de viagem, pois

ver não é o mesmo que olhar, assim como ouvir não é igual a escutar. Ver apenas envolve o esforço de abrir os olhos; olhar significa abrir a mente e usar o intelecto. Olhar uma pintura é como partir para uma viagem – uma viagem com muitas possibilidades, incluindo o entusiasmo de compartilhar a visão de uma outra época. Como em qualquer viagem, quanto melhor a preparação, mais gratificante será a expedição. A melhor maneira de viajar é com um guia que o ajude enquanto você se familiariza com o novo ambiente, e que lhe mostre coisas que do contrário passariam despercebidas. (CUMMING, 1996, p. 29).

Nos museus e em sala de aula, essa abertura a novos olhares proporcionada pelo “guia” torna a viagem pela arte ainda mais deslumbrante e inesquecível. E nesse processo interativo, o incentivo ao relacionamento entre educadores e visitantes, segundo Mayer (2001, pp. 20-21), é uma forma produtiva de estabelecer relações mais fortes e significativas com as obras de arte do que se houvesse o foco apenas na obra em si. Os relacionamentos pessoais fazem com que os visitantes se sintam valorizados, e a conversa que se estabelece, quando não centrada em um educador “dono da verdade”, contribui para que, assim, as obras também sejam valorizadas pelos visitantes. Formam-se conexões pessoais entre os visitantes e as obras de arte, o que permite reflexões e sentimentos fundamentais para o entendimento e ressignificação do que é observado. Ainda segundo Mayer,

Quanto mais a prática da educação de museus se aproxima de uma filosofia e pedagogia do cuidado que estabelece relacionamentos baseados em falar, ouvir e responder, mais rapidamente esse ideal irá

se transformar em realidade. Na medida em que nossa pedagogia se voltar para a prática verdadeiramente conversacional, os visitantes, as obras de arte e também a cultura, serão atendidos. (MAYER, 2011, pp. 22-23)

A prática do diálogo, portanto, constitui-se como ferramenta promissora na interação entre professor e aluno, entre educador e visitante. Nesse sentido, a arte do ensino em museus (GERSHMAN, 2011, p. 23) está fundamentada no equilíbrio entre o compartilhamento de conhecimento proporcionado pelo professor e o seu recuo, sua ausência, que permite que o visitante seja o direcionador de sua experiência no museu e/ou na construção do conhecimento em sala de aula. Zhenya Gershman também nos chama a atenção para o cuidado necessário, por parte do educador, ao querer extrair respostas dos espectadores a respeito de um objeto ou obra de arte. Nem sempre, coloca a autora, o público se sente confortável para participar, interagir. Assim como na sala de aula, no ambiente do museu é preciso escolher as palavras, criar uma situação que não seja opressora, que não exija respostas “corretas”. Segundo ela,

É pelo modo como apresentamos o conceito ou escolhemos nossas palavras que nosso público se sente tranquilo ou encorajado a participar. Pense em refazer a pergunta original após criar um espaço de compreensão compartilhado: “Vamos olhar para este objeto juntos por um momento. Há vários modos de falar sobre ele. De acordo com nosso ponto de partida, chegamos a diferentes caminhos de entendimento. Por isso, gostaria que vocês pensassem no que os atrai neste objeto ou o que chama a atenção de vocês em primeiro lugar. Vamos começar por isso”.

O aluno ou visitante, naturalmente – deve saber o professor-mediador –, tem o direito de contemplar em silêncio, de exercitar a apreciação sem expressá-la verbalmente, pois o falar não deve ser exigência para a compreensão do que se observa. Outras formas de participação são possíveis tanto na escola quanto no museu. Muitas vezes, o turbilhão de sensações e pensamentos que a arte proporciona, especialmente quando associada à compreensão racional da história, acaba por convidar à contrição, não à expressão. Já nos dizia Fernando Pessoa (2003, p. 129), por Bernardo Soares:

Tenho neste momento tantos pensamentos fundamentais, tantas coisas verdadeiramente metafísicas que dizer, que me canso de repente, e decido não escrever mais, não pensar mais, mas deixar que a febre de dizer me dê sono, e eu faça festas com os olhos fechados, como a um gato, a tudo quanto poderia ter dito. (PESSOA, 2003, p. 205)

Assim, o professor deve saber equilibrar a dinâmica das aulas levando em consideração os diferentes momentos, sensações, pensamentos e historicidades dos alunos. Nesse processo reflexivo e dialógico, é possível construir entendimentos e relações entre arte, história e museus, o que contribui para construção de conhecimentos e significados sobre conteúdos científicos e sobre o papel de cada indivíduo no âmbito social.

Conforme observado por Rancière (2014, p. 17), a emancipação de um espectador, de um observador, parte do princípio da igualdade, da compreensão de que a relação de dominação e sujeição, tradicional nas salas de aula, por exemplo, é prejudicial para assimilação de significados de uma obra de arte. O olhar, o observar, o interpretar, simplesmente, assim, é uma forma de agir e, conseqüentemente, de transformar e reconfigurar o mundo. Portanto,

O espectador é ativo, assim como o aluno ou o cientista. Ele observa, ele seleciona, ele compara, ele interpreta. Ele conecta o que ele observa com muitas outras coisas que ele observou em outros palcos, em outros tipos de espaços. Ele faz o seu poema com o poema que é feito diante dele. Ele participa do espetáculo se for capaz de contar a sua própria história a despeito da história que está diante dele.

Assim, o observador deixa de ocupar uma posição passiva, inerte, diante da obra de arte com a qual se depara e estabelece um vínculo entre ela e sua própria percepção da realidade, suas histórias e seus valores. Nesse contexto, o observador, devidamente mediado, reflete sobre o desconhecido a sua frente, sobre o porquê do estranhamento e dos diferentes significados que aquilo que observa pode adquirir. É nesse momento que ele assume o papel de pesquisador, procurando identificar o que está por detrás de suas dúvidas. Enfim, nesse turbilhão de sentimentos, sentidos, significados e reflexões, o observador é muito mais do que espectador passivo, pois integra-se definitivamente à obra, estabelecendo vínculos entre ela e suas historicidades individuais. É nessa interação que reside a função da arte na construção da

cidadania e na formação da consciência plena do indivíduo sobre si mesmo e de seu papel na sociedade. Conforme Chiovatto (2011, p. 61), para que haja educação, é preciso que as informações transmitidas façam sentido para todos os agentes participantes da produção de conhecimento:

É preciso que o professor e o aluno, ou visitante de exposição, se apropriem dos conteúdos; tomem posse deles. Para tanto é preciso que o transmissor, tanto quanto o receptor dos conteúdos, ultrapasse posições passivas e seja participante da ação educativa. A educação é, portanto, um processo dinâmico que requer um educador agente e um educando participativo. (CHIOVATTO, 2011, p. 61)

Uma obra de arte é, por natureza, sujeita às mais diversas interpretações. Qualquer objeto artístico (pintura, canção, filme) fará um sentido diferente de acordo com cada espectador e suas respectivas vivências e valores. Não há como um professor explorar sozinho todas as possibilidades de significados de uma obra de arte, visto que são infinitas justamente por serem pessoais. Nesse sentido, a interação entre os significados diversos e a reflexão conjunta sobre eles é o que muitas vezes constrói interesse sobre um objeto. É nesse processo, enfim, de transformação participativa e integração de sentidos, que alunos e professores constroem uma prática problematizadora, ativa, dinâmica, compreendendo o mundo e as relações humanas através do prisma das artes e de suas idiosincrasias.

3.3 De Chatô ao Boitató: a Pinacoteca Ruben Berta

É importante, para o trabalho que aqui nos propomos, compreender quais foram as circunstâncias históricas, os indivíduos e os interesses que levaram à criação da Pinacoteca Ruben Berta. Para tanto, precisamos retornar a meados do século XX e a um projeto denominado Campanha Nacional dos Museus Regionais, encabeçada por um dos mais conhecidos empresários brasileiros: Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo (1892-1968). Nascido na cidade de Umbuzeiro, na divisa dos estados de Pernambuco e Paraíba, Chateaubriand formou-se em direito, mas atuou, principalmente, como jornalista até se mudar para a cidade do Rio de Janeiro, em 1917, onde abriu um escritório

de advocacia. Na então capital do país, não deixou de colaborar com artigos, colunas, em periódicos como *Correio da Manhã*, *Jornal do Commercio* e *Época*. Em 1919, tornou-se chefe da redação do *Jornal do Brasil* e, cinco anos mais tarde, comprou, com um intervalo de seis meses, *O Jornal*, do Rio de Janeiro, e o *Diário da Noite*, em *São Paulo*. Teve início, assim, um império do mundo da comunicação

que iria se propagar por 21 Estados, em 26 cidades do país, num total de mais de 30 jornais, 25 estações de rádio e 18 emissoras de televisão, editora de livros, revistas, liderada pelo “O Cruzeiro” (lançado em 1928), a Agência de Notícias Meridional e uma outra de publicidade, formando imponente conjunto de meios de comunicação de massa e formação de opinião pública (BARATA, 1970, p. 58 *apud* SILVA & SANTO, 2017, p. 189).

A maior rede de comunicações do Brasil, o conglomerado Diários e Emissoras Associados, comandado por Chateaubriand, surgiu em 1924, em um período em que os modernistas já influenciavam significativamente a arte brasileira. Nesse contexto, o empresário estabeleceu fortes relações com os artistas desse movimento, atuando no mundo das artes. Duas décadas mais tarde, em 1947, foi criada por ele a Associação Museu de Arte, que ocupava quatro andares do prédio dos Diários Associados. Para seu diretor técnico, convidou o crítico de arte, *marchand* e jornalista italiano Pietro Maria Bardi (1900-1999). O acervo do museu foi construído por obras compradas em viagens internacionais de Chateaubriand, que aproveitou várias ofertas surgidas por consequência do fim da Segunda Guerra Mundial (SILVA & SANTO, 2017, p. 189). Muitas obras foram compradas em Londres, onde, não por acaso, Chateaubriand era embaixador⁷. Conforme Couto (2020, p. 197)

No conjunto dos museus regionais, o Museu Regional de Feira de Santana e a Pinacoteca Ruben Berta (antiga Galeria Ruben Berta), ambos fundados em março de 1967, possuem um número significativo

⁷ Chateaubriand assumiu o posto de Embaixador do Brasil no Reino Unido a convite do presidente Juscelino Kubistchek, cuja campanha apoiara de modo incisivo. Sua nomeação, conforme Couto (192), “geraria grande polêmica na imprensa nacional e mesmo internacional, com artigos que mencionavam explicitamente tratar-se de uma troca de favores. Sua atuação no campo da diplomacia internacional foi no mínimo inusitada e é lembrada mais pelo pitoresco de suas ações e por suas longas ausências de seu posto do que por fatos concretos dignos de nota”.

de obras de artistas britânicos contemporâneos, embora seus acervos também contenham importantes trabalhos de artistas brasileiros.

Vários empresários e famílias da alta sociedade paulistana atendiam aos pedidos de doações para a compra das obras, recebendo em troca publicidade nos veículos de comunicação desse novo mecenas das artes. Segundo Couto (p. 192), Chateaubriand fazia, por vezes, discursos demagógicos para justificar o seu método de arrecadação de obras para os museus regionais, colocando-se como uma espécie de Robin Hood das artes. Em um discurso na casa do empresário carioca Pedro Brando por ocasião do recebimento da obra “Autorretrato de barba nascente”, atribuída a Rembrandt, deixou transparecer esse pensamento diante de uma plateia composta pelo presidente Dutra, por vários embaixadores e pelos exportadores de café da Associação Comercial de Santos, que haviam doado o quadro:

O gosto pelas coisas belas não é um privilégio das elites. Também o povo aspira, instintiva e obscuramente, às emoções do encontro com um Rembrandt, um Velásquez, um Goya, um Greco, um Botticelli, um Tintoretto. De onde, entretanto, tirar recursos para levar a arte ao povo? Formulam-se queixas contra a família voraz dos tubarões, mas conosco eles têm sido dóceis e flexíveis. Talvez porque lhes falemos pedagogicamente de seus deveres coletivos, eles costumam ouvir-nos. Acentuamos os riscos que corre sua estirpe numa era que é o século dos assalariados e dos monopólios estatais. E eles sabem que, na verdade, o que fazem conosco são seguros de vida. Estamos fornecendo salva-vidas à nossa burguesia. A Campanha da Aviação, a Campanha da Criança, o Museu de Arte e outros programas que temos na incubadeira, meus senhores e minhas senhoras, são os itinerários salvadores de vossas fortunas (*apud* Morais, 1994, p. 483).

Independentemente da legitimidade de sua estratégia, nascia, assim, uma das mais importantes coleções de arte internacional da América Latina. Convém lembrar, no entanto, que além de Chateaubriand, havia outras figuras fundamentais no processo de formação desses acervos:

Podemos citar o papel fundamental de Yolanda Penteado (1903-1983) e Francisco Matarazzo Sobrinho (1898-1977) mais conhecido por Ciccillo Matarazzo. Esse trio foi diretamente responsável nas constituições do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM SP), do Museu de Arte de São Paulo (MASP), da Bienal Internacional de São Paulo, do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São

Foi com Yolanda Penteado⁸ que Assis Chateaubriand lançou, entre 1965 e fins de 1967, a Campanha Nacional de Museus Regionais (CNMR), que tinha por objetivo descentralizar o eixo artístico Rio de Janeiro - São Paulo. Além dos apoiadores financeiros, havia artistas e intelectuais modernistas entusiasmados com o projeto. Segundo Pausini (2020, p. 23), autores como Mário de Andrade e Sérgio Milliet possuíam uma perspectiva, no que se refere à circularidade de informações, que combinava perfeitamente com os objetivos da Campanha. Enfim,

a Campanha Nacional de Museus Regionais, nasceu a partir da união de esforços de indivíduos comprometidos com a modernidade e que estiveram vinculados a instituições museais de algum prestígio; sediadas em São Paulo; que receberam apoio financeiro da família Rockefeller e dialogaram com os pressupostos do Museu de Arte Moderna de Nova York; possuíam projetos museológicos semelhantes; e eram herdeiras e defensoras do modernismo, o mesmo movimento artístico valorizado pela Campanha Nacional de Museus Regionais que estimulou a abertura de museus de arte em distintas regiões do território brasileiro, para além do eixo Rio-São Paulo. (PAUSINI, 2020, p. 20)

A ideia era formar coleções de arte em várias regiões brasileiras e divulgar o trabalho de artistas de outras localidades, além de incentivar atividades de intercâmbio. Através da campanha foram criados seis equipamentos museológicos: O Museu de Arte Contemporâneo - Olinda (PE); o Museu de Artes Assis Chateaubriand, em Campina Grande (PB); o Museu de Arte de Feira de Santana (BA), o Museu Dona Beja, em Araxá (MG); a Galeria Brasileira, em Belo Horizonte (MG) e a Pinacoteca Rubem Berta, em Porto Alegre (RS). Além das instituições, tem-se como resultado da campanha a doação de uma coleção para a cidade de São Luís, hoje sob guarda do Museu Histórico e Artístico do

⁸ Segundo Lourenço (1999, p. 112), a organização da Campanha de Museus Regionais, liderada por Assis Chateaubriand, fundador e um dos principais mecenas do MASP (1947), coincide com a movimentação e as ações de refundação do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Desse modo, não por acaso, Chateaubriand convidou para presidir a Campanha, Yolanda Penteado, que ocupou o cargo até sua extinção.

Maranhão; outra para o Museu da Pampulha (MG) e outras duas para o Ceará e Alagoas (MANTOAN, 2015, p.144).

A empreitada de Chateaubriand, naturalmente, foi registrada por jornais e por revistas (especialmente as dedicadas às artes). Artistas, jornalistas e intelectuais elogiavam a iniciativa do grande empresário, como podemos ver na publicação a seguir:

Ao passo (curto) dos chamados mecenas que liquidam museus – como se jogasse fora um par de meias inservíveis – dedicando-se à organização de coquetéis a autoridades situacionistas (coquetéis transformados, dias depois, em vultosas verbas para empreendimentos amadorísticos, sem ao menos pensar em prestar contas) e enquanto tudo isso acontece, o sr. Assis Chateaubriand, ainda não contente em ter criado o Museu de Arte de São Paulo está, agora, ativamente na criação de museus regionais, isto é, dotando o Brasil de organismos que possam levar para regiões distantes do eixo São Paulo-Rio a semente da cultura da arte nas suas formas mais concretas e positivas: acervo e divulgação didática.⁹

Convém salientar, no entanto, as peculiaridades do contexto histórico que vieram a favorecer o surgimento da Campanha Nacional de Museus Regionais. A segunda metade dos anos 1960, no Brasil, expressa uma realidade política autoritária surgida do golpe civil-militar ocorrido em 1964. Nesse sentido, a criação dos museus regionais seguia a lógica de integração nacionalista característica dos militares, na qual se buscava impor uma cultura de elite no que se refere às artes e às ideologias políticas. O mundo vivia a tensão da Guerra Fria, nesse período, o que contribuía para ações governamentais atreladas à luta contra o comunismo e fazendo a apologia dos valores burgueses, seguindo os princípios do capitalismo estadunidense. Conforme Silva (2017, p. 27), concordando com Lourenço (1999) e Pausini (2018),

a implantação dos Museus Regionais está inserida numa dinâmica de modernização conservadora – em pleno contexto de Guerra Fria – por meio de um projeto capitalista urbano-industrial de museus, financiado pelo capital industrial emergente para outras regiões do país, associado às premissas do Governo Militar de desenvolver e integrar

⁹ Trecho do artigo “Os museus regionais de Chateaubriand”, publicado na Revista Mirante das Artes nº 1, de jan/fev de 1967. Disponível em <https://icaa.mfah.org/s/em/item/1111179#?c=&m=&s=&cv=&xywh=-137%2C895%2C2106%2C1178>.

o Brasil. [...] A modernização conservadora se deu através de um processo avesso às rupturas, com a elite cafeeira paulista modernizando sua produção e abrindo-se para os influxos modernizadores da indústria, da urbanização e das novas linguagens culturais ao se associar com as novas forças identificadas com essa perspectiva, principalmente a emergente burguesia industrial dos descendentes de imigrantes.

A modernização conservadora, enfim, foi prerrogativa fundamental no incentivo à implantação do projeto de Chateaubriand. A elite paulista, fortalecida pelo novo cenário capitalista que emergira na primeira metade do século XX, modificou de modo significativo sua mentalidade e sua ideia de civilidade. Nesse sentido, buscou mimetizar a cultura e a ciência europeias, especialmente o que vinha da Alemanha, da França e da Inglaterra. O próximo passo seria, justamente, lançar sua influência “modernizadora” para as demais regiões “atrasadas” do Brasil.

Nesse contexto, incentivado pela mídia e pela conjuntura política, a intenção de Assis com a doação das obras adquiridas, era que cada estado destinasse um espaço específico, preferencialmente um prédio histórico, para a formação do museu, o qual seria inaugurado com a coleção doada. Foi isso que aconteceu em Porto Alegre, dando origem à Galeria, hoje Pinacoteca, Ruben Berta. Nessa época, o final dos anos 1960, havia muitas críticas por parte de artistas e intelectuais em relação à forma com que às artes e os museus de arte estavam sendo tratados na capital do Rio Grande do Sul. Segundo Francisco Stockinger (1967, p. 4), o descaso com o MARGS era simbólico do desinteresse político com as artes naquele período:

Porto Alegre não possui museus e sim, apenas um museu, se é que pode ser considerado museu. O Museu de Arte do Rio Grande do Sul pertence ao Departamento de Ciências e Cultura, da Secretaria dos Negócios de Educação e Cultura. Está situado, no “foyer” do Teatro São Pedro, um casarão com mais de cem anos, onde proliferam assustadoramente: cupins, traças e outras pragas indefectíveis. (...) não pode ser considerado como um museu de arte, pois que diante das circunstâncias que lhe são impostas, funciona exclusivamente como uma Galeria de Arte, pois toda a sua atividade se resume, em organizar exposições periódicas (...). O Museu não funciona, principalmente, porque não há dinheiro. (...) Não funciona, também, porque sendo o Estado essencialmente político, os cargos de direção são preenchidos nesta base. O governo que ora se finda, teve 4 secretários de Educação, 3 diretores do Departamento de Ciências e Cultura e assim por diante. Como é que alguém pode trabalhar e

planejar nesta incerteza? (...) Contudo, Porto Alegre, agora, mais do que qualquer outra época, precisa de um Museu de Arte, pois nunca houve como agora, tanto interesse por arte, nem nunca o nível de seus artistas foi tão alto como atualmente. (...) Falta apenas, conseguir despertar a consciência dos capitães de indústria, dos grandes estancieiros e de outros ricos e fazer-lhes ver a importância que tem a cultura na sociedade. (...) Se não podemos fazer um MASP ou um MAC, façamos algo mais modesto, mas correto e objetivo, nunca uma chanchada, pois de chanchada se está por aqui!

Assim, em Porto Alegre, o projeto dos Museus Regionais veio contribuir para atender os desejos de Stockinger. Situado em frente ao Solar dos Câmara, o casarão que serve de sede à Pinacoteca Ruben Berta – na avenida Duque de Caxias, 973 – foi construído em 1893, modificado em 1916 e tombado em 2012 pela Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre. A formação do acervo da instituição, que remonta aos anos 1960, é fruto, como vimos, da iniciativa de Assis Chateaubriand, magnata das telecomunicações no Brasil, a partir de um projeto de criação de acervos para museus regionais no país. Assim, a Pinacoteca passou a reunir

obras de reconhecidos artistas nacionais e estrangeiros, que marcaram o panorama artístico dos anos 1960, bem como, de representantes do século XIX, de modernistas brasileiros (Di Cavalcanti, Portinari, etc) e, também, de artistas considerados *naïfs*. (SILVA, 2021, p. 12)

A Pinacoteca possui 125 obras que apresentam um recorte heterogêneo na sua composição. A obra “Rejalma”, de 1673, do holandês Jeronimus Van Diest, é a pintura mais antiga em acervo público no Rio Grande do Sul. Além desta marinha do século XVII, a coleção contempla nomes consagrados da pintura nacional como Almeida Júnior, Pedro Américo, João Batista da Costa e Eliseu Visconti, e internacional como Allen Jones, Alan Davie e Graham Sutherland. Possui ainda nomes representativos no desenvolvimento do modernismo no Brasil do porte de Di Cavalcanti, Portinari, Flávio de Carvalho e Lasar Segall; além de obras de contemporâneos como Tomie Ohtake e Manabu Mabe. Conforme Krawczyk (2014. p. 24), essa heterogeneidade não estava na intenção original da construção do acervo, que tinha a arte moderna como foco:

Mesmo não sendo a intenção original de Chateaubriand, a Pinacoteca Ruben Berta recebeu obras produzidas por artistas nascidos e atuantes no século XIX. E eram artistas com a alma do século XIX, muitos deles egressos da Academia Imperial das Belas Artes, com uma formação neoclássica, centrada na pintura histórica e na retratística. Vale lembrar que nomes como Pedro Américo, Batista da Costa, Almeida Júnior e Eliseu Visconti cursaram a Academia no período do Império, sendo frutos de uma época em que o mecenato imperial impulsionava e delimitava os rumos das carreiras artísticas.

O nome do Museu Regional em Porto Alegre deveria ser “Boitatá”¹⁰, mas sua inauguração foi sendo protelada por não haver um prédio que lhe servisse como sede. Chateaubriand, no entanto, decidiu inaugurar o museu mesmo assim, devido à morte de Ruben Berta¹¹, presidente da VARIG e um grande parceiro da CNMR. Assim, a Pinacoteca abriu as portas em 6 de novembro de 1967 nas dependências dos Diários Associados, no morro Santa Tereza, em Porto Alegre, com um acervo de 34 obras, cerca de metade do montante que lhe foi destinado pela Campanha. As demais obras estavam, ainda, armazenadas no MASP. Portanto, segundo o site da Pinacoteca,

A coleção recebeu o nome do porto-alegrense Ruben Berta, precocemente falecido no final de 1966, em função do apoio prestado pelo então presidente da VARIG no transporte aéreo dos acervos que compuseram os museus regionais por todo o Brasil, assim como das obras que participaram das exposições realizadas no exterior por iniciativa de Assis Chateaubriand.

Em 1971, os Diários Associados doaram o acervo da Pinacoteca para a prefeitura de Porto Alegre, que destinou, em 2013, o citado prédio histórico, na

¹⁰ Esse nome, mais especificamente, faz alusão às críticas feitas pela imprensa de que Chateaubriand ganhava crédito por inaugurar museus em que não havia nenhum tipo de projeto museológico e/ou em que as obras ainda não estavam no acervo, mas armazenadas no MASP. Seriam, assim, museus-fantasmas. Revidando a essas críticas é que Chateaubriand denominou a coleção de Porto Alegre de “Boitatá”, uma referência à entidade mítica tupi-guarani, espécie de cobra de fogo protetora das matas, e que designa em todo o Brasil o fenômeno do fogo-fátuo, que está na origem da crença em fantasmas.

¹¹ Ruben Berta, neto de húngaros e alemães, nasceu em Porto Alegre no dia 5 de novembro de 1907. Chegou a frequentar o curso de medicina na capital, mas em 1927 acabou por se tornar o primeiro funcionário da VARIG (Empresa de Viação Aérea Rio-Grandense), empresa na qual trabalhou em várias funções (datilógrafo, guarda-livros, despachante) por 40 anos, tendo alcançado, inclusive, a presidência. Sob o comando de Ruben Berta, a VARIG viveu um período de grande expansão. Conforme Silva (2021, p. 77), a relação entre Ruben Berta e Chateaubriand vinha desde os anos 1940. Os dois compartilhavam interesses comerciais e diversas afinidades, tais como paixão pela aviação e obsessão por desenvolvimento econômico e tecnológico, mas, principalmente, um forte anticomunismo.

rua Duque de Caxias, como sua sede. No catálogo da Pinacoteca¹², lançado em 2014, Roque Jacoby (2014, p. 4), então secretário de cultura, mostra entusiasmo pela inauguração do prédio restaurado:

Quando inauguramos a nova sede da Pinacoteca Ruben Berta, em dezembro de 2013, estava claro que uma nova fase de difusão cultural desse precioso acervo estava por vir. Dezenas de artistas, estudantes, restauradores, colecionadores, amantes da arte e público em geral participaram de uma procissão portando galhardetes com reproduções das obras, simbolicamente transferindo o acervo do Paço dos Açorianos, até o casarão restaurado da Rua Duque de Caxias, a nova sede. Aquele foi um momento mágico, emocionante e alvissareiro. Importante, sobretudo, por aliar a espontaneidade do grupo de artistas e populares aos objetivos da Secretaria da Cultura, que são o de difundir as artes e, em especial, estimular a produção local e a formação de público, que por certo aprimora a qualidade de vida de nossa bela cidade.

Assim, à formação de público e à difusão das artes, procuraremos acrescentar, no próximo capítulo, sugestões/possibilidades de utilização de uma parte do rico acervo de retratos da Pinacoteca como ferramenta didático-pedagógica no ensino de história. Consideraremos, ainda, a viabilidade de integrar outras disciplinas do currículo escolar, tais como literatura e geografia, às atividades e reflexões que proporemos, sempre enfatizando a importância da relação entre arte, museu e escola na construção do conhecimento dentro e fora da sala de aula.

¹² https://649043fe-0f48-4f0f-b8d7-077e40ae2df1.filesusr.com/ugd/02862a_55da689d0ac24e40be33d66bbc942713.pdf

4 PINACOTECA RUBEN BERTA – A HISTÓRIA EM SEU ACERVO

4.1 Biografias e Retratos

Dentre as 125 obras do acervo permanente da Pinacoteca Ruben Berta, encontramos algumas que são retratos de políticos, artistas e personalidades de diferentes áreas, além de figuras anônimas que representam o povo e a realidade social brasileira de diferentes formas e pontos de vista. Tais obras formam um profícuo conjunto passível de ser utilizado como instrumento didático-pedagógico para o ensino de história, considerando as possibilidades de estudo dos retratos integrados às biografias dos retratados e a outros aspectos subjetivos inerentes ao contexto histórico em que viveram e/ou à ideologia que representam. Considerando essas peculiaridades do Retrato, e a riqueza desse gênero na apresentação e representação de traços históricos, sociais e culturais de diferentes épocas, nos propomos refletir sobre as possibilidades de ensino de história a partir de alguns dos retratos que fazem parte do acervo da Pinacoteca Ruben Berta, a saber, conforme já informado na introdução desse trabalho: *Bahia*, de Marina Caram, *Tocador de Berimbau*, de Marcelo Grassmann, *Os Caciques*, de Carybé, *Mulata*, de Di Cavalcanti, *Autorretrato*, de Almeida Junior, *Retrato de Ernani Braga*, de Judith Fortes, *Retrato de Ruben Berta*, de Nelson Jungbluth e *Retrato de Rodolfo Jozetti*, de Cândido Portinari. Sendo assim, abordaremos aqui, inicialmente, algumas questões relacionadas à arte retratística e à utilização de biografias no estudo da história para, em seguida, propor algumas possibilidades de estudo e reflexão em sala de aula sobre os citados retratos pertencentes à Pinacoteca.

A Antiguidade é o período histórico em que encontramos os primeiros vestígios de obras de arte que representam pessoas específicas, identificáveis, não apenas imagens do período pré-histórico alusivas a entidades místicas ou esculpidas para rituais religiosos. Na Mesopotâmia, os reis retratados ao lado de deuses – como Hamurábi recebendo de Shamash, o deus da justiça, o famoso Código de Leis immortalizado na pedra hoje exposta no Museu do Louvre – são um exemplo das primeiras obras da história do retrato. De forma semelhante, no antigo Egito encontramos inúmeras imagens de faraós adornando templos,

tumbas e papiros, também ao lado de deuses, como no templo de Abu Simbel, no sul do Egito, em que quatro estátuas de vinte metros de altura representando Ramsés II guardam a entrada da construção. É ainda em um período anterior a Ramsés, o Grande, no terceiro milênio a. C., que podemos observar as primeiras evidências de representação artística em estátuas e baixos relevos que podem ser consideradas como primórdios dos retratos. Segundo Vieira Jr.15,

Naquela época, a compreensão de um poder político-religioso encabeçado por um rei-deus teria um papel capital nas manifestações artísticas oficiais. Estátuas reais eram erigidas em templos e sepulcros onde, apesar de apresentarem traços e referências aos faraós, pareciam corresponder menos a uma “realidade do modelo” reproduzido que à apresentação do que “deveria ser”, de facto, um rei de essência divina

É por volta do século V a.C., na Grécia Antiga, no entanto, prossegue o autor, que surgiu a arte retratística nos moldes do conceito que temos atualmente, em que o retrato representa uma pessoa que existe ou existiu, não uma figura mítica ou divina. Os gregos, criadores do humanismo e da democracia, primavam por representar e preservar a memória de seus grandes homens em estátuas que ocupavam locais de destaque na pólis. Cabe ressaltar, porém, que o resultado estético desses retratos era bem mais idealizado do que fiel à realidade do modelo:

(...) a honra era mais vinculada à distinção de se ter uma representação visual que pela semelhança física ao retratado, havendo uma notável idealização e um tom heroico sobre essas efígies, importando mais a “atitude” na pose retratada (heroica para guerreiros ou reflexiva para filósofos, por exemplo) que uma cópia fiel do corpo. Os retratos reconhecidos desse período parecem destinados a apresentar seus modelos como encarnações ideais de tipos humanos – o político, o poeta, o guerreiro – que a sociedade respeitava

Foi apenas no período Helenístico, entre os séculos III e II a. C., assim, que passou a haver uma preocupação mais significativa em produzir retratos com elementos individuais dos retratados, representando-os com suas peculiaridades físicas e buscando deixar transparecer traços de suas personalidades. Na Roma Antiga podemos constatar a influência desse estilo que podemos chamar de naturalismo grego: generais, imperadores, poetas, tiveram suas características mais “reais” estampadas em moedas, bustos,

estátuas e mosaicos. Na Alta Idade Média, porém, o naturalismo deu lugar a uma arte retratística voltada novamente para aqueles que estavam no topo da sociedade, como imperadores, príncipes e papas, ou ligada a monumentos funerários e pinturas comemorativas. É interessante observar como a ideia do “retrato sepulcral”, por exemplo, esteve presente, nesse contexto, de uma forma genérica, não individualizada, o que só veio a ser modificado com o advento do Renascimento e o resgate do humanismo, do individualismo e do naturalismo. Estaria aí, segundo Vieira Jr., a base do “retrato moderno”:

Este retorno da concepção do retrato individual, que acompanha o desenvolvimento da pintura nos séculos XIII e XIV, para a atual historiografia da arte é considerada uma das bases do gênero de “retrato autônomo” até o que se define como “retrato moderno”. As origens do “retrato moderno” se situariam no começo do século XIV, quando surgia na pintura italiana um interesse pela caracterização do indivíduo, perceptível já em Giotto.

Assim, no Renascimento italiano, as concepções naturalistas, aliadas ao humanismo, tornaram-se fundamentais para expressar a ideologia de uma burguesia cada vez mais poderosa econômica e culturalmente nesse contexto de valorização do indivíduo, do individualismo antropocêntrico que se contrapunha ao coletivismo passivo e à exaltação da nobreza e da Igreja característicos do período medieval. Retratos de burgueses tornaram-se encomendas comuns nos períodos seguintes, passando pelo Barroco e pelo Romantismo, tornando-se mais escassas na época dos impressionistas e com as vanguardas do início do século XX. Um elemento fundamental nas transformações pelas quais a arte retratística passou no decorrer das últimas décadas, certamente, é o surgimento da fotografia, que praticamente torna prescindível o artista retratista, visto que ocupa o que antes era uma função prática do retrato: o registro da imagem de indivíduos como forma de preservação da memória.

No Brasil, a arte retratística — herdeira da tradição barroca, fortemente ligada à religião —, sofreu grandes transformações a partir de 1816, com a incorporação do estilo neoclássico trazido pela Missão Francesa. Artistas como Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay demonstram em seus retratos da família real portuguesa (inspirados no Retrato de Luís XIV de Hyacinthe

Rigaud), o quanto a mentalidade francesa em relação à arte influencia, a partir de então, a produção artística brasileira:

A produção efetiva de retratos na arte brasileira nasce, portanto, sob a forma da tradição acadêmica e neoclássica francesa, inserindo-se assim no mesmo pensamento artístico que seria dominante no ensino de arte de grande parte do século XIX no Brasil (FERREIRA et alii, 2013, s/p.)

Posteriormente, o realismo burguês herdeiro do romantismo europeu — e influenciado pelas transformações culturais e econômicas do Brasil da segunda metade do século XIX — estabelece novas concepções de arte que enfatizam a busca de uma identidade nacional, tarefa a que se propõem, também, sob outro prisma, as gerações modernistas a partir da primeira metade do século XX.

Mesmo com tantas transformações, o retrato permanece como gênero importante na arte contemporânea, pois expressa elementos abstratos, subjetivos, de forma distinta da fotografia, manifestando elementos simbólicos em detrimento da preocupação com a verossimilhança. O retrato pictórico não busca apenas a representação do indivíduo em sua aparência física, mas, também, elementos característicos de certos traços de sua história, de sua personalidade. Portanto,

Não se deve compreender o Retrato apenas como um gênero de formas e feições humanas, mas também derivado de um todo simbólico que compõe aquela existência. Desta forma, o Retrato não pode ser compreendido sem que se proponha uma certa retórica sobre a vida do retratado, sem saber as relações sociais que permeiam seu contexto, seu comportamento, sua história, sem observar os atributos iconográficos que identificam seus modelos, enfim, só é possível compreender o Retrato, para além dele mesmo. (BOAVENTURA, 2013, p. 32)

O “além” do Retrato está, assim, nas nuances históricas, sociais, culturais, simbólicas que conversam com sua imagem. Nesse sentido, quando pretendemos utilizar retratos no ensino de história, convém compreender certos aspectos da vida do retratado para organizarmos o pensamento em relação ao porquê de ele ser representado de determinada maneira, manifestando determinados aspectos de personalidade ou simbolismos de classe, gênero, raça, profissão, etc. Para isso, a análise de sua vida se faz conveniente e

necessária, levando-nos a reflexões sobre a utilização do gênero biografia como ferramenta no estudo e no ensino de história.

Segundo Dosse (2015), a biografia é um gênero híbrido, no qual há um tensionamento permanente entre o desejo de se alcançar a verdade e o discurso que interage com a ficção, o que, naturalmente, torna difusa a busca de uma suposta “verdade histórica”. Nas aulas de história, inclusive, conforme observado por Galvão (2018, p. 3), o estudo a partir de biografias não era muito bem visto:

Isso se deve a diversos fatores, dentre eles podemos colocar como uma questão de peso o fato de que o Brasil há algumas décadas, vivenciou o período da ditadura civil-militar, onde estudar biografias em aulas de Moral e Cívica e de Estudos Sociais significava cultivar a memória de heróis nacionais, que pudessem representar possíveis virtudes de uma estrutura de poder autoritária e de uma ideologia nacionalista e ufanista vigente no Estado. Com o processo de redemocratização, na década de 1980, o estudo de biografias nas aulas de história foi amplamente rejeitado por muitos professores que viam esse recorte temático como uma característica da “história tradicional” de viés autoritário e factual.

Em um âmbito geral, na verdade, antes dos anos 1960, era forte o movimento na historiografia que rejeitava as biografias, pois, sendo histórias de uma vida, não abrangiam grandes espaços de tempo, o que não permitiria uma análise profunda dos acontecimentos de uma sociedade. Esse pensamento, eminentemente estruturalista¹⁶, preocupava-se com o eixo econômico-social, a forma mais adequada, segundo seus defensores, de compreender os processos históricos. No entanto, o afastamento do objeto humano, a pretensão totalizante dessa forma de abordagem, características do estruturalismo e do marxismo, geraram um movimento de resgate do gênero biográfico. Chartier observa essa transformação epistemológica em direção ao indivíduo:

O objeto da história, portanto, não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e as estratégias acionadas pelas comunidades: as parentelas, as famílias e os indivíduos. (Chartier, 1994, p. 98 *apud* Avelar, 2010, p. 2).

Assim, passou-se a considerar o estudo do indivíduo como ferramenta importante para o historiador, mas desde que ele servisse como objeto de análise da época a que estava circunscrito temporal e socialmente. Conforme nos informa Avelar (2010, p. 159), no entanto, por estar delimitada pelas

perspectivas totalizantes dos Annales, o gênero biográfico encontrava-se em uma espécie de limbo teórico: sua utilização no estudo da história era reconhecida pelos historiadores, mas estaria limitada aos modelos de “biografia representativa” e de “estudo de caso”. O primeiro modelo caracteriza-se pela análise da vida de um indivíduo comum que sintetiza as vidas de inúmeros outros e, com isso, serve para compreender o contexto histórico. No segundo modelo, primeiro é feita a análise macroestrutural para, em seguida, utilizar a biografia do indivíduo para ilustrar o que foi observado. Ambas são formas reconhecidas como eficazes no entendimento da história, mas deve-se enfatizar, como já observado, o caráter híbrido da biografia, no qual a ficção e a realidade interagem constantemente. Isso não é um problema, necessariamente. Cabe ao historiador saber medir, equilibrar, esses aspectos, de forma a construir uma narrativa coerente que busque a “verdade”. Atualmente, as biografias não possuem a mesma estrutura e a mesma abordagem de antigamente, pois são escritas – por historiadores, jornalistas e outros profissionais – levando em consideração inúmeras referências históricas que relacionam o biografado – que pode ser um indivíduo famoso ou não – com o contexto histórico em que viveu. Nesse processo, o enriquecimento da narrativa histórica com aspectos de construção literária ficcional, não deturpa, quando equilibrada, a compreensão do todo.

O papel do professor de história não é diferente do papel do historiador, nesse sentido. Ao buscar reflexões sobre a pintura de um retrato, o professor deve saber guiar os alunos na construção da interpretação do tempo histórico a partir dos dados que obtém da arte e da análise científica. No estudo e nas estratégias a que nos propomos, portanto, é interessante pensar na construção de significados das obras também considerando o ficcional e o ideológico que há nas interpretações feitas pelo artista autor da obra e os alunos/visitantes que a observam.

4.2 Faces e corpos no tempo

Considerando o exposto, os retratos escolhidos para serem utilizados como objeto didático central foram divididos em dois grupos: o primeiro constituiu-se de imagens de pessoas identificadas – Ruben Berta, Ernani Braga, Rodolfo

Jozetti e Almeida Junior – e o segundo com retratos de personagens não identificadas, pessoas anônimas – uma mulher negra, um menino pobre, um tocador de berimbau e um grupo de indígenas – que de alguma forma representam a realidade social e cultural do país em diferentes épocas. Tal escolha tem os seguintes objetivos didáticos: possibilitar a construção de conhecimento histórico a partir da compreensão das possíveis relações entre os indivíduos (conhecidos ou anônimos) retratados nas pinturas e os movimentos políticos, sociais e culturais do Brasil entre o final do século XIX e meados do século XX; construir reflexões sobre as diferentes formas de apresentação, interpretação e tradução de indivíduos reais e tipos humanos através da arte, considerando descrições históricas e narrativas literárias, bem como o sincretismo que pode se estabelecer entre elas na construção de um retrato; incentivar os estudantes a lerem seus próprios retratos e de indivíduos de suas famílias como documentos históricos representativos de uma época e como fonte para compreensão profunda de seu papel como cidadão.

4.2.1 Retratos de personagens históricas

Para o estudo e para as atividades a partir das oito obras que propomos aqui, sugerimos seis períodos de aula, dois dos quais devem acontecer em uma visita à Pinacoteca Ruben Berta, de forma a permitir aos estudantes o contato direto com as obras que servem de base para o projeto. As demais atividades que necessitem de computador, apresentação de slides, pesquisas na internet, recortes de jornais e revistas, etc, devem ocorrer na escola. No primeiro período de aula, portanto, durante a visita¹³ dos estudantes à Pinacoteca, são apresentados os retratos de personagens claramente identificadas – Ruben Berta, Ernani Braga, Rodolfo Jozetti e Almeida Junior – aos estudantes. Berta é uma personagem interessante não somente devido a sua ligação com a famosa empresa aérea VARIG – conforme observamos no capítulo 3 – mas por seu papel no surgimento da Pinacoteca que é o local no qual se encontram as obras utilizadas como objeto central do presente trabalho. O professor, então,

¹³ A visita deve durar cerca de duas horas, tempo que permite conhecer as oito pinturas do projeto, mas também as demais obras do acervo e o prédio histórico da Pinacoteca Ruben Berta.

apresenta a obra *Retrato de Ruben Berta*, pintada por Nelson Jungbluth em 1985: trata-se de uma pintura de tinta acrílica sobre eucatex medindo 80 x 80 cm, na qual pode-se observar o retratado da cintura para cima, de terno e gravata, olhando para frente, com um discreto sorriso, e o corpo um pouco de lado. Em suas mãos, segura um pedaço de papel, e, ao fundo, vemos o céu azul, nuvens brancas e



avermelhadas, e o mar, também com uma parte avermelhada pela luz do sol. Para iniciar a reflexão sobre essa figura histórica, o professor instiga a classe a refletir e expor seu conhecimento sobre a época em que Berta viveu (1907-1966) – quem foram alguns dos presidentes do Brasil, que conhecimento têm da cultura daquela época, sobre os vestuários, as canções, o cenário internacional, etc – e sobre o que sabem a respeito da empresa que Ruben Berta dirigiu. Nessa conversa, podem aparecer comentários sobre as companhias aéreas modernas, sobre viagens, sobre lugares interessantes que os estudantes conheceram ou gostariam de conhecer, abrindo espaço para o professor informar um pouco sobre as rotas que os aviões da VARIG percorriam em diferentes décadas e sobre o contexto histórico desse período.

Em sala de aula, o professor pode, ainda, mostrar fotos dos antigos aviões da VARIG, mapas com as rotas e imagens do Brasil dos anos 1930 aos anos 1960¹⁴. Estamos falando de um indivíduo diretamente relacionado a uma companhia aérea, algo que remete a viagens, a férias, a aventuras em família e

¹⁴ A busca de compreensão da macro-história passa, também, pela análise do período em que a obra foi produzida (1985), assim como o contexto de fundação da pinacoteca (1967) que leva o nome de Ruben Berta, a relação dele com a instituição e, enfim, o panorama sócio-histórico que de forma direta e indireta podemos identificar na pintura. No entanto, para esse projeto, foi dada ênfase ao período da história do Brasil da primeira metade do século XX, por ser esse o período estudado no nono ano de Ensino Fundamental no primeiro trimestre de um ano letivo na escola particular a que nos referimos.

tantas outras percepções relacionadas a vivências e situações interessantes que devem ser trazidas à tona tanto pelo professor quanto pelos estudantes. Naturalmente, por ter a VARIG sido extinta nos anos 2000, a empresa não fez parte da realidade de alunos no nono ano do ensino fundamental, mas certamente está na memória de seus pais e avós, o que leva a novas possibilidades de pesquisa: entrevistas, resgate de fotos antigas de viagens, apetrechos como talheres, cobertores, chaveiros, adesivos que podem estar perdidos entre as lembranças dos familiares e que podem ajudar a contar muitas histórias. A partir delas, outras possibilidades de interpretação podem surgir, traçando caminhos para explicações acerca de diferentes contextos históricos. Por exemplo, o professor pode ser indagado sobre por que e quando a VARIG deixou de existir, abrindo espaço para reflexões sobre o Brasil entre os anos 1920 (década da fundação da VARIG) e o início dos anos 2000 (extinção da companhia aérea), período que abrange desde o final da República Velha até os anos da Era Lula. Dessa forma, outras questões podem ser levantadas acerca desse contexto, relacionando-o ao desenvolvimento industrial do país, à Guerra Fria, à tecnologia dos aviões, às viagens intercontinentais e aos itinerários dos voos das companhias aéreas na época. Nesse caminho, história e geografia podem trabalhar juntas, construindo atividades interdisciplinares. Além disso, novamente, os alunos podem contatar pais, avós ou responsáveis sobre a sua relação e lembranças quanto a esses aspectos. O quadro em questão, assim como os outros retratos que trabalharemos, tornam-se “objetos geradores” de inúmeras reflexões acerca do cotidiano, da história do indivíduo, da comunidade em que está inserido, da classe social a que pertence, do contexto social de que ele e sua família fazem parte.

Nos retratos que estamos a estudar, portanto, não basta procurar um suposto significado intrínseco, uma representação estanque de um determinado contexto ou ideologia. Convém refletir, a partir delas, acerca das subjetividades e historicidades que nos compõem como indivíduos e cidadãos. Esse, talvez, deva ser o principal objetivo ao se incentivar no aluno a análise de obras como essas: instigar novas leituras sobre si mesmo, sobre sua história e sua interação com o mundo, construindo diferentes visibilidades sobre sua realidade. A primeira parte de nossa estratégia de ensino consiste em despertar nos

estudantes o interesse por compreender de que forma o retrato de Ruben Berta pode se relacionar com o contexto histórico do Brasil da época em que ele viveu, mas, além disso, estabelecer relações com suas próprias histórias de vida através de lembranças e desejos de viagens.

Durante a visita à Pinacoteca, partimos, em seguida, para apresentação do quadro *Retrato de Ernani Braga*, de Judith Fortes, uma pintura a óleo sobre tela produzida em 1940, medindo 60,5 x 50 cm. Nela observamos o retratado com o rosto e o corpo ligeiramente voltados para direita, vestindo terno e gravata sobre uma camisa rosa. O homem tem uma expressão serena e se destacam na pintura os seus cabelos brancos.

Notável compositor nacionalista da primeira metade do século XX, Ernani Braga (1888-1948) também ficou conhecido no país por seus arranjos de músicas populares e por sua participação na Semana de Arte Moderna de 1922, em especial com suas interpretações de obras de Villa-Lobos. Considerações e reflexões a respeito desses dados são, também, importantes ferramentas didático-



pedagógicas para produção do conhecimento no museu ou na sala de aula, onde o trabalho com biografias se dispõe a abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, possibilitando projetos com conteúdos ligados às linguagens artísticas, como a literatura e a música. De forma semelhante, o estudo sobre Ernani Braga pode estar relacionado com as inovações estéticas e ideológicas da Semana da Arte Moderna, levando à reflexão sobre o contexto cultural do Brasil naquela época e em comparação com a atualidade. Seguindo essa linha, e com uma abordagem prévia sobre a Semana da Arte Moderna de 1922, o professor, partindo do retrato de Braga e das informações fornecidas sobre sua atividade musical, solicita que os alunos exponham o seu conhecimento sobre instrumentos musicais e composições característicos do samba e do choro, gêneros caros aos artistas modernistas, e que estão presentes na história

musical do retratado. Tais questionamentos tem por objetivo, como vimos, despertar o interesse, criar vínculos entre os estudantes, a obra e o retratado, de forma a facilitar a construção de sentido sobre o conteúdo histórico em questão. Nesse processo, portanto,

Além de oferecer possibilidades para despertar o interesse da turma, as perguntas – que devem fazer parte do que está sendo ensinado – procuram ampliar a própria noção de história, na medida em que se induzem a questionamentos sobre a complexidade da nossa inserção nos processos históricos. (RAMOS, 2008, p. 25)

Na ausência dos questionamentos com base histórica, apenas se obtém uma sucessão estéril de informações como datas, nomes e descrições distantes no tempo e da realidade dos estudantes. Não se constrói a interação entre obra e indivíduo, destacando-se, apenas, o conhecimento vazio característico da “educação comercial” de que já nos falava Paulo Freire (1967, p. 48). A reflexão deve ser estabelecida de forma dialética, adentrando o universo cotidiano do aluno, despertando o pensamento crítico e evocando os aspectos emocionais.

Ainda considerando a obra *Retrato de Ernani Braga*, o professor apresenta aos alunos exemplos de músicas compostas ou interpretadas por esse artista, chamando a atenção sobre a utilização de determinados instrumentos e temáticas musicais utilizados por ele e que estão integrados ao processo de inovação estética nacionalista característico do modernismo dos anos 1920. Assim, o professor pode mostrar aos estudantes algumas composições de Ernani Braga, como “Tanguinho brasileiro” e “Devaneando”, chamando a atenção para o ritmo e a melodia, elementos representativos da estética do choro, adotado como um dos símbolos nacionais pelos modernistas. Suas interpretações e arranjos de obras de Villa-Lobos e de canções folclóricas brasileiras também podem ser ouvidas, de modo a gerar um debate sobre de que forma elas são representativas da cultura brasileira e por que foram tão valorizadas no período em questão, caracterizado por uma estética musical inovadora e nacionalista. Ao tratar desse assunto, o professor pode abordar questões relacionadas aos estilos musicais que fazem sucesso na cultura brasileira atual, incentivando os estudantes a refletirem sobre a relação das

canções (as letras, os arranjos, as melodias, as performances, as temáticas) com o contexto histórico-social em que vivem.

Interagindo com o fato de Braga ser compositor, o professor, em sala de aula, solicita aos alunos que façam uma pesquisa no site Discografia Brasileira sobre a obra desse compositor e de outros seus contemporâneos – como o já citado Heitor Villa-Lobos, mas também de compositores populares como Noel Rosa, Wilson Batista e Cartola, além de cantores como Orlando Silva e Carmen Miranda, famosos durante a Era do Rádio (1930-1950) e diretamente relacionados ao samba, gênero musical que se tornou uma das grandes preferências da população após cair no gosto da burguesia no anos 1920 e ser adotado como símbolo nacional durante a Era Vargas (1930-1945).

Assim, após as reflexões sobre o período da vida de Ruben Berta e as transformações políticas e sociais inerentes a ele, o retrato de Ernani Braga se apresenta como pivô para lembrança sobre as inovações artísticas e culturais características do Brasil na primeira metade do século XX. Apresentados os retratos e os retratados, portanto, o professor lembra as aulas sobre a história do Brasil, o contexto político do período citado e as mudanças advindas com a Semana, enfatizando a música erudita e a música popular, sempre relacionando essas informações à vida e às atividades dos retratados em questão. Essa estratégia que propomos, portanto, está de acordo com a ideia que salientamos anteriormente de que o estudo da biografia de um indivíduo específico pode ser uma ferramenta interessante para a compreensão de uma época. Mesmo o gênero biográfico tendo ficado por muito tempo em segundo plano no estudo dos historiadores, a partir dos anos 1970, tem sido revista a importância de sua utilização na compreensão dos contextos históricos. Conforme Priore (2009, p. 10),

A biografia desfez também a falsa oposição entre indivíduo e sociedade. O indivíduo não existe só. Ele só existe “numa rede de relações sociais diversificadas”. Na vida de um indivíduo, convergem fatos e forças sociais, assim como o indivíduo, suas ideias, representações e imaginário convergem para o contexto social ao qual ele pertence.

Assim, a personagem histórica é, ao mesmo tempo, ator crítico e produto de sua época, com sua vida, suas atitudes, suas ideias, expressando tensões,

conflitos, contradições, idiosincrasias de um determinado contexto histórico, o que contribui para compreensão de seu tempo. Nesse caso – considerando o conteúdo de história estudado na aula –, especialmente os anos 1920 e 1930.

A obra apresentada em seguida, *Retrato de Rodolfo Jozetti* (óleo sobre tela de 1928, medindo 200 x 90,5 cm), é o retrato que Cândido Portinari produziu desse médico gaúcho que se tornou militante da Ação Integralista Brasileira (AIB), nos anos 1930. Nela, podemos observar o retratado vestindo uma espécie de *hobby*, com a mão direita na cintura e a outra segurando um livro. Jozetti está posicionado em pé, em frente a uma estante com mais livros. Sobre a estante, outro livro em cima do qual vemos uma coruja. Esse cenário é bastante rico para iniciar uma reflexão com os alunos antes mesmo de adentrar a questão política representada pela AIB e relacionada à Era Vargas e ao fascismo dos anos 1930. O professor, assim, questiona os alunos e incentiva as manifestações: o que a postura



corporal do retratado pode significar? Conhecem outros retratos com pessoas nessa posição? Por que tantos livros na imagem? O que a coruja simboliza? Das respostas e comentários que surgem – que provavelmente farão alusão à postura afetada, nobre, do retratado, e aos símbolos de conhecimento que são os livros e a coruja – o professor apresenta o famoso retrato de Luís XIV, pintado por Hyacinthe Rigaud em 1701, e o retrato de Carlos I, pintado por Anton van Dyck em 1635. Nessas obras, os monarcas são representados com uma mão na cintura e com a outra segurando um cetro, pose que, provavelmente, busca expressar poder, autoridade, confiança, qualidades fundamentais de um rei absolutista. Mas se é esse o significado inerente ao contexto histórico da Europa dos séculos XVII e XVIII, qual é o sentido do livro na mão de Jozetti ao invés de

um cetro? A mão na cintura denota o pertencimento a um status social mais elevado? A autoridade do conhecimento supera a autoridade da realeza, da riqueza? Novamente, questões como essas chamam ao debate, a conjecturas, a suposições, hipóteses e possibilidades de construção de sentido não somente em relação à obra em foco, mas também no que se refere à consciência dos estudantes sobre a classe social e/ou cultural a que pertencem.

Após essa apresentação inicial, o professor informa os alunos sobre a filiação de Rodolfo Jozetti ao movimento denominado Ação Integralista Brasileira, fundado por Plínio Salgado em 1932. A AIB, conforme estudado pelos alunos em aulas anteriores, foi um movimento ultranacionalista, corporativista, conservador, católico e de extrema-direita inspirado no fascismo italiano. Diante dessa informação, o professor levanta questões para rememorar as características e símbolos da AIB, tais como as camisas verdes, a letra sigma e a saudação “Anauê!”. É interessante salientar que Cândido Portinari, o autor do retrato, era militante do Partido Comunista Brasileiro. Em sua trajetória como artista, Portinari produziu obras com significativo apelo voltado às questões sociais, ao cotidiano da classe trabalhadora, à miséria dos retirantes nordestinos e à cultura popular, seguindo a tendência modernista de representação do Brasil tanto em suas belezas quanto em suas mazelas. O professor, assim, pode solicitar aos alunos que expressem seu entendimento a respeito do porquê de o artista ter se dedicado a pintar o retrato de um homem que parece simbolizar tudo aquilo que ele desprezava. Haveria alguma crítica de Portinari imersa nesse retrato? Se não, que elementos os estudantes acrescentariam à pintura para criticar a figura de Jozetti? De que outra forma ou posição o militante integralista poderia ter sido representado para expressar claramente a sua ideologia? Com essas questões, podem surgir referências ao símbolo integralista usado no braço esquerdo dos militantes ou a ideia de representar Jozetti fazendo a saudação nazista, em alusão à influência fascista sobre o movimento criado por Plínio Salgado.

Um outro caminho de reflexão, ainda, pode ser estabelecido a partir da obra *Retrato de Rodolfo Jozetti*, dessa vez voltado para questões como heteronormatividade, censura, conservadorismo e denúncia social. O quadro em questão fez parte da exposição denominada “Queermuseu — Cartografias da

diferença na arte brasileira”, de 2017, que foi obrigada a encerrar antes do prazo devido à ação de grupos políticos que acusavam a presença de zoofilia, pedofilia e vilipêndio religioso em suas obras. Conforme o catálogo do “Queermuseu”, o quadro de Portinari fazia parte da exposição por representar o retratado de uma forma, supostamente, “efeminada”, o que não estaria de acordo com o seu histórico político (o fascismo destaca a defesa da família e dos papéis tradicionais de gênero). No entanto, segundo Name (2018), comentando a exposição do “Queermuseu” feita no Rio de Janeiro, esse critério foi equivocado e superficial:

Há uma indução do público a uma leitura superficial e gestáltica de alguns trabalhos. É o caso do “Retrato de Rodolfo Jozetti” (1928), de Portinari (...). A pintura de Portinari, que retrata um importante médico integralista gaúcho como um dândi, é levada a um encaixe no campo “queer”, como se o gesto dos corpos tivesse um glossário, um gabarito.

De qualquer forma, abordar esse aspecto da obra pode levar a questionamentos interessantes a respeito de normas sociais, estereótipos, papéis de gênero, censura e discriminação por orientação sexual. O professor, como mediador, orienta os estudantes a expressarem seus pensamentos sobre o que são atitudes ou gestos masculinos ou femininos, levando em consideração a obra de Portinari, mas, também, os retratos dos reis anteriormente citados. A apresentação do vídeo “Correr como uma menina” pode trazer uma contribuição interessante à discussão: trata-se de um vídeo da campanha “Always #likeagirl”, em que adultos e crianças são convidados a imitar o que seria correr, lutar, jogar bola como uma menina. Os resultados são caricaturas de comportamentos que se tornam ainda mais ridículos quando interpretados por meninos. No entanto, quando meninas mais novas interpretam as ações propostas, o fazem da melhor maneira possível, com força e dedicação, não de maneira estereotipada. Por fim, a obra de Portinari abre diversas possibilidades de reflexão e debate, contribuindo para construção do conhecimento não somente sobre um período histórico determinado (a Era Vargas), mas sobre questões pertinentes ao cotidiano sociocultural dos estudantes. A integração entre esses saberes é fundamental na formação do indivíduo-cidadão e para compreensão de seu papel no mundo.

A próxima pintura a ser apresentada durante a visita à Pinacoteca é *Autorretrato*, de Almeida Júnior, pintor e desenhista brasileiro da segunda metade do século XIX. Trata-se de uma pintura feita com óleo sobre tela, em 1878, medindo 40,9 x 32,5 cm. O artista retratou a si mesmo, dos ombros para cima, com 27 ou 28 anos, olhando para frente, vestindo uma espécie de túnica branca, e com um fundo escuro que quase se mistura com o preto de seus cabelos. Assim como feito



com as outras personagens históricas abordadas, o professor traça um panorama geral a respeito da vida e da obra desse retratado, enfatizando que a pintura em questão é um autorretrato. Almeida Junior é frequentemente considerado o precursor da abordagem de temática regionalista no Brasil. Ele foi o responsável por introduzir assuntos até então inéditos na produção acadêmica brasileira, tais como o amplo destaque conferido a personagens simples e anônimas e a forma com que retratou a cultura caipira, de maneira sóbria, simples, diferentemente da abordagem monumental característica do ensino artístico de sua época, aproximando-se, assim, do naturalismo nas artes plásticas. Partindo dessas informações, o professor indaga os alunos a respeito de seu entendimento sobre o que seria uma “temática regionalista” e o que veríamos em uma tela pintada¹⁵ por Almeida Júnior, considerando seu estado de origem, os locais em que estudou e o período em que viveu. É interessante o professor citar na apresentação as circunstâncias da morte do artista, assassinado em 1899 por seu primo, marido de Maria Laura do Amaral, mulher com quem Almeida Júnior teve um caso por muitos anos. Essa informação, a princípio pouco importante para uma contextualização histórica, na verdade é uma forma de despertar ainda mais interesse a respeito do retratado, o que facilita a expansão das informações para conteúdos sociopolíticos e culturais. A

¹⁵ Em sala de aula – na aula seguinte à visita à Pinacoteca e ao *Autorretrato*, de Almeida Junior – o professor apresentará outras obras do artista, tais como a famosa *Caipira picando fumo*.

partir dela, o professor pode perguntar aos alunos se conhecem alguma outra personagem histórica que morreu assassinado e por qual motivo, o que deve trazer à lembrança a história da morte de João Pessoa – político estudado nas aulas anteriores de história do Brasil –, que foi assassinado¹⁶ por razões político-passionais. Podem surgir, por parte dos alunos, nomes como os de John Kennedy, John Lennon, Júlio César, Francisco Ferdinando, Marthin Luther King e Abraham Lincoln, por exemplo. Essa é uma forma de buscar interação entre professor, alunos e obra a partir de uma temática inusitada, mas que pode contribuir para a construção de pontes para contextualizações históricas. Por fim, convém informar que o dia 8 de maio, data de nascimento de Almeida Junior, é o Dia do Artista Plástico brasileiro. Assim, o professor pode perguntar aos alunos se têm algum artista preferido, quem é e por quê, com o objetivo de estabelecer, novamente, vínculos com a pintura em questão. Considerando que a obra de Almeida Junior é um autorretrato, o professor pergunta, também, se os estudantes conhecem alguma outra obra famosa que seja um autorretrato, suscitando citações de artistas como Vincent van Gogh, Pablo Picasso e Frida Kahlo. Não podemos esquecer, no entanto, que a aula tem por objetivo a integração dos retratos ao contexto histórico entre os anos 1890 e meados do século XX no Brasil, mas isso não significa que não deva haver referências internacionais ou a outras épocas, seja em relação a eventos históricos ou a personalidades. Por isso, a citação de figuras como Francisco Ferdinando – herdeiro do Império Austro-Húngaro assassinado em 1914, fato considerado o

¹⁶ João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque foi candidato em 1930 a vice-presidente da República na chapa de Getúlio Vargas, mas a vitória ficou com a chapa governista, encabeçada por Júlio Prestes. Seu assassinato, na Confeitaria Glória, na Rua Nova, em Recife, por João Dantas, é considerado uma das causas da Revolução de 1930, que depôs o presidente Washington Luís e levou ao poder Getúlio Vargas. João Dantas era um político ligado ao Partido Republicano Paulista, que fazia oposição ao governo de João Pessoa, presidente da Paraíba. Após violentas dissensões políticas – relacionadas ao Território da Princesa, uma área separatista na Paraíba –, Dantas se refugiou em Recife, mas teve sua casa na Paraíba invadida a mando de João Pessoa em busca de armas. Ao revistarem um cofre, os policiais descobriram cartas que Dantas recebia de Anaíde Beiriz, com quem mantinha um relacionamento amoroso. Nos dias seguintes, o jornal governista *A União*, e outros órgãos de imprensa estadual ligados à situação, publicaram o conteúdo dessas cartas com o objetivo de atingir a honra de Dantas. Foi esse motivo que o levou a assassinar João Pessoa. No entanto, o episódio foi utilizado pelos partidários de Vargas de forma a fazer o público acreditar que foi um assassinato por razões estritamente políticas, e aproveitou para alegar que as eleições presidenciais haviam sido ganhas por Prestes de forma fraudulenta. Essa situação política, somada à crise financeira decorrente da depressão econômica mundial iniciada em 1929, terminaram por desencadear a Revolução de 1930. João Dantas foi encontrado morto, degolado, em sua cela, em Recife, no dia 3 de outubro desse mesmo ano. Anaíde Beiriz suicidou-se, aos 25 anos, por envenenamento, alguns dias depois.

estopim da Primeira Guerra Mundial – e Pablo Picasso – pintor fundamental no contexto das Vanguardas Europeias que influenciaram o Modernismo no Brasil – é importante como base na construção do conhecimento sociopolítico e artístico-cultural em questão. Nesse processo – como podemos observar na proposta didática – é fundamental a participação dos estudantes expondo suas visões e vivências, de forma a preencher espaços deixados pelo próprio professor na apresentação do objeto (no caso, uma pintura) que pode auxiliar na construção de sentido do conhecimento sobre as obras. Conforme observou Fernandes,

O professor não pode perder de vista que o objeto mediador, assim como ele próprio, sofre influências de elementos ideológicos, culturais, políticos, etc. de sua época. Esta postura possibilita, a despeito do conteúdo histórico resgatado, que o aluno perceba que existem lacunas. Essas lacunas permitem ao aluno dialogar para além do conteúdo objetificado, construindo uma leitura do passado buscando respostas no presente.

É fundamental que o professor, portanto, procure orientar os estudantes por um caminho de questionamentos e interpretações, de constante diálogo e reflexão, preocupando-se em incentivar a livre manifestação. Nesse ir e vir de ideias, de construção de significados, muitas vezes não é o conteúdo específico em pauta – digamos, a Era Vargas – o mais importante. O entendimento acaba por se estabelecer dialeticamente, em um processo de trocas entre as possibilidades de histórias inerentes àquele objeto mediador – àquela pintura, em nosso caso – e o universo de sentidos que existe em cada indivíduo e/ou em cada questão sociocultural que permeia as diferentes épocas. Ou seja, o aprendizado histórico acontece, e isso é fundamental, mas, mais do que isso, se estabelece um vínculo entre o aluno que aprendeu e a sua própria consciência de mundo.

4.2.2 Retratos do Brasil que somos

Após visitar e fazer uma breve análise das quatro obras até agora citadas, a segunda parte da visita à Pinacoteca Ruben Berta centra-se na segunda categoria de retratos que definimos. Ao invés de permanecermos atentos a personagens claramente identificadas, como as quatro que observamos até

agora, partiremos para a análise de retratos de figuras anônimas, representativas da realidade social, cultural e étnica do Brasil, apresentadas em algumas obras pertencentes ao acervo da Pinacoteca: *Bahia*, de Marina Caram, *Tocador de Berimbau*, de Marcelo Grassmann, *Mulata*, de Di Cavalcanti e *Os caciques*, de Carybé.

Bahia (litografia de 1959 medindo (39,5 x 29,5 cm) apresenta a imagem de uma figura humana sentada no chão com as pernas flexionadas juntas (quase



como uma posição fetal), com os ombros erguidos e os braços apoiados também no chão. É provavelmente um homem ou um menino negro, nu ou trajado com poucas roupas, em traços distorcidos com um fundo preto. Em sua apresentação dessa obra para os alunos, o professor pode solicitar que eles expressem seus conhecimentos a respeito do estado da Bahia, em seus aspectos históricos, culturais e étnicos. Por exemplo, podem aparecer referências sobre a chegada dos

portugueses à região na época da “descoberta” do Brasil, sobre canções que tenham a Bahia como temática ou sobre o carnaval. Mesmo que essas alusões não apareçam, o professor pode enfatizar esses aspectos, buscando relacioná-los com a imagem da pintura e com questões sociais e étnicas instigantes. Para um trabalho posterior, em sala de aula, pode-se desenvolver reflexões a respeito de racismo, desigualdade social ou crianças em situação de vulnerabilidade. Pode-se concluir que a imagem representa uma criança? Por quê? É uma criança negra? Qual é a origem da desigualdade da sociedade brasileira? Como pode se relacionar à escravidão desde o início da colonização do Brasil? Uma abordagem interessante pode ser construída a partir do estabelecimento de relações entre a obra *Bahia* e o livro “Capitães de Areia”, de Jorge Amado, publicado em 1937. Nele, o escritor baiano conta a história de meninos em situação de rua na cidade de Salvador do início do século XX. Eles são os

“Capitães da Areia”, vivem em um trapiche e, completamente marginalizados, sobrevivem por meio de furtos. A obra conta com personagens marcantes, como Pedro Bala, Dora, Sem-Pernas, Boa-Vida, Volta Seca, João Grande, Professor, Gato, Pirulito e Barandão. Esses meninos vivem o drama do abandono, e, por meio de suas histórias de vida, o narrador faz sua crítica social, condena os reformatórios, o preconceito, a exploração do proletário e toda forma de opressão. Estamos, então, novamente no período histórico do início da República, em que crianças pobres eram apenas vistas como mão de obra barata nas primeiras fábricas que surgiam no país. Sobre operários menores de idade nas fábricas, nos informa Ostetto (1989, p. 100):

É ponto pacífico que esta presença atinge cifras elevadas, revelando que as poucas disposições legislativas sobre a matéria (...) não têm repercussão, sendo praticamente ignoradas pelos empresários. A despeito de qualquer medida que se tenha esboçado nesse período, o trabalhador infantil continuou sendo massivamente empregado e, no mais das vezes, sofrendo uma exploração maior e mais violenta que a impingida ao adulto.

Convém salientar para os estudantes, no entanto, que foi ainda na República Velha que se começou a dar mais atenção à criança pobre devido às preocupações com a construção de uma nova nação após o fim do Império. Passou-se a ver na infância a “salvação da nação”, cabendo ao estado o papel de resguardá-la. Seguindo esse pensamento, consolidou-se um projeto sanitário e jurídico que tinha por objetivo combater as doenças e a potencial criminalidade a que as crianças estavam expostas. Conforme observaram Souza e Silva (2021),

A nascente República buscava reorganizar suas políticas para urbanizar a cidade e incentivar a industrialização. Entretanto, juntamente com o aumento da urbanização e do crescimento demográfico, acentuaram-se os problemas como a pobreza, o desemprego, a mendicância e o abandono das crianças. Devido à inexistência de ações por parte do Estado em relação às classes mais pobres nesse momento, a situação das crianças “desamparadas” adquiriu grandes proporções, chamando a atenção da sociedade.

Nesse contexto, surgiram os projetos assistencialistas organizados pelo estado, mas que acabaram por gerar categorias diferentes de infância no país: a criança, bem cuidada pela família, e o menor, que deveria ficar sob a tutela e

a constante vigilância do estado. Com o tempo, conforme observou Rizzini (2011), o termo “menor” adquiriu um significado pejorativo, identificando a criança abandonada, marginalizada e delinquente.

Em sala de aula, contribuindo para o debate a respeito desse tema, o professor apresenta a canção “Brejo da Cruz”, de Chico Buarque, aos alunos, como forma de enfatizar o problema de crianças abandonadas, vivendo na miséria e passando fome, em todas as regiões do Brasil:

A novidade	Na rodoviária
Que tem no Brejo da Cruz	Assumem formas mil
É a criançada	Uns vendem fumo
Se alimentar de luz	Tem uns que viram Jesus
Alucinados	Muito sanfoneiro
Meninos ficando azuis	Cego tocando blues
E desencarnando	Uns têm saudade
Lá no Brejo da Cruz	E dançam maracatus
Eletrizados	Uns atiram pedra
Cruzam os céus do Brasil	Outros passeiam nus

Com base na tela *Bahia*, nas informações históricas do período da República Velha e na canção citada (assim como em outras que apresentem a temática de crianças em situação de rua e marginalizadas, como “Pivete”, também de Chico Buarque, e “Menor abandonado”, interpretada por Zeca Pagodinho), algumas questões podem ser consideradas a respeito da sociedade brasileira atual: que mudanças são perceptíveis nas políticas públicas para as crianças desde a República Velha até a atualidade? Qual é a opinião dos alunos sobre a maioridade penal? Que fatores levam crianças e adolescentes à criminalidade? Que medidas devem ser tomadas para reabilitação de “menores” infratores? Qual é o papel da educação nesse processo? As reflexões sobre esse tema, enfim, contribuem para compreensão da situação da infância no período de início da República e, conseqüentemente, para o entendimento de outros aspectos desse contexto histórico. Da mesma forma, levanta questões sobre desigualdade social, criminalidade, abandono social e políticas públicas

na atualidade, fundamentais para ponderar a respeito dos problemas e desafios que caracterizam a sociedade brasileira.

A próxima obra a servir como base para o estudo da história é *Tocador de Berimbau* (acrílica sobre tela medindo 99,8 x 81,0 cm). Nela, podemos observar um homem, sobre um fundo branco, tocando esse instrumento característico da cultura afro-brasileira e associado à capoeira, uma arte marcial que mistura dança, música e luta que surgiu no século XVI, na época em que o Brasil era



colônia de Portugal. Diante da obra, o professor solicita aos alunos que expressem o seu conhecimento a respeito do instrumento berimbau e sobre a história da capoeira no Brasil. Quando surgiu a capoeira? Em que contexto? Que motivo haveria para misturar luta, música e dança? Já participaram de uma roda de capoeira? Alguma aluna ou aluno pratica capoeira como esporte ou conhece alguém que o faça? De que forma podemos

relacionar a capoeira com discriminação racial e com a violência sofrida pelos africanos escravizados no Brasil? A partir dessas questões e dos comentários, informações e suposições expressadas pela turma, o professor traça um breve panorama histórico a respeito da capoeira, chamando a atenção para o fato de que no início do século XX, no Brasil – período histórico que estamos enfatizando nesse projeto – a capoeira era considerada crime, tendo a polícia a orientação de prender indivíduos que fossem encontrados praticando essa luta (nesse momento, novas questões podem ser feitas, pelos estudantes ou pelo professor, a respeito dos motivos dessa criminalização). Conforme observado por Pereira (2021), ao contrário do samba carioca, que ganhou apoio do Estado para sua elevação a símbolo nacional no contexto dos anos 1930, a capoeira permaneceu

passando dificuldades para ser reconhecida como legítima representante da brasilidade, mesmo com suas origens estando diretamente ligadas aos negros, como o samba. Apenas em 1940, com a elaboração do Código Penal, durante o Estado Novo, a capoeira foi descriminalizada. Não por iniciativa ou mérito de Vargas, especificamente, mas por não representar mais um “perigo” para ordem social.

Aproveitando essa história, o professor pode indagar os alunos a respeito de outros gêneros musicais ou expressões artísticas que foram, em diferentes épocas, consideradas subversivas ou inadequadas. Podem surgir, assim, referências ao rap, ao funk, e questionamentos sobre o porquê da marginalização que sofrem certas formas de arte, e levando a reflexões sobre como ideologias políticas influenciam ou se apropriam da arte, tal como ocorreu na Era Vargas ou na Alemanha nazista, por exemplo. Complementando, o professor pode apresentar a canção “Berimbau”, de Baden Powell e Vinícius de Moraes, de forma a estabelecer mais uma relação entre a pintura, que apresenta o tocador do instrumento, e a canção, em que o instrumento e o capoeirista são retratados:

Capoeira me mandou
Dizer que já chegou
Chegou para lutar
Berimbau me confirmou
Vai ter briga de amor
Tristeza, camará

Interessante salientar, nesse processo, a importância de utilizar a arte, a literatura e a música como formas de despertar o interesse dos estudantes a partir de suas sensibilidades, suas emoções e seu conhecimento prévio. Com isso, se busca incentivar em cada um a construção de sentido sobre o que é estudado, visando suscitar reflexões sobre a história, a sociedade, a política e suas respectivas mazelas, impiedades e incongruências. Questões como os motivos que levam à discriminação, ao preconceito, à desigualdade, à perseguição cultural e política são fundamentais de serem levantadas em aula

para construção de um indivíduo crítico sobre sua realidade e sobre a sociedade em que vive.

Inserida nessa reflexão, a apresentação do quadro *Mulata*, de Di Cavalcanti (um óleo sobre tela medindo 100,0 x 65,0 cm pintado em 1967), apresenta-se como interessante contribuição. Nele, temos a figura de uma



mulher miscigenada, sentada, com um vestido vermelho curto, com alças, e ao lado de um vaso com plantas e flores. Ao fundo há uma janela pela se pode ver o céu e algumas nuvens. Um primeiro ponto que pode ser chamado à atenção nessa pintura é o seu título. Enquanto em outras obras da Pinacoteca temos um título que designa pelo nome os indivíduos nelas representados, por que a mulher da imagem não merece ter seu nome como título do quadro? Eis uma primeira questão que serve como forma de reflexão a respeito da imagem, abrindo espaço para explicação e discussão sobre o

termo “mulata” e outras palavras e expressões que detém um significado racista. Nas aulas de história, é fundamental esse tipo de conversa, pois contribui na construção de uma visão mais ampla e crítica não somente sobre o momento histórico atual, mas sobre diferentes épocas e contextos culturais nos quais negros sofreram discriminação, violência, humilhações, e/ou que viram a si mesmos e sua cultura servirem como símbolos nacionais e a objetivos políticos. O quadro *Mulata* – deve salientar o professor – foi pintado por Di Cavalcanti, um dos idealizadores da Semana da Arte Moderna de 1922, e em cujas obras observa-se as mais diversas expressões do Brasil: a favela, o carnaval, o operário, a mulata e o samba, por exemplo. Temáticas que, conforme foi estudado em aulas anteriores, estão diretamente relacionadas à busca dos modernistas pela construção de uma identidade e por uma arte nacionais. Uma identidade que encontrou eco em inúmeras composições do cancionário popular em épocas posteriores aos anos 20 e 30. A apresentação de trechos dessas

canções para os estudantes, em que aparecem palavras como “favela”, “mulata”, “trabalho”, “morro”, “samba”, contribui para reflexões mais profundas. Um exemplo é o samba “Mulata assanhada”, de Ataulfo Alves:

Que mulata assanhada
Que passa com graça
Fazendo pirraça
Fingindo inocente
Tirando o sossego da gente
Ai, meu Deus, que bom seria
Se voltasse a escravidão
Eu comprava esta mulata
E prendia no meu coração
E depois a pretoria
É quem resolvia a questão

Como podemos observar, a canção retrata a mulher, com ênfase em sua cor de pele, como a sedutora que provoca os homens. Para além de trabalhar a ideia da mulata como símbolo nacional, questões como a objetificação da mulher e a escravidão são passíveis de serem trabalhadas a partir desse samba carnavalesco de 1956 que fez muito sucesso. Outro exemplo é a marchinha “O teu cabelo não nega”, de Lamartine Babo e Irmãos Valença:

O teu cabelo não nega, mulata
Por que és mulata na cor
Mas como a cor não pega, mulata
Mulata, eu quero o teu amor
Tens um sabor bem do Brasil
Tens a alma cor de anil
Mulata, mulatinha, meu amor
Fui nomeado teu tenente interventor

Nela, percebe-se a mensagem racista, apresentada na ideia do indivíduo que deseja o amor da mulata desde que não seja “contaminado” por sua cor, mas também uma referência à política dos anos 1930, durante a Era Vargas,

quando tenentes interventores foram nomeados como governadores dos estados. Todas essas referências são elementos curiosos e inter-relacionados que tornam a reflexão sobre a obra “Mulata” ainda mais significativa. Fundamental, ainda, é solicitar aos alunos que estabeleçam relações entre a canção, o quadro de Di Cavalcanti em questão e outras obras desse artista – pesquisadas na internet ou apresentadas pelo professor – que representam negras e mulatas.

Além da ênfase às questões histórico-culturais específicas do Brasil da primeira metade do século XX, é interessante, diante do quadro de Di Cavalcanti, o professor questionar os alunos sobre o seu conhecimento a respeito de expressões racistas, considerando que a própria palavra “mulata” tem uma origem e uma conotação discriminatórias¹⁷. Dentre os questionamentos e observações que surgirem, o professor deve citar alguns desses termos, tais como “mercado negro”, “mulata tipo exportação”, “meia-tigela” e “negro de alma branca”. Qual é a origem desses termos? O que significam? Por que não devem ser utilizados? Por que são preconceituosos? Por que razão não eram considerados inferiorizantes no contexto do movimento modernista?

Como atividade, uma possibilidade é a produção de uma redação, em parceria com a disciplina de português, de um texto que tenha como base a litografia *Bahia* e a pintura *Tocador de Berimbau*, em que os estudantes abordem a temática do preconceito e da discriminação cultural. Outra forma de trabalho interdisciplinar, com as disciplinas de geografia e de artes – tendo por base a obra *Mulata* –, é a organização de uma exposição em que os alunos apresentam fotos – tiradas por eles ou recortadas de jornais e revistas – de pessoas (crianças e adultos) de diferentes épocas, raças, profissões, estilos, culturas, que representem a diversidade sociocultural brasileira, de modo a possibilitar a reflexão sobre preconceitos, discriminação, colonização e identidades. Nesse processo, novamente é importante salientar o quanto os modernistas, nos anos 1920 e 1930, buscaram construir a identidade nacional brasileira a partir de diferentes culturas. Essa exposição pode ser feita tanto no ambiente da sala de

¹⁷ Segundo a explicação mais aceita, o termo “mulato” adota o prefixo de mula (mulus, em latim). A mula é cria do cruzamento do cavalo com a jumenta ou do jumento com a égua. Por analogia, no século XVI, teria surgido o termo “mulato”, que remete à ideia de “híbrido” (descendente de pessoas brancas e negras).

aula, ou em outro espaço da escola, quanto na internet, em site que será um “museu virtual”. Caberá aos alunos, assim, criarem um título para essa exposição, assim como um texto que identifique suas origens e objetivos.

Ao trabalhar com a obra *Os caciques*, de Carybé, a última pintura a ser apresentada na Pinacoteca, adentramos outro assunto fundamental e relevante para compreensão da constituição da sociedade brasileira: a questão indígena,



tão delicada no contexto político e ideológico de formação do Brasil como nação desde a época do Império, durante a construção da República e presente nas questões políticas atuais. O quadro (um óleo sobre tela medindo 73,0 x 100,0 cm, pintado

em 1965) apresenta a imagem de seis indígenas – quatro em pé, no centro, e mais dois sentados, um à esquerda e outro à direita das figuras centrais. Eles estão representados com suas pinturas coloridas características, adornos e cocares em um ângulo Contra-Plongée, o que enfatiza uma certa demonstração de força, de orgulho, em cada indivíduo. A partir dessa tela, assim como feito nas outras obras, algumas questões iniciais podem ser levantadas: todas as figuras são caciques? O que é e qual é o papel de um cacique? O que podem significar as cores em seus corpos? Os estudantes conhecem nomes de povos indígenas do Brasil e do Rio Grande do Sul? Qual é a situação dos povos indígenas atualmente no Brasil? Qual é a importância da demarcação das terras indígenas? Após as respostas, comentários e dúvidas dos alunos, o professor pode apresentar algumas canções brasileiras que têm como temática o índio, tais como “Chegança”, de Antônio Nóbrega, que cita vários povos indígenas brasileiros:

Sou Pataxó

Sou Xavante e Cariri

Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-ô, Tupinambá

E “Um índio”, de Caetano Veloso:

Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante
E pousará no coração do hemisfério sul
Na América, num claro instante
Depois de exterminada a última nação indígena
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida
Mais avançado que a mais avançada
Das mais avançadas das tecnologias (...)
E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio

O debate sobre a letra da primeira canção pode levantar questões sobre o impacto, para os indígenas, da chegada dos portugueses ao Brasil em 1500 e o posterior processo de extermínio e escravização, e sobre como esse acontecimento influenciou a situação dos povos indígenas no Brasil atual. Quanto à segunda canção, em que o índio é representado como um ser sobrenatural integrado à grandeza da natureza em seu estado puro e mensageiro da verdade óbvia sobre o mundo, pode-se buscar refletir a respeito da importância do índio na preservação das florestas e como elemento antagonista à destruição perpetrada pela civilização.

Nesse contexto, convém trabalhar com os estudantes a parte específica da Constituição Brasileira de 1988 que se refere aos povos indígenas. Os direitos constitucionais dos índios estão expressos num capítulo específico da Carta (título VIII, "Da Ordem Social", capítulo VIII, "Dos Índios"), além de outros dispositivos dispersos ao longo de seu texto e de um artigo do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias. Trata-se de direitos marcados por pelo menos duas inovações conceituais importantes em relação a Constituições anteriores e ao chamado Estatuto do Índio. Segundo o site Povos Indígenas do Brasil (2022),

A primeira inovação é o abandono de uma perspectiva assimilacionista, que entendia os índios como categoria social transitória, fadada ao desaparecimento. A segunda é que os direitos dos índios sobre suas terras são definidos enquanto direitos originários, isto é, anterior à criação do próprio Estado. Isto decorre do reconhecimento do fato histórico de que os índios foram os primeiros ocupantes do Brasil.

A Constituição de 1988 estabelece, desta forma, novos marcos para as relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas. Conforme o caput do artigo 231, por exemplo,

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Um caso emblemático, que pode ser lembrado pelo professor, é o do índio Galdino Jesus dos Santos, da tribo pataxó Hã-hã-Hãe, que foi queimado vivo em Brasília, em 20 de abril de 1997, por “ter sido confundido com um mendigo”, conforme os criminosos que o assassinaram. O professor, ao mostrar a foto de Galdino, que era um cacique, estabelece relações com a imagem dos caciques da obra de Carybé, chamando a atenção para as diferenças nas roupas e questionando sobre o que significa um processo de aculturação, mas, principalmente, refletindo sobre a violência contra o indígena no Brasil, assunto grave e bastante atual:

Segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em relatório apresentado na sede da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o número de casos de violência contra os indígenas, em 2021, foi o maior dos últimos 9 anos. O documento é resultado de uma apuração feita com as entidades e associações dos povos sobre a situação dos indígenas no Brasil, e mostra que, no ano passado, foram registrados 355 casos de violência contra os indígenas, entre assassinatos, abuso de poder, racismo e outros. Em 2020, foram 304 ocorrências (CINTRA, 2022).

Assim, a partir da obra de Carybé e de sua relação com canções brasileiras, a Constituição do país e as notícias sobre a situação dos indígenas no Brasil de nossos dias, diferentes atividades são passíveis de serem realizadas na disciplina de história e com a participação de outras disciplinas da base curricular. Uma possibilidade é solicitar aos alunos que procurem, na internet ou em jornais físicos que tenham em casa, notícias que serão trazidas na aula seguinte sobre índios no Brasil (demarcação de terras, invasões, violência, cultura, miséria, aculturação, protestos, culinária, história). Outra forma de trabalho pode ser uma reflexão escrita sobre a forma como os índios são mostrados no cinema, tanto nacional quanto internacional, e na literatura. Aqui, novamente, a interdisciplinaridade se faz presente, pois obras como “O guarani”, de José de Alencar, assim como outros de seus romances indigenistas podem ser utilizados quando combinados previamente com a professora, ou professor, de português e literatura. O personagem Peri, por exemplo, do livro citado, é referenciado na canção “Um índio”, de Caetano Veloso: “Apaixonadamente como Peri / Virá que eu vi”. E a tribo a que pertence é citada na canção “Chegança”. Com a disciplina de geografia se pode solicitar a construção de um mapa mostrando a distribuição dos diferentes povos indígenas no território brasileiro, assim como um levantamento a respeito do número atual de indivíduos indígenas no país. No caso específico de história, é abordada a série de transformações políticas relacionadas à questão indígena durante o período da República Velha¹⁸, adentrando a segunda metade do século XX e o contexto atual, enfatizando-se os dados demográficos, a legislação e o problema da demarcação e da invasão de terras. Uma breve exposição sobre o trabalho de Cândido Rondon¹⁹, por parte do professor, é conveniente, nesse contexto, para

¹⁸ Entre a segunda metade do século XIX e o início do XX, a expansão das atividades agrícolas e pecuaristas, a mineração e a implantação de estradas de ferro levaram à ocupação de territórios habitados havia séculos pelos indígenas. As aldeias dos Kaingang, por exemplo, quase desapareceram nas regiões Sul e Sudeste. Algo parecido aconteceu com os Matanawí e os Pirahã, na região do Amazonas, e os Maxakal, que viviam entre os estados da Bahia e de Minas Gerais. O problema tornava-se ainda mais grave devido ao fato de não haver restrições legais que evitassem a tomada das terras indígenas e sua comercialização. Segundo Melo (2007, p. 36-37), “os indígenas só se tornaram alvo de preocupações políticas nos primórdios da República, quando os positivistas defenderam sua proteção pelo governo, por meio da demarcação de seus territórios”.

¹⁹ O tenente-coronel Cândido Rondon foi o primeiro diretor do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão criado em 1910. Apesar de defender um modelo de relação amistosa com os indígenas, Rondon acreditava que eles deveriam ser tutelados pelo estado, responsável por “civilizá-lo”. Em 1967, o SPI foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

aprofundar a temática dos silvícolas em solo brasileiro. Assim, novas questões surgem: a que povo indígena pertenceriam os caciques pintados por Carybé? Conforme estudado em aula, por que o indígena se tornou personagem fundamental na construção da identidade nacional pelos modernistas? A sociedade brasileira atual parece se preocupar com a preservação da cultura indígena? Por quê? Como atividade final, os estudantes são orientados a organizarem uma exposição com imagens de indígenas brasileiros de diferentes épocas, desde as primeiras ilustrações feitas pelos colonizadores, passando por fotografias antigas e atuais, de indígenas transformados em indigentes e pedintes nas ruas das cidades modernas. Na exposição, devem constar reflexões a respeito dos motivos que geraram a atual situação do indígena brasileiro, assim como reportagens atuais que o tenham como temática.

Portanto, como vemos, as quatro obras de arte em questão – que apresentam retratos de figuras anônimas –, para além de sua importância implícita, são objetos geradores, ferramentas fundamentais para entendimento, reflexão e ação a respeito de problemas viscerais da sociedade brasileira, tais como a discriminação racial, a vulnerabilidade da infância, a objetificação das mulheres – especialmente de mulheres negras – e a situação dos povos indígenas desde a República Velha até a atualidade. A disciplina de história, em parceria com artes, literatura, português e geografia, tem nesse material um universo de possibilidades de trabalho que inicia no ambiente da Pinacoteca e se desenvolve em sala de aula, aprimorando-se de acordo com o diálogo, com a interação, com as trocas, entre alunos e professores. A partir da apresentação dos retratos, da reflexão histórica a partir deles e das atividades de pesquisa que complementam os questionamentos e debates, procura-se aprofundar, por meio de diferentes recursos didáticos – como slides (fotos, pinturas), músicas, objetos pessoais, pesquisas na internet, jornais e revistas antigas – a relação dos indivíduos retratados com o contexto histórico em estudo, além de incentivar a reflexão e a produção artística a partir das análises em questão. As obras em estudo são “objetos geradores”, fontes que servem de base para o aprofundamento a respeito de um determinado conteúdo trabalhado em sala de aula, mas também a respeito das mais diversas questões relevantes para interpretação do contexto histórico atual. Nesse processo de construção de

conhecimento, emergem dúvidas e respostas em torno de identidades e transformações históricas, afinal

O objetivo primeiro do trabalho com o objeto gerador é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. Ora, tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim, se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber – leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras. (RAMOS, 2008, p. 32)

As reflexões, os questionamentos, as discussões, as pesquisas e as apresentações de trabalhos (como exposições e redações) constroem a “nova leitura” de cada obra artística em análise aqui. Seguindo esse caminho, é proporcionada ao aluno uma tarefa que se assemelha a do historiador: a de perscrutar o passado e interpretá-lo, além de atribuir-lhe significado. Em tempo, convém lembrar,

[...] ao copiar, transformar ou interferir nesses objetos que ocupam um determinado lugar no círculo cultural, ele [o historiador] muda o lugar e o estatuto dessas peças. A história opera, portanto, não com a realidade, mas seu objeto de pesquisa constrói-se, na contemporaneidade, com dados já formalmente construídos. A esses conjuntos em que se articulam o dado e o criado, ou seja, a natureza e a cultura, desenvolve-se a tarefa do historiador. Por isso, transformando as matérias-primas (informação primária) em produtos elaborados (informação secundária), o historiador transporta-os de uma região da cultura (os arquivos, as coleções, os bancos de dados) para outra região mais vasta – a história (MOREIRA, 2022, p.4)

Assim, o estudante-historiador transforma em história permeada de sentidos as informações primárias que obteve, podendo integrar-se a ela a partir de suas próprias vivências e do conteúdo histórico previamente trabalhado em sala de aula. Com isso, o estudo da história se aproxima do indivíduo, do humano, passa a fazer parte de seu entendimento do cotidiano e das diferenças entre as gerações, de sua percepção da passagem do tempo e da origem e finitude de instituições, empresas, tradições, costumes, hábitos e ideologias. Tornando-se íntimo da personagem retratada e associando-a a sua própria existência, a de sua família e ao seu tempo, o estudante constrói vínculos de afeto e identidade ao estudo da época em análise.

4.2.3 Explorando retratos

O “retrato”, como temática artística de uma forma geral, não pode ser deixado de lado, no entanto, no decorrer do percurso pelas diversas possibilidades de integração das pinturas com os eventos da história do Brasil. Assim como já foi trabalhado com alguns retratos anteriormente, estabelecer relações com canções que fazem referência a retratos de uma maneira geral também é uma ideia interessante. Os estudantes conhecem canções que falem de retratos? Quais? Podem apresentar para turma? O professor também pode fazê-lo, apresentando canções como “Outro Retrato”, de Caetano Veloso:

Minha música vem da
Música da poesia de um poeta João que
Não gosta de música
Minha poesia vem
Da poesia da música de um João²⁰ músico que
Não gosta de poesia
O dado de Cabral
A descoberta de Donato
O fato, o sinal
O sal, o ato, o salto:
Meu outro retrato

Ou “Retrato em Branco e Preto”, composta por Chico Buarque e Tom Jobim”:

E o que é que eu posso contra o encanto,
Desse amor que eu nego tanto
Evito tanto e que, no entanto,
Volta sempre a enfeitiçar
Com seus mesmos tristes, velhos fatos,
Que num álbum de retratos

²⁰ O primeiro João dos versos é o poeta João Cabral de Melo Neto, um dos mais importantes e talentosos poetas brasileiros, e o segundo João é o violonista João Gilberto, um dos criadores da Bossa Nova. Além dessas informações, outras curiosidades e referências podem ser trazidas pelo professor para enriquecer a análise da canção e sua relação com a ideia de “retrato” e de referências à cultura brasileira.

Eu teimo em colecionar (...)
Vou colecionar mais um soneto
Outro retrato em branco e preto
A maltratar meu coração

As possíveis abordagens sobre esses retratos podem ser enriquecidas com imagens de outros personagens históricos – sejam pessoas famosas ou não – e com duas obras literárias em que a pintura de um retrato é fundamental na narrativa: “O retrato de Dorian Gray”, de Oscar Wilde, e “O retrato”, segundo tomo da trilogia “O tempo e o vento”, de Érico Veríssimo. Essas mesmas obras podem ser exploradas a partir do que foi produzido no cinema. Aqui, faz-se interessante a interdisciplinaridade com a literatura em um projeto de leitura dessas obras, de modo a construir uma relação entre elas e a história. Na conhecida narrativa de Wilde, Dorian Gray é um indivíduo da alta sociedade inglesa que possui uma beleza fora do normal, além de uma personalidade gentil e encantadora. Devido a isso, torna-se a inspiração do pintor Basil Hallward, que acaba por retratar o jovem em uma pintura. Terminado, o quadro mostra-se uma obra-prima, extremamente realista e apresentando o retratado em toda a sua juventude e beleza, a tal ponto que Gray afirma que daria a sua alma para se manter eternamente com aquela aparência. Seu desejo, surpreendentemente, é atendido, e seu corpo deixa de envelhecer e de sofrer com os excessos e impiedades da vida, enquanto a imagem na pintura envelhece em seu lugar. A imagem que deveria ser preservada pela pintura, será preservada no corpo físico. Interessante refletir em aula sobre a passagem do tempo e as transformações que esta impinge sobre mulheres e homens, e que pode simbolizar as evoluções e involuções das sociedades. Como vemos, a essência do retratado está e se transmutará na pintura, mas também a do artista ali se encontra, e por isso, este prefere evitar a sua exposição:

Cada retrato que é pintado com sentimento é um retrato do artista, não do modelo. O modelo é apenas uma circunstância, uma ocasião. Não é ele que é revelado pelo artista; pelo contrário, é o artista que, em uma tela cheia de cores, revela a si mesmo. O motivo pelo qual não exibirei este retrato é que temo mostrar com ele o segredo de minha alma. (WILDE, 2012, p.17)

Desse comentário de Basil, de uma maneira geral, podemos trazer para discussão o quanto e como um artista também é retratado em sua obra, seja ela um retrato, uma paisagem, uma canção, um filme, denotando percepções diversas por parte de quem a observa. Da mesma forma, como procuramos enfatizar, a obra pode expressar algo do mais íntimo de seu observador, que constrói significados a partir de seus próprios interesses, paixões e pensamentos.

Já em “O retrato”, de Veríssimo, o título se refere à pintura com a imagem do protagonista, Rodrigo Terra Cambará, aos 24 anos, feita por um pintor espanhol radicado na cidade de Santa Fé, Pepe García. O retratado é apresentado, de forma semelhante a Dorian Gray, no viço da juventude e demonstrando a forte personalidade que, de fato, possuía. Nessa parte de “O tempo e o vento, enfim, os aspectos essenciais do caráter de Rodrigo, que influenciam suas ações no decorrer do livro, estão retratados nessa obra-prima que esgotou de várias formas o artista que a produziu, Pepe García, conforme ele mesmo:

– Tu não sabes nada, homem. Mas todo artista tem uma obra em que ele bota tudo que possui, sua experiência do mundo, seus sonhos, sua alma, seu gênio. E depois se queda vazio. Foi o que ocorreu comigo. Pinte o Retrato não apenas com tinta, mas com sangue e não só usei pincéis, mas também meus nervos. Pinte com paixão. (VERÍSSIMO, 1985, p. 31)

De forma semelhante a Basil, García põe grande parte de si no retrato. Seria essa a sua obra-prima, aquela que expressa sua alma, seu espírito. Tendo em mãos o enredo dessas duas obras, o professor pode solicitar à classe que relacione os retratos literários com as imagens de Ruben Berta, Ernani Braga, Almeida Junior e Rodolfo Jozetti a partir de algumas questões gerais: por que essas personagens foram retratadas daquela maneira? Que idade teriam naquele momento? O que seria o papel nas mãos de Ruben Berta? Que traços de suas personalidades são possíveis de inferir pelas imagens? Os retratos de Dorian Gray e Rodrigo Cambará teriam características semelhantes aos de Berta e Braga? Quais seriam as diferenças? Que outras observações e questões os alunos têm a respeito dessas obras? Os demais retratos que fazem parte do acervo da Pinacoteca demonstram características semelhantes ao de Ruben

Berta? Os estudantes possuem algum retrato antigo, de um membro da família, em casa? Que reflexões podemos fazer sobre os antigos retratos pintados com as fotos que tiramos atualmente e postamos em redes sociais? Que sensações queremos passar com nossos retratos? Por que os pintores se autorretratam? Por que tiramos selfies?

No museu ou na escola, suscitando questões como essas, o professor incentiva a expressão e o debate. À medida que os alunos vão expressando suas visões, curiosidades, dúvidas e informações sobre as obras em questão ou sobre a relação do tema “retrato” com suas vidas, o professor, sempre mediador, faz observações históricas, sociais, culturais, a respeito dos pontos levantados. Com isso, procura-se criar uma atmosfera de trocas intelectuais e sentimentais, abrangendo sensações e conhecimento formal.

Outros retratos famosos – em pintura ou fotografia – podem ser abordados nesse projeto, tais como o mais famoso do mundo, a *Monalisa*, de Leonardo da Vinci – a partir do qual pode-se refletir sobre o Renascimento e as concepções de arte e de vida que emergiram nesse período, além de pensá-lo a partir das questões já tratadas –, *A menina afegã*, de Steve MacCurry, capa da revista National Geographic de dezembro de 1984 – fotografia que pode servir como ponto de partida para refletir sobre a Guerra no Afeganistão naquele período e atualmente. Inúmeros retratos, enfim, podem ser apresentados por professor e alunos nesse processo, em um trabalho de ensino de história de forma não-linear, por temáticas, enfatizando questões sociais, políticas e culturais relacionadas, diretamente ou não, ao cotidiano dos discentes. Da mesma forma, outras obras do acervo da Pinacoteca, que não sejam retratos ou autorretratos, podem enriquecer as reflexões acerca das obras específicas escolhidas.

Por essa perspectiva, o professor incentiva o aprendizado por Projetos de Trabalho, organizando o currículo de forma a construir propostas interdisciplinares e transdisciplinares. Na estratégia que propomos, é fundamental o processo de pesquisa e de reflexão pessoal, enfatizando-se a interação entre arte, museu, escola e patrimônio cultural. Nesse sentido, Barbosa & Horn (2008, p.35) afirmam que:

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um

currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos [...]. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Portanto, com a construção não-linear do conhecimento – a partir de retratos e biografias, por exemplo, que se inter-relacionam, mas expressam períodos históricos distintos – busca-se analisar de forma mais ampla, com temáticas específicas, a estruturação de um determinado contexto e suas possíveis relações com a atualidade e a realidade específica de alunos ou visitantes do museu. A cooperação entre disciplinas e a figura do professor-mediador se fazem fundamentais nesse sentido. Acreditamos que a interação entre museu, história, educação e arte, quando aprofundada em prol do entendimento do contexto histórico da produção de uma pintura, torna-se instrumento poderoso para considerações acerca da memória social e da importância da preservação do patrimônio artístico-cultural na construção da nacionalidade, das identidades sociais e até mesmo das ideologias concernentes a cada época.

Por fim, os alunos podem concluir o trabalho com uma manifestação artística – literária, plástica, musical – baseada nos retratos, de modo a criar imagens representando personagens (históricos, pessoas da família, colegas...) relacionadas a sua realidade sociocultural e cotidiana. Dessa forma, os retratos do acervo da Pinacoteca contribuem para construção de um universo criativo, fruto de pensamentos e emoções individuais, íntimas, de cada um, e baseadas nas histórias, vivências, lembranças próprias ou de familiares e amigos. A produção do conhecimento, afinal, está diretamente relacionada aos meandros dos sentimentos e das sensações diante do mundo. O processo criativo, ficcional, contribui para apreensão, por parte do aluno, dos elementos históricos e sociais presentes nas diferentes obras artísticas. Assim, se estabelece intimamente a relação entre obra, hermenêutica, história e individualidade, contribuindo para reflexão do aluno sobre o passado e sobre sua própria realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, procuramos abordar algumas questões relevantes a respeito da relação entre museu, arte, ensino de história e interdisciplinaridade. Nesse caminho, sugerimos que as diversas obras que fazem parte dos acervos de museus de arte, e mais especificamente do acervo da Pinacoteca Ruben Berta, podem ser relevantes instrumentos na construção do conhecimento sobre diversos contextos históricos. Nessas obras pode-se identificar representações de diferentes épocas, grupos sociais, instituições, etnias, cidades, personagens históricos, tipos humanos, eventos e objetos que, analisados especificamente e relacionados a outras obras, levam a reflexões sobre a história do Brasil e do mundo e, conseqüentemente, possibilitam a sua utilização como instrumento didático-pedagógico para incentivar o debate, em sala de aula, sobre as diferentes interpretações da realidade.

Sendo as imagens nas pinturas resultantes de práticas cotidianas, representacionais e simbólicas de um determinado contexto histórico, tornam-se relevante fonte para a análise sociocultural e, conseqüentemente, para a construção de práticas educativas interdisciplinares a partir do espaço do museu e de sua relação com a sala de aula, algo fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da comunicação social dos indivíduos. Nesse sentido, a ação museológica, a visita ao museu ou à Pinacoteca, o contemplar da arte sob um prisma histórico e social, acabam por se transformar em prática educativa, pois podem, de maneira criativa e inusitada, se desvencilhar do princípio de disciplinas seccionadas característico dos ensinos fundamental e médio.

Nesse sentido, a partir da visita à Pinacoteca Ruben Berta, em Porto Alegre, procuramos encontrar possibilidades de utilização pedagógica de determinadas obras pertencentes ao seu acervo. Mais especificamente, optamos por selecionar entre as diversas obras de arte da Pinacoteca, oito retratos, oito imagens de personagens históricas ou anônimas, que acreditamos ser passíveis de se tornarem “objetos geradores”, ferramentas didáticas para a construção de projetos, debates e questionamentos sobre a cultura, a política e a sociedade de diferentes períodos históricos, mas sem perder de vista as

características e demandas do Brasil atual. Concluimos que, de fato, atividades que integrem a visita ao museu, a apreciação e reflexão sobre a arte – especialmente os retratos, em nosso caso – e o estabelecimento de relações com diferentes períodos históricos, são uma forma bastante promissora para a construção de conhecimentos. Convém salientar que não procurávamos, aqui, fazer uma análise ou uma crítica artística dos retratos, mas, tão-somente, refletir sobre diferentes possibilidades de utilizá-los como ferramenta no ensino de história. Esperamos, assim, que, com o presente trabalho, tenhamos contribuído para a produção de diferentes estratégias de ensino de história a partir da arte, dos museus de arte e das pinacotecas, assim como para reflexões a respeito da importância da preservação do patrimônio artístico e cultural em prol da educação e da formação de indivíduos conscientes, reflexivos, críticos e integrados aos princípios de uma sociedade solidária, justa e democrática.

6 BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. **A arte é alegre?** In: OLIVEIRA, Newton Ramos de; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). Teoria Crítica, Estética e Educação. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Editora Unimep, 2001, p. 11-18.
- ADORNO, Theodor W. **A Crítica da Cultura da Sociedade.** In: ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max; MARCUSE, Herbert. Cultura e Sociedade. Lisboa: Presença, 1970, p. 7-43.
- ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética.** [Ästhetische Theorie.] Tradução de Artur Morão. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- ALBUQUERQUE, Mario de. **Berta – Os anos dourados da VARIG.** 2ª edição. Porto Alegre: Espaço Aéreo, 2017.
- ALLARD, Michel. BOUCHER, Suzanne. **Le musée et l'école.** Québec: Hurtubise HMH, 1991. In: MARTINS, L. C. A relação museu/escola: teorias e práticas educacionais nas visitas escolares ao museu de Zoologia da USP. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Cristina (Orgs.). **A memória do pensamento museológico brasileiro: documentos e depoimentos.** São Paulo: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.
- AVELAR, Alexandre de Sá. **A biografia como escrita da História: possibilidades, limites e tensões.** In: Dimensões, vol. 24, 2010, p. 157-172. Vitória: UFES, 2010.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003. 219 p
- BARATA, Mário. **Presença de Assis Chateaubriand na vida brasileira.** São Paulo: Martins, 1970.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BOAVENTURA, Maria Carolina Rodrigues. **Para serem lembrados: lugares e caminhos do retrato em Uberlândia.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: TAQ, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular,** 2017.
- BRULON, Bruno. **Descolonizar o pensamento museológico: reintegrando a matéria para repensar os museus.** In: Anais do Museu Paulista. São Paulo, Nova Série, vol. 28, 2020, p. 1-30.

- BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Museologia: entre abandono e destino**. In: *Museologia e Interdisciplinaridade*. Vol. 9, nº 17 jan./jul. 2020
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: SP/EDUSC, 2004.
- BURNHAM, Rika; KAI-KEE, Elliot. **A arte de ensinar no museu**. In: *Caderno de Mediação*. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, 2011.
- CANCLINI, Néstor García. **A sociedade sem relato**. São Paulo. Ed. USP, 2012.
- CATÁLOGO – **Pinacoteca Ruben Berta**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2014.
- CATROGA, F. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998
- CHAMINÉ, Maria Helena Aldinhas. **Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2016.
- CHARTIER, Roger. **A História hoje: dúvidas, desafios e propostas**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n.13, v.7, p.97-113, 1994.
- CHIOVATTO, Milene. **O professor mediador**. In: *Caderno de Mediação*. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, 2011.
- CINTRA, Caroline. **Violência contra indígenas: 2021 teve maior número de casos em 9 anos, diz Cimi**. G1, Distrito Federal. Disponível em <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/08/17/violencia-contra-indigenas-2021-teve-maior-numero-de-casos-em-9-anos-diz-cimi.ghtml> Acesso em 15 set. 2022
- COELHO, Erica Andreza. **A relação entre museu e escola**. São Paulo: Unisal, 2009.
- COLIN, Armand. **Conceitos-chave de museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.
- COSTA, Luciana Ferreira da; SILVA, Alan Curcino Pedreira da; DUARTE, Emeide Nóbrega; SILVA, Thiago Daniel da. **Informação e educação patrimonial como estratégias para o (re)conhecimento do patrimônio cultural e preservação da memória brasileira**. In: *Os patrimônios culturais enquanto meios de reflexão e de contestação pluridisciplinar das sociedades contemporâneas*. Disponível em: https://www.ipleiria.pt/secs/wp-content/uploads/sites/15/2020/06/ebook_patrimonio.pdf
- COUTO, Maria de Fátima Morethy. **Artistas ingleses nos Museus Regionais de Assis Chateaubriand**. In: *Histórias da Arte em Museus*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2020.
- CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. São Paulo: Ática, 1995. FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (editores). **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de

Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico: escrever uma vida**. 2ªed. São Paulo: edusp, 2015.

DUARTE, Alice. **Nova Museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora**. Revista Museologia e Patrimônio. Vol. 6. Nº 2. 2013. Disponível em:
<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/view/248>

DUTRA, S. F., & NASCIMENTO, S. S. (2016). **A educação no entre lugar museu e escola: um estudo das visitas escolares ao Museu Histórico Abílio Barreto**. Educação, 39(4), s125-s134.

FALCÃO, Andréa. **Museu e escola: educação formal e não-formal**. Ano XIX – Nº 3 – Maio/2009. Salto para o futuro. Ministério da Educação.

FERNANDES, Marcos Saete. **O ensino de História e a produção do conhecimento histórico através do uso de mapas**. Programa de Desenvolvimento Educacional – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FERREIRA, Cláudio Barcellos Jansen; ROSSI, Elvio Antônio; KAMPMANN, Helen Bertoletti; SILVA, Marcelo de Souza; FROZZA, Marília de Oliveira. **A retratística e a família na arte brasileira, séculos XIX e XX**. 19&20, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em:
<http://www.dezenovevinte.net/obras/retratos_familia.htm>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

GALVÃO, Jerônimo A. P. C. **Biografias e ensino de história: possibilidades de construção de saberes históricos em sala de aula**. In: XII Encontro Nacional de História da ANPUH-PE. Recife: ANPUH, 2018.

GERSHMAN, Zhenya. **Sobre a tensão entre o papel de educador de museu como professor e facilitador da experiência**. In: Caderno de Mediação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **História, memória e patrimônio**. in: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional nº 34, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HELGUERA, Pablo. **Introdução: o campo expandido da mediação**. In: Caderno de Mediação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

HOFF, Mônica. **Uma conversa sobre a potência da imaginação política**. Entrevista concedida a Sabrina Moura. Disponível em
<https://medium.com/saladeleitura/uma-conversa-sobre-a-pot%C3%AAncia-da-imagina%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica-70a54d5cb22a>

HOFF, Mônica. **Si el museo es una escuela, de qué tipo de escuela estamos hablando?**. In: Museología Crítica: temas selectos. Reflexiones desde la Cátedra William Bullock. Ciudad de México: Museo Universitario Arte Contemporáneo, 2019.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Patrimônio Cultural**. Brasília, DF. Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/patrimonio-direitos-culturais-e-cidadania/edicao1/cnt/modulo2/1-R.html>. Acesso em 24 maio 2022.

JABLONSKI, Joice Letícia. **Educação museal e a teoria das representações sociais: a experiência do Museu Irmão Luiz Godofredo Gartner – Corupá (SC)** April 2018 Revista Confluências Culturais 7(1):60. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324740553_Educacao_museal_e_a_teorias_das_representacoes_sociais_a_experiencia_do_Museu_Irmao_Luiz_Godofredo_Gartner_-_Corupa_SC. Acesso em: 01/09/2021.

JACOBY, Roque. **Momento mágico e alvissareiro**. In: Catálogo da Pinacoteca Ruben Berta. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2014.

KRAWKZYK, Flávio. **O moderno na Pinacoteca**. In: Catálogo da Pinacoteca Ruben Berta. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2014.

LEITE, Maria Isabel. OSTETTO, Luciana E. (Orgs). **Museu, educação e cultura: encontro de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Miriam Bastos Reis Maia; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Perfil do professor mediador: proposta de identificação**. In: Revista do Centro de Educação – UFSM. V. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

LOURENÇO, Maria Cecília França. **Museus Acolhem Moderno**. São Paulo: Editora Edusp, 1999.

MARANDINO, Martha. **Interfaces na relação museu-escola**. In: Cad. Cat. Ens. Fís., v. 18, n. 1, p. 85-100, abr. 2001. Disponível em: http://www.geenf.fe.usp.br/conteudo/arquivo/Interfaces_na_relacao_museu_e_scola.PDF>. Acesso em: 30 ago. 2021.

MANTOAN, Marcos. **Uma aventura moderna na América do Sul: arte e cultura no contexto da Guerra Fria**. São Paulo: Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina, 2016.

MANTOAN, Marcos; OLIVEIRA, Alecsandra Matias de. **Yolanda Penteado – sedução e mecenato**. São Paulo: Revista USP, nº111, outubro/novembro/dezembro 2016, p. 137-150.

MANZINI, Ezio. **Um monde qui semble**. In: Traverses 45. Revue du Centre Georges Pompidou. Paris, nov. 1989. p. 128

MARTINS, L. C. **A relação museu/escola: teorias e práticas educacionais nas visitas escolares ao museu de Zoologia da USP**. 2006. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. **O museu e o problema do conhecimento**. In: Anais do I Seminário sobre museus-casa. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1997. 256 pp.

MAYER, Melinda. **Conversas interessantes em museus de arte**. In: Caderno de Mediação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

MELLO, J. da S. B., & BARRA, S. H. da S. (2017). **Ensino de História, Patrimônio Cultural e Memória Social: desafios e possibilidades de uma comunidade escolar em Madureira/RJ**. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 17(4[47]), 132 - 162. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40695>

MORAIS, Fernando. **Chatô, O Rei do Brasil**. 4ª edição. São Paulo, Cia. das Letras, 2016.

MOREIRA, Maria Eunice. **Fontes primárias e história da literatura**. Disponível na Internet: < www.pucrs.br/letras/pos/historiadaliteratura/gt > Acesso em: agosto 2022.

MORIN, Edgar. **Ideias contemporâneas**. Entrevistas do Le Monde. São Paulo: Ática, 1989.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In: Les lieux de mémoire. I La République, Paris, Gallimard, 1984, pp. XVIII – XLII. Tradução de Yara Aun Houry.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Da rua à fábrica: a condição infantil na República**. Monografia apresentada para avaliação da disciplina Educação Brasileira Contemporânea II. Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos, 1989.

PAGLIA, Camille. **Imagens cintilantes**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2015.

PAUSINI, Adel Igor Romanov. **Modernidade e Provincianismo: MASP, MAM SP e a Campanha Nacional de Museus Regionais no Nordeste Brasileiro**. Lisboa: 2020. 480 p. Tese (Doutorado em Museologia) – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

PEREIRA, Roberto Augusto A. **A era Vargas (1930 – 1945): samba, capoeira e a construção de símbolos nacionais**. In: Nexo Políticas Públicas, 2021. <https://pp.nexojornal.com.br/opiniaio/2021/A-era-Vargas-1930-%E2%80%93-1945-samba-capoeira-e-a-constru%C3%A7%C3%A3o-de-s%C3%ADmbolos-nacionais>. Acesso em 09/09/2022.

PIAGET, J. W. F. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1970.

PIRAJÁ, Tess Chamusca. **A intencionalidade das formas expressivas: estilo e método em Bordwell e Baxandall**. In: Revista Significação, São Paulo, v. 44, n. 48, p. 142-157, jul-dez. 2017.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

PIVELLI, S. R. P. **Análise do potencial pedagógico de espaços não-formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação.** 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. <https://pib.socioambiental.org/>. Acesso em 15/08/2022.

PRIORE, Mary del. **Biografia: quando o indivíduo encontra a História.** Topoi, v. 10, n. 19, jul.-dez. 2009, p. 7-16.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto.** Chapecó: Ed. Argos, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: Martins Fontes, 2014. Tradução de Ivone C. Benedetti.

READ, Herbert. **A Educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REDE, Marcelo. **História e Cultura Material.** In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (orgs.) *Novos Domínios da História.* Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2012.

REIS, Bianca Santos Silva. **Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida.** 2005. 106f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

RICOEUR, Paul. **A história, a memória, o esquecimento.** Campinas: Ed. UNICAMP, 2007.

SANT'ANNA, Márcia. **Desafios e perspectivas da política federal de salvaguarda do patrimônio cultural.** REVISTA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, v. 36, p. 95-105, 2017.

SANTOS, Milton. **O tempo na Filosofia e na História.** Texto de conferência em mesa-redonda promovida pelo Grupo de Estudos sobre o Tempo do Instituto de Estudos Avançados da USP em 29 de maio de 1989. Disponível em: https://www.revistaprosaveroearte.com/o-tempo-nas-cidades-texto-extraordinario-do-geografo-milton-santos/?fbclid=IwAR1YluA_oKScAa_3vUoNEj3VjiO1KmoPtqmbg5QUkULU90UW6iPRdYOohw

SCATOLINI, Roberta. **Educação para arte/arte para educação.** In: *Educação para a arte/arte para educação.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

SCHLUMBERGER, Anne G. **Avant-propos.** In: *La Muséologie selon George Rivièrè.* Paris: Dunod, 1989.

SHEIKH, Simon. **Sobre a produção de públicos: ou arte e política em um mundo fragmentado.** In: *Educação para a arte/arte para educação.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

SILVA, Renata Maldonado da; SOUZA, Renata Melo de. **História das políticas públicas para a infância pobre na República Velha (1889-1930): práticas educativas e formação para o trabalho.** In: *Anais do 10º CONINTER - CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES.* Niterói (RJ), Programa de Pós-Graduação em História, 2021.

Disponível em <[https://www.even3.com.br/anais/xc22021/435505-HISTORIA-DAS-POLITICAS-PUBLICAS-PARA-A-INFANCIA-POBRE-NA-REPUBLICA-VELHA-\(1889-1930\)--PRATICAS-EDUCATIVAS-E-FORMA](https://www.even3.com.br/anais/xc22021/435505-HISTORIA-DAS-POLITICAS-PUBLICAS-PARA-A-INFANCIA-POBRE-NA-REPUBLICA-VELHA-(1889-1930)--PRATICAS-EDUCATIVAS-E-FORMA)>. Acesso em: 20/09/2022 20:05

SILVA, Luiz Mariano Figueira da. **Entre a arte e o progresso: a formação da Pinacoteca Ruben Berta**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

SILVA, Regiane Caire; SANTO, José Marcelo do Espírito. **A coleção Assis Chateaubriand do Maranhão: o museu regional que não deu certo**. In: Museologia e Patrimônio, Vol. 10, No 1 (2017)

SOUZA, Luciana Christina. **A Mesa Redonda de Santiago do Chile e o Desenvolvimento da América Latina: o papel dos Museus de Ciências e do Museu Integral**. In: Museologia e Interdisciplinaridade. Vol. 9, nº 17 jan./jul. 2020

STOCKINGER, Francisco. **Museu vazio em RGS**. In: Revista Mirante das Artes nº 1 (jan/fev). São Paulo, 1967.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2011.

UNESCO. **Declaração universal da UNESCO sobre a diversidade cultural**. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>>. Acesso em: 30 set. 2020.

VERISSIMO, Erico. **O retrato**. 5. ed. São Paulo: Círculo do Livro S. A., 1985.

VIEIRA JR., Rivadávia Padilha. **O poder dos retratos, retratos do poder –Do gênese sepulcral na Antiguidade às galerias de retratos do século XVI**. In: Anais Eletrônicos do II Encontro História, Imagem e Cultura Visual - 8 e 9 de agosto de 2013. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre – Brasil. GT História, Imagem e Cultura Visual - ANPUH-RS

VILLAÇA, Iara de Carvalho. **Arte-educação: a arte como metodologia educativa**. In: Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 74-85. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/05_ARTE_EDUCACAO_METODOLOGIA_EDUCATIVA.pdf

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica: edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 311 p.

WENDELL, N. **Publicação eletrônica [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por Iara Villaça em 20 mar. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5333149-Arte-educacao-a-arte-como-metodologia-educativa-1-resumo-abstract.html>

WETZEL, Clarissa; VASCONCELLOS, Camilo (2019). **Memória e Identidade nos Museus: o caso do Museu do Carvão**. In Fernando Magalhães, Luciana Ferreira da Costa; Francisca Hernández Hernández; Alan Curcino (coord.). MUSEOLOGIA E PATRIMÔNIO, Volume 2. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <https://www.ipleiria.pt/eseccs/museologia-e-patrimonio-volume-2/>.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. São Paulo: Landmark, 2012.

7 ANEXOS



Nelson Jungbluth

Retrato de Ruben Berta
– 1985

Acrílica sobre eucatex
80,0 x 80,0 cm

RB 126



Almeida Júnior

Autorretrato - 1878 -
óleo sobre tela

40,9 x 32,5 cm

RB 003



Judith Fortes

Retrato de Ernani
Braga - 1940 - óleo
sobre tela

60,5 x 50,0 cm

RB 050



Aldemir Martins

Tocador de berimbau -
1967 - acrílica sobre
tela

99,8 x 81,0 cm

RB 079



Di Cavalcanti

Mulata - 1967 - óleo
sobre tela

100,0 x 65,0 cm

RB 041



Carybé

Os caciques - 1965 -
óleo sobre tela

73,0 x 100,0 cm

RB 027



Marina Caram

Bahia - 1959 - litografia
PA

39,5 x 29,5 cm

RB 025



Cândido Portinari

Retrato de Rodolfo Jozetti -
1928 - óleo sobre tela

200,0 x 90,5 cm

RB 101