



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
CURSO DE MUSEOLOGIA

THATIANE SILVA RODRIGUES

**ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E HORIZONTE DE EXPECTATIVA: estudo de caso do
Museu Real (1818) e do *Pedagogium* (1890)**

**Brasília, DF
2023**

THATIANE SILVA RODRIGUES

ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E HORIZONTE DE EXPECTATIVA: estudo de caso do Museu Real (1818) e do *Pedagogium* (1890)

Monografia apresentada como requisito básico para obtenção do título de bacharel em Museologia pela Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Abreu Gomes

**Brasília, DF
2023**

SR696e	<p>Silva Rodrigues, Thatiane ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E HORIZONTE DE EXPECTATIVA: estudo de caso do Museu Real (1818) e do Pedagogium (1890) / Thatiane Silva Rodrigues; orientador Ana Lúcia de Abreu Gomes. -- Brasília, 2023. 56 p.</p> <p>Monografia (Graduação - Museologia) -- Universidade de Brasília, 2023.</p> <p>1. Espaço de Experiência. 2. Horizonte de Expectativa. 3. Museu Real. 4. Pedagogium . 5. Museologia . I. de Abreu Gomes , Ana Lúcia , orient. II. Título.</p>
--------	--

FOLHA DE APROVAÇÃO***ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E HORIZONTE DE EXPECTATIVA: ESTUDO DE CASO DO MUSEU REAL (1818) E DO PEDAGOGIUM (1890)*****Discente: Thatiane Silva Rodrigues**

Monografia submetida ao corpo docente do Curso de Graduação em Museologia, da Faculdade de Ciência da Informação da Universidade de Brasília – UnB, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Bacharelado em Museologia.

Banca Examinadora

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Abreu Gomes**

Doutora em História Cultural/UnB

Membro Titular: **Prof. Ms. Valdemar de Assis Lima**

Mestre em Educação/UFSC

Membro Titular: **Prof.^a Dr.^a Luciana Magalhães Portela**

Doutora em Antropologia/UnB



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lucia de Abreu Gomes, Professor(a) de Magistério Superior da Faculdade de Ciência da Informação**, em 14/08/2023, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Magalhães Portela, Coordenador(a) da Coordenação do Curso de Museologia da Faculdade de Ciência da Informação**, em 29/08/2023, às 10:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Valdemar de Assis Lima, Professor(a) de Magistério Superior da Faculdade de Ciência da Informação**, em 10/10/2023, às 10:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
[http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código
verificador **10128611** e o código CRC **865E1D63**.

Referência: Processo nº 23106.091101/2023-01

SEI nº 10128611

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro - Gleba A, , Brasília/DF, CEP 70910-900

Telefone: e Fax: @fax_unidade@ - <http://www.unb.br>

Dedico esta monografia ao Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte (CEMTN), em especial aos professores Cárilton Alvarenga e Rogério Póvoa, por mostrarem que é possível sim acreditar em uma educação pública de qualidade. Seus ensinamentos sempre permaneceram comigo durante a graduação, e tenho certeza de que continuarão nesta nova etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À Universidade de Brasília, pelas experiências que passei, e pelas descobertas que somente ela poderia me proporcionar. Um agradecimento especial aos professores: Emerson Dionisio, Eloisa Barroso, José Inaldo e Valdemar, que tiveram um papel muito importante na minha graduação.

À minha orientadora Ana Abreu, pela paciência, pelas dicas, pelas conversas e pelo imenso apoio.

À minha mãe que apesar das duras batalhas em que a vida a colocou, nunca deixou de lutar para dar o melhor às suas filhas.

Aos meus amigos de jornada: Ayana, Dannyelle, Isabella e Theo. Obrigada por fazerem parte desta etapa da minha vida, e principalmente, pelas noites jogando RPG.

À minha amiga Érica, por me ensinar a criar histórias. Você é minha pessoa!

Ao meu pai Aluísio (*in memoriam*), meu avô Miguel (*in memoriam*), meu padrasto João (*in memoriam*) e minha avó Francisca (*in memoriam*). Obrigada por mostrar enquanto ainda estavam presentes, o quão forte vocês eram, e o quanto vocês acreditaram em mim. Uma vez durante a graduação ouvi dizer que "as pessoas só morrem quando são esquecidas", hoje é possível dizer que tenho certeza dessa afirmação.

À assessoria técnica da ouvidoria do Senado Federal por nós possibilitar acesso ao decreto de criação do Museu Real.

À Ártemis, construir sua história me fez refletir mais sobre a minha. Obrigada pelos momentos de distração em meio ao caos.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo o estudo de caso de dois museus criados no século XIX, sendo eles o Museu Real (1818) e *Pedagogium* (1890); utilizando como principal fonte analítica o espaço de experiência e horizonte de expectativa dos agentes envolvidos em suas criações. Para este estudo de caso ser desenvolvido, foi utilizado o tipo de pesquisa descritiva e explicativa, que envolveu análise bibliográfica e documental; tendo metodologia qualitativa. O estudo de caso concluiu que, ambos os museus são resultado dos contextos históricos em que estavam inseridos; além de serem fruto das experimentações e perspectivas dos homens e mulheres envolvidos de maneira direta ou indireta em suas criações. E que é possível utilizar este método como uma nova forma de estudar museus.

Palavras-chave: Espaço de Experiência; Horizonte de Expectativa; Museu Real; *Pedagogium*; Museologia.

ABSTRACT

The present work aims to study the case of two museums created in the nineteenth century, the Royal Museum (1818) and the Pedagogium (1890) ; using as main analytical source the space of experience and horizon of expectation of the agents involved in their creations. For this case study to be developed, the descriptive and explanatory type of research was used, which involved bibliographic and documental analysis ; having qualitative methodology. The case study concluded that both museums are the result of the historical contexts in which they were inserted ; besides being the fruit of the experimentations and perspectives of the men and women involved directly or indirectly in their creations. And that it is possible to use this method as a new way to study museums.

Keywords: Space of Experience; Horizon of Expectation; Royal Museum; Pedagogium; Museology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Negros voltado da caçada - "Escravo de um naturalista" em gravura de Debret (1834 – 1839).....	19
Figura 2: Museu Real.....	24
Figura 3: Museu Pedagógico Nacional - <i>Pedagogium</i>	33
Figura 4: Diploma da Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1884)	34
Figura 5: "A Pátria" Pedro Bruno (1888-1949).....	39
Figura 6: Um novo nascimento do Brasil	41
Figura 7: Gabinete se História Natural do <i>Pedagogium</i>	42
Figura 8: Gabinete de Física do <i>Pedagogium</i>	43
Figura 9: Oficina de Trabalhos Manuais do <i>Pedagogium</i>	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEMTN Centro de Ensino Médio de Taguatinga Norte

TCC Trabalho de Conclusão do Curso

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. REGIME DE HISTORICIDADE	16
1.1. <i>As Ciências no Império Português</i>	17
1.2. <i>A chegada da Corte ao Brasil e a criação do Museu Real</i>	22
2. MUSEU PEDAGÓGICO NACIONAL – <i>Pedagogium</i>	33
2.1. <i>Os salões do Pedagogium</i>	41
2.2. <i>A Revista Pedagógica</i>	45
2.3. <i>Vontade de Museu</i>	46
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48

INTRODUÇÃO

Criado pelo historiador alemão Reinhart Koselleck, a categoria espaço de experiência pode ser definida como um conjunto de ações e situações que permanecem de uma época ou período, ou seja, do passado e são apropriadas e interpretadas no tempo presente. Mais precisamente como determinados processos são retomados em uma determinada sociedade no seu presente, e de que forma foram incorporados, ressignificados por essa sociedade em determinado ponto do tempo. Pode-se dizer até mesmo que o espaço de experiência é aquilo que ainda permanece através da forma como é lembrado, e em como ele é retrabalhado no tempo atual.

O próprio historiador francês François Hartog, em diálogo com a categoria elaborada por Koselleck, explica que o regime de historicidade é o modo como uma sociedade, ou determinadas sociedades, em determinados contextos, lidam e veem o passado, presente e futuro, e é justamente nesse aspecto em que o espaço de experiência dialoga com o regime de historicidade, já que o espaço de experiência pode ser usado como uma forma de demonstrar como o passado reverbera no presente de maneira consciente e inconsciente. De acordo com Reinhart Koselleck, em seu livro *“Futuro Passado”*, o inconsciente são os hábitos e regras que são transmitidos de pessoa para pessoa através de uma construção produzida no dia-a-dia de uma forma que é tão enraizada que não nos damos conta. O consciente é algo “racional” e de um modo também é resultado do inconsciente, o modo consciente é a forma como as pessoas expressam o mundo no qual elas estão inseridas.

É necessário lembrar que o espaço de experiência é fruto de uma dualidade porque ele é construído tanto individualmente, já que cada pessoa tem experiências próprias que não condizem com a do outro, e também no coletivo qual ela está associada, já que ninguém vive de forma isolada: somos todos frutos de processos de intercâmbio. E cada indivíduo dispõe de experiências que provêm do passado e do presente. Para Koselleck, a linearidade histórica é uma fantasia, já que o passado é um amontoado de experiências que se manifestam todas ao mesmo tempo, cada uma de sua maneira e com sua pertinência, e por obviedade elas não são estáveis, já que as experiências mudam com o passar do tempo, principalmente por conta de expectativas que surgem. Ou seja, o tempo é determinante para as mudanças da forma como visualizamos o passado.

Passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma experiência jamais pode ser deduzida totalmente da expectativa. Uma experiência, uma vez feita, está completa na medida em que suas causas são passadas, ao

passo que a experiência futura, antecipada como expectativa, se decompõe em infinitude de momento temporais (KOSELLECK, 2006, p.310).

E é com esta questão da forma por meio da qual o passado é tido e transformado, que o horizonte de expectativa se coloca. O horizonte de expectativa é justamente a expectativa que possuímos do futuro, sendo eles sonhos, projetos, esperanças tanto individuais quanto coletivas; o horizonte de expectativa não é derivado somente das experiências, já que se fosse assim, muito dificilmente algo de novo iria acontecer, então ele é decorrente do passado e das experiências que estão acontecendo no presente. Espaço de experiência e horizonte de expectativa andam necessariamente juntos, e a forma com que elas são usadas pode deduzir o tempo histórico. Koselleck diz que “Horizonte, uma linha imaginária que separa o céu e a terra, e que se torna mais distante quando dela nos aproximamos” (KOSELLECK, 2006, p.311). Conclui-se que cada vez que chegamos mais perto do que era sonhado, do que era planejado, mais longe ficamos de concluir os nossos anseios, já que as experiências, como dito anteriormente, então sempre mudando com o passar do tempo. O que distingue a experiência da expectativa é:

[...] o haver elaborado acontecimentos passados, é o poder torná-los presentes, o estar saturada de realidade, e concluir em seu próprio comportamento as possibilidades e falhas. Isso pode ser ilustrado com o auxílio de uma observação corrente. A heterogeneidade dos fins - “em primeiro lugar as coisas acontecem diferente, em segundo lugar diferente do que se pensa” -, esta determinação pacífica da sequência temporal histórica, basear-se na diferença entre a experiência e expectativa. Uma não pode ser transformada tranquilamente na outra. Mesmo que este resultado seja formulado como uma preposição irrefutável da experiência, dele não podem ser deduzidas expectativas rigorosas (KOSELLECK, 2006, p.312).

A proposta dessa monografia é verificar a potência dessas categorias – regimes de historicidade, espaço de experiência e horizonte de expectativa – na análise dos processos de criação do Museu Real (1818) e o *Pedagogium* (1890). A escolha por dois museus do século XIX foi proposital. Defendo que essas três categorias possibilitam pensar o tempo e a temporalidade como **experiência** e não nos remetermos a um corte temporal – o século XIX-homogêneo e vazio nas palavras de Walter Benjamin (2019). Por isso a escolha de dois museus situados nesse corte temporal cuja reflexão nos remeterá a como homens e mulheres experienciaram e organizaram o passado – espaço de experiência – na perspectiva de um futuro como projeto – horizonte de expectativas.

Com a mudança no espaço de experiência dos agentes envolvidos na criação e operacionalização dos museus aqui tratados, o horizonte expectativa conseqüentemente

também sofria transformações. Vai ser possível notar que os dois museus que iremos trabalhar, Museu Real¹ e *Pedagogium* revelam espaços de experiência distintos: um sendo resultado de uma trajetória colonial e o outro de uma busca marcante por um novo tempo instaurado com a república; o Museu Real sendo marcado pelas viagens filosóficas e o *Pedagogium* pelas viagens pedagógicas².

O objetivo geral desta monografia é analisar o contexto da criação do Museu Real e *Pedagogium* a luz do espaço de experiência e horizonte de expectativa da sociedade do século XIX e início do XX. E para tal, se faz necessário os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar e explicar que é espaço de experiência e horizonte de expectativa de acordo com Reinhart Koselleck;
- Analisar os projetos desses museus utilizando os regimes de historicidade, espaço de experiência e horizonte de expectativas daquela sociedade, trazendo também a contextualização de época;

Metodologia

A pesquisa detém natureza básica, já que se trata de uma ampliação de conhecimento. E não possui necessidade de ser aplicada de fato e não é algo prático, mas sim de aumentar e relacionar saberes. O tipo de pesquisa é descritivo e explicativo, e para isso será usado como procedimento metodológico a revisão bibliográfica e análise documental; a natureza desta pesquisa é qualitativa.

Como base para a análise das categorias de espaço de experiências e horizonte de expectativas e regime de historicidade serão usados os escritos dos historiadores Reinhart Koselleck e François Hartog. Já na questão de contextualização da argumentação nos embasamos principalmente nas pesquisas de Ana Chrystina Mignot (2013); Maria Margaret Lopes (2009), dentre outros. A documentação analisada se refere aos decretos-lei (12 de agosto de 1816), (6 de junho de 1818), (19 de novembro de 1824) e (16 de agosto de 1890); e documentos de criação dos museus em tela.

O tema dessa monografia é fruto da interdisciplinaridade que o curso de Museologia da Universidade de Brasília proporcionou. Os principais argumentos aqui debatidos são resultado do consórcio que o curso de Museologia conta com o departamento de História da UnB, que possibilitou a troca e o diálogo de saberes.

¹ Atualmente leva o nome de Museu Nacional da Quinta da Boa Vista.

² A literatura de viagens pedagógicas é um dos gêneros mais conhecidos no âmbito da educação comparada e uma das fontes histórico-educativas mais utilizadas (MIGNOT, 2008, p.83).

“Todos que por aqui passem protejam esta laje, pois ela guarda um documento que revela a cultura de uma geração e um marco na história de um povo que soube construir o seu próprio futuro.”

(Museu Nacional -UFRJ, 1972)

1. Regimes de Historicidade

Regimes de historicidade é uma categoria heurística do tipo ideal: essa categoria se encontra nos documentos produzidos na época em que foi objeto de estudo, mas operam de forma analítica para compreendermos as diferentes formas de experiência das sociedades na constituição de suas temporalidades. Criada pelo historiador francês François Hartog (1946), para elaborá-la, Hartog debruçou-se nos estudos do historiador alemão Reinhart Koselleck, e em outros acadêmicos, mas principalmente em Koselleck. Em seu livro “*Regime de Historicidade: presentismo e experiências*”, Hartog define essa categoria de análise histórica como:

Uma forma de melhor apreender, não o tempo, todos os tempos ou a totalidade do tempo, mas principalmente momentos de crise do tempo, aqui e lá, quais vêm justamente perder sua evidência as articulações do passado, presente e do futuro. Uma forma de esclarecer, as interrogações de hoje sobre o tempo, marcado pela equivocidade das categorias: há uma relação entre o passado esquecido ou demasiadamente lembrado, entre o futuro que desapareceu do horizonte ou entre o porvir ameaçador, um presente continuamente consumado no imediatismo ou quase estático ou interminável, senão eterno? Seria também uma maneira, aqui e lá, sobre a memória e a história, a memória contra a história, sobre o jamais suficiente ou já em excesso de patrimônio (HARTOG, 2013, p. 38).

O presente, o passado e o futuro são categorias de classificação do tempo, e a forma por meio da qual lidamos com essas categorias é precisamente distinta em certas sociedades, em determinadas épocas e períodos históricos. Os pensamentos que sobre o presente, passado e futuro são moldados pelas ações desencadeadas com o passar do tempo; a visão que temos da ordem do tempo é uma construção. Toda visão da história, seja qual for seu modo de expressão, pressupõe, remete, traduz, traz, enaltece ou contradiz uma ou mais experiências de tempo (HARTOG, 2013, p.39). E mais precisamente, Regimes de historicidade é a forma como determinadas sociedades se relacionam com o tempo, e a partir de qual maneira vemos o passado; de qual forma lidaremos com o agora; e de como serão nossas ambições e expectativas para o futuro.

Trataremos, nesta monografia, como já sinalizado na Introdução deste trabalho, de defender o argumento que a constituição dos museus que serão aqui apresentados pode ser analisada por meio dessa categoria heurística *regimes de historicidade*. Como são museus que se constituíram em momentos distintos experienciados pela sociedade brasileira, podemos estabelecer distintas *vontades de museu*³

³ Durante a disciplina de Museologia e Patrimônio da Universidade de Brasília ouvi o Prof.º Valdemar de Assis Lima falando sobre “vontade de memória”. Vontade de memória é despertar em si mesmo ou no outro a

Para tal, como já indicado páginas atrás, escolhemos dois museus que foram criados, defendemos, em regimes de historicidade distintos, mas que se tocam em alguns aspectos como veremos a seguir.

Escolhemos começar pelo cronologicamente mais distante: o Museu Real, depois Museu Nacional e hoje mais conhecido como Museu Nacional da Quinta da Boa Vista.⁴

1.1. As Ciências no Império Português

O entusiasmo pela produção científica, que, já naquele momento conseguimos perceber ser marcado por circunstâncias temporais, acarretou em decisões por parte do Estado, que no final do século XVIII acabou por organizar expedições que tinham como meta a exploração da Natureza. Considerando o trabalho com a categoria de Regime de Historicidade, destacamos que a palavra Natureza, que será usada no seu sentido material, em seu conjunto de elementos. Consideramos a experiência daqueles homens e mulheres dos séculos XVIII e XIX na operação de sentidos em torno desse termo

Foi na virada dos séculos XVII e XVIII, na Europa, que a natureza deixou de ser objeto de contemplação para ser compreendida como algo, distinto do humano, e que deveria ser estudado, esquadrihado, controlado, conhecido. A perspectiva não mais se relacionava a uma filosofia da Natureza, mas, sim a uma “história da Natureza”, disciplina que indicava uma mudança em sua compreensão: a Natureza não devia ser objeto apenas de contemplação, a Natureza passava a ter uma história, esquadrihada por sua minuciosa descrição, reflexão e historicização. (LOUREIRO, 2007, p. 161).

O controle sobre o mundo empírico foi feito de variadas formas: houve explorações voltadas para a botânica e mineralogia, muitas vezes definidas pela expressão Viagens Filosóficas que no século XVIII, na Europa, era uma expressão para designar uma forma de pesquisa, divulgação e desenvolvimento das ciências. Essas Viagens Filosóficas eram empreendidas através da exploração de seu próprio território como também dos territórios coloniais. Um dos seus objetivos, que aqui nos interessa, era a recolha de recursos naturais que seriam muitas vezes usados para atividades de observação, relacionadas à pesquisa e

necessidade de rememorar, e quais mecanismos podem auxiliar nisso. Através desse termo eu decidi parafrasear a ideia por meio da expressão “vontade de museu”, que é entender quais os acontecimentos e contextos fazem com que um museu seja necessário.

⁴ Em que pese ter sofrido um grave incêndio em 02 de setembro de 2018, passados 4 anos, o acervo recuperado vem sendo tratado e o prédio está praticamente restaurado.

atividades práticas. Domenico Vandelli foi um naturalista italiano tido como um dos grandes nomes que empreendeu as Viagens Filosóficas em 1778, além de ter sido diretor da Universidade de Coimbra:

Domenico Vandelli incentivou as viagens às Américas, objetificando coletar plantas e animais, além de potencializar a utilização de recursos naturais encontrados nas colônias. Mesmo assim, o desenvolvimento das Ciências Naturais na colônia só se desenvolveu de maneira efetiva com a chegada da família real em 1808 (ALMEIDA; DANTAS, 2019, p.3).

Importante destacar que as viagens filosóficas eram tidas em Portugal como um projeto e instrumento de modernização no contexto das últimas décadas do século XVIII. Essas viagens eram compostas por naturalistas, jardineiros botânicos, desenhistas, luso-brasileiros formados, nesse caso, em Coimbra e até mesmo indígenas e negros escravizados ou não. Percebe-se, assim, que existia uma dependência dos naturalistas em relação à ajuda dos nativos e escravizados; sem eles provavelmente os naturalistas não conseguiriam progredir.

O mesmo é aplicável em relação à recolha e preservação de materiais biológicos, à aquisição de artefatos junto das comunidades indígenas e ao registro de saberes tradicionais ameríndios, asiáticos e vegetais, à preparação de alimentos, práticas de cura e conhecimentos fitoterápicos, aspectos em que se reconhece a intervenção de intermédios é indispensável (DOMINGUES, 2019, p.15).

Em vários registros de naturalistas é possível ver a necessidade que eles tinham da ajuda dos nativos e escravizados. A relação com a população local foi decisiva para o êxito das expedições (MOREIRA, 2002, p.184). Os relatos desses naturalistas sinalizam a necessidade de caçadores locais como indígenas, e também é possível ver a colaboração de crianças indígenas:

Sebastião [um indiozinho] me acompanhava quase sempre nas minhas mudanças pela mata, sendo de grande ajuda para encontrar os pássaros que eu caçava, os quais as vezes caíam no meio de cerradas moitas de mato [...]. Ele tinha grande habilidade para pegar lagartos com as mãos e para trepar em árvores, e mesmo as palmeiras de tronco mais liso não lhe ofereciam nenhuma dificuldade (MOREIRA, 2002, p.44).

A gravura de Debret, a seguir, é o registro de um dos “cenários” sobre o qual podemos construir essa inferência. A gravura se intitula “Negros voltando da caçada - Escravo de um naturalista” (1834-1839); nesta gravura (Figura 1) são retratadas sete pessoas trazendo diferentes espécies da fauna e flora locais.

Figura 1 - “Negros voltado da caçada - Escravo de um naturalista” em gravura de Debret (1834 – 1839)



Fonte: ResearchGate. Gravura 1. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Negros-voltando-da-cacada-Escravo-de-um-naturalista-em-gravura-de-Debret_fig1_43245465/. Acesso em: 26 de mai. 2023.

A ciência abria portas para o Novo Mundo, que estava em construção, e despertava interesse e estranheza do povo europeu, e através disso, uma das formas de aproximar o exótico, o estranho era justamente a observação, compreensão e classificação necessárias ao domínio e controle da Natureza. A historiadora Ângela Domingues afirma que esta forma de entender o mundo físico que os europeus da Modernidade tinham ia muito além do interesse de compreender o mundo a sua volta: havia a questão do exercício de poder, tratava-se também de dominação e exploração das riquezas econômicas dos países de fora da Europa, para benefício próprio (DOMINGUES, 2019, p.3). Os gabinetes de curiosidades⁵ foram uma das principais formas de alocar esses objetos que eram encontrados, e também eram usados como locais de estudos científicos durante o reinado de D. João V (1706-1750). Foi a partir da segunda metade do século XVIII que a organização dessas coleções (obras de arte, moedas, medalhas, antiguidades, fósseis e espécies naturais) começaram a ser feita de forma mais sistemática.

O interesse pelas ciências naturais nas colônias portuguesas foi despertado por inúmeros processos, dentre eles a mineração aurífera, pela valorização da política agrícola, pela necessidade de reagir à crise econômica do consulado pombalino (LOPES, 2009, p. 30).

⁵ Durante a época das grandes explorações e descobrimentos do século XVI e século XVII, se colecionavam uma multiplicidade de objetos raros ou estranhos dos três reinos considerados pela biologia na época: animalia, vegetalia e mineralia; além dos produtos do trabalho humano. Apareceram desta forma, durante o Renascimento na Europa, as grandes coleções, surgindo os chamados *Gabinetes de Curiosidades* ou *Câmeras de Maravilhas*, aonde diferentes objetos eram reunidos sob o sentido de acumulação (SOTO, 2014, p.58).

As mudanças apontadas pela reforma da Universidade de Coimbra (1772)⁶ foram um marco que tornou visível a adoção, por parte de Portugal, de formas de consolidação das ciências modernas no Império português, mudanças essas que eram marcadas pela exaltação da ciência e das reformas nos meios educacionais.

De acordo com Ângela Domingues (2019), o fato de a Universidade de Coimbra ser o único centro universitário do Império Português, resultou em um certo monopólio de saberes, ou seja, somente uma pequena parcela da população tinha acesso a essa instituição educacional, e como bem sabemos, essa parcela era a elite dominante, que assim sendo, acabou consolidando uma certa homogeneização científica e ideológica sobre a circulação dos saberes.

Outros índices inseridos nesse contexto foram a criação da Real Academia de Ciências de Lisboa, que atuava como forma de sociabilidade científico-cultural da elite (DOMINGUES, 2019, p.5). Tanto a Real Academia de Ciências quanto a Universidade de Coimbra tinham papel importantíssimo na questão do desenvolvimento do Estado moderno que Portugal tanto almejava, já que eram espaços de Ciência. Nesse sentido, a categoria de regimes de historicidade nos parece ajudar a compreender as diferentes instituições que foram criadas/reformadas pelo Estado português em uma dimensão sincrônica, horizontal, o que pode nos ajudar a perceber a constituição de uma política científica em Portugal. Acreditamos, igualmente, na operacionalidade dessa categoria quando nos referimos também a outros países europeus: a Espanha com a criação em 1771 do Real Gabinete de História Natural; a França instala em Paris em 1793 o Museu de História Natural e, em 1794, o Conservatório de Artes e Ofícios (LOPES, 2009; BARRAÇAL, 2018). Mais do que uma enumeração de instituições criadas, essa “lista”, assim nos alertam os autores das referências utilizadas, revelam uma outra forma de experiência e vivência do tempo alicerçado na perspectiva de futuro e progresso. O que Hartog classificou na experiência europeia de regime de historicidade moderno (HARTOG, 2014).

Quando se trata de figuras marcantes deste período e contexto, não se pode deixar de mencionar a presença do vice rei D. Luis de Vasconcelos e Souza, 4º Conde de Figueiró,

⁶ Essas mudanças foram motivadas pelo Espírito das Luzes (Iluminismo), que destacava a aprendizagem do saber teórico e livresco para enfatizar uma construção de base na observação direta dos seres, dos objetos e na experiência (DOMINGUES, p.4). No período de consolidação das ciências modernas se fez sobretudo por meio das reformas educacionais, que se enquadravam no contexto da política pombalina, apontadas pela reforma da Universidade de Coimbra. Estas mudanças almejavam a modernização da vida socioeconômica do Império Português, o desenvolvimento e a diversificação da agricultura (LOPES, 2009, p. 29). A política pombalina ficou conhecida pelas metas de se ter um protagonismo do comércio português, e o aumento da produção agrícola e manufatureira.

formado bacharel pela Universidade de Coimbra. Chegou ao Brasil em 1778, quando o Rio de Janeiro passava por importantes transformações. Como intelectual formado em Coimbra, tendo vivenciado um conjunto de experiências proporcionadas por aquele ambiente intelectual, D. Luis de Vasconcelos e Souza trazia em seu espaço de experiências reflexões cujas matrizes podem ser identificadas com as ideias iluministas, tendo apoiado as artes e ciências, executando obras que não só embelezaram e civilizaram a cidade do Rio de Janeiro, mas que revelavam também uma determinada compreensão e projeto de uma política científica e cultural (ALMEIDA; DANTAS, 2019, p.2).

Em um registro por correspondência do governo de Lisboa, datado de 17 de junho de 1783, é possível identificar que D. Luís de Vasconcelos e Sousa registrou que as remessas de produtos de História Natural necessitavam da aprovação de Sua Majestade e dos naturalistas que ali estavam empregados no Gabinete de História Natural de Portugal. Neste momento D. Luís de Vasconcelos e Sousa já expressava o interesse na criação de um museu de História Natural no Rio de Janeiro. Segundo Lopes foi dele que partiu a iniciativa (2009, p.26).

E inclusive foi ele que criou a Casa de História Natural (1784), ou a popularmente conhecida Casa dos Pássaros, instalada na Avenida de Passos, no centro do Rio de Janeiro. Durante quase trinta anos esse estabelecimento colecionou, armazenou e preparou produtos naturais e adornos indígenas para enviar a Lisboa:

O costume de remeter a metrópole “produções” da natureza do Brasil – animais, plantas, minerais, adornos indígenas e, mesmo os próprios indígenas - remonta a chegada dos portugueses. Mas foi a partir da segunda metade do século XVIII, nos governos dos Vice-Reis Conde da Cunha, Marquês do Lavradio e Dom Luís de Vasconcelos e Sousa, que esse hábito se tornou uma atividade intensa e sistemática (LOPES, 2009, p.26).

A Casa dos Pássaros desempenhou uma intensa atividade científica que integrava diferentes regiões do Império Português. A Casa de História Natural (Casa dos Pássaros) acabou por ser abandonada e extinta em 1813, depois da morte de Xavier dos Pássaros, mas nos dois anos anteriores o edifício ainda existia e teria abrigado os encarregados dos serviços de lapidação de diamantes e suas famílias, e posteriormente derrubado, para dar lugar ao prédio do Erário Régio (LOPES, 2009, p.27). Alguns estudiosos acreditam que as coleções da Casa dos Pássaros foram incorporadas ao Museu Real; porém examinando as obras clássicas de Netto (1870) e Lacerda (1905), constata-se que as coleções que permaneceram no Brasil foram perdidas (ALMEIDA; DANTAS, 2019, p.5).

Os museus e jardins botânicos estavam intrinsecamente ligados ao ideal das ciências e da história natural, e é com isso que se tem a formação da significativa quantidade de coleções

particulares por parte da sociedade europeia, além da mudança da concepção dos museus e das universidades. Parte dessas mudanças foram desencadeadas no processo da Revolução Francesa, e que provocou, acreditamos, tais mudanças em outros países. Em Portugal, essas transformações se constituíram como uma operacionalização da consciência dos valores da razão, da civilização do Império, bem como o novo espírito científico, de que o projeto econômico dos ilustrados luso-brasileiros do período fez eco, também em Portugal (LOPES, 2009, p.36). O Brasil, parte integrante, e a essa altura essencial, do Império português, inseriu-se no contexto das iniciativas dinamizadoras da atividade científica em Portugal. Insere-se também no contexto dessa política a organização das Academias Científico-Literárias no Brasil, que também contaram com museus e jardins botânicos (LOPES, 2009, p.36).

E foi através disso que houve uma articulação para criação do Jardim Botânico do Pará (1796) e as instruções, efetivas ou não do vice-rei e aos governadores de províncias surgindo a criação desses hortos em Olinda, Salvador, Ouro Preto, Goiás e São Paulo (LOPES, 2009, p. 37).

1.2. A chegada da Corte ao Brasil e a criação do Museu Real

A mudança da Corte para o Brasil em 1808 tinha como objetivo inicial a liberação das pressões que o governo francês vinha fazendo sobre Portugal no contexto da expansão do Império Napoleônico e do Bloqueio Continental. A chegada da Corte portuguesa ao seu território na América ficou bastante conhecida pelas mudanças que aconteceram especialmente no Rio de Janeiro. Essas mudanças iam além do estético e se inserem em um projeto político maior adentrando na concepção dos papéis que as instituições possuíam e em necessidades muito específicas do Reino de Portugal que, desde a década de 1770, experienciava um crescimento econômico alicerçado em suas terras coloniais. No caso da América Portuguesa, colaboraram fortemente para isso o desenvolvimento de uma série de experimentos a partir do cultivo do algodão, do cacau, do arroz. O Reino de Portugal desencadeou um processo sistemático de pesquisas a partir do cultivo dos mais variados produtos por todo o Império. Para tal, colaborou de forma significativa a reforma empreendida pelo Marques de Pombal na Universidade de Coimbra em 1772 que passou a ser considerada parte do aparelho de Estado português. (BARAÇAL, 2018).

D. João declarou a abertura dos portos brasileiros às nações que eram consideradas aliadas em 1808. Com a transferência da família real para o Rio de Janeiro, a cidade adquiriu ares considerados civilizados, por meio da instalação de diversas instituições e órgãos públicos (KLANOVICZ, 2011, p. 13). Instituições, fábricas, banco nacional e bolsa de

valores não somente modernizaram a cidade como também acabaram despertando os interesses de imigrantes em viver no país. Nesta mesma época, a América portuguesa buscava avanços através de um conjunto de expedições: essas expedições eram voltadas para a pesquisa científica, com caráter naturalista e artístico, que tiveram importância decisiva para o Brasil, suas paisagens, costumes e para a sociedade (KLANOVICZ, 2011, p.13). Esse conjunto de iniciativas se ancoravam, defendemos, em espaços experienciados no Reino de Portugal ou em outras partes do território, assim como em expectativas de futuro em relação ao território português na América.

Entre os anos de 1808 e 1821, D. João como Príncipe Regente viu como forma de estabelecer bases duradouras no Vice-Reino a instalação de instituições para o ensino de engenharia e medicina, que eram tidas como fonte principal da disseminação e criação dos saberes ligados às ciências naturais no país:

Instituições, museus, jardins botânicos, academias militares, bibliotecas e a imprensa, todas elas eram tidas como uma forma de desenvolvimento científico. Nada havia antes no Brasil que tivesse a dimensão dessas instituições aqui fundadas (OLIVEIRA, 2005, p.16).

Considerando esse “espaço de experiência” vivenciado por homens e mulheres a serviço do Reino de Portugal ao longo do século XVIII, o Museu Real, fundado no ano de 1818 pelo rei de Portugal D. João VI, é um dos elementos que apresenta um horizonte de expectativas voltado para a compreensão de que os museus poderiam contribuir para o aperfeiçoamento intelectual das sociedades porque seriam espaços onde a história natural se desenvolveria em prol da ciência e do progresso.

O decreto de criação do Museu Real data de 6 de junho de 1818, momento que antecede em quatro anos a independência do Brasil. O decreto em si aponta a necessidade da criação de um museu que incorpore e represente o Vice-Reino do Brasil. E esse museu ficaria localizado em um prédio no campo de Santana, Rio de Janeiro. Este prédio era propriedade de João Rodrigues Pereira de Almeida, o Barão de Ubá, na época um dos mais ricos comerciantes da praça do Rio de Janeiro. Sua fortuna era proveniente de sua atuação no tráfico de escravizados vindos de Moçambique (GUIMARÃES, 2016, p.67-68), dentre outros negócios.

Figura 2 - Museu Real



Fonte: Brasiliana Fotográfica. 3 Set. 2018. 2 Litografia. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=12889/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

Não conseguimos identificar na bibliografia utilizada os motivos que levaram João Rodrigues Pereira de Almeida a vender esta propriedade. Porém, é possível deduzir que tenha sido em decorrência da posição ocupada pelo comprador: afinal, era o Rei interessado no local para a criação de um museu e João Rodrigues Pereira de Almeida era português, então a tendência era que ele aceitasse as demandas da Corte portuguesa; o museu permaneceu neste prédio até o ano de 1892, e sofreu algumas alterações na arquitetura durante os anos em que esteve naquele lugar.

No referido decreto de compra e venda do prédio que passou a sediar o museu, é descrito que ele teria concedido voluntariamente a venda dessa propriedade, e consta que a missão do Museu seria de “propagar os conhecimentos e estudos das ciências naturais do Reino do Brasil, que possui em si milhares de objetos dignos de observação e exame, e que pode ser empregado em benefício do comércio, da indústria e das artes” (Brasil, 1889, p. 60). Além de também se ter a necessidade de agrupar coleções e objetos que estavam espalhados em lugares distintos.

É importante relatar que D. Leopoldina, futura esposa de D. Pedro I e imperatriz do Brasil, bastante conhecida por seu interesse pela natureza, principalmente quando se tratava de mineralogia e botânica, em suas viagens, coletava vestígios de plantas e minerais; mantinha apoio às expedições naturalistas, como foi o caso da “Expedição Científica Austríaca”. Tal expedição teve grande papel no desenvolvimento das ciências naturais no Brasil, já que trouxe diversos cientistas austríacos que ficaram encarregados de estudar o

território durante meses. Dado aos fatos, isso denota igualmente um conjunto de experiências vivenciadas por D. Leopoldina que podem ter relação estreita com a criação do Museu Real:

De fato, sua criação, meses depois da oficialização do Gabinete da Academia Militar e seis meses depois da chegada da Imperatriz Leopoldina e sua comitiva de naturalistas, pode sugerir também essa influência. E, mais ainda, em 1 de junho de 1818, partiu para Viena a que seria a primeira de uma dezena de outras remessas de produtos naturais que vieram a compor o “Museu Brasileiro” naquela cidade (LOPES, 2009, p. 41).

E quando se trata do Museu Real, não se pode deixar de analisar a questão da “Casa dos Pássaros”, já tratada aqui em parágrafos anteriores. Ela não foi uma tentativa falha de fundação de um museu de História Natural no Rio de Janeiro, mas, sim, como já sinalizado, uma forma de entreposto colonial para envio de produtos à metrópole, o que tornava o entreposto parte do conjunto de museus do Império Luso-brasileiro (LOPES, 2009, p. 38). O decreto de fundação do Museu Real (Decreto de 6 de junho de 1818) continha autorização que possibilitava a transferência de gabinetes e máquinas que estivessem espalhados em outros locais para o museu conforme destacado a seguir “Hei por bem que nesta Corte se estabeleça um Museu Real, para onde passam, quanto antes, os instrumentos, máquinas e gabinetes que já existem dispersos por outros lugares” (Brasil, 1889, p. 60).

Com isso Tomás Antônio de Vilanova Portugal, que na época era ministro da Guerra e dos Negócios do Reino, foi encarregado da transferência do prédio propriedade do Barão de Ubá para a sede do Museu (LOPES, 2009, p.43).

A primeira coleção alocada no Museu Real foi a coleção Werner⁷. Seus primeiros diretores foram: Frei José da Costa Azevedo; que era ministro da marinha e João de Deus e Matos; que foi conhecido por ser um cientista que tinha estudos voltados para taxidermia. Ambos se desdobravam entre a Academia Militar e o museu (LOPES, 2009, p.43). Em 1819, o Jardim Botânico foi anexado ao museu, já que se acreditava que isso traria mais benefícios para ambos os espaços.

O Museu Real possibilitou que o armazenamento dos acervos fosse mais organizado e detalhado, e tinha um caráter bem específico, que possibilitava o armazenamento de espécies e objetos originários do território. Além de possibilitar aos viajantes uma forma de adentrar e conhecer o país sem necessariamente ir aos locais. E seu caráter central sendo uma instituição que mantinha intercâmbios com outras nações:

⁷ Coleção de mineralogia que inicialmente fez parte da Academia Real Militar. Foi transferida em 1819 para o Museu Real. Essa coleção leva o nome “Werner” em homenagem ao fundador da mineralogia moderna Abraham Gottlob Werber (1749-1817).

Como museu metropolitano, em centro receptor dos produtos das províncias brasileiras e possessões do “ultramar” e manteria intercâmbios com outras nações para dispor de coleções de caráter universais. E armazenando do modo mais completo possível os produtos locais “únicos” desta parte do mundo, o museu atuou como “local” para os museus “centrais” europeus, podendo assim garantir durante todo o século XIX seu lugar como provedor dos museus europeus. Pôde-se facilitar também, em certa medida, o trabalho dos viajantes que vinham para cá, permitindo aos europeus o acesso ao “invisível” (LOPES, 2009, 47).

Um dos exemplos de que esse ato de conhecer o Brasil através da narrativa do museu, sem precisar se deslocar para as diferentes regiões fisicamente, é o do pintor, professor e desenhista Francês Jean-Baptiste Debret. Ele esteve no país durante os anos de 1816 e 1831, e por muitas vezes não teve necessidade de ele se deslocar até os locais. De acordo com o texto de Maria Margaret Lopes (2009), Debret conseguia realizar algumas pinturas e gravuras somente ao observar os itens presentes no museu. Ele veio ao Brasil, em decorrência da Missão Artística Francesa no ano de 1816. Mais tarde acabou fundando a Academia de Artes e Ofícios, que tinha como objetivo propagar a difusão do conhecimento, e abrangia as áreas como agricultura, mineralogia, indústria e comércio (BRASIL, 189, p.77-78). O próprio artista revelou que se apoiava nos acervos do Museu Real para realizar suas obras.

A direção do Museu Real foi colocada nas mãos do Frei José da Costa Azevedo (1818 1822), sendo substituído por João da Silveira Caldeira (1823 1827) e pelo Frei Custódio Alves Serrão (1828 1847). O único que não era professor de História Natural, Mineralogia e Química na Academia Militar era João de Deus Mattos, que foi um cientista brasileiro estudioso de taxidermia. Todos eles tiveram papéis decisivos na formação das instituições que estariam a par da ciência e educação no país e dirigiram o museu até o ano de 1842:

Frei José da Costa Azevedo (1763-1822), brasileiro, assinava os documentos oficiais como religioso da Ordem Terceira de São Francisco, lente proprietário de Mineralogia da Real Academia Militar e diretor de museu; além de formado em Teologia em Lisboa e frequenta aulas de Filosofia Natural e Lecionou Teologia em Lisboa. João de Deus Matos (?-?), aprendiz de Xavier Pássaros, sempre vinculado às coleções de História Natural. João da Silveira Cadeira (1800-1854) doutor em medicina pela Universidade de Edimburgo, conhecido por ser um ótimo químico. Custódio Alves Serrão (1799-1873) estudou em Coimbra, e trabalhou na Câmara dos Deputados (LOPES, 2009, p.50).

Percebemos aqui que existe uma relação entre a ciência e a religião, principalmente dado ao fato de que vários estudiosos eram religiosos. Esta relação se dá porque muitas vezes a ciência era usada como forma de pesquisa e comprovação de acontecimentos bíblicos. As ordens religiosas neste período executavam e apoiavam as pesquisas. Essas pesquisas eram voltadas para entender o mundo que os cercava. A ciência possibilitava uma determinada compreensão das atividades humanas, e da compreensão da natureza.

E aí residia o fascínio - tenho a impressão - nela também era perceptível “uma forte vinculação do conceito de Natureza a uma fundamentação religiosa e a um sentido mágico [do universo], muito próximo do panteísmo naturalista que influenciou as concepções do mundo oriundas dos séculos anteriores. É nesta época que esse entendimento tinha que ser obtido através de evidências físicas, que assim sendo, possibilitavam resultados observáveis. Foi durante o final do século XIX aonde a observação passa a ser predominante no método científico, os museus atrelados aos jardins botânicos possibilitavam de certa forma esse tipo de observação. O mecanismo segundo Vandelli, se desenvolve a partir da presença de uma divindade que anima todos os seres, o que implica em considerar [...] a correspondência dos atributos de Deus no plano da Natureza, igualmente perfeito e terno, que sempre recupera um estado de ordem e regularidade dentro das “revoluções constantes” e “metamorfozes eternas” (KURY, 2012, p. 283).

Quando o museu foi aberto ao público em 1821, havia quatro salas de exposições: entre elas havia algumas peças que eram doações de D. João VI. Nas coleções havia algumas peças romanas, gregas e algumas peças que foram encaminhadas a mando de D. Maria I. Naquelas primeiras coleções havia cerca de trezentas aves e alguns insetos, coletados por João de Deus Matos (LOPES, 2009, p.52). O museu possuía também duas salas no térreo que serviam de abrigo para máquinas industriais, e se tratando de peças minerais, o Museu Real possuía 1.200 produtos de diversos materiais. No primeiro andar do prédio ficavam as coleções mineralógicas, e também possuía um extenso acervo de crustáceos e zoófitos nas coleções zoológicas. No ano de 1825, o museu tinha um total de 296 medalhas, logo depois foram adicionadas mais 6.044 por parte do Visconde de São Leopoldo. A coleção de botânica era conhecida por sua enorme variedade de madeiras do Brasil, e as coleções africanas, embora não muito numerosas, eram bem conservadas (LOPES, 2009, p. 55).

As coleções sempre foram consideradas um dos critérios básicos para se avaliar a excelência dos museus. O número, a raridade, a beleza, ou ainda as características especiais das amostras foram sempre a verdadeira medida da importância atribuída a essas instituições. O que sempre importou foram a quantidade e a qualidade de seus objetos, mesmo que essas tenham adquirido significados vários ao longo do século XIX (LOPES, 2009, 54).

E com relação às peças que os naturalistas conseguiram colher, José Bonifácio de Andrada e Silva teve papel marcante ao conseguir parte delas ao entrar em acordo com naturalistas (VARELA; NETO, p.2). Essas peças eram de cunho mineralógico, geológico e zoológico, e esse acordo tinha em troca o benefício de apoio governamental. O outro apoio foi justamente da Imperatriz Leopoldina, citada anteriormente aqui. Neste caso específico o apoio se tratava de estímulo às pesquisas de história natural (VARELA; NETO, p.2). E com isso ela acabou por se tornar uma das principais patrocinadoras do Museu, acarretando na ampliação das coleções. E tratando-se disso, cabe dizer que o aumento das coleções foi possibilitado em grande parte por doações. Quando o Brasil conquista a independência do Reino de Portugal, o

museu conquista uma nova denominação: Museu Imperial e Nacional, este nome já constava no decreto do 19/11/1824, e seu papel (missão) era de contribuir para a construção da nação brasileira (BRASIL, 1824, p. 85).

É possível perceber que todos os agentes que querendo ou não estiveram envolvidos nessas atividades foram por ela atingidos e por ela modificados. A maneira como aqueles homens e mulheres vivenciaram e experienciaram esse tempo – esse regime de historicidade – em que o Museu Real foi estimado e construído, se deu no contexto de criação do Império do Brasil, momento em que os museus de história natural, vinculados à pesquisa e à classificação da natureza, se atrelam ao culto da identidade nacional (LOUREIRO, 2007, p. 159). É perceptível aqui a ideia de projeto de nação, de futuro, ou até mesmo de progresso, por meio da objetificação da natureza. É neste ponto que se nota uma diferença pontual da categorização que Hartog define como Regime moderno de historicidade:

No século XVIII, já se tinha uma ideia de progresso que era determinado pelo rompimento com o passado, o conceito de moderno já entrava em questão. E foi com o iluminismo, que acabou por inspirar a revolução francesa, que nasce o Regime moderno de historicidade. E com essa nova forma de ver o tempo, nasce a ideia de que o tempo deveria ser direcionado a um futuro; futuro este que seria contemplado pelo progresso (SILVA, 2020, p.263).

E através desse apontamento que se faz necessário entender que a categoria heurística proposta por Hartog é baseada na perspectiva historiográfica da Europa, mais precisamente francesa. Então foi necessária uma adaptação de alguns argumentos para realidade e contexto do nosso país.

Essas pessoas que vieram da Europa, em sua maioria de Portugal, e os brasileiros nascidos aqui, mas que foram estudar fora trouxeram uma visão de sociedade, progresso e de tempo distinta para o Brasil. No Brasil isso é modificado. Não que naquela época esse ideal não tenha sido usado, mas ele não ocorreu da mesma forma que na Europa, e esse é o grande diferencial. Os homens e mulheres que chegaram ao Brasil em busca de mudanças no campo científico natural, sentiram na pele as tomadas de decisões e as transformações. Ao mesmo tempo em que sim, eles pensavam em uma ruptura com o passado e no desenvolvimento, ousado dizer que não pensavam isso como um avanço para o futuro, algo que eles *plantariam no agora para colher no futuro*, essa mudança era estimada no presente.

Foi possível identificar esse aspecto à medida que adentramos na pesquisa sobre o início do século XIX. É visível uma intensa busca por mudanças no país para que ele se “adequasse” ao que a corte desejava. A ânsia por mudanças era tão intensa que em poucos anos algumas instituições foram fundadas no Rio de Janeiro, instituições essas que buscavam incorporar alguns dos horizontes de expectativas que já podiam ser identificados no

imaginário português desde o final do século XVIII que não puderam ser realizados em parte por causa dos atritos resultantes das guerras napoleônicas. Ou seja, se tinha uma busca por algo imediato, pelo agora.

Um dos exemplos dessas afirmações anteriores é que a criação do Jardim Botânico que estava atrelada não somente ao estudo e conservação das ciências naturais, também foi usado como forma de mudar a aparência da cidade do Rio de Janeiro, de uma forma em que ele se “adequasse” aos padrões estéticos da corte, já que a corte tinha que estar em um local que a representasse, além de que também foi criado para aclimação das plantas. O Jardim servia como uma forma de *memória para servir a história do reino do Brasil* (KURY, 2012, p.66). As próprias viagens feitas pelos naturalistas eram uma forma de, por meio da exploração sobre o território, também produzir conhecimento. Pode-se dizer que estes naturalistas não estavam fazendo isso com uma visão necessariamente de progresso, mas sim como uma questão de desenvolvimento do agora, de entender o que se estava passando naquele hoje. De acordo com a pesquisadora Lorelai Kury:

Como as terras brasileiras tinham sido pouco exploradas por especialistas, passaram a atrair tanto a curiosidade de naturalistas, que almejavam a glória de descobertas inéditas, quanto de instituições científicas interessadas em aumentar os acervos (KURY, 2022).

Melhor contextualizando esse período através do recorte que estamos propondo nesta etapa do trabalho, a ciência acabou por nortear diversas mudanças na sociedade e nas perspectivas dos indivíduos. François Hartog afirma que a história científica do século XIX começou por estabelecer uma ruptura clara entre o passado e o presente, onde a circularidade foi substituída por uma linearidade entendida rumo a um futuro que se abria como espaço do novo (MELLO, 2016, p.242). É possível identificar traços dessa perspectiva de Hartog no Brasil nas primeiras décadas do XIX, ao mesmo tempo que é notável que essa definição não foi vivida exatamente da mesma forma que Hartog descreve, já que em nosso país durante essas primeiras décadas as mudanças por muitas vezes eram estimadas no presente, e é possível visualizar um apoio a algumas ideais que eram do passado.

Esse apego ao passado não pode ser definido como algo maléfico, já que por muitas vezes ele se trata do espaço de experiência de determinada parte da sociedade; de acordo com Koselleck são as experiências que liberam os prognósticos e nos orientam (KOSELLECK, 2006, p.313). Não existe horizonte de expectativa sem um espaço de experiência, e é no rompimento desse horizonte que se cria uma nova experiência.

O espaço de experiência em que o Museu Nacional foi criado é produto de um pensamento colonial⁸, por meio do qual a Coroa portuguesa exercia poder político dominante através da monarquia, o poder territorial e até mesmo cultural, já que neste momento era perceptível a existência de uma tentativa de monopolização do que se encaixaria como símbolos do império no Brasil, e o que não se encaixava nesse projeto, nesse horizonte de expectativa. Podemos atribuir àquele Regime de Historicidade um espaço de experiência precisamente voltado para o conhecer, já que eles precisavam analisar e conhecer o território onde a Corte estava. Esse pensamento de analisar e conhecer é posto em destaque principalmente por esses homens que vieram para o Brasil ser pesquisadores e naturalistas, e terem vindo de um contexto onde as viagens filosóficas estavam em destaque. Koselleck afirma que:

O que distingue a experiência é o haver elaborado dos acontecimentos passados, é o poder torná-los presentes, o estar saturada de realidade, o incluir em seu próprio comportamento as possibilidades realizadas ou falhas (KOSELLECK, 2006, p.312).

O horizonte de expectativa em relação à criação do Museu Nacional é voltado para uma política de “expansão para dentro”⁹, mas é possível identificar que essa busca por mudança foi sentida por esses homens e mulheres mais precisamente no presente, e de uma maneira muito rápida e intensa. De acordo com Koselleck:

A expectativa é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (KOSELLECK, 2006, p.310).

O Museu Nacional interpretado por esse regime de historicidade foi marcado pela busca pela coleta, pesquisa, entendimento do desconhecido, pela busca do conhecimento e desenvolvimento. O Museu Nacional surge da vontade de museu, que foi despertada como uma das formas que os homens e mulheres acharam de conhecer esse “novo mundo” em que eles se inseriram, e de produzir e desenvolver ciência, arte e intelectualidade. É perceptível que até mesmo o tipo de museu que foi criado é consequência do regime de historicidade em

⁸ A Colonialidade se configurou como “lado obscuro e necessário da Modernidade” (BALLESTRIN, 2013). O colonialismo entra como forma de dominação e controle de todo tipo de recurso, portanto o pensamento colonial, deixou sequelas, que persistem em razão do poder, do ser e do saber que estão para além da dominação política das colônias (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2003; BALLESTRIN, 2013).

⁹ “Expansão para dentro” foi um processo em que os viajantes adentravam o Brasil para buscar metais preciosos, plantas medicinais e indígenas para escravizar. Era uma forma de conhecer e dominar o território.

que essas pessoas estavam inseridas, e dada essa realidade, também é produto do espaço de experiência e horizonte de expectativa.

“Somente através da imagem dialética, conseguimos acessar o significado do passado e torná-lo cognoscível no presente.”

(Priscilla Stuart)

2. Museu Pedagógico Nacional - *Pedagogium*

Criado no ano de 1890 por meio da edição do decreto de nº 667. Esse decreto expunha a necessidade da criação de um estabelecimento profissional que se denominaria como *Pedagogium*¹⁰. De fato, foi regimentado três meses depois em um novo decreto, de nº 980 que apresentava de forma mais minuciosa a aprovação da construção e missão daquela instituição. O *Pedagogium* faz parte do projeto político republicano¹¹, que tinha em vista a capacitação profissional, e foi criado com o objetivo de ser centro de referência das reformas educacionais, utilizando como principal método as exposições de longa duração. Além de ter sido utilizado também como objeto de difusão do novo regime.

Figura 3 – Museu Pedagógico Nacional - *Pedagogium*



Fonte: O Globo. 20 Set. 2023. 3 Fotografia. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2022/07/academia-brasileira-de-letras-em-125-anos-os-principais-momentos-da-historia-da-casa-de-machado-de-assis.ghtml/>. Acesso em: 26 mai. de 2023.

¹⁰ A palavra *Pedagogium* remete à Roma antiga. No século XVIII, há sobre o *Pedagogium* inaugurado por Francke, reformador educacional pietista, em Halle, na Alemanha, destinado a preparar professores para suas escolas, que teria sido equipado com um museu de história natural, um laboratório de química, aparelhos para experimentação em física e um jardim botânico (MIGNOT, 2013, p.24).

¹¹ Que tinha como intuito utilizar a educação pública como instrumento de moralização, e de construção de uma identidade nacional. O objetivo do projeto político republicano era oferecer educação para todos, mas na realidade não se cumpria este objetivo, já que para a população que não fazia parte da elite o ensino era restrito à educação elementar e profissionalizante (FERREIRA; TONIOSSO, 2016).

Museu Pedagógico Nacional – *Pedagogium* funcionou até o ano de 1919, e resumidamente ficou conhecido como um espaço de circulação de pessoas que buscavam ampliar conhecimentos acerca de práticas escolares e visualizar materiais didáticos de variados países. Foi tido como um museu do progresso, da modernidade e da inovação pedagógica, um museu de grandes novidades. (MARCHI, 2022, p.18). O *Pedagogium* herdou o acervo do Museu Escola Nacional, o qual por sua vez, tinha sido formado a partir da Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro¹² 1883 (SILVA, 2021, p.8).

Figura 4 – Diploma da Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro (1884)



Fonte: Levy Leiloeiro. 2014. 4 Fotografia. Disponível em: <https://www.levyleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=150631/>. Acesso em: 26 mai. de 2023

O Museu Escola Nacional foi criado com a finalidade de se ter um museu pedagógico no Rio de Janeiro, uma sociedade que, em princípio, foi presidida pelo Conde d’Eu como o título de Sociedade Mantenedora do Museu Escolar Nacional (PEREIRA, 2019, p. 106). Este título desempenhava a função de tornar o Rio de Janeiro como local que sediaria anualmente exposições de trabalhos desenvolvidos por alunos e professores.

¹² Ocorrida entre 29 de julho a 30 de setembro de 1883, aconteceu a primeira Exposição Pedagógica da cidade do Rio de Janeiro. Essa exposição, ao mesmo tempo comercial e pedagógica, está associada ao histórico das Exposições Universais, eventos importantes, significativos para a marcação histórica da chamada “modernidade”, pois se apresentavam como mostras do que o mundo industrial, capitalista, tinha a oferecer em matéria de produtos (BRAGHINI, 2019, p.88).

O militar, professor e engenheiro Benjamin Constant é considerado o principal nome na constituição do *Pedagogium*, já que foi ele o responsável por elaborar as reformas educacionais do final do Oitocentos no país (MIGNOT, 2013, p.44). Também foi Constant que desenvolveu à medida que fez o Museu Escolar dar lugar ao *Pedagogium* através do decreto de nº 667. Havia na recém-proclamada república brasileira, um certo consenso político de que a educação/escola deveria ocupar um papel de protagonismo no projeto civilizatório nacional. Essas reformas buscavam, dentre outras coisas, um aprimoramento na qualificação para os professores que deveriam estar atualizados. O decreto de nº 980, de 1890, afirmava que estes aprimoramentos seriam obtidos com a:

(...) boa organização e exposição permanente de um Museu Pedagógico, conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição; gabinetes e laboratórios de ciências físicas e naturais; concursos; exposições escolares anuais; direção de uma escola primária modelo; organização de coleções modelos para o ensino científico concreto nas escolas públicas; publicação de uma revista pedagógica.

Benjamin Constant compartilhava do ideário positivista de Auguste Comte. Constant também teve um papel importante na formação dos professores em 1880, ano que assumiu a direção da Escola Normal da Corte permanecendo neste cargo até 1889.

De acordo com Ana Chrystina Mignot (2013), templo, vitrine e teatro¹³ foram metáforas usadas durante o final do século XIX e início do XX para denominar as comemorações e expectativas de progresso característicos daquele momento no Brasil. O *Pedagogium* foi definido como “Templo da modernidade educacional brasileira”. Mas antes de adentrar mais precisamente nessas questões, se faz necessário explicar as mudanças que estavam ocorrendo na esfera da educação e cultura tanto no início do século XIX quanto principalmente no final. O educador Johann Heinrich Pestalozzi, nascido na Suíça, contribuiu para formulação de novos métodos educacionais; métodos esses que já começavam a ser formulados no início do século XIX. Esses métodos que Pestalozzi defendia postulavam que os indivíduos seriam dotados de uma força de intuição sensível e de consciência sólida dos objetos em seu entorno (MIGNOT, 2013, p.29). Era através dos cinco sentidos que a aprendizagem ocorria, e através dos mesmos era possível se ter consciência do mundo ao redor.

A doutora em educação Tírsa Regazzini Peres afirma que o Brasil tomado por ideias liberais nos pós Independência (1822) passou a ver a educação como um dever do cidadão e

¹³ Templo: “Lugares de peregrinação ao fetiche da mercadoria” Benjamin (1972). Vitrines: “Vitrines gigantescas que celebra as maravilhas da Indústria e das Grandes Fábrica, catedrais da nova humanidade” Perot (1988). E as exposições se “teatraliza um projeto”: nesses “espaços da dramatização do real”, era representado um projeto que construía a ilusão do progresso como realidade tangível (MIGNOT, 2013, p.28).

do Estado, já que a nova ordem política e social exigia e necessitava que o povo estivesse apto para o exercício do voto. O naturalista, poeta e patriarca da independência, José Bonifácio, em 1821 já falava acerca da inviabilidade de um governo constitucional sem a instrução do povo (PERES, 2013, p.2).

O polímata brasileiro Rui Barbosa acreditava que a educação era a chave para o progresso do homem e do país:

Influenciado pelas correntes no século XIX, que atribuíam fundamental importância à educação dentro da sociedade, Rui Barbosa preconizou a reforma social pela reforma da educação. Como acontecia em alguns países europeus e nos Estados Unidos, também no Brasil, no final do século XIX, a escola popular, compreendida como instrumento de modernização por excelência, foi levada à condição de redentora da nação (PERES, 2013, p.17)

Durante o final do século XIX nasce um debate acerca do método intuitivo, que passava a ser usado como forma de ensinar e educar:

Método intuitivo, conhecido também como lições de coisas. Fundamentado especialmente nas ideias de Pestalozzi e Froebel, baseava-se num tratamento indutivo pelo qual o ensino deveria ir do particular para o geral, conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato (PERES, 2013, p.17).

Ocorreu em Bruxelas, na Bélgica, em 1880, uma conferência para definir e compreender quais os riscos e benefícios que o método intuitivo poderia desencadear, além das organizações dos museus escolares e a própria definição desse método intuitivo. O método intuitivo foi precisamente marcado pela orientação da necessidade de substituição da pedagogia do ouvir, pela pedagogia do ver. O Comitê Geral foi composto por representantes dos seguintes países: Alemanha, Bélgica, Brasil, Chile, Dinamarca, Espanha, EUA, França, Itália, Países Baixos, Portugal, Rússia, Suécia, Noruega e Suíça (KUHLMANN JR, 2012, p.62). Uma das questões mais trabalhadas durante essa conferência foram questões relacionadas à educação infantil.

Durante as últimas décadas do século XIX, ocorreram alguns congressos de cunho educacional, como por exemplo o Congresso Universal da Educação (1893) que aconteceu em Chicago, e o Congresso Internacional do Ensino Técnico e Industrial (1894) que buscavam definir o papel da educação e em como ela deveria ser exercida. Esses eventos que tinham ampla divulgação serviriam aqui no Brasil como apoio para elaboração de propostas educativas que atendiam a busca por modelos que estivessem associados ao progresso e à modernidade educacional.

O professor e diplomata Sousa Bandeira dizia que se fazia necessário uma instituição que melhorasse a qualificação dos professores, e assim tendo essa instituição, os professores

teriam como obrigação complementar sua formação; e essa instituição teria como base o *Pedagogium* de Vienna¹⁴. Joaquim José de Menezes Vieira, médico e educador, responsável pelo início da educação infantil no Brasil, relaciona a origem do *Pedagogium* primeiramente:

A criação da Associação do Museu Escolar Nacional, que recebeu o material do governo, após a Expedição Pedagógica, em 1883. De acordo com ele, até 1890, a associação publicou dois catálogos com as obras da biblioteca e os materiais do museu, realizou três exposições escolares e algumas conferências e permitiu que “à noite o professor de Pedagogia da Escola Nacional ahi viesse explicar aos alumnos os instrumentos e aparelhos de ensino” (MIGNOT, 2013, p.35).

A análise dos dispositivos legais que instituem e organizam o *Pedagogium* permite compreender que, embora a primeira de suas finalidades tenha indicado a melhoria da educação nacional, sua abrangência administrativa sempre esteve restrita ao Distrito Federal (MIGNOT, 2013, p.36). É importante destacar que por mais que o projeto de usar a educação como uma forma de aprimoramento da sociedade não apagava de forma alguma a exclusão que existia na sociedade, já que apenas uma parte muito pequena da população tinha acesso às escolas.

Com as mudanças que ocorriam na sociedade, principalmente por causa da industrialização, se fazia necessário cada vez mais que a mão-de-obra fosse qualificada, e isso só poderia ser obtido por meio de novos métodos educacionais. É justamente nesse período que as viagens pedagógicas ganham destaque e se fazem necessárias, já que através delas era possível encontrar novas formas de educação, e assim sendo aperfeiçoar o sistema educacional com base na necessidade de cada país.

E quando se trata de viagens pedagógicas, não podemos esquecer de Menezes Vieira, médico, educador e defensor do método intuitivo. Idealizou o primeiro jardim de infância do Brasil. Bastante conhecido por suas obras literárias voltadas para educação. Ele foi um educador idealista - o introdutor dos *kintergarten*¹⁵ em nosso país, o que se deveu em alguma medida, às inúmeras viagens de pesquisa que fizera pela Europa (MIGNOT, 2013, p. 84). As viagens de Menezes Vieira possibilitaram inúmeras contribuições para o país; essas contribuições foram a “nacionalização de obras estrangeiras, e adoção de materiais pedagógicos”; essa nacionalização tratava da adaptação das obras e materiais didáticos de autores estrangeiros para a realidade do nosso país. Vieira também publicou diversos livros que auxiliavam no ensino para surdos e mudos.

¹⁴O Instituto Pedagógico da Cidade de Viena, como instituição sucessora da antiga academia de professores ("Lehrerpädagogium" 1868), foi inaugurado em 13 de janeiro de 1923 por Otto Glöckel.

¹⁵ Pré-escola ou Jardim de infância.

Vieira foi diretor do *Pedagogium* e possibilitou o diálogo entre o Brasil e instituições estrangeiras, além de adquirir materiais estrangeiros, e estimular viagens de professores brasileiros em missões pedagógicas. Foi a proliferação de museus pedagógicos em países estrangeiros que gerou interesse de se ter esse tipo de instituições no Brasil:

A maioria dos museus de educação, criados na segunda metade do século XIX, voltava-se inicialmente para servir aos educadores, mas pelo próprio nome - museu-, foram abertos aos alunos e ao grande público. Em todos eles são anexados uma biblioteca e um grande serviço de publicações, com boletins periódicos e livros destinados aos alunos e aos professores, para complementar informações sobre o método de ensino (MIGNOT, 2013, p.103).

Das informações dos parágrafos anteriores, é importante frisar que essas viagens pedagógicas, e esse ato de trazer uma nova forma de educação e de educar baseada em um apego aos materiais e métodos de ensino trazidos de países estrangeiros, resultava em um processo educativo que não valorizava de forma alguma a nossa cultura, e nem as especificidades de um país múltiplo. Nos textos muito se fala que essa nova forma de educação buscava ser ampla e amparar todos os indivíduos, para que eles conseguissem desempenhar seus deveres e talentos na sociedade, mas a realidade era bem distinta, já que era possível observar que:

Propagandar a escolarização como meio de formar o cidadão não significava, necessariamente, defender uma educação para todos. A concepção de cidadania vinha matizada por muitos critérios excludentes e, quanto mais se valorizava a escola e se investia em prédios escolares, mais se selecionava o público que a ela teria direito. Com o forte prestígio que adquiriam as teorias eugenistas e as teses de branqueamento a elas associadas, os espaços para negros, mestiços e pobres reduzia-se na escola, no lugar de ampliar-se (MIGNOT, 2013 p. 49).

Durante os primeiros anos do *Pedagogium* ele possuía dezessete seções; essas seções apresentavam laboratórios, bibliotecas, gabinetes de física e história natural, coleções tecnológicas, cursos práticos e materiais de ensino de diversas matérias (MIGNOT, 2013, p.105). Os projetos educativos republicanos visavam ao aperfeiçoamento da instrução pública, e com isso as viagens para estudos e aperfeiçoamento para encontrar novidades na área da pedagogia eram bastante utilizadas. Essas viagens normalmente eram para países da Europa e para os Estados Unidos, que na época eram tidos como referência. Essas viagens desencadearam também o aumento do acervo do museu, já que alguns dos viajantes traziam consigo alguns itens:

Luis Augusto dos Reis, quando retorna da Europa, doa 340 itens. Em 1892, o material da Expedição Universal da Filadélfia (1876) é adquirido para o *Pedagogium*. Em 1894, o professor Dr. João Brasil Silvado, inspetor escolar, oferece 187 objetos, resultado de sua viagem em comissão à Europa. Nesse ano, o *Pedagogium* agradece o recebimento de 130 livros nacionais e

estrangeiros. Menezes Vieira também continuou sua atividade de nacionalização de obras didático-pedagógicas (MIGNOT, 2013, p.108).

É possível identificar outros relatórios que acusam recebimento de mais itens durante os anos: quadros parietais, mapas murais e jornais estão entre esses itens. O *Pedagogium* estabeleceu estreitas relações com instituições estrangeiras, foi uma forma que acharam de fazer permuta de documentos e adquirir novidades pedagógicas.

Além do educativo, também eram usadas obras de arte como uma forma de inscrição na memória e despertar o sentimento de nação e progresso. O quadro “A Pátria” pode mostrar essas afirmações. As obras de arte eram usadas como uma forma de instrumento do governo, uma forma de pensar essa nova sociedade. O desejo de modernidade, de participar da rota do progresso e torna-se uma grande nação desfazendo a imagem do exotismo tropical, do atraso e da inércia (PORTELLA, 2015). As cenas retratadas nas pinturas inscreviam símbolos no imaginário da população. Na cena deste quadro é possível identificar o que seria a confecção da primeira bandeira da República, que pode significar como a construção de uma nova Nação. Pedro Bruno nesta obra ilustra figuras de heróis e mártires, símbolos da luta pela sobrevivência da Nação Brasileira (PORTELLA, 2015).

Figura 5 - “A Pátria” Pedro Bruno (1888-1949)



Fonte: Museu da República. 2015. 5 Pintura. Disponível em: <https://museunacional.ufrj.br/destaques/exposicaomineraiis.html/>. Acesso em: 26 de mai. de 2023.

Ao fazer uma análise mais pontual do quadro “A Pátria” é possível identificar traços da exclusão de uma grande parcela da sociedade. O quadro é composto por personagens brancos somente, que não representam em nada a pluralidade étnica da população brasileira

daquela época, que estavam ali presentes no cotidiano, foram agentes na construção do nosso país, mas tinham suas existências apagadas.

A Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis trouxe como tema o enredo “*Brava Gente! O grito dos excluídos no Bicentenário da Independência*” para o desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro (2023). Através desse enredo eles defenderam a convocação do povo brasileiro, e que o Brasil de hoje deveria reconhecer seus verdadeiros protagonistas do bicentenário da independência, que é o povo brasileiro, que é o popular, que são os afro-ameríndios; pessoas que até hoje se fazem presentes, mas que suas existências permanecem sendo ignoradas:

Esta é uma convocação aos sobreviventes deste país que não nos reconhece. Um país que ignora nossas existências. Um país que comemora 200 anos da marginalização da sua própria gente. O Estado brasileiro foi erguido sobre um conjunto de mitos e símbolos que justificam as violências que ainda hoje são implementadas contra nós. Não é por acaso o apagamento do verdadeiro protagonista da história nacional: o povo brasileiro. Esta é a brava gente que está ausente dos atos cívicos que celebram nossos mitos fundadores. Excluídos (Beija-Flor de Nilópolis, 2023).

O quinto carro da Beija-Flor trouxe uma resposta ao quadro “A Pátria”, neste carro encontra-se presente a figura de uma mulher negra costurando uma nova bandeira do Brasil, uma bandeira que não se pretende excludente. Uma simbologia muito forte ao mostrar a história sendo reescrita pelas mãos do povo preto:

E o Estado brasileiro se ergueu como um instrumento para conservação de uma ordem patriarcal, escravocrata e latifundiária, o povo brasileiro, mesmo alijado dos espaços institucionais, insiste em disputar no Brasil sem temer nem a luta, nem a morte (Beija-Flor de Nilópolis, 2023).

Koselleck acredita que por mais que os acontecimentos já tenham acontecido, e por isso não se pode mudar o passado, as experiências possuem a capacidade de modificar-se com o tempo. Já o historiador Francês Jacques Le Goff defende que o passado é uma construção e reinterpretação constante, e que o futuro é parte integrante e significativo da história. Os acontecimentos da época em que o quadro A Pátria foi feito aconteceram uma única vez, mas as experiências baseadas nelas podem mudar com o passar do tempo. As experiências se superpõem, se impregnam umas das outras, novas esperanças e decepções retroagem, novas expectativas abrem brechas e repercutem elas (KOSELLECK, 2006, p. 313).

Figura 6 - “Um novo nascimento do Brasil”



Fonte: Metr p les. 21 Fev. 2023. 6 Fotografia. Disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/beija-flor-leva-protesto-show-de-luzes-e-nem-incendio-tira-destaque/>. Acesso em: 2 mar. 2023.

O espaço de experiência dos agentes que pensaram o *Pedagogium*   fruto de uma sociedade escravocrata e latifundiária, e isso por si só definiu um horizonte de expectativa que superficialmente dizia-se baseada na busca por um progresso, que resultou em sendo uma tentativa de copiar os desenvolvimentos dos países europeus e os Estados Unidos. E parte dessa busca pelo progresso era almejada e tinha-se em mente que seria alcançada com ajuda da institucionaliza o de saberes pedagógicos e modelos educativos, e o Estado exercendo um papel educador: essa busca pode ser nominada como horizonte de expectativa.   importante frisar que essa institucionaliza o dos modelos educativos também era vista como uma forma de tornar os cidadãos adeptos a nova realidade, que neste caso era a incorpora o das modernidades, industrializa o e a efetiva o do projeto político republicano.

O museu havia sido criado com o objetivo de contribuir para o avanço da instru o e deveria constituir-se como lugar de referência, a semelhança do que já ocorria em outros países, encarados como mais avançados e, por isso, modelos a serem seguidos (MIGNOT, 2013, p.167).

2.1. Os salões do *Pedagogium*

No pavimento térreo do *Pedagogium* era alocada exposi o de cunho permanente de material escolar nacional e estrangeiro: quadros negros, exemplares de cadeiras, mesas para professores e alunos, plantas de edifícios escolares. Cada um dos objetos expostos prova e explica o progresso que tanto se admirava nos Estados Unidos, Confedera o Argentina, na França, na Bélgica, na Alemanha e na Itália (SILVA, 2021, p.6). A  rea de História Natural

do Museu ocupava uma sala no térreo e o primeiro andar, as peças que faziam parte desta coleção eram:

Um esqueleto humano articulado, um homem clástico (l'écorché) completo, com as vísceras, em caoutchoue; um coração de adulto, uma laringe humana, um olho humano (peça clástica), três quadros de ovologia humana, (17 peças aumentadas), três bacias humanas com os órgãos de reprodução (trabalho em cera e cautchouce), um tronco de homem (tamanho natural, dissecado para mostrar principalmente o pneumogástrico), treze cérebros dos principais grupos de vertebrados (fac-símile em cera), treze tipos de sistema nervoso das principais subdivisões do reino animal, seis ditos do sistema circulatório, trinta e cinco tipos de mamíferos empalhados ou em esqueletos, cinquenta e quatro tipos de aves, dezessete répteis e batrachios, trinta e seis ditos peixes, quatrocentos e trinta e quatro insetos, crustáceos, moluscos e vermes, três quadros: metamorfoses dos peixes, das aves, dos batrachios; três peças clásticas: anatomia do bicho da seda, do caramujo e da abelha; três herbários completos, treze peças anatômicas de flores, dez modelos de enxertos em arvores frutíferas; cem amostras de madeira brasileira, rochas, fósseis, minerais e formas cristalinas em madeira. Anexo ao gabinete de História Natural encontra-se um pequeno laboratório completo de micrografia. Todo este material foi fornecido ao Pedagogium pelo conhecido naturalista Mr. Emile Deyrolle, preferindo-se nas coleções os tipos da fauna e flora do Brasil (SILVA, 2021, p. 7 apud Revista Pedagógica n.18, Tomo 3, 1892, p. 325-6).

Figura 7 - Gabinete de História Natural do *Pedagogium*



Fonte: Anuario de Ensino do Rio de Janeiro, 1895.

O gabinete de física era localizado em uma sala no primeiro andar, nele era possível identificar uma variedade de peças que se faziam necessárias para o curso experimental:

O gabinete de física ocupa uma sala e uma alcova do primeiro andar e possui as peças necessárias para o curso experimental. Em oito armários envidraçados acham-se classificados e cuidadosamente

conservados os instrumentos e aparelhos para as noções de mecânica; gravitação, hidrostática, calor, eletricidade, magnetismo, acústica e ótica. Estes objetos foram fabricados pelos Srs. Ch. Noé e A. Picart, fornecedores das escolas normais e dos liceus da França. A máquina pneumática, a máquina Carré, a bobina de Rhumkorff, os modelos de locomotiva e de um barco a vapor, as balanças de precisão, os termômetros, os barômetros, higrômetros, um fonógrafo, um microfone etc., demonstram a incontestável superioridade da indústria francesa (SILVA, 2021, p. 9 apud Revista Pedagógica n.18, Tomo 3, 1892, p. 326-7) (p.9).

Figura 8 - Gabinete de Física do *Pedagogium*



Fonte: Anuario de Ensino do Rio de Janeiro, 1895.

O laboratório de química ficava alocado na parte posterior do pavilhão térreo, e possuía material de lições experimentais e laboratórios:

O Laboratório de Química adquirido pelo museu era dividido em oito conjunto de objetos de diferentes áreas de estudo do ensino de química: material para as escolas primárias; produtos químicos; produtos e vidrarias para experimentos simples; material para experiência sobre metalloides; materiais para experiência sobre metalloides e metais; materiais para a experiências de química orgânica; materiais para curso de matemáticas especiais; materiais para experiências com gás de iluminação (SILVA, 2021, p.12).

A sala de leitura ficava localizada no primeiro andar, e de acordo com a descrição feita por Menezes Vieira, era um local próprio à circulação de visitantes:

A sala de leitura, amplamente iluminada e arejada, está situada no primeiro andar. O visitante ali encontra uma boa mesa de escrita, cadeiras confortáveis, papel, pena, tinta e uma escolhida coleção de publicações periódicas estrangeiras e nacionais, de assunto pedagógico, além do grande dicionário enciclopédico de Larousse, da grande enciclopédia francesa, a geografia universal de Réclus, biblioteca das ciências contemporâneas, documentos escolares, álbuns ilustrados, cadernos de trabalhos dos alunos

das escolas francesas, belgas, italianas, etc. (SILVA, 2021, p. 12 apud Revista Pedagógica n.18, Tomo 3, 1892, p. 328-9).

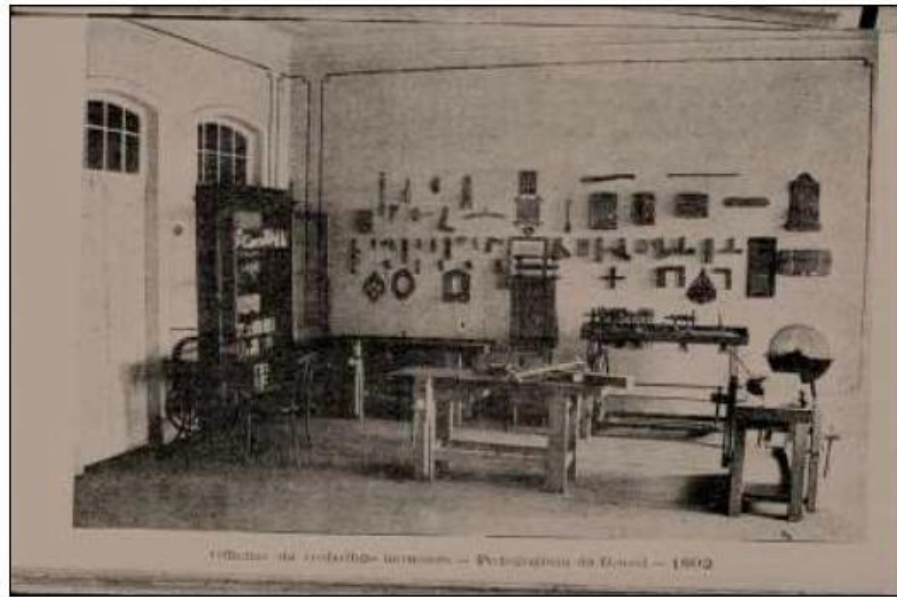
O museu também possuía espaço reservado para o material geográfico, e ficava localizado perto do salão de conferências:

Compreende uma preciosa coleção de globos terrestres e celestes de Ch. Smith, Jouvét, Baker & Pratt, Ch. Vetter, Dieu, Delagrave, Paravia, etc., o cosmógrafo Mouret, o planetário de Newton e uma grande quantidade de atlas e cartas, entre as quais a serie das antigas províncias do Brasil, trabalho dos alunos da classe de cartografia do colégio Menezes Vieira, diversos aparelhos porta-cartas de origem belga e francesa. Esta seção oferece indicações metodológicas de grande utilidade. Os trabalhos de Sluys, Dufief, Genoneaux, Vidal Lablache, Levasseur, Schrader, Nioux, Monteith, Swinton, Guyot, etc., contribuirão para que abandonemos os soporíferos compêndios-ladainhas, adotados, infelizmente, em nossos colégios e escolas. (SILVA, 2021, p. 13 apud Revista Pedagógica, Tomo 3, p. 331-2).

A sala de trabalhos manuais era voltada para o desenvolvimento de trabalhos que envolviam carpintaria e marcenaria:

A sala de trabalhos manuais representa em miniatura uma oficina de carpinteiros e marceneiro, como existem anexas às escolas francesas. O material foi encomendado ao estabelecimento Aux Forges de Vulcain, fornecedor das escolas de França. Uma série de modelos tipos da escola de Naas, e outra da escola da rua de Tournefort mostram a orientação dos sistemas pedagógico e econômico, aplicados ao ensino dos trabalhos manuais. Ao lado desses espécimes figura brilhantemente a coleção de trabalhos em madeira e ferro, executados pelos alunos da escola Rodrigues Sampaio, anexa ao Museu Pedagógico de Lisboa, e oferecidos a este Pedagogium, a pedido do Sr. Professor Luiz Augusto dos Reis. (SILVA, 2021, p. 15 apud Revista Pedagógica, n.18, Tomo 3, p. 332-3).

Figura 9 - Oficina de Trabalhos Manuais do *Pedagogium*



Fonte: Anuario do Ensino do Rio de Janeiro, 1895.

2.2. A Revista Pedagógica

A Revista Pedagógica, publicada entre 1890 e 1896, foi utilizada como um instrumento de disseminação da multidimensionalidade desse campo educacional, além de contribuir para compreensão dessas propostas. E tinha como principal meta a divulgação científica, principalmente destinada aos professores. Foi decisiva na configuração do campo disciplinar pedagógico. Essas revistas continham uma sessão intitulada de *Pantheon*¹⁶ Escolar que era utilizada como uma forma de homenagear os “heróis da educação popular”, além de construir uma memória afetiva por parte da população a esses “heróis”:

Além de buscar criar um passado como lugar de referência exemplar, ou seja, a construção utópica de um passado por força do exemplo, almejava igualmente construir, com tal memória, uma educação que era, ao mesmo tempo, a própria configuração de um conhecimento pedagógico. *Conhecer pela memória*: ao destacar indivíduos e suas ações, a Revista Pedagógica buscava afirmar a própria constituição da pedagogia (MIGNOT, 2013, p. 187).

É importante ressaltar que a Revista Pedagógica não só buscava perceber a educação na república como também os eventos datados anteriores a dela. Adotou-se uma perspectiva histórica que pretendia valorizar os processos de transformação, buscando perceber tanto as rupturas quanto as continuidades (MIGNOT, 2013, p. 193). Esse método adotado possibilitava uma análise histórica e temporal mais precisa, e isso acarretava uma percepção mais palpável das mudanças que a república estava fazendo, ou seja, uma forma de deixar

¹⁶ Panteão vindo do grego *pántheion* e do latim *pantheon*. Na Roma antiga, era um templo dedicado aos deuses (MIGNOT, 2013, p.186)

mais evidente os progressos desenvolvidos por ela. Fica perceptível que ao mesmo tempo que o espaço de experiência era norteador para o entendimento e a visão mais ampla das rupturas e continuidades, também se faz visível que essas experiências deveriam ser ultrapassadas já as mudanças se faziam necessárias.

A experiência proveniente do passado é espacial, porque ela se aglomera para formar um todo em que muitos estratos de tempos anteriores estão simultaneamente presentes, sem que haja interferência a um antes e depois. Não existe uma experiência cronologicamente mensurável – embora possa ser datada conforme aquilo que lhe deu origem –, porque a cada momento ela é composta de tudo o que se pode recordar da própria vida ou da vida dos outros (KOSELLECK, 2006, p.311)

2.3. Vontade de Museu

Como dito anteriormente, o *Pedagogium* nasce da necessidade que se tinha em se aproximar das mudanças que aconteciam na Europa e Estados Unidos. Baseando-se nessas grandes mudanças que aconteciam em alguns países estrangeiros que eram tidos como mais avançados, e que viam os métodos educativos como determinantes para progresso e modernização, já que a educação detém caráter norteador e modificador. Os intelectuais da época e o Estado se espelharam nesses conceitos como uma forma de também modificar o nosso país. O *Pedagogium* carrega uma tipologia de museu criado especialmente para tentativa de alavancar mudanças na sociedade, uma forma de qualificar os professores e os demais para essa nova sociedade.

O *Pedagogium* é fruto de um espaço de experiência de um país que foi construído tendo a Europa como espelho do progresso. A vontade de museu que deu vida ao *Pedagogium* é despertada em meio a todo esse contexto, ela surge como uma das formas que se viu de alcançar o progresso e a modernidade desejada por uma parcela da sociedade que detinha mais poder: intelectual, aquisitivo ou político. Narrativas foram construídas, e em suma maioria ilusórias, que narravam um ideal de país moderno, mas na verdade uma parcela da sociedade era deixada de lado por não se encaixar dentro dos parâmetros de progresso marcado por um horizonte de expectativa excludente.

“A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. O objeto de estudo da História é, por natureza, o Homem.”

(Marc Bloch)

3. Considerações Finais

As categorias heurísticas são bastante conhecidas no campo do estudo da história, os historiadores as utilizam como uma forma de estudar o tempo e a História. O método heurístico utilizado pelos historiadores sustenta-se na pesquisa de informações que são necessárias para realização de uma análise e verificação histórica.

Nesta monografia utilizamos duas categorias heurísticas: um par criado pelo historiador Reinhart Koselleck: espaço de experiência e horizonte de expectativa; e outra pelo historiador François Hartog: regimes de historicidade. Essas categorias possibilitaram a seleção de informações que condizem com a proposta desta monografia, que é compreender como o espaço de experiência destes homens e mulheres despertou na vontade de museu. Esses museus sendo utilizados como vitrines do horizonte de expectativas destas pessoas.

Escolhemos o Museu Real e o *Pedagogium* por se tratarem de dois museus criados no século XIX, um sendo no início e o outro no final do século. Cada um tendo uma proposta diferente e tipologia distinta também; e não menos importante: um espaço de experiência e um horizonte de expectativa distinto. Essa distinção permitiu uma análise mais precisa das diferentes visões destes homens e mulheres, como também foi possível visualizar os pontos em que ambos se tocam. Os regimes de historicidade foi utilizado para entendermos como esses personagens se relacionavam com o tempo.

O início do século XIX no Brasil foi marcado pela chegada da família real Portuguesa. Portugal, como uma parcela significativa dos países europeus, vinha de um contexto histórico marcado pelo entusiasmo pela ciência. Durante o século XVIII Portugal já começava a organizar expedições, essas expedições tinham como principal meta o conhecimento e controle da Natureza, já que neste momento a natureza deixava de ser objeto de apenas contemplação, para ser algo que deveria ser entendido, estudado e divulgado. Com as viagens filosóficas que se deram no século XVIII, na Europa, possibilitou o conhecimento e exploração do seu próprio território e dos territórios que eram colônias de países europeus, através de explorações que geralmente eram voltadas para mineralogia e botânica.

As viagens filosóficas também são resultado do Regime de Historicidade dos homens e mulheres que estavam a serviço do Reino de Portugal, e também foram utilizadas como um processo de modernização que Portugal desempenhou durante o final do século XVIII, uma forma que se tinha através do conhecimento e a divulgação das ciências. Ou seja, quando

esses homens e mulheres chegam ao Brasil existe uma necessidade de trazer essas expedições como uma forma de integrar o território a esse espaço de experiência e ao horizonte de expectativa, por meio do entendimento da natureza tão diversa que o Brasil apresentava. Foi possível identificar que essas alegações também são resultado do “espaço de experiência” dessas pessoas, já que se trata de experiências do passado que foram incorporadas nas circunstâncias daquele presente.

Portugal utiliza dessa referência que eles possuíam (espaço de experiência) para conhecer e explorar o território brasileiro a seu favor. Esse espaço de experiência acarretou um novo projeto econômico e estético para o Brasil. O novo projeto resultou na criação do Museu Real, que tinha como principal missão contribuir para a descoberta das potencialidades do território brasileiro, já que os museus eram vistos como uma extensão dos saberes, e seus ambientes possibilitavam o conhecimento e experimentação das ciências naturais em prol de um desenvolvimento (horizonte de expectativa).

Com a criação do Museu Real foi possível analisar que esta instituição é resultado de um país que estava sofrendo drásticas mudanças desencadeadas pela chegada da família real, que tinha como principais objetivos “desenvolver” o Brasil para se adequar ao que eles consideravam como sendo o que a corte achava que seria digno dela. E foram justamente as viagens filosóficas que possibilitaram o aumento do acervo do Museu Real, além de promover maiores formas de estudo e conhecimento da natureza local. Este desenvolvimento estético, intelectual e científico também era usado por outros países europeus como uma forma de mostrar que o país estava sendo bem-sucedido.

No horizonte de expectativa foi possível identificar que ele se volta para o desenvolvimento, que era deveras almejado e tendia a se ter uma tentativa de que esse avanço fosse dito de maneira rápida. Essa iniciativa de rompimento rápido com as circunstâncias do presente ocasionou mudanças bruscas que foram sentidas no presente por grande parte da sociedade. E foi em meio a essas grandes mudanças que nasceu a vontade de museu que ocasionou na criação do Museu Real.

Distinto do Museu Real, o Museu Pedagógico Nacional – *Pedagogium* origina-se em meio a um projeto de educação pública proposto pelos republicanos. Com a recém República proclamada, defende-se a necessidade por parte do Estado e dos intelectuais da época de transformação da sociedade através de novas formas de educação e profissionalização. Os republicanos acreditavam que os países europeus e os Estados Unidos eram símbolo do progresso e da modernização, e com isso se via que a melhor forma de fazer o Brasil progredir seria se espelhando nas reformas pedagógicas daqueles países.

As viagens pedagógicas que foram um marco durante o final do século XIX e início do XX, tiveram suma importância nessa visão de que o aprimoramento da educação poderia ser um mecanismo para o progresso do país, essas viagens eram definidas pela ampla diversidade de fontes histórico-educativas. Inicialmente era tido que essa mudança na forma de educação também era uma forma de tentar torná-la mais acessível para sociedade, mas na realidade era o contrário, principalmente porque os métodos educativos eram copiados de países estrangeiros, isto é, não contemplavam a diversidade da sociedade brasileira e suas necessidades:

O Brasil, ao lado de vários outros países, implantou o seu museu pedagógico e compartilhou essa rede de trocas entre agentes que estiveram à frente de órgãos governamentais da instrução pública. Por esse motivo, a historiografia tem levantado e discutido as inspirações advindas de outras experiências nacionais para a configuração do *Pedagogium* brasileiro, entre as quais o Museu Pedagógico da França. Por um lado, a experiência brasileira foi vista por seus contemporâneos como uma flor exótica em terras nas quais não tinha condições de vingar (POSSAMAI, 2019, p.70).

E dessa forma novamente pode-se afirmar que a organização do *Pedagogium* se deu a partir de um ideal europeu, e deste modo se tinha uma exclusão das nossas próprias especificidades. Acredito que não se pode usar uma visão europeia em um país como o Brasil, que é repleto por si só de identidades e saberes que poderiam ter sido usadas na construção de uma outra proposta educacional, e adequada para a nossa realidade. Mas nesta época o espaço de experiência e o horizonte de expectativas dos indivíduos que detinham “poder” para desempenhar essas buscas estavam precisamente voltadas para um ideal de nação e progresso que era baseado na visão europeia e, nesse caso específico, estadunidense.

O regime de historicidade do *Pedagogium* é precisamente produto de uma sociedade que buscava um rompimento com o passado, e tinha como principal meta o progresso que seria almejado através de novas formas de educação e propagação do conhecimento através do mesmo; que por si só se define também como o horizonte de expectativa. No espaço de experiência foi possível identificar que se tratava de uma sociedade que foi formada através da exclusão de parte da sociedade que era vista como fora do ideal de progresso, uma sociedade escravocrata e latifundiária construída tendo a Europa e os Estados Unidos como vitrine da modernidade. A modernidade traz uma característica bem marcante:

Na modernidade, a emergência de um futuro diferente do “futuro passado”, um futuro aberto, indeterminado e indeterminável pelas experiências passadas, o passado cessou de “ensinar”. A radicalidade do futuro, vivido no presente como aceleração, separou as dimensões do tempo, anulando a utilidade da experiência passada (DUARTE, 2012, p.74).

Durante a análise foi possível identificar também semelhanças entre ambos os museus, foram vitrines de seus determinados contextos de historicidade. O Museu Real sendo vitrine para a observação e o conhecer, e o *Pedagogium* sendo uma vitrine do progresso desse novo mundo desencadeado pela instauração da República com o Estado desempenhando um papel educador. Ambos também desempenhavam papel de “capacitação” de profissionais, principalmente de intelectuais.

Foi possível através da interdisciplinaridade do curso de Museologia trazer um método utilizado por historiadores, sendo voltado para análise da formação de museus, este método que vai além de um simples estudo da história da construção dessas instituições. As categorias heurísticas possibilitaram a percepção e o detalhamento de quais necessidades desencadearam a construção dos determinados museus que aqui analisamos.

É possível agora afirmar que museus estão atrelados aos contextos históricos em que eles foram construídos, ou serão construídos. São resultado de como nos relacionamos com o tempo, e com a memória¹⁷, e é consequência de nossas experiências coletivas ou individuais. Além de também serem fruto das expectativas que temos para o futuro. A construção, e mais precisamente a tipologia e a missão que um museu vai desenvolver, pode mostrar muito sobre a sociedade em que ele vai estar inserido.

¹⁷ A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1996, p.423)

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. A Fabricação do imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Lapa: Rocco, 1996.

ALMEIDA, José Mario de; DANTAS, Regina Maria Macedo Costa. Casa dos Pássaros, precursor de um museu de História Natural ou apenas local de preparação de material zoológico a ser enviado para Portugal. 9º Congresso em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia. Rio de Janeiro, 2016. Pp. 1-8, in: Caderno de Resumos. Rio de Janeiro: HCTE/UFRJ, 2016.

ANNUÁRIO DO ENSINO DO RIO DE JANEIRO, 1895. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>. Acesso em: 26 de abr. de 2023.

BARAÇAL, Anaildo Bernardo . Museu Nacional, trama aberta. In: 16 Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 2018, Campina Grande. 16 Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia, 2018. p. ---.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013.

BRAGHINI, K. M. Z., & LIMA, D. B. (2019). A seção da Espanha na primeira exposição pedagógica do Rio de Janeiro (1883). *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 7(3), 86–102.

BRASIL. Decreto de 6 de junho de 1818. Cria um museu nesta Corte, e manda que ele seja estabelecido em um prédio do Campo de Santana que manda comprar e incorporar aos próprios da Coroa. Coleção das leis do Brasil, Rio de Janeiro, p. 60-61, 1889.

BRASIL. Decreto de 12 de agosto de 1816. Concede pensões a diversos artistas que vieram estabelecer-se no país. *Coleção de leis do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 77-78, 1890.

BRASIL. Decreto de 19 de novembro de 1824. Aumento com 100\$000 o ordenado do Porteiro e Guarda do Museu Imperial. In: **Collecção das Leis do Imperio de Brasil de 1824**, parte II. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

BRASIL. Decreto n. 667, de 16 de agosto de 1890. Cria um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de Pedagogium. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, fascículo 8, p. 1.877, 1890.

BRASILIANA FOTOGRÁFICA, 2018. O Museu Nacional
<<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=12889/>> Acesso em: 6 de jun. de 2023.

BEIJA-FLOR DE NILÓPOLIS. Carnaval 2023. Site Oficial da Beija-Flor de Nilópolis.
Disponível em: <https://www.beija-flor.com.br/> Acesso em: 02 de mar. 2023.

Decreto de Regulamentação no 980, de 1890. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-980-8-novembro-1890-518331publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22/08/2019.

DOMINGUES, Ângela (2019), “Museus, colecionismo e viagens científicas em Portugal de finais de Setecentos”, *Asclepio*, 71(2): p271.

DÓRIA, J. C. S.. O tempo do progresso: o abolicionismo brasileiro. *Observatório Quilombola*, v. 1, p. 1, 2016.

DUARTE, J. de A. e D. Tempo e crise na teoria da modernidade de Reinhart Koselleck. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 5, n. 8, p. 70–90, 2011.

FERREIRA, A. Camila Cristina; TONIOSSO, José Pedro. Ensino Primário, Ideário Republicano e a Criação do Primeiro Grupo Escolar de Bebedouro. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 3 (1): 315-333, 2016.

GUIMARÃES, C. G. O negócio do tráfico negreiro de João Rodrigues Pereira de Almeida, o Barão de Ubá, e da firma Joaquim Pereira de Almeida, em Moçambique, c. 1808-1829. *Africana Studia*, Porto, n. 27, p. 65-76, 2016.

HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KLANOVICZ, Jó. História do Brasil Imperial/ Jó Klanovicz. Centro Universitário Leonardo da Vinci –: Indaial, Grupo UNIASSELVI, 2011.x; 148.p.: il.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo: estudos sobre história* Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* Tradução Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006a.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora Puc-RJ, 2006.

KUHLMANN JR., M. Notas sobre o Congresso Internacional do Ensino, Bruxelas, 1801. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 59–69, 2012.

KURY, Lorelai. *Ciência&Cultura: As Expedições Naturalistas no Brasil no Século XIX*. (sem local). Disponível em: <https://revistacienciaecultura.org.br/?artigos=as-expedicoes-naturalistas-no-brasil-no-seculo-xix>. Acesso em: 12 dez. 2022.

KURY, Lorelai; GESTEIRA, Heloísa (Org.). *Ensaio de história das ciências no Brasil: das Luzes à nação independente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, [no proelo].

LEVY LEILOEIRO. Diploma do Brasil Império <<https://www.levyleiloeiro.com.br/peca.asp?ID=150631>> Acesso em: 26 de mai. de 2023.

LOPES, M. M. *O Brasil descobre a pesquisa científica: Os museus e as ciências naturais no século XIX*. 2ª edição. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 2009.

MANSUR, Kátia et alli. O Gnaisse Facoidal: a Mais Carioca das Rochas. In: *Anuário do Instituto de Geociências*, UFRJ, vol. 31 – 2/2008, p. 9-22.

MARCHI da SILVA, Camila (2022). Museu Pedagógico Nacional – Pedagogium, uma vitrine comercial (1890-1919). *Cadernos de História da Educação*, v.21, p.1-20.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. O cotidiano, os “regimes de historicidade” e a memória. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236 - 253. set./dez. 2016.

METRÓPOLES. Beija-Flor leva protesto, show de luzes e nem incêndio tira destaque <<https://www.metropoles.com/entretenimento/beija-flor-leva-protesto-show-de-luzes-e-nem-incendio-tira-destaque>> acesso em: 26 de mai. de 2023.

MIGNOT, Ana Chrystina (org.). *Pedagogium: Símbolo da Modernidade Educacional Republicana*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2013.

MIGNOT, Ana Chrystina V.; GONDRA, José (Orgs). *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Ildeu de Castro. O escravo do naturalista. *Ciência hoje*, v.31, n.184, p.40-48. jul. 2002.

MUSEU DA REPÚBLICA. A Pátria <<https://museudarepublica.museus.gov.br/a-patria/>> Acesso em: 26 de mai. de 2023.

MUSEU NACIONAL. Exposição Temporária de Mineralogia: Minerais da coleção Werner <<https://museunacional.ufrj.br/destaques/exposicaominerais.html>> Acesso em: 26 de mai. de 2023.

MUSEU REAL. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930). Capturado em [dia, mês, ano]. Online.

O GLOBO. Academia Brasileira de Letras em 125 anos: os principais momento da história da ‘Casa de Machado de Assis’ < <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2022/07/academia-brasileira-de-letas-em-125-anos-os-principais-momentos-da-historia-da-casa-de-machado-de-assis.ghtml>> Acesso em: 26 de mai. de 2023.

OLIVEIRA, J. C. D. João VI, adorador do Deus das ciências?: a constituição da cultura científica no Brasil (1808-1821). Rio de janeiro: Editora E-papers, 2005.

PEREIRA, Marcele R. N. Museu escolares: trajetória histórica e desafios a luz da museologia social. Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, vol. 51, p. 96-118, 2019.

PERES, T. R. A Educação Brasileira no Império. In *Acervo Digital da Unesp*. São Paulo: Unesp. 2010. p. 1-23. Disponível em: <https://goo.gl/hbK9nF>. Acesso em 14 jun. 2013.

PIMENTA, João Paulo. História do presentismo, história presentista? A propósito de Regimes de historicidade, de François Hartog. rev. hist. (São Paulo), n. 172, p. 399-404, jan.-jun., 2015.

POSSAMAI, Z. R. Museus pedagógicos nacionais: Brasil e França, século XIX. *Museu & Interdisciplinaridade*, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 69-79, ago./dez. 2019.

PORTELLA, Isabel. A Pátria. Museu da República. Out de 2015. Disponível em: <https://museudarepublica.museus.gov.br/a-patria/>, Acesso em: 28 jan. 2023.

RESEARCHGATE, “Negros voltando da caçada - Escravo de um naturalista, em gravura de Debret (1834-1839) <https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Negros-voltando-da-cacada-Escravo-de-um-naturalista-em-gravura-de-Debret_fig1_43245465> Acesso em: 26 de mai. 2023.

REVISTA DA SBHC, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 159-172, jul | dez 2007.

SANTOS, Ingridde Engel Alves dos. *Imagens do futuro nos museus: das máquinas do porvir às moradas de sonhos coletivos*. 2020. 116 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, Camila Marchi da. *História do Museu Pedagógico Nacional: Pedagogium – um museu de grandes novidades (1890-1919)*. 2021. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA, Fábila Janaina Marciel da; LIMA, Antoniele Silvana de Mele; GOIANA, Edgar Nogueira; SEVERO, Ivaneide. *Conceitos de Tempo e Consciência Histórica na Perspectiva de Historicidade Humana / Concepts of Time and Historical Awareness in the Perspective of Human Historicity*. ID ON LINE. *REVISTA DE PSICOLOGIA*, v. 14, p. 257-271, 2020.

VARELA, Alex; NETO, Gil Baião. *Museu Real. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)*. Capturado em 27/11/2022.

VOLZ, F. *Walter Benjamin: memória e conhecimento do presente*. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 150–168, 2019.

WIEN GESCHICHTE WIKI. **Pädagogisches Institut der Stadt Wien**. Disponível em: https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/P%C3%A4dagogisches_Institut_der_Stadt_Wien#tab=0. Acesso em: 04 fev. 2023.