

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/ CPDOC
CARINA MARTINS COSTA

Uma casa e seus segredos:
a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio

Rio de Janeiro
2005

CARINA MARTINS COSTA

Uma casa e seus segredos:

a formação de olhares sobre o Museu Mariano Procópio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais da Fundação Getúlio Vargas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Maria de Castro Gomes

Rio de Janeiro

2005

Dedico ao Marco, amizade única.
A morte nos separou no momento
em que esse trabalho era escrito,
mas, em nosso caso, não há ponto
final.

AGRADECIMENTOS

A idéia de me lançar a uma nova proposta de Mestrado – no duplo sentido- foi acolhida com entusiasmo pelo parceiro mais presente em toda a empreitada, meu companheiro Marcello Padilha. Seu apoio foi fundamental.

Minha estada no Rio de Janeiro foi facilitada e enriquecida pela recepção carinhosa da família, a quem não tenho palavras para retribuir. Agradeço imensamente minha mãe, Irene e ao Paulo Francisco, pelas divertidas noites. Aos meus tios Onofre e Maristela, assim como aos primos, um agradecimento especial pela generosidade com que sempre fui recebida.

Aos companheiros do curso, agradeço pela recepção, pela troca de experiência e, principalmente, pelos risos, que ajudaram a minimizar o cansaço das constantes viagens. O apoio da turma foi fundamental. Em especial, agradeço às amigas LÍlian, Sheila e Rita, pelos diversos momentos de troca e aprendizagem.

As reflexões propostas pelos professores Celso Castro, Dulce Pandolfi, Fernando Weltman, Lucia Lippi de Oliveira e Mônica Kornis propiciaram novos olhares e caminhos. À Profa. Maria Teresa Freitas (UFJF), agradeço pelo ingresso ao mundo bakhtiniano.

Ao diretor do Museu Mariano Procópio (JF), Francisco Antônio de Mello Reis, agradeço a atenção com que fui recebida. À Equipe do Museu, agradeço pela acolhida, pelas informações, pelas idéias e, sem dúvida, pela paciência. Sem esses apoios, nada poderia ter sido feito. Às museólogas Nancy, Angela e Graça, um especial agradecimento.

O grupo de pesquisa “História ensinada, memórias e saberes escolares” foi importante para a consolidação das leituras e discussão das propostas de ensino de História. Agradeço especialmente à Profa. Sonia Regina Miranda, interlocutora em momentos decisivos do trabalho. Muitas idéias foram gestadas a partir desse diálogo que se iniciou, na verdade, há 7

anos atrás quando, ainda aluna de graduação, iniciei minhas pesquisas sobre ensino de História sob sua orientação.

Quero agradecer também aos colegas de trabalho das Faculdades Integradas de Cataguases (FIC) e da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), companheiros dessa jornada. Aos alunos, agradeço pelo compartilhamento de angústias e questões sobre o ensino de História.

Agradeço o apoio artístico e técnico de toda a equipe envolvida na produção do trabalho: Juliana, Marcos Bretas, Sérgio, Marcello e Anderson. Gostaria de agradecer ainda o acesso que Ana Lúcia Fiorot me concedeu às imagens de sua pesquisa, que foram incorporadas ao trabalho final.

Minha família, o alicerce. Mais uma vez, tornou-se uma equipe de trabalho eficiente e comprometida. Paula foi responsável por uma consciente revisão lingüística; Juliana trouxe cores e formas às idéias e Luana foi a leitora ideal. Eliana e Cléber, Flávio e Guga, todos sobrinhos, obrigada pelas nossas confusões. À minha mãe, agradeço a amizade, a confiança, a cumplicidade.

Impossível mencionar nominalmente o apoio dos amigos e familiares, responsáveis por me trazerem para o século XXI, quando minha cabeça estava no XIX. Um espaço para justificar ausências e silêncios.

O agradecimento à orientação, tradicionalmente o primeiro, vem por último para realçar minha admiração pela Profa. Angela de Castro Gomes. Agradeço pelas leituras atentas, pelas interlocuções e pela generosidade intelectual com que me presenteou em todo processo de pesquisa. Parceria, nas dificuldades da vida e do trabalho, que ficará para mim como o maior tesouro do Mestrado.

Os erros e desacertos são de minha total responsabilidade, como não poderia deixar de ser.

”O espetáculo da investigação, com os seus sucessos e os seus reveses, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca a frieza e o tédio”.
Marc Bloch

RESUMO

Esse trabalho busca refletir as possibilidades e desafios da educação histórica em museus. Com este objetivo, selecionamos o Museu Mariano Procópio (Juiz de Fora-MG) como cenário para nossa proposta. O produto proposto é composto por três partes principais, a saber, o livreto sobre o MMP, as pranchas pedagógicas sobre seu acervo e, por fim, as fichas para adultos, com informações adicionais.

Em um primeiro momento, analisamos o processo de constituição do Museu Mariano Procópio e seu acervo, a partir de uma perspectiva histórica. A proposta de um produto pedagógico, destinado ao público infantil, nos levou à sondagem de outros materiais produzidos pelos museus.

A consecução do produto foi realizada a partir de diálogos teóricos entre as pesquisas do ensino de História, da educação e da museologia. Com base na leitura de dissertações e teses sobre educação em museus, mapeamos brevemente as principais questões colocadas pelos pesquisadores a partir dos anos 80. Em seguida, apresentamos nossos pressupostos de educação histórica, aliado a uma discussão sobre a aprendizagem a partir de fontes primárias.

Palavras-chave: produtos pedagógicos; ensino de História; educação em museus.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Fachada principal do MMP	14
Imagem 2- <i>A Villa</i>	14
Imagem 3- Ficha didática produzida pelo Museu Imperial (Petrópolis- RJ)	40
Imagem 4- Ficha didática produzida pelo Museu do I Reinado (Rio de Janeiro- RJ)	41
Imagem 5- Reprodução de páginas finais do livro “Uma princesa de fibra...a Imperatriz Carolina Josefa Leopoldina” (HORTA, 1997)	44
Imagem 6- Reprodução da página 10 do livro “Meu Museu” (ZAKZUK, 2004)	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1- O CENÁRIO E SEUS CRIADORES: O MUSEU MARIANO PROCÓPIO.....	14
1.1- Olhares sobre o Museu Mariano Procópio.....	23
2- PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO EM MUSEUS.....	26
2.1- A educação em museus vista de dentro.....	26
2.2- A educação em museus vista de fora.....	30
3- UM ROTEIRO PARA EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM MUSEUS.....	34
4- OLHARES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS EM MUSEUS BRASILEIROS.....	39
5- OS ATOS: CAMINHOS DA PRODUÇÃO.....	52
5.1- O contrato de leitura.....	53
5.2- O livreto “Uma casa e seus segredos”.....	54
5.3- “Alguns segredos”- as pranchas.....	56
5.4- Idéias satélites.....	60
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
7- REFERÊNCIAS.....	63
ANEXOS.....	68

INTRODUÇÃO

O impacto das novas tecnologias na vida cotidiana, os novos padrões de consumo e de lazer, o desenvolvimento dos meios de transporte, aliados a mudanças profundas no conceito de trabalho, família e religião, desestabilizam os pilares tradicionais da civilização ocidental. Se, poucas décadas atrás, os conceitos modernos de tempo e espaço eram bússolas razoáveis para nos orientarmos nos traçados da realidade, atualmente assistimos à profunda, veloz e ainda imensurável transformação dos mesmos. O tempo já não é, definitivamente, o mesmo e diante da sensação de encurtamento do presente, almejamos encontrar no passado instrumentos seguros de ancoragem.

Esse contexto é marcado, ainda, pelo estranhamento, pela perda da experiência, pelo esfacelamento dos elos entre gerações e pelo presenteísmo constante. Segundo o historiador Edgar De Decca (1992, p.58), a criação de novos lugares de memória objetiva o preenchimento deliberado dos vazios deixados pela destruição da memória espontânea, gerada e transmitida por meio do compartilhamento de vivências. Tal situação nos leva, de acordo com a análise de Andreas Huyssen (2000), à obsessão pela memória, materializada por sua difusão em escala mundial, levada a cabo pela indústria cultural globalizada. O fraturamento do tempo vivido, aliado ao temor do esquecimento, engendraria, nas palavras do autor, uma “febre mnemônica”, reforçada pela musealização do cotidiano (HUYSSSEN, 2000). Nesse cenário, o autor ressalta a importância de um tipo de rememoração produtiva¹, mesmo que contingente à formação social que a produz.

Esses cenários engendram um curioso paradoxo que nos permite repensar o sentido da educação histórica que se processa interna e externamente ao espaço escolar. Se, por um lado,

¹ O autor situa, em sua obra, exemplos em que as culturas de memória são mobilizadas para a discussão de direitos humanos, questões de minorias e gêneros e reavaliação de passados nacionais e internacionais, o que ajudaria “a escrever a história de um modo novo e, portanto, para garantir um futuro de memória”. (HUYSSSEN, 2000, p.34).

preconiza-se uma crise da História, em grande parte associada ao impacto da pós-modernidade, por outro, assiste-se ao apelo generalizado pela memória.

A avidez pela memória manifesta-se na ampliação da produção, difusão e consumo de produtos como minisséries e telenovelas com temáticas históricas, turismo cultural, revistas sobre história, centros de memória e museus. Nesse sentido, a preocupação dos historiadores centra-se cada vez mais no estudo dos mais variados fenômenos que constituem a cultura histórica² do contexto contemporâneo, o que inclui os lugares de memória.

Tradicionalmente, os museus, enquanto lugares de memória e esquecimento, forjaram projetos educativos para os cidadãos, quaisquer que sejam as definições de educação e/ou cidadania. Os museus da modernidade foram marcados pelo caráter disciplinador, explícito na organização do tempo e dos espaços, na vigilância do patrimônio e na sacralização de objetos e culturas. Os principais objetivos destas instituições seriam educar o indivíduo, estimular seu senso estético e afirmar o nacional (CHAGAS, 2001).

Diversos autores (CHAGAS, GONÇALVES, FONSECA) têm sublinhado a faceta de poder imbuída nos discursos museológicos. É necessário, desta forma, analisar o processo de atribuição de valores simbólicos sobre o acervo, constituído pelo discurso difundido pelos processos educativos. Conforme assinala Mário Chagas, as instituições museológicas, ao articularem um discurso, “condicionam o olhar e aprisionam o entendimento, a ciência e a arte” (CHAGAS, 2001, p. 15). Em outras palavras, o projeto educativo ocorre mesmo quando está implícito e se quisermos analisá-lo em plenitude, é preciso ler as entrelinhas.

Em linhas gerais, a concepção da ação educativa em museus históricos³ centra-se na transmissão de dados, fatos e personagens considerados relevantes à história da nação. Em um

² No sentido atribuído por Le Goff (1996, p.48), ou seja, a mentalidade histórica de uma época, que envolve a maneira de reagir ao passado. A cultura histórica, segundo o historiador francês, está diretamente atrelada à concepção de tempo de uma determinada sociedade.

³ O uso da classificação de museus de História, Ciência ou Arte é apenas para evidenciarmos as especificidades percebidas na relação com o público, com o conteúdo e com a aprendizagem. Porém, acreditamos, tal como

ambiente de autoridade, legitimado pela simbologia do poder, assiste-se, em silêncio, ao discurso museológico. Porém, a tendência monologizante da enunciação do discurso não implica em silenciamentos cognitivos, visto que diferentes estratégias de leitura são lançadas pelos sujeitos no processo de ressignificação do mesmo.

A compreensão das novas perspectivas da ação educativa em museus passa pelo panorama analítico percorrido pelos teóricos do patrimônio cultural em sentido amplo. Neste ponto, Néstor Canclini (1994) indica importantes elementos de reflexão, tais como a redefinição do conceito de nação e as mudanças promovidas por fatores como o desenvolvimento urbano, a mercantilização, as indústrias culturais e o turismo.

Esse novo contexto contribui para repensarmos o que entendemos por patrimônio histórico. Nesse sentido, Canclini salienta o triplo movimento de reconceitualização levado a cabo pelos cientistas sociais. Ele é marcado, segundo o autor, pela ampliação da política patrimonial de conservação e administração; pela inclusão de bens culturais visíveis e invisíveis e, por fim, pelo reconhecimento dos produtos da cultura popular (CANCLINI, 1994, p. 96).

A proposta da *Política Nacional de Museus*, apresentada pelo Ministério da Cultura (2003), incorpora esses novos conceitos e diretrizes a respeito do patrimônio, reforçando o caráter polifônico da cultura brasileira. A preocupação que norteia todo o documento centra-se na democratização do acesso aos bens culturais produzidos. Assim, o objetivo geral apresentado é o de

promover a valorização, a preservação e a fruição do patrimônio cultural brasileiro, considerado como um dos dispositivos de inclusão social e cidadania, por meio do desenvolvimento e da revitalização das instituições museológicas existentes e pelo fomento à criação de novos processos de produção e institucionalização de memórias constitutivas da diversidade social, étnica e cultural do País (BRASIL, 2003, p.8).

Tendo em vista esse objetivo final, o documento apresenta sete eixos programáticos, que deverão ser implementados em quatro anos⁴. A democratização e acesso aos bens culturais, um dos eixos apresentados, é pensada em termos amplos, o que inclui o apoio a uma maior inserção do patrimônio musealizado na vida social contemporânea e a criação de programas de comunicação, como materiais didáticos e oficinas.

O documento sinaliza, portanto, para a construção de uma nova relação patrimônio-sociedade, em que a diversidade e a democratização são reconhecidas como fatores imprescindíveis. No entanto, a despeito dos avanços teóricos e políticos da proposta, percebe-se claramente a demarcação de fronteiras corporativistas em defesa da profissão do museólogo.⁵

O trabalho educativo nos museus brasileiros pode contribuir sobremaneira para a difusão dos bens culturais. No entanto, não basta apenas garantir a democratização do acesso aos mesmos, é preciso formar leitores críticos aptos para a fruição, a compreensão de mensagens, a desconstrução de discursos, a contextualização das fontes e a análise das possibilidades artísticas e estéticas, dentre outras habilidades.

De acordo com Eric Hobsbawm e T. Ranger cumpre aos historiadores o papel de, conscientemente ou não, construir, demolir e reestruturar as imagens do passado, “que pertencem não só ao mundo da investigação especializada, mas também à esfera pública onde o homem atua como ser político” (HOBSBAWM; RANGER, 1997, p. 22, grifo nosso).

Todas essas observações sugerem que a construção de ferramentas para leitura dos discursos museológicos sobre a História pode possibilitar tanto a consolidação de um

⁴ Os eixos programáticos são: gestão e configuração do campo museológico; democratização e acesso a bens culturais; formação e capacitação de recursos humanos; informatização dos museus; modernização de infra-estruturas museológicas; financiamento e fomento para museus e, por fim, aquisição e gerenciamento de acervos culturais.

⁵ A proposta, por exemplo, de criação de uma disciplina de Educação Patrimonial nos cursos do Ensino Fundamental, Médio e Superior ignora toda a discussão curricular contemporânea e visa, em nosso ponto de vista, garantir a abertura de novos postos de trabalho para os museólogos.

repertório homogêneo e conservador quanto sua ressignificação. Dessa forma, o ensino de História atua na instrumentação crítica para a formação de leitores de mundo.

O trabalho proposto insere-se nesta perspectiva e busca possibilidades de construção de outros olhares sobre um acervo museológico específico, pertencente ao Museu Mariano Procópio (JF/MG).

O texto foi organizado em cinco seções principais. Na primeira parte, apresentamos o cenário e os seus criadores, assim como os olhares que os juizforanos projetam sobre a instituição. Na segunda seção, esboçamos algumas idéias e pontos principais das perspectivas de museólogos e educadores sobre os desafios e possibilidades da educação em museus. Na terceira seção, propomos nosso roteiro, uma proposta de educação histórica em museus. A seção seguinte é dedicada à análise de materiais educativos produzidos por instituições museais brasileiras. Por fim, a partir das discussões anteriores, apresentamos os atos de produção, que envolveram seleções, reelaborações e adequações.

A relevância do produto centra-se, ao nosso ver, no deslocamento da preocupação educativa da transmissão do ‘saber histórico’, realizado pela maioria dos museus brasileiros, para a construção de um ‘pensar histórico’, capaz de redimensionar a própria narrativa museológica.

1- O CENÁRIO E SEUS CRIADORES: O MUSEU MARIANO PROCÓPIO



Imagem 1- Fachada principal do MMP



Imagem 2-

A Villa

O Museu Mariano Procópio situa-se no bairro do mesmo nome, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Seu acervo é considerado como um dos mais relevantes do período imperial do Brasil. Atualmente, o Museu é gerenciado pela Funalfa (Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage), departamento da Prefeitura de Juiz de Fora, criado em 1978.

A origem da instituição relaciona-se intimamente com a família de Mariano Procópio Ferreira Lage (1821-1872), importante comendador⁶ e produtor agrícola da região. Mariano foi administrador de obras significativas para a história da cidade, como a Estrada União Indústria (JF-Petrópolis) e a Estrada de Ferro D. Pedro II. Além disso, foi presidente do Jôquei Clube Brasileiro, diretor das Docas da Alfândega, deputado geral pelo Partido Conservador e chefe da delegação brasileira à Exposição Universal de Paris (1867).

O núcleo embrionário do Museu, a *Villa*, foi construído com o objetivo de tornar-se residência campestre de Mariano Procópio, que, àquela época, morava no Rio de Janeiro. No

⁶ Titular de uma comenda, ou seja, de uma condecoração ou distinção de ordem honorífica. De acordo com Lilia Schwarcz (1998), a concessão de homenagens e títulos de nobreza era prerrogativa do monarca. Mariano Procópio rejeitou o título de barão e indicou sua mãe para recebê-lo, que se tornou, assim, a baronesa de Santana. A distribuição de títulos para mulheres era irrisória, cerca de 2,5% do total, o que indica o prestígio da família (SCHWARCZ, 1998, p.177).

entanto, na mesma chácara, já havia uma residência do proprietário em estilo colonial, com um pavimento. A *Villa*, em contraponto, foi projetada pelo engenheiro alemão Carlos Augusto Gambs em estilo renascentista e pode ser analisada como um ícone da industrialização da cidade (VALE, 1995).

A construção da *Villa* remete ao intuito de hospedar o imperador D. Pedro II e sua comitiva na inauguração da Estrada União Indústria, em 1861. Porém, há indícios de que, embora a maior parte da obra estivesse finalizada, a decoração interna não ficou pronta a tempo, o que levou a hospedá-los na casa antiga. Entretanto, a família imperial retornou à *Villa* em outras três oportunidades, fato revelador da proximidade política de Mariano com a Corte.

Porém, a despeito desse prestígio político em relação ao governo imperial, um aspecto importante, nem sempre destacado pela historiografia local, é a relação conturbada estabelecida entre Mariano Procópio e os notáveis da cidade, representados na Câmara Municipal. Conforme aponta o estudo de Patrícia Genovez (2002), uma série de querelas marcam o paulatino isolamento político de Mariano, que o impede de se eleger vereador, cargo pelo qual disputou em três momentos.

Em primeiro lugar, havia o temor da extensão do domínio político da família Armond, da qual Mariano descendia, de Barbacena para Vila de Santo Antônio do Paraibuna (núcleo de Juiz de Fora). Para entender essa reação, é importante assinalar a relação histórica entre os dois espaços, visto que a Vila pertenceu à cidade de Barbacena até o ano de 1850.

Outra querela importante foi o desvio da União Indústria da Estrada do Paraibuna, importante via da cidade, que significou perdas econômicas para as elites locais. Além disso, com a chegada da Estrada de Ferro, Mariano sequer construiu uma estação na cidade, o que gerou protestos da população, que tinha que se deslocar até suas terras, localizadas a três

quilômetros do centro. A cisão entre as facções políticas, representada na divisão de espaços, foi comentada por Jair Lessa (1985, p. 37)

tendo-se em vista a área hoje ocupada pela cidade, difícil será aquilatar-se qual seria a melhor: a de propriedade dos Tostes e Halfeld ou a disponível à Companhia União e Indústria. Eram, pelo menos, equivalentes. As duas populações urbanas se equivaliam numericamente. Os construtores de lá [*localidade onde morava o Comendador Mariano*], mestres escolhidos a dedo, gente branca alfabetizada; os de cá [*área urbana onde estava instalava a Câmara Municipal*] salvo um ou outro português que jurara não pegar no pesado - caboclada se aglomerando aos poucos sob a batuta de meia dúzia de caudilhos afazendeirados, mais escravos que brancos, (...). Só usavam do lado de cá o médico e o padre em horas extremas. Até um nome já tinham: um nostálgico **Rio Novo** que não pegou e foi mudado repentinamente, para **Estação de Juiz de Fora**. Palácio governamental já tinham - e o chamavam mesmo de **O Castelo**. (...) Lá Mariano era rei, cá vereador de décima suplência (humilhante!), de Câmara que só dele se lembra para admoestações, para exigir que ele tapasse os buracos da principal rua da cidade de Halfeld.

Após a morte de Mariano Procópio, seu filho, Alfredo Ferreira Lage (1865-1944), viajou para Europa em companhia da mãe, onde teve sua formação cultural. Já no Brasil, cursou a Faculdade de Direito de São Paulo, tornando-se bacharel aos 25 anos. Após a morte da mãe, viveu alguns anos no Rio de Janeiro com Maria Pardos, uma pintora espanhola. Nessa cidade, aprofundou seus conhecimentos e sua admiração pela fotografia e chegou a ser presidente do Photo Club, uma demonstração de prestígio e distinção social na época.

Herdeiro do poder econômico do pai, Alfredo tornou-se um importante mecenas da região da Zona da Mata. O dinheiro da família foi empregado na aquisição do acervo, através de leilões ou compras diretas com os proprietários. Além disso, Alfredo recebeu importantes doações de personalidades da época, a exemplo dos irmãos Bernadelli e da Viscondessa de Cavalcanti.

Em Juiz de Fora, Alfredo destacou-se em importantes empreendimentos. Foi jornalista e diretor do pioneiro jornal "O Pharol". Ao contrário do pai, ele conseguiu se eleger vereador em 1892. Além disso, foi sócio do teatro Juiz de Fora, que funcionou entre 1889 a 1901.

Alfredo transforma a *Villa* em museu particular em 1915, uma iniciativa reconhecida como pioneira em Minas Gerais. Com a ampliação do acervo, houve a necessidade de construção de um anexo, criado originalmente para abrigar a pinacoteca. Porém, a abertura oficial ao público só se deu em 1922, mesmo ano de criação do Museu Histórico Nacional, ao final da Exposição Comemorativa do Centenário da Independência.

Finalmente, em 1936, Alfredo Lage doa ao município de Juiz de Fora o conjunto, formado pelo parque e pelo prédio do Museu, com todo o seu acervo. No termo de doação (1936), faz uma série de exigências, que o permitem cristalizar seu projeto de memória para o Museu

(...) PRIMEIRO: Inalienabilidade dos bens doados, móveis e imóveis; SEGUNDO: Perpetuidade da denominação “Mariano Procópio” ao museu e ao Parque; TERCEIRO: Perpetuidade dos fins do Museu e do Parque, não podendo ser alterada a sua finalidade cultural; QUARTO: Perpetuidade das denominações atuais dadas às salas do Museu, a saber: “D. Pedro II”, sala e galeria “Maria Amália”, sala “Viscondessa de Cavalcanti”, Sala “Maria Pardos”, sala “Agassis” e “sala Tiradentes”; QUINTO: Proibição perpétua de serem retirados do museu os objetos artísticos, históricos e científicos a ele incorporados, os quais não poderão ser afastados das galerias e arquivos em que se encontram senão para fins de organização interna do serviço administrativo. A distribuição dos quadros na “Galeria Maria Amália”, conforme for deixada não deverá ser modificada, salvo caso de força maior, atendendo a que essa distribuição obedeceu a um critério artístico. SEXTO: A administração do Museu e do Parque ora doados será superintendida pela Prefeitura Municipal e exercida por um diretor e funcionários nomeados pelo Prefeito, devendo a nomeação do diretor recair em um dos três nomes indicados pelo “Conselho de Amigos do Museu Mariano Procópio”, que o doador institui para o fim de zelar pelo cumprimento da presente escritura e cooperar pelo engrandecimento da instituição. (...).

Além disso, a escritura previa que o doador seria o diretor do Museu enquanto quisesse, com dispensa de submeter suas contas ao exame do Conselho e com direito de usufruto dos bens doados, para o fim de conservar a sua atual habitação no imóvel. Uma mistura entre o privado e o público que seria marca da história da instituição, gerida, até 1980, por membros da família⁷.

⁷ Lista de diretores do Museu Mariano Procópio: Alfredo Ferreira Lage (1922-1944); Geralda Armond (1944-1980); José Tostes Alvarenga Filho (1981-1982); Arthur Arcuri (1983-1996); Antônio Carlos Duarte (1997-

Regina Abreu (1996), em seu original estudo sobre a doação do acervo Miguel Calmon ao Museu Histórico Nacional, efetuada em 1936⁸, atenta para o esforço de imortalização dos homens públicos por meio da exposição dos seus objetos em lugares consagrados da memória nacional, o que reforçaria seu prestígio social. A autora mostra que, por trás do gesto generoso da viúva Alice, havia uma relação de troca. Em recompensa à doação, Gustavo Barroso, então diretor do MHN, oferece associar a memória da família Calmon a uma instituição canônica nacional (ABREU, 1996, p.32).

Na mesma perspectiva, Pomian (1984) destaca que, a despeito do valor econômico das coleções, não é possível analisá-las a partir da ótica do simples entesouramento. Os objetos, no ato de doação, saem do circuito econômico, perdendo o valor de uso, mas mantendo o valor de troca. De acordo com o autor, é

fácil compreender então que a aquisição de semióforos, a compra de obras de arte, a formação de bibliotecas ou de coleções, é uma das operações que, ao transformar a utilidade em significado, permitem a quem tenha uma alta posição na hierarquia da riqueza ocupar uma posição correspondente na do gosto ou do saber, sendo as peças da coleção (...) símbolos de pertença social, senão de superioridade. (POMIAN, 1984, p. 80)

Nos dois casos, a transação de doação de acervo incluía a inseparabilidade dos bens e a denominação de salas especiais em homenagem a familiares. O caráter privado das coleções também foi realçado nos dois processos: no caso da família Lage, com a continuidade administrativa e o usufruto de Alfredo sob os bens; na família Calmon, pela cláusula que estabelecia que somente Alice poderia selecionar e arrumar os objetos no Museu.

No entanto, a característica que mais aproxima as doações envolve a composição do acervo: em ambos, a nobreza tem papel de destaque e a proximidade das famílias com o poder

2004); Francisco Antônio de Mello Reis (2005). É importante destacar que, a exceção de Antônio Carlos Duarte, todos os demais diretores são membros de famílias das elites tradicionais da cidade.

⁸ A coleção Miguel Calmon foi doada no dia 6 de janeiro de 1936. Alfredo doa o Museu, o parque e a coleção em 29 de fevereiro do mesmo ano. Não tivemos oportunidade de consultar o Arquivo do MMP, tendo em vista a falta de pesquisadores, mas há indícios de existência de comunicação entre Alfredo e Gustavo Barroso, então diretor do MHN. De qualquer forma, as semelhanças dos processos são um forte indício da existência da circulação de idéias e práticas entre os colecionadores do início do século XX.

imperial brasileiro é reiterada por meio dos objetos e documentos. Tradição, nobreza, Império era a tríade que evocava, em ambas as instituições, um passado nostálgico do Brasil.

Dessa forma, o ato de doação do acervo ao município de Juiz de Fora sinaliza a tentativa de perpetuação da memória da família Lage, reforçando sua inserção na elite econômica e cultural da época. Com esse ato, Alfredo reforça ainda o nome de seu pai na cidade que, como vimos, não foi plenamente aceito pela elite da época.

O acervo do MMP é composto por cerca de 45 mil objetos, dentre pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, livros raros, documentos, fotografias, mobiliário, prataria, armaria, numismática, indumentária, porcelana, cristais e peças da História Natural⁹. O histórico de sua estruturação determina o ecletismo do conjunto, que reúne peças representativas como o quadro “Tiradentes Esquartejado” (Pedro Américo, 1883), a cadeira utilizada na cerimônia do Beija-Mão do Palácio São Cristóvão, o Fardão da Maioridade (D. Pedro II) e a coleção numismática da Viscondessa de Cavalcanti, só para citarmos alguns exemplos.

Este ecletismo remete ao modelo de construção dos primeiros museus, considerados como ‘gabinetes de curiosidades’. A influência européia nesse modelo é bastante forte e impregnada pelos pressupostos do evolucionismo cultural, predominante no século XIX. Os objetos eram vistos como indicadores dos estágios de evolução de cada sociedade e, portanto, caberia aos museus catalogá-los, ordená-los e exibi-los, pois era necessário narrar a história da humanidade (GONÇALVES, 1995).

Lília Schwarcz aponta para a necessidade de contextualizar a concepção de ciência no Brasil em finais do século XIX, momento no qual os modelos evolucionistas e social-darwinistas são consumidos por meio de livros e manuais de divulgação. Segundo a autora, “a ciência penetra primeiro como ‘moda’ e só muito tempo depois como prática e produção” (SCHWARCZ, 1993, p.30). Os *homens de ciencia* seriam, nesse contexto, grupos

⁹ Informações extraídas do site da Funalfa, www.funalfa.art.br.

crecientemente ligados a atividades urbanas, que procuravam, por meio de seus trabalhos, forjar uma imagem moderna para o país.

Alfredo Lage é um colecionador atento à produção científica da época. O núcleo de sua coleção foi o acervo de História Natural e a influência de Louis Agassiz¹⁰ é expressa inclusive na homenagem perpétua de uma sala do Museu. Outra influência importante veio por meio de sua formação na Faculdade de Direito de São Paulo, um centro difusor do positivismo.

Organizar o acervo e expô-lo ao público envolvia, portanto, a construção de um discurso museográfico pertinente aos conceitos de ciência e museus da época. Conforme Mário Chagas (2001, p. 6) nos alerta,

as instituições (...) apresentam um determinado discurso sobre a realidade. Compreender esse discurso, composto de som e silêncio, de cheio e vazio, de presença e ausência, de lembrança e esquecimento, implica a [preocupação] não apenas com o enunciado da fala e suas lacunas, mas também a compreensão daquilo que faz falar, de quem fala e do lugar de onde se fala.

As fontes pesquisadas não nos permitiram esboçar um panorama da exposição organizada por Alfredo Lage e mantida por D. Geralda Armond. Porém, de acordo com o depoimento das primeiras museólogas da instituição, contratadas em 1982, havia uma profusão de objetos na exposição, o que foi modificado por uma nova proposta museográfica, que permanece, com pequenas alterações, até os dias de hoje.

Contudo, uma preciosa fonte, ainda inédita, evidencia alguns pressupostos do discurso educativo do Museu Mariano Procópio: o Guia Histórico, elaborado pela ex-diretora Geralda Ferreira Armond Marques em 1978. O Guia tem a preocupação de organizar as informações do acervo para o público leigo, objetivando, portanto, a consolidação do projeto educativo do museu. Nas palavras da diretora,

¹⁰ Em sua viagem pelo Brasil, Agassiz veio a Juiz de Fora conhecer a Rodovia União Indústria. Em seu livro “Voyage au Brésil”, escreve suas impressões sobre a mesma, “(...) uma boa estrada de posta, que não cede lugar a nenhuma outra do mundo” (AGASSIZ, 1865 apud BASTOS, 1961, p.66).

(...) há nos Museus, como no de Mariano Procópio, um patrimônio coletivo, que é o **substrato dos espíritos de uma civilização**. São eles fontes eternas de ensinamento e cultura, de devoção à História da Pátria e, para repetirmos Gustavo Barroso, “seminários de formação e aperfeiçoamento. (ARMOND, Geralda. Guia Histórico, p.3-4).

Há um sentido subliminar de que o passado pode ser evocado pelos objetos e, assim, constituir um referencial moral para o presente. A influência do pensamento de Gustavo Barroso é explicitada, assim como o culto à tradição. A História Pátria é para ser adorada, não entendida, confrontada e criticada. O próprio conceito de cultura parece estar atrelado à erudição e ensinar, nesse caso, é transmitir.

Em outras partes do documento, Geralda Armond torna a citar o pensamento barrosiano como referencial para a estruturação de seu trabalho. Tal fato se deve a importância de Gustavo Barroso para o pensamento museológico brasileiro, visto que foi responsável pela direção do Museu Histórico Nacional (1922-1959, com breve interregno entre 1930-32) e do Curso de Museus (1932), além de ser autor de vasta bibliografia.

Segundo Barroso, a função pedagógica do Museu seria ensinar o povo a amar o passado, uma lição apreendida pelos olhos. Segundo a análise de Ana Cristina Oliveira (2003, p.47), para o autor, “a tradição seria como uma luz que iluminaria não só os caminhos percorridos, o passado, mas também os caminhos a serem trilhados e, portanto, o futuro”. O acesso ao passado seria feito por fragmentos autênticos, pois era preciso preservar a objetividade científica.

Os ecos do pensamento barrosiano ainda se fazem presentes na instituição. Atualmente, a exposição permanente do MMP remete à construção de uma narrativa linear da História brasileira, com ênfase nas personalidades do Império. A organização das salas abrange os períodos clássicos da formação do Estado brasileiro (Colônia, Reino, Império e República), porém, com diferentes atribuições de importância. A ‘cronologia da nação’ termina em 1930, com o fim da República Velha.

Um exemplo bastante contundente da aproximação com o referencial barroso é o tratamento dispensado à questão da escravidão. Apesar das profundas reavaliações historiográficas das últimas décadas, o Museu reitera a interpretação da Abolição como ato de heroísmo e concessão da Princesa Isabel. Na exposição permanente, na Sala D. Pedro II, a única a trazer referência aos escravos, os instrumentos de tortura são exibidos abaixo de um desenho feito pela Princesa Isabel. É importante destacar que, ao contrário das demais peças, estas não são protegidas em vitrines ou armários. No mesmo ambiente, uma estatueta comemorativa da Abolição destaca a Redentora, em aparência jovial, concedendo a Lei Áurea para o escravo, ajoelhado em seus pés¹¹. Ao analisar o discurso no MHN, Oliveira (2003, p.56) assinala que

objetos relacionados à escravidão, instrumentos de suplício, falavam também por si, mas colocados ao lado da caneta usada pela Princesa Isabel para assinar a Lei Áurea, tinham suas vozes doloridas abafadas e ouvia-se mais alto o riscar da pena no papel e o farfalhar da folha...

O discurso do Museu Mariano Procópio é, portanto, centrado nos modos de vida e valores da elite de uma época, que era branca e escravocrata. Mas ele se volta, nos anos 1920, para uma população urbana já bem diversificada e que está comemorando a Independência do Brasil, sob um regime republicano. A identidade dos povos, nesse discurso, é tratada de forma essencialista, havendo o predomínio de uma diretriz deshistoricizante. Nesse sentido, alguns objetos indígenas entram no início da narrativa sobre o país, como indícios de um passado a ser superado, e os escravos são evocados apenas pelos instrumentos de tortura. Já os demais objetos são exibidos como portadores de um passado nostálgico, de luxo e riqueza.

¹¹ A Estatueta Comemorativa da Abolição da Escravidão foi selecionada para compor as pranchas didáticas.

1.1- Olhares sobre o Museu Mariano Procópio

O reconhecimento da importância dessa instituição extrapola em muito os muros da academia, sendo o MMP motivo de orgulho e de reconhecimento para os juizforanos. Na verdade, o museu se constitui em uma referência simbólica importante para a cidade, marcada historicamente pelos ideais de modernização que, por vezes, significou a destruição de vestígios do passado¹².

Apesar de sua indiscutível importância, o Museu encontra-se, atualmente, em estado desolador. Assim como outras instituições museológicas brasileiras, o MMP trava batalhas diárias para sua manutenção básica. A biblioteca e os setores de Documentação e Fotografia estão fechados por falta de recursos humanos. Além disso, diversas salas do Anexo estão fechadas para visitação, devido a infiltrações.

O parque do MMP abriga hoje diversos pontos de prostituição, ativos durante o dia, o que inibe, muitas vezes, a visitação. É necessário assinalar, ainda, a precariedade da conservação do patrimônio, que apresenta pichações, rachaduras e infiltrações.

Em uma pesquisa realizada na cidade em 2000¹³, pretendíamos mapear os olhares que os juizforanos projetam sobre esse espaço sociocultural da cidade. Constatamos que, em um público majoritariamente jovem (72% dos entrevistados possuíam até 30 anos), a maioria conhecia a instituição (91%). Porém, a despeito disso, 66% indicaram que raramente freqüentam o museu. Entre as dificuldades apontadas para a visita, como a distância (6%), o preço do ingresso (3%)¹⁴ e a falta de segurança (9%), a falta de tempo foi apontada por 56% dos entrevistados. Mas, é bom notar que a divulgação precária foi alvo de críticas de 39% do público, seguida de ausência de eventos culturais (17%), diversão para crianças (6%) e

¹² A cidade enfrenta, atualmente, o dilema da destruição de importantes patrimônios edificados, como a Fábrica Teixeira Guimarães e boa parte das construções ecléticas do início do século XX.

¹³ A pesquisa foi realizada como trabalho final do curso ' História da Arte', ministrado pela Profa. Dra. Maraliz Christo, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Naquele momento, foram entrevistados cem moradores da cidade, escolhidos aleatoriamente. Os dados estão disponibilizados em anexo.

¹⁴ O ingresso custa R\$1.

organização (5%). Essas respostas conduzem-nos a pensar que, se o Museu pudesse ser mais ativo e atraente para seu público potencial, que sabe de sua existência, talvez a falta de tempo pudesse ser, ao menos em parte, contornada, ou superada. Também é interessante observar que, ao indagarmos sobre a maior atração do museu, a indicação do acervo (24%) é secundária aos aspectos referentes ao lazer no Parque (39%), uma dimensão externa, mais visível e que não exige pagamento. Hoje, o Parque é utilizado principalmente para caminhadas.

Apesar dos dados não serem tão atuais, podemos perceber que o interesse do público existe, porém não está canalizado para o interior do Museu e sim para o seu entorno. Esses dados são suficientes para constatarmos o quanto se pode fazer pra dinamizar os usos do Museu pela população da cidade, em especial a de estudantes.

Aliás, na mesma oportunidade da pesquisa anterior, acompanhamos e analisamos visitas guiadas para estudantes das escolas públicas do ensino fundamental da cidade ao MMP¹⁵. Nessas visitas, previamente agendadas com o Setor Educativo, as professoras mantinham-se, invariavelmente, distanciadas de todo processo. A guia do Museu conduzia toda a visita, sem nenhuma intervenção das professoras. Apesar da preocupação dialógica da monitora, as falas dos alunos eram apenas a repetição de suas próprias idéias. A abordagem histórica foi extremamente reduzida em todos os casos, predominando conteúdos literários e artísticos, por vezes, secundários¹⁶. De qualquer forma, a visão de História transmitida foi a mais tradicional, com estratégias para a memorização de datas, nomes e fatos históricos.

A duração da visita foi, em média, de duas horas. Ao término, as crianças estavam cansadas, dispersas e caladas, mas ainda assim admiradas com o Museu. A última atividade era um jogo de perguntas e respostas que enfatizava os mesmos nomes, datas e fatos destacados durante a visita. Como premiação, um broche do museu.

¹⁵ A transcrição de uma visita está disponibilizada em anexo.

¹⁶ A exemplo da fala “Luiz de Camões foi um nacionalista, perdeu a vista numa batalha de Celta”.

Acreditamos que esse papel educativo possa ser ressignificado, nesse espaço museológico, bem como em vários outros. Assim, as atividades educativas devem ser centradas na possibilidade de construção de outros olhares, e não se constituírem em um mero reforço do discurso de uma certa tradição de ensino da História, fundada em informações.

2- PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO EM MUSEUS

2.1 - A educação em museus vista de dentro

As discussões a respeito dos museus e de seu papel educativo, conforme vimos anteriormente, fazem parte da história dessas instituições, incluindo-se aí as múltiplas abordagens possíveis do conceito de educação.

Ulpiano Bezerra Meneses¹⁷, ao analisar o tema de ações afirmativas nos museus, destacou o movimento atual de várias instituições em direção à educação, entendida como espécie de redenção dos pecados elitistas anteriores. O pesquisador alerta para a necessidade de profundo exame das práticas e intenções envolvidas nessa busca.

O ICOM (Conselho Internacional de Museus) é formado por 29 comitês internacionais, sendo um deles o CECA (Comitê de Educação e Ação Cultural), organizado no final dos anos 70. De acordo com Denise Studart (MUSAS, 2004), coordenadora do CECA- Brasil, o principal objetivo é promover o intercâmbio de informações sobre a teoria e prática da educação em museus.

Na leitura dos boletins produzidos pelo CECA-Brasil, chamou-nos a atenção a preocupação com estudos de público como forma de orientar e avaliar as práticas educativas dos museus brasileiros. No entanto, não encontramos muitas pesquisas voltadas para a discussão da aprendizagem em museus¹⁸, o que parece ser incipiente na reflexão museológica. A produção científica concentra-se em análises de processos comunicativos em museus, estudos quantitativos de público e descrições de experiências e discursos museográficos. Além disso, muitos trabalhos apontam o potencial dos museus enquanto espaço ideal de articulação do afetivo, do sensorial e do cognitivo.

¹⁷ Palestra proferida na V Semana de Museus, em São Paulo, maio de 2005.

¹⁸ Na bibliografia de referência apresentada pelo CECA-Brasil (MUSAS, 2004, p.66-84), assim como na dissertações e teses sobre educação em museus (MUSAS, 2004, p.98-101), observamos que as pesquisas sobre aprendizagem a partir dos museus concentram-se na área de ciências naturais e traduzem a preocupação com a alfabetização científica.

É preciso destacar o fato de que as pesquisas acadêmicas relativas à educação não-formal em espaços museológicos concentram-se nas áreas de Artes, Comunicação e Ciências Naturais. Assim, os processos educativos são analisados a partir de olhares externos à área de Educação e, nesse sentido, são descolados das reflexões quanto às abordagens sobre a aprendizagem, o que faz com que, por vezes, os processos de enunciação sejam assumidos como prioritários face aos mecanismos de recepção e apropriação da informação.

É importante destacar que, mesmo em programas de Educação com significativa produção sobre o tema, a exemplo da PUC (RJ), o foco prioritário é a emissão dos discursos museográficos, o que gera aproximações acanhadas com as reflexões teóricas sobre aprendizagem e cognição. Na leitura de algumas dessas pesquisas, ficaram evidenciadas a excessiva preocupação com uma política centralizadora de ações educativas em museus (ALENCAR, 1987; FREIRE, 1992) e com a inclusão do tema no currículo escolar (GRINSPUM, 1991).

No Brasil, a preocupação crescente dos museólogos em relação à dimensão educativa das instituições culturais concentrou-se, a partir dos anos 80, nas discussões acerca das possibilidades metodológicas da educação patrimonial (EP).

Um marco importante para este movimento foi o 1º Seminário de Educação Patrimonial, realizado pelo Museu Imperial (Petrópolis/RJ), em 1983. A partir desse momento, a diretora da instituição, Maria de Lourdes Horta, assume um importante papel na divulgação dos pressupostos da metodologia, baseada em sua formação na Inglaterra.

Face ao pioneirismo da experiência do Museu Imperial, por meio da diretora citada e do Centro de Educação Patrimonial, três dissertações acadêmicas¹⁹ foram produzidas na

¹⁹ Todas as dissertações foram defendidas no Mestrado de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: “Museu-educação: se faz caminho ao andar” (1986), de Vera de Alencar; “Uma casa exemplar. Pedagogia, memória e identidade no Museu Imperial de Petrópolis” (1994), de Alda Heizer e, por fim, “Lições das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial” (1997), de Magaly Cabral. É interessante notar que, no guia básico sobre EP organizado por Maria de Lourdes Horta (1999), omite-se o estudo de Alda Heizer, o único a tecer críticas mais severas em relação ao descompasso entre

tentativa de avaliar experiências museológicas desenvolvidas no mesmo, como a organização da exposição permanente, o uso de folhas didáticas e a atividade “D. Ratão”, destinada às crianças. As discussões sobre a educação patrimonial vêm, portanto, sendo aprimoradas e complexificadas, no sentido de atender às demandas dos museus brasileiros e redimensionar o entendimento sobre práticas educativas nesses espaços.

A educação patrimonial é definida como “um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, 1999, p.6). A metodologia da EP organiza-se a partir do objeto cultural e procura desvendar o complexo sistema de relações contido no mesmo, através de atividades de observação, registro, exploração e apropriação. Desta forma, propicia-se o desenvolvimento de habilidades e conceitos a partir de fases sucessivas de interrogação ao objeto.

Nessa perspectiva, o visitante não é apenas um espectador do discurso construído, pois são criados espaços de interlocução em que múltiplas leituras sobre os objetos culturais são estimuladas, com o objetivo de desenvolver o potencial crítico e a apropriação consciente do patrimônio. Nas palavras de Horta (1999, p.6),

a Educação Patrimonial é um **instrumento** de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da **auto-estima** dos indivíduos e comunidades e à **valorização** da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural.

A proposta de relação dinâmica entre sociedade-museu existente nos pressupostos da EP retoma o debate acirrado da chamada Nova Museologia que, a partir da Mesa Redonda de Santiago (1972) e da Declaração de Quebec (1984), enfatiza o caráter político das instituições culturais e sua responsabilidade em instrumentalizar os cidadãos para uma maior participação

social (SANTOS, 1987). Assim, a educação patrimonial busca retomar o prazer da pesquisa e da descoberta como estratégias de superação dos discursos museológicos tradicionais, que hierarquizam culturas e constroem discursos autoritários, comprometidos com a informação.

Mário Chagas, ao analisar a consagração da expressão “educação patrimonial” no Brasil, critica a difusão da mesma como marco zero das reflexões educacionais em museus o que ensejou a desconsideração das múltiplas experiências anteriores. Para ele, “a educação patrimonial não é por si só emancipadora ou repressora, fértil ou estéril, transformadora ou conservadora” (MUSAS, 2004, p.145).

As pesquisas consultadas reiteram as palavras de Chagas. Ao nosso ver, a EP permitiu múltiplas interpretações, algumas das quais pretendemos problematizar. Um exemplo é a defesa de “(...) priorização da sensibilidade sobre o conhecimento” (ALENCAR, 1991, p. 146). É interessante notar que o verbo ‘transmitir’ é muito evocado nos textos, sendo atribuído à educação a didatização da linguagem museológica e a internalização de valores. Mas quais valores? Como ocorre essa didatização? Qual é a base de conhecimento a partir da qual é proposta essa didatização? É a “(...) apresentação racional e sistemática dos objetos, para propiciar ao público a compreensão correta do pensamento (...) (BRUNO, 1984, p.23)?”

Acreditamos que os pressupostos da educação patrimonial sejam válidos para pensarmos em estratégias de potencialização da aprendizagem em museus. Para tanto, as especificidades do espaço museal não podem ser desconsideradas. Contudo, em nosso ponto de vista, a sensibilidade é um meio, não um fim. Da mesma forma, não esperamos fornecer compreensões corretas do pensamento e sim provocá-lo. Nosso horizonte é a formação de leitores de mundo.

2.2- A educação em museus vista de fora

A despeito do avanço significativo que a EP possa sinalizar para o campo museológico, acreditamos que seus pressupostos convergem com um panorama de reavaliação da ação pedagógica em geral, fortalecido, principalmente, pelos estudos sobre a aprendizagem que indicam a centralidade do sujeito no processo educativo.

A preconização do desenvolvimento de habilidades e competências, no processo educativo, implica no abandono do referencial transmissivo e reprodutor da ação docente, assim como em redefinições significativas a respeito da própria noção de ‘conteúdo’ escolar.

Segundo César Coll (2000), consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a noção de conteúdo escolar precisa ser ampliada para abarcar múltiplos caminhos da aprendizagem. Aprender fatos e datas (o conteúdo factual), exige apenas a memorização. Os conteúdos conceituais necessitam de compreensão, estimulada por aproximações entre os conhecimentos prévios dos alunos e os científicos, que podem ser suscitadas em diálogos, experiências, confrontos de opiniões e fomento de hipóteses. Porém, de acordo com o autor, ao desconsiderarmos os procedimentos cognitivos necessários para a ancoragem desses novos conceitos, corremos o risco de falar, literalmente, com as paredes.

O terceiro tipo de conteúdo, segundo o autor, envolve o aprendizado do “saber fazer”, obtido, principalmente, por meio dos conteúdos procedimentais, que estimulam o desenvolvimento das habilidades e competências. Zabala (1998), ao referir-se à aprendizagem desses conteúdos, ressalta a importância do “aprender fazer fazendo”, apesar da aparente obviedade da proposta. Assim, aprender a observar, escutar, ler, interpretar, questionar, entrevistar, pesquisar, usar espaços de pesquisa, são atividades que envolvem certamente os conteúdos factuais e conceituais, mas a prioridade está no processo de conhecer, e não no seu fim.

O último conteúdo apontado pelo autor é o atitudinal, que envolve as atitudes, definidas como “(...) tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação” (COLL, 2000, p. 122). O conteúdo atitudinal é formado por três componentes principais, o cognitivo, o afetivo e a conduta.

O alargamento do conceito de conteúdo escolar provoca o deslocamento da importância do “o que ensinar” para “o como ensinar” e “o como aprender”. É importante ressaltar que a definição de conteúdos, sob qualquer abordagem, envolve escolhas sobre conhecimentos, linguagens e formas culturais, o que já era apontado pelas teorias do currículo desde a década de 70.

A prática pedagógica escolar tende a hierarquizar o ‘saber’ (conteúdos factuais e conceituais) em detrimento do ‘saber fazer’(procedimental) e do ‘ser’ (atitudinal), limitando a possibilidade de consolidação de uma aprendizagem significativa.

As pesquisas sobre ensino de História, fortalecidas a partir dos anos 1980, incorporam algumas dessas discussões para analisar os caminhos da história ensinada no Brasil. As críticas voltam-se, sobretudo, à concepção da História como algo do passado, que concilia uma concepção de ensino-aprendizagem objetivista. A primazia dos conteúdos factuais e conceituais fomenta a idéia de um conhecimento pronto, modificado tão somente no aspecto quantitativo. Nessa perspectiva, a dimensão do cotidiano e da realidade imediata dos sujeitos envolvidos na ação educativa é preterida.

O olhar sobre os processos de aprendizagem estabelecidos a partir de lugares de memória, tais como museus, permite-nos aprofundar algumas questões delineadas pelos estudos de público, a exemplo da relação entre experiências culturais prévias, expectativas da visita e resultados de aprendizagem, centrados em conteúdos factuais e conceituais²⁰.

²⁰ Ver, como exemplo, a recente pesquisa de DIERKING, Lynn; FALK, John (2004).

Diante dessas reflexões, professores e pesquisadores da História vêm apontando alternativas metodológicas para a consolidação do ensino formativo, centrado na aprendizagem. Se pensarmos a aprendizagem enquanto um processo cognitivo marcado por leituras de mundo particulares que se colocam em confronto ou interação no espaço escolar, percebemos a necessidade do diálogo entre os sujeitos no sentido de promover o movimento conceitual inerente ao estudo da História.

A ação pedagógica incide sobre conhecimentos prévios diferenciados, resultantes de trajetórias e inserções sociais específicas, mediados, entretanto, por discursos produzidos por instâncias tais como a mídia, lugares de memória e a própria formação escolar. O diálogo permite – ou não - a criação de vínculos significativos entre os conhecimentos prévios e as novas informações, possibilitando a construção de uma aprendizagem histórica significativa. O diálogo envolve a interação entre os sujeitos na aproximação do objeto a ser conhecido. Paulo Freire assinala que

(...) o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE, 2001, p. 123).

Por outro lado, Margarida Louro Felgueiras (1994) destaca, em sua proposta metodológica sobre o ensino de História, que é na dimensão epistemológica do conhecimento histórico que devem ser buscadas as principais aproximações com o saber histórico escolar. O ofício do historiador e seus instrumentos de trabalho lançariam pontes para a compreensão da história ensinada.

Em primeiro lugar, o conhecimento histórico se dá a partir de vestígios. O historiador, no entanto, não se conforma com a simples ordenação das fontes; é preciso saber interrogar os documentos, a partir de suas hipóteses. De acordo com E. P. Thompson (1981, p.38), “a evidência histórica existe, em sua forma primária, não para

revelar seu próprio significado, mas para ser interrogada por mentes treinadas numa disciplina de desconfiança atenta”.

É necessária ainda a compreensão da fonte em sua dimensão social e histórica, refletindo sobre os sentidos de sua conservação, organização e pertencimento à instituição de pesquisa. No caso do museu, é preciso pensar a história das fontes, ou seja, os caminhos de seleção, aquisição, doação, preservação e exposição a que estão sujeitas.

Marc Bloch, em seu livro sobre o ofício do historiador, propõe a promoção de uma educação da sensibilidade histórica, em relação estrita aos pressupostos que defende para a construção do conhecimento histórico. De acordo com Sonia Miranda (2004), é possível indicar tendências, a partir do conjunto da obra de Bloch, sobre o que seria o seu apêndice sobre Ensino de História, nunca concluído. Segundo a autora,

(...) um ensino capaz de formar, pelo entusiasmo, novos historiadores, porém, ao mesmo tempo, capaz de fornecer utensílios mentais que permitam a qualquer indivíduo acumular condições de conhecer o presente e, desse ponto de vista, olhar o passado interpretando-o e buscando regularidades por intermédio de procedimentos comparativos. Um ensino que permitisse ao sujeito lançar mão, em sua vida cotidiana, daquilo que envolve a forma de investigação da História para se posicionar perante os fatos, tendo em vista o que isso representa em termos de possibilitar a condição de olhar sob múltiplos ângulos, e argumentar, com rigor, mas sem deixar de considerar que a percepção da diversidade precisa se sobrepor sempre à busca “da” verdade. (MIRANDA, 2004, p.41)

Essas discussões investem de importância o pensar sobre a ação educativa a partir de patrimônios. Na medida em que as crianças entrem em contato com as estratégias de linguagem e produção do discurso museológico, seus olhares sobre os mesmos tendem a mudar de forma significativa. Da mesma forma, a compreensão dos métodos do historiador no manejo das fontes históricas estimula a curiosidade e a atração pelos processos de construção de conhecimento. Assim, novos leitores de mundo poderão, posteriormente, criar seus próprios discursos.

3- UM ROTEIRO PARA A EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM MUSEUS

Os pressupostos delineados acima nos conduzirão na investigação de caminhos e possibilidades do ensino de História em museus. É importante reiterar que a educação histórica envolve vários processos, não restritos ao espaço escolar, que engendram formações de sentidos e sensibilidades.

Em palestra recente, Ulpiano Bezerra (2005) critica a noção de museu como remédio para mazelas sociais e aponta que sua principal tarefa não é a promoção de transformações sociais a partir de seus muros, mas sim se tornar um lugar de indagações. O Museu, para ele, precisa ser um espaço que possibilite novas perspectivas de pensar o mundo.

Bezerra (2005) destaca a necessidade de se pensar a acessibilidade aos museus, tanto no sentido físico, como no cultural. Para ele, é importante instrumentalizar os cidadãos para a compreensão do sistema museal e de sua linguagem expositiva. O museu poderia, assim, ter uma postura auto-reflexiva, em que os próprios mecanismos da exposição fossem revelados.

O autor aponta ainda que, para a maior parte do público, o museu não lhe diz respeito, são memórias de terceiros. Seria necessário, assim, criar mecanismos de interlocução e inserção de outros referenciais na linguagem museológica. Dessa forma, o duplo sentido de expor estaria contemplado – tornar visível e deixar o diálogo aberto.

Debruçar sobre o papel educativo dos Museus, percebendo sua historicidade, permite-nos compreender projetos distintos de memória, imbuídos de definições prévias de personagens e cenários. Para tanto, é necessário compreender as especificidades da linguagem museológica, marcada pela tridimensionalidade e pelo realismo.

Assim, as especificidades desse espaço precisam ser ponto de partida para a potencialização de novos olhares. A principal delas é a existência do acervo, suportes

materiais que são indícios de outros tempos, espaços e sociedades. Os objetos possibilitam a percepção das marcas da história e dos usos que lhes foram atribuídos. No entanto, é um risco fetichizar os objetos, pois a importância reside nas práticas sociais que envolvem a mediação entre eles e os homens, assim como nas relações que ensejam entre homens.

Esse importante espaço de educação não-formal mobiliza uma linguagem diferente da processada na escola, em que a oralidade é predominante. Nos museus, a exposição de objetos e fontes cria um ambiente lúdico, material, tridimensional. O cognitivo é impactado pelo afetivo e o primeiro impulso das crianças é o toque, movido pela curiosidade. O processo educativo, nesse caso, tem como principal suporte a dimensão do olhar, que, ao interagir com vestígios materiais de outros tempos históricos, constrói sentidos de veracidade, linearidade e homogeneidade.

As narrativas museológicas construídas a partir de projetos políticos de memória, nem sempre explicitados, mobilizam esses diferentes elementos para assegurar a eficácia da mensagem transmitida. Cenários são recriados, objetos são divinizados. O público, ao entrar no Museu Imperial, por exemplo, imagina que está em contato com a verdadeira vida do palácio imperial. Qual criança não se encanta com a possibilidade de voltar ao passado?

Porém, nós sabemos que isso não é possível. Conhecemos os processos de montagem do acervo do Museu Imperial, na década de 40. Estudamos sobre os impactos cognitivos promovidos pela iluminação, pela disposição dos objetos e até mesmo pela proteção dos vidros. E sabemos, como historiadores, que nosso olhar é marcado pelo presente. Todo retorno ao passado traz as marcas desse olhar.

Assim, ao pensarmos o discurso museológico como um enunciado - no caso do Museu Mariano Procópio - fortemente atrelado a uma certa concepção de História - a proposta de fomento de múltiplas leituras torna-se factível. Nesses termos, podemos pensar: quais as

possibilidades de trabalho educativo com as fontes primárias expostas no Museu? Como potencializar a mediação entre criança e fonte primária?

O trabalho com fontes históricas em museus envolve prioritariamente vestígios da cultura material. De acordo com Francisco Ramos, “(...) *é preciso exercitar o ato de ler objetos, de observar a história na materialidade das coisas*”.(RAMOS, 2004, p.21). Para tanto, é necessário pensar o objeto enquanto índice de um passado que foi interpretado pela argumentação museológica.

Levar a criança a aprender a observar os objetos que pertencem a instituições museológicas propicia a desnaturalização do olhar sobre os mesmos. Assim, tanto o objeto museológico quanto os objetos do cotidiano da criança podem ser ressignificados, o que é extremamente relevante em uma sociedade do consumo. A comparação entre objetos do presente e do passado é um caminho para trabalhar a noção de historicidade e compreender diferentes relações entre objeto-sociedade. Podemos refletir com as crianças sobre a pequena vida útil dos objetos contemporâneos, em comparação com a perenidade dos objetos do passado.

A aproximação espontânea entre a criança e o objeto é marcada pela curiosidade. Diante de um vestígio material do passado, a criança usa seus sentidos para lê-lo: ela observa, ela cheira, ela ouve e, se deixarmos, experimenta e toca²¹. Porém, nem sempre a leitura acontece, pois são vários os entraves para a efetivação dessa mediação.

Ao utilizarmos as estratégias de observação e análise de um objeto do passado, várias questões podem ser agregadas a partir da reflexão sobre suas permanências e transformações do objeto em relação à função, composição, valor, técnica de produção e forma, por exemplo. Por outro lado, podemos refletir sobre sua permanência física e

²¹ “Se os objetos não podem ser tocados, não devem perder a qualidade de ‘tocantes’, de alimentar percepções marcantes(...)”. (RAMOS, 2004, p. 82)

o sentido de sua seleção para uma exposição museológica. É importante, nesse momento, dialogar com as crianças sobre a perda do valor de uso dos objetos.

Segundo Francisco Ramos, “torna-se fundamental estudar como os seres humanos criam e usam objetos. Por outro lado, é igualmente necessário refletir sobre as formas pelas quais os objetos criam e usam os seres humanos”. (RAMOS, 2004, p. 36). Ler objetos é, assim, ler nossa própria historicidade.

O trabalho com fontes iconográficas necessita ultrapassar o âmbito meramente descritivo e ilustrativo, possibilitando à criança desvendar tanto o sentido individual da produção quanto o coletivo, compreendendo a complexidade das mensagens processadas no e pelo tempo.

Assim, o trabalho com a imagem pode ser iniciado a partir de um levantamento da recepção das crianças, percebendo a afetividade e a subjetividade das análises espontâneas, assim como impressões oriundas de contatos prévios. A partir daí pode-se processar um movimento de decomposição dos aspectos formais, tais como cor, disposição dos objetos, uso de luz e sombra, técnicas da época, identificação de personagens e paisagens, procurando desvendar como e por que alguns sentimentos são produzidos pela obra.

Através de uma imagem, a criança poderá perceber os códigos convencionais de uma época, as formas de agir, ser e pensar; sua função social no contexto original e as transformações processadas por outros agentes em outros tempos históricos; os sentidos implícitos e explícitos; a remissão e o diálogo com outras obras do mesmo contexto ou as possibilidades técnicas da época de produção.

A contextualização da obra é fundamental e as crianças devem ser estimuladas a pesquisar dados sobre o pintor; inserção social do mesmo; data de produção; relações de produção e poder da época e/ou local e forma de exposição em diferentes tempos

históricos. Da mesma forma, pode-se incentivar a comparação com outras formas de representação da mesma temática ou abordagem, no mesmo momento histórico ou em outros, tais como a atualidade. As crianças devem ser estimuladas a enumerar, descrever, decompor, inferir e contextualizar, assim como podem ser solicitadas a criar, produzir e dialogar com a obra estudada.

Enfim, uma gama variada de questões pode ser levantada a partir do momento no qual o documento seja percebido como um monumento (LE GOFF, 1996). Na mesma perspectiva, Ulpiano Bezerra destaca que

o que faz de um objeto documento não é, pois, uma carga latente, definida, de informação que ele encerre, pronta para ser extraída, como o sumo de limão. O documento não tem em si sua própria identidade, provisoriamente indisponível, até que o ósculo metodológico do historiador resgate a Bela Adormecida de seu sono programático (...). (MENEZES, 1994, p. 95)

É possível questionar ainda a conservação e o valor da obra em nossa sociedade, refletindo sobre seu papel no sentido proposto por Ciro Flamarion e Ana Mauad (1997, p. 407), ou seja, como “agente do processo de criação de uma memória que deve promover tanto a legitimação de uma determinada escolha quanto, por outro lado, o esquecimento de todas as outras”.

O mais importante, em todos os casos, é despertar reflexões sobre o que está sendo visto/ lido. Ao questionar uma criança, ou permitir que ela questione, o desafio cognitivo está lançado e ela se mobiliza para responder a questão, com as ferramentas e os conhecimentos prévios disponíveis naquele momento. As hipóteses das crianças são muito importantes, pois são rastros evidenciados do seu processo cognitivo. Nessa perspectiva, não existe erro e sim momentos de incompreensão, que podem ser confrontados com novos dados e novas questões.

Acreditamos que tais procedimentos fortalecem o capital cultural dos sujeitos históricos, propiciando apropriações diferentes, sem dúvida, mas não desiguais.

4- OLHARES SOBRE A PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS EM MUSEUS BRASILEIROS

Em uma pesquisa realizada pela Fundação João Pinheiro (MG) intitulada “*Educação Patrimonial*” (FJP/2001), que reuniu aproximadamente 250 professores da rede estadual de ensino, a grande maioria (86,1%) manifestou interesse em relação ao tema. Grande parte dos educadores apontou a necessidade de materiais de suporte, tanto para professores e alunos, a respeito do tema. Esses dados indicam a existência de demandas concretas por materiais didáticos e pedagógicos produzidos sobre o tema do patrimônio.

Assim, pensar em um produto a ser desenvolvido a partir do acervo do Museu Mariano Procópio, destinado ao público infantil e de caráter formativo, exigiu a sondagem de materiais produzidos por outras instituições museológicas. Em um levantamento prévio em *sites* de museus brasileiros e internacionais, realizado no segundo semestre de 2004, encontramos poucas referências a produtos pedagógicos.

Naquele momento, chamou-nos a atenção o predomínio de atividades lúdicas e informativas, descomprometidas com o desenvolvimento de habilidades formativas a partir do acervo e de sua historicidade²². Alguns museus dispõem de livros e materiais didáticos referentes a seu acervo, na perspectiva de ‘educação do olhar’, como o Museu do Louvre²³.

A maior parte do material produzido para o público parece ser de caráter puramente informativo e os suportes mais usuais são os folders, encontrados em profusão. Os materiais educativos, voltados para o público infantil, são compreendidos como produtos de curta duração, normalmente atrelados à permanência das exposições.

²² Jogos de palavras-cruzada, moldes para colorir, sugestão de brincadeira com massinhas, jogos de quebra-cabeça e montagem de bonecas de papel, colagens, enfim, uma série de atividades que podem ser adaptadas para para vários assuntos e contextos.

²³ Ver, por exemplo, HARCOUT, Claire. **L’art à la loupe**: de l’ antiquité à nous jours. Paris: Éditions du Soleil, 2000.

Posteriormente, por meio de participação em congressos e do contato pessoal com os museus, tivemos acesso a uma produção mais recente, não divulgada nos meios eletrônicos. Seleccionamos alguns materiais para descrição e sucinta análise, tendo em vista a possibilidade de identificar opções metodológicas e conteúdos priorizados.

É necessário ressaltar a dificuldade em obter os materiais nas instituições que, infelizmente, parecem não atentar para a importância de preservar a memória dessas produções. A ausência da preocupação em conservar esses materiais foi percebida em todas as instituições consultadas. A memória das práticas educativas dos museus fica acessível, nesses casos, apenas por depoimentos orais dos funcionários.

A dissertação de Vera de Alencar (1987) nos possibilitou o acesso a alguns materiais educativos da década de 80. Ao que tudo indica, havia o predomínio das fichas didáticas, elaboradas pelos Setores Educativos na tentativa de didatizar a exposição. Analisaremos duas fichas didáticas que constam no Anexo do referido trabalho. Ambas são produzidas em formato didático de fácil reprodutibilidade.

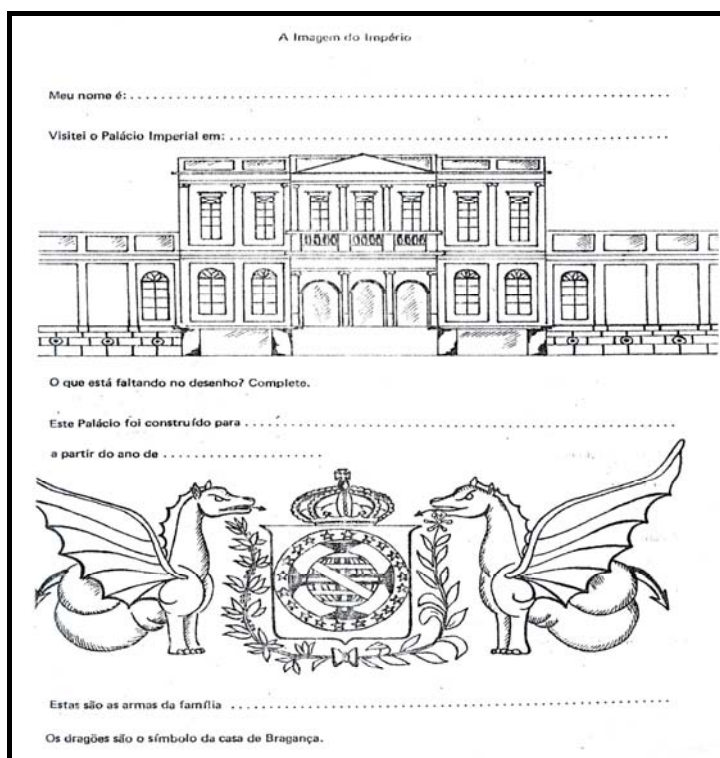


Imagem 3- Ficha didática produzida pelo Museu Imperial (Petrópolis-RJ)

A primeira ficha foi produzida pelo Museu Imperial (sem data). A ficha é para ser preenchida pela criança, o que é perceptível pelos espaços pontilhados. Em primeiro lugar, a criança anota seu nome e a data de visita ao Museu. A primeira atividade é completar o desenho da fachada do Museu. Devido à simetria do conjunto, resta a criança apenas copiar as janelas nos espaços em branco. As habilidades são de observação e cópia. A questão seguinte é para completar a frase com informações factuais, possivelmente transmitidas ao longo da visita. A habilidade é de memorização. O desenho dos símbolos imperiais é seguido por outra atividade de completar, no caso, o nome da família. A resposta vem na próxima frase, informativa.

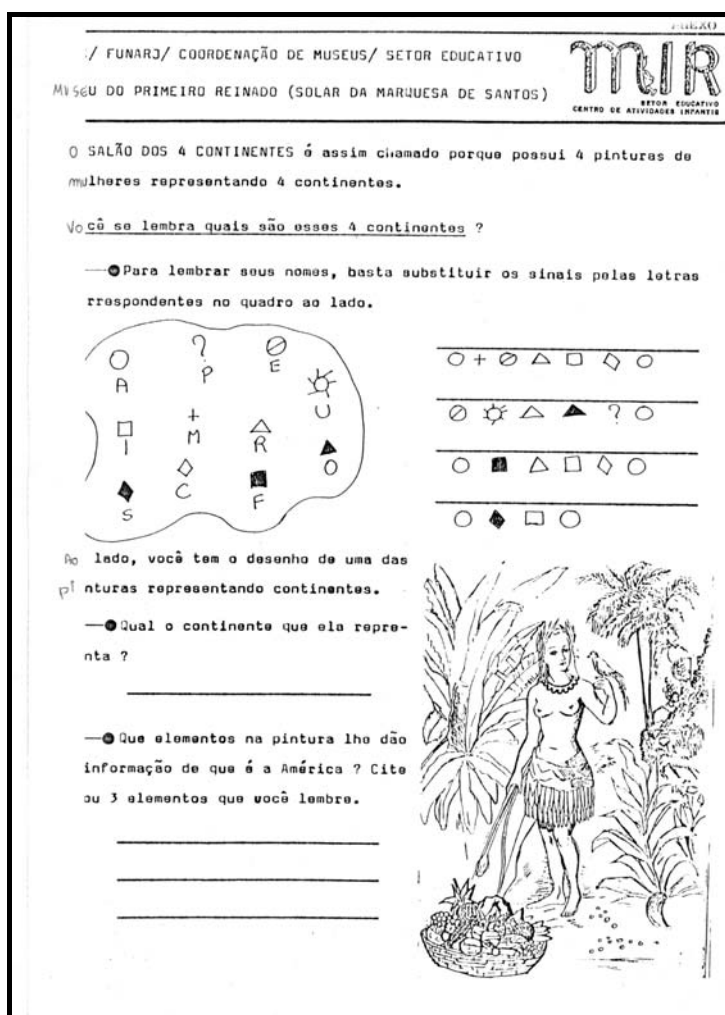


Imagem 4- Ficha didática produzida pelo Museu do I Reinado (Rio de Janeiro-RJ)

A segunda ficha foi produzida pelo Setor Educativo do Museu do I Reinado (sem data), com o tema da Sala dos 4 continentes. O verbo mais usado nas atividades é o “lembrar”, o que evoca subliminarmente a concepção de aprendizagem objetivista, que pressupõe que o sujeito aprende por meio da simples transmissão de conhecimentos. Assim, o ato de lembrar proposto pelas questões induz a criança a reproduzir falas, possivelmente dos guias do museu. As atividades solicitam lembranças de nomes, prioritariamente. Da mesma forma que a ficha anterior, as respostas estão explícitas, basta copiar. A imagem serve como suporte para a lembrança, mas não há mecanismos que estimulem a análise, apenas a identificação de ‘elementos’.

Ambas as fichas trazem marcas da concepção objetivista de aprendizagem. Aprender em museus torna-se a mesma coisa que aprender em escolas: o mesmo tipo de linguagem, de atividade, de suporte. O caráter lúdico esconde a força do discurso monologizante, disciplinador e factualóide. À criança, pensada como aluno, resta apenas copiar.

A partir dos anos 90, podemos perceber a sofisticação dos produtos pedagógicos dos Museus. Tal processo reflete, talvez, o maior acesso a programas de financiamento de projetos educativos em museus, aliados ao crescimento da demanda. A modernização do parque gráfico possibilitou, de acordo com Antônio Batista (In: ABREU, 2002), o barateamento dos custos de produção, o que parece ter tido impacto positivo nesse segmento. Os materiais passam a ser produzidos em formatos mais duradouros, com papel de maior qualidade e em policromia.

Contudo, uma importante questão precisa ser analisada: cada vez mais, esses produtos são transformados em mercadorias disponíveis nas lojas dos museus. Conforme analisa Huysen (2000, p.24), “(...) o passado está vendendo mais do que o futuro”, o

que implica na constituição de um mercado de comercialização de memórias. No Brasil, essa questão se agrava se pensarmos no cenário de pauperização da maioria dos museus, que encontra na venda de ingressos e produtos um importante mecanismo de geração de renda. Assim, os estudantes são compreendidos como público potencialmente consumidor e esse fato não pode ser minimizado.

Nesse contexto, o Museu Imperial de Petrópolis editou dois livros destinados ao público infantil. Em ambas as produções, a linguagem é acessível e as informações são organizadas sob a forma narrativa.

A primeira obra, “*Uma princesa de fibra...*”, foi escrita por Maria de Lourdes Horta (1997) que, como vimos, é uma difusora dos princípios da educação patrimonial no Brasil. O livro foi produzido com o objetivo de acompanhar a exposição do bicentenário do nascimento da imperatriz D. Leopoldina, em 1997. Nas palavras da autora, “transformar a História em estória, fiel aos fatos e acontecimentos (...), é uma maneira possível de abrir os olhos do espírito e da sensibilidade da criança, permitindo-lhe que se aproprie de uma trajetória que lhe pertence (...). (HORTA, 1997, contracapa).

No entanto, o texto narrativo centra-se em detalhes da vida de D. Leopoldina, apresentada como inteligente e nacionalista, apesar de estrangeira. Ao longo de doze páginas, apenas duas interlocuções são abertas ao leitor, ambas de caráter factual, baseadas em conhecimentos prévios possivelmente inexistentes: “você sabe como ela se chamava e onde ela nasceu?” (p.1) e “era o dia 7 de setembro de 1822. Você sabe o que aconteceu então?” (p.13).

A preocupação com a ‘fidelidade aos fatos e acontecimentos’ é evidenciada na centralidade de datas e nomes ao longo do texto. As fontes complementares servem

como ilustração à narrativa, mesmo no caso das duas pinturas históricas reproduzidas²⁴, que são apresentadas sem legenda.

O texto termina em tom elogioso e convoca o leitor a engrossar o grupo de admiradores da Princesa Leopoldina: “(...) por sua coragem e firmeza, e seu amor por nossa pátria, devemos a esta princesa um grande respeito e admiração” (p.18). Na imagem da última página, Leopoldina aparece como uma miragem entre as nuvens, sendo aclamada por uma multidão, na qual destaca-se em primeiro plano a imagem de um índio, um branco e um negro.

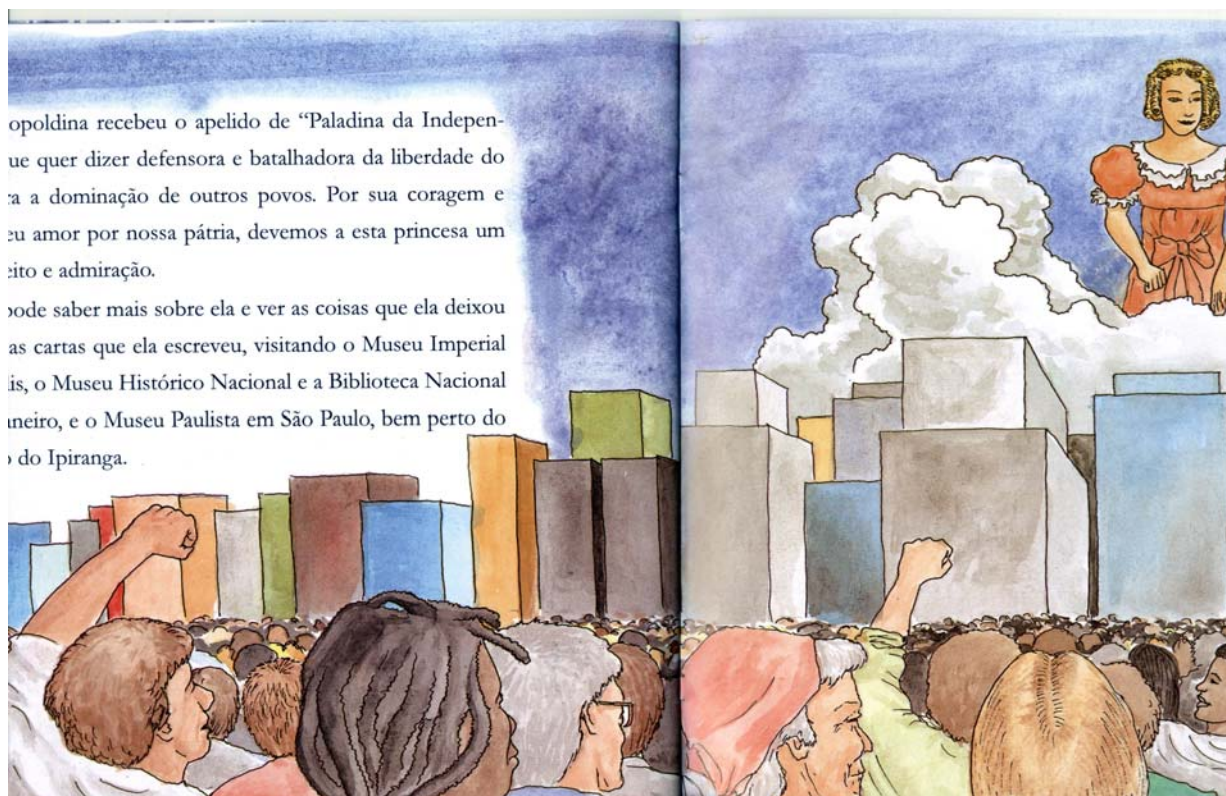


Imagem 5- Reprodução de páginas finais do livro “Uma princesa de fibra...a Imperatriz Carolina Josefa Leopoldina” (HORTA, 1997)

²⁴ “Desembarque de D. Leopoldina”, de Jean Baptiste Debret e “Proclamação da Independência”, de François René Moreaux.

A segunda obra produzida pelo Museu, “*D. Ratão, um rato brasileiro*” (1999), também foi escrita por Maria de Lourdes Horta e insere-se no Projeto D. Ratão, destinado ao público escolar das classes de alfabetização e do primeiro ciclo do ensino fundamental.

São 18 páginas compostas por textos bem pequenos e ilustrações em preto e branco. A narrativa é centrada na visita de uma família de ratos ao Museu Imperial, levada por escravos em uma liteira. D.Ratão decide brincar de imperador e, para isso, usa os símbolos imperiais: a coroa, o manto e o cetro. O episódio de destaque é a abolição da escravidão na Ratolândia, que a princesinha faz em resposta a “(...) um bando de camundonginhos pretos (...) [que] estavam chorando e pedindo para serem libertados!”. Após isso, a família parte a pé.

Há dois momentos de interlocução com o leitor: na primeira página, quando é solicitado a preencher o nome e a data de visita ao Museu, e na última, na qual é solicitado a ligar os pontinhos da Serpe e a responder duas questões (“Você já viu este animal? Aonde?”).

Ambas as produções analisadas não utilizam, em sua construção textual, dos princípios da educação patrimonial. As fontes são apenas ilustrações do texto, que não permite aberturas dialógicas significativas para o leitor.

Os dois produtos personificam excessivamente o processo histórico. O primeiro mostra a Independência do Brasil como resposta de D. Pedro I a uma carta de D. Leopoldina e ao nacionalismo de ambos. “D. Ratão” encena a abolição como um evento ligado à perspicácia de uma princesinha. Em ambas versões, “viva, viva, viva a princesinha” (HORTA, 1999, p. 17).

O Museu Histórico de Santa Catarina lançou em 2004 a revista “*Uma aventura no Museu!*”, escrita por Renato Gomes Tapado. A linguagem é de história em

quadrinhos, com quatro personagens: os meninos Paula e Beto, o Tempo e a Memória. São 22 páginas policromáticas.

A história conta a visita das crianças no Museu, com o objetivo de realizar uma pesquisa para a professora. Lá, são recebidas pelas estátuas-falantes do Tempo e da Memória, que orientam o diálogo e a visita. Muitas falas são disciplinadoras e pretendem mostrar às crianças procedimentos adequados para uma visita ao museu.

As falas do Tempo e Memória são orientadoras da atenção das crianças, que muitas vezes se limitam a exclamar a admiração e perguntar dados complementares. As fontes do museu são apenas identificadas pelos personagens do Tempo e Memória, havendo apenas demonstração de deslumbramento com o luxo e a beleza dos objetos e cômodos.

Episódios importantes para a história de Florianópolis são narrados, nomeados e datados, como a Revolução Federalista (1893), a Revolução de 1930 e a Novembrada. O passeio pela casa torna-se, assim, um passeio pela história de Florianópolis. O texto termina com uma extensão do convite a todos os leitores.

Os nomes “Tempo” e “Memória” parecem não ter relação com a abordagem de suas falas. Não há tratamento de questões de temporalidade histórica, a não ser referência cronológica, assim como não há nenhuma discussão sobre a memória preservada no museu ou sobre a existência de outras memórias.

O menino aparece em várias cenas com um caderninho na mão, inclusive no momento de apresentação dos personagens. Essa imagem reporta ao papel do visitante, no caso um estudante, como um receptor de informações, que merecem ser copiadas para a pesquisa escolar. Um formato interessante e com imenso potencial dialógico, mas que reatualiza práticas de transmissão de informações consideradas importantes para a história de uma cidade.

Um outro produto analisado foi o livro “*Meu Museu*”, escrito por Maísa Zakzuk (2004). A autora não esclarece sua formação e não há dados sobre o pertencimento profissional ao Masp (Museu de Arte de São Paulo, SP). O livro é composto por 40 páginas e narra a história, em primeira pessoa, de uma menina em visita ao Masp, acompanhada pelos pais. A idéia central do livro é reproduzir as páginas do diário da visita escrito pela menina, o que permite a inclusão de comentários de estranheza e admiração. O texto abre poucas interlocuções diretas com o leitor, mas é construído a partir do diálogo entre a menina, as obras do Masp e seus pais, o que o torna dinâmico.

No texto, a história da instituição e de seu acervo é brevemente contada. A parte central é dedicada à análise de 17 obras da pinacoteca, de diferentes coleções.

A abordagem das obras segue o mesmo roteiro. Primeiramente, a menina narra as informações que obteve nas explicações dos pais e na legenda sobre a obra. A obra é reproduzida e ao lado, a ficha técnica, seguida por comentários da menina (“do que eu mais gostei”). A técnica do *zoom* é explorada na maioria das obras.



Imagem 6- Reprodução da página 10 do livro “*Meu Museu*” (ZAKZUK, 2004)

O enfoque do livro é a pinacoteca do Masp e as falas da menina auxiliam a instrumentalização para a leitura das obras, ou seja, destacam formas, cores, estilos, pintores, suportes, técnicas, enfim, o processo criativo como um todo. A educação do olhar norteia toda a construção do texto.

Alguns aspectos disciplinadores são diluídos ao longo do texto, de forma criativa, como a proibição de ultrapassar a linha amarela e tirar fotografias. O texto termina com um convite a visitas a museus, em duplo sentido. A menina apresenta dados e endereços de vários museus, inclusive do Masp. No entanto, em suas palavras, “(...) cada um pode escolher o que ver, por quanto tempo quiser e na ordem que achar melhor. É como se cada um pudesse criar o seu próprio museu”. (ZAKZUK, 2004, p. 32).

Essa concepção procedimental, com enfoque na leitura de imagens, é, ao nosso ver, a maior riqueza da obra. A prioridade é a formação de procedimentos de educação do olhar, com destaque de apreciação estética. A transmissão de informação é apenas um meio para este fim. O texto envolvente elucida o processo de construção de sentidos de uma menina, que pode fomentar outras leituras. O convite final é uma confirmação desse pressuposto.

Um outro material chama-se “*As coleções de Raymundo*” (sem data), escrito por Vera Beatriz Junqueira e produzido pelos Museus Castro Maya (Rio de Janeiro, RJ). Trata-se de uma capa dura, que abriga as fichas, na qual são apresentadas as casas que abrigam hoje o Museu do Açude e a Chácara do Céu, assim como a biografia do colecionador Raymundo Castro Maya. No interior dessa capa, estão sete pranchas, sem numeração, o que permite a flexibilidade na leitura e manuseio. Os temas das pranchas são: colecionismo, biblioteca, coleção Brasileira, arte européia, Portinari e Debret.

As pranchas são compostas por um texto informativo acompanhado por atividades variadas, ligadas à apreciação estética. Há espaço para o leitor escrever ou

desenhar a partir das sugestões apresentadas. O foco de todas as atividades é a expressão do leitor, encorajando o uso da imaginação e criatividade.

As pesquisas no ensino de História, desde os anos 80, têm se debruçado na leitura de materiais didáticos como fontes reveladoras de concepções de conhecimento, de História e de ensino-aprendizagem. O objeto prioritário é o livro didático, analisado a partir de múltiplos olhares, que acentuam aspectos como o caráter mercadológico, o papel de difusor de ideologias, o estatuto de objeto cultural e sua apropriação como currículo prescrito.

Pesquisas apontam para a importância da análise do uso desses materiais, enfatizando as múltiplas possibilidades de apropriação do leitor. Dessa forma, o poder do livro didático como transmissor de ideologias e visões de mundo é relativizado pelas mediações ocorridas nos processos de leitura. Essa reflexão é importante e nos alerta para o risco de pensarmos a comunicação como um processo definido apenas pelo emissor.

O filósofo russo Mikhail Bakhtin (1929, p.113), em sua análise sobre a linguagem, afirma que “(...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”, o que pressupõe uma projeção de auditório social intrínseca ao processo de enunciação. O enunciado oferece, assim, indícios sobre como o autor percebe seu ouvinte (leitor).

Podemos perceber, pela breve análise desses materiais, a existência de uma preocupação das instituições museológicas com sua função educativa. É claro que os materiais devem ser analisados a partir de contextos específicos de produção e difusão, o que não foi o nosso objetivo. Gostaríamos apenas de refletir sobre algumas reflexões sobre algumas concepções subjacentes de leitor, conhecimento e aprendizagem.

Todos os materiais analisados têm uma preocupação com a atratividade. Mesmo nas fichas didáticas da década de 80, desenhos foram inseridos. Nas demais produções, os textos são fartamente ilustrados, com alta qualidade.

A preocupação da maior parte dos materiais parece ser informar. A didatização ocorre apenas em relação à linguagem. Principalmente nos materiais de museus históricos, a narrativa preocupa-se com o fornecimento de dados, fatos e conceitos em uma linguagem atraente. As atividades, quando existentes, são centradas na repetição. O leitor aparece como um reprodutor das falas de outrem. O leitor, nesse caso, é silenciado.

A abordagem dos produtos ligados à arte se diferencia fortemente. Neles, o foco é o caráter instrumental das atividades, que possibilita a apreciação estética, a compreensão de estilos e técnicas de produção artística. A imagem é interrogada e não serve apenas como decoração. Da mesma forma, a expressão das crianças é estimulada, fazendo com que elas reflitam, comparem e produzam seu próprio ponto de vista. Os textos e as atividades são marcados pelo dialogismo, o que aponta para uma projeção de leitor ativo.

Essa pequena mostra, proveniente de importantes instituições museológicas brasileiras, reforça nossa compreensão da necessidade de construção de elos mais significativos entre a produção pedagógica a partir dos museus e fora deles.

O caso paradigmático do Museu Imperial - centro difusor dos pressupostos da educação patrimonial no Brasil - demonstra que a discussão de técnicas de ensino, dissociada de uma reflexão profunda sobre os sentidos e especificidades dos processos educativos em museus, torna-se estéril.

Da mesma forma, projetos de educação em museus que ignorem as peculiaridades da aprendizagem a partir de fontes primárias, tendem a se converter em veículos de

transmissão de informações previamente selecionadas, e no caso dos museus históricos, visando consagrar uma certa memória nacional, que poderia ser chamada, com muitos cuidados, de “oficial”.

Mas, para finalizar, é fundamental ressaltar que todas essas iniciativas foram e são um grande avanço no campo da educação patrimonial, evidenciando, ao lado da criação de muitos setores educativos, o quanto os museus brasileiros despertaram e estão atentos a essa problemática. Assim, as observações críticas encetadas têm a finalidade de funcionar como um exercício que auxilie o desenvolvimento de novos produtos, entre os quais o que está sendo aqui apresentado, ele mesmo, certamente, portador de insuficiências e passível de muito aperfeiçoamento.

5- OS ATOS: CAMINHOS DA PRODUÇÃO

Com o produto esboçado e tendo em mente as questões centrais definidas após o exame de qualificação, partimos para a pesquisa de campo no Museu Mariano Procópio, em janeiro de 2005.

Contudo, a instituição enfrentava um período de transição, visto que, após oito anos da gestão do diretor Antônio Carlos Duarte, a mudança no poder municipal sinalizou para a escolha de um novo nome. O trâmite foi amplamente divulgado pelo principal jornal da cidade, *Tribuna de Minas*, o que culminou por evidenciar a amplitude da crise institucional do Museu Mariano Procópio, envolto em paralisia de ações, graves problemas de infra-estrutura e isolamento frente às demandas da população.

O processo de escolha do novo diretor seguiu os parâmetros definidos por Alfredo Ferreira Lage no termo de doação, em 1936. Nesse documento, o doador estabelecia a necessidade de elaboração de uma lista tríplice pelos membros do *Conselho de Amigos do Museu Mariano Procópio*, a partir da qual o Prefeito escolheria a diretoria.

A escolha do novo nome deu-se somente em fevereiro, o que retardou o acesso à pesquisa na instituição. Neste mesmo mês, foi solicitada uma reunião com o diretor Antônio Francisco Mello Reis, com o objetivo de apresentar o projeto e pedir a permissão para execução do trabalho. Com a aprovação do projeto, tanto pelo diretor quanto pelas museólogas da instituição, a pesquisa pode ser iniciada, o que ocorreu no início de março.

O primeiro objetivo era conhecer a lógica expositiva do Museu, a fim de selecionarmos as fontes que seriam utilizadas nas pranchas. Para tanto, uma museóloga nos acompanhou em visitas explicativas à exposição, realizadas de acordo com sua disponibilidade de tempo, visto que o Museu conta com pequeno número de funcionários.

As condições para a pesquisa foram extremamente precárias, a despeito do franco esforço do Setor de Museologia. Devido à carência de recursos humanos, as seções de

Documentação e Arquivo Fotográfico estavam fechadas, assim como a Biblioteca. A pesquisa foi realizada, portanto, a partir da documentação do Setor de Museologia, em fichas manuscritas ou datilografadas, visto que o Museu não é informatizado, o que dificulta ainda mais o acesso às informações. Além dessas fontes, que condensam um esforço de duas décadas do setor, dados dos próprios objetos selecionados foram investigados. Os depoimentos informais de funcionários do Museu foram decisivos na indicação de caminhos, confirmação de dados e sondagens de lembranças da instituição.

Os meses de março e abril foram dedicados à coleta de dados e leituras bibliográficas. Paralelamente, iniciamos a redação do livreto e das atividades das pranchas. A diagramação de todo material teve início em maio e foi finalizada em julho.

5.1- O contrato de leitura

Na análise sobre os materiais didáticos produzidos no Brasil, Antônio Augusto Batista (In ABREU, 2002) demonstra a heterogeneidade de suportes utilizados, como livros didáticos, cartazes, cartilhas, fichas e, mais recentemente, *softwares*. Além desses suportes, há o gênero de produtos que ele denomina de satélites, que seriam os cadernos de exercícios, kits de experimentos, fitas de vídeo e manuais para professores. O autor destaca ainda a existência da imprensa escolar, responsável pela elaboração de apostilas e textos dos professores.

O autor propõe o conceito de “contratos de leitura”, que seria uma forma de pensar o modo pelos quais esses diferentes materiais encenam sua leitura e seu uso. Segundo o autor,

(...) há uma diversidade acentuada nos “contratos” propostos e eles ensejam diferentes modos de estruturação e organização do material didático, assim como diferentes modos de articulação com o trabalho pedagógico e os processos de ensino e formação (BATISTA In: ABREU, 2002, p. 544).

Essa abordagem é interessante, pois nos permite pensar que tipo de contrato estamos propondo a qual leitor. O produto foi pensado como material impresso, destinados às crianças (alunos ou não). O objetivo principal foi elaborar um instrumento de aprendizagem, com grau

de autonomia em relação ao uso escolar. O caráter procedimental é a marca das pranchas, enquanto o livreto busca cativar a curiosidade das crianças em relação à vida no passado. O dialogismo está presente em ambos materiais, possibilitando a mediação entre os enunciados e a criança, com seus conhecimentos prévios.

5.2- O livreto “Uma casa e seus segredos”

O primeiro desafio foi a redação do livreto sobre o Museu Mariano Procópio. Inicialmente, o objetivo era apenas a contextualização dos objetos das pranchas. Porém, logo se tornou premente a discussão sobre a questão da temporalidade histórica, no caso, o século XIX. O foco recaiu então para a história da casa e seus principais moradores, Mariano Procópio e seu filho Alfredo.

A preocupação central foi estabelecer parâmetros para que o leitor localize temporalmente a narrativa apresentada. O texto foi dividido em três partes: “Uma casa chamada Villa”, cujo objetivo é a apresentação da casa, seus moradores e de aspectos do cotidiano do século XIX; “Alfredo, o colecionador”, na qual a trajetória de constituição do acervo é narrada e, por fim, “Uma casa que virou museu”, em que a doação da coleção e sua relação com o público são os focos principais. O texto termina com um convite para o exercício do olhar do leitor sobre a coleção do Museu.

Os elementos pós-textuais são o vocabulário (Palavras de outros tempos...) e a lista de imagens, que procurou discutir as especificidades da produção fotográfica no século XIX. Originalmente, foi pensada ainda uma seção de brincadeiras, com o jogo de 7 erros anacrônicos e a adivinhação dos objetos pelos zooms, mas essa idéia acabou sendo deixada para outra oportunidade.

Os personagens principais, Mariano e Alfredo, foram apresentados como herdeiros de uma elite econômica e social – cafeicultora e escravocrata- da Zona da Mata mineira. Não

nos preocupamos em narrar a história da família Lage, mas sim em focar a relação entre as características da casa e a riqueza de uma família do fim do XIX, início do XX. Nesse sentido, optamos ainda por excluir referências muito específicas a história da cidade de Juiz de Fora, tendo em vista a possibilidade de ampliação do público leitor.

No que toca o uso de fontes, optamos por introduzir diferentes suportes que permitam a criança inferir sobre a forma de viver, pensar e sentir da elite oitocentista. A maior parte é iconográfica, pois a imagem permite a materialização da diferença temporal para a criança, atuando como índice. Além disso, a fotografia tem uma profunda relação com a história familiar dos Lage e constitui uma parte substancial do acervo do Museu. As fotografias dos moradores da Cidade também foram usadas, com o intuito de discutir a relação entre os habitantes de Juiz de Fora e a instituição.

Os desenhos foram introduzidos para trazer leveza ao texto e imprimir uma marca mais infantil à diagramação. Foram necessários também nas situações em que não pudemos reproduzir as fontes originais, como a planta da Villa, por exemplo.

Os documentos escritos usados foram o termo de doação e jornais da época, procurando-se chamar a atenção para o uso da linguagem de uma época. Tivemos uma atenção especial com a linguagem das legendas. Optamos por trazer as informações contextuais necessárias de uma maneira que não destoasse do texto, o que implicou no abandono da formalidade habitual das referências.

Ao longo do processo de escrita e revisão, o texto foi burilado no sentido de adequá-lo ao público infantil. Procuramos abrir espaços dialógicos nos quais as crianças possam refletir sobre suas próprias referências, dando margem de liberdade para desdobramentos da leitura em outras direções.

O título foi a última decisão relativa à produção do livreto e teve por objetivo aguçar a curiosidade das crianças. *“Uma casa e seus segredos”* aponta ainda para uma relação com os

objetos das pranchas - ‘alguns segredos’-, além de ser uma ponte para o processo de investigação indutor do trabalho.

5.3- “Alguns segredos” - as pranchas

A elaboração das pranchas foi o segundo desafio de produção. O formato escolhido visa estimular o manuseio e a interação entre a criança e o objeto, entre as próprias crianças e entre crianças e adulto (professor ou não). Além disso, facilita a pesquisa *in loco*, estimulando a visita ao Museu Mariano Procópio, a partir, especialmente, mas não exclusivamente, das salas de aula. Isso envolverá diretamente o adulto no processo, o que, evidentemente, não minimiza o papel dos agentes do próprio museu.

É importante observar ainda que este formato possibilita a dessacralização do acervo museológico, pois desloca as obras do roteiro de exibição, ensejando a construção de outros olhares sobre as mesmas. Da mesma forma, auxilia a difusão do acervo, atingindo pessoas que se sentem alijadas do espaço museológico. Apesar da preocupação com a valorização do patrimônio que tangencia toda a abordagem, optamos por não incluir falas de cunho disciplinador ou mesmo preservacionista, as quais os museus têm de recorrer freqüentemente para inibir o vandalismo e a destruição do acervo. A expectativa é que essas atitudes possam vir a ser desenvolvidas de forma menos coercitiva, pela formação de um sentido pessoal sobre a importância do acervo do museu. De qualquer forma, acreditamos que a possibilidade de manuseio das pranchas possa vir a aplacar, em alguma medida, o ímpeto das crianças em tocar e manipular os objetos.

O ecletismo da coleção exposta no Museu Mariano Procópio foi um desafio para pensarmos os critérios de seleção de fontes para as pranchas. No projeto inicial, a seleção resultante de uma visita realizada com a orientadora ao Museu foi pensada a partir dos diferentes tipos de fonte, sendo escolhidos 25 objetos. No entanto, tal proposta mostrou-se

infectível a medida em que a pesquisa se adensava e exigia escolhas dentro do grupo de objetos pré-definidos.

Os critérios de seleção usados para a composição do conjunto final foram o pertencimento à exposição permanente; o vínculo com o século XIX; o potencial indiciário dos objetos e a contemplação de habilidades cognitivas importantes para a educação histórica.

Uma questão externa ao processo de pesquisa, mas definidora das possibilidades concretas de produção, foi o difícil acesso às imagens. Efetivamente, conseguimos permissão para tirar as fotos somente no dia 15 de junho. Assim, a manipulação das imagens foi feita em curto espaço de tempo. A necessidade de pagamento para o uso das imagens foi um outro fator limitador. Várias questões iniciais tiveram que ser redefinidas por decisões técnicas relativas ao zoom. Por exemplo, na prancha do lenço da Guerra do Paraguai, as questões que exploravam o texto escrito foram excluídas pela ilegibilidade do mesmo.

As pranchas foram elaboradas com o seguinte padrão: na frente, a imagem da fonte principal, identificada por legenda, acompanhada por zooms e pelas questões exploratórias. O fundo é liso. A seção “Você sabia” foi pensada como uma fonte de dicas, auxílios e contextualizações breves. A lupa contém o título da prancha e indica o exercício do zoom. As cores da lupa indicam as habilidades cognitivas predominantes, conforme analisaremos adiante.

No verso, o fundo é bicolor e pontuado por interrogações. Outras questões são exploradas em blocos. Houve a preocupação com o uso de fontes adicionais em todas as pranchas, o que permitiu aprofundar questões, comparar situações e contextualizar objetos e hábitos sociais. Com tal objetivo, foi realizada uma cuidadosa pesquisa na literatura, imprensa, internet e historiografia.

O uso das pranchas pode ser individual, mas é enriquecido pelas interações entre leitores. As questões são abertas e possibilitam múltiplas interpretações. No limite, não há

resposta errada. O objetivo é estimular a criança a observar, decompor, relacionar, comparar, refletir, enfim, a se aproximar do objeto por meio de mediações indutoras, mas não coercitivas.

As dez fontes que constam na lista final podem ser categorizadas de diferentes formas. Optamos pela identificação da habilidade cognitiva predominante nas questões. Assim, temos a seguinte divisão:

1- **Lupa verde:** Cadeira beija-mão e escarradeiras

As habilidades priorizadas neste conjunto foram àquelas relativas ao procedimento de observação e decomposição dos objetos/ fontes. Nesse sentido, a prioridade é desenvolver a capacidade de análise, em que o todo é compreendido pelas partes.

2- **Lupa lilás:** Estatueta “Abolição da Escravidão” e pintura “D. Pedro II”

Esse conjunto prioriza a capacidade de síntese, fase posterior à análise que sinaliza o retorno à unidade significativa. No processo sintético partimos do conhecimento das partes e das relações entre as mesmas, mas o resultado final é a integração dos novos conhecimentos obtidos por esses processos.

Além disso, a complexidade das questões aumenta pela exploração de aspectos simbólicos inerentes a processos de representação de poder, expressos em ambas as fontes.

Outra habilidade potencialmente significativa é a abertura da possibilidade de comparação entre diferentes representações da Princesa Isabel e de D. Pedro II. A inclusão de fontes fotográficas foi a opção utilizada, não por ser compreendida como indício da realidade, mas sim por revelar outro processo de representação, em suporte distinto que comporta outros processos de produção e difusão da imagem.

3- **Lupa amarela:** leque da Viscondessa de Cavalcanti, travessa “Independência ou Morte” e lenço comemorativo da Guerra do Paraguai

Esse conjunto permite, além das habilidades anteriormente evocadas, a discussão de diferentes suportes de memória usados no século XIX, sendo exemplos paradigmáticos de “objetos de memória”. Nesse caso, as possibilidades de desdobramentos das atividades são múltiplas e intencionalmente não-direcionadas.

A afetividade que envolve a seleção dos objetos a serem guardados pelo indivíduo ou pela família permite uma reflexão tendo por base os pressupostos da educação patrimonial, que compreende o estudo das diversas manifestações culturais como instrumento de prática da cidadania e de diálogo entre gerações. As fontes materiais do cotidiano inserem-se nesta perspectiva de patrimônio, tornando-se enriquecedoras e indispensáveis para o processo de conhecimento e aprendizado.

4- **Lupa vermelha:** lavatório, piano e estandarte.

A habilidade priorizada neste conjunto é a comparação entre presente e passado, que possibilita à criança a percepção da historicidade dos objetos, assim como de seus usos e funções sociais. Essa comparação permite a percepção de continuidades e rupturas entre duas temporalidades históricas, desnaturalizando elementos do presente.

Apesar das questões não explorarem, em sua maioria, conteúdos factuais e conceituais, e permitirem, portanto, a articulação das hipóteses a partir das capacidades de observação e a inferência, optamos por organizar os dados de identificação dos objetos pesquisados em fichas para os adultos (professores ou não). O formato foi adaptado das fichas do Setor de Museologia do MMP. Algumas fontes não haviam sido catalogadas e, diante disso, procuramos informações adicionais na literatura pertinente. Incluímos breves citações teóricas

em alguns casos, assim como biografias de pessoas relacionadas à produção ou consumo dos objetos.

O produto será apresentado em uma caixa, que conterà dois envelopes, um com as dez pranchas e outro com as fichas para os adultos, além do livreto.

5.4- Idéias satélites

Como é próprio do processo criativo, várias idéias surgiram paralelamente ao processo de elaboração do produto. Apesar de considerarmos muitas delas pertinentes, foram abandonadas tendo em vista o objetivo principal do projeto e a inviabilidade de tempo e dinheiro para a produção.

Uma dessas idéias era a montagem de uma linha do tempo interativa, em formato retangular sanfonado, em que 1 cm equivaleria a 1 ano. Essa linha começa pelo presente, ano de produção do livro e termina em 1821, ano de nascimento de Mariano Procópio. Nela, as datas importantes sobre a família Lage, o Museu, o acervo e a história regional/ nacional foram assinaladas. O aluno é convidado a interagir pela inserção de dados pessoais e significativos para sua história de vida. A linha do tempo, nesse formato, permite ao aluno manejar noções importantes da temporalidade, como ordenação, sucessão e simultaneidade.

Outra idéia descartada foi a inserção dos personagens no livreto e nas pranchas. Suas falas foram esboçadas e definidas a partir de três perfis distintos. O primeiro personagem é a Ana Cronia, responsável, como o próprio nome indica, pelas falas de incompreensão quanto a temporalidade. O segundo é o P.H. de Fontes, ou simplesmente P.H., com falas que traduzem a impaciência em relação a ‘achismos’, afinal, para ele, tudo tem que ser baseado em fontes. Por fim, o Marcão, que é responsável por falas mais ácidas e críticas, principalmente em relação a aspectos de dominação e exploração. A idéia dos personagens teve em vista a construção de uma abordagem mais polifônica dos textos, em que múltiplos olhares estariam em interação.

Os manuais de leitura de fontes primárias foram outros materiais elaborados. No caso das imagens, montamos um texto dialógico envolvendo os personagens acima apresentados a partir da pintura do “Tiradentes Esquartejado”, de Pedro Américo. O texto culmina com dicas para leituras de imagens. No caso dos objetos, o diálogo envolve apenas o leitor e a abordagem parte de seu cotidiano para pensar diferentes formas de atribuição de valor que envolvem a preservação (ou não) dos mesmos. Ao final, dicas para leitura de objetos.

Acreditamos que essas idéias satélites possam vir a ser aprimoradas e produzidas em outros momentos.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de pensar a elaboração de um produto pedagógico para e sobre o Museu Mariano Procópio levou-nos a tecer sentidos em diálogos entre as pesquisas e produções do ensino de História, educação, museu e museologia.

O potencial educativo dos museus é muito expressivo e precisa ser melhor aproveitado. Nosso produto visa o início de um processo de instrumentalização para pensar o acervo de uma instituição específica, o Museu Mariano Procópio. Acreditamos que o aprimoramento desses instrumentos culturais sejam um importante passo para a inclusão cultural no museu, instituição que, historicamente, mantém-se distanciada da maior parte da população brasileira.

É importante ressaltar os caminhos abertos com essa proposta. Em primeiro lugar, a ausência de estudos sobre a aprendizagem histórica em museus é uma grande lacuna na reflexão sobre educação em museus. Esses estudos são imprescindíveis para o embasamento de novos produtos e abordagens.

Além do mais, o produto apresentado pode ser desdobrado em múltiplas direções. As pranchas podem continuar a ser produzidas, inclusive no sentido de formar coleções sobre tipos de objetos ou conjunto de habilidades. As idéias satélites podem retornar ao produto ou mesmo serem desvinculadas. Podemos ainda criar uma seção de pranchas lúdicas, que mesclam brincadeiras e habilidades. Oficinas e cursos para pensar o uso deste material e a produção de outros podem ser oferecidos aos professores e adultos interessados.

Enfim, esperamos que nosso esforço possa ter múltiplos desdobramentos e possa contribuir para o efervescente debate sobre educação em museus, que já rende muitos frutos de qualidade.

7 – REFERÊNCIAS

7.1- Fontes primárias

ARMOND, Geralda Ferreira. *Guia Histórico*. Juiz de Fora, 1978 (datilografado).

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. *Pesquisa Educação Patrimonial: subsídios para elaboração de proposta de ação educativa*. Belo Horizonte: FJP, 2001.

SIQUEIRA, Vera Beatriz. *As coleções de Raymundo*. Rio de Janeiro: Museus Castro Maya, s/d. 10p.

TAPADO, Renato Gomes. *Uma aventura no Museu!* Florianópolis: Museu Histórico de Santa Catarina, 2004. 22p.

TERMO de doação do Museu à municipalidade de Juiz de Fora, 1936.

7.2- Fontes secundárias: livros e artigos

ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

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

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs). *Memória e patrimônio*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. *Museu-educação: se faz caminho ao andar...*Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

BAKHTIN, Mikhail (1929). Estética da criação verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BASTOS, Wilson de Lima. Mariano Procópio Ferreira Lage: sua vida, sua obra, descendência, genealogia. Juiz de Fora: Edições Paraibuna, 1991.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org). Leitura, história e história da leitura. São Paulo, Mercado de Letras, 2002.

BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BLOM, Philipp. Ter e manter: uma história íntima de colecionadores e coleções. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Política Nacional de Museus: memória e cidadania*. Brasília, 2003.

BRUNO, Maria Christina. O museu do Instituto de Pré-História: um museu a serviço da pesquisa científica. Dissertação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

CANCLINI, Néstor García. O Patrimônio cultural e a construção imaginária do nacional. Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. n.23, 1994.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Introdução à História. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____.; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo (orgs). Domínios da História. 7 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARRETERO, Mario. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHAGAS, Mário. Memória e poder: focalizando as instituições museais. Interseções. Rio de Janeiro: UERJ, ano 3, n.2, p.5-23. jul./dez.2001.

_____. Imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2003.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: UNESP, 2001.

COLL, César et. al. *Os conteúdos na reforma*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRUZ, Anamaria da Costa; MENDES, Maria Tereza Reis. Trabalhos acadêmicos, dissertações e teses: estrutura e apresentação (NBR 14724/2002). Niterói: Intertexto, 2003.

D' ALESSIO, Márcia Mansor. *Reflexões sobre o saber histórico*. São Paulo: UNESP, 1998.

DIERKING, Lynn.D; FALK, John. In principle, in practice: perspectives on a decade of museum learning research (1994-2004). *Science Education*. 88: 51-3, 2004.

DE DECCA, Edgar. Memória e cidadania. In: SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. *Pensar a História, repensar seu ensino*. Porto: Porto Editora, 1994.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru: EDUSC, 1998.

FREIRE, Beatriz Muniz. O encontro museu/escola: o que se diz e o que se faz. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GENOVEZ, Patrícia. *As malhas do poder: uma análise da elite de Juiz de Fora na segunda metade do século XIX*. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2002.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O templo e o fórum: reflexões sobre museus, antropologia e cultura. In: *A invenção do patrimônio*. Rio de Janeiro: IPHAN, 1995.

GRINSPUM, Denise. *Discussão para uma proposta de política educacional da divisão de ação educativo-cultural do Museu Lasar Segall*. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HARCOUT, Claire. *L'art à la loupe: de l'antiquité à nous jours*. Paris: Éditions du Soleil, 2000.

HEIZER, Alda Lúcia. *Uma casa exemplar. Pedagogia, memória e identidade no Museu Imperial de Petrópolis*. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1994.

HOBBSAWM, Eric J. *O novo século: entrevista a Antonio Polito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORTA, Maria de Lourdes. *D. Ratão I: um rato brasileiro*. Petrópolis: Museu Imperial; IPHAN: MINC, 1999.

_____. *Uma princesa de fibra...a Imperatriz Carolina Josefa Leopoldina*. Petrópolis: Museu Imperial, 1997.

_____. et al. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LESSA, Jair. *Juiz de Fora e seus pioneiros*. Juiz de Fora: UFJF: FUNALFA, 1985.

MANIQUE, Antônio Pedro (org). *Didáctica da História: património e história local*. Lisboa: Texto Editora, 1994.

MENEZES, Ulpiano Bezerra. *Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico*. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo: Nova Série, v.2, 1994.

MIRANDA, Sonia Regina. *Sob o signo da Memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais*. Tese. (Doutorado em Educação), Campinas, UNICAMP, 2004.

MUSAS. *Revista Brasileira de Museus e museologia*. Rio de Janeiro: vol.1, 2004.

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

OLIVEIRA, Ana Cristina Audebert Ramos de. *O conservadorismo a serviço da memória: tradição, museu e patrimônio no pensamento de Gustavo Barroso*. Dissertação. (Mestrado em História Social da Cultura). Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 2003.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. *Cultura e identidade nacional no Brasil do século XX*. IN: GOMES, Ângela; PANDOLFI, Dulce e ALBERTI, Verena (orgs). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

POMIAN, K. *Coleção*. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Casa da Moeda, 1984.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. Lições das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na educação patrimonial. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIBUNA DE MINAS. *Museu Mariano Procópio*. Juiz de Fora: Esdeva, 1995.

VALE, Vanda Arantes. *Pintura Brasileira no século XIX: Museu Mariano Procópio*. Dissertação (Mestrado em História e Crítica da Arte). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAKZUK, Maísa. *Meu museu*. São Paulo: Panda Books, 2004.

1 - Dados sobre a pesquisa realizada com 100 cidadãos juizforanos a respeito de suas impressões sobre o Museu Mariano Procópio (2000)

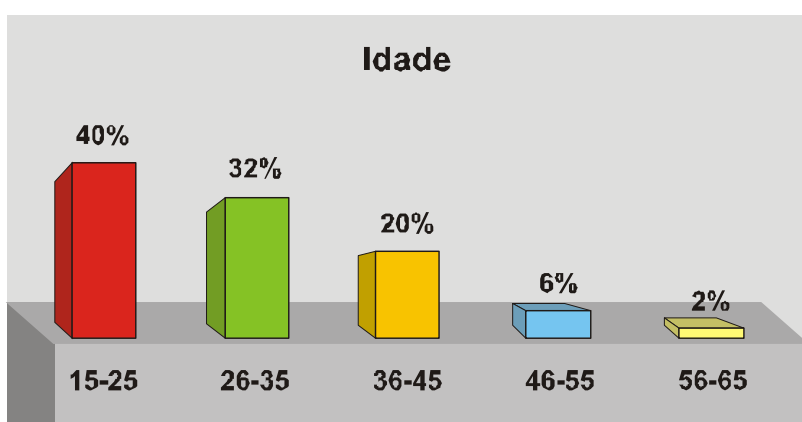


Gráfico 1: Idade

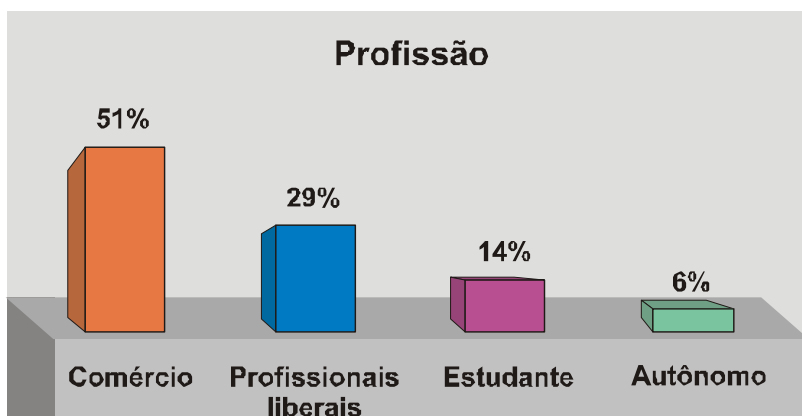


Gráfico 2: Profissão

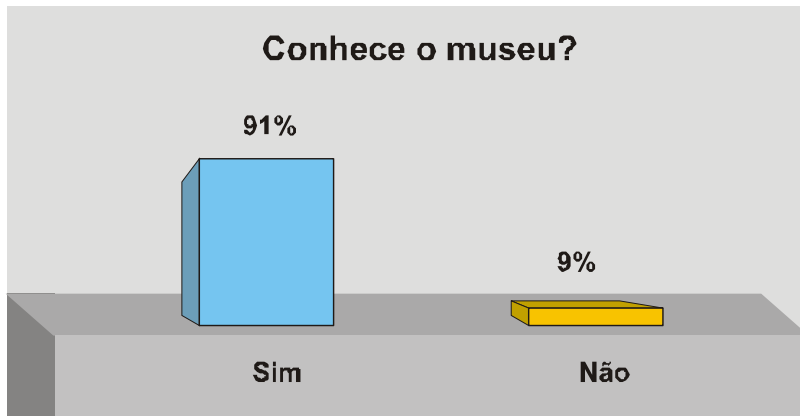


Gráfico 3: Conhece o Museu Mariano Procópio?

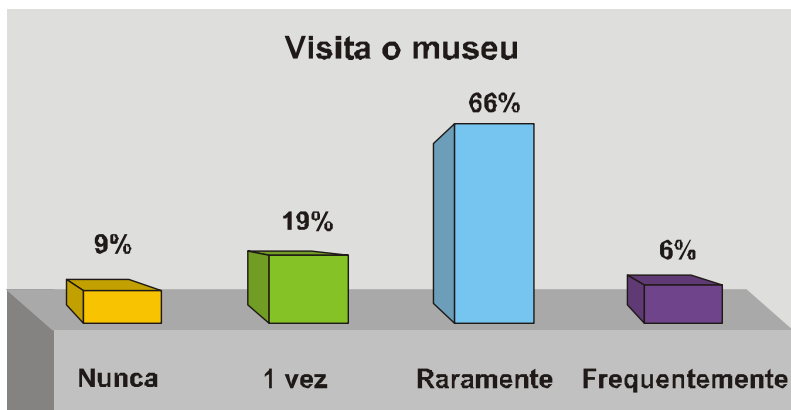


Gráfico 4: Visita o Museu Mariano Procópio?

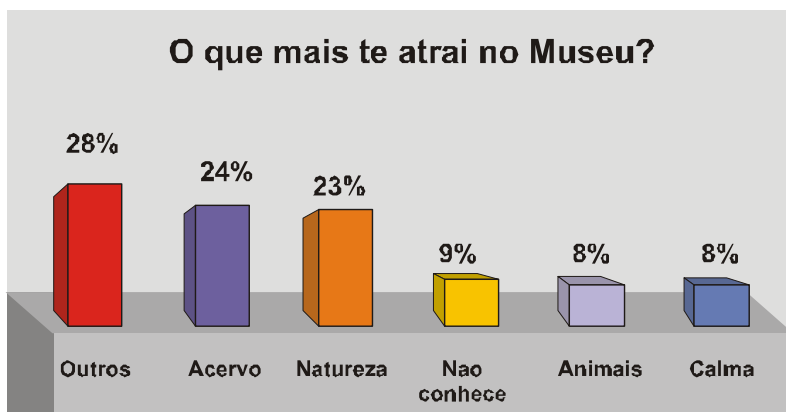


Gráfico 5: O que mais te atrai no Museu?

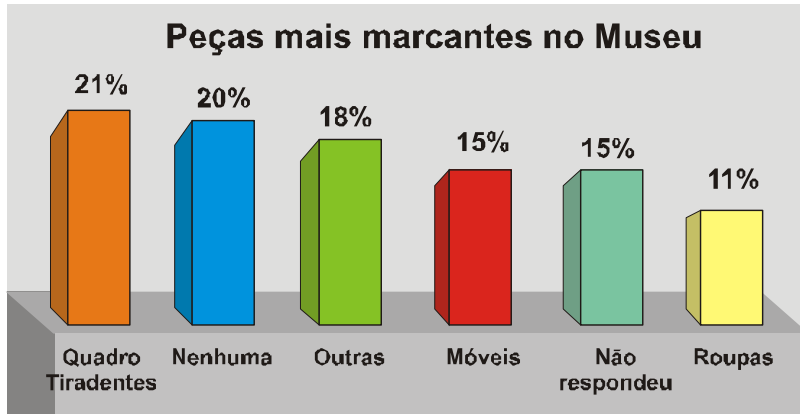


Gráfico 6: Peças mais marcantes do Museu

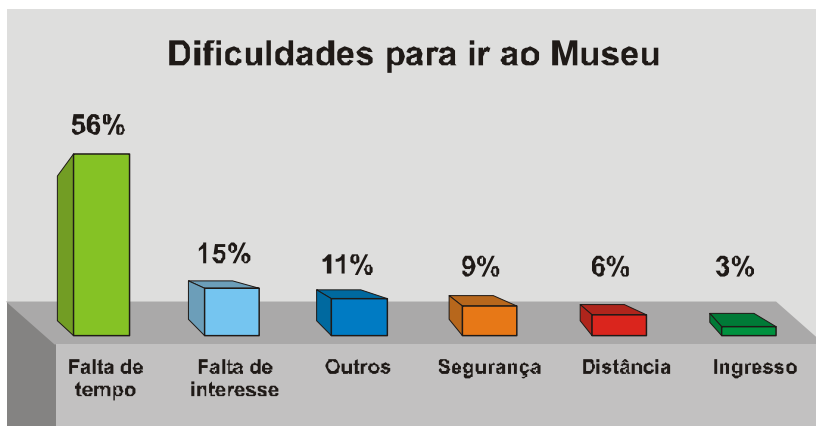


Gráfico 7: Dificuldades para ir ao Museu

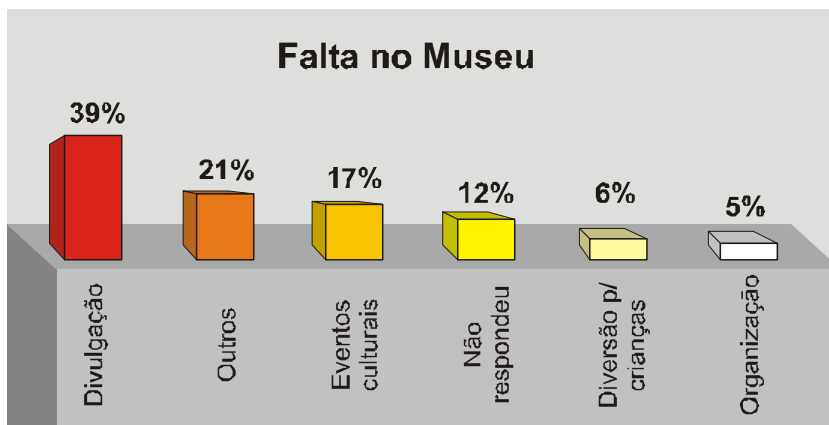


Gráfico 8: O que falta no Museu Mariano Procópio?

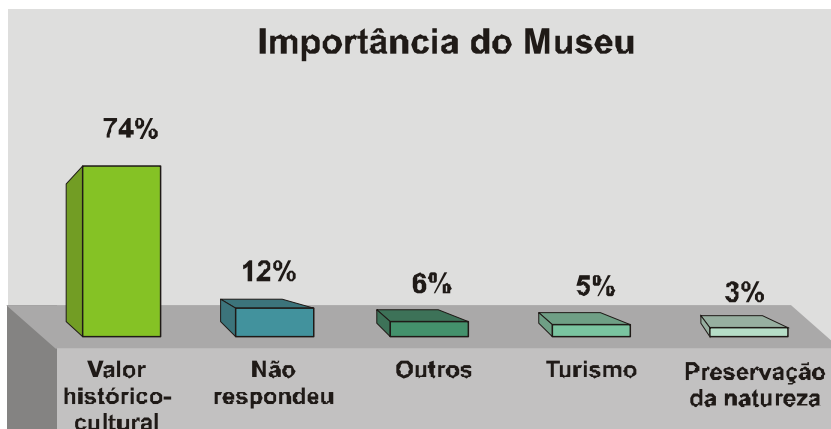


Gráfico 9: Importância do Museu

2- Transcrição de visita guiada (2000)

A visita que acompanhamos foi monitorada por Fátima, ex-funcionária do Museu Mariano Procópio. A escola visitante era Dom Justino (Torreões), com as turmas de 5ª a 8ª séries, acompanhadas pelos professores de Português, História e Educação Artística. A observação foi realizada visando perceber o roteiro da visita, assim como a reação e interação do grupo de estudantes. A seguir, descreveremos a visita acompanhada e nossas observações realizadas no local.

A visita inicia-se na PRIMEIRA SALA, ao lado direito da portaria. A monitora solicita os alunos a sentarem no chão, quando começa a discorrer sobre a relação do Museu com a vida cotidiana dos alunos. É o momento onde questiona-se a importância do Museu, propriedades do acervo e noções históricas. Narraremos a discussão, sendo que o símbolo ♦ indica a ação da monitora e ➔ a dos alunos. As falas não estão transcritas, visto que foram anotadas pelo grupo no momento da visita, e não gravadas.

♦ Quem são as pessoas que fazem a História? (silêncio) Nós fazemos a História, vocês alunos fazem parte dela.

♦ O Brasil é rico?

➔ (alunos respondem que sim, alguns falam do ouro, da mata...)

♦ Então tem alguma coisa errada. (Fala sobre a dificuldade na manutenção do museu.) O quê vocês acham?

➔ (completa interação. Mas monitora induz as respostas, cortando manifestações mais espontâneas).

◆ (pergunta os nomes de alguns alunos. Faz brincadeiras colocando estes na situação. Assim, por exemplo, levanta questões sobre distribuição de renda ao aventar a hipótese de dois alunos se casarem e distribuírem dinheiro para família, mas este não dá para todo mundo.)

◆(define o que é acervo, mostra o acervo do Museu. Faz brincadeiras com letras, tipo “A letra A é do nome do fundador do museu, Alfredo Ferreira Lage. A letra M é do Mariano Procópio.(cita mais algumas). Depois pergunta: a letra A é de quem mesmo, gente”). *Esta brincadeira, repetida ao longo de toda visita, facilita a memorização de nomes e objetos. Explicita uma visão tradicional da História, enfatizando os “grandes homens”. Sobressai deste procedimento a mera memorização dos alunos, em sentido contrário a nossa proposta de ensino. Uma observação a ser feita: a monitora tem a formação em Letras, não possuindo, desta forma, vínculo acadêmico com a História.*

◆ Que Mariano fez?

➔ (silêncio)

◆ Vocês já passaram na União Indústria? (explica que Mariano foi engenheiro, amigo de D.Pedro. Fala sobre a necessidade do escoamento do café e sobre a pioneiridade da estrada de rodagem).

◆ Neste prédio morou alguém?

➔ as crianças se dividem, algumas dizem que sim e outras que não.

◆ Não, este prédio foi construído somente para o Museu, em 1922. (mostra o folder do MMP, explicando sua importância.)

◆ (repete a brincadeira dos nomes, ressaltando a necessidade de guardá-los. Em seguida, pede educadamente para as crianças se levantarem).

Comentário: esta primeira parte da visita foi muito interessante, pois os alunos interagiram o tempo todo, mostrando grande interesse. A monitora utiliza às vezes uma linguagem bastante difícil, parece que muitos alunos não entendem (mas também não perguntam). Obs: neste primeiro momento, a monitora pareceu estar incomodada com a nossa presença. Posteriormente, esta situação foi se desembaraçando.

SALA “Século XVI: período da descoberta do Brasil”

◆ (pede para olhar a sala. Diz que este é o começo da “viagem” no Museu, chamando os alunos para viajarem. Mostra uma vitrine e pergunta o que tem no Museu)

◆ (escolhe um aluno e pede que este explique o que é um pilão, mostrando os objetos). “Para que serve um machado? E a boleadeira?”

➔ *os alunos respondem entusiasmados, pois são questões que fazem parte de seu cotidiano. Alguns, porém, não participam.*

◆ “Tem meninos que não querem conversar comigo! Que pena!”

◆ “Gente, me ajudem que eu esqueci!”. (pergunta sobre os índios)

➔ *falam que os índios foram os primeiros habitantes do Brasil, que depois chegaram os portugueses.*

◆ (insiste nos alunos mais tímidos. Fala que as pessoas estão sempre aprendendo, que não precisa ter vergonha) *Este procedimento de incentivo é utilizado várias vezes pela monitora, com sucesso. As crianças sentem-se encorajadas. O tom não é de bronca, e sim de estímulo.*

➔ *neste momento, as crianças falam sobre o escambo, as armas mais modernas dos portugueses, divisão de tarefas entre os índios.*

Comentário: nesta parte, a monitora incentiva, como em toda a visita, os alunos a externarem suas opiniões e conhecimentos. A resposta é imediata, a maioria participa. Porém, a discussão não sai do senso comum, inclusive por parte da monitora. Os professores permanecem alheios em toda visita, não colocando novas questões ou fazendo ganchos com o conteúdo de sala de aula. Desta forma, não há o aprofundamento de questões e o debate permanece superficial. A monitora inclusive passa a visão, bastante equivocada, que os índios que usam tênis e rádio não são mais índios. Este procedimento é bastante significativo, e encontra eco no senso comum.

◆ (mostra a estátua de Luiz de Camões e fala sobre ele) “Quem ama o Brasil? Que vocês gostam dele?”

➔ *alunos dizem que amam, mas não sabem dizer o que gostam especificamente.*

◆ “Eu gosto de banana porque faz bem para a saúde”(faz brincadeira).

➔ *alunos riem, e começam a falar porque gostam do Brasil.*

◆ “Luiz de Camões foi um nacionalista, perdeu a vista numa batalha de Celta” (fala sobre Camões e sua obra)

→ se empolgam, pois estão montando uma peça de teatro com a professora de Português sobre os Lusíadas na escola. *Apesar disso, professora permanece alheia.* Alunos falam sobre a peça. Alguns não participam, estão dispersos. Mas a maioria presta atenção.

◆ (aponta para um aluno: “Temos aqui um neguinho de olho azul?”)

→ grandes risadas

◆ (fala sobre a mistura de raças, ressalta que não é só no Brasil que tem mistura). A seguir, pergunta: “Quem é que tá na paquera?” Declama poesia, mostrando o gênero lírico.

→ alunos batem palmas entusiasmados. Pedem para ela cantar a música “Monte Castelo”, do Legião Urbana.

◆ elogia turmas. “A gente precisa de elogio para viver”. Estimula

SALA “Século XVII: Colonização e expansão territorial”

◆ mostra o quadro de Fernão Dias Pais Leme, do pintor Henrique Bernadelli. Depois mostra o quadro de Borba Gato, de Rodolfo Amoedo. Fala sobre os bandeirantes.

Mais uma vez, a falta de formação histórica prejudica o tratamento dos temas. Como resultado, há a idealização e exaltação dos bandeirantes. A visão e história explícita, mais uma vez, é a tradicional.

SALA “Século XVIII: D. João VI”

◆ mostra o mobiliário, ressaltando as características da época. Mostra uma mesa. Novamente faz a brincadeira com as letras.

◆ fala sobre a origem do acervo (leilões e doações). Mostra cadeiras pertencentes a Dom Justino, fazendo relação com o nome da escola.

→ crianças vibram. *Ressalta-se, aqui, a importância de estabelecer os vínculos com o presente.*

◆ mostra o quadro “José a mulher de Putifar”, caracterizando o barroco. *Nesta ocasião, perde-se a oportunidade de construção de conhecimento, pois a monitora se antecipa às conclusões dos meninos. Há o predomínio da análise literária em toda a visita.*

SALA “Século XVIII: D. Maria I”

◆ pede para crianças identificarem peças. Mostra a cama e destaca a técnica de marquetaria. A partir desta sala, a visita acelera-se.

→ mostram-se mais dispersos.

- ◆ Mostra um quadro, crianças identificam o barroco.

SALA DO TIRADENTES

→ ficam livres para olharem quadros. A atenção se volta para o quadro do Tiradentes, de Pedro Américo. A reação é de choque. Alguns olham para a “Jornada de Mártires”, de Parreiras. *Não há tratamento histórico e artístico adequado.*

- ◆ (sobre o quadro “Jornada de Mártires”) “Que é mártir?”

→ tentam adivinhar

- ◆ “É alguém que lutou heroicamente”

◆ Para relaxar, pergunta sobre cuidados para os dentes, mostrando que Tiradentes era dentista.

SALA DOS VASOS

- ◆ distribui folder. Alunos ficam à vontade. Mostra a cuspideira e o candelabro.

PASSAGEM DO 2º ANDAR

→ alunos se admiram com o salão embaixo. Já estão bem cansados.

SALA ROSA DO ESPELHO

◆ pede para achar candelabro e castiçal. Mostra foto de D. Pedro I, citando o nome das esposas.

Observação: a monitora destaca a diferença entre candelabro e castiçal, palavras que entram também na brincadeira das palavras. Não entendemos o motivo de tal inserção, visto que é um detalhe insignificante e inútil.

SALA DA INDUMENTÁRIA

→ dispersão/ falatório. Admiram roupas.

- ◆ “Esta roupa tem mais de 200 anos!”

→ “Ohhhhhhhhh!”

- ◆ Fala sobre La Fontaine e suas fábulas.

O enfoque privilegiado pela monitora, como dissemos, é o português e a literatura. Não nos pareceu adequado a fala sobre La Fontaine, disassociado do contexto da sala.

SALA “D.PEDRO II”

- ◆ mostra Princesa Isabel e tinteiro, assim como o procedimento para apagar as velas.

REPÚBLICA

- ◆ não dá atenção a esta parte. Pede somente para alunos observarem. Desce escada.

Retorno à primeira sala.

GALERIA MARIA AMÁLIA

➔ olham livremente. Algumas, já cansadas, sentam nos bancos. Riem da linguagem antiga, mas não lêem. Esculturas chamam mais a atenção. Uma aluna lê uma placa indicando autor e confunde com o nome da estátua feminina. Risadas. *Este fato aponta para a necessidade premente de melhorar as placas dos museus.*

- ◆ pede para pessoal sentar em frente da escultura “Menina moça”, de Correia Lima. Pede para aluno ler a placa da escultura.

- ◆ Por que era menina moça? Fala sobre a adolescência, brincando com a sexualidade. Diferenças entre mulheres e homens. Discute a gravidez na adolescência, a partir dos casos contados pelos alunos. *Importante momento de conscientização. Alunos participam envergonhados, mas prestam muita atenção.*

VILLA

- ◆ pede cuidado por o ambiente ser pequeno. Fala mais uma vez na importância do acervo. Passa rapidamente pelo corredor. Desce escada rapidamente

SALA DO PIANO

- ◆ fecha a porta, pergunta se alunos gostaram.

- ➔ respondem que sim, mas muito cansados.

- ◆ canta música do Milton Nascimento, dedicando a eles. Alunos se emocionam, cantando juntos.

SAÍDA DO MUSEU

- ◆ faz mais uma vez a brincadeira das letras, dando broches do Museu para quem acerta. Despedida.

Como vimos, a abordagem histórica é extremamente reduzida, presa a um visão tradicional. A premiação para os alunos que memorizaram os nomes é significativa. A monitora desprestigia o filão histórico do Museu. Sua ação educativa, entretanto, é irrepreensível, sempre incentivando os alunos e concedendo-lhes a fala. Aliás, não há problemas graves de disciplina, a não ser conversas habituais. A visita é muito cansativa pelo tempo (quase 2 horas).