



## O Ensino de história para além da escola: construindo novas narrativas

LUIZA DA FONSECA TAVARES\*

Com o caminhar das pesquisas em educação e cultura têm-se aprofundado as discussões acerca da produção e circulação do conhecimento. Nesse contexto os centros culturais, museus e bibliotecas, de modo geral os espaços culturais, vêm se afirmando como espaços formativos. Sendo composto por manifestações de expressões culturais a serem comunicadas e atingidas ao maior número de pessoas possíveis, esses espaços são explorados cada vez mais por professores e adquirem o caráter de democratizador da cultura pela possibilidade que tem representado.

Fora do campo de definição de cultura escolar (FORQUIN, 1993) e educação escolar seriada, sistemática e regular, esses centros situam-se no âmbito da educação não formal. Na realização de ações culturais criam-se a possibilidade de experimentar a cultura e a história viva, ao ponto das pessoas e alunos tomarem consciência de si e sua atuação dentro do coletivo. Portanto, propiciam meios para reflexão e debates em torno das “verdades”. Ademais, são tidos como instrumentos sociais atrelados a uma função política e a construção de narrativas, a partir dos objetos expostos.

Além do discurso museal ou institucional, apresentam argumentos museais, se referindo aos museus, mas podendo se estender, composto por várias falas e até vozes silenciadas prontas para serem ouvidas, que se encontram num duelo eloquente. Os objetos ou “suportes de memória” (NORA, 1993) estabelecem um vínculo com o rito e/ou passado constituídos por inúmeros significados que lhes são atribuídos por cada visita. Eles desenvolvem a imaginação do visitante ampliando a experiência cultural e temporal. Visualizando esses lugares culturais como espaço discursivo-argumentativos e pensando naqueles onde ocorre a revisitação do passado pela escrita histórica, ou seja, produtor de conhecimento histórico, tem-se um terreno fértil para o ensino de história.

Atentando para o aumento significativo de “lugares de memória” (NORA, 1993) que oferecem certos passados a um amplo público em meio ao jogo político da memória histórica que mobiliza lembranças e esquecimentos, e para os embates sobre o reconhecimento da importância da investigação da produção e distribuição do conhecimento histórico e seu estatuto de validado e legitimado em diferentes contextos de formação, interessa-me analisar,

---

\* Mestranda do Programa de pós-graduação em História Social da Cultura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

baseada nos estudos da História no tempo presente (DOSSE, 2012) e narrativa (MONTEIRO e GABRIEL, 2014), de que modo os professores de história podem se apropriar dessa nova conjuntura cultural e patrimonial que se pautam em propostas democratizantes na qual diversas categorias e diversos grupos sociais existentes são representados por seus acervos.

### **O papel dos espaços culturais para o ensino**

Os espaços culturais como museus, bibliotecas e centros culturais têm se constituído cada vez mais como espaços formativos perante os professores da educação básica. As potencialidades dos patrimônios, das exposições e da cultura material ali presentes nem sempre são tão claras, como exemplo temos a predominância da documentação escrita perante a Historiografia. As peças, no caso, as culturas materiais, que compõem os acervos museológicos são portadoras de crenças, ritos, costumes, técnicas, condições econômicas das sociedades, e tais informações, são obtidas através das ferramentas interpretativas<sup>1</sup> que atentam as características de produção e veiculação de informações, transformando-os em documentos de pesquisa histórica. Sendo uma das funções desses espaços guardar, preservar e divulgar a arte e/ou o Patrimônio Cultural, os bens culturais expostos nos possibilitam questionar a despeito da constituição de uma memória, da preservação de um passado e de um discurso institucional.

Segundo Gonçalves (2005: 08)

*Na medida em que os objetos materiais circulam permanentemente na vida social, importa acompanhar descritiva e analiticamente seus deslocamentos e suas transformações (ou reclassificações) através dos diversos contextos sociais e simbólicos.*

Na busca da compreensão da dinâmica da vida em seus variados aspectos, cabe aos profissionais envolvidos, historiadores ou educadores, procurarem e contextualizarem os lugares por onde o objeto em análise já esteve, ou seja, da possível origem até o local que se encontra. Yassuda (2009) e Elazari (2009) concordam que os objetos tiveram participação ativa na vida das pessoas, de modo que detém uma historicidade, que deve ser resgatada. Ao estarem expostos em museus podem estabelecer uma identidade com a sociedade. Segundo Elazari (2009) o museu é um lugar de memória onde diferentes grupos sociais têm suas histórias de vida preservadas, estudadas e compartilhadas. Dessa forma, nessas instituições

---

<sup>1</sup> FUNARI, Pedro Paulo A. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95-108.

têm-se o reconhecimento das identidades dos povos e a valorização de suas culturas. O patrimônio cultural que compõe o museu tem sua função e parte com a sociedade. De mesmo modo a produção artística é feita por homens, logo, estabelecem relações com o cotidiano de diferentes maneiras.

Uma visita tradicional com o professor apenas acompanhando ou com o auxílio de um roteiro escrito pode resultar numa visão parcial e simplista do acervo. Segundo Bittencourt (2004: ) “essa forma de visitar museus faz com que os objetos permaneçam inacessíveis, conclui, sendo preciso desencadear uma ação educativa que estimule a sensibilidade à linguagem plástica”. Assim como aprendemos a ler as letras, é preciso aprender a ler imagens, objetos e exposições. Os discursos institucionais não são explícitos e as informações precisam ser transformadas em conhecimentos. Almeida e Vasconcellos (2004: 105) nos sinalizam que “não basta visitar uma exposição museológica para que ocorra um processo educativo: é preciso compreender as mensagens propostas pela exposição e construir novas significações a partir delas”.

Os museus são bons exemplos, eles estão atrelados a uma função política e a construção de narrativas a partir de seus acervos, sinaliza Santos (2009: 115). Os objetos que adotam, as exposições que escolhem e o modo como dispõem seus conteúdos nos indiciam que história essas instituições se propõem a contar e divulgar. Mais especificamente podemos pensar nos museus indígenas ou em instituições que exibem exposições sobre essas sociedades, pois exigem cuidado no tratamento. Eles se propõem em tratar sobre um grupo social segregado e violentado há mais de 500 anos, possuidor de diferentes histórias.

### **Contextualizando o tema**

A temática aqui envolvida está inserida na constatação de um aumento expressivo de lugares de memória, de construções de museus e tombamentos de locais de relevância cultural e histórica. Segundo Nora (1993) vive-se um tempo marcado pelo presente e pelo ritmo acelerado das transformações dos processos históricos, que se tornou obcecado pela memória e seus métodos de suporte. Um tempo caracterizado como dever de memória. Hartog (2013) intitula de “crise do regime moderno de historicidade”, onde um novo regime aparece centrado sobre o presente, na qual este se impõe como único horizonte possível e que valoriza apenas o imediatismo. A necessidade de lugares de memória centra-se na própria falta da

memória e de identidade. Esses lugares são a segurança de preservação de memória coletivas, de modo a lutar e fixar suas identidades.

Nessa perspectiva de Nora (1993) considero os museus como

*lugares da memória que conseguem (...) parar o tempo (...) bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, immortalizar a morte, materializar o imaterial para (...) prender o máximo de sentido num mínimo de sinais.*

Enquanto lugares de luta de memória e sua preservação, eles são simbólicos pela representação que comportam de grupos sociais. Logo, os discursos museográficos são permeados de jogos de força política que buscam hegemonização de memórias. Nesse aspecto que os museus precisam ser analisados, a partir das mensagens divulgadas pelas exposições para que enfim, novos conhecimentos sejam produzidos. Recorro aos museus na explicação, mas podemos deslocar para as instituições culturais que possuem curadorias sempre com alguma intencionalidade.

Ainda pensando a partir dos museus, temos aqueles tradicionais que estão de acordo com uma historiografia positivista, que produzia a história oficial. Eles são vistos como espaço de colecionadores e privilegiavam exposição de temas ligados a conquista e vitórias, muitas vezes vinculados as instituições governamentais na busca da criação da identidade dos Estados Nacionais. Essa concepção está preocupada em contar uma história verdadeira e em expor objetos daqueles grupos dominados ou derrotados, na lógica dos vencedores. Os museus serviam como gabinete de curiosidades. No caso dos indígenas, inicialmente, temos uma visão sobre os índios. Um discurso colonialista sobre a cultura e trajetória desses grupos.

De acordo com Yassuda (2009: 70) em uma trajetória espaço-temporal, os objetos museográficos tiveram “participação ativa na vida das pessoas, atrelando-se a ele conceitos de utilidade, valor e significado”. Nos espaços museais ele adquire novos significados e é fundamental entender esse percurso que o fez estar ali. Nos processos de musealização diferentes concepções de museu estão em disputa, principalmente quando estão a construir representações de determinado grupo social. Nesse confronto, estão de um lado os sentidos dos relatos, documentos, objetos para os pesquisadores, e do outro, para os próprios grupos sociais produtores, que tiveram seus antepassados retratados e seus objetos colecionados.

Atualmente exige-se o enfrentamento da questão da alteridade. Nesse caso, vemos o surgimento de museus etnográficos no Brasil no século XX, e exposição de grupos segregados. Nos pilares desses espaços estava o discurso sobre o “outro” interno à nação ou

contido no território nacional. Podemos deduzir uma tentativa de aproximação, que tornava o museu enquanto instrumento de mediação de interesses e apaziguador de conflitos, nem sempre eficiente. Esse primeiro momento, são lugares de construção de alteridades, onde o “outro” era representado por objetos escolhidos e organizados por profissionais na ideia de sintetizar “totalidades culturais”, explica Chagas (2007). Sendo assim, eram vozes externas, intérpretes autorizados a falar sobre, ou seja, eram legitimados perante a sociedade. O que vem se intensificando nos últimos anos, é o sobressalto desses grupos culturais e social, até então chamados de “outros”, que passam a terem suas vozes escutadas.

Uma das explicações desse movimento estaria na autorrepresentação como parte das mobilizações políticas dos povos. Esses espaços aproximam-se de formas de encaminhamentos de processos educacionais de representações sociais e afirmações de identidades étnicas. O reconhecimento desse “outro” e a consolidação desses espaços representacionais possibilitou o cruzamento de grupos diversos em um mesmo *lócus*, de modo que as lideranças sociais enxergassem as potencialidades desses lugares na reafirmação de identidades e na luta pela desconstrução de imagens distorcidas dos brasileiros sobre seu povo.

Esse fenômeno, a meu ver, está relacionado à perspectiva dos debates em torno dos tempos pós-moderno (GABRIEL e MONTEIRO, 2014). A inserção de povos discriminados em ações culturais fez com que eles próprios atribuíssem sentido a partir de seus referências. Desse modo, abre-se espaço para outras narrativas, para histórias sobre si, que representam esses povos sobre eles próprios.

### **As demandas de narrativas: questões importantes**

Para iniciar essa sessão recorro ao vídeo da escritora nigeriana Chimamanda Adichie em sua palestra intitulada “Os perigos de uma história única”<sup>2</sup> na qual relata, a partir de suas experiências, os problemas de não identificação com os livros disponíveis em seu país por descreverem situações e contextos diferentes da sua realidade, haja vista que os autores eram os britânicos, colonizadores de seu país. Não que a história contada de cima para baixo esteja errada ou puramente mentirosa, mas é falha e incompleta, devido a ausência de outros setores

---

<sup>2</sup> Discurso proferido no TED (*Ideas Worth Spreading*). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acessado em: 31 mai. 2017.

sociais e da subalternidade e depreciação desse “outro”. Sabendo que uma totalidade história é utópica, as narrativas precisam ser vista como uma escolha de quem as conta, como e quando. Ressaltando que o poder de escolha é carregado de subjetividades e não totalmente individual e vazio. Assim como Araujo (2013)<sup>3</sup> acredito num caminho alternativo ao terreno descrito baseado nas reflexões do campo histórico, a fim de construir outras histórias possíveis que agregam a diversidade.

*O processo de redução da diversidade de mundos e tempos ao lado da singularidade da concepção de História estabelece uma relação bastante característica com a diversidade. A ideia de totalidade homogênea e singular expressa na noção de progresso, central para a concepção moderna de História, cria assimetrias históricas capazes de promover a não existência da diferença (ARAUJO, 2013: 273).*

Novos tempos surgiram e com ele novas demandas, de fazer história, de retomar o passado e das metodologias de trabalho. Segundo Dosse (2012: 15) temos a emergência de reavaliar a “contingência, da pluralidade das possibilidades, da diversidade das escolhas possíveis dos atores”. Gabriel e Monteiro (2014: 27) desenvolvem melhor essas questões epistemológicas dentro do que elas chamam de “tempo pós”, apontando para alguns aspectos substanciais como

*aquelas que falam do caráter provisório das verdades, dos efeitos de sentido, que abrem espaços para outras inteligibilidades, que assumem a pluralidade de narrativas, de histórias, de leituras de mundo, que não pretendem engessar identidades, que as reconhecem como processos, intrinsecamente relacionais, dinâmicas e construídas nas relações de poder, no jogo político.*

Assim, estamos diante de novos horizontes e narrativas, de modo a problematizar e questionar um passado fixo e único. As dimensões temporais tornam-se flexíveis e novos equacionais são formados. Gabriel (2012) clarifica esse contexto:

*Tempos onde novas possibilidades de equacionar passado e futuro estão dadas, novas formas de se relacionar com o passado e futuro estão abertas. Novas narrativas históricas podem ser escritas tornando possível reviver o passado não mais do ponto de vista do acabado do imutável, do irrevocável. Novos fluxos de sentido de passado estão disponíveis abrindo caminho para que se possam reviver potencialidades não realizadas.*

Portanto, há possibilidade de narrativas silenciadas, mas como amplificá-las? A questão do poder e jogos de interesses também perpassam as narrativas. “Algumas invenções

---

narradas passam a ser mais valorizadas que outras. Narrativa-significante é escrita e lida como portadora de uma carga analítica suficientemente fértil para dar conta do que se quer tanto negar como reafirmar” (GABRIEL e MONTEIRO, 2014: 24). Logo, é necessário pensar a narrativa a partir das demandas do presente e nunca estática e única. Segundo Gabriel e Monteiro (2014: 26), o presente nesse caso

*é provisório e instável, é nele que permanentemente se articulam passados e futuros possíveis, memórias e projetos. É nele que o jogo é jogado. É nele que narrativas históricas são construídas, desconstruídas, o passado é reinventado e o futuro, sonhado. Buscar interlocução sem abrir mão de certas convicções. Assumir hibridismos, tensões e a aporia como condição de pensamento.*

Lima e Carie (2013) destacaram as narrativas indígenas como fontes ricas para o ensino de história ressaltando a importância do respeito a alteridade cultural. Segundo os autores: “narrativas de memória indígena são aquelas que tratam da relação passado-presente, que dão explicações sobre as origens de um povo e aspectos da cultura a partir da memória coletiva de uma comunidade”. O trato delicado com as narrativas indígenas deve-se a Lei nº 11.645, que incluiu a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da Educação Básica. A lei foi uma tentativa de reverter a situação de desconhecimento da cultura indígena. O que ainda prevalece é que eles deveriam permanecer no passado e segregados, surgindo uma classificação de quem são índios legítimos e puros. Concordo que as narrativas auxiliam a aproximação com os grupos indígenas, que possuem uma organização cultural, social, política, econômica e visão de mundo próprias. Mas, como pensar essas narrativas dentro dos espaços culturais de modo a desconstruir visões equivocadas das sociedades marginalizadas e ampliar o olhar do público sobre os povos marginalizados?

### **O ensino de história para além da escola**

Na perspectiva de crítica a modernidade, estou de acordo com Hermann (2002: 13) de que “a razão passou a ser percebida como domínio do sistema, repressão da diferença, tutela, insensibilidade”. Precisamos buscar uma razão mais ampla que inclua um entendimento mais aberto da vida e do mundo, e das capacidades humanas. O ensino de história contribuiu na medida em que busca desnaturalizar padrões e comportamentos construídos socialmente ao longo do tempo. A abordagem de diferentes sociedades e suas mudanças e continuidades

exemplificam a complexidade humana. Porém, o conhecimento histórico é tido como algo abstrato, difícil de ser apropriado. A experiência estética nesse caso pode vir a ser profícua.

A experiência estética, oportunizada e explorada nos espaços culturais, convém na medida em que permite uma educação para a alteridade, explica Hermann (2002). Em virtude desses novos tempos já descritos, “as possibilidades da estética constituem uma forma produtiva para compreender as novas exigências éticas decorrentes da pluralidade presente na sociedade contemporânea” (HERMANN, 2002: 12). Estamos diante de demandas que exigem o respeito a diversidade, o desmonte de cânones estético, e logo, a flexibilização de critérios culturais. O momento não é mais de busca de igualdade, mas de acatamento da existência de diferenças e do tratamento diferenciado para cada uma delas. Apoiada em Gabriel (2013), a diferença é constituinte do social e sua existência é inerente dentro do espaço político democrático. Nesse aspecto, reconhecer o outro é tarefa incontornável na construção de uma sociedade justa.

Diante disso, reafirmo uma educação que prepare para a instabilidade do mundo. Que trabalhe o olhar para diferentes práticas sociais, que reflita sobre a complexidade do espaço e tempo construído socialmente, e se questione, para minimamente, entender a complexidade do mundo onde se vive. Ou seja, que reconheça no estético um meio de refúgio da pluralidade e da diferença. Hermann (2002:13) pondera que “a experiência estética traz o estranho, a inovação e a pluralidade que não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e problematização do agir moral”.

Nessa linha, Hermann (2002: 16) esclarece a potência de se trabalhar com artes, pois ela tende a provocar novos níveis de questionamento em vez de promover respostas: “a experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa autocompreensão, justamente porque ela revela o ser”. Nas artes, diversas experiências humanas podem ser postas a fim de interrogarmos e refletirmos acerca das nossas necessidades reais. As formas artísticas situam-se entre a vida vivida e a abstração conceitual, visando dar sentido ao contato carnal com a realidade. A arte busca apresentar situações humanas particulares, de modo mais simples, na qual surgem simbolizadas e intensificadas para nós. Sendo assim, tornar-se um instrumento valioso para a educação do sensível, ao conduzir a descoberta e ao desenvolvimento de um olhar mais apurado e delicado para com o mundo e simultaneamente, para com as nossas percepções e sentimentos acerca da realidade

que nos ronda. Nessa perspectiva, Hermann (2002: 16) aponta as modificações que afetam do indivíduo às relações sociais:

*A consciência estética permite um estranhamento a respeito de algo que nos afeta intimamente. A verdade obtida pela consciência estética é um modo lúdico de representação, que se realiza no jogo, uma das experiências humanas mais fundamentais. A experiência estética modifica quem a vivencia e permite ver o mundo sob uma nova luz.*

A educação tradicional que predomina nos espaços formais demonstra a cada dia mais seu esgotamento e inadequação frente as demandas sociais e as mudanças de relação entre o sujeito e o conhecimento. Deparamos-nos com jovens que cada vez mais lidam de maneira fugaz com o conhecimento de modo geral no contexto atual que sofre constantemente com o avanço tecnológico, caracterizado pela rapidez e intensos acontecimentos. É preciso refletir sobre esse quadro, de modo que construamos uma sociedade ativa e atuante frente às questões e desafios – sociais, políticos e culturais – colocados a cada dia. Nos museus e centros culturais podemos viver uma experiência estética, de contemplação e produção. Nesses espaços somos conduzidos a ativar nossa imaginação e percepção as diferentes culturas que são apresentadas, nesse temos o estranhamento. A sensibilidade, portanto, é condição para a realização de ideias e princípios abstratos, de sociedades distantes e talvez nem mais existentes.

Embora ainda existam museus e exposições de abordagens tradicionais, que acabam por reforçar um viés exótico de determinado grupo social, é preciso considerar as políticas de memória existentes, as lutas por hegemonização de histórias oficiais e o papel das instituições culturais e históricas na sociedade. A visita a esses lugares exigem um olhar apurado e não ingênuo para leituras de mensagens não explícitas. O reconhecimento das resistências está subscrita nesses espaços e cabe ao educador subverter a ordem tradicional singular, e apresentar a pluralidade desses grupos, de modo a produzir novas narrativas. Esses espaços culturais proporcionam experiências estéticas potentes para sentir o outro e desconstruir estereótipos, tendo em vista a construção de uma sociedade menos desigual e a reparação histórica para com os indígenas.

## **Referências:**



ALMEIDA, Adriana M.; VASCONCELLOS, Camilo de M.. Por que visitar museus? In: BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p. 104-116.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: Pereira, A. A.; MONTEIRO, M. A.. (Org.). **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígenas**. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v. 1, p. 265-285.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CHAGAS, M. S.. Museu do Índio: Uma instituição singular e um problema universal. In: LIMA, Manuel Ferreira; ECKERT, Corneli; BELTRÃO, Jane (Org.). **Antropologia e Patrimônio Cultural: Diálogos e Desafios Contemporâneos**. 2007, p.175-198.

DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. **Tempo e Argumento**. Revista do Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5 – 22, jan/jun, 2012.

ELAZARI, J. M. Ação educativa em museus: a terceira idade construindo conhecimentos a partir de objetos no MAE/USP. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, 19: 337-354, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/264445593/Acao-educativa-em-museus-com-3-idade-pdf#scribd>> Acessado em Junho de 2017.

FORQUIN, Jean Claude. A Educação e a Questão da Cultura. In: \_\_\_\_\_. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Lobo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 8-26.

FUNARI, Pedro Paulo A. A renovação da História Antiga. In: KARNAL, Leandro. (Org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 95-108.

GABRIEL, Carmen Teresa. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?. In: GONÇALVES M. A.; ROCHA, H.; RESNIK, L.; MONTEIRO, A. M.. (Org.). **Qual o valor da história hoje?**. 1ed. Rio de Janeiro: FGV, 2012, v. 1, p. 215-224.

\_\_\_\_\_. O "outro" como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: PEREIRA Amilcar Araujo; MONTEIRO Ana Maria (Org.). **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas**. 1ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, v.1 p.1-347.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HERMMAN, Nadja. “Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética”, In: **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, 27(1):11-26; jan./jun. 2002.

LIMA, Pablo L. O.; DE CARIE, Nayara Silva . Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 29, p. 41-62, n. 2013.

MONTEIRO, M. A ; GABRIEL, C. T. Currículo de história e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. *In*: MONTEIRO, M. A; GABRIEL .T .C ; ARAUJO, M. C.; COSTA,W. (Org). **Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: FAPERJ,2014, p.23-40.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, dez. 1993. p. 7-28

SANTOS, Myrian Sepúlveda. Museu Imperial: a construção do Império pela República. ABREU, R.; CHAGAS, M. (Org.). *In*: **Memória e Patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 115-135.

YASSUDA, S. N. **Documentação museológica**: uma reflexão sobre o tratamento descritivo do objeto no Museu Paulista. Marília: Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.