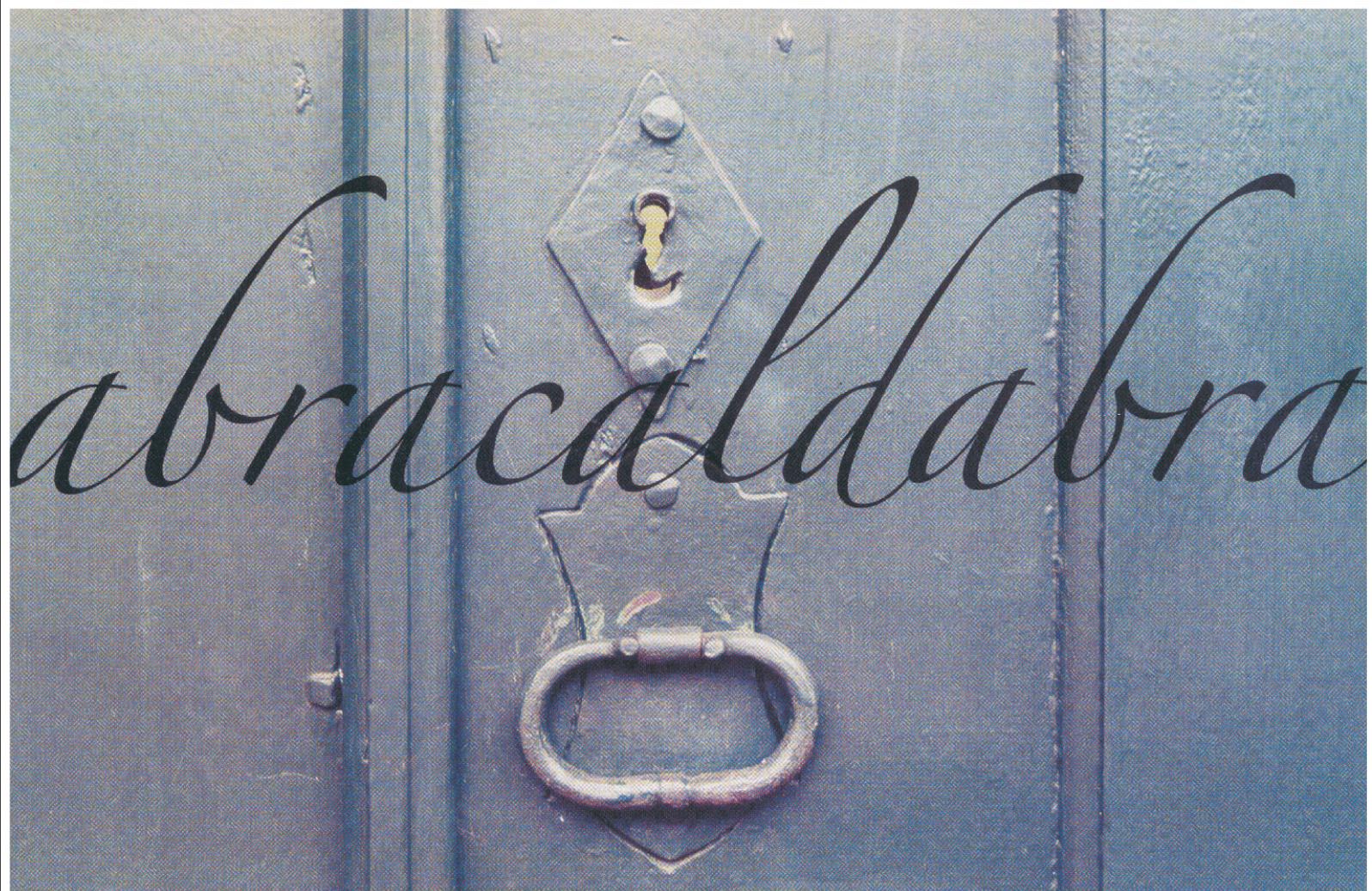


Yára Mattos

| Ione Mattos



Uma aventura afetivo-cognitiva
na relação museu-educação



EDITORA UFOP

colla



Yára Mattos



PROFESSORA FORMADA pelo Instituto de Educação, RJ. Graduiu-se em Museologia (MHN/UFRJ) em 1971. Possui curso de especialização em Arqueologia (AUSU/IAB/CBA, RJ, 1972). Trabalhou no IPHAN, de 1972 a 2002, exercendo cargo de direção técnica no Museu Nacional de Belas Artes e na 6ª Coordenadoria Regional, RJ, atuando inclusive, em projetos de revitalização de museus

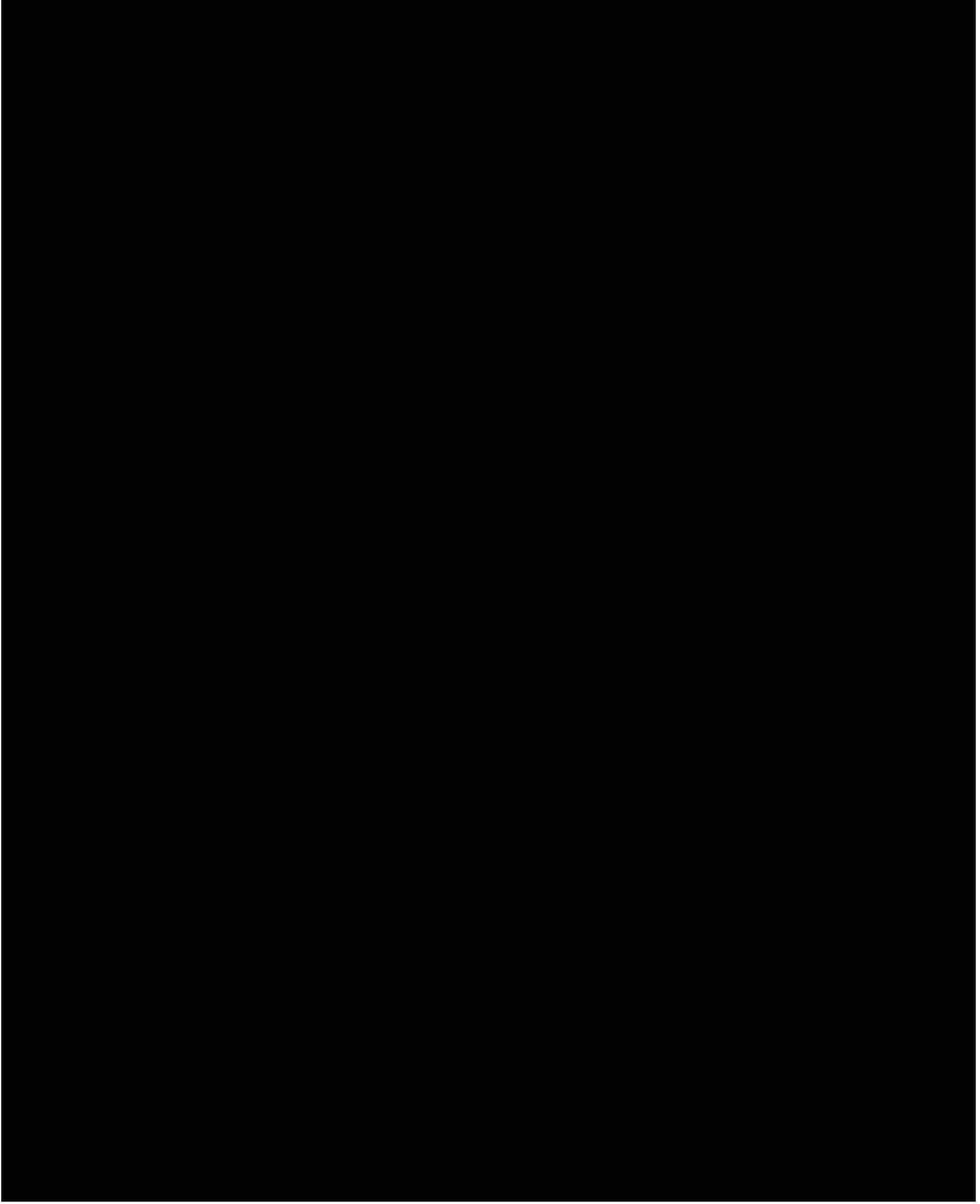
regionais. De 1986 a 2002, integrou a equipe técnica do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, MG. Doutora em Ciências Pedagógicas (ICCP/CUBA, UFOP/MG (2004). É membro do Conselho Internacional de Museus/ ICOM/UNESCO - atuando no Comitê de Educação e Ação Cultural – e da Diretoria da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários (2010-2012). Professora Adjunta do Departamento de Museologia/Universidade Federal de Ouro Preto, atua nas interfaces entre Museologia, Educação e Patrimônio. Coordena os trabalhos de implantação do “Ecomuseu da Serra de Ouro Preto”, junto às comunidades circunvizinhas ao antigo Arraial Minerador do Pascoal/Ruínas Setecentistas do Morro da Queimada, OP.

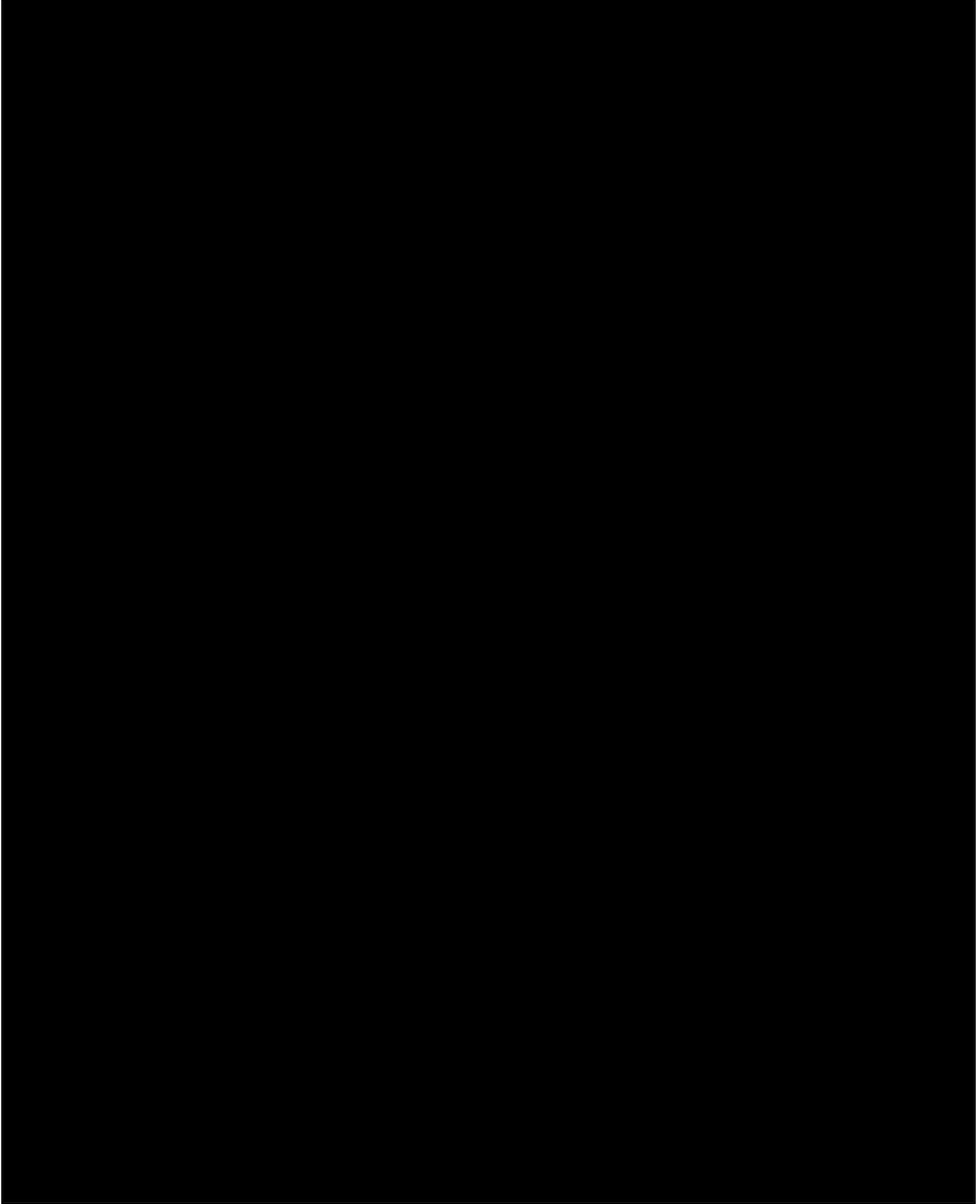
Ione Mattos



BACHAREL EM CIÊNCIAS Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; formada em Didática Especial da Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, com título de proficiência em língua inglesa pelas universidades de Cambridge (Inglaterra) e Michigan (Estados Unidos). Professora de classes de alfabetização com formação no Método Montessori, e em Diagnóstico Operatório Segundo

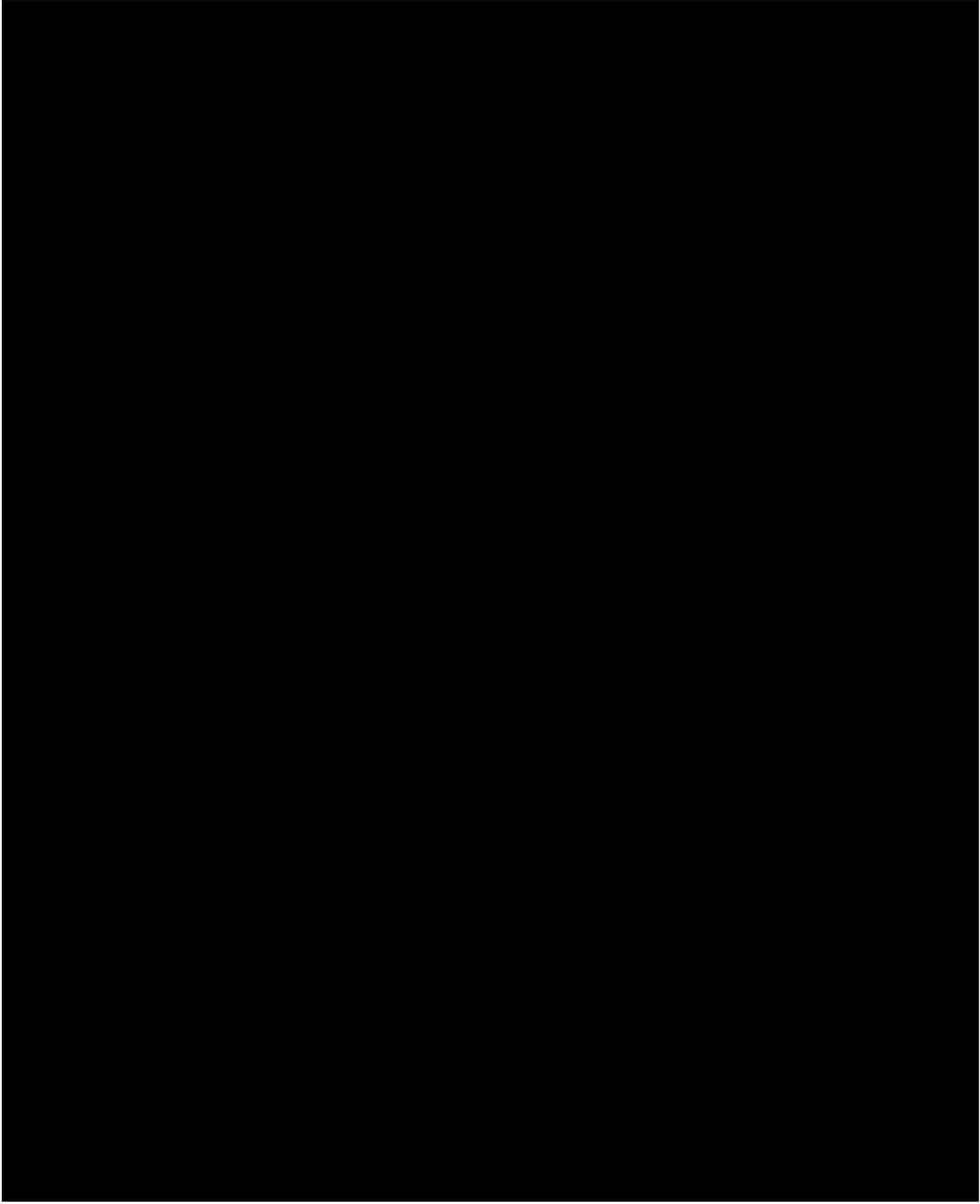
a Teoria de Jean Piaget. Especializou-se em Artes Cênicas na Educação. Experiência profissional nas áreas de educação, jornalismo, teatro, tradução e revisão de originais, e ghost-writing. Na década de 1980, acompanhou e assessorou, para o MEC / Funarte / Instituto Nacional de Artes Cênicas, a implantação e desenvolvimento das ações do Projeto Interação Entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País. Esta última experiência redobrou seu interesse pelos aspectos sócio-cognitivo-culturais da educação e do ensino, que atualmente estuda sob a perspectiva das neurociências sociais e da chamada neuroeducação.





ABRACALDABRA

Uma aventura afetivo-cognitiva
na relação museu-educação



ABRACALDABRA

Uma aventura afetivo-cognitiva
na relação museu-educação

Yára Mattos
com Ione Mattos



EDITORA UFOP

2010



UFOP

Universidade Federal
Ouro Preto

Reitor | João Luiz Martins

Vice-Reitor | Antenor Rodrigues Barbosa Junior



EDITORA UFOP

Diretor-Presidente | Gustavo Henrique Bianco de Oliveira

Assessor Especial | Alvimar Ambrósio

CONSELHO EDITORIAL

Adalgimar Gomes Gonçalves

André Barros Cota

Elza Conceição de Oliveira Sebastião

Fábio Favarsani

Gilbert Cardoso Bouyer

Gilson Ianinni

Gustavo Henrique Bianco de Souza

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira

Hildeberto Caldas de Sousa

Leonardo Barbosa Godefroid

Rinaldo Cardoso dos Santos



DEDICATÓRIA

Àqueles que caminharam e caminham comigo neste maravilhoso, enigmático e imprevisível processo de viver:

Meu pai, Jordano D'Almeida Mattos (*in memoriam*), que me ensinou as primeiras letras e me introduziu, com sua sensibilidade, no mundo encantado dos museus;

Minha mãe, Yara Soares de Mattos (*in memoriam*) exemplo de força, energia e vitalidade;

Léa, Helena, Gilda e Nylza (*in memoriam*), as tias que abraçaram a profissão de educar, quando a mulher ainda se limitava aos afazeres domésticos;

Minhas irmãs, Ione Mattos, Ana Arruda e Ângela Mattos, e meu irmão Luiz Antônio, companheiros dos percursos, caminhos e atalhos da vida.

© EDUFOP

Coordenação Editorial

Gustavo Henrique Bianco de Oliveira

Projeto Gráfico / Capa

Alvimar Ambrósio

Revisão

Magda Salmen

Revisão Técnica

Yára Mattos e Ione Mattos

Editoração Eletrônica

Autoras

FICHA CATALOGRÁFICA

M444c Mattos, Yara.

Abracaldabra : uma aventura afeto-cognitiva na relação
museu-educação / Yara Mattos, Ione Mattos. - Ouro Preto:
UFOP, 2010.
170 p.

1. Museologia. 2. Museus - Educação. 3. Museus - Aspectos
educacionais. I. Mattos, Ione. II. Universidade Federal de Ouro
Preto. III. Título.

CDU: 069.12

Catálogo: sisbin@sisbin.ufop.br

Reprodução proibida Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados à

Editora UFOP

<http://www.ufop.br>

Tel.: 31 3559-1463

Centro de Vivência

35400.000

e-mail: editora@ufop.br

Telefax.: 31 3559-1255

Sala 03

Ouro Preto

Campus Morro do Cruzeiro

MG



AGRADECIMENTOS

Aos professores da Escola Estadual D. Pedro II, Ângela Xavier, Solange Palazzi, Renato Andrade e Marcelo Augusto (*in memoriam*), pelo entusiasmo com que abraçaram as ideias iniciais e o projeto de trabalho conjunto desenvolvido durante a tese. O "Programa de Atividades" está dedicado aos alunos que, em 2001, cursavam a 2ª série do ensino médio no "Grupo D. Pedro", como é conhecido;

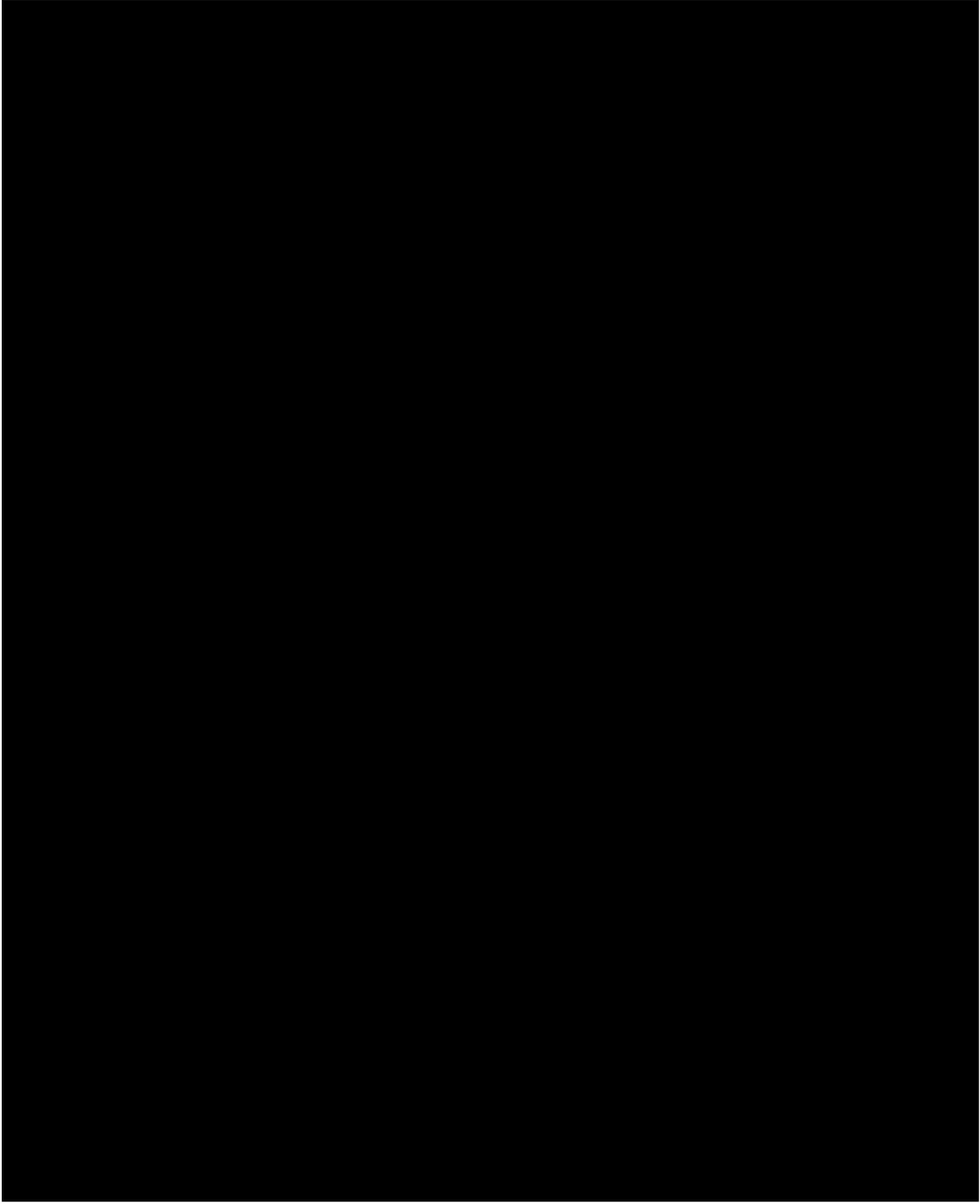
Às companheiras da Área Pedagógica do Museu da Inconfidência, em especial a Tânia Arantes, Sandra Fosque e Maria Aparecida Souza, pela constante participação e intercâmbio de experiências durante o desenvolvimento dos trabalhos.

A Mercedes Esteva Boronat, querida orientadora, que me fez abrir o baú, sacar lá do fundo, esquecido, o título de professora e ativá-lo novamente.

A Odalice e Walter Priosti, Hugues de Varine e Margarida Barboza dos Anjos, fontes inesgotáveis do saber comunitário.

Aos meus alunos "museólogos" João Carlos de Oliveira Tobias, Denise Yonamine, Natassia Olivetto Rosa, Andréia da Silva Gomes, Ingrid da Silva Borges e Luciano Arlindo Pereira da Silva, companheiros de caminhadas, por vezes árduas, pela Serra de Ouro Preto.

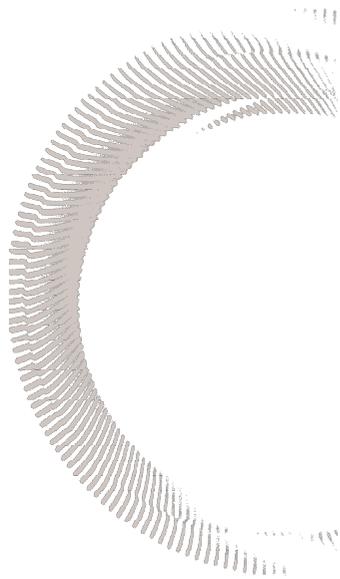
A Guilherme Mansur pela autorização para o uso de seu poema-valise.





Abracadabra.
Poema- valise de
Guilherme Mansur

SUMÁRIO



PARTE 1

A História I: síntese histórico-lógica da evolução do pensamento museológico em suas relações com as ideias pedagógicas, com ênfase no ensino da História

CAPÍTULO 1 – As primeiras relações da ideia de museu com a educação

Grécia e Roma: as origens pedagógicas dos museus **23**
Idade Média: tesouros eclesiásticos, escolas profissionais, universidades **25**

CAPÍTULO 2 – O museu, a história e os valores históricos

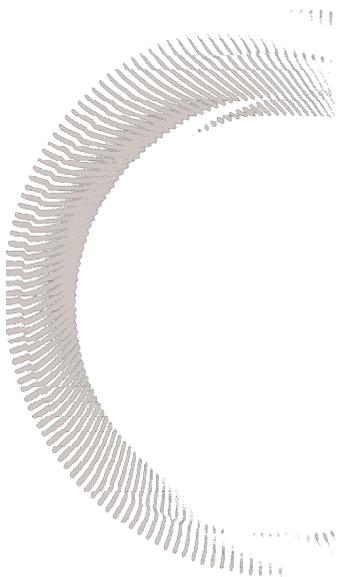
Renascimento e Fase Maneirista – Museu de História e gabinetes de curiosidades **27**
Século XVIII – museus públicos europeus **29**
Portugal e a Colônia Brasileira – educação jesuítica **30**
Vila Rica no século XVIII – Movimento da Inconfidência Mineira **33**
No tempo dos vice-reis – primeiras coleções brasileiras **34**

CAPÍTULO 3 – O surgimento dos museus no Brasil

A Corte Portuguesa no Brasil – Gênese dos museus brasileiros **37**

CAPÍTULO 4 – Surgimento da História como tema de ensino no Brasil

A História como disciplina imperial **41**
Ouro Preto no século XIX **43**



PARTE 2

A História II: Brasil – antecedentes valiosos para a projeção de estratégias de aproximação museu-escola nos dias atuais

CAPÍTULO 5 – A relação *Lição das coisas* com o valor pedagógico da escola. As reformas educacionais republicanas. O museu como instituição de educação não formal e o “museu escolar”. O Museu Histórico Nacional

O Brasil na Primeira República **47**
As reformas educacionais positivistas **49**

CAPÍTULO 6 – A relação museu–ensino de História e o reconhecimento da dimensão pedagógica dos museus

A Era Vargas – cultura a serviço da política e da educação **52**
A Era JK: Cinquenta anos em cinco – museus discutem sua função educativa **56**

CAPÍTULO 7 – A influência do reconhecimento da dimensão política dos museus em sua relação com a escola. O golpe militar de 1964 e a desvalorização do papel da História na formação do cidadão brasileiro
Anos 1960 e 1970 – Período Militar **59**

CAPÍTULO 8 – A repercussão da dimensão social dos museus no vínculo com as escolas

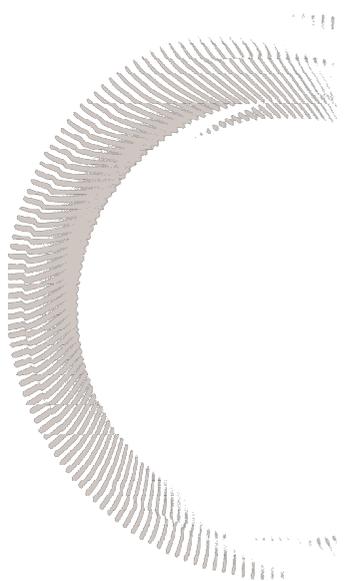
Projetos institucionais: compatibilidades à procura de uma *práxis* **63**

CAPÍTULO 9 – De museu integral a museu integrado

Anos 1980 – educação, museus e diferentes contextos culturais **67**

CAPÍTULO 10 – Os desafios da educação no Brasil atual. Os métodos historiográficos e o ensino da História. Desafios do processo ensino-aprendizagem e da ação educativa dos museus

Anos 1990 – escola e museu: importantes ferramentas sociais **71**



PARTE 3

Uma história – Ouro Preto: relato de uma estratégia de trabalho conjunto escola–museu

CAPÍTULO 11 – O contexto educativo-cultural de Ouro Preto

O Museu da Inconfidência, a rede de ensino local e a comunidade **79**

CAPÍTULO 12 – Fundamentos conceituais da estratégia de trabalho conjunto escola – museu

Conceitos, estratégias e valores **85**

O acervo do Museu da Inconfidência como sistema de meios para o ensino da História **89**

O Museu da Inconfidência, vínculos e sistemas **91**

Particularidades etárias dos alunos envolvidos no projeto de pesquisa **94**

CAPÍTULO 13 – O universo da pesquisa

Os docentes **97**

Os especialistas do museu **98**

Os alunos **99**

CAPÍTULO 14 – Estratégia de trabalho adotada

Princípios **101**

Definição **105**

Objetivos **105**

Pressupostos **105**

Etapas **106**

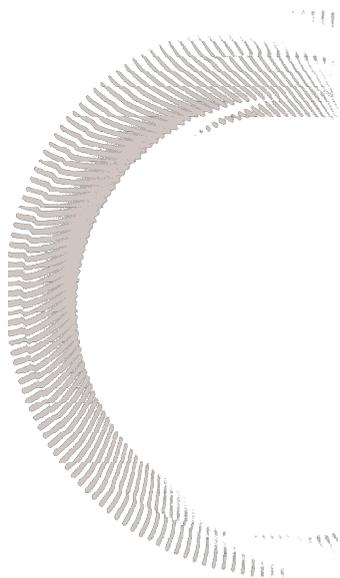
CAPÍTULO 15 – Programa de atividades docentes e os resultados obtidos

Considerações Preliminares **109**

Desenvolvimento e resultados da etapa de preparação e elaboração conjunta **110**

Atividades: descrição e desenvolvimento **112**

Conclusão **119**



PARTE 4

Novas histórias – outra museologia, outra educação: uma nova proposta de relação

CAPÍTULO 16 – Outras faces da museologia: museu e a comunidade

Os ecomuseus **123**

O Ecomuseu da Serra de Ouro Preto **125**

CAPÍTULO 17 – Outras faces da educação: memória, (in)formação, identidade, patrimônio

Diálogo, sentido e significado **131**

Memória, pra que te quero? **133**

Memória, patrimônio de quem? **136**

Identidades **138**

CAPÍTULO 18 – Ao encontro da dúvida

Desde quando escola é aventura? Desde quando museu é emoção? **143**

Relação escola-museu. Propostas: emoções, vínculos e liberdades **144**

Relação museu-comunidade: território, comunidade, patrimônio –

O quê, para quê, para quem? **154**

CONCLUSÃO – Abracaldabra – fazer o tempo, construir presença,
viver presente **157**

REFERÊNCIA

Referências **161**



PREFÁCIO

Ione Mattos

Natural é a diversidade, em todos os sentidos. Pensamos de formas diversas, agimos do nosso jeito, queremos coisas diferentes, sonhamos nossos próprios sonhos, usamos a mesma língua de modo pessoal, somos atraídos por pessoas diferentes, sofremos por razões não idênticas, tiramos prazer e felicidade de experiências que não agradam igualmente a todos, guardamos memórias dessemelhantes sobre os mesmos fatos.

A mesmice, esse denominador comum essencial à nossa capacidade de compartilhar, é apenas a formação de campos de interseção em um mar de diversos. No entanto, da mesma forma em que não há igualdades ou sinônimos perfeitos, essa semelhança é um construto, uma elaboração, uma criação e, de muitos modos, uma escolha.

No mundo contemporâneo, milhões e milhões são gastos em propaganda e divulgação para abrigar essa escolha na mediania, de modo a traçar semelhanças por meio de padrões mais ou menos generalizáveis em comportamentos de consumo e aparência. Identificação efêmera, promotora maior do ser humano ausente de si mesmo, busca a semelhança não por compromisso de encontro em valores, ideias e afetos, mas por exterioridades.

A memória, argamassa da construção de nossa identidade, perde nesse conteúdo de médias estatísticas aquilo que nos é único, pessoal, intransferível. Em parte, caminhamos pelo mundo como aquelas modelos profissionais que trocam as pernas sempre do mesmo modo, artificial e mecanicamente idêntico. Em parte. Pois essa

memorável construção de identidades está fadada a se reinventar, por sua própria natureza.

Afinal, o que é a memória?

Uma de nós (Yára), museóloga e educadora, encarou essa pergunta há alguns anos do ponto de vista da relação entre duas instituições – o museu e a escola. A pesquisa deu origem à sua tese de doutorado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas/Cuba, em convênio com a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)/ Brasil, intitulada *Estratégia de trabalho conjunto escola – museu para o ensino da história no nível médio em Ouro Preto*.

À época, embora sua pesquisa estivesse centrada nas possibilidades de intercâmbio entre o museu, em particular o Museu da Inconfidência, e a escola, do ponto de vista do potencial de contribuição para o cumprimento dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Proposta Curricular e nos Planos de Curso para a disciplina História no ensino de nível médio em Minas Gerais, as preocupações da autora já extrapolavam essa abordagem curricular, em benefício de um pensamento mais abrangente, que considerasse a abertura da sala de aula para “olhar o entorno”, uma vez que estavam sendo perdidas “as possibilidades que [esse entorno] oferece de despertar nos alunos o interesse por se aprofundar em suas raízes, o orgulho pela memória histórica que sua cidade conserva” (MATTOS, 2004).

Era já a abertura para novos parâmetros, em que a memória é uma construção, ao mesmo tempo individual e coletiva, a partir da relação do ser humano com seu meio ambiente interno e externo – individual, natural, político, social e cultural: portanto, um *processo* ativo e subjetivado de identificações, a partir das experiências que vão constituir lembranças, que vão trazer reconhecimento (ou estranhamento), que, por sua vez, é a base para o entendimento de quem somos (substrato do que se passou) e de quem seremos (substrato daquilo em que me projeto).

Essa ideia, apresentada na Nova Museologia, viria a ser expressa nos caminhos que Yára adotou, em seguida à defesa da tese, quando passou a coordenar o Ecomuseu da Serra de Ouro Preto.

Uma nova museologia, uma nova educação. Não porque as críticas ao viés oficial estabeleçam o abandono e a negação absolutos do saber concentrado em escolas e museus tradicionais, em favor do saber em prática nas ruas e comunidades, mas porque a memória – esse fruto da experiência – é um mentor

de encontros e abertura para conexões. “A sedução do ecomuseu repousa na atração dos encontros que ele permite”, escreveu Soares (2006).

Educação – museu – comunidade. Saber instituído – saber em construção. Memória passada–memória futura. Aprendizagem formal–aprendizagem informal. Informação–formação. Mediação–apropriação. Passado–presente–futuro. Indivíduo–comunidade–bairro–cidade–estado–país– mundo. Individualidade e diversidade. Unidade e multiplicidade. Encontros.

Aí onde os encontros se dão – essa a opção aqui adotada como valor de trabalho museológico e educativo –, os saberes se interconectam e agregam valor, simultaneamente, a quem apreende e ao que é apreendido. Porque não se concebem *a priori* elementos privilegiados no sistema, sujeito e objeto (tangível ou intangível) se apropriem mutuamente, já que a posse modifica o que é possuído e o que possui, sobretudo quando se trata de conhecimento, o que é proverbialmente confirmado pelo senso comum: “saber é poder”.

Informar e ser informado, portanto, confere poder. Contudo, só está livre para exercer esse poder quem acontece de encontrar-se com a informação, em *sentido* e *significado*. Se alguma coisa não faz *sentido*, eu não a compreendo. Se não tem *significação*, não a reconheço como relevante: não tenho razões para torná-la minha memória, parte de mim.

É nesse ponto que acontece nessa história mais um encontro. Um encontro de ideias entre irmãs. Yára, a museóloga-educadora, e eu (Ione), socióloga-educadora com um pé na neurociência social e pedagógica, nos encontramos em um mesmo enfoque das relações entre *memória – sentido – significado* no trato da mediação entre a informação e o sujeito que a manipula, seja para (re)conhecê-la, seja para (re)criá-la.

Ambas focalizamos os temas da educação e da museologia como espaços efetivos de exercício do poder – à medida que potencialmente incluem ou excluem –, e de construção de identidades pessoais e sociais.

Nesse sentido, propomos escola e museu como espaços de acolhida para a diversidade onde cada um, tudo e todos possam existir, com a mesma liberdade e importância, na relação dos encontros que vão constituir a matéria-prima da construção de identidades pessoais, sociais e culturais; onde o denominador comum à nossa capacidade de compartilhar seja o compromisso com valores, ideias e afetos que determinam a escolha privilegiada de seus criadores, na relação com seu meio; onde a formação de campos de interseção em um mar de diversos seja tarefa ao mesmo tempo individual e coletiva, livre, de cidadãos qualificados

pelo domínio e compreensão dos *sentidos* e *significados* de suas próprias memórias.

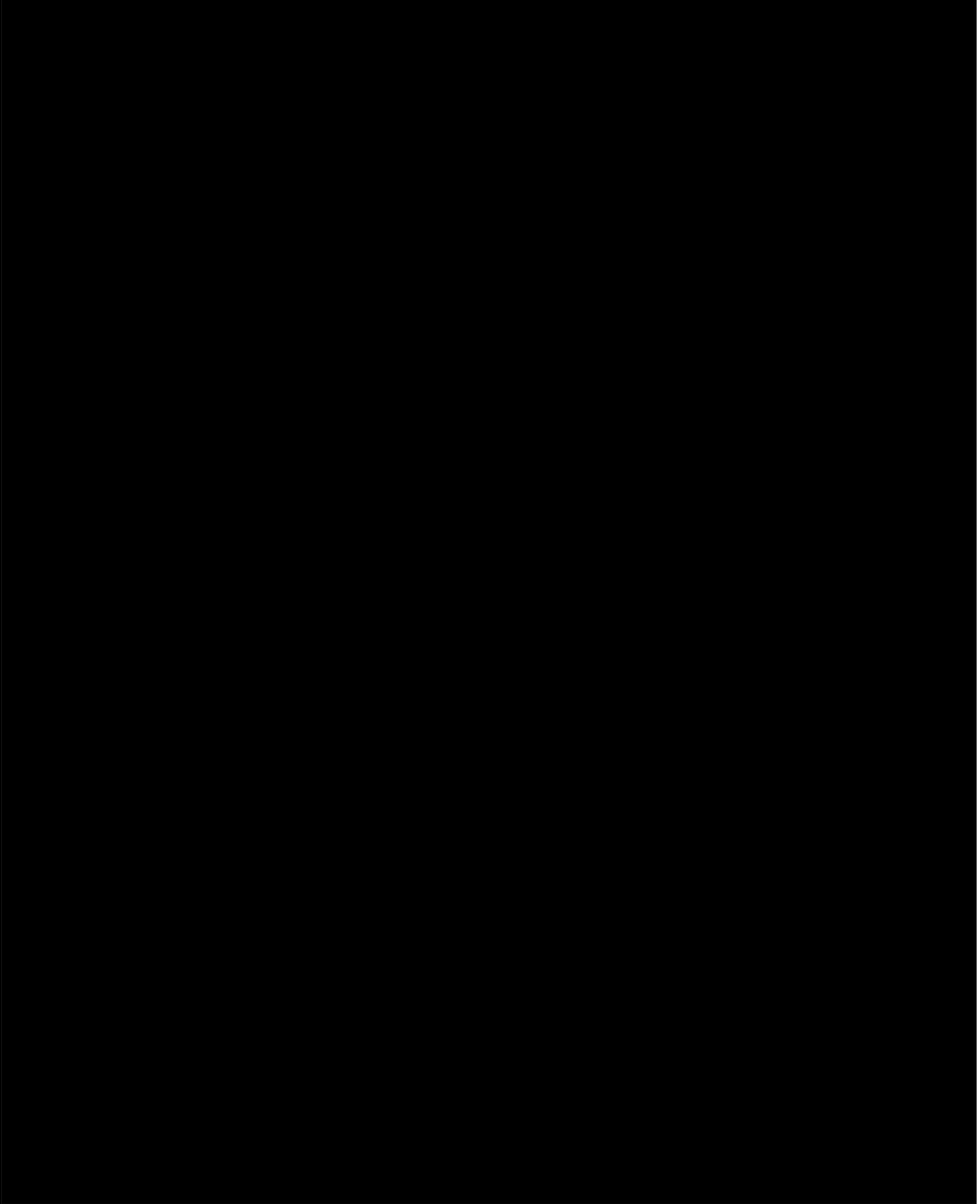
Rio, 20 de março de 2010.





PARTE 1

A História I:
Síntese histórico-lógica da evolução
do pensamento museológico em suas
relações com as ideias pedagógicas,
com ênfase no ensino da História





CAPÍTULO 1

As primeiras relações da ideia de museu com a educação

Grécia e Roma: as origens pedagógicas dos museus

A ideia de museu é antiga. Remonta ao período da Grécia Helênica, e nasce vinculada às ideias pedagógicas aristotélicas, conforme palavras de Schaer (1993):

Foi sem dúvida da escola de Aristóteles que os primeiros Ptolomeus tomaram a ideia do Museu. Cerca do ano 307 a.c., Demétrio de Falero, tirano de Atenas, expulso de sua cidade, vem se refugiar em Alexandria e se torna conselheiro do rei Ptolomeu Sóter. Em Atenas, ele tinha sido o principal protetor do liceu, o estabelecimento fundado por Aristóteles.¹ (p.13, tradução de João Carlos Magalhães).

Posteriormente, por volta de 300 a.C., são levados para Alexandria os mesmos princípios que constituíram o

¹ No original: C'est sans doute à l'école d'Aristote que les premiers Ptolomées empruntent l'idée du Musée. Vers l'année 307, Démétrios de Phalère, tyran d'Athènes chassé de sa cité, vient se réfugier à Alexandrie et devient conseiller du roi Ptoloméé Sôter. A Athènes, il avait été le principal protecteur du lycée, l'établissement fondé par Aristote.

“Liceu de Atenas”, segundo Schaer (1993), “[...] aqueles de uma comunidade exclusivamente consagrada à procura da verdade, quer dizer, ao culto das Musas”² (p. 14, tradução de João Carlos Magalhães). E as musas – filhas de Zeus e Mnémosis, a memória – inspiravam os poetas e os sábios. A cada uma correspondia o que era considerado, à época, atividade criativa. Dentre elas, Clio correspondia à história.

Esse era o Mouseion de Alexandria – primeiro museu de que temos notícia –, o qual, segundo Moro (1980), nascia

Constituindo-se em verdadeiro complexo cultural, pois possuía observatório astronômico, biblioteca, jardim botânico, coleções de *specimens* biológicos e de objetos raros, salas de estudo, pesquisa e abrigo para estudiosos; [...] existiu como instituição educacional interdisciplinar viva, centro de estudo e pesquisa verdadeiro, de análise direta destas coleções, que agia como um centro ativo para a preservação de identidades culturais. (p.4)

Não nos podemos esquecer, no entanto, de um dado fundamental. Ao mesmo tempo que nascia pedagógico, o “mouseion” se abria apenas para as camadas mais cultas de uma sociedade estratificada: reis, nobres ou guerreiros; não para o povo (trabalhadores manuais) ou para os labregos (servos ou escravos). Nascia pedagógico e, paradoxalmente, aristocrático e enciclopédico, conforme explica Luzuriaga (1980): “[...] o ensino superior, o dado aos efebos, [...] mais de cultura geral e científica nos colégios e academias, na chamada Universidade de Atenas e no famoso *Museu de Alexandria* (grifos nossos), posto tivesse este mais caráter científico que pedagógico” (p.43).

Outro aspecto a destacar é que a história se faz presente por meio da musa Clio, filha da memória, que, no entanto, ainda não aparece na sistematização do ensino. Esse era composto pelo *trivium* (gramática, retórica e filosofia ou dialética) e o *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia).

Esse mesmo programa, enciclopédico, vai se trasladar a Roma, quando das incursões militares e comerciais à Grécia nos séculos III e II a.C., verificando-se, paulatinamente, a assimilação da cultura helênica pelos romanos, inclusive a aprendizagem do idioma, pela imigração de professores gregos.

A história da ideia de museu em Roma está ligada à exportação, espoliação, e aos troféus de guerra conquistados por expedições militares e comerciais. Não havia um só chefe militar que não voltasse das campanhas trazendo consigo um troféu, que ficava exposto, com fins propagandísticos, em locais públicos. Eram os “*Museums*” “[...] um cômodo da *Villa* reservado às reuniões filosóficas” (GIRAUDY e BOUILHET, 1990, p. 19) e às exposições de coleções que se foram constituindo a partir de então: livros, quadros, bronzes, objetos de adorno e decoração, que, aos poucos, iam adquirindo valor monetário e formando um verdadeiro mercado de obras de arte. É nessa época que surgem concepções como “série completa”, “raridade”, “originalidade” e “antiguidade”. Colecionar significava ter poder e prestígio social, político e cultural. Porém os romanos inovaram quando resolveram dar utilidade pública às obras de arte, uma decorrência da

[...] decisão pessoal de Marco Agripa, que compreendeu, com uma visão exata da História, a necessidade de reagrupar as obras exiladas de seu lugar de origem e silenciadas em coleções privadas. [...] sua decisão aparece

² No original: “Ceux d’une communauté exclusivement consacrée à la recherche du vrai, c’est-à-dire au culte des Muses”.

como a primeira declaração explícita do valor de uma coleção como patrimônio cultural de todos.³ (LEÓN, 1986, p.19, tradução nossa)

De fato, constatamos que a educação romana, desde a época chamada heróico-patricia, desenvolve na criança sentimentos cívicos e de valor histórico-patrimonial, conforme relata Aranha (1994, p.68): “O filho acompanha o pai às festas e acontecimentos mais importantes, ouve relato das histórias dos heróis e dos antepassados, aprende de cor a Lei das Doze Tábuas. Isso desenvolve a consciência histórica e o patrimônio.”

Posteriormente, com as ideias pedagógicas de Quintiliano, que viveu no início da Era Cristã, observa-se a mesma preocupação quanto à escola de retórica, “de caráter superior e especial para a formação do orador, a qual se baseia em narrações históricas, exercícios dialéticos, leitura e comentário de clássicos, eloquência, direito, etc” (LUZURIAGA, 1980, p.68-69).

Idade Média – tesouros eclesiásticos, escolas profissionais, universidades

Na época cristã, vão surgir metas pedagógicas bem definidas em relação às manifestações artísticas, que deveriam voltar-se para a educação moral. A Idade Média assiste a uma polarização eclesiástica de todas as atividades. A Igreja é a única forma de museu público, constituindo os chamados tesouros eclesiásticos, formados por doações reais ou populares. No mais,

O enclausuramento de ideias geralmente vinculado à idade média ocidental – vai se manifestar fortemente nesta área com a transformação de conceitos. (...) Castelos, mosteiros e igrejas acumulam objetos culturais e *specimens*, obras fantásticas são produzidas, pesquisas excelentes são realizadas, mas tudo é invisível e mudo (MORO, 1980, p. 4).

Pelas palavras de Moro, podemos deduzir que as coleções medievais estavam a serviço principalmente da Igreja e dos nobres e cavaleiros feudais, pelo menos a princípio. Mas algumas questões conceituais merecem atenção especial, ao tratarmos dos assuntos educacionais e pedagógicos relacionados com o período. Nos primeiros tempos do cristianismo, havia o predomínio das escolas catequistas; em seguida, as escolas episcopais; e, posteriormente, as paroquiais – que formavam os contingentes eclesiásticos. A educação praticada nos mosteiros evoluiu para as chamadas educação palatina, cavaleiresca, gremial e municipal, até chegar à universitária. E, se acompanharmos os princípios de algumas delas, verificaremos o aparecimento de determinadas mudanças, no sentido secular, fora do claustro. Uma delas está relacionada à educação gremial e à municipal, que surgiram com as classes sociais dos comerciantes e dos artesãos, provenientes dos burgos ou cidades. As escolas eram de caráter profissional e funcionavam nas agremiações ou corporações. Havia as figuras do mestre, do aprendiz e do

³ No original: “Ello se debió a la decisión personal de Marco Agripa que comprendió, con una visión exacta de la Historia, la necesidad de reagrupar las obras exiladas de su lugar de origen y silenciadas en colecciones privadas (...) su decisión aparece como la primera declaración explícita del valor de una colección como patrimonio cultural de todos”.

oficial (de ofícios). Quanto às municipais, segundo Luzuriaga (1980, p.88), “Tinham caráter essencialmente prático, mas algumas ensinaram também matérias de caráter humanístico, como literatura, geografia e história”.

Outra abertura verificada foi, segundo o mesmo autor, “o nascimento das universidades (...) que surgem como *studium generale* e depois como *universitas studiorum*, expressões nas quais a palavra *universidade* não significa a enciclopédia dos estudos, mas seu caráter geral, para todos os estudantes, fossem de que país fossem” (LUZURIAGA, 1980, p.85-86). As universidades exerceram grande influência política e cultural até a Renascença, quando entram em declínio, devido à defesa das tradições escolásticas, em detrimento das inovações científicas então surgidas.



CAPÍTULO 2

O museu, a história e os valores históricos

Renascimento e Fase Maneirista –
Museu de História e gabinetes
de curiosidades

Com o advento do Humanismo, nos séculos XIV e XV, o mundo ocidental irá passar por grandes e importantes transformações. Uma cultura fundamentada nas regras racionais e científicas vai beber diretamente nas fontes da Antiguidade. A obra renascentista vai incorporar novos valores – formativo, científico, estético e histórico – aos antigos valores hedonísticos e econômicos dos romanos. E o homem renascentista, moderno, livre, culto, ilustrado e instruído, cortesão, incorpora um valor pedagógico cujos princípios se encontram retratados na obra *O Cortesão*, de Castiglione (1478–1529).

É o período também do desenvolvimento dos estados-cidades, do espírito universalista, cujo pano de fundo são as relações comerciais e as grandes viagens que levam a novos descobrimentos geográficos, científicos e tecnológicos. É a época dos mecenatos, quando importantes famílias italianas endinheiradas bancavam as produções de seus artistas prediletos. São pinturas, esculturas, tratados científicos, plantas e mapas cartográficos, livros de literatura

clássica, desenhos, gravuras, estampas, que vão ser incorporados às galerias e palácios, bibliotecas e pinacotecas das grandes universidades e da Igreja, ou simplesmente irão servir de ornamento às cidades, figurando como elemento arquitetônico em ruas, praças e “villas”. As obras de arte, agora, estão a céu aberto, ao alcance de todos, para que vejam o poderio e a magnificência de seus senhores.

É a época das descobertas arqueológicas de traços da antiguidade clássica romana, em que aos objetos encontrados será atribuído valor histórico, conforme nos explica Schaer (1993), quando diz que “os humanistas procuram inicialmente os vestígios da antiguidade romana. Objetos de um verdadeiro culto, os traços materiais deixados pela Roma clássica adquirem um valor imenso”⁴ (p.15, tradução de João Carlos Magalhães).

Percebe-se que, além da preocupação em conservar os objetos extraídos desses sítios – inscrições, objetos cotidianos e preciosos, fragmentos de esculturas, medalhas e pedras gravadas –, já se vislumbra uma consciência preservacionista em relação ao próprio local dos achados. Exatamente nesses sítios arqueológicos romanos clássicos, vamos encontrar a gênese dos Museus de Arqueologia e História da Europa.

O primeiro Museu da História surgiu, ainda segundo Schaer (1993), no século XVI, em Como, Itália, proveniente das coleções do historiador humanista Paolo Giovio, quando, “de 1537 a 1543, [...] constrói em Borgo Vico, perto de Como, uma casa especialmente destinada a abrigar o conjunto de suas coleções, formadas sobretudo de antiguidades e medalhas (p.20, tradução de João Carlos Magalhães)”⁵ Estabelecimento consagrado às divindades romanas e dedicado às musas e a Apolo foi denominado Museu.

Considera-se então que o Museu da História surge paralelo aos Gabinetes de Curiosidades, já na fase Maneirista, quando também se inicia a coleta de objetos de natureza científica, dos reinos animal, vegetal e mineral: curiosidades naturais e exóticas, fósseis, corais, petrificações, animais fabulosos, flores e frutos, objetos de ourivesaria e joalheria, peças etnográficas e bizarras. Tais Gabinetes foram se instalando nos palácios e “villas” da Itália, da França, do Tirol, da Baviera, de Munique, Praga e Espanha, e se transformaram em verdadeiros *Theatrum Mundi*, conforme expressão de Schaer (1993, p.22), contribuindo de certa forma para a difusão da cultura e da ciência em maior escala. Posteriormente, no seiscentos, irão surgir Gabinetes constituídos por coleções ecléticas (científicas e históricas): o mais conhecido será o *Musaeum Ashmoleanum Schola Naturalis Historiae, Officina Chimica*, ligado à Universidade de Oxford, na Inglaterra, detentor das coleções de John Tradescant. A essas, foram agregadas as de manuscritos e medalhas de Elias Ashmole, estudioso da história, da genealogia e de numismática. Durante longo período, essas coleções ecléticas vão se ligar às antigas universidades e academias europeias, bem como às bibliotecas e arquivos de documentos históricos, transformando-se em grandes laboratórios para a pesquisa e a educação superior.

⁴ No original: “Les humanistes recherchent d’abord les vestiges de l’antiquité romaine. Objets d’un véritable culte, les traces matérielles laissées par la Rome classique prennent une immense valeur”.

⁵ No original: “De 1537 à 1543, (...) fait construire à Borgo Vico près de Côme, (...) une maison spécialement destinée à abriter l’ensemble de ses collections, formées surtout d’antiques et de médailles”.

Século XVIII – museus públicos europeus

Na segunda década do século XVIII, a expressão de Pedro, o Grande – “O povo vê e se instrue” – já ultrapassava as fronteiras da Rússia e disseminava-se pelas cidades e estados, incentivando a transformação das grandes coleções privadas em públicas. Consequentemente, dá-se início à organização e classificação dos acervos, os quais, a partir de então, vão se tornando cada vez mais especializados, divididos em escolas e categorias – científicos, artísticos, históricos –, obedecendo a determinadas intenções didáticas. “Cada vez mais, no correr do século, as coleções são usadas como suportes de ‘demonstração’, quer dizer, tanto para o estudo, como para a difusão”⁶ (SCHAER, 1993, p.43, tradução de João Carlos Magalhães).

Em 1753, dá-se o ato de fundação do British Museum, em Londres. Nas décadas posteriores, acontecerá a explosão de museus públicos europeus, culminando, em 1789, na França, com as ideias da Revolução Francesa de que “[...] o Estado deve tornar-se conservador”⁷ (SCHAER, 1993, p.53, tradução de João Carlos Magalhães).

Em 1791, é criado o “Museu de Monumentos Franceses” para salvaguardar a história do país. Em 1793, o “Museu Central de Artes” e, em 1803, o “Museu Napoleão”. Essa é a gênese do “Museu do Louvre”, em Paris, que vai adquirir especial significação na fase pós-revolucionária, pois “enunciando os princípios fundadores, a Revolução Francesa destacou, no universo do museu, quatro grandes segmentos que o organizarão por muito tempo: a arte, a história, as ciências da natureza e as técnicas”⁸ (SCHAER, 1993, p.66, tradução João Carlos Magalhães).

Em consequência, no século XIX – que é considerado a idade de ouro dos museus europeus – a história já ocupa espaço próprio nas categorias museais, constituindo-se por coleções ligadas a monumentos, tumbas, estátuas, bustos, medalhas, moedas, insígnias, armaria, indumentária: testemunhos da evolução cultural da humanidade até aquele momento, e de elementos constitutivos de identidades nacionais.

Ao traçar um paralelo entre desenvolvimento das “ideias museológicas” e das “ideias pedagógicas”, e retrocedendo à Renascença, época da proliferação dos Gabinetes de Curiosidades, observamos que estes se encaixam perfeitamente nos princípios do que, na época, chamou-se pedagogia humanista, a qual valorizava os métodos indutivos e experimentais, e reconhecia a importância da observação dos fatos e da ação como meio de aprendizagem. Mas esses também eram frutos de um período constituído por substratos sociais bem definidos, no qual, conforme explica Aranha (1994, p.117), a prática pedagógica “[...] exclui dos propósitos educacionais a grande massa popular, excetuando o caso dos reformadores protestantes, que agem por interesses religiosos”. E quando, no século XVII, começam a surgir os museus ecléticos, consequência imediata dos Gabinetes, a Europa já está vivendo a fase mercantilista e absolutista, com intensificação do comércio, da colonização da América e do desenvolvimento das manufaturas, modificando as relações de trabalho. Surgem as primeiras sementes do liberalismo e, com elas, as ideias racionalistas de filósofos como Descartes, Bacon, Locke, Spinoza, que se ocupam com o problema do método, isto é, com os procedimentos da razão na investigação da verdade” (ARANHA, 1994,

⁶ No original: “De plus en plus au cours du siècle, les collections sont utilisées comme supports de ‘démonstration’, c’est-à-dire à la fois d’étude et de diffusion”.

⁷ No original: “L’Etat doit se faire conservateur”.

⁸ No original: “Posant les principes fondateurs, la Révolution française a découpé, dans l’univers du musée, quatre grands domaines qui l’organiseront pour longtemps: l’art, l’histoire, les sciences de la nature et les techniques”.

p.131). Lembramos aqui que, nessa época, os museus ecléticos já faziam parte de universidades e academias científicas, e seus acervos viriam a servir de laboratórios experimentais ao estudo e à difusão das novas ideias.

Outra característica do pensamento moderno é a laicização do ensino, ou seja, o ensino fora dos domínios de Deus, que tem em Comenius um de seus principais defensores. Para ele, “o ponto de partida da aprendizagem deve ser sempre o conhecido: ir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. O verdadeiro estudo deve partir das próprias coisas, do ‘livro da natureza’, demonstrando viva oposição ao ensino retórico dos escolásticos” (ARANHA, 1994, p.138). Por dedução, podemos relacionar “Gabinetes de Curiosidades” com “livros da natureza”, donde se conclui que aqueles estavam a serviço, também, da máxima de Comênio: “ensinar tudo a todos”. A esse respeito, Bittencourt (1996, p.13) afirma: “Proliferando pela Europa, ao longo de séculos, os Gabinetes de Curiosidades tiveram, certamente, grande importância na domesticação do mundo. Podemos considerá-los como as primeiras bases de dados metódicas”.

Portugal e a Colônia Brasileira – educação jesuítica

Durante o chamado período de mundialização da civilização europeia – o século XVI –, devido à abertura das linhas de navegação ocidente/oriente, Portugal tornou-se o centro da base do processo de acumulação na Europa. Em terras brasileiras, tanto na ocupação, quanto na defesa e exploração, realizou empreendimentos associando poder político e espírito de empresa mercantilista. Servindo-se de fontes culturais europeias, não obstante ser presença minoritária nas terras colonizadas, sua influência era prevalecente, já que possuía tecnologias mais avançadas frente aos indígenas e aos africanos tomados como força de trabalho.

A cultura que vai se desenvolver no Brasil, durante pelo menos três séculos, será portuguesa (com todas as influências recebidas por Portugal, devido às redes de comércio estabelecidas), a serviço do Estado e da Igreja, e mesclada por uma gama de valores culturais da população subjugada.

A educação escolarizada no Brasil durante o Período Colonial – séculos XVI ao XVIII – vai incorporar o projeto de ensino da Companhia de Jesus, “(...) uma ordem religiosa (...) incumbida pela Coroa portuguesa e pelo Papado de integrar as novas terras e os seus nativos ‘selvagens’ ao mundo cristão e civilizado, a serviço da fé e do Império” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p.40).

A economia brasileira, à época latifundiária, escravocrata e representada pela família patriarcal, faz surgir uma sociedade com substratos bem diferenciados. Por um lado, a classe dominante detentora do poder político e econômico, de hábitos e bens culturais importados da Europa; por outro, os funcionários da Coroa e os colonos e, por fim, as populações indígenas e os escravos africanos.

Os padres jesuítas, de formação humanista fundamentada no pensamento da Contra-Reforma e na revalorização da filosofia escolástica, trataram de desenvolver nos discípulos d’além mar os valores e o gosto pelas letras e artes europeias. O direito à educação era reservado aos filhos não primogênitos dos senhores da terra e do engenho. As mulheres estavam excluídas do processo educativo. Aos filhos mais velhos cabia a preparação para assumir os negócios da família.

A educação elementar era dirigida aos índios e brancos em geral pelo trabalho de catequese religiosa, sob preceitos apostólicos romanos. Essa foi a *célula mater* das escolas elementares e de núcleos missionários no

interior das aldeias. Havia também a figura dos preceptores, que ensinavam o domínio de línguas e instrumentos musicais no núcleo familiar da aristocracia rural.

A educação média direcionava-se aos homens da classe dominante. A educação superior religiosa restringia-se a alguns eleitos, recrutados nessa mesma classe para seguir o sacerdócio e servir à Ordem. Para esses, foram constituídos os colégios, onde eram ministrados os ensinamentos das ciências humanas, das letras e das ciências teológicas. Havia também a possibilidade de outros membros da classe dominante completarem seus estudos na Europa, principalmente na Universidade de Coimbra.

A estrutura educacional jesuítica vai se caracterizar pelo predomínio da cultura geral de cunho humanista-literário e pela ausência de praticidade. Não havia a preocupação em preparar o indivíduo para o trabalho. Era uma educação uniformizadora, com duração média de, aproximadamente, dez anos, na qual a análise, a crítica, a pesquisa e a experimentação encontravam-se fora do processo. Deduz-se então que, nesse período, a história vai se situar ainda no grupo das narrativas mítica, teológica e filosófica, embutida nos próprios ensinamentos da religião católica e das ciências humanas, essas ministradas nos colégios.

Em meados do século XVIII, a máquina a vapor dá início à Revolução Industrial na Inglaterra, causando inúmeras transformações socioeconômicas na Europa e no continente americano. Mudanças importantes vão acontecer no processo acumulativo, aumentando-se a produtividade do trabalho social e do excedente. O progresso tecnológico vai influir diretamente na expansão do sistema capitalista e na concepção de bens e serviços de consumo. Em consequência, esse será o século das revoluções burguesas que agora reivindicam, além do poder econômico, o político. É o chamado “Século das Luzes”, que “(...) significam aí o poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo” (ARANHA, 1994, p.151). São as ideias de pensadores liberais que vão fomentar movimentos de emancipação no Novo Mundo – como a Independência Norte-Americana, em 1776, e a Inconfidência Mineira, em 1789, em Minas Gerais, Brasil, a exemplo da Revolução Francesa, desse mesmo ano, considerada o grande acontecimento europeu do período. Na Europa, a política educacional pós-revolução vai trazer importantes mudanças conceituais ao transformar o súdito em cidadão e prepará-lo para participar do governo do país. De estatal, a educação passa a nacional. Porém, interessante observação de Luzuriaga (1980, p.157) nos traz de volta as estreitas ligações entre instituições científicas, artísticas, culturais e educacionais verificadas até então, apesar de continuarem a serviço de uma educação especializada, dirigida aos estudos superiores, aos cientistas. Diz o autor:

É interessante observar que, posto a Revolução se ocupasse principalmente da educação popular, suas criações foram essencialmente nas ciências e nas artes. Assim, criou o Conservatório de Artes e Ofícios, o *Museu de História Natural* (grifo nosso), a Escola de Línguas Orientais, o Conservatório de Música, a Biblioteca Nacional, as Escolas Politécnicas, de Engenharia, de Minas, etc.

O mesmo comportamento terá assimilado o Príncipe Regente português D.João ao se transferir com a Corte para o Brasil, no início do século XIX, com a diferença de que, em terras brasileiras, tratou de transplantar uma cultura europeizada e completamente diversa daquela processada pelos nativos indígenas e pelos negros africanos que vieram como escravos.

Durante o período das reformas do marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, verifica-se o desmonte de todo o sistema educacional colonial brasileiro. Tais reformas iriam se constituir em estratégias econômicas

(máxi exploração colonial), culturais e educacionais para reerguer Portugal, por meio de um Iluminismo científico contido e de um academicismo que ainda permanecia. De acordo com Munteal Filho (1993),

O período tratado [...] representou um momento de intensificação da penetração das Luzes em Portugal e vislumbre de um plano de recuperação, tendo como eixo a revitalização da exploração colonial através de novas teorias econômicas (principalmente a fisiocracia), assim como do estudo das Ciências Naturais. (p.182)

O período iluminista na Europa vai se caracterizar pelo desenvolvimento de uma “*pedagogia política*, ou seja, na luta para tornar a escola leiga e função do Estado, e (...) apresenta três tendências fundamentais: os enciclopedistas, Rousseau e Kant” (ARANHA, 1994, p.155). Os enciclopedistas, dentre eles, Diderot, D’Alembert, Voltaire e Helvetius, defendiam a importância da educação na difusão das luzes da razão e no combate às superstições religiosas; para Korolev e Gmurman (1967),

As questões da educação se apresentam na *Enciclopédia* vinculadas a diferentes temas, se bem que, em geral, carentes de intensidade. Para o desenvolvimento da teoria pedagógica, o que teve maior importância foram as obras dos enciclopedistas dedicados a um dos problemas centrais da época, o problema do estudo da natureza do homem (p. 37, tradução nossa).⁹

Rousseau “coloca a criança no centro dos interesses pedagógicos”. [...] “Quer que o homem integral seja educado ‘para si mesmo’; e acredita que “a educação não deve ser um processo que vem de fora para dentro mas, ao contrário, deve partir do desenvolvimento interno e natural da criança” (ARANHA, 1994, p.156-158). O pensamento kantiano vai se preocupar com a questão da natureza do conhecimento, quando questiona a existência de uma “razão pura”, independente da experiência. Nesse sentido,

Para Kant, o conhecimento começa com a experiência, mas nem por isso origina-se nela. Isso porque a experiência pressupõe o sujeito como condição de sua possibilidade, sem o que a palavra “experiência” nem teria sentido. O sujeito, então, deve apresentar capacidades ou faculdades que possibilitem a experiência e o próprio conhecimento (ABRÃO, 1999, p.309).

Das três tendências, a de maior repercussão na colônia brasileira, nesse momento, foi, sem dúvida, a dos enciclopedistas franceses, pelo menos no que tange às ideias de reformas políticas.

⁹ No original: “Las cuestiones de la educación se presentan en la *Enciclopedia* vinculadas a diferentes temas, aunque, en general, muy débilmente. Para el desarrollo de la teoría pedagógica, lo que mayor importancia tuvo fueron las obras de los enciclopedistas dedicados a uno de los problemas centrales de la época, el problema del estudio de la naturaleza del hombre”.

Vila Rica no século XVIII – Movimento da Inconfidência Mineira

Ouro Preto teve sua origem no final do século XVII, quando da descoberta do ouro de aluvião por bandeirantes paulistas, no córrego do Tripuí (1698). Do local improvisado (Morro São João), foram surgindo pequenos arraiais de mineração, dispostos ao longo do vale, os quais, em 1711, já se constituíam na Vila Rica de Albuquerque, posteriormente Imperial Cidade de Ouro Preto, título que recebeu em 1823, durante a vigência do Império.

Entre as décadas de 1740/60, com o crescente adensamento dos núcleos originais, observou-se uma mudança no traçado urbano da vila. Incrementaram-se obras de arruamento, pontes e chafarizes e, com a acumulação de bens produzidos pela economia mineradora, foram criadas condições propícias à manifestação de uma vasta produção cultural – arte, arquitetura, música, literatura, lendas, folguedos, festas populares – cujos valores simbólicos e materiais vão alcançar o nosso tempo, e se constituir em bens integrantes do patrimônio cultural da humanidade.

As décadas seguintes já vão começar a sentir as consequências do esgotamento da exploração aurífera e Vila Rica irá viver um período de estagnação econômica, mas, paradoxalmente, também de efervescência político-administrativa, que culminou com o Movimento da Inconfidência Mineira, de 1789. Segundo Anastasia, Lemos e Julião (1999),

Nas últimas décadas do século XVIII, a população das Minas estava ainda mais inquieta. O ouro escasseava. A Coroa portuguesa buscava alternativas para garantir a arrecadação dos tributos. Nunca é demais ressaltar que as circunstâncias sob as quais vivia a Colônia modificavam-se rapidamente. Da Europa, as ideias da ilustração chegavam e difundiam-se no Brasil. (p.85)

O Movimento, planejado por fazendeiros, mineradores, proprietários de escravos – que deviam ao Real Erário – não chegou a eclodir, pois um dos participantes delatou os companheiros. Os inconfidentes receberam pena de degredo para a África, excetuando o alferes Joaquim José da Silva Xavier, o “Tiradentes”, que recebeu pena de morte na forca e, em 21 de abril de 1792, foi executado no Rio de Janeiro. Seu corpo foi esquartejado “e pregado em postes, pelos caminhos de Minas, [...] onde o réu teve suas infames práticas” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1982).

E as “infames práticas” nada mais eram do que as ideias provenientes da “Ilustração” francesa, conforme explica Rouanet (1993), em artigo sobre o assunto. Diz ele:

As pessoas eram acusadas por ideias. (...) As bibliotecas dos Inconfidentes foram sequestradas e meirinhos mais ou menos conscienciosos tomaram nota dos livros existentes e é espantoso ver como, nesse recanto perdido de uma remota colônia portuguesa, havia um conhecimento absolutamente exato da produção científica, filosófica e literária da época. (...) Ao lado da *Encyclopédie*, podiam ser vistas as obras de Mably, as do Abade Reynal, (...) ou Rousseau. (...) Voltaire aparecia praticamente em todas as bibliotecas dos réus (p. 70-71).

Isso porque, ainda segundo Rouanet (1992),

As ideias da ilustração funcionaram como a grade intelectual a partir da qual os revolucionários viam e pensavam sua realidade. O mundo era percebido segundo categorias descritivas extraídas do direito natural

e do empirismo, sobre um fundo normativo que incluía pressupostos subjacentes e não questionados, como a autonomia e a universalidade da razão, o poder da educação para arrancar os homens da treva, a perfectibilidade do homem, a onipotência da política, e a fé na dignidade e liberdade do homem (p.330).

Ainda relacionado às “infames práticas”, Anastasia, Lemos e Julião (1999, p.89) citam que

O plano dos inconfidentes previa a morte do governador de Minas e a instalação de uma Junta Provisória para governar a Capitania, sendo publicada de pronto uma declaração de independência de Minas Gerais. Entre as medidas que seriam adotadas após a independência, constavam a transferência da capital para São João del-Rei, a implantação de manufaturas, a instalação de uma universidade em Vila Rica.

No tempo dos vice-reis – primeiras coleções brasileiras

No Brasil, após o desmonte do sistema educacional jesuítico, foram instituídas as chamadas Aulas Régias, de Humanidades, que serviam de ensino preparatório para alguns poucos letrados desenvolverem carreira acadêmica na Europa. Apesar da falta de sistematização e da carência de pessoal docente qualificado, criou-se o cargo de Diretor Geral de Estudos, abriu-se concurso para o cargo de Professor Régio e foram concedidas, pelos vice-reis, licenças para os magistérios público e privado. Segundo Nunes (1999),

Essas reformas educacionais atingiram o Brasil justamente no momento em que começava a alterar-se a estrutura social até então dominante. A mineração determinara o aparecimento de núcleos urbanos prósperos, desenvolvera o comércio interno, fazendo surgir um esboço de classe média. Cresceram os quadros administrativos, exigindo pessoas qualificadas. A instrução tornou-se uma necessidade (p. 54).

Chama a atenção o fato de que as ideias de criação dos primeiros espaços museológicos brasileiros datam exatamente desse período, o do vice-reinado, mais precisamente no governo de Gomes Freire de Andrade, o Conde de Bobadela. Porém, só começaram a se concretizar durante a administração do vice-rei D. Luís de Vasconcelos e Souza, o Conde de Figueiró (1779/90). Este ordenara a construção de um edifício, no centro da cidade do Rio de Janeiro, para abrigar as coleções de um futuro Museu de História Natural. De acordo com Carlos Sarthou (1965, p.115), “essa instituição tinha por finalidade recolher, empalhar, despachar para o Museu Real de Lisboa e expor aqui mesmo, os pássaros da nossa fauna”. Foi na Casa dos Pássaros que se constituíram as primeiras coleções brasileiras, compostas de animais empalhados e exemplares vivos de aves. Seu primeiro inspetor, cognominado Xavier dos Pássaros, realizava trabalhos e ministrava lições de taxidermia no próprio museu. Posteriormente, esse acervo foi encaminhado à Academia Militar do Rio de Janeiro, para servir aos alunos como elemento de estudo, lá já existindo um gabinete mineralógico.

Abrimos aqui um parêntese para fazer menção ao período da ocupação holandesa no Nordeste, no século XVII, que durou 24 anos (1630 a 1654), dos quais 16 de lutas contínuas. Contudo, “Os holandeses vieram ao Brasil não apenas com seus exércitos. Vieram com um estilo de vida, uma concepção de mundo e de sociedade.

(...) Vieram com a arte militar e as artes plásticas. Com a arquitetura e o urbanismo. Com a literatura e com os artefatos” (NETO,1987, p.9).

O príncipe Maurício de Nassau funda Mauritzstad, na ilha de Antônio Vaz, em frente à aldeia de Recife, posteriormente transformada em uma florescente cidade com livre comércio, em especial após a conquista do monopólio da Companhia das Índias Ocidentais. Nassau providenciou também a vinda de artistas e cientistas, como “o cosmógrafo Michiel de Ruyter, os médicos e naturalistas Wilhem Piso e Georg Marcgrav, assim como artistas do porte de Frans Post, Albert Eckhout, Zacharias Wegener e Pieter Post, este último arquiteto do plano geral do Recife” (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2001, p.126).

A museóloga e historiadora da arte Zuzana Paternostro, curadora *senior* do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, instituição cujo acervo inclui um conjunto de oito pinturas de Frans Janszoon Post, esclarece que esse pintor de paisagem, desenhista e gravador chegou ao Brasil em 1637, permanecendo em Pernambuco durante oito anos. “Sua tarefa era registrar aspectos topográficos da região para finalidades militares. Dos seus inúmeros desenhos (hoje no Museu Britânico) surgiu o livro de Gaspar Barleus *‘Rerum per Octennium in Brasil’*. (...) É ele considerado o primeiro intérprete da paisagem brasileira” (PATERNOSTRO, 2000, p.1). Seus trabalhos constituem valiosos registros da sociedade colonial açucareira nordestina.

Outro registro interessante que narra a época de Nassau é o de Gilberto Freire, no seu *Guia Prático, Histórico e Sentimental da Cidade do Recife*, no qual registra:

Um outro Recife [...] onde no seculo XVII o Conde *Mauricio de Nassau*, com o seu sequito de homens louros – dos quaes ainda se veem descendentes – levantou o primeiro observatorio astronomico na America, o primeiro jardim zoologico, e dois palacios à beira do rio, um delles – o de Vrigburg – cercado de coqueiros e das mais bonitas arvores dos tropicos; onde, no tempo do mesmo *Nassau*, floresceram pintores como *Franz Post*, cientistas como *Piso e Marcgraf*, eruditos como o pastor protestante *Plante*, *Frei Manoel do Salvador* e o rabbino *Aboab da Fonseca*. (FREIRE, 2005, p. 8).

E, de acordo com a antropóloga e ensaísta Fátima Quintas, as benfeitorias construídas em Recife por Nassau serviram de exemplo quando das primeiras preocupações preservacionistas das autoridades político-administrativas, em meados do século XVIII – época do vice-reinado. Cita a autora que

O nobre português, D. André de Melo e Castro, Conde de Galveias, Vice-Rei do Estado do Brasil, entre 1735 e 1749, ao tomar conhecimento das intenções do governador de Pernambuco, Luís Pereira Freire de Andrade, enviou uma carta de protesto pelo projeto que transformaria o Palácio das Duas Torres, construído pelo Conde de Nassau, em quartel de tropas locais. O teor da carta demonstrava indignação no trato com a obra holandesa, esta merecedora da integridade que honra as construções públicas de natureza estética e artística (QUINTAS, 2007, p.54).

Fechando o parênteses da ocupação holandesa em Pernambuco, poderemos concluir então que é exatamente no período do final do século XVIII e início do XIX – sob a influência de ideias iluministas e científicas portuguesas – que se vai processar a gênese do interesse pelo estudo de acervos museológicos brasileiros, que nasce relacionado com uma instituição escolar, a Academia, obedecendo, segundo José Murilo de Carvalho, às

orientações da Universidade de Coimbra. Acompanhando o raciocínio de Carvalho (1980, p.52-53), “[...] a nova orientação levaria à ênfase nas ciências naturais, pois delas, particularmente da mineralogia e da botânica, se esperavam contribuições no sentido de renovar ou inovar a exploração dos recursos naturais das colônias, especialmente do Brasil”.



CAPÍTULO 3

O surgimento dos museus no Brasil

A Corte Portuguesa no Brasil – gênese dos museus brasileiros

Com a chegada do Príncipe Regente português ao Brasil, a situação política, econômica, cultural e educacional começa a sofrer considerável mudança. D. João, fugindo de uma ocupação francesa do território português, instala-se em sua colônia brasileira com a família Real e a Corte. O Brasil transforma-se em Reino Unido e experimenta a abertura de seus portos (1808). Na Europa, já se sente a transformação causada pela Revolução Industrial e, conseqüentemente, pelo progresso tecnológico, que vão influir diretamente na expansão do sistema capitalista e em uma nova concepção de bens e serviços de consumo. Apesar do ambiente propício às mudanças, a cultura e a educação no Brasil continuarão refletindo os padrões intelectuais e estéticos vigentes na Europa, verificando-se, mais uma vez, enorme distanciamento entre o povo e as “elites”.

O Rio de Janeiro, como sede da Corte Portuguesa, ganharia um impulso significativo nas artes, nas ciências e na educação em geral, com a criação dos primeiros cursos superiores, tais como a Academia Real da Marinha (1808) e a Academia Real Militar (1810), destinados à formação de oficiais e engenheiros civis e militares; os cursos de Cirurgia,

Anatomia e Medicina (1808/9), que formaria cirurgiões e médicos para a Marinha e o Exército; e os cursos técnicos em áreas como economia, agricultura e indústria. Criaram-se, ainda, a Imprensa Régia, o Banco do Brasil, o Jardim Botânico, a Biblioteca Nacional, o Arquivo Nacional e o Museu Real.

Considera-se a criação do Museu Real como o marco oficial do surgimento dos museus no Brasil. O Príncipe Regente, em decreto de 06 de junho de 1818, afirmara:

Querendo propagar os conhecimentos e estudos das ciências naturais no Reino do Brasil, que encerra em si milhares de objetos dignos de conservação e exame (...) Hei por bem que nesta Corte se estabeleça um Museu Real, por onde passem quanto antes os instrumentos, máquinas e gabinetes que existem dispersos por outros lugares ficando tudo a cargo das pessoas que eu para o futuro nomear (TRIGUEIROS, 1953, p.53-54).

O Museu Real compunha-se das antigas coleções da Casa dos Pássaros e de doações realizadas pelo príncipe D. João – peças de arte, gravuras, objetos de mineralogia, artefatos indígenas – expostos como verdadeiros Gabinetes de Curiosidades, primando pela ausência de qualquer rigor científico, nesse primeiro momento. Em funcionamento até julho de 1892, no prédio que posteriormente foi ocupado pelo Arquivo Nacional, o museu passa por uma reorganização em 1876, lançando, inclusive, uma revista científica. Ainda em 1892, é transferido para o antigo palácio de São Cristóvão, na Quinta da Boa Vista. Em 1946, foi incorporado à Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, como Museu Nacional e, dentre as suas competências, cita-se “participar do ensino em nível superior, divulgar conhecimento por todos os meios ao seu alcance, inclusive exposições públicas, bem como os resultados dos estudos que tiver realizado” (MORO, 1972, p.234).

Apesar de o Museu no Brasil ter surgido com finalidades educativas, podemos verificar que, por herança,

Nossos primeiros museus nasceram como obrigação copiada de museus europeus, sem o menor equacionamento aos nossos anseios. Durante todo o século XIX, vão surgir em várias capitais de províncias os Museus Enciclopédicos, muito mais preocupados na acumulação de coleções e nas pesquisas realizadas por “*homens sábios*”, do que na comunicação e no diálogo com a população (MORO, 1980, p.4-6).

Nesse caso estavam os Museus de História Natural e Etnográficos, cujas coleções englobam espécimes de História Natural (plantas e animais exóticos), Arqueologia clássica, pré-histórica e histórica, objetos africanos, objetos indígenas, etc. Como exemplo, podemos citar o próprio Museu Real (posteriormente Museu Nacional) no Rio de Janeiro, o Museu Paulista ou Museu do Ipiranga, criado em 1895, em São Paulo, e o Museu Paraense Emílio Goeldi, em Belém do Pará, que data de 1891.

Sobre essas questões, Schwarcz (1993, p.69) explica que, “no país, esses centros cumprirão papéis específicos. Cópia dos modelos europeus, estabelecerão uma prática bastante isolada em relação aos demais estabelecimentos científicos nacionais, dialogando basicamente com os museus europeus e americanos”.

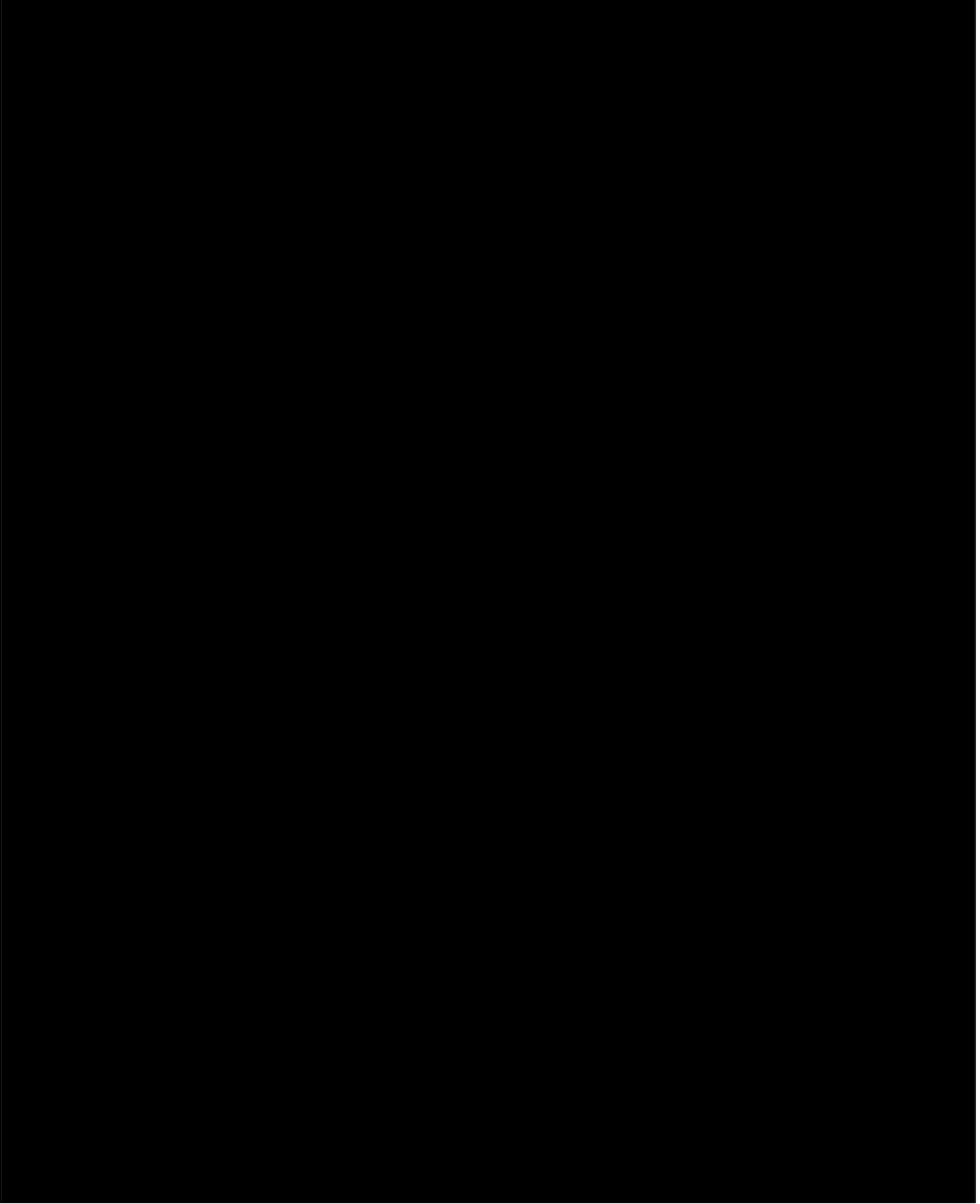
Observa-se também que, ao contrário da Europa, as coleções de natureza arqueológica, no Brasil, vão pertencer a museus científicos, ainda que naquele momento (final do XIX) os museus fossem constituídos por coleções bastante ecléticas, como, por exemplo, o Museu Paulista, “museu especializado em História do Brasil, particularmente de São Paulo, e Etnografia”. E, quanto ao acervo: “coleções de história brasileira e paulista, numismática, arqueologia e etnografia do Brasil” (HOLLANDA, 1958, p.209).

Quanto ao ensino, nesse período conservam-se as aulas de Latim, Filosofia e Retórica, acrescidas das línguas vivas, o Inglês e o Francês; também as cadeiras de Botânica e Agricultura, devido à preocupação em aclimatar plantas europeias e asiáticas. Com relação às Artes, em 1816, chegava ao Rio de Janeiro a Missão Artística Francesa, chefiada por Joaquim Le Breton e, em 1820, era criada a Academia de Desenho e Pintura. Dois anos antes, em 1818, surgia a cadeira de Música.

Em *Vila Rica*, aparecem as cadeiras de Desenho e História, apesar de que, “nos primórdios do século XIX, na Província de Minas Gerais, a existência de colégios era raridade”, segundo Andrade (2000), que explica:

Por colégio estamos entendendo a instituição em seu sentido europeu (francês), tal qual se configurava no Brasil do século passado: uma instituição que recruta alunos em determinados segmentos sociais, fornece um tipo particular de ensino centrado nas humanidades clássicas, preparando-se eventualmente para a academia. (p.71)

Como podemos verificar, os avanços educacionais e culturais implementados no período continuavam reforçando o distanciamento existente entre as elites e o povo, cujas concepções artísticas e culturais vão se desenvolver com certa autonomia, e se tornar elemento fundamental nas diferenciações regionais brasileiras.





CAPÍTULO 4

Surgimento da História como tema de ensino no Brasil

A História como disciplina imperial

A disciplina História vai surgir, no Brasil, no final da terceira década do século XIX, no Período Regencial, junto, também, à Academia. Em 1837, foram criados, no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que, por aproximadamente cem anos, serão os responsáveis pelos projetos de pesquisa e programas de História do país, e pela produção do conhecimento histórico. Frutos do pensamento ideológico reinante, tinham como objetivo a organização do Brasil como nação, após a independência de 1822. Mantinham, porém, a mesma orientação elitista e divisionista que perpassava os períodos da nossa História. O Colégio iria formar os filhos da nobreza para o exercício do poder, e o Instituto iria construir a identidade da nação brasileira, como explica Schwarcz (1998):

Na verdade composto, em sua maior parte, da “boa elite” da corte e de alguns literatos selecionados, que se encontravam sempre aos domingos e debatiam temas previamente escolhidos, o IHGB pretendia fundar a história do Brasil tomando como modelo uma história

de vultos e grandes personagens sempre exaltados tal qual heróis nacionais. (p.127)

A importância dada ao Colégio Pedro II era de tal monta que, aos poucos, tornou-se colégio padrão e “se transformaria na glória” do nosso ensino; uma espécie de “símbolo de civilidade, de um lado, e de pertencimento a uma elite, de outro” (SCHWARCZ, 1998, p.150), passando a emitir todos os certificados de conclusão de cursos do país. Eram os chamados “Diplomas de Bacharel” para o acesso às Escolas de Medicina e Direito, e as “Certidões de Aprovação” em latim, francês, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. “A partir de 1854, passaram, também, a serem exigidos os certificados de geografia e história” (NUNES, 1999, p. 71).

Nesse momento, História acadêmica e História escolar caminham numa mesma direção, pois os membros do Instituto são também professores do Colégio e mentores dos programas curriculares. Sobre esse particular, citamos Mattos (2000), ao explicar que os dirigentes imperiais

exerciam todas inúmeras atividades, expressando o grau relativamente baixo da divisão social do trabalho naquela sociedade escravista e colonial. Estavam no Parlamento e nos ministérios; ocupavam cargos na magistratura; eram bacharéis em direito, médicos ou religiosos; pertenciam à Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil ou à Sociedade Velosiana; colaboravam nos jornais da Corte, participavam dos grupos literários e lecionavam no Imperial Colégio Pedro II. (p.59)

Com relação aos currículos e aos livros didáticos, esses obedeciam a uma concepção linear da História, constituída por fatos e datas, que funcionavam como centros explicadores de um conjunto de acontecimentos. Tal concepção, em maior ou menor escala, faz-se presente até os dias de hoje em propostas e programas escolares, apesar de já existirem planos de curso orientados por outras perspectivas.

A preocupação com uma produção acadêmica direcionada ao ensino também se faz presente, pois, em 1843, José Inácio de Abreu e Lima publica o primeiro compêndio didático da História do Brasil, seguindo-se outros, conforme atesta Mattos (2000):

Em 1854 Francisco Adolfo de Varnhagen publicava o primeiro volume da sua **História Geral do Brasil**, concretizando um dos fins por que havia sido criado o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil. Sete anos depois, Joaquim Manuel de Macedo publicava as suas **Lições de História do Brasil**, procurando concretizar a outra finalidade daquela instituição. (p.45)

Mattos afirma ainda em suas análises sobre a importância dos manuais didáticos, que

Lições não foi também nem o primeiro nem o único manual didático de História publicado no Império e [...] em todos os livros a organização/concepção do quadro é a mesma: personagens, atributos, feitos e acontecimentos, datas – isto é, quem fez o quê, como, onde e quando (p.60 e 99).

A rigor, todas essas questões afetas ao desenvolvimento das disciplinas relativas ao ser humano propriamente dito – o ser que conhece – nada mais eram do que reflexos da filosofia positivista, que estabelecera critérios bastante rígidos no tocante à observação dos fatos. As ciências humanas – psicologia, sociologia, economia,

geografia humana e história – precisavam resolver problemas relativos a seu método, principalmente aqueles levantados pela dialética entre “determinismo e liberdade humanas.” Segundo Reis (1999, p.5),

No século XIX, a consciência histórica emancipou-se do Idealismo e substituiu-o pela “ciência” e pela “história”. [...] após a criação da “história científica”, passava-se exatamente o contrário: o cultivado historicamente é que era considerado “culto”, pós-kantiano e comtiano; o século XIX possui *a priori*: a metafísica é uma impossibilidade; fora dos fatos apreendidos pela sensação, nada se pode conhecer. [...] É a isto que chamavam “conhecimento positivo”: “observar os fatos, constatar suas relações, servir-se delas para a ciência aplicada” (Lefevre, 1971, p. 31).

Com o nascimento da história científica, busca-se “dar ênfase ao evento: irrepetível, singular, individual, com seu valor intrínseco, único. [...] O objeto do historiador é o localizado e datado, relativo a uma situação espaço-temporal” (REIS, 1999, p.6).

No campo pedagógico, as influências irão se verificar por meio das preocupações com a educação e o bem estar social, o poder transformador, o progresso e a estabilidade. Verifica-se uma tendência à nacionalização da educação e à expansão das escolas públicas. E mais, “os pensadores socialistas (como Owen e Fourier) apontam para a necessidade da educação integral e politécnica e para a democratização do ensino” (ARANHA, 1994, p.184).

Ouro Preto no século XIX

A partir de meados do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, transformações político-administrativas se farão sentir em todas as regiões brasileiras. Minas Gerais está incluída nesse contexto, especialmente a cidade de Ouro Preto, então capital da Província. Havia intenso movimento editorial e, com o advento da fotografia, alguns profissionais foram se estabelecendo. Instituições de ensino e indústria foram implantadas; obras de arte, concluídas; em 1861, realiza-se a 1ª Exposição Industrial Brasileira, no Morro do Cruzeiro; em 1886, começa a funcionar o telefone e, em 1887, chega, pela primeira vez, a locomotiva da Estrada de Ferro, que seria inaugurada oficialmente em 23 de julho de 1889, com a vinda da família Imperial. Em novembro do mesmo ano, instala-se a Companhia Industrial de Ouro Preto, Fábrica de Fiação e Tecelagem, na Cachoeira do Tombadouro.

Segundo Andrade (2000),

É em 1840 que se funda o primeiro estabelecimento oficial de ensino secundário em Minas, o Colégio Nossa Senhora da Assunção, em Ouro Preto, cujo reitor é o mesmo lazarista fundador do Colégio do Caraça, padre Leandro Rebello Peixoto e Castro. E é também nessa década que são viabilizadas as condições para o funcionamento da Escola Normal de Ouro Preto, apesar de sua criação ter-se dado em 1835. (p.71)

De acordo com essa autora, “Padre Leandro chegou a Ouro Preto em 1840, vindo do Rio de Janeiro, onde exerceu por dois anos a vice-reitoria do Colégio Pedro II” (ANDRADE, 2000, p.199). Essa observação torna-se

importante, à medida que confirma a relação entre o Colégio Pedro II, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o ensino de História, como de resto também afirmam outros documentos:

O mesmo ano do início do ensino de História na Corte foi da inauguração do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, que tinha “por fim coligir, metodizar, publicar ou arquivar” os documentos necessários para a história e geografia do Império do Brasil; e assim também promover o conhecimento destes dois ramos filológicos por meio do ensino público.¹⁰

Outro fator relevante para as presentes correlações aparece em Bittencourt [1970], (p.103), quando coloca que, “em 1839, foi oficializado o ensino de filosofia, retórica, geografia, história, matemática, geometria, trigonometria e línguas francesa e inglesa, na Vila Rica. Essas eram as matérias exigidas para os exames de admissão à Escola de Farmácia de Ouro Preto.” Essas matérias, até então, eram ministradas sob a forma de aulas avulsas, sem sistematização, e autorizadas, desde 1837, pelo governo imperial.

Apesar dos avanços com relação ao curso superior, o panorama educacional nas províncias e, particularmente, na província mineira, era de crise generalizada quando se tratava de instrução elementar e média, mesmo após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que transferia a responsabilidade às Assembleias Legislativas Provinciais. Com isso, muitos colégios foram abertos, sem contudo apresentarem vida muito longa. O curso secundário estava estruturado, “concebido como preparatório às academias e faculdades. E o currículo universalista e humanístico [...] parece ter influído decisivamente na estrutura desse nível de ensino de cunho acentuadamente propedêutico” (ANDRADE, 2000, p.77).

Mesmo assim, nas últimas décadas do oitocentos, Ouro Preto já sediava um Liceu de Artes e Ofícios, um Ginásio, o Grupo Escolar Pedro II, a Escola Normal, a Escola de Minas, a Escola de Farmácia (anteriormente citada) e o Arquivo Público Mineiro, conforme nos mostra Dias (2001, p.172), ao observar que “a 11 de julho de 1895, foi sancionada a lei mineira número 126, que criava uma repartição, em Ouro Preto, denominada Arquivo Público Mineiro. [...] Instalou-se no dia 04 de maio de 1896.”

Continua esse autor:

Segundo o artigo 1º da referida lei, destinava-se o novo órgão: a receber e a conservar, debaixo de classificação sistemática, todos os documentos concernentes ao direito público, à legislação, à história e geografia, às manifestações do movimento científico, literário e artístico do Estado de Minas Gerais. [...] Previa-se a criação de um museu; enquanto este não existisse, seriam recolhidos e classificados, [...] os objetos respectivos (quadros e estátuas, mobílias, gravuras, estofos, bordados, rendas, armas, ourivesaria e quaisquer outros com valor artístico e histórico) (DIAS, 2001, p.172-173).

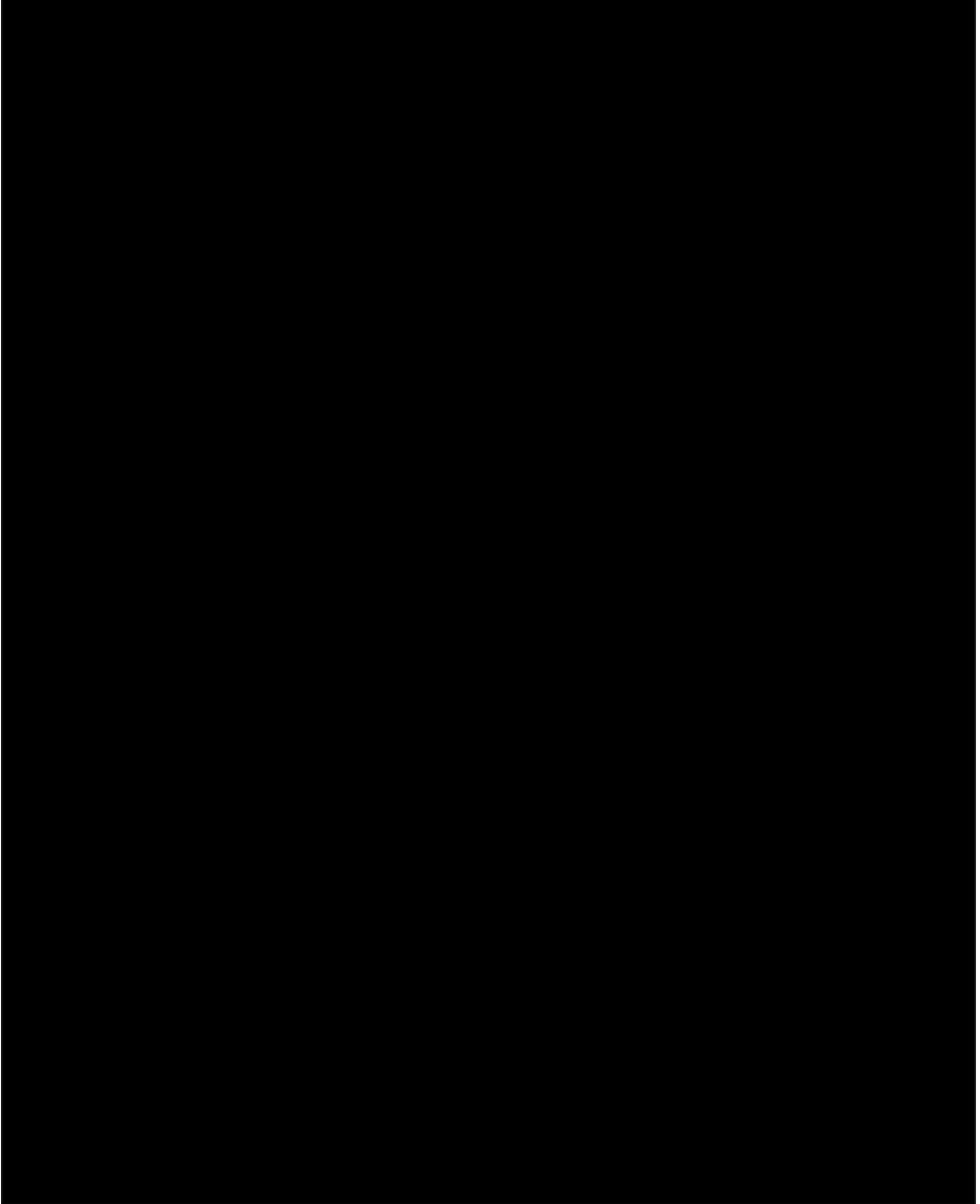
Com a mudança da capital para Belo Horizonte, em 1897, transferiu-se também para lá o referido Arquivo.

¹⁰ Revista do IHGB – 2. ed., Rio de Janeiro, 1856, tomo I, artigo 1º dos Estatutos. Citado por MATTOS, 2000, p. 43.



PARTE 2

A História II:
Brasil – antecedentes valiosos para a
projeção de estratégias de aproximação
museu-escola nos dias atuais



CAPÍTULO 5



A relação *Lição de coisas* com o valor pedagógico da escola As reformas educacionais republicanas. O museu como instituição de educação não formal e o “museu escolar”. O Museu Histórico Nacional

O Brasil na Primeira República

O Brasil, no advento da República, será palco de transformações políticas, sociais, culturais e educacionais. O estado de São Paulo assiste à expansão da economia cafeeira, que adquire primazia nas exportações brasileiras; há um avanço na indústria de transformação, principalmente a metalúrgica; nos transportes, dá-se a expansão ferroviária e de navegação; a extensão das linhas telegráficas contribui para o avanço das comunicações; cresce a população brasileira, que chega à casa dos 17 milhões de habitantes, acrescida da população de imigrantes europeus; verifica-se uma mudança fundamental nas relações de trabalho, que agora não conta mais com a mão de obra escrava; surge uma classe média e uma burguesia mercantil.

É nesse cenário, do final do século XIX e início do século XX, que os Museus de História propriamente ditos passaram a ter relevância. Historiadores do mais alto prestígio no país eram também responsáveis pela organização dos museus, além de acumularem funções como docentes do Colégio Pedro II e membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. A exemplo do IHGB, que recolhia, analisava e arquivava documentos, os museus detentores de acervos históricos deviam também “traduzir este sentido geral, de modo a fazer da história a pedagogia da formação do Povo” (MATTOS, 2000).

O maior exemplo de criação de museu, nessa fase, é o do Museu Histórico Nacional, instituído pelo Decreto nº 15596, de 02 de agosto de 1922. Em 12 de outubro do mesmo ano – dia das comemorações do Descobrimento da América – o então presidente da República, Epitácio Pessoa, inaugurava o Museu, que teve no escritor Gustavo Barroso, membro da Academia Brasileira de Letras e do IHGB, seu idealizador, organizador e diretor, por um período de 37 anos (1922-1959). Defensor ferrenho da ideia de que o país necessitava da construção de uma casa de exaltação da memória nacional – o que ia ao encontro do projeto de nação idealizado pelo IHGB – Barroso, desde então, procurou relacionar objetivos museológicos com objetivos educacionais e comunicacionais, conforme relato do Guia do Visitante do Museu Histórico Nacional, de 1957, que diz:

Suas atribuições estão longe de se resumirem na exposição de mostruários de objetos históricos, destinados a satisfazer a curiosidade pública. Hoje, ao lado dessa função de exposição, [...], há o trabalho de pesquisa [...] traduzida na colaboração de seus técnicos com instituições de cultura, com a imprensa, o rádio, o cinema e o teatro. (p.9)

Mais adiante, o mesmo documento relaciona explicitamente o museu com a educação sistematizada, quando se refere ao Curso de Museus, conforme o parágrafo abaixo:

Cooperando com o estímulo à pesquisa histórica e visando um resultado mais objetivo, qual o de preparar técnicos de museus, foi criado, em 1932, e reorganizado em 1944, o Curso de Museus, verdadeira escola superior com mandato universitário, responsável pelo preparo e aperfeiçoamento de todos aqueles que desejam trabalhar em repartições de fins idênticos aos do Museu Histórico (p.13).

Sob o ponto de vista conceitual, museu, à época, era uma

Instituição que guarda, conserva e preserva, com vistas à perpetuação, relíquias raras e autênticas, de alto valor artístico e histórico [...] que estão ligadas aos grandes vultos ou feitos do passado da história nacional. Sua função é a “vulgarização ao público” através da exposição (OLIVEIRA, 1996).

O termo vulgarização significava tornar público, popularizar-se, dar acesso à população. De fato, constata-se, em outra publicação (HOLLANDA, 1958), que suas finalidades vão ao encontro dos paradigmas apregoados pelo advento da “história científica” de que trata Reis (1999). Parte dessas finalidades são, conforme Holanda (1958):

l) recolher, classificar, catalogar e expor ao público objetos e documentos manuscritos de importância histórica e valor artístico, principalmente os relativos ao Brasil; ll) concorrer, por meio de pesquisas, estudos, cursos, conferências, comemorações e publicações, para o conhecimento da história pátria e o culto das nossas tradições [...]. (p. 34)

Com relação à cultura, são as ideias propagadas pelo positivismo de Comte, o evolucionismo de Darwin e Spencer e o monismo de Haeckel que, pouco a pouco, vão influenciar o pensamento intelectual brasileiro. Literatura, música e artes plásticas vão sinalizar mudanças, advindas da consciência de nossos problemas e de nossa realidade. Dá-se início a uma produção cultural de cunho social. O sentimento do nacional e do regional já começa a tomar vulto, como que preparando o espírito do brasileiro para uma outra fase histórica, que ficou conhecida como a Era Vargas.

As reformas educacionais positivistas

No tocante à educação propriamente dita, o período da chamada República Velha (1889-1930) pode ser considerado o período das reformas educacionais sob forte inspiração filosófico-iluminista e positivista, caracterizadas pela oposição ao ideário católico, pela defesa da liberdade e laicidade da educação, gratuidade e publicização do ensino. Defendia-se a inclusão de disciplinas científicas no currículo escolar em detrimento das disciplinas consideradas clássicas. É o período em que tudo se classifica, se decompõe, o objeto real é o documento – testemunho da história e da natureza.

A primeira grande reforma dessa fase republicana ficou conhecida como Reforma Benjamim Constant, nome do então ministro da Instrução, Correios e Telégrafos. Segundo Nunes (1999),

O ensino secundário que, por todo o Império, quase se resumira aos preparatórios, objetivando habilitar o aluno para o ingresso nos cursos superiores, foi o mais atingido por essa reforma. Elaborada segundo a série hierárquica das ciências abstratas de Augusto Comte, apresentava cunho enciclopédico. Era violenta ruptura na tradição clássico-humanística dominante desde seus primórdios. Com a seriação obrigatória, a reforma de 1890 extinguiu os preparatórios e fazia do Ginásio Nacional, nome dado ao Colégio Pedro II, [...] o padrão do ensino secundário do país. (p. 80-81)

Tal padrão seguia uma estrutura em sete anos, sendo a disciplina de História ministrada na duas últimas séries: História Universal (6ª e 7ª séries) e História do Brasil (7ª série). Um interessante aspecto da Reforma de Constant chama a atenção: a criação do Pedagogium, por influência do “papel do Bureau of Education no desenvolvimento da educação norte-americana”, funcionando como “centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional de que possam carecer, e exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.”¹¹ Dentre as suas finalidades estava a [...] “boa organização e exposição permanente de um Museu

¹¹ MOACYR, 1941, v.1, p.87 *apud* NUNES, 1999, p. 82.

Pedagógico; conferências e cursos científicos adequados ao fim da instituição; gabinetes e laboratórios de ciências físicas e naturais; organização de coleções – modelo para o ensino concreto nas escolas públicas” (NUNES, 1999, p.82-83).

Aqui aparece explicitamente colocada a relação estreita entre “meios de instrução profissional”, “material de ensino”, “exposição permanente”, “gabinetes e laboratórios”, “coleções – modelo”, “ensino científico concreto”, numa alusão direta à importância do uso pedagógico de coleções. Ao abordar o assunto, Vidal (1999) coloca a ideia de criação dos “Museus Pedagógicos” e dos “Museus Escolares”, em um período anterior a Constant. Segundo essa autora, “a Reforma Leôncio de Carvalho, de 19 de abril de 1879, já tematizava a necessidade da constituição de bibliotecas e museus pedagógicos nos lugares onde existissem escolas normais” (p.109-110).

Devido à sua curta permanência à frente do ministério, Benjamim Constant não conseguiu levar adiante tudo o que pretendia e, segundo Trigueiros (1958), muito do que se pretendia não saiu do papel. Diz o autor:

É lamentável que, até hoje, o Brasil não possua um museu pedagógico. [...] Devemos organizá-lo, quanto antes, pois ainda será fácil obter peças já em desuso, mas de grande importância sob o ponto de vista documental, para mostrar o sentido evolutivo da pedagogia moderna. (p.114)

Destino inverso tiveram os “Museus Escolares” criados no período. Definidos como “[...] uma reunião metódica de coleções de objetos comuns e usuais, destinados a ‘auxiliar o professor’ no ensino de diversas matérias do programa escolar [...]”¹², ao que parece foram adotados em larga escala a partir do final do século XIX, até meados da década de 1950. Encontramos em Trigueiros (1958) a confirmação de tal pressuposto:

A criação de museus escolares é assunto que, no Brasil, já vinha merecendo atenção de educadores e legisladores [...] Hoje, os educadores já utilizam os museus pelas facilidades que apresentam para o ensino, como repositório de elementos visuais da maior importância para a aprendizagem de quase todas as matérias, conforme seja a sua especialidade. E é fácil compreender-se a necessidade de incrementar a criação de novos museus, principalmente escolares, tendo em vista que estes últimos atuam mais diretamente no ambiente estudantil. (p. 113)

Percebe-se que tais museus iriam funcionar como verdadeiros “sistemas de meios de ensino”, inseridos no próprio ambiente escolar, pois, ainda conforme Trigueiros (1958),

Toda ocasião em que a referência é acompanhada da mostra de elementos originais, temos maior facilidade em reter o assunto. Por melhor que seja a explicação dada pelo professor, por mais perfeita que seja a descrição de um fato histórico ou de um objeto, nada facilita tanto a sua compreensão como a circunstância de vermos alguma coisa ligada ao que nos foi dito. Grava-se mais facilmente o que se vê do que aquilo que lemos ou escutamos. Quando não for possível a apresentação de originais, podemos recorrer a modelos ou mesmo a fotografias, diagramas, dioramas, miniaturas, maquetes, etc. (p. 113-114)

Uma análise instigante sobre o assunto encontramos novamente em Vidal (1999), quando explica as mudanças conceituais ocorridas no período. Segundo ela, “a pedagogia ‘do ouvir’ deslocava-se para a ‘do olhar’ no

¹² FRAZÃO, 1884, 14ª. questão, p.5 *apud* VIDAL, 1999, p.110.

fim do século XIX, ao mesmo tempo em que a parte de memorizar perdia seu prestígio” (p. 111). Por outro lado, se os “museus escolares” iam ao encontro dos novos parâmetros científicos e de mudanças na produção do conhecimento pedagógico, criavam também um paradoxo conceitual e uma cisão entre “instituição escolar” e “instituição museológica”, se analisadas sob suas diferentes especificidades.

No aspecto conceitual,

A escola, diferentemente do museu ou arquivo, não seria constituída como “lugar de memória”. Ruptura com os valores comunais e instauradora de uma nova racionalidade, a escola produzia um presente que negava a sua continuidade com o passado. Ao traçar as suas linhas de identidade, diferenciando-se do espaço doméstico e do religioso, a escola desterrava as práticas do ontem: nem repetir, nem venerar o passado pelo trabalho da memória. Por isso, passava a abrigar bibliotecas e museus escolares, esses sim, pequenos “lugares de memória”, encravados na nova instituição (VIDAL, 1999, p. 111).

E os museus, que à época – final do século XIX – ainda apresentavam caráter enciclopédico e voltavam-se mais para as ciências naturais e menos para as sociais, estavam, por tradição histórica, muito mais preocupados em produzir conhecimento científico do que em intensificar suas relações com instituições afetas à educação no sentido mais amplo. Os museus mantinham um canal aberto à “produção do saber” e às “lições superiores”, legitimados pela própria estrutura político-administrativa vigente.

Um outro aspecto, que vem complementar nossa análise, encontra-se em Luciano Faria Filho (1999), quando diz que “na verdade, [...] a escola, para se afirmar como a principal instituição responsável pela instrução e educação da infância, teve que deslocar dessa centralidade outras instituições e processos socializadores” (p.127). O que podemos perceber, destaca esse autor, é que

[...] a escola, os profissionais da escola e aqueles que estiveram na linha de frente do processo de escolarização, não raramente acabaram por produzir a família, a igreja e os processos de socialização coletivos não-oficiais como anti-educativos, como negativos para a formação das novas gerações (p. 133).

Dessa forma, entende-se a proliferação dos “Museus Escolares” e/ou “Pedagógicos” que se foram constituindo em “uma reunião metódica de coleções de objetos comuns e usuais, destinados a auxiliar o professor no ensino de diversas matérias do programa escolar” (FRAZÃO, 1884 *apud* CUNHA, 2008, p. 95).

Esses espaços voltados às “lições de coisas” inseridos nas “escolas modelos” foram se transformando em verdadeiros “gabinetes de curiosidades”, a serviço dos novos paradigmas educacionais: aprendizagem pela percepção e pelo ensino prático, sob os postulados cientificistas de Augusto Comte.



CAPÍTULO 6

A relação museu – ensino de História e o reconhecimento da dimensão pedagógica dos museus

A Era Vargas – cultura a serviço da política e da educação

No período compreendido entre 1930-1950, também conhecido como a “Era Vargas”, importantes mudanças políticas, econômicas e sociais irão acontecer. Uma delas, a retomada da concepção do Estado Nacional e da busca de uma identidade para o povo brasileiro, vai refletir-se no então Ministério da Educação e Saúde, que passa a ser, ele próprio, mentor dos programas e métodos de ensino que continuavam, dessa forma, centralizados e uniformizados. Isso porque, segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), “[...] a partir da década de 1930, [...] os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria” (p. 51).

No curso secundário, composto de cinco séries, a História do Brasil estava atrelada à disciplina História da Civilização. Na década de 1940, porém, sua autonomia é efetivada quando da reforma do ministro Gustavo Capanema. Essa reforma, contida no Plano Nacional de Educação, tinha como objetivo, “[...] formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades

morais e intelectuais e atividades físicas” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984, p. 182-183).

O curso secundário era mantido em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos e o complementar, de dois anos, com grande ênfase no ensino das línguas. Além disso, “havia o ensino de matemática, geografia, história, desenho, física, química e história natural” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984, p. 185).

Nacionalismo exacerbado e identidade cultural serão as palavras de ordem do período em todos os campos de produção do país – econômico, político, intelectual e cultural – fomentando inúmeros movimentos, dentre os quais o modernismo, que vai arregimentar um número bastante significativo de artistas plásticos, escritores, músicos, poetas e pensadores. Muitos desses intelectuais vão ter participação ativa na criação dos primeiros programas de proteção do patrimônio cultural brasileiro, na criação dos museus dedicados à História do Brasil e à Arte Nacional e nos tombamentos de cidades históricas.

A uma ação cultural de tamanha dimensão somam-se as vinculações existentes entre o próprio ministro e a intelectualidade brasileira da época, capitaneada por seu chefe de gabinete, o poeta Carlos Drummond de Andrade.

O que parece ter predominado é o fato de que, por um lado, havia o interesse do ministério em tornar público o envolvimento dos modernistas com a poesia, a música, o folclore e as artes plásticas e, por outro, para os intelectuais,

O Ministério da Educação abria a possibilidade de um espaço para o desenvolvimento de seu trabalho, a partir do qual supunham que poderia ser contrabandeado, por assim dizer, o conteúdo revolucionário mais amplo que acreditavam que suas obras poderiam trazer. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984, p. 81).

Assim sendo, nas primeiras décadas do século XX, Ouro Preto foi reconhecida como Patrimônio Nacional (1933) e recebeu atenção dos intelectuais que encabeçavam os primeiros movimentos modernistas no país, como Mário de Andrade, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e o francês Blaise Cendrars. Posteriormente, o então presidente da República, Getúlio Vargas, decidiu repatriar os restos mortais dos inconfidentes, mortos em degredo na África, e enterrá-los na antiga Vila Rica, palco da Conspiração de 1789. Em 1942, o Panteão dos Inconfidentes inaugurava o Museu da Inconfidência, que foi aberto ao público em 1944. Interessante observar a correlação de datas: o ano de 1942 é também o ano da reforma do ensino secundário, considerada a área prioritária do grande plano educacional. O prédio em que foi instalado o Museu – a Casa de Câmara e Cadeia de Vila Rica, situado na Praça Tiradentes, representa, juntamente com o Palácio dos Governadores (atualmente abrigando o Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas/ Universidade Federal de Ouro Preto), valioso testemunho do poder colonial português.

O Serviço do Patrimônio Artístico Nacional/SPAN, posteriormente Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ SPHAN, nasce em 1937 de um projeto realizado pelo intelectual Mário de Andrade, a convite do ministro Capanema. Era assim incrementada a organização de nossa memória num sistema conceitual que refletia a ideologia vigente, “a tentativa de fazer do catolicismo tradicional e do culto dos símbolos e líderes da pátria a base mítica do Estado forte que se tratava de constituir” (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984, p. 80).

Implementava-se oficialmente a criação de instituições voltadas para a preservação de bens culturais evocativos da História Nacional, iniciada com o Museu Histórico, em 1922. Posteriormente, deu-se início ao

movimento de defesa do folclore brasileiro e da arte popular, que nas décadas seguintes também vai ser efetivado com a criação de museus, reunindo acervos pertinentes a essas temáticas.

Ao tentarmos levantar pontos convergentes entre os parâmetros adotados na criação de museus históricos e os adotados no processo de ensino-aprendizagem de História, verificaremos que, à época, ambos funcionavam em total sintonia, e podemos até ir mais além em nossas análises: os museus tornaram-se indispensáveis aos projetos educacionais vigentes, sendo utilizados como “lugares de memória” da nação, juntamente com o material didático – mapas, livros, linhas de tempo, símbolos, gráficos – produzidos para as escolas. Tais instituições passaram, então, a ser vistas como verdadeiros “meios de ensino” da História que se desejava divulgar, articulando passado, presente e futuro de forma linear em seus discursos expositivos, com suas equipes organizadoras compostas pelos historiadores de maior prestígio do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro), que acumulavam a função de conservadores de museus.

Como ilustração para a presente análise, citamos Mendonça (1946), o qual apresenta um amplo panorama das discussões realizadas à época sobre as possíveis relações entre escolas e museus, inclusive questões conceituais atribuídas a cada uma dessas instituições. De início, discute o que se entendia por “extensão cultural” no sentido amplo do termo:

1°. Aquela porção maior de um verdadeiro conjunto educacional, a porção que, por assim dizer, sobra no âmbito escolar (e que melhor se denominaria “difusão cultural”) se, neste termo, não estivessem incluídas também as escolas, cujo ensino sistematizado se quer justamente destacar do processo educativo que estamos pretendendo definir, ou “atividades extra-escolares”, expressão que teria o inconveniente, já por nós apontado, de dar importância exagerada à escola no conjunto da tarefa educacional; 2°. O conjunto das atividades suplementares a uma instituição qualquer de cultura, escola ou não escola, que a articulam com o conjunto compreendido no caso primeiro: é o que, apenas considerando a alternativa escola, costuma-se denominar “atividades extra-classe” (p. 9-10).

Posteriormente, define o que seria “extensão cultural nos museus”, ao considerar:

Entretanto, em relação aos museus, isto é, em relação às atividades que se somam às suas específicas, de museus restrito-senso, a clientela cultural abrange todas as idades. Seria elucidativo um quadro de dupla entrada, por idade e por instituição (ensino sistemático e assistemático) em que figurassem com suas relações de proximidade, as várias modalidades de ensino largo-senso [...]. (p. 10).

Finalmente, trata das relações escola-museu sob o ponto de vista de cada um deles. Da escola, são atividades consideradas extracurriculares, extraclasse, extraescolares. Do museu, cita a mudança de conceitos e propósitos culturais ao longo da história e toma para si as palavras de Anísio Teixeira – um dos arautos da “Escola Nova” – segundo o qual “trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração, o ímpeto presente” (TEIXEIRA, 1936, p. 154 *apud* MENDONÇA, 1946, p. 12).

Vale ressaltar que essa é uma época de discussão internacional sobre a “Instituição Museu”, inclusive sobre a criação do Conselho Internacional de Museus/ICOM, órgão ligado à UNESCO. Em alguns “Encontros”, como o

Congresso da “Museums Association”, em Leeds, 1936, “houve um apelo para que, daquela data em diante, fosse o museu considerado sócio na tarefa educativa, e não apenas sócio benfeitor” (MENDONÇA, 1946, p.14).

No Brasil, já eram usados termos como “Psicopedagogia Aplicada aos Museus” – fundamentos psicológicos concernentes às relações de um museu com seu variado público – e “Pedagogia dos Museus” – voltada às peculiaridades de cada tipo de visitante, do local, de controle estatístico. Em debate acontecido no Instituto de Estudos Brasileiros sobre a “Função Educativa dos Museus” (VENÂNCIO FILHO, 1939), surgem discussões a respeito dos recursos auxiliares a serviço dessas instituições, como o cinema educativo, a rádio-difusão, os filmes documentários de curta duração – produzidos pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo/INCE – além do material para suporte didático, como letreiros, gráficos, desenhos, fotografias, textos, mapas, linhas de tempo, etc.

Portanto, podemos afirmar que patrimônio cultural, museus e instituições escolares estavam ligados pelo fio condutor do Plano Nacional de Educação. E, no caso particular do ensino de história, pelo fio condutor de fatos, datas e personagens, e também pela preservação de seus testemunhos materiais, que passariam a fazer parte de museus e casas históricas. O Rio de Janeiro, por ser a Capital Federal, tornou-se sede de muitos deles, como o Museu Imperial, em Petrópolis, o Museu do Primeiro Reinado, a Casa de Benjamim Constant, a Casa de Rui Barbosa e o Museu da República, dentre outros.

Em Minas Gerais, o Museu do Ouro, em Sabará, e o Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, iriam mostrar a preocupação do Governo na preservação de bens culturais regionais, explicada no discurso de Melo Franco de Andrade, então diretor do SPHAN, por ocasião da abertura do Museu da Inconfidência ao público, em 1944.

A criação do Museu da Inconfidência, em Ouro Preto, assinala o início de uma orientação nova e de relevante significação, adotada pelo governo da União a respeito dos museus nacionais. Deixando de limitar-se a organizar e desenvolver essas instituições federais apenas na capital da República, ele deliberou fundá-las e mantê-las também no interior do país. (ANDRADE, 1944 *apud* MINISTÉRIO DA CULTURA, 1987, p.165).

Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (1984, p. 261), “as tentativas de adaptar o sistema educacional brasileiro aos novos tempos ocorreram nos diversos estados, de forma descentralizada, já na década de 1920, e a Revolução de 1930 encontraria em andamento as inovações introduzidas em Minas Gerais [...]”.

Uma dessas inovações foi a criação do Instituto Histórico de Ouro Preto, instalado na casa que pertenceu ao inconfidente Tomás Antônio Gonzaga, “Por acto do Dr. Getúlio Vargas, de 19 de maio de 1932,” de acordo com Vicente Racioppi (1940), que segue dizendo:

[...] o prédio é, desde então, sede condigna do Instituto Histórico de Ouro Preto, à rua do Ouvidor, 9. Em homenagem ao poeta que morreu no exílio em África, a casa histórica foi transformada pelo Dr. Vicente Racioppi em Museu de Arte e de História, com o nome do seu organizador (p. 6).

Um aspecto importante a ressaltar é o fato de que esta coleção, conhecida por “coleção Dr. Vicente Racioppi” – composta por 424 objetos agrupados em 164 lotes – faz parte do acervo do Museu da Inconfidência

desde 1942, ocasião em que foi vendida pela quantia de 80:695\$000 pelo próprio diretor daquele Instituto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Dentre os objetos, destacam-se peças de mobiliário, imaginária, meios de transporte, indumentária, construção civil, iluminação, armaria, pintura, fotografia e um lote de oito documentos autógrafos dos inconfidentes Joaquim José da Silva Xavier (o Tiradentes), Cláudio Manuel da Costa, Paula Freire de Andrade, José Álvares Maciel e Paschoal da Silva Guimarães¹³.

Esse acervo, certamente, incorporou-se à primeira concepção museológica da exposição permanente do museu, que apresentava conjuntos temáticos ordenados de forma decorativa, procurando caracterizar ambientes domésticos do período colonial. A exposição foi aberta ao público em 1944, momento em que se privilegia a pesquisa histórica e genealógica, em detrimento das atividades consideradas de extensão educativo-cultural.¹⁴

Por outro lado, os programas do ensino de História contemplados nas orientações metodológicas então vigentes tinham como objetivos possibilitar a compreensão dos fatos de acordo com a época em que aconteceram; descrever e comparar as instituições sociais, políticas e econômicas através dos tempos; possibilitar a expansão do espírito de tolerância e compreensão humana pelo conhecimento da evolução cultural do homem e possibilitar o esclarecimento e o fortalecimento dos direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade. Isso porque, ainda segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (1984),

Capanema insiste em que se compreenda sua concepção do que deveria ser o curso secundário [...] “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo das humanidades antigas e humanidades modernas e bem assim de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística.”¹⁵

Quanto aos conteúdos, a História Geral deveria obedecer à periodização da historiografia clássica e a História do Brasil deveria ser considerada de forma genealógica, iniciando-se com a formação de Portugal, os grandes descobrimentos, a formação do povo brasileiro, a organização do poder político e a ocupação de território.

Quanto aos meios de ensino, havia uma predominância do quadro negro e do livro didático.

A Era JK: Cinquenta anos em cinco – museus discutem sua função educativa

“Cinquenta anos em cinco” foi o lema adotado por Juscelino Kubitschek de Oliveira e João Goulart, eleitos para governarem o país no momento em que a sociedade brasileira procurava se recuperar do abalo causado pelo suicídio do presidente Getúlio Vargas (1954) e pela publicação de sua carta-testamento.

¹³ Ver documento composto de quinze páginas contendo a “Relação dos objetos recebidos do Dr. Vicente de Andrade Racioppi e recolhidos ao Museu da Inconfidência, conforme a requisição nº 233/003/21 do Departamento de Compras-Ministério da Fazenda, de 18 de março de 1942”. Cópia desse documento encontra-se no arquivo do setor de documentação museológica do Museu da Inconfidência.

¹⁴ A esse respeito, ver MOURÃO (1994).

¹⁵ Exposição de Motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1/4/1942. GC 36.03.24/1, pasta 1K, doc 1 *apud* SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 1984, p. 192.

Em 31 de janeiro de 1956, assumem o poder e levantam a bandeira nacional-desenvolvimentista: governar o país realizando em cinco o trabalho de cinquenta anos. Desta feita, derrubava-se o nacionalismo até então vigente e abriam-se as portas para a internacionalização da economia, [...] apresentada como a solução que levaria ao crescimento econômico, à política de pleno emprego, de redistribuição da riqueza e, finalmente, ao estado de “bem estar social” (NORONHA, 1994, p. 208). Instalou-se no país um clima de euforia, catalisado pela personalidade carismática do presidente, que mesclava elementos populistas e nacionalistas.

Foi a época da “Integração Social”, com a construção de Brasília, a nova capital da República, no Planalto Central; a construção de rodovias ligando o litoral ao interior; o incentivo às manifestações culturais, como o Cinema Novo e a Bossa Nova; a instalação de um novo parque industrial automobilístico, abrindo as portas às empresas multinacionais.

Porém, paralelamente a todo esse empreendedorismo, observa-se o surgimento de uma contradição latente no cenário econômico-social, pois, ao mesmo tempo em que as possibilidades de emprego aumentavam, os lucros concentravam-se em setores minoritários internos e externos. Problemas como inflação, aumento da dívida externa e conflitos sociais começam a minar o “Plano de Metas” de JK. Além disso, no cenário nacional, observa-se a bipolaridade entre setores burgueses conservadores e as Forças Armadas, vinculadas à Escola Superior de Guerra, que passaram a conceber a “Doutrina de Segurança Nacional”, objetivando o controle das Forças Armadas sobre o Estado.

Posteriormente, tanto as pressões econômico-sociais quanto as políticas levariam a um processo de rupturas nesse equilíbrio de forças, e fariam surgir posições radicais de esquerda e de direita. Segundo Noronha (1994),

A orientação dos rumos da economia e da política, de maneira a eliminar os conflitos e as amarras que impediam a inserção do Brasil no padrão de acumulação, cujo controle estaria na esfera do capital internacional, expressava a alternativa de direita. Esta última tendência foi escolhida e levada a cabo pelas lideranças que realizaram o **Movimento de 1964**, conduzindo a uma redefinição das funções do Estado, tanto interna quanto externamente (p.211).

Essas análises preliminares do período compreendido entre o fim da Era Vargas e a implantação do Regime Militar são de grande importância para o entendimento dos anos 1980 e 1990 e de seus reflexos no pensamento pedagógico e museológico, na legislação do ensino e nas teorias e práticas educativas, adotadas sob as regras de um sistema de economia de mercado que aprofunda as crises e as desigualdades sociais, o processo de exclusão e a miséria.

No cenário mundial, os anos 1950, para a Museologia, foram os anos de consolidação do Conselho Internacional de Museus/ ICOM, que, desde então, fomentou discussões e reflexões sobre assuntos relacionados com o tema da educação e suas interfaces, sendo uma delas o “[...] segundo estágio de estudos sobre museus e educação, reunido em Atenas entre 12 de setembro e 10 de outubro de 1954, quando foram debatidos, pelos trinta e dois delegados presentes, assuntos daquela natureza” (TRIGUEIROS, 1956, p. 79). Mais interessante ainda é notar que, segundo o mesmo autor, o Comitê Nacional do ICOM, que no Brasil era presidido por Rodrigo Melo Franco de Andrade, então diretor do SPHAN, tomava providências para a realização “[...] do primeiro Congresso Nacional de Museus, a ser reunido em julho de 1956 na histórica cidade de Ouro Preto, com o propósito de

aproximar os museólogos de todo o país [...]” (*Ibid.*, p. 80), encontro em que o tema da função educativa dos museus foi debatido, conforme atesta Regina Monteiro Real (1958), presente na ocasião.

Perto de oitenta trabalhos, entre teses, moções, propostas, foram discutidos nas sessões de Arquitetura, Arte, Ciência, História e Generalidade (Educação e Museologia) e, em sessões plenárias lidos os pareceres. Os resultados desses esforços coletivos, certamente, virão beneficiar a museologia nacional e contribuir para que os museus cumpram a sua finalidade estética, científica e educativa. (p. 9)

Ainda a respeito do que fora discutido, a autora cita os princípios que deveriam reger a “organização museu”. Quanto à educação, afeta aos “serviços complementares”, esclarece que “alguns conservadores e naturalistas devem especializar-se em pedagogia e, vice-versa, alguns educadores devem tomar parte nas atividades dos museus” (REAL, P. 19).

Essas atividades consistiam em: a. organizar cursos e conferências; b. orientar as visitas guiadas; c. dar atenção especializada aos escolares; d. preparar gráficos, selecionar material técnico ou reproduções para escolas e instituições congêneres. Em seguida, a autora explica que “[...] nada de positivo será obtido, enquanto não houver essa estreita colaboração e mútuo entendimento entre museologia e pedagogia” (*Ibid.*, p. 20).

O ambiente encontrava-se tão propício a tais discussões que, em setembro de 1958, organiza-se, por meio da UNESCO/ICOM, no Rio de Janeiro, o “Seminário Regional sobre a Função Educativa dos Museus”, reunindo participantes da América Latina, uma importante delegação da UNESCO, e participantes de museus europeus e norte-americanos. Dentre as resoluções tomadas, destacava-se, segundo Hernan Crespo Toral, então diretor da Oficina Regional da Cultura para a América Latina e Caribe – ORCALC/UNESCO, com sede em La Habana, a de que

O museu deveria desenclausurar-se não somente através de programas didáticos dirigidos à educação formal, como também da utilização de outros meios a seu alcance como o rádio, o cinema, a televisão, para atingir assim camadas mais amplas da população e poder melhor difundir sua mensagem. (TORAL, 1958 *apud* ARAÚJO e BRUNO, 1995, p. 9).

A importância desse documento sobre o Seminário de 1958 pode ser avaliada à medida que permite a revisão conceitual do museu, não só quanto à conservação e manutenção das coleções, mas também quanto à divulgação de sua mensagem por meio do recurso à exposição, a partir “[...] da qual o museu estabelece seu vínculo com a sociedade e da qual depende seu objetivo fundamental [...]” (TORAL, 1958 *apud* ARAÚJO e BRUNO, 1995, p. 9).

Interessante é notar que, já nessa época, levava-se em conta o estabelecimento de vínculos entre a instituição museológica e a comunidade que estavam intimamente relacionados com a instituição escolar, pois, “quando se reivindica ser indispensável que o museu esteja relacionado com a escola, e que esta relação seja harmoniosa e coerente, coloca-se à disposição da escola a capacidade do museu de objetivar muitos dos conceitos abstratos que se impõem ao ensino” (TORAL, 1958 *apud* ARAÚJO e BRUNO, 1995, p. 10).



CAPÍTULO 7

A influência do reconhecimento da dimensão política dos museus em sua relação com a escola. O golpe militar de 1964 e a desvalorização do papel da História na formação do cidadão brasileiro

Anos 1960 e 1970 – Período Militar

Em linhas gerais, os primeiros anos que sucedem ao golpe militar de 1964, ou seja, os períodos de 1964/67 e de 1967/69, caracterizam-se pela instituição de forte aparato político-militar, prisões, cassações de mandatos e suspensão de direitos políticos, instalação de inquéritos, bem como disseminação de práticas de tortura. Vários Atos Institucionais foram decretados pela Presidência da República, abolindo direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros. Tudo era censurado no país em nome da “Segurança Nacional”. Em janeiro de 1967 é promulgada a nova Constituição, elaborada pelo poder executivo.

Na educação, a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961, defendia que os governos estaduais passassem a ser os responsáveis pela elaboração dos programas curriculares das escolas secundárias. O contexto econômico e político, sob forte influência norte-americana, exigia a formação de indivíduos que seriam absorvidos como mão de obra industrial

e, conseqüentemente, necessitavam de uma educação mais tecnicista. O lema “saber fazer” vai estimular a proliferação de cursos noturnos profissionalizantes de nível médio.

Segundo Noronha (1994),

A concepção de Educação [...] baseia-se na teoria do **Capital Humano**, que ressalta seu caráter econômico. A Educação, assim, é concebida como “uma indústria de prestação de serviços”. Sob esse enfoque, o homem é considerado como parte do capital e, portanto, convertido em recurso humano para a produção. (p. 219)

Mas apesar da necessidade de descentralização prevista na Lei, que entrara em vigor em janeiro de 1962, de acordo com Garcia (1989)

As reformas do ensino superior, do ensino de 1º e 2º graus, a implantação do Mobral, a institucionalização do sistema supletivo, que são algumas das mais importantes mudanças no período de 1964 a 1978, são medidas atreladas a um comando político centralizado e obedecem rigidamente a uma estratégia (p.226).

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências, o ensino “[...] tem por objetivo geral proporcionar ao educando formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania” (NUNES, 1999). Contudo, qual seria o propósito do “exercício consciente da cidadania”, se as disciplinas de História e Geografia perdem seus espaços para disciplinas consideradas de “maior utilidade” e passam a ser ministradas somente em três séries do curso ginasial? No curso colegial, as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica e Estudos dos Problemas Brasileiros foram instituídas para substituir as duas primeiras, que perdiam, assim, autonomia e caráter científico. Além disso, os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso ginasial retomam os aspectos factuais da História, na perspectiva político-ideológica então vigente: ressaltam-se os valores do pós-guerra, centrados na pacificação e união entre os povos, e os da Guerra Fria, que levantavam a bandeira da democracia liberal e do repúdio ao comunismo.

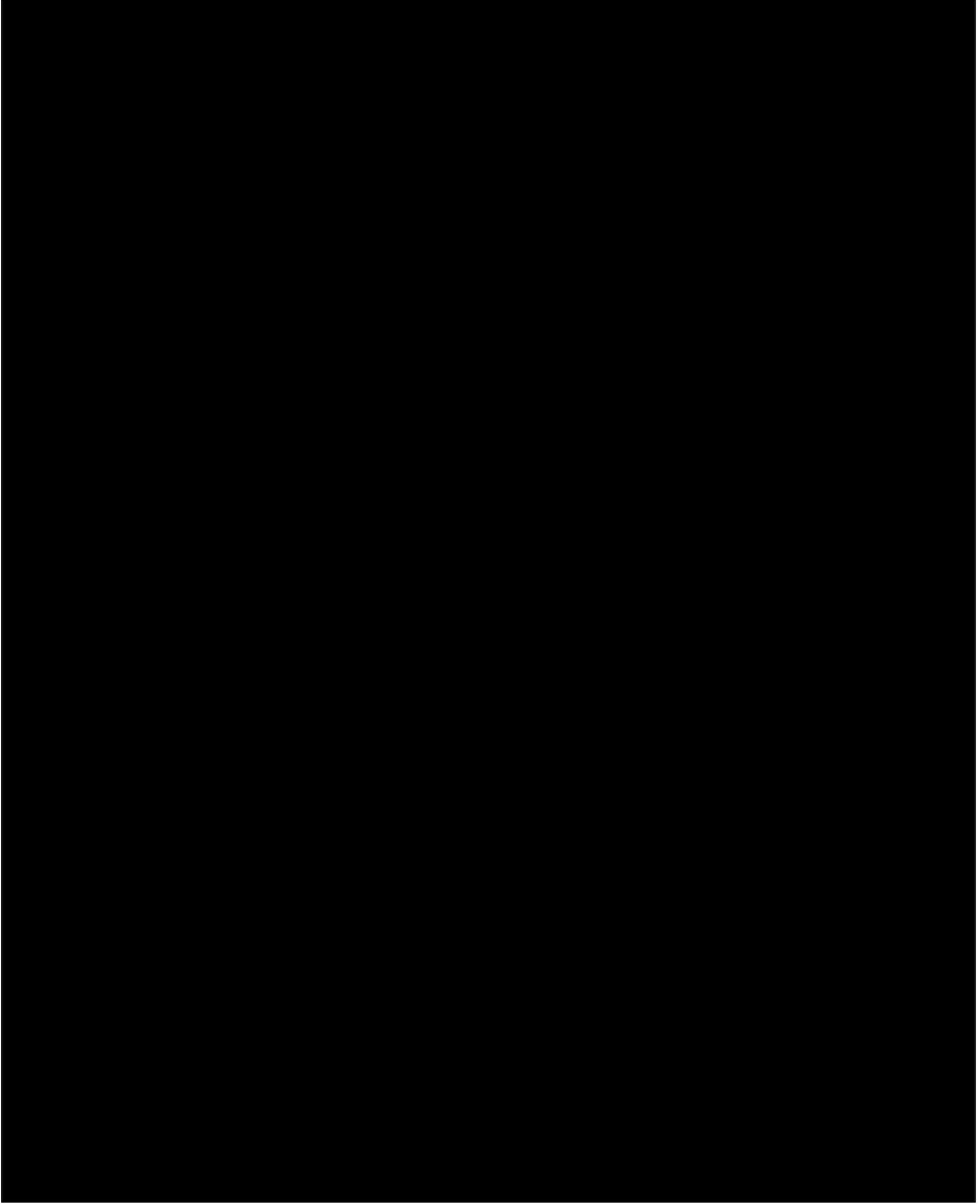
Assim era o Brasil da década de 1970, administrado sob o lema “milagre brasileiro”, observando-se o endurecimento do regime ditatorial militar. Dentre os programas estratégicos delineados sob forte intervenção do poder Executivo, os educativos passaram a ter grande destaque, e a meta a ser atingida “[...] era a viabilização do ideal de Brasil-potência” (NORONHA, 1994, P. 229).

No âmbito da Museologia, em nível internacional, em 1971 o ICOM realiza em Grenoble, França, uma Conferência Geral para o debate, dentre outras coisas, da dimensão “política” do conceito de museu. No ano seguinte, 1972, realiza-se sob os auspícios da UNESCO e coordenação do ICOM a Mesa-Redonda de Santiago, com o objetivo de discutir o papel dos museus na América Contemporânea. De acordo com Hugues de Varine (1995), a coordenação dos trabalhos seria entregue ao educador Paulo Freire que, à época, ocupava o cargo de consultor para educação do Conselho Ecumênico das Igrejas, em Genebra, Suíça. Porém, por questões políticas – Paulo Freire opunha-se ao regime militar implantado no Brasil – sua indicação não foi aceita pelo representante brasileiro junto à UNESCO. Perdia-se, assim, a grande oportunidade de transpor as ideias daquele grande educador brasileiro para o sistema museológico.

Ainda segundo Varine (1995), “[...] os museólogos latino-americanos presentes, [...] representando os maiores museus de seus respectivos países, tomaram consciência de que não conheciam as cidades onde

habitavam, onde trabalhavam, onde haviam educado seus filhos” (p.18). Registrava-se, assim, o grande distanciamento entre os museus e suas comunidades e, ao mesmo tempo, a preocupação dos profissionais em propor ações para minimizar esses problemas, que teriam sido causados pela explosão urbana ocorrida nas décadas de 1950 e 1960; pela falta de previsão para o futuro e pelo desconhecimento das necessidades culturais e sociais das populações menos favorecidas. Detectados os problemas, os participantes elaboraram o conceito de ação dos museus, conhecido como “Museu Integral”, “destinado a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural” (ARAÚJO e BRUNO, 1995, p.24). Dentre os princípios de base do “Museu Integral” estavam o conhecimento dos problemas do meio rural, do meio urbano, do desenvolvimento técnico-científico e da educação permanente (*Ibid.*, p. 22-23), cujos objetivos, em acordo com a política nacional de ensino, deveriam refletir-se nos serviços garantidos regularmente pelos museus, enquanto “agente incomparável da educação permanente da comunidade” (*Ibid.*, p. 22).

Observa-se que, no Brasil da época, tais princípios também estavam disseminados, principalmente pelos acordos MEC/USAID, “[...] visando à reciclagem rápida e constante da população trabalhadora em face das novas experiências que o mundo moderno colocava como imperativas (no mundo do trabalho, na cultura, no consumo, etc)” (NORONHA, 1994, p. 220).





CAPÍTULO 8

A repercussão da dimensão social dos museus no vínculo com as escolas

Projetos institucionais: compatibilidades à procura de uma *práxis*

Os museus pertencentes ao então Ministério da Educação e Cultura/ IPHAN, no Rio de Janeiro, atuavam, na década de 1970, com projetos que interagiam com escolas, principalmente com as de nível fundamental. Como exemplo, o projeto “O Museu vai à Escola”, implementado pelo Museu Nacional de Belas Artes/ MNBA, que tinha como objetivo geral divulgar o acervo do museu e suas possibilidades de utilização em sala de aula, por meio de palestras temáticas realizadas pela equipe de museólogos daquela instituição, da qual fazíamos parte. Havia também o projeto “Visitas Orientadas às Normalistas” para que tomassem conhecimento das coleções em exposição nas galerias do museu. No entanto, atuando em tais projetos, podíamos constatar o total desconhecimento, e mesmo entendimento, por parte dos professores e escolas atendidas, dos objetivos que se pretendia alcançar, bem como do riquíssimo acervo das artes brasileira e estrangeira sob a guarda do MNBA. Muitas vezes as atividades eram percebidas pelos docentes de forma equivocada, funcionando muito mais como recreação e livre complemento. Também não havia nenhum

tipo de avaliação do trabalho, de ambas as partes (escola e museu). Além do mais, a orientação do Ministério privilegiava o aspecto quantitativo (maior número de escolas, professores e alunos atendidos), em detrimento do qualitativo.

Ainda no Rio de Janeiro, a Fundação Estadual de Museus, vinculada à Secretaria de Estado de Educação e Cultura, desde 1975, desenvolvia o projeto “Ação Educativa nos Museus”, direcionado a estudantes de 1º grau. Realizado em princípio no Museu Histórico da Cidade, ampliou-se pouco a pouco aos outros museus da Fundação, que eram definidos “como agências comprometidas com o desenvolvimento educacional da comunidade, dispostas a participar ativamente do processo educativo-cultural, mediante modos próprios e insubstituíveis” (FERNANDES *et. al.*, 1978, p.19). Prevalcia a ideia do “museu-oficina”, oferecendo visitas orientadas, cursos e oficinas de arte, ateliê livre, dentro do princípio de que “[...] oficinas profissionalizantes e projetos educativos constituem momentos privilegiados de um programa de ação, executado pela FEMURJ, afinado com o conceito de que museu também é escola” (*Ibid.*, p.27). As visitas orientadas deveriam propiciar ao estudante

[...] movimentar-se com autonomia, familiarizando-se pouco a pouco com o espaço do museu, descobrindo formas que lhe incitem a curiosidade e lhe estimulem a imaginação. O propósito é criar ações vivas, em que o estudante aproveite plenamente a lição das coisas, atravessando com seus próprios passos as fronteiras do espaço e do tempo, confrontando experiências, analisando-as, descobrindo relações, adquirindo a compreensão direta da qualidade plástica dos objetos (FERNANDES *et. al.*, 1978, p.19).

Essas seriam as condições de aprendizagem tidas por ideais, a partir de uma visita orientada. No entanto, tais condições exigiriam, por parte dos especialistas do museu e dos professores, ampla sintonia com relação aos objetivos, conhecimento satisfatório do acervo, da grade curricular em curso, etc, o que, em nosso entendimento, ainda estava longe de acontecer na prática. Pelo menos, já existia em intenção.

Outras experiências levadas a cabo nessa década, com intenções explícitas de vincular museus, escolas e comunidades, foram as do Curso de Museologia da Universidade Federal da Bahia (criado em 1970, em Salvador), nos quais, “[...] através das discussões, dos questionamentos e dos conteúdos abordados nas disciplinas do currículo adotado”, buscou-se “[...] repensar a prática museológica e a realidade dos museus, no tocante às diversas estruturas administrativas, espaços físicos, tipos de coleções e programas oferecidos à comunidade” (*Ibid.*, p.19). Em seu relato sobre a primeira experiência posta em prática, a professora Maria Célia Moura Santos chama a atenção para o fato de que

Professores, alunos e a comunidade em geral desconheciam as possibilidades de utilização de um museu como recurso didático, pois, além de os museus, até aquele momento, não terem propiciado a realização de atividades com esse objetivo, os professores, quando da sua formação em Cursos de Pedagogia, nunca haviam sido informados das possibilidades de utilização das coleções depositadas em nossos museus para ilustrar os programas das diversas disciplinas a serem ministradas (SANTOS, 1987, p. 19).

Com relação a Ouro Preto, nessa época a cidade integrava-se ao Programa de Cidades Históricas, instituído pelos ministérios do Planejamento (pela SEPLAN), e de Educação e Cultura. O Programa contava com apoio técnico e financeiro de órgãos da administração pública, como a Embratur (Empresa Brasileira de Turismo), a Sudene (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste) e a CNPU (Comissão Nacional de Política Urbana),

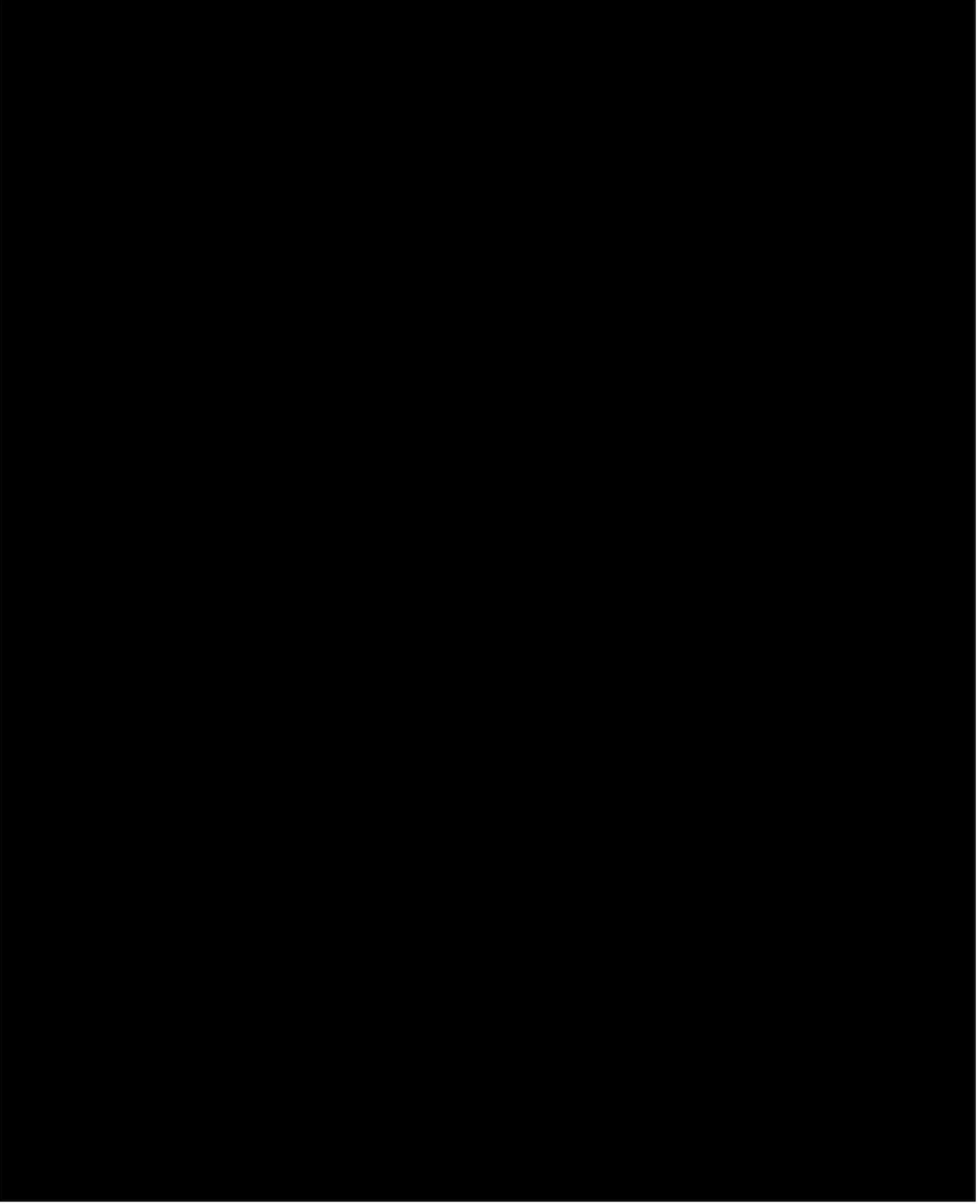
definindo-se assim uma política nacional de preservação e revitalização dos núcleos históricos. Para o Governo Federal, em consonância com o Programa, “restaurar um bem cultural significa, portanto, uma intervenção que tem como finalidade eliminar sua obsolescência física e funcional e permitir seu pleno uso social, [...] além de proporcionar a geração de renda na região, em decorrência das novas atividades socioeconômicas” (PEREIRA, 1978, p. 10). Além disso, desde 1967, Ouro Preto sediava, no mês de julho, o Festival da Universidade Federal de Minas Gerais, que tinha como objetivo, “elevanto a cidade à categoria de centro internacional de cultura” (NÓS SOMOS..., 1976). Os Festivais ofereciam cursos internacionais de arte, teatro, dança, música, literatura e artes plásticas, patrocinados pelo Ministério de Educação e Cultura, pela Secretaria de Estado de Educação, pelo Governo do Estado, e pelas prefeituras de Ouro Preto e Belo Horizonte.

Percebe-se ainda, nas matérias editadas pelo Jornal de Ouro Preto, edição de 1976, que a educação estava na pauta do dia da administração municipal. A matéria intitulada *Plano de valorização dará ênfase à Educação* aborda a análise realizada por técnicos da Fundação João Pinheiro, que finalizavam o Plano de Valorização, Conservação e Desenvolvimento de Ouro Preto e Mariana. Segundo os técnicos, o plano “deveria dar ênfase especial à educação como medida para manter viva a cidade, cujo clima – afirmam – é propício ao ensino, pela sua própria ambiência histórica e sócio-cultural” (PLANO ..., 1976).

Em outra matéria, escrita pela então Delegada Regional de Ensino, professora Marly Moysés Silva Araújo (1976), intitulada *Nosso Conceito de Educação e Cultura*, aparece citada a noção de “educação permanente” que, segundo a autora, “atinge o homem todo, dos seus primeiros passos à velhice” (p.6). Mais adiante, faz elogios às instituições educativas e culturais da cidade, entre elas, os museus.

Porém, em se tratando do Museu da Inconfidência, conforme relato de Rui Mourão (1994, p. 82), as relações com a comunidade, nessa época, eram bastante precárias. Em primeiro lugar, porque o prédio encontrava-se em franca decadência física, pois “ao término da sua longa caminhada pelos desvãos da ditadura e pelos anos de ostracismo que foi obrigado a empreender em consequência do pecado original da convivência com a direita, ele se achava agonizante”. Em segundo lugar, pela ausência de atividades educativo-culturais, pois “o serviço prestado pela instituição achava-se reduzido a conferências que o diretor proferia em cursos pela cidade, e ao atendimento à visitação. Essa acontecia em número bastante expressivo, devido ao crescente movimento turístico de Ouro Preto” (MOURÃO, 1994, p. 82-83).

O que se apreende da Ouro Preto dos anos 1970 é que, apesar dos esforços realizados pelos diversos organismos político-administrativos no sentido de estabelecer um plano global de preservação baseado na educação como instrumento de transformação, isso na realidade não acontecia. Em parte, porque tais investimentos visavam primordialmente ao aproveitamento turístico da cidade e à geração de renda na região, em decorrência das novas atividades socioeconômicas. A cidade assistia à expansão da empresa multinacional Alcan Alumínio do Brasil S.A. que “[...] inicia um período áureo, com muitos investimentos e obras [...]” (MOURÃO, 2000, p.77). Contudo, conforme atesta a mesma autora, ao mesmo tempo “empresa e cidade se isolaram nesta época”, dado que a comunidade e as entidades ambientalistas já começavam a questionar o nível de poluição causado pelas emissões de gases, com prejuízos tanto para a população quanto para o patrimônio cultural e natural. Percebem-se, claramente, nesses fatos, as contradições entre as políticas preservacionistas a serem implementadas, o projeto educacional pretendido e os interesses econômicos vigentes.





CAPÍTULO 9

De museu integral a museu integrado

Anos 1980 – educação, museus e diferentes contextos culturais

O Brasil vai entrar nos anos 1980 precisando administrar inúmeras crises, dado que a sociedade civil já se organizara para reivindicar seus direitos: os movimentos de esquerda adotaram a estratégia da luta armada e sofreram muitos baques; a ala progressista da Igreja criou a “Pastoral Operária”, a “Comissão Pastoral da Terra”, as “Comunidades Eclesiais de Base” e a “Conferência Nacional dos Bispos do Brasil”; as comunidades reuniam-se em associações de bairro; a imprensa publicava revistas na área de ciências humanas; músicos, poetas e dramaturgos escreviam músicas e textos de contestação. Por outro lado, a economia, atrelada ao capital externo e ao lucro cada vez maior do setor privado, transferia recursos públicos para os grandes conglomerados empresariais e financeiros. Iniciava-se a era das “grandes jornadas” no mercado financeiro. Como consequência, via-se o aprofundamento das desigualdades econômicas e da exclusão social, cerceando o acesso à saúde, à educação, à alimentação, à habitação e aos bens de consumo, e fomentando práticas de saques, quebra-quebras, invasões de terras e de conjuntos habitacionais.

Segundo Noronha (1994, p. 264), “o início dos anos 80 parecia, enfim, exprimir um consenso de que havia um

esgotamento do autoritarismo no Brasil, junto à certeza de que os governos militares não tinham sido capazes de produzir o que anunciavam como sendo a marca do Brasil-potência [...]. Os anos 80 ficaram conhecidos como “os anos de transição” para a retomada da democracia, negociada “[...] pelos “notáveis do regime”, por militares e por setores das velhas lideranças interessadas na continuidade e não na ruptura” (*Ibid.*, p.269). É também chamada de “década perdida”, apresentando grandes índices de recessão e desemprego.

No campo educacional, observam-se alguns avanços, dentre eles a criação do Cedes (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), e da Ande (Associação Nacional de Docentes em Educação). Durante a elaboração da nova Carta Constitucional (promulgada em 5 de outubro de 1988), foi criado o Fórum Nacional de Educação em defesa do ensino público e gratuito. No mesmo período, iniciam-se os debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que mantém determinados princípios básicos: gratuidade e laicidade, democratização para todos em todos os níveis, qualidade e recursos financeiros.

Diante de um quadro estatístico alarmante – “em 1984, 60,6% da população economicamente ativa podia ser incluída dentro de uma faixa que englobava os que nunca estudaram ou que ficaram na escola por, no máximo, quatro anos” (NORONHA, 1994, p.279) – tornava-se imperativa a efetivação de medidas educacionais que revertessem ou minimizassem tal realidade. A partir de 1985, então, na administração José Sarney, são adotados os motes “Educação para Todos” e “Tudo pelo Social”, sendo criados vários programas de ação, dentre eles o Programa Melhoria do Ensino de 2º Grau. Contudo, o coeficiente estatístico não virá a apresentar progressos significativos: “em 1987 existiam 17.456.348 analfabetos com 15 anos ou mais no país e 41,4% das pessoas com 10 anos ou mais permaneciam menos de quatro anos na escola” (*Ibid.*, p. 285).

Quanto ao ensino de História e Geografia, aos poucos sua importância como produção científica foi sendo retomada, impulsionada por entidades representativas, como a ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História) e a AGB (Associação de Geógrafos do Brasil). De acordo com Machado (2002, p. 46, tradução nossa), “[...] nos anos 80 os novos currículos estavam claramente comprometidos com a luta política e com o ponto de vista das classes subalternas”, uma vez que “os novos objetivos propagados pela disciplina História passam a ser aqueles relacionados com a construção da cidadania do aluno” (p. 42).

Para a museologia internacional, a década de 1980 vai apresentar mudanças conceituais consideráveis, a partir da sistematização dos princípios da chamada “Nova Museologia”, que vinha sendo praticada desde a década anterior, princípios esses referendados na “Declaração de Quebec”, de 1984, defendendo que,

A museologia deve procurar, num mundo contemporâneo que tenta integrar todos os meios de desenvolvimento, estender suas atribuições e funções tradicionais de identificação, de conservação e educação, a práticas mais vastas que estes objetivos, para melhor inserir sua ação naquelas ligadas ao meio humano e físico. (ARAÚJO e BRUNO, 1995, p. 30).¹⁶

A chamada nova museologia, museologia comunitária ou ecomuseologia, que vinha sendo praticada, naquele momento, em diferentes regiões do mundo, como, por exemplo, em França, Canadá, Estados Unidos,

¹⁶ Os autores, nesse trecho sobre a Declaração de Quebec – 1984 – Princípios de Base de Uma Nova Museologia, retiraram os dados do artigo de Mário Canova Moutinho, *Museus e Sociedade: reflexões sobre a função do museu: Museu etnológico de Monte Redondo*, publicado pelos Cadernos do Patrimônio n. 5, 1989.

México, Panamá, Suécia, África, Inglaterra, trazia profundas inovações, porque além de preservar os bens culturais das civilizações do passado, considerava de importância fundamental os testemunhos das aspirações presentes, frutos do processo de desenvolvimento das populações atuais, e colocava-se “a serviço da imaginação criativa, do realismo construtivo e dos princípios humanitários defendidos pela comunidade internacional, [...] com preocupações de ordem científica, cultural, social e econômica” (ARAÚJO e BRUNO, 1995, p. 30). Nessa perspectiva então, segundo Moutinho¹⁷, “tomava forma uma museologia de caráter social”, invertendo-se a lógica de constituição da “coleção” – pois os testemunhos materiais e imateriais deveriam, de início, fazer parte de experimentações e vivências do presente – e o público usuário teria uma participação ativa, criadora, colaboradora, e não mais contemplativa, de espectador. Em outras palavras, trabalham-se inicialmente as questões afetivas, cognitivas e volitivas relacionadas com a memória presente, para transportá-las ao passado numa fase posterior. É de se notar que essa corrente museológica vem conquistando considerável número de adeptos, e hoje são bastante variadas as suas bem sucedidas experiências internacionais e nacionais (na Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Goiás, Pará, Rio de Janeiro, Ceará, Minas Gerais).

No Brasil, em que pesem as análises dos anos 1980 que os consideraram como “perdidos” em nível político-administrativo, vamos encontrar projetos de relevância vinculando educação, cultura e sociedade.

De início, cita-se o projeto Educação Patrimonial, introduzido em 1983 por um seminário realizado no Museu Imperial, em Petrópolis, e ainda hoje fonte de realizações. Inspirado em trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra, o *Heritage Education*, esse projeto possui metodologia específica e tem como objetivo “o processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo” (HORTA, GRUMBERG e MONTEIRO, 1999, p. 6).

Definindo-se como “um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural, a partir da experiência e do contato direto com as manifestações da cultura em seus múltiplos aspectos” (*Ibid.*, p. 6), esse trabalho, partindo do Museu Imperial, conquistou inúmeros profissionais de educação e de museus. Desde essa época, várias experiências vêm sendo realizadas no âmbito de museus e secretarias regionais do IPHAN/ Ministério da Cultura – no Rio Grande do Sul, Goiás, Pernambuco – e em algumas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como a de Belo Horizonte, que trabalha em parceria com o Museu Histórico Abílio Barreto e o Instituto Estadual de Patrimônio Histórico e Artístico/ IEPHA.

Em Ouro Preto, as Secretarias Municipais de Educação e de Cultura e Turismo implementaram também um projeto chamado de Educação Patrimonial, direcionado ao ensino fundamental. Entretanto, ele não obedece aos princípios teórico-metodológicos estabelecidos pela matriz original. Trata-se, na realidade, de levar alunos a conhecer os museus da cidade, por meio de visita orientada, e solicitar, posteriormente, que se manifestem a respeito do que viram, de forma livre, como, por exemplo, por desenho, redação, etc. O projeto tem sua importância muito mais como “trabalho de primeiros contatos” com coleções de museus, do que como realização de vínculos efetivos com o processo de ensino/aprendizagem propriamente dito.

Por sua vez, ainda na década de 1980, o então Ministério de Educação e Cultura estabelece diretrizes operacionais para sua política cultural, dentre as quais destacamos a linha programática de *Interação entre educação básica e os diferentes contextos culturais existentes no país*, realmente inovadora na época, e que deu origem ao

¹⁷ Ver ARAÚJO e BRUNO, p. 26.

projeto de mesmo nome. Esse constituiu-se em “ações destinadas a proporcionar à comunidade meios para participar, em todos os níveis, do processo educacional, de modo a garantir que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade” (BRANDÃO, 1996, p.293).

Observa-se uma incrível identidade de objetivo entre essas propostas e aquelas preconizadas pela “Nova Museologia” no referendo da “Declaração de Quebec”, tanto mais quanto no Projeto Interação:

As ações deverão ser desenvolvidas objetivando [...] estimular a utilização de diferentes processos educacionais, como teatro, dança, cinema, música, [...] além da utilização de museus, casas históricas, praças e outros, na geração e operacionalização de situações de aprendizagem. (*Ibid*, p. 294).

Também em situações de aprendizagem relacionadas à disciplina de História, nessa época,

[...] os meios de ensino vão sofrer reestruturação, [...] os livros vão trazer uma quantidade cada vez maior de documentos primários e secundários sobre os eventos históricos. [...] a produção cultural de todos os tempos – músicas, pinturas, fotos, etc – encontra lugar cada vez mais frequente nas aulas de História [...] (MACHADO, 2002, p.43).

Ressalta-se que o município de Ouro Preto fora contemplado, nos anos de 1982/83, com o financiamento do projeto intitulado “Interação entre Educação Básica e os Contextos Culturais Específicos da Rede Municipal de Ouro Preto”, numa parceria entre a Universidade Federal de Ouro Preto e a Secretaria Municipal de Educação. Tratava-se do programa denominado “Álbum de Figurinhas – Ouro Preto na Escola”¹⁸, idealizado pelo então Instituto de Artes e Cultura, atual IFAC (Instituto de Filosofia, Artes e Cultura).

O projeto, segundo Brandão (1996), atuava “através da educação, a partir das bases sociais de suas comunidades de inserção, [...] a partir do processo escolar agenciado em seu posto avançado de linha de frente – a escola – a partir de seu contexto sócio-cultural [...]. E o princípio gerador da interação [...] é a participação.”

Outro projeto, iniciado em 1981, sob coordenação do Museu da Inconfidência – o “Projeto Museu-Escola” – viria integrar-se ao “Interação”, atuando sob o enfoque da arte-educação e destinado a atender também o estudante do ensino fundamental. Na realidade, ia ao encontro das estratégias de ação contidas nas diretrizes operacionais da política cultural do MEC, citadas anteriormente. Tratava-se da abertura do museu à sociedade local, pois

As atividades que visam ao maior desenvolvimento do museu com a comunidade se desenvolvem através do Curso de Museu-Escola, ministrado para crianças provenientes da rede escolar, e através das programações da sala de exposições temporárias e do auditório. Neste último há regularmente sessões de audiovisuais. (MOURÃO, 1984, p.23).

Lembremos que esses projetos já aconteciam em uma Ouro Preto Patrimônio da Humanidade, título conquistado junto à UNESCO, em 1980.

¹⁸ A Pró-Reitoria de Extensão da UFOP desenvolveu projeto semelhante, no Vale do Jequitinhonha, cidade de Berilo, MG, com a participação de dois alunos do curso de Bacharelado em Turismo, sob orientação da autora do presente livro.



CAPÍTULO 10

Os desafios da educação no Brasil atual. Os métodos historiográficos e o ensino da História. Desafios do processo ensino-aprendizagem e da ação educativa dos museus

Anos 1990 – escola e museu: importantes ferramentas sociais

A década de 1990 vai marcar uma nova fase de promessas de desenvolvimento social não cumpridas. Em seu início, o projeto “Brasil Novo”, do então presidente Fernando Collor, apresentou poucos resultados, vítima da própria ausência de um programa consistente de governo, e da escolha de um projeto econômico capitalista neoliberal, que levou o país a uma crise profunda, com amplos reflexos na sociedade. A situação de crise, aliada às denúncias de corrupção, trouxe o movimento social organizado às ruas, e resultou no processo de *impeachment* que culminou com a saída do presidente.

Em 1995, inicia-se a administração de Fernando Henrique Cardoso – FHC, eleito no ano anterior sob a égide do *Plano Real*, que trouxera relativa estabilidade à moeda brasileira e garantia maior poder de compra às classes menos favorecidas.

Após oito anos de uma política considerada de “modernização capitalista”, conforme afirma Reis (2001, p. 268) em seu estudo a respeito das teorias de Cardoso, “a emancipação e a autonomia nacionais, que representariam tal revolução, foram substituídas pela radicalização e renovação da dependência e do comprometimento da autonomia nacional”. O resultado apresenta-se como polaridades bastante perversas no seio da sociedade: por um lado, o país exibe índices altíssimos de desemprego, de violência urbana e rural, de miséria, de insegurança, de analfabetismo, de evasão escolar, etc. Por outro, apresenta tecnologia de ponta em alguns setores estratégicos, como o da comunicação e da informática, fundamentais no mundo contemporâneo globalizado.¹⁹

Do ponto de vista educacional, os desafios são prementes, como a erradicação do analfabetismo crônico e a falta de oportunidade de trabalho para o jovem estudante, além de graves problemas sociocomportamentais, como uso de drogas, depressão, dificuldade de planejar a vida adulta, alto grau de agressividade, dentre outros. Em matéria publicada por jornal de circulação nacional (POUCO FUTURO..., 2002), veiculou-se a conclusão do relatório “Situação da Adolescência no Brasil”, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância. Nele é citado que “cerca de 8 milhões de adolescentes – 38% do total de 21 milhões de jovens de 12 a 17 anos, no Brasil – têm o seu futuro comprometido por precariedade educacional e pobreza”. A estatística é alarmante, evidenciando que o país possui ainda uma realidade nada lisonjeira: “Desses adolescentes, 1,3 milhão é de analfabetos; 3,3 milhões abandonaram a escola; 1,9 milhão tem de 10 a 14 anos e trabalham, assim como 3,2 milhões dos jovens de 15 a 17 anos”.

Para equacionar toda essa problemática em nível macro, pelo menos no contexto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, fica estabelecido que a educação básica deverá observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1999, p.34). A Lei havia instituído ainda a Década da Educação, que expirou no ano de 2006.

As repercussões dessas diretrizes, no caso específico do ensino de História, envolvem uma mudança de perspectiva, pois é necessário ressaltar que, ao contrário dos anos 1980, “[...] nos anos 90 observa-se uma gradual despolitização dos objetivos educacionais da disciplina. Enfatiza-se o conhecimento e a aceitação do outro, a convivência do multiculturalismo e da diversidade” (MACHADO, 2002, p. 46). Constata-se também uma diversificação cada vez maior dos meios de ensino, pelo menos com o uso daqueles de mais fácil acesso, como os filmes historiográficos, as representações iconográficas e os livros didáticos e paradidáticos, que “[...] incorporam cada vez mais os temas culturais defendidos pelas novas correntes historiográficas. Surgem coleções inteiras dirigidas à *História do Cotidiano*” (BRASIL, 1999, p. 47).

Também os seminários *Perspectivas do Ensino de História* abriram a reflexão e discussão sistemática sobre a incorporação de “novos” meios em seu processo de ensino/aprendizagem. No Seminário realizado em Ouro Preto, em abril de 2001, o grupo de trabalho “Arquivos, Museus e Ensino de História” refletiu sobre problemas e consensos relativos ao tema. Quanto aos primeiros, foram definidas algumas questões específicas:

Os museus e arquivos, na atualidade, tendem a criar uma política voltada para a escola, pressupondo-se como ensino não formal, diferenciado e autônomo em relação ao ensino formal, escolarizado: 1. Qual seria a melhor

¹⁹ Ver análises em XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 205-294.

maneira de se criar uma interface? 2. Quais seriam as estratégias elaboradas? 3. Como adequar a utilização de acervos/documentos originais à necessidade de sua preservação? (SEMINÁRIO PERSPECTIVAS..., 2001).

Quanto aos consensos, foram apontadas as ideias de que

Arquivos e museus, além de serem detentores de testemunhos significativos das memórias nacional e regional, deverão ser, também, lugares privilegiados de discussão e interpretação críticas desses mesmos testemunhos, tornando-se abertos a diferentes públicos e ampliando suas demandas, a partir dos diversos segmentos que compõem uma sociedade. (SEMINÁRIOS PERSPECTIVAS..., 2001).

Por sua vez, como a Museologia passa a enfrentar essa problemática contemporânea, nacional e internacionalmente?

Em janeiro/fevereiro de 1992, realizou-se em Caracas, Venezuela, novamente sob os auspícios da ORCALC (Oficina Regional de Cultura para a América Latina e o Caribe), o Seminário *A Missão do Museu na América Latina Hoje: novos desafios*. Dele participaram representantes de onze países latino-americanos – dentre eles, Cuba, México, Brasil, Chile e Argentina – os quais discutiram e elaboraram documento a respeito do papel do museu como agente de desenvolvimento integral na região, em tempos conhecidos como da pós-modernidade. Segundo Horta (1995, p. 34), representante do Brasil na reunião, “o Documento de Caracas retoma os princípios e pressupostos de Santiago (1972), constatando a vigência de seus postulados e os efeitos de sua visão revolucionária no conceito atual do Museu como instituição, na América Latina”.

Porém, vai inovar no sentido de que,

[...] vinte anos depois, os museus procuram “se situar”, descobrir o seu espaço no território social em que estão inseridos, e enfrentam as dificuldades desse processo. [...] O monólogo transforma-se em diálogo, a função pedagógica (afirmada em 1958 no Rio de Janeiro) transforma-se em “missão comprometida”, não mais com a sociedade, em termos vagos, mas com a comunidade em que estão inseridos. (*Ibid.*, p.34).

Sob o ponto de vista conceitual, a diferença se verifica quando o museu, ao invés de “integral”, passa a ser “integrado” às suas comunidades, realizando e propondo “ações e processos que contemplam e consideram as particularidades de cada contexto local e específico, no qual atuam e se situam” (HORTA, 1995, p. 35).

No entanto, a globalização impõe em todo mundo sérios desafios econômicos e políticos, com reflexos nas questões sociais, ambientais, educacionais. E o museu, como não poderia deixar de ser, absorve esses reflexos, procurando minimizar o problema e encontrar algumas saídas por meio do questionamento, do diálogo e da ação. Em maio de 2001, no III Encontro do ICOM/ Brasil, realizado em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, os participantes do Grupo de Educação discutiram e elaboraram documento a respeito do tema *O Educador de Museu Frente aos Desafios Econômicos e Sociais da Atualidade*. O documento aborda assuntos de relevância, principalmente aqueles referentes à problemática aqui estudada. Segundo ele,

A Educação (num sentido amplo) vem sendo destacada como uma importante ferramenta social no mundo contemporâneo, que possibilita enfrentar os novos desafios gerados pela globalização e pelo avanço tecnológico na era da informação. Através do seu papel ativo no desenvolvimento do conceito de cidadania e na criação de mecanismos de inclusão social, a Educação tem o potencial de promover o acesso sócio-econômico e cultural dos cidadãos, principalmente daqueles indivíduos ou minorias excluídas (CABRAL, 2001).

Ao tratar do papel desempenhado pelos profissionais da educação, o documento enfatiza que “diante das situações de desenraizamento criadas pela globalização, é tarefa dos educadores criar oportunidades em que se negocie sentidos de nacionalidade e diversidade, imaginários e narrativas que se conectem num tempo histórico e num espaço real” (CABRAL, 2001). Com relação à função, o mesmo documento afirma que os museus,

Como espaço privilegiado de educação não formal – podem dar uma importante contribuição ao buscar sistematizar teoricamente as práticas educativas realizadas no seu âmbito. [...] e sobre as relações entre a educação formal e a não formal nas suas formas complementares ou não, os museus poderão melhor justificar o seu papel educativo na sociedade contemporânea e o seu retorno social.

Outro documento elaborado por integrantes do Comitê de Educação e Ação Cultural/ CECA/ Brasil, este enviado à Conferência Internacional do CECA/ ICOM em Nairobi, Quênia, em 2002, traz reflexões sobre a questão *Educação em Museus: Produto ou Processo?* – tema discutido na Conferência. O documento enfoca aspectos como museus e educação no século XXI; neoliberalismo, mercado, museus e entretenimento; produtos educativos; características da ação educativa em museus; educação em museus, públicos e inclusão social. Destacamos a seguinte recomendação:

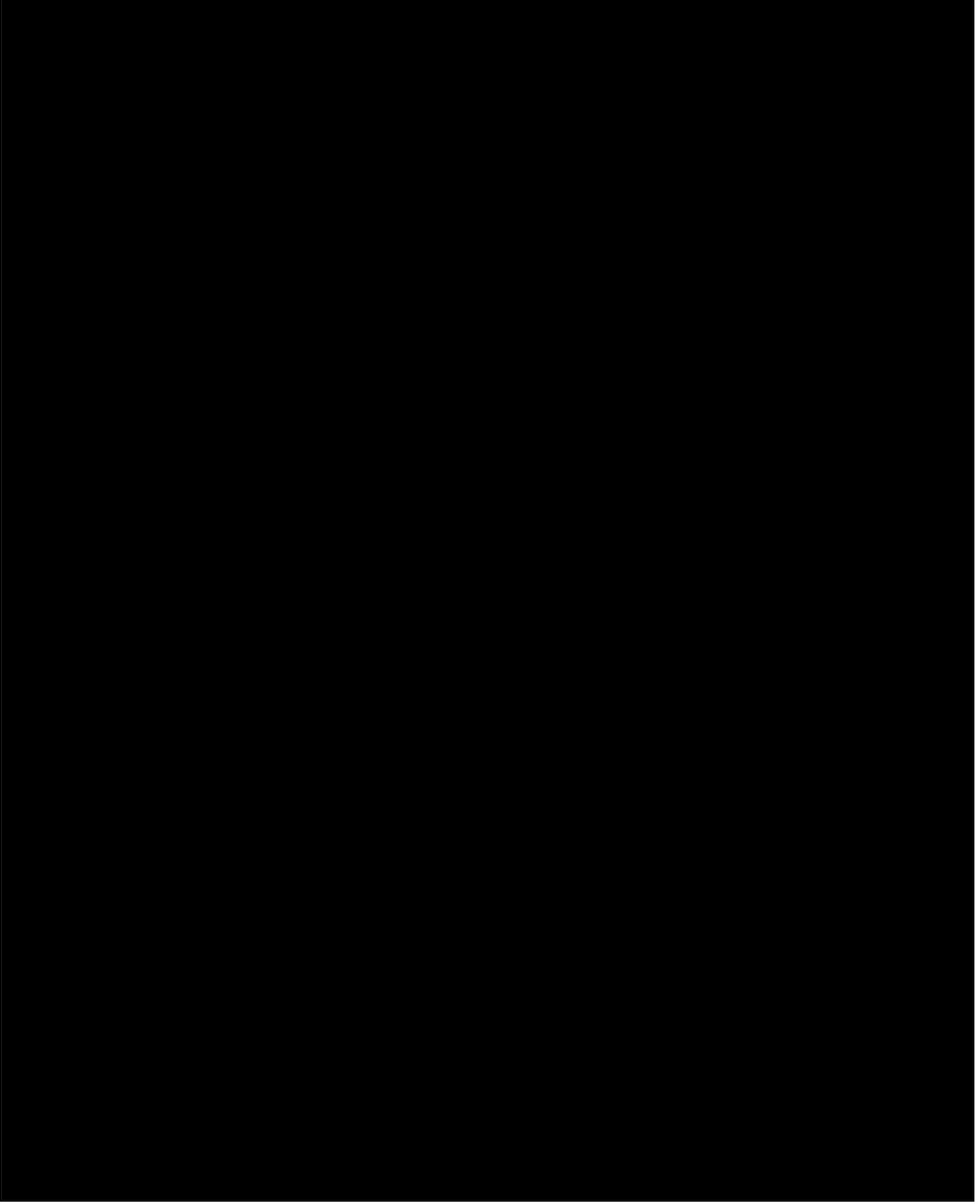
A educação em museus deverá operar promovendo atividades baseadas em metodologias próprias que permitam a formulação de um sujeito histórico-social que analisa criticamente, recria e constrói a partir de um referencial que se situa no seu patrimônio cultural tangível e intangível. [...] Atividades estas que considerem o museu como espaço ideal de articulação do afetivo, do sensorial e do cognitivo, do abstrato e do conhecimento inteligível, bem como da produção do conhecimento (CABRAL *et. al.*, 2001).

Frederico Mayor e Jérôme Bindé, em suas reflexões sobre *Um Mundo Novo* (FREITAG, 1999), enfatizam a urgente necessidade de superação das muitas tensões sociais, e chamam a atenção para seis pares de oposição: a tensão entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre o material e o espiritual, entre a tradição e a modernidade, entre as coisas de longo e curto prazo, entre o desenvolvimento tecnológico e a capacidade do homem em assimilá-lo e acessá-lo. Uma das leituras possíveis da problemática daí resultante seria a possibilidade efetiva de se buscar na educação – por meio de estratégias interinstitucionais – soluções viáveis em longo, médio e curto prazo.

Fazendo uma transposição para a realidade da cidade de Ouro Preto, verifica-se que as tensões apontadas refletem-se em graves problemas de descaracterização acelerada: o crescimento desordenado; a ausência de

políticas públicas; a interrupção constante dos projetos desenvolvidos nas áreas sociais, educacionais e de saúde (devido às periódicas mudanças administrativas); a inércia da população, etc. O grande desafio a ser enfrentado – o de inserir a cidade no panorama contemporâneo, com sustentabilidade, e, ao mesmo tempo, levando em consideração a preservação de seu patrimônio cultural e natural para as gerações futuras – clama por ações articuladas em “sistemas” que envolvam todas as esferas da sociedade.

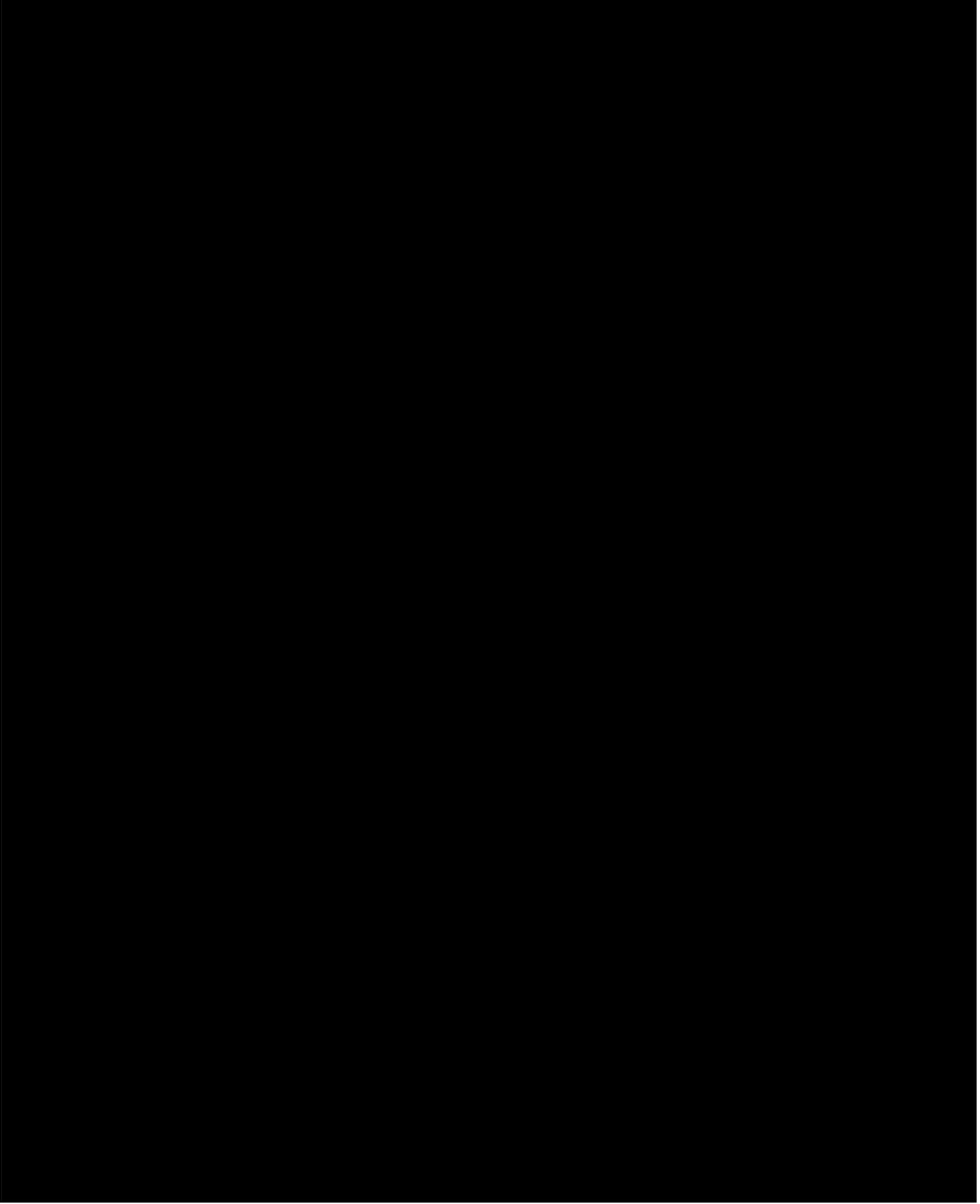
Em Ouro Preto, preservar implica o estabelecimento de uma política voltada para a qualidade de vida do cidadão, e tal como abordamos ao longo desses capítulos, qualidade de vida e desenvolvimento sustentável não se fazem sem educação. Por outro lado, educação, como vimos analisando, não se faz sem a construção de pedagogias que envolvam e motivem a comunidade, vinculando aqueles elementos que são o resultado dos processos de relação da comunidade com o seu meio – natural, social, econômico e cultural. Nesse quadro, acreditamos ter demonstrado as inúmeras – e ricas – possibilidades da contribuição da museologia à educação e aos diferentes processos de ensino-aprendizagem, em diferentes áreas do conhecimento humano e, mais especialmente, com relação à disciplina de História.





PARTE 3

Uma história – Ouro Preto: relato
de uma estratégia de trabalho conjunto
escola – museu





CAPÍTULO 11

O contexto educativo-cultural de Ouro Preto

O Museu da Inconfidência, a rede de ensino local e a comunidade

A cidade de Ouro Preto, incluída pela UNESCO, em agosto de 1980, na lista das cidades Patrimônio Cultural da Humanidade, além de possuir significativo acervo arquitetônico, paisagístico, histórico e artístico, produto de uma sociedade em suas manifestações plurais, ao longo de mais de 300 anos, destaca-se também pela sua importante tradição na área educacional.

Essa tradição inicia-se na província mineira em 1773, por ocasião da primeira medida sobre a instrução pública na Capitania. É a época das reformas de Pombal, em que o Estado se responsabilizaria pela educação, organizando um sistema centralizado e criando o cargo de Diretor de Estudos. É também a época da reforma da Universidade de Coimbra e da criação das aulas régias de primeiras letras, no “Rio de Janeiro e em outros pontos do país”, conforme relato da professora Nunes (1999) que diz:

Essas reformas educacionais atingiram o Brasil justamente no momento em que começava a alterar-se a estrutura social até então

dominante. A mineração determinara o aparecimento de núcleos urbanos prósperos, desenvolvera o comércio interno, fazendo surgir um esboço de classe média. Cresceram os quadros administrativos, exigindo pessoas qualificadas. A instrução tornou-se uma realidade (p.54).

Em Vila Rica, já havia ambiente propício à absorção de tais influências reformistas,

embora a estrutura do ensino secundário se conservasse a mesma dos jesuítas. [...] Fundam-se sociedades literárias, divulgam-se, embora clandestinamente, as ideias dos enciclopedistas franceses, regressam jovens brasileiros formados na Coimbra renovada por Pombal (NUNES, 1999, p.55).

Ao longo dos séculos XIX e XX, observa-se na cidade a criação de instituições como o Instituto Oficial de Humanidades de Minas Gerais e a primeira Escola de Farmácia do país (1839); o Liceu Mineiro (1854); a Sociedade Propagadora de Instrução Pública (1872); a Escola de Minas (1876); a Sociedade Artística Ouro-Pretana (1886); a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais (1892); a Escola Técnica Federal de Ouro Preto (1944); a Universidade Federal de Ouro Preto (1969), bem como escolas de ensino fundamental, médio e de magistério. A respeito de como se davam as relações entre estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX, o professor Luciano Faria Filho, em artigo publicado no livro *A Memória e a Sombra – A Escola Brasileira entre o Império e a República* nos relata que,

Naquele momento, produzir, pois, uma legislação escolar era tanto uma forma de ação estatal quanto um ato de construção e estruturação do estado. Neste aspecto, a legislação escolar mineira que começa a ser produzida em 1835, como consequência do Ato Adicional de agosto do ano anterior, significa estruturar o estado num de seus momentos fundamentais de realização naquele momento: o serviço de instrução elementar (FARIA FILHO, 1999, p.119).

Mais adiante, o autor prossegue dizendo que “a importância de se derramar a instrução para um conjunto cada vez maior da população, se não era ainda uma unanimidade, era alardeada nos jornais, no parlamento e pela própria presidência da província” (FARIA FILHO, 1999, p.119).

Ouro Preto é uma cidade patrimônio possuidora de um núcleo histórico bem delimitado (séculos XVIII e XIX) e vocação direcionada ao chamado “turismo cultural”. Torna-se, pois, de fundamental importância para a compreensão de toda uma dinâmica de vivências cotidianas na atualidade, que se processe efetivamente, em relação dialética, o que Romanelli (1996), em suas reflexões sobre cultura, educação e desenvolvimento denomina de “aspectos interdependentes do processo educativo: o gesto criador e o gesto comunicador”. O primeiro seria a consciência de estar no mundo, relacionar-se e transformar-se. O segundo seria o de poder transmitir todas as suas experiências, o que faz com que a educação funcione como mediadora entre o gesto cultural e sua continuidade. As ações humanas irão funcionar ao mesmo tempo como transformadoras e educadoras.

Por outro lado, Ouro Preto não é uma cidade fantasma, parada no tempo e em exposição apenas à curiosidade turística. Para além da trama de telhados, casas, ruas e becos, existe um sistema extremamente dinâmico e orgânico trabalhando no sentido de realizar a releitura de memórias passadas nas memórias presentes, transformando a cidade em um organismo vivo, atuante e inserido nos contextos da contemporaneidade.

Entendemos que as instituições de ensino e cultura são parte integrante desse sistema orgânico e, por conseguinte, devem traçar confluências e caminhar juntas. É nesse contexto que os museus adquirem significação especial, destacando-se o Museu da Inconfidência, cuja criação vai ocorrer concomitante aos primeiros estudos de sistematização de coleções no Brasil, quando surgem os principais museus nacionais na então capital da República (Rio de Janeiro), todos frutos de uma conjuntura política conservadora, elitista e sob forte intervenção oficial – a Era Vargas e o Estado Novo.

O reconhecimento, em 1933, da cidade de Ouro Preto como Patrimônio Nacional e a criação, em 1937, do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional já mostravam a nítida preocupação das autoridades governamentais da época em preservar o patrimônio cultural brasileiro. Para fortalecer a ideologia nacionalista do Estado Novo, o presidente Getúlio Vargas decidiu repatriar os restos mortais dos inconfidentes, mortos em degredo na África, e enterrá-los na antiga Vila Rica, palco da Conspiração de 1789. O museu foi então criado pelo Decreto-Lei nº 965 de 20 de dezembro de 1938, permanecendo apenas no papel até a instalação do Panteão dos Inconfidentes, em 1942, e a abertura ao público, em 1944.

Formalmente, seu objetivo é “coleccionar as coisas de vária natureza relacionadas com os fatos históricos da Inconfidência Mineira e com seus protagonistas e bem assim as obras de arte e de valor histórico que se constituem documentos expressivos da formação de Minas Gerais” (MOURÃO e IGLÉSIAS, 1984, p.12.).

Nessa época, o conceito de museu destacava as questões referentes a coleccionar, guardar e organizar tecnicamente os bens culturais (acervos). De fato, com a criação do Conselho Internacional de Museus – ICOM/UNESCO, nos anos 1940, a ciência museológica começava a ser sistematizada e seus conceitos ampliados.

A partir da definição oficial elaborada pelo ICOM –

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberto ao público, que se ocupa da aquisição, conservação, investigação, transmissão de informação e exposição dos testemunhos materiais do homem e seu meio ambiente, com finalidades de estudo, educação e recreação (Estatutos do ICOM, artigo 2, parágrafo I, *apud* MURPHY, 2004, p.3. Tradução nossa)²⁰,

– e posteriormente com a evolução conceitual por que passou ao longo das seis décadas subsequentes, podemos dizer que, atualmente, os museus vêm trabalhando a partir de noções que levam em conta sua interação com o contexto social e o patrimônio cultural e natural.

Nesse sentido, podemos destacar que,

[...] Os museus, na atualidade, devem se integrar, cada vez mais, ao espaço territorial social comunitário e desempenhar ações concretas e específicas, comprometidas com a realidade e os acontecimentos locais, funcionando como parceiro ou como instrumento de desenvolvimento (HORTA, 1995, p.34).

²⁰ “Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, y abierta al público, que se ocupa de la adquisición, conservación, investigación, transmisión de información y exposición de testimonios materiales de los individuos y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y recreación (Estatutos del ICOM, artículo 2, párrafo. I).”

O Museu da Inconfidência pode ser considerado um complexo museológico pois, além do prédio central – a Casa de Câmara e Cadeia, um dos mais característicos exemplares da arquitetura civil da época – onde está instalada a exposição de “longa duração”, existem mais três anexos que abrigam as salas de trabalho, o arquivo histórico, a biblioteca, o espaço pedagógico, o auditório, a sala de exposições temporárias, o laboratório de conservação e restauração e a reserva técnica.

Nesses espaços acontece, periodicamente, uma série de atividades educativo-culturais que vão se constituir no que chamamos de “dinâmica museal” e, de maneira geral, essas atividades são direcionadas a público heterogêneo em idade, nível de escolaridade, interesses, conhecimentos, etc.

A área pedagógica realiza projetos que vão buscar seus referenciais no processo de formação da cidade – seus aspectos sociais, econômicos e políticos, no ambiente e no objeto musealizado. Suas ações educativas voltam-se para a comunidade em geral, com o objetivo de atender solicitações de professores, estudantes, profissionais de várias áreas, segmentos da comunidade e grupos de visitantes ocasionais.

É com base nessa realidade local – a prática pedagógica desenvolvida pelos profissionais do Museu da Inconfidência e o ensino de História nas escolas de 2º grau da rede de ensino de Ouro Preto – que foi construída a intervenção experimental de aproximação entre museu e escola objeto da tese *Estrategia de Trabajo Conjunto Escuela-Museo Para La Enseñanza de La Historia Del Nivel Medio En Oro Prieto*²¹, que defendi no Instituto Central de Ciências Pedagógicas, em Havana, Cuba, em 2004 (MATTOS, 2004).

Interessante observar que, durante o período de pesquisa em fontes documentais para a elaboração da tese, ao processar o levantamento estatístico da visita escolar ao museu durante o triênio 1998-2000, ficou evidenciado que as ações pedagógicas são dirigidas, preferencialmente, ao ensino fundamental, e que uma parcela significativa de adolescentes e jovens entre 15 e 18 anos fica sem atendimento. Além do mais, verificamos que as questões concernentes ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem tal como determinadas pelos parâmetros curriculares nacionais e estaduais, e pelos planos de curso das escolas, não funcionam como fontes primárias na projeção de estratégias vinculando escola e museu.

Nossa preocupação situou-se, justamente, no campo das discussões teóricas e metodológicas para a realização de uma articulação sistematizada entre ambas as instituições – numa perspectiva de sistema de meios de ensino – para contribuir com o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem de História no nível médio em Ouro Preto.

Apesar de o museu oferecer atividades dinâmicas multidisciplinares, de visões diferenciadas, tais como visitas orientadas, apresentações de filmes documentários e ficcionais, trabalhos interativos, exposições temporárias, jogos didáticos, etc, considera-se que o vínculo entre escola-museu não se realiza satisfatoriamente. Via de regra, a práxis pedagógica desenvolvida pelos museus efetiva-se de dentro para fora, ou seja, são ações planejadas para determinado público e não com um público determinado.

Nesse sentido, em estudo publicado por uma equipe de pesquisadores cubanos, podem ser encontradas interessantes observações a respeito das possibilidades de formação de vínculos dessa natureza. No capítulo IV, intitulado *Algumas recomendações metodológicas sobre o uso das fontes do conhecimento histórico e de outros instrumentos como meios de ensino*, destacamos:

²¹ Estrategia de trabalho conjunto escola-museu para o ensino da História no nível médio em Ouro Preto.

Como se sabe, os museus de história possuem valiosos objetos originais – que constituem a essência de todo museu – combinados harmonicamente com fotos, mapas, esquemas, dados estatísticos, textos e outros meios gráficos portadores da mensagem ao visitante. Aqui situa-se precisamente, a concepção, em sistema, de todos esses meios (PENDÁS et. al., 1999, p.100. Tradução nossa)²².

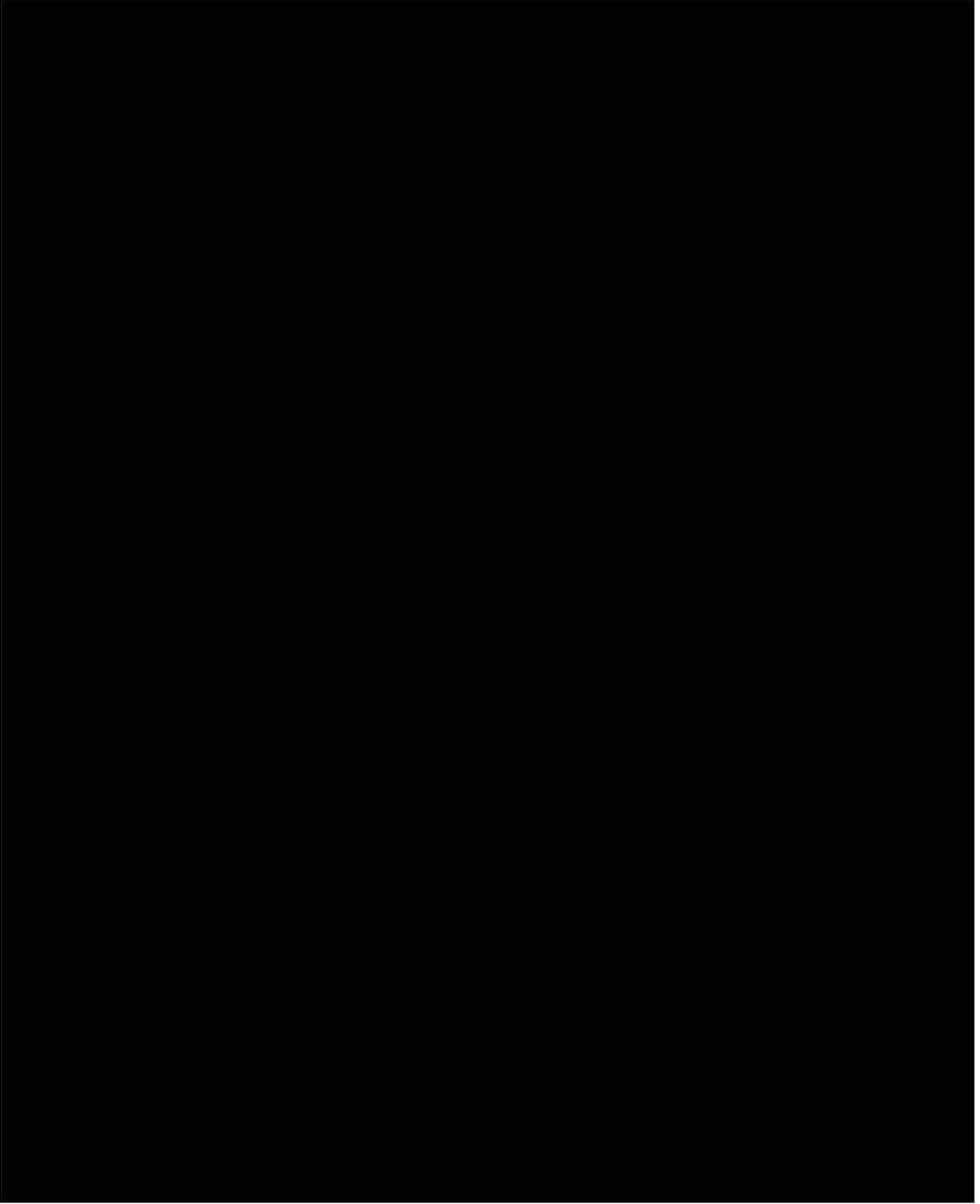
Quanto à questão das aulas nos espaços museais, esses autores afirmam que,

A aula pode estar vinculada com o museu, quando o professor e seus alunos se transportam para a instituição e a atividade docente aí se desenvolve. Nesse caso, uma questão muito importante a ser levada em conta é a de que a essência da aula esteja contida no conteúdo intrínseco das fontes primárias em exposição (PENDÁS et. al., 1999, p.101. Tradução nossa)²³.

Constitui pressuposto da tese defendida a constatação de que o Museu da Inconfidência possui potencial para trabalhar pedagogicamente suas coleções, consideradas como um sistema de meios de ensino.

²² “Como se sabe, los museos de historia poseen valiosos objetos originales – que constituyen la esencia de todo museo – combinados armónicamente con fotos, mapas, esquemas, datos estadísticos, textos y otros medios gráficos portadores del mensaje al visitante. Aquí radica precisamente la concepción en sistema de todos estos medios”.

²³ “La clase puede estar vinculada con el museo cuando el profesor y sus alumnos se trasladan a dicha institución y la actividad docente se desarrolla allí. En este caso, una cuestión muy importante a cuidar es que la esencia de la clase esté dada por el contenido intrínseco de las fuentes primarias, que son los exponentes”.





CAPÍTULO 12

Fundamentos conceituais da estratégia de trabalho conjunto escola – museu

Conceitos, estratégias e valores

No Brasil, para que a educação escolarizada cumpra sua finalidade de formar, desenvolver e socializar o educando, observando seus aspectos totalizantes, ou seja, a interação entre as esferas cognitiva, afetiva, volitiva e física, é mister que utilizemos, em nossas teorias e práticas educativas, conceitos que nos permitam desenvolver todos esses aspectos de forma integradora.

De acordo com o grupo de pedagogia do Instituto Central de Ciências Pedagógicas do Ministério de Educação de Cuba,

A educação tem que ser concebida como um elemento de caráter liberador, genuinamente dialético, o que permite ao sujeito que aprende desenvolver sua consciência crítica, favorecer sua criatividade e converter-se em protagonista de seu momento histórico, com um grande sentido de solidariedade humana. [...] tem que alcançar um adequado equilíbrio entre a formação científica e técnica e o pleno

desenvolvimento espiritual do homem (1998, p.7. Tradução nossa).²⁴

Dessa forma, processo de ensino-aprendizagem é considerado

[...] a forma essencial de manifestar-se o processo educativo, e inclui o momento de maior sistematicidade a partir do cumprimento dos objetivos e conteúdos formulados no currículo. Como seu nome indica, inclui dois processos que estão em permanente relação: o ensino e a aprendizagem (BORONAT, et. al., 1998, tradução nossa)²⁵.

Sabemos que, nesse campo, o processo se realiza quando se percebem mudanças graduais quantitativas, tanto no aspecto dos conhecimentos e habilidades do estudante como na sua maneira de sentir e atuar no mundo em que vive. Tais mudanças se constituem em fases ou etapas que, por sua vez, vão formar a dinâmica do processo, sujeito a leis objetivas que atuam pela conduta subjetiva de professores e alunos. Seu caráter dialético é evidenciado pelas contradições e rompimentos existentes entre os imperativos da sociedade e os desejos e aspirações pessoais dos indivíduos; entre as tarefas teóricas e práticas apresentadas e o nível de conhecimento, atitudes e desenvolvimento que possuem os alunos. Para a resolução dessas contradições, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem apresente uma organização sistemática, planejada, criativa, flexível e motivante. No caso particular da disciplina História, “[...] sugere-se tratar objetivos, métodos e meios como componentes ou elos orgânicos da aula” (RODRÍGUEZ, 1998, p. 19. Tradução nossa)²⁶.

Os métodos de ensino são fundamentais para o sistema de ações educativas, o qual, quando funciona adequadamente, permite que os objetivos sejam alcançados quanto à aquisição de conhecimentos, à formação de habilidades e hábitos, ao desenvolvimento das capacidades cognoscitiva e afetiva (que envolve interesses, sentimentos, atitudes, convicções ideológicas, políticas e morais), com a finalidade de contribuir para a formação de homens capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem.

O professor e historiador Arthur Versiani Machado, em sua tese defendida no Instituto Central de Ciências Pedagógicas/ Cuba, realiza no capítulo I interessante análise sobre métodos e meios de ensino aplicados à disciplina História. Dessa análise, destacamos alguns pontos considerados comuns com o nosso trabalho. Machado defende que

Os métodos compreendem as estratégias e os procedimentos adotados no ensino por professores e alunos; caracterizam-se por ações conscientes, planejadas e controladas, e pretendem alcançar, ademais dos objetivos gerais e específicos propostos, algum nível, ainda que limitado, de generalização (MACHADO, 2002, p. 11. Tradução nossa)²⁷.

²⁴ “La educación tiene que concebirse como un elemento de carácter liberador, genuinamente dialéctico, lo que permite al sujeto que aprende desarrollar su conciencia crítica y favorecer su creatividad y convertirlo en protagonista de su momento histórico con un gran sentido de solidaridad humana. [...] tiene que lograr un adecuado equilibrio entre la formación científico-técnica y el pleno desarrollo espiritual del hombre”.

²⁵ “El proceso de enseñanza-aprendizaje es la forma esencial de manifestarse el proceso educativo e incluye el momento de mayor sistematicidad a partir del cumplimiento de los objetivos y contenidos planteados en el currículo. Como su nombre lo indica incluye los procesos que están en permanente relación: la enseñanza y el aprendizaje”.

²⁶ “[...] Se hace sugerente tratar los objetivos, métodos y medios como componentes o eslabones orgánicos de la clase”.

²⁷ “Los métodos comprenden las estrategias y los procedimientos adoptados en la enseñanza por profesores y alumnos; se caracterizan por acciones conscientes, planeadas y controladas y pretenden lograr, además de los objetivos generales y específicos propuestos, algún nivel, aunque limitado, de generalización”.

O autor chama a atenção para uma questão fundamental: trata-se do caráter dinâmico do método de ensino, “[...] já que está determinado por objetivos que mudam em função do dinamismo da realidade sociocultural em que o processo está inserido”²⁸ (MACHADO, 2002, p. 13. Tradução nossa). Por último, faz menção ao caráter dinâmico dos conteúdos, que necessitam de permanente revisão, bem como à relação de dependência entre método e meio, levando em conta o contexto educativo e as características gerais da clientela.

Já o autor cubano Vicente González Castro considera que,

[...] os meios são uma parte componente essencial do processo de aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades e convicções dos quais não podemos prescindir. [...] sem componentes materiais e objetivos, o processo de ensino-aprendizagem seria oco e falso, careceria dessa relação direta com a realidade concreta que atua como base e início da percepção sensorial que dá origem ao processo de conhecimento (1990, p. 46. Tradução nossa)²⁹.

Assim sendo, verifica-se a necessidade de a escola estabelecer métodos e meios que propiciem ao professor e ao aluno o fortalecimento das emoções e sentimentos, a reconstrução do passado pela imaginação, por meio de ações criativas e de reconstituição ficcional a partir de materiais – objetos e ideias – que os conectem à própria realidade. É de fundamental importância a interação afetiva e cognitiva entre os alunos e a história que deverão aprender, pois é nesse momento que se dá a integração dos aspectos instrutivos e educativos em nível científico, propiciando o desenvolvimento integral do educando.

No caso particular da metodologia criada para o desenvolvimento da tese, partiu-se do pressuposto de que

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas. Porque, por um lado, as pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compreensões preexistentes da ordem cultural. Nesses termos, a cultura é historicamente reproduzida na ação (SAHLINS, 1999, p.7).

Dessa forma, estima-se que professores e alunos, ao vivenciarem o processo ensino-aprendizagem de História, possam trabalhar cada vez mais na perspectiva denominada por Guiraldelli Jr. da história em zigue-zague, que se processa entre avanços e recuos vivenciados pelos confrontos entre as classes sociais. A história se processa de forma dialética, é uma história na perspectiva do homem-ação.

²⁸ [...] “ya que está determinado por objetivos que mudan en función del dinamismo de la realidad sócio-cultural en que el proceso está inserto”.

²⁹ (...) “los medios son una parte componente esencial del proceso de adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y convicciones de los cuales no podemos prescindir (...) sin componentes materiales y objetivos, el proceso de enseñanza-aprendizaje sería hueco y falso, carecería de esa relación directa con la realidad concreta que actúa como base e inicio de la percepción sensorial que da origen al proceso del conocimiento”.

Por conseguinte, aspectos considerados essenciais ao desenvolvimento efetivo desse processo recebem especial atenção. O primeiro trata da necessidade de estabelecer uma relação entre passado e presente, ou entre dois momentos no tempo, já que o ensino de história implica a transmissão de conhecimentos do passado. Mas as ferramentas conceituais utilizadas precisam fazer sentido no presente, ou seja, deve-se levar o aluno a apropriar-se dos elementos básicos do processo histórico, por meio das relações de causa e efeito, do significado dos acontecimentos, e da utilização de fontes primárias, como documentos e objetos testemunhos. Nesse sentido, a professora Ana Gracinda Queluz observa que

Há duração e extensão no presente, porém seus limites são fluidos, flexíveis, sendo tanto o agora como o hoje ou a época, fazendo com que todas essas formas pareçam incrustarem-se umas nas outras, mas ficando subordinadas à noção de tempo vivido (QUELUZ, 1997, p. 95).

A respeito do passado, a autora destaca que este vem sempre associado à memória e que tem a função de “abrir-nos o futuro!”, pois,

[...] este não se desdobra diante de nós sob a forma de etapas sucessivas, pelo contrário, ele se dobra sobre si mesmo, condensando-se ao máximo, sem por isso perder a sua força. Diante de nós temos então um passado concentrado, recolhido, do qual brota de novo nosso impulso para o futuro (QUELUZ, 1997, p. 95).

O segundo aspecto a ser considerado vai ao encontro da teoria da síntese dos contrários de Sahlins (1999), e se refere às influências ideológicas e políticas determinantes dos conteúdos históricos que estão sujeitos às “versões oficiais” dos grupos sociais controladores do poder político. Nesse caso, é importante apresentar ao aluno visões alternativas.

Um terceiro aspecto diz respeito às diversas posições historiográficas e, conseqüentemente, às diferentes versões dos fatos históricos, de acordo com as teorias do historiador. É necessário que os alunos tenham conhecimento, senão de todas, da grande maioria dessas correntes.

O quarto aspecto vai se referir à importância da narrativa oral como via para o estudo da história, forma que poderá ser explorada de diferentes maneiras, principalmente, na construção de conceitos relativos à tradição e à memória. Nesse sentido, Kenski (1997) explica que,

No plano social mais amplo – um determinado grupo, um país, uma região – também se recorre às memórias dos que viveram acontecimentos significativos para aquela sociedade. O relato das vivências destes personagens é recurso importante para a elaboração da narrativa histórica e para a determinação de valores culturais a serem transmitidos às novas gerações (p. 138).

O quinto e último aspecto, por se constituir no vértice da espiral do processo ensino-aprendizagem, trata da questão dos valores, fundamentais para que os alunos possam participar da história como atividade cognoscitiva e afetiva.

Esse é o ensino de história a que aspiram, acreditamos, professores e especialistas de museus. Para ser efetivo, deverá se constituir na síntese dos cinco aspectos acima referidos. Para ser alcançado, torna-se necessário

que o professor utilize métodos e meios que propiciem a construção ativa do conhecimento, e que levem os alunos a pensar, a refletir e a formular conceitos, bem como a desenvolver valores nos campos ético-moral e estético.

Esse é também o tipo de ensino que, na experiência da tese que defendemos, se objetivou alcançar. A estratégia elaborada teve como objetivo geral detectar possibilidades efetivas de utilização do potencial pedagógico existente nas coleções do Museu da Inconfidência, com vistas a satisfazer as condições teóricas expostas e a contribuir para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de história, partindo do pressuposto de que,

Além de evocar e celebrar o passado, um museu deve organizar-se de maneira a mostrar a sociedade como organismo vivo, sujeito a mudanças. Assim, o museu histórico contribui para o enriquecimento da consciência histórica, isto é, a percepção da vida social como produto da ação humana que a gera e transforma (MENESES, 1992, p. 7).

O acervo do Museu da Inconfidência como sistema de meios para o ensino da História

Passemos agora a algumas considerações sobre sistemas de meios de ensino de história e o papel dos museus nesse sistema. Em primeiro lugar, deparamo-nos com duas vertentes fundamentais afetas à questão conceitual ligada a sistemas de meios de ensino: aquela direcionada ao campo didático-pedagógico propriamente dito, “uma vez que se ocupa, fundamentalmente, com os processos ensino-aprendizagem relacionados com a disciplina história” (MACHADO, 2002, p. 11. Tradução nossa)³⁰, e aquela direcionada ao processo ensino-aprendizagem em museus, já que “a aprendizagem em museus e instituições semelhantes é vista, de maneira quase consensual, como um processo marcado por enorme liberdade” (COLINVAUX, 2002, p. 2).

Trata-se então da realização de uma proposta de interação dialética entre dois sistemas conceituais, quais sejam, os sistemas utilizados pela educação formal e aqueles utilizados pela educação não formal.

De acordo com alguns autores, como Saviani (1981), o ensino como “ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. [...] Sistematizar é dar intencionalidade, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama de sistema” (p. 72-73). O que, para ele, é “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (p.75).

Para Ilza Jardim, o sistema de ensino é “um conjunto de instituições escolares (escolas, bibliotecas, museus...) oferecendo oportunidades educacionais, com articulação progressiva entre si e caracterizando-se por uma organização estrutural e funcional” (JARDIM, 1998, p.25 *apud* STREHL e RÉQUIA, 1998).

³⁰ “Una vez que se ocupa, fundamentalmente, con los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la asignatura Historia”.

Ao complementar esse conceito, STREHL e RÉQUIA (1998) enfatizam que “essas instituições devem estar relacionadas entre si na consecução de objetivos comuns, a fim de atender às necessidades de uma determinada população situada em um espaço geográfico que compreende o território da nação” (STREHL e RÉQUIA, 1998, p.25-26).

A ciência museológica, por seu turno, torna-se bastante complexa, à medida que interage com as ciências cuja fonte de estudo e pesquisa é o homem como ser social, inserido num espaço-tempo, produtor de bens e manifestações – artísticas, religiosas, políticas, econômicas – que vão caracterizar a cultura de uma determinada sociedade.

O museu, nessa perspectiva, possui dupla função: como instituição guardiã e, ao mesmo tempo, difusora dos bens produzidos, consumidos, coletados e preservados pelo homem, para o homem, o museu passa a ser, ele próprio, um produto cultural usufruído pela sociedade. Mais: possui uma missão educativa fundamental, permitindo aberturas a diferentes caminhos. Esses caminhos – segundo documento elaborado pelo Comitê Brasileiro de Educação e Ação Cultural em Museus, filiado ao Conselho Internacional de Museus/CECA/ICOM/UNESCO – deverão ser pautados por determinadas premissas que, além de estarem em consonância com os componentes do processo formal ensino-aprendizagem, irão funcionar como elementos definidores quando da criação de vínculos entre os respectivos sistemas. Dentre essas premissas, destacamos:

A ação transformadora dos museus exige que seus profissionais tenham consciência da posição política que ocupam nesse processo; cada ação educacional em museus deve ser minuciosamente elaborada, aplicada e avaliada e ser expressão de princípios claramente estabelecidos da missão e da política institucionais; a política de educação museal deve ser de interesse público e baseada na missão do museu, no seu acervo, na pesquisa e em princípios educacionais; a ação educativa em museus deve possibilitar ao educador e ao público se colocarem como sujeitos e autores desse processo (STUDART, CABRAL, VALENTE, 2002, p. 6-7).

Considerando que o homem é um doador de significados ao mundo à sua volta, o museu passa a ser um espaço privilegiado de atribuição e revisão transformadora de significações da realidade. De acordo com o historiador Ulpiano Bezerra de Meneses,

[...] a evocação e celebração da memória devem estar obrigatoriamente presentes no museu histórico. Não, porém, como objetivo e, sim, como objeto de conhecimento. Em última análise, uma das principais funções e o melhor potencial de um museu histórico refere-se ao entendimento da construção, usos e reciclagem da memória nacional (MENESES, 1992, p.6).

Portanto, a importância do trabalho educativo de um museu está exatamente na forma de decodificação dessa realidade, para que as mensagens de conteúdo histórico sejam entendidas em um processo de inter-relação e interdependência entre os objetos e documentos originais (coleções/acervos) e os outros meios visuais, gráficos e simbólicos.

Vejamos um exemplo: o relógio que pertenceu a Tiradentes, em exposição na então Sala das Relíquias do Museu da Inconfidência, hoje já não faz mais a leitura das horas, como se supõe tê-lo nos idos de 1700. Ele agora é um objeto carregado de conteúdos simbólicos e de significados históricos, poéticos, mágicos, socioculturais.

Isso porque pertenceu ao próprio Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, único conjurado a morrer na forca, por ordem da Coroa Portuguesa, hoje transformado num dos principais mitos da História do Brasil.

A assim denominada Sala das Relíquias expunha objetos e documentos relacionados ao Movimento da Inconfidência Mineira, acontecido em 1789. Essa sala antecedia ao Panteão dos Inconfidentes, onde repousam os restos mortais dos outros conjurados, mortos em degredo na África, e que se constituiu no próprio núcleo inicial do museu. Dessa forma, fez-se um recorte, em duas salas, da exposição “permanente”, para apresentar determinados objetos, documentos e protagonistas, extraídos de um contexto sociopolítico e cultural do passado com considerável carga simbólica, a serviço de toda uma gama de relações a serem trabalhadas no sistema de meios de ensino, para ampliar os conhecimentos históricos do estudante de nível médio em Ouro Preto.

Em síntese, os museus como sistema de meios de ensino servem àquele momento em que, segundo Saviani, “[...] educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional” (1981, p.77). Para esse autor, esse é o fator diferenciador: “quando educar se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e ele não sabe como fazê-lo. É isto o que faz com que a educação ocupe o primeiro plano na sua consciência” (1981, p.78).

Os estudos realizados no sentido de abordar o Museu da Inconfidência como um sistema de meios de ensino, vinculando as coleções sob sua guarda e os componentes do processo ensino-aprendizagem de história, tiveram, assim, a finalidade de servir como instrumento de interação dialógica e dialética entre duas instituições oficiais do sistema socioeducacional brasileiro, a serviço da comunidade estudantil ouro-pretana.

O Museu da Inconfidência, vínculos e sistemas

Nas pesquisas, discussões e reflexões realizadas a respeito do potencial educativo das coleções do Museu da Inconfidência – no sentido de contribuir ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de história de forma sistêmica – possibilidades efetivas de relação mostraram-se possíveis, a partir da sua exposição de longa duração; do conhecimento e utilização de seu acervo material (inclusive o da Reserva Técnica), documental e bibliográfico; do conhecimento a respeito das, e participação nas, atividades pedagógicas oferecidas, bem como nas atividades culturais; do conhecimento de seus espaços físicos e setores de trabalho; enfim, foram verificadas as condições para a criação de uma metodologia específica elaborada com o objetivo de evidenciar a dinâmica cotidiana da instituição e suas inúmeras possibilidades de vinculação didático-pedagógicas.

Em termos gerais, de acordo com Pendás (1990, p.3, tradução nossa), “é reconhecido que o êxito da aprendizagem é incrementado em 10% com a utilização de imagens representativas do que se quer tratar; em 20% quando se trata de um modelo ou réplica na escala do objeto e em 40% quando se trata do objeto real”³¹. Por óbvio, essas estatísticas confirmam as potencialidades educativas dos museus, uma vez que combinam esses três elementos em seu discurso expositivo.

³¹ “Como es reconocido “[...] el éxito del aprendizaje se incrementa en un 10% con la utilización de imágenes representativas de lo que se quiere tratar; un 20% cuando se trata de un modelo o reconstrucción a escala del objeto y en un 40% cuando se trata del objeto real”.

O Museu da Inconfidência apresenta, em sua exposição de longa duração – instalada na Casa de Câmara e Cadeia de Vila Rica, construção dos séculos XVIII e XIX –, coleções de objetos e documentos, fragmentos culturais que testemunham o cotidiano de uma sociedade que foi se formando durante o chamado “Ciclo do Ouro” em Minas Gerais. A exposição apresenta um discurso expositivo ancorado na História Oficial.

Quanto ao acervo, o museu possuía, na época da pesquisa (2001), 3.950 peças – 22,72% em exposição e o restante na Reserva Técnica – que compunham as coleções de pintura, escultura (arte sacra), mobiliário, objetos do cotidiano, podendo ser acessadas pelo SCAM/ Sistema de Controle do Acervo Museológico. Dentre as que compõem o acervo, destacamos a Inconfidência Mineira/ Tiradentes, tema escolhido pelos professores que participaram da construção metodológica e da definição de estratégias para o experimento objeto da tese. O Arquivo Histórico “é constituído pelo fundo cartorial do 1º e 2º Ofícios de Vila Rica; acervo musical; coleção Barão de Camargos; documentação fazendária; avulsos diversos e coleções especiais: Aleijadinho, Inconfidência, iconografia e jornais do século XIX” (LEMOS, 1997, p. 43). A Biblioteca possui cerca de quinze mil títulos e está conectada em rede interna de base de dados, denominada Microsis.

Os projetos educativos desenvolvidos pela Área Pedagógica têm por finalidade promover atividades direcionadas à comunidade em geral, e atender à demanda de professores, estudantes e demais profissionais de áreas afins. Formada por equipe multidisciplinar (constituída por profissionais de nível superior, com formação teórica nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, e prática no magistério fundamental e médio, bem como em atividades relacionadas às áreas de artes plásticas, artes cênicas e arte-educação), suas ações sistemáticas se realizam pelo desenvolvimento de projetos, como, por exemplo, “Museu-Escola”, “Inconfidências”, “Ludomuseu”, “Girassol”, que seguem os pressupostos teóricos e metodológicos da arte-educação, considerando as diferentes linguagens das quais o ser humano se serve para expressar pensamentos, sentimentos e ideias. O objeto museológico é entendido como testemunho do fazer humano e, portanto, vai se constituir em documento passível de investigação para a construção do conhecimento histórico. São as formas de ser, agir, criar e fazer de uma determinada sociedade e suas correlações de afetividade, trabalho, lazer e devoção. Sob o ponto de vista didático-pedagógico,

São, além disso, fontes de conhecimento que possibilitam a formação de representações corretas com certo nível de independência e contribuem ao desenvolvimento de conceitos. Permitem aos alunos compreender noções exatas do passado e presente histórico, ajudam a elaborar imagens concretas e melhor efetividade no processo da aula” (GARCÍA et. al., 1991, p. 170. Tradução nossa)³².

As ações pedagógicas do museu, por conseguinte, procuram vincular-se à realidade imediata do seu público usuário, ao promover conexões entre história, memória, patrimônio, identidade cultural, alteridade e cidadania, como atitude de enriquecimento educativo-cultural. O Projeto Museu-Escola atende ao público infanto-juvenil e apresenta, como eixo temático, a cidade de Ouro Preto trabalhada na perspectiva temporal presente-passado-futuro, e na perspectiva conceitual da Nova Museologia. O Projeto Ludomuseu atende a grupos de

³² [...]son, además, fuentes de conocimiento que possibilitan la formación de representaciones correctas con cierto nivel de independencia y contribuyen al desarrollo de conceptos. Permiten a los alumnos reflejar nociones exactas del pasado y presente histórico, ayudan a desarrollar imágenes concretas y a una mejor efectividad en el proceso de la clase”.

diferentes faixas etárias e trabalha o objeto acervo por meio de jogos e brincadeiras, tais como a Brincadeira da Caixinha, o Túnel do Tato e o Laboratório do Objeto, permitindo ao visitante a oportunidade de experimentar sensações táteis e olfativas, expressar sentimentos e emoções e, por meio de coleções originais da reserva técnica, inferir as várias relações entre passado e presente, história coletiva e história individual, patrimônio e identidade cultural. O Projeto Inconfidências atende a grupos de diferentes faixas etárias, a partir da visita à exposição de longa duração e às exposições temporárias. “Inconfidências” são as possíveis leituras realizadas pelo visitante – mediadas pela equipe pedagógica – das coleções em exposição, que poderão compor diferentes roteiros temáticos. O Projeto Girassol atende a um público específico – os usuários do Serviço de Saúde Mental da Secretaria Municipal de Saúde de Ouro Preto. Apresenta como eixo central as atividades que compõem os projetos anteriores, visando à inclusão social de indivíduos discriminados pela sociedade, pela identificação com o bem patrimonial, com a busca consciente da cidadania, e a restauração da percepção do seu universo cultural. É desenvolvido pela equipe pedagógica em parceria com psicoterapeutas do Núcleo de Assistência Psicológica e Social da Prefeitura de Ouro Preto. Em novembro de 2001, recebeu o prêmio “Experiências Exitosas”, conferido pelo Ministério da Saúde.

A Área de Promoção Cultural trabalha com atividades de difusão cultural, como palestras, debates, conferências, exposições temporárias, apresentações musicais e teatrais, sessões de cinema, lançamentos de livros, etc.

O espaço dedicado às exposições temporárias – a Sala Manoel da Costa Athaide/Anexo I – está voltado para a realização de mostras de arte contemporânea e de acervos significativos dos séculos XVIII e XIX. Busca, primordialmente, estabelecer o diálogo sensitivo e cognitivo entre presente, passado e futuro, com objetos que contam histórias, fazendo o registro de manifestações artísticas de diferentes espaços temporais. Em outras palavras, procura levar o visitante à percepção, ao conhecimento e à apropriação das inúmeras possibilidades do fazer cultural. As mostras de acervo têm procurado apresentar coleções particulares e institucionais de relevância, ao mesmo tempo em que permitem ampla dinamização das coleções que se encontram na reserva técnica e não são expostas com frequência. As apresentações de arte contemporânea, ao divulgarem propostas que transitam pelas diversas formas de linguagem visual, vão levantando um painel enriquecedor das principais tendências criadoras atuais.

O Setor de Preservação e Restauração desenvolve um trabalho preventivo de conservação do acervo museológico e documental e, quando necessário, faz um trabalho de restauração nas peças.

Conhecidas as condições oferecidas pelo museu, as implicações de um vínculo sistêmico entre este e a escola de nível médio em Ouro Preto tornaram necessário definir vínculo e *sistema* no contexto do nosso trabalho.

Todo vínculo implica uma relação, um nexo, entre dois ou mais elementos, que podem ser de igual ou de diferente natureza. No caso particular da estratégia utilizada, considera-se que o vínculo é sistêmico porque apresenta as seguintes particularidades:

1. Refere-se à relação entre duas instituições diferentes, porém com a mesma finalidade: educar. Uma, de educação formal, outra, de educação não formal.
2. Atendendo a essa finalidade comum, integram seus recursos humanos para o alcance de um mesmo objetivo.
3. Como resultado dessa união, os dois processos são beneficiados: o processo ensino-aprendizagem de história e os projetos educativos do museu.
4. Determinam-se ações que, em um processo de reflexão conjunta e conhecimento mútuo, são planejadas, executadas e avaliadas por ambas as instituições, o que determina que a relação entre elas adquire uma dimensão qualitativamente superior.

Particularidades etárias dos alunos envolvidos no projeto de pesquisa

A adolescência, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, é o período de desenvolvimento da personalidade entre 13 e 19 anos de idade. Constitui-se em uma fase de muitas contradições, devido à existência de conflitos entre as possibilidades físicas, que aos poucos vão se tornando cada vez mais reais, e as impossibilidades sociais que cerceiam os impulsos do jovem nessa faixa. Ele oscila entre períodos de insegurança e instabilidade emocional, e sentimentos de liberdade, de independência, que todavia ainda não possui. Seus interesses são imediatos, procura satisfazer vontades, desejos, sem pensar nas consequências; quer viver intensamente suas emoções. É uma fase de comparação com os adultos e de grande necessidade de orientação, tanto familiar, quanto escolar. O papel desenvolvido pelo grupo é importantíssimo nessa etapa da vida, pois a identificação indivíduo/ sociedade se estabelece pelas afinidades daí advindas.

Sob o ponto de vista do amadurecimento cognitivo, o jovem se liga diretamente aos interesses específicos e à elaboração de planos para o futuro. O autor Dragunova ([197-?], p. 171, tradução nossa)³³ relata aspectos bastante pertinentes ao nosso trabalho. Segundo ele, no adolescente, os planos para o futuro estimulam “[...] o aparecimento da independência da atividade de estudo cognoscitiva, cujo conteúdo extrapola os limites do programa escolar”. E complementa: “[...] os adolescentes começam a ir sistematicamente à biblioteca, a exposições e museus, estudam detalhadamente uma parte determinada do que está exposto”.

Ainda segundo Dragunova [197-?], a arte, em todas as suas manifestações, exerce um verdadeiro fascínio nessa fase, chegando mesmo a se constituir “[...] em um meio para o desenvolvimento ético e emocional do adolescente” (p. 175, tradução nossa)³⁴. Também as competições esportivas, os diferentes tipos de jogos, filmes românticos e de ação, o teatro, a leitura, programas na TV e, atualmente, as possibilidades oferecidas pelo computador fazem parte das opções de lazer e de estudo do jovem adolescente. É uma fase de sonhos, de identificação com super-heróis e com personagens de aventuras, uma fase de abertura à percepção do novo e de tudo que lhes atraia o interesse. O real e o ficcional passam a desempenhar um papel importante no conhecimento da vida e das relações humanas, a funcionar como elementos mediadores na autotransformação.

Em outro estudo realizado por especialistas cubanos, os autores chamam a atenção para dois aspectos importantes do processo ensino/aprendizagem: as regularidades e as potencialidades do desenvolvimento ontogenético que, quando exploradas de forma precisa, irão funcionar como elementos facilitadores. Assim, no sentido das potencialidades,

O adolescente alcança um desenvolvimento superior de pensamento, predominando raciocínios hipotético-dedutivos, que lhe permitem estabelecer suas próprias elaborações. A imaginação adquire um papel importante, contribuindo para criar planos que podem ser mais ou menos efetivos na regulação da conduta (FERNÁNDEZ et. al., 1996, p. 14. Tradução nossa)³⁵.

³³ “[...] La aparición de la independencia de la actividad de estudio cognoscitiva, cuyo contenido se sale de los límites del programa escolar. [...] Los adolescentes empiezan a ir sistemáticamente a la biblioteca, a exposiciones y museos, estudian detalladamente una parte determinada de lo expuesto.”

³⁴ “[...] en un medio para el desarrollo ético y emocional del adolescente.”

³⁵ “[...] el adolescente alcanza un desarrollo superior del pensamiento, predominando razonamientos hipotéticos deductivos, que le permiten establecer sus propias elaboraciones. La imaginación juega un papel importante contribuyendo a crear planes de vida que pueden ser más o menos efectivos en la regulación de la conducta.”

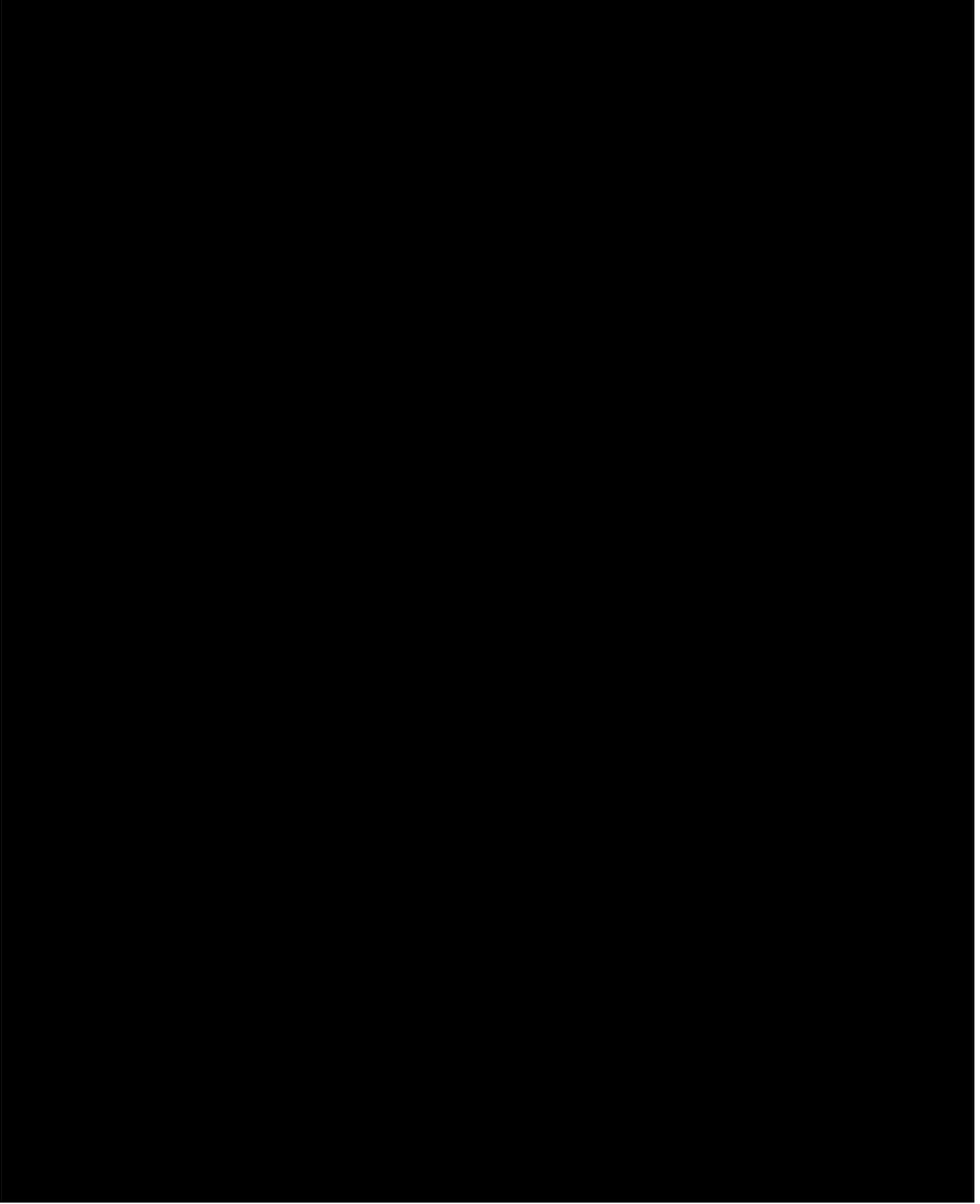
Por outro lado, com relação à vida em sociedade, é a fase de,

Buscar novas relações fora da família. Estabelecem novos vínculos com o grupo; desejam conhecer por si mesmos o mundo das relações sociais, sem ajuda de ninguém; interessam-se pelo futuro imediato, querem elaborar seu próprio projeto de vida (FERNÁNDEZ et.al., 1996, p. 15. Tradução nossa)³⁶.

Em sua investigação, Tânia Zagury caracteriza o adolescente brasileiro e enfatiza padrões de personalidade que coincidem com as análises anteriores: o adolescente, em qualquer parte do mundo – com exceção dos fortes traços culturais – apresenta padrões de regularidade e potencialidade comuns à sua faixa etária, dentre outros “o acentuado desenvolvimento físico com mudanças marcantes internas e externas, na área intelectual e afetiva” (ZAGURY, 2002, p. 24). Também tipifica essa fase a grande instabilidade emocional, o aumento da sociabilidade com o surgimento dos grupos de amigos e a difícil busca pela identidade.

Nessa etapa, o surgimento do pensamento hipotético-dedutivo permite fazer generalizações mais rápidas e também desenvolver a compreensão de conceitos abstratos.

³⁶ “[...] buscar nuevas relaciones fuera de la familia. Establecen nuevos vínculos con el grupo; desean conocer por si mismos el mundo de las relaciones sociales, sin ayuda de nadie; se interesan en el futuro mediato, quieren elaborar su propio proyecto de vida.”





CAPÍTULO 13

O universo da pesquisa

Os docentes

Um levantamento de dados envolvendo docentes das escolas de 2º grau foi realizado por questionário, visando conhecer: a) formação acadêmica e experiência profissional; b) objetivos mais importantes a serem alcançados pelos alunos; c) critérios a respeito dos documentos normativos do ensino de história; d) comportamento do processo ensino-aprendizagem na prática, com ênfase na utilização dos meios de ensino existentes no museu; e) conhecimento e/ou experiência relacionada com o museu e seu acervo; d) satisfação profissional e resultados obtidos.

A mostra foi composta por dezesseis (16) professores de História vinculados à 25ª Superintendência Regional de Ensino do Município de Ouro Preto, os quais ministravam as disciplinas História Geral e do Brasil nas sete (7) escolas estaduais, três (3) das quais situadas em distritos suburbanos e quatro (4) em diferentes bairros da cidade.

Como resultado dessa enquête, constatou-se que a formação acadêmica desses professores respondia aos requerimentos da Lei de Diretrizes e Bases, sendo todos egressos de cursos superiores de História. Por outro lado, cerca de seis docentes (37,5%) não haviam seguido nenhum tipo de curso de extensão, o que evidencia a existência de um hiato entre a formação acadêmica obrigatória para o exercício profissional, e o aperfeiçoamento continuado previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No contexto de nosso trabalho, assumimos que o conhecimento, pelos professores, das coleções museológicas e documentais é pré-requisito para que possam estabelecer as conexões com os conteúdos curriculares. Em nossa amostra, verificou-se que três professores tinham experiência em arquivo e restauração, e quatro dentre eles haviam cumprido, como parte das obrigações acadêmicas em cursos de pós-graduação, estágios práticos em diferentes áreas do próprio Museu da Inconfidência. Portanto, sete docentes possuíam conhecimentos sobre acervos documentais e museológicos, sendo que, desses, quatro possuíam experiência direta de trabalho no museu. Em um universo de dezesseis professores, no entanto, esse número sequer atinge os 50%.

Ao referirem-se aos objetivos a que se propõem com o ensino da História, os professores mostraram sua filiação às correntes historiográficas mais recentes, bem como às diretrizes curriculares nacionais e estaduais. Em primeiro lugar (56,25%), citaram “desenvolver a consciência crítica”, seguindo-se: “compreender e valorizar a História presente através da passada” (37,5%) e, “formar o cidadão” (18,75%). Significativamente, apenas um professor mencionou “valorizar figuras históricas”.

As respostas quanto a métodos mais utilizados para alcançar os objetivos mostrou predominância das aulas expositivas. Ainda que métodos participativos (87,5%), investigativos (62,5%) e de trabalho em grupo (75%) também tenham sido citados em porcentagens altas, seria preciso considerar com mais profundidade como se dão essas práticas – quais meios ou formas de organização utilizam –, já que se pode perceber, em outras respostas, que vários docentes não identificam com clareza esses conceitos.

Por outro lado, os meios mais aplicados nas situações de ensino marcam uma absoluta prioridade daqueles usados em sala de aula: livros, mapas, filmes. Apenas um professor fez referência a *documentos originais*, muito significativo para nosso estudo, mais da metade dos docentes (56,25%) afirmou que nunca utilizam as coleções museológicas, sendo que os restantes declararam utilizá-las apenas “às vezes”.

Esses dados, curiosamente, estão em franca contradição com o discurso formal dos mesmos professores. A metade deles declara que a interação da escola com o museu é indispensável, e 43,75% a veem como complementar. Além disso, ao explicar as razões de suas respostas, a grande maioria indica que “o acervo como recurso didático desperta curiosidade e interesse”. Desse quadro pode-se inferir que o reconhecimento da importância de um recurso pedagógico não conduz, necessariamente, por si só, à sua utilização pelo docente.

Os especialistas do museu

Para a realização do diagnóstico dos especialistas do museu, foi elaborada uma entrevista individual gravada com os cinco (5) profissionais que integravam, à época, a equipe da área pedagógica, com o objetivo de: conhecer sua preparação profissional e suas experiências complementares; indagar sobre seus conhecimentos a respeito do ensino de História no nível médio; indagar sobre os vínculos entre os projetos pedagógicos do museu e a escola de nível médio; conhecer os critérios de utilização do acervo do museu como sistema de meios de ensino para a disciplina História.

Com relação à capacitação profissional, tratava-se de uma equipe com formação acadêmica nas áreas de Ciências Humanas e prática multidisciplinar: três possuíam licenciatura plena em História; um em Pedagogia e um em Arquitetura; três haviam feito curso de especialização em matérias afins. Quatro estavam formados há dez anos ou mais e somente um tinha mais de cinco anos de trabalho no museu. Todos tinham sido, durante algum tempo, professores de educação básica ou infantil. Importante assinalar que tinham conhecimento sobre o ensino de História no nível médio, e haviam participado de seminários de discussão sobre documentos normativos.

A esse respeito, consideraram que, naquele momento, a escola passava por uma transição que permitia dar um salto em busca da cidadania, da ética e da inclusão social.

Quando se referiram à relação entre os projetos pedagógicos do museu e as escolas, foram unânimes em citar favoravelmente a abertura criada pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares, que influenciaram o aumento gradual das demandas docentes: orientação para o desenvolvimento de atividades e pesquisa bibliográfica; intercâmbio de experiências e atividades utilizando os projetos da área.

Acerca da compreensão do acervo como um sistema de meios de ensino, os cinco entrevistados opinaram que o museu possui recursos para todas as disciplinas, mas reconheceram ser necessário capacitar o professor para usá-los em suas aulas.

A conexão entre o acervo do museu e o ensino de história, opinião também unânime entre eles, poderia e deveria ser efetivada. Acreditavam que deveriam compartilhar com os professores o conhecimento do acervo e das diferentes áreas do museu, com o pressuposto de que todo acervo é um ponto de partida para a construção de um novo saber, e sua leitura é interpretada como obra aberta, com inúmeras possibilidades de exploração.

Os alunos

Um questionário foi aplicado entre os alunos, com o objetivo de conhecer seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e atitudinal em relação à história de sua cidade e, em particular, ao Museu da Inconfidência. Nesse instrumento, indagou-se sobre visitas realizadas ao museu e seus motivos; aspectos que despertaram interesse; relação afetiva com a cidade patrimônio e conhecimento sobre o personagem Tiradentes.

A mostra foi constituída pelos cento e vinte e seis (126) alunos da 2ª série da Escola Estadual D. Pedro II, os quais, naquele momento, tinham entre 15 e 18 anos, e eram provenientes de diversos bairros da cidade e distritos do município de Ouro Preto, ou seja, de distintos contextos socioculturais.

O resultado dessa avaliação mostrou que, somados os alunos que haviam estado no Museu da Inconfidência “várias vezes” (57,93%) com os que ali estiveram uma única vez (32,53%), a grande maioria (90,46%) já havia tido algum contato com aquela instituição. Mais importante: dentre esses, 82,53% afirmaram que “desejariam retornar”, contra apenas 7,93% que se declararam “indiferentes” ou que “não desejariam voltar”.

Um dado dos mais significativos é o de que a totalidade dos alunos, inclusive aqueles que se declararam indiferentes em relação ao Museu ou que só o haviam visto “de fora”, afirmou sentir-se atraída pelos objetos e documentos, confirmando a análise das características da faixa etária tal como descritas por Dragunova ([197-?], p.171), o qual enfatiza o interesse dos adolescentes por visitas a museus e exposições.

Outro importante indicador foi aquele sobre a relação afetiva dos alunos com a sua cidade patrimonial. Foi-lhes apresentada uma situação hipotética sobre a qual precisavam tomar partido, de modo a que pudessem manifestar valores e identificações. Ao se colocarem no papel de prefeito da cidade, a grande maioria dos alunos (86,50%) optou por “restaurar a cidade para manter as características históricas e artísticas”. Se a eles somarmos os que escolheram “modernizar o resto da cidade, mas conservar o centro histórico”, obteremos um percentual ainda mais elevado de identidade com o valor patrimonial da cidade: 93,64%.

Não obstante esse expressivo resultado, considerando o nível de escolaridade em que se encontravam os alunos, não é nada desprezível o percentual dos que se mostraram incapazes de formular justificativas para suas respostas: 28,57%.

Esses e outros dados semelhantes colhidos pelo questionário foram muito importantes para a realização do diagnóstico inicial e escolha de critérios para tratamento das atividades do projeto de estudo.



CAPÍTULO 14

Estratégia de trabalho adotada

Princípios

Ao efetuarmos as inter-relações teórico-práticas que deram suporte à elaboração da estratégia de trabalho, enfatizamos as questões diretamente envolvidas com as funções gerais estabelecidas para o museu no século XXI e os princípios que devem reger a educação do futuro. Tais funções vão ao encontro de determinados princípios que se constituem em quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Para observação de tais princípios, é necessário envolver-se na busca por “resolver as tensões presentes na sociedade contemporânea e procurar cumprir determinados contratos, como o social, o ecológico, o cultural e o ético” (MAYOR e BINDÉ, *apud* FREITAG, 1999, p. 7-8).

Os princípios pedagógicos estabelecidos pelo Museu da Inconfidência para o novo milênio inserem-se perfeitamente naqueles que colocam os museus em franco diálogo com suas comunidades, integrando a elas por meio de ações e processos que levam em conta os contextos locais.

Por outro lado, os quatro eixos estruturais da educação, acima citados, encontram-se incorporados, pelo menos em tese, como diretrizes gerais e orientadoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais relacionados ao Ensino

Médio. Além disso, no capítulo intitulado *A Reforma Curricular e a Organização do Ensino Médio*, explicita-se que

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva". (BRASIL/MEC, 1999, p. 2).

E as correlações com outros espaços pedagógicos estariam garantidas a partir de premissas especificando que

Os sistemas e os estabelecimentos de Ensino Médio deverão criar e desenvolver, com a participação da equipe docente e da comunidade, alternativas institucionais com identidade própria, baseadas na missão da educação do jovem, usando ampla e destemidamente as várias possibilidades de organização pedagógica, espacial e temporal, e de articulações e parcerias com instituições públicas ou privadas (BRASIL/MEC, 1999, p. 82).

Definindo estratégia como um conjunto de ações criativas, motivantes, dinâmicas e flexíveis, organizadas em sequências integradas, obedecendo a critérios de maior ou menor complexidade e extensão, passemos a detalhar nossa estratégia, denominada *Estratégia de Trabalho Conjunto Escola-Museu. proposta de sistematização do vínculo entre o museu e o processo de ensino-aprendizagem de história*.

Essa estratégia compõe-se de três etapas: 1. Etapa prévia, constituída pelo diagnóstico inicial; 2. Etapa de preparação e elaboração conjunta, constituída por intercâmbio de ideias e debates, e pela determinação metodológica propriamente dita; 3. Etapa de comprovação, constituída pela aplicação e sua validação.

Para o procedimento do diagnóstico inicial foram considerados determinados aspectos, tais como: a) Ele é parte integrante da estratégia, funcionando ao mesmo tempo como produto (elemento comum do conjunto) e processo (ponto de partida para uma sucessão de mudanças, obedecendo à sua própria dinâmica); b) As reflexões realizadas nos capítulos 1 a 10, quando foram evidenciadas, ao longo do tempo, algumas estratégias no sentido de vincular museu à instituição escolar; c) A fundamentação conceitual constante no capítulo 12; d) A análise do potencial pedagógico do Museu da Inconfidência, objetivando sua utilização como sistema de meios de ensino; e) Especificação do nível de conhecimento obtido pelos professores participantes da elaboração da estratégia a respeito do acervo do museu, bem como do nível de conhecimento obtido pelos especialistas da área pedagógica do museu a respeito dos objetivos e conteúdos específicos da disciplina história, no nível médio; f) Caracterização do estado em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem de história, no nível médio, em Ouro Preto, e suas possibilidades de vinculação com o Museu da Inconfidência, tanto em termos normativos quanto de execução prática.

Com relação a esse último item, primeiramente procedeu-se à análise normativa de base legal, cruzando-se referências contidas na nova Lei de Diretrizes e Bases/LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e na Proposta Curricular de História da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

De início, um aspecto a ressaltar é que a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Atribui à União a prerrogativa de coordenar a política nacional de educação, articular os diferentes níveis e sistemas e exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às outras instâncias educacionais e garantindo, pelo parágrafo segundo, liberdade de organização aos sistemas de ensino (SAVIANI, 1999, p.73).

Nos aspectos referentes à organização de sistemas de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao normatizarem assuntos como organização curricular e proposta pedagógica, abrem espaço para que instituições escolares e corpo docente possam planejar e gerir, com relativa liberdade, seus próprios projetos pedagógicos ao afirmarem que,

Se toda proposição de áreas ou critérios de agrupamento dos conteúdos curriculares carrega certa dose de arbítrio, todo projeto ou proposta pedagógica traduz um esforço para superar esse arbítrio e adaptar um desenho curricular de base, mandatório e comum, às características de seus alunos e de seu ambiente socioeconômico recorrendo, entre outros recursos, à interdisciplinaridade e à contextualização como recurso para lograr esse objetivo (BRASIL/MEC, 1999, p.103).

Além do mais, com relação às competências, a LDB de 1996 ressalta que cabe,

Aos estados, manter com prioridade o ensino médio, e colaborar com os municípios na oferta do ensino fundamental. Além disso, elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios (BRASIL/ LDB, 1999, p. 17).

Quanto às incumbências dos estabelecimentos de ensino, destacam-se as de “elaborar e executar sua proposta pedagógica, [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” Aos professores cabe, entre outras atribuições, “participar da elaboração da proposta pedagógica, [...] elaborar e cumprir plano de trabalho, [...] colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (BRASIL/LDB, 1999, p. 26).

Quando se refere aos currículos, a LDB estabelece que esses deverão ter uma base nacional comum (estudo da língua portuguesa e da matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil) e uma outra, de acordo “com características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL/LDB, 1999, p. 33). No parágrafo 4, determina que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL/ LDB, 1999, p. 33).

Ao analisarmos os parâmetros curriculares nacionais, verificamos que a disciplina História está situada, juntamente com a Geografia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia, o Direito e outras mais, na área das Ciências Humanas, cuja competência é “[...] desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura” (MEC/ PCN/ EM, 1999, p. 105), configurando assim seu campo de conhecimento. Além do mais, esse documento vai utilizar e reinterpretar os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, e afirmar que

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas tecnologias. [...] Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, [...] constituindo-se na razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio (MEC/PCN/EM, 1999, p. 286).

Em outras palavras, os princípios aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser irão funcionar, pelo menos teoricamente, como indicadores essenciais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de todas as disciplinas mencionadas. No caso particular do ensino de História, os parâmetros irão relacionar tais princípios aos específicos do saber histórico, ou seja, a construção dos laços de identidade, a alteridade, a formação da cidadania, o entendimento do tempo histórico e suas relações com outros tempos, o direito à memória. É de se destacar que esses princípios também servem de base à construção das atividades componentes da estratégia utilizada em nosso projeto, pois estão intimamente ligados às ações pedagógicas desenvolvidas pelo Museu da Inconfidência. Por conseguinte, tanto a escola quanto o museu, direcionam sua prática no sentido de “[...] sintetizar as relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais [...]” (MEC/PCN/EM, 1999, p. 306).

Tanto o museu em seus múltiplos discursos quanto o ensino de História desenvolvem atividades que lidam com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração – podem e devem “favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas” (MEC/PCN/EM, 1999, p. 306).

A Proposta Curricular de História para o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é parte integrante do Projeto de Reformulação Curricular e de Capacitação de Professores do Ensino Médio. Esse “Projeto-Piloto”, como foi chamado, encontrava-se em processo de implementação desde 1996 e, segundo seus autores, além de contemplar os princípios básicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, está baseado em uma

Concepção de educação que ultrapassa os muros da escola e valoriza a experiência extra-escolar, voltada para a formação básica ampla e sólida do cidadão, buscando a valorização do ser humano, o desenvolvimento de sua capacidade de comunicar-se, de aprender sempre a intervir criativamente nas mudanças sociais (MINAS GERAIS/SEE, 1996, p. 2).

A referida proposta teve como objetivo subsidiar uma ampla e necessária mudança qualitativa no sentido de superar o enciclopedismo acadêmico que caracteriza o ensino médio brasileiro. Para tanto, abria-se às experiências que buscassem engajar professores a participar de propostas que oferecessem inovações no campo da didática.

Quando se refere às linhas gerais do pensamento contemporâneo, no que diz respeito à construção do conhecimento histórico e seus desdobramentos no ensino de História, ancorava-se na perspectiva construtivista, inserindo o homem como protagonista do processo de construção de significados, nas dimensões temporais do passado e do presente.

No item relativo às indicações metodológicas, a proposta vai se concentrar nas chamadas competências cognitivas e habilidades instrumentais, e deixar de lado os aspectos direcionados ao afetivo, ao sensitivo, ao ético

e ao moral, indispensáveis à formação integral do indivíduo. Sem declinar da importância da escola, abre espaço para outros locais de aprendizagem, quando cita que “o processo de construção do conhecimento não se esgota, obviamente, na sala de aula” (MINAS GERAIS/SEE, 1996, p. 2).

Em síntese, podemos constatar que, sob o aspecto legal e normativo, todas as condições de trabalho, no sentido da criação de vínculos entre educação e cultura, escola, comunidade e museu estariam asseguradas. No entanto, afirmamos que, na prática, essa situação precisa ser potencializada, quando se trata do cotidiano dessas instituições.

Definição

A *Estratégia de Trabalho Conjunto Escola-Museu* se define como um sistema de ações organizadas em sequências integradas, com diferentes graus de complexidade e extensão, que estão dirigidas à criação de um vínculo sistêmico entre ambas as instituições, em benefício dos processos educativos que realizam e, em particular, do processo ensino-aprendizagem de História, a partir da utilização de coleções do museu como meios de ensino.

Objetivos

1. Estabelecer um vínculo sistêmico entre a escola de nível médio e o Museu da Inconfidência, contribuindo para elevar a qualidade de sua função educativa e, em particular, do processo ensino-aprendizagem de História, mediante a utilização do acervo desse museu como sistema de meios de ensino;
2. Elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem de História, a partir da aplicação de um programa de atividades docentes elaborado em conjunto com os profissionais de ambas as instituições, em correspondência com os documentos normativos vigentes no estado de Minas Gerais.

Pressupostos

- O museu de História, a serviço da escola, em função de seus objetivos e, em particular, da disciplina História, contém um sistema de meios de ensino muito especial, que oferece a possibilidade de mostrar aos estudantes fontes objetivas, tangíveis, que carregam a memória histórica viva e a colocam mais adiante das narrativas e descrições que fazem habitualmente os professores em sala de aula.
- “A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades. [...] As pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compreensões pré-existentes da ordem cultural. Nesses termos, a cultura é historicamente reproduzida na ação” (SAHLINS, 1999, p. 7). Assim, torna-se indiscutível

que a forma e a leitura de uma estratégia dessa natureza levem em consideração as condições socioculturais em que se inserem.

- O Museu da Inconfidência, ao incorporar suas coleções ao processo ensino-aprendizagem de História, adquire uma nova conotação, um nível superior em sua função educativa, pois atua como instrumento de interação entre duas instituições oficiais do sistema socioeducacional brasileiro, a serviço da comunidade estudantil ouropretana. Ou seja, atua relacionando dois sistemas conceituais: o da educação formal e o da educação não formal, o que confere a esta estratégia um nível particular de complexidade.

- A orientação para conseguir um vínculo sistêmico escola-museu é identificada por uma intencionalidade bem definida, que inclui a unidade e a coerência das ações educativas que ambas as instituições realizam, em benefício mútuo, mediante a utilização dos meios oferecidos pelo museu, a partir do conhecimento e da reflexão conjunta dos problemas e resoluções.

- A relação afetiva e cognitiva dos alunos com a História que deverão aprender é de fundamental importância para possibilitar a integração de ambas as esferas, sobre bases científicas. Nesse sentido, torna-se necessária a utilização de métodos e meios que propiciem ao professor e ao aluno o fortalecimento das emoções e sentimentos, a reconstrução do passado pela imaginação criadora.

- São requisitos básicos para sua eficácia: a) a possibilidade de utilização de recursos e procedimentos que permitem sua seleção e combinação em busca do alcance dos objetivos propostos; b) a seleção e combinação sequencial de procedimentos didáticos, em correspondência com os fatores e componentes do processo de ensino-aprendizagem, incluindo o contexto em que este se realiza; c) as possibilidades e mecanismos de avaliação da própria estratégia, segundo os parâmetros levados em consideração para organizá-la e a necessidade de seu aperfeiçoamento.

- O diagnóstico é parte integrante da estratégia e funciona ao mesmo tempo como produto, como processo e como base para projetar novas ações.

Etapas

Conforme citado à página 25, a estratégia se estrutura em três etapas: o diagnóstico inicial; a preparação e elaboração conjunta; a comprovação.

A. O diagnóstico inicial

O objetivo dessa etapa foi conhecer o estado do problema no momento de iniciar a estratégia, abordando-o em quatro dimensões:

A.1 - O processo ensino-aprendizagem de história, na Escola D. Pedro II – nos níveis normativo e prático – e suas possibilidades de vinculação com o Museu da Inconfidência.

A.2 - A utilização do potencial educativo do museu e, especialmente, de seu acervo, como sistema de meios de ensino de história.

A.3 - A preparação dos especialistas da área pedagógica do museu, em relação com os objetivos e conteúdos específicos da disciplina História, no nível médio.

A.4 - O conhecimento dos alunos que participaram do plano de atividades

O diagnóstico também incluiu:

- Análise dos resultados da caracterização do estado atual do vínculo entre a escola de nível médio e o Museu da Inconfidência;
- Determinação da mostra de professores e alunos que participaram da estratégia;
- Análise dos resultados obtidos na caracterização dos sujeitos que integram essa mostra;
- Entrevista com os especialistas do museu e com os professores incluídos na mostra selecionada.

B. Preparação e elaboração conjunta

Seu objetivo foi criar condições necessárias para que os professores de história da escola selecionada e os especialistas da área pedagógica do Museu da Inconfidência planificassem e executassem, em conjunto, as ações de caráter didático da estratégia.

B.1 – Preparação: incluiu três encontros, nos quais foram realizadas as seguintes ações:

1º Encontro

Intercâmbio de ideias para estabelecer a correspondência entre os conteúdos da disciplina e as coleções museológicas, a partir da análise do “Plano de Curso” adotado naquele ano (2001) pelos professores de História, o que permitiu determinar:

- série e grupo de aplicação do Programa de Atividades;
- conteúdos e momento do curso;
- dosagem dos conteúdos;
- estrutura e frequência das atividades.

2º Encontro

Visita comentada à exposição permanente e à reserva técnica, para que os professores tivessem contato direto com as coleções, dando assim continuidade ao intercâmbio de ideias a partir de uma vivência mais rica.

3º Encontro

Intercâmbio de experiências com os especialistas da área pedagógica, para que os professores pudessem conhecer, vivenciar, participar, comentar e selecionar, entre as atividades desenvolvidas no projeto educativo “Ludomuseu”, o mais adequado para o “Programa de Atividades Docentes” realizado com os alunos.

B.2 – Elaboração conjunta: incluiu dois encontros em que foram realizadas as seguintes ações:

1º Encontro

Intercâmbio de conhecimentos e experiências relacionadas ao trabalho na escola e no museu. Além disso, reflexão conjunta sobre a caracterização do vínculo entre as duas instituições e a necessidade de consolidá-lo.

2º Encontro

Desenho e planejamento do programa de atividades docentes, incluído como eixo central da estratégia, e que se orientou, em conteúdo e metodologia, pela Proposta Curricular em vigor, à época, na 25ª Secretaria Regional de Educação de Minas Gerais. Suas atividades foram concebidas com caráter flexível, motivante, participativo e criativo.

O programa de atividades deveria conter, além dos aspectos gerais – nível, série, duração, frequência – os objetivos gerais, os conteúdos e a avaliação. Deveria também apresentar a especificação de cada uma das atividades: lugar onde se realiza, tempo de duração, objetivos, conteúdos por tema, métodos, meios de ensino, formas de organização e avaliação.

C. Comprovação

O objetivo dessa etapa foi comprovar os resultados da aplicação da estratégia para determinar ser ela factível, e a possibilidade de com ela alcançar o vínculo sistêmico que se busca entre ambas as instituições. Incluiu o emprego dos instrumentos de controle final para conhecer:

- a avaliação dos especialistas do museu a respeito da aplicação da estratégia e, fundamentalmente, a contribuição do potencial educativo dessa instituição relacionado ao processo ensino-aprendizagem de História, no nível médio;

- a avaliação dos docentes a respeito do desenvolvimento da estratégia e, em particular, de seu programa de atividades, levando em conta sua viabilidade e efetividade;

- a avaliação final dos alunos que participaram do referido programa e a valoração que fizeram dele.

Dessa forma, com base na abordagem teórica do objeto de estudo dessa investigação, e na radiografia da situação em que se encontrava, naquela ocasião, a educação básica na cidade de Ouro Preto, foi concluída a estratégia de trabalho conjunto escola-museu, cujos fundamentos teórico-metodológicos permitiram a criação e a aplicação de um programa de atividades docentes apresentado no capítulo 15.



CAPÍTULO 15

Programa de atividades docentes e os resultados obtidos

Considerações preliminares

Antes de detalharmos o programa, faremos uma breve exposição dos resultados das etapas anteriores à sua aplicação, com foco no grupo de profissionais e estudantes que participou diretamente da experiência.

Os quatro professores envolvidos possuíam Licenciatura Plena em História. Um deles era também licenciado em Filosofia; outros dois haviam participado de cursos de especialização em História, Filosofia e Arquivos Históricos, além de curso de Arte e Cultura Barroca. Todos possuíam prática profissional em alguma área de museu, em curso de Magistério e em projeto de transformação arquitetônica da cidade de Ouro Preto. O tempo de graduação e de experiência docente oscilou entre 29, 15 e 5 anos. Todos avaliaram positivamente a proposta curricular, bem como os planos de curso e de aula, destacando a abertura à autonomia pedagógica e didática. Foram unânimes ao emitir opiniões positivas a respeito da possibilidade de instrumentalizar uma estratégia para potencializar o vínculo escola-museu. Avaliaram ainda ser um trabalho inédito, importante, contemplado na proposta curricular do Estado de distintas maneiras, e com conteúdos específicos para diferentes séries, a partir dos acervos museológicos e documentais sob a guarda de museus.

No tocante aos especialistas do museu, ficou evidente o interesse e a disposição em participar da aplicação da estratégia, por considerá-la um trabalho necessário a ambas as instituições. Eram todos profissionais qualificados, com conhecimentos teóricos e práticos para atuar em projetos que contemplassem as duas vertentes educacionais: a formal e a não formal.

Quanto ao grupo de alunos, foi escolhido aleatoriamente, e integrado por 29 alunos, entre 15 e 18 anos. Estavam cursando a 2ª série diurna, nível médio, da Escola Estadual D. Pedro II. Destaque-se que a análise dos dados resultantes da aplicação do questionário entre esses estudantes, corresponde, de maneira geral, com os obtidos pela totalidade dos alunos pesquisados.

Os motivos que resultaram na escolha da Escola D. Pedro II estão ligados à sua localização no chamado “núcleo histórico colonial” da cidade, bem como ao edifício onde funciona, que compõe o patrimônio cultural – durante o Império, foi quartel para abrigar tropas – e, ainda, por se encontrar próximo à Praça Tiradentes e ao prédio do Museu da Inconfidência, fato que facilitou sobremaneira o trabalho, do ponto de vista operativo. Além disso, levou-se em consideração o interesse manifestado pela equipe docente de História em desenvolver atividades pedagógicas com os especialistas do museu.

O quadro formado por esses resultados constituíram-se em ponto de partida para as etapas seguintes.

Desenvolvimento e resultados da etapa de preparação e elaboração conjunta

Preparação

A etapa de preparação incluiu três encontros efetuados em maio de 2001. A partir das análises conjuntas e, tomando em consideração os resultados do diagnóstico inicial, foi determinado que:

a) O programa seria aplicado a alunos da 2ª série, pois, na 1ª série, já haviam sido abordados conteúdos relativos à Economia Colonial: o eixo retor da organização sociopolítica no Brasil e a Expansão Territorial: entradas e bandeiras (Plano de Curso – História – Nível Médio – 2001 – elaborado pela escola), ou seja, o tema do Ciclo do Ouro – Mineração no Brasil.

b) Era necessário incluir a temática sobre conceitos museológicos elementares, o acervo, seu significado, o trabalho com as coleções, para melhor compreensão das atividades que iriam se realizar naquela instituição.

c) O enfoque historiográfico seria uma síntese da História Social e Cultural, articulada com a História Econômica e Política, buscando na vida real e nas experiências do aluno a referência do conhecimento que estava sendo resgatado e redimensionado sobre a base dos fatos cotidianos (Plano de Curso – História – Nível Médio – 2001).

d) Seria incluída a temática referente aos “significados e heranças das revoluções liberais na Europa e na América: a Inconfidência Mineira”, temas abordados no Plano de Curso da 2ª série e contemplados no acervo do museu.

e) Os objetivos, métodos e meios seriam componentes orgânicos do programa de atividades docentes. Entre os objetivos gerais, estariam aqueles contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – História – MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília, 1999.

f) O período ideal para a aplicação do programa seria ao começarem as aulas sobre “Revoluções Inglesa, Francesa e Norte-Americana” (junho/2001), como antecedente dos conteúdos a serem trabalhados nas atividades.

g) Além da avaliação sistemática dos alunos nas aulas e ao final de cada atividade, seria aplicada uma avaliação final, após a conclusão do programa de atividades.

Nessa etapa, comprovou-se também a necessidade de que os professores tivessem acesso a todos os espaços e coleções do museu, a fim de realizar com êxito a organização e aplicação do referido programa. Cada professor recebeu um conjunto de publicações sobre o acervo museológico e sobre as exposições, a história de Ouro Preto e o projeto do novo circuito museográfico da exposição permanente.

Elaboração conjunta

Essa fase foi realizada em dois encontros, no mês de junho de 2001, com a participação dos quatro professores de História da escola selecionada e três especialistas da área pedagógica. Teve como principal característica a reflexão, a análise e a tomada de decisões conjuntas relacionadas ao planejamento das ações de caráter didático. Considerou-se como resultado fundamental dessa fase a elaboração do programa de atividades docentes para a disciplina História, 2ª série do nível médio, que se identifica por seu caráter sistêmico, flexível e participativo, e que se apresentou com a seguinte configuração:

PROGRAMA DE ATIVIDADES DOCENTES

I. Generalidades

Nível: Médio (Educação Básica)

Série: 2ª

Duração: 5 semanas

Frequência: semanal

Nº de atividades: 5

Horas aula: 10

Na escola: 4

No museu: 6

II. Objetivos Gerais

II.1 - Contribuir para a construção de laços de identidade, formação cidadã, compreensão do tempo histórico e suas relações com outros tempos, assim como garantir o direito de acesso à memória social, utilizando o acervo museológico, documental e bibliográfico do Museu da Inconfidência como um sistema de meios de ensino.

II.2 - Propiciar que o ensino de História exerça sua função mediadora para que o homem possa compreender o mundo e transformá-lo.

III. Conteúdos

III.1 - Tema Geral: A Inconfidência Mineira e “Tiradentes”

III.1.1 - Os antecedentes: O ideário que permitiu a eclosão do movimento da Inconfidência Mineira: iluminismo *versus* absolutismo; as revoluções inglesa e francesa; o movimento de liberação das colônias norte-americanas.

III.1.2 - O desenvolvimento dos fatos: o cotidiano de Vila Rica no século XVIII: a sociedade, o poder, a opressão; o movimento da Inconfidência Mineira; a figura de Joaquim José da Silva Xavier, apelidado “Tiradentes”, e suas diversas facetas: o cidadão, o mártir, o herói.

III.1.3 - A memória dos fatos: a preservação do movimento da Inconfidência Mineira: o que se guarda, como se guarda, para que se guarda, por que e onde; o papel dos museus na preservação da memória cultural de um povo.

III.1.4 - A identificação com os fatos: o significado do movimento da Inconfidência Mineira e da figura de “Tiradentes” para a história do Brasil: desdobramento no tempo; identificação cultural com o mártir, com o herói, com o ideal de liberdade.

IV. Avaliação

Foram feitas avaliações ao final de cada atividade e, posteriormente, uma avaliação geral, que incluiu um trabalho individual (elaboração de um texto sobre museus, em geral, o Museu da Inconfidência, em particular, e o personagem Tiradentes). Aplicou-se também um questionário para avaliação do programa de atividades pelos estudantes.

Atividades: descrição e desenvolvimento

1ª ATIVIDADE

Local: Sala de aula

Duração: 1 hora 40 minutos

Participantes: Alunos e professor

Objetivos

1. Compreender os acontecimentos históricos mundiais que influenciaram no surgimento das ideias da Inconfidência Mineira.
2. Estabelecer relações e comparações entre os movimentos revolucionários europeus e norte-americanos, do século XVIII, e suas repercussões no Brasil.
3. Reconhecer a importância da leitura e interpretação de textos como instrumentalização para o entendimento de informações processadas no cotidiano.
4. Aprender a ler “entre linhas”.

Conteúdos

1. Ideias Iluministas *versus* Ideias Absolutistas

2. As Revoluções Inglesa e Francesa
3. O Movimento de Liberação das Colônias Norte-Americanas

Métodos

1. Expositivo e participativo
2. Elaboração conjunta

Meios

1. Textos escritos por filósofos iluministas: Voltaire, Montesquieu
2. Música e letra de “Ideologia” de Cazusa
3. Livro de texto

Formas Organizativas

1. Trabalho em equipes: todos os alunos se ocupam do mesmo objeto de estudo

Avaliação

1. Participação na aula
2. Apresentação oral por equipes

2ª ATIVIDADE

Local: Espaço pedagógico do Museu – Ludomuseu

Duração: 2 horas

Participantes: Alunos, professores e especialistas do Museu

Objetivos

1. Oferecer ao estudante a oportunidade de experimentar diferentes sensações; despertar a curiosidade; instigar o espírito de descoberta; expressar sentimentos e emoções; e realizar inferências sobre as relações entre passado – presente, história coletiva – história individual, patrimônio – preservação – memória e identidade cultural, utilizando como meios seus objetos pessoais (“objetos de afeto”) e coleções originais da reserva técnica do museu.
2. Fortalecer emoções e sentimentos por meio da reconstrução do passado pela imaginação.
3. Mostrar a importância da utilização de documentos/objetos como “fonte(s) efetiva(s) e instrumento(s) didático(s) valioso(s) para desenvolver o raciocínio histórico e a criatividade”.
4. Trabalhar a história como ciência da ação do homem no tempo.

Conteúdos

1. O objeto-documento ante os diferentes olhares e interpretações.

2. A importância do objeto como fonte de conhecimento histórico.
3. As múltiplas formas de preservação dos acontecimentos. O papel social dos museus: o que, para que, por que, onde e como se guardam objetos.
4. A função da memória, do tempo histórico e da identidade cultural.

Métodos

1. Elaboração conjunta
2. Lúdico

Meios

1. Objetos: coleções da reserva técnica do Museu
2. Objetos: coleções pessoais (“objetos afetivos”)
3. Catálogo contendo as fichas de identificação dos objetos
4. Estampas de cenas que mostram os objetos e suas funções

Formas Organizativas

1. Trabalho em equipes: “Laboratório do Objeto”
2. Atividade lúdica: “A Brincadeira da Caixinha”

Avaliação: Oral, com base na participação das equipes durante a apresentação na atividade “Laboratório do Objeto”

3ª ATIVIDADE

Local: Exposição permanente do Museu (visita orientada)

Duração: 2 horas

Participantes: Alunos, professores e especialistas do Museu

Objetivos

1. Familiarizar os alunos com o espaço da Exposição Permanente do Museu, que apresenta objetos do cotidiano da história de Vila Rica (Ouro Preto), na época colonial.
2. Permitir a interação afetiva e cognitiva entre os alunos e a História.
3. Facilitar a compreensão do processo histórico estudado, mediante a narração e a observação direta de acervos e documentos em exposição.
4. Desenvolver atitudes e capacidades – atenção, observação, acuidade visual, imaginação – que propiciem uma “apropriação significativa”, específica do saber histórico.

Conteúdos

1. O cotidiano na Vila Rica do século XVIII: a sociedade, o poder, a opressão; as manifestações artísticas e culturais; o papel das irmandades.
2. A importância dos museus na preservação da memória cultural: seus discursos ideológicos como suporte das exposições permanentes e reforço da identidade cultural de um povo; as lacunas existentes nas coleções: intencionalidade ou casualidade?

Métodos

1. Expositivo e participativo
2. Elaboração conjunta

Meios

1. Coleções museológicas e documentais em exposição
2. Textos e etiquetas explicativas

Formas Organizativas: Visita orientada, seguindo orientação temática.

Narração dialogada do percurso da visita.

Avaliação: Participação coletiva e individual dos alunos durante a visita. Levou-se em consideração tanto os critérios dos professores como os dos especialistas do museu sobre a receptividade dos alunos à esta atividade.

4ª ATIVIDADE

Local: Sala de aula

Duração: 1 hora 40 minutos

Participantes: Alunos com seu professor

Objetivos

1. Compreender o processo e o movimento da Inconfidência Mineira.
2. Analisar a atuação de seus protagonistas, principalmente “Tiradentes”.
3. Conhecer o contexto socioeconômico da época: o que era considerado “bem de valor”.
4. Conhecer a forma e a escrita de documentos antigos.
5. Reconhecer a importância da leitura e interpretação de textos como instrumentalização para a compreensão das informações processadas no cotidiano.

Conteúdos

1. O movimento conhecido como Inconfidência Mineira ou Conjuração Mineira; o contexto sociopolítico; os protagonistas.

2. A figura do alferes Joaquim José da Silva Xavier, apelidado “Tiradentes”, e suas diversas facetas: o cidadão, o mártir, o herói.

Métodos

1. Expositivo.
2. Elaboração conjunta.

Meios

1. Reprodução de documentos da época: documento autógrafo de Joaquim José de Silva Xavier, “Relação da despesa que fez o Alferes Joaquim Joze da S. Xavier com os soldados e cavallos de sua Magestade F. nos mezes de Janero Fevereiro e Março Ano de 1783”; Sequestro dos bens do inconfidente José Aires Gomes; Inventário dos bens de Maria Doroteia Joaquina de Seixas (Marília de Dirceu)
2. Textos editados que contêm fragmentos das “Cartas Chilenas”, e da produção literária dos poetas inconfidentes Tomás Antônio Gonzaga (o Dirceu de Marília) e Cláudio Manuel da Costa
3. Livro de texto

Formas Organizativas: grupo dividido em equipes; todos os alunos se ocupam do mesmo objeto de estudo

Avaliação

1. Participação em aula
2. Elaboração de conclusões por equipe
3. Trabalho individual

5ª ATIVIDADE

Local: Auditório e exposição permanente do Museu (visita orientada)

Duração: 2 horas

Participantes: alunos, professores e especialistas do Museu

Objetivos

1. Apresentar a reconstrução do passado pela reconstituição ficcional e documental.
2. Promover a interação afetiva e cognitiva entre os alunos e a história.
3. Favorecer o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram, e a construção de identidades com as gerações passadas.

Conteúdos

O significado do movimento da Inconfidência Mineira e do personagem “Tiradentes” para a História do Brasil: desdobramento no tempo – apropriação da imagem pela República; identificação cultural com o mártir, com a construção do herói e o ideal de liberdade.

Métodos

1. Expositivo e participativo
2. Narração dialogada

Meios

1. Filmes: *Tiradentes*, doc., 15', 1970, direção de Paulo Jorge Souza; *Tiradentes, making off*, 10', 1999, direção de Oswaldo Caldeira; *A Iconografia de Tiradentes*, doc., 5', 2000, direção de Sergio Sanches e Sandra Fosque
2. Acervo de objetos e documentos da Inconfidência Mineira – Exposição Permanente – Sala das Relíquias
3. Panteão dos Inconfidentes – exposição permanente
4. Folheto que contém a reprodução da “Sentença Condenatória de Tiradentes”

Formas Organizativas: Trabalho grupal – Apresentação de filmes com cinedebate.

Avaliação: Participação no debate realizado após a apresentação dos filmes e a partir das impressões durante a visita orientada.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO FINAL

Produção de texto – conclusão (por escrito) sobre os seguintes temas:

- O museu
- O Museu da Inconfidência
- A figura de Tiradentes

OUTRAS ATIVIDADES

Levando em conta o caráter flexível do programa, em atenção à solicitação espontânea dos alunos, foi realizada uma 6ª atividade, resultado do interesse despertado no cinedebate pela temática tratada.

Abaixo, discriminamos os componentes dessa atividade:

6ª ATIVIDADE

Local: Auditório do Museu da Inconfidência

Duração: 2 horas

Participantes: Alunos, especialistas do museu e professores da escola.

Objetivo

1. Promover a interação afetiva e cognitiva entre os alunos e a História.
2. Avaliar o personagem “Tiradentes” a partir da visão oferecida pelo filme de ficção a ser assistido e pelos conhecimentos históricos adquiridos nas atividades precedentes do projeto.

Conteúdo: A figura de Tiradentes em contraposição à de seu delator, Joaquim Silvério dos Reis, como marcos de duas posições opostas na escala de valores éticos.

Método: Cinedebate

Meios: Filme de ficção histórica – *Tiradentes*, direção de Oswaldo Caldeira, cor, 120', 1999

Forma Organizativa: Atividade grupal para apreciação do filme

Avaliação: Oral – Opinião sobre o filme, seus personagens e o cenário apresentado

As atividades desenvolvidas no Museu resultaram particularmente motivantes. Dessas, destacamos as descritas a seguir:

“Laboratório do objeto”

Essa atividade envolveu:

- Organização do grupo em 6 equipes, cada uma das quais tendo recebido uma caixa com 2 ou 3 peças (ou fragmentos) da reserva técnica do museu.
- Os alunos deveriam manipular, observar, analisar, identificar e fazer a releitura das peças, descobrindo-lhes as propriedades físicas e as funções, no passado e no presente.
- Cada equipe deveria identificar e relacionar as peças com suas funções reais ou imaginárias, usando distintas linguagens: desenho, poesia, composições, dramatização, mímica.
- De início, a leitura das peças consistiu nesse jogo de significados e significações diversas. Somente no final da atividade é que se fez a “leitura museológica” dos objetos, com o auxílio do catálogo, e a “leitura funcional”, com o auxílio de estampas. Os estudantes tiveram então acesso às fichas de catalogação contendo nome do objeto, época, material, técnica, autor, sua história, pesquisas realizadas, enfim, a vida do objeto, antes e depois de fazer parte de uma coleção museológica.

“A Brincadeira da caixinha”

- Todos os participantes trouxeram de casa “objetos de afeto”, que poderiam ser parte de uma coleção ou, simplesmente, ter valor afetivo para eles. Os itens foram colocados em uma caixa, de onde cada participante os ia retirando e, um a um, identificando seus proprietários, os quais deveriam então explicar os motivos pelos quais o haviam escolhido, dessa forma criando e compartilhando a “história particular” do objeto.
- A atenção era focada, em cada relato, às emoções manifestadas – de alegria, tristeza, afetividade, etc, e às conexões que estabeleciam entre o passado e o presente, em nível simbólico.
- Esse era então o elo para que fosse estabelecida uma relação entre os “objetos de afeto” e aqueles outros que estão nas coleções do museu, e que representam uma época, um contexto cultural, e contam parte da “história particular” de um povo.
- Posteriormente, os “objetos de afeto” foram agrupados pelos alunos em coleções formadas a partir de vários critérios: tema, material, função, etc, partindo daí, novamente, para o estabelecimento de relações com as coleções museais.

- Nessa atividade foram discutidos os seguintes conceitos e noções: critérios de seleção, história de vida (o homem é sujeito de sua própria história), preservação, memória, tempo histórico e patrimônio cultural.

Outra atividade de interesse foi aquela das visitas orientadas, seguindo um roteiro temático, ao edifício do museu, antiga Casa de Câmara e Cadeia de Vila Rica. A visita incluiu várias salas da exposição permanente, destacando-se as que compõem o núcleo da “Inconfidência Mineira.” Durante as visitas, utilizou-se a técnica da narração dialogada, realizada por um especialista do museu, que atuou como mediador entre o grupo e a percepção de leituras possíveis do circuito da exposição.

A destacar, a riqueza e profundidade das análises realizadas pelos alunos durante a última atividade do programa – exibição do filme “Tiradentes” – a partir dos conhecimentos que haviam adquirido durante o desenrolar das atividades.

Conclusão

Ao final do programa, professores e especialistas do Museu avaliaram o programa em entrevistas em que ficou claro que:

- A etapa de preparação e elaboração conjunta do programa de atividades foi fundamental para o desenvolvimento da metodologia proposta, pois é por ela que se processa a troca de conhecimentos e experiências, estabelecendo o verdadeiro elo de vinculação entre escola e museu, sem o qual o planejamento das ações ficaria comprometido.

- A escola, como espaço de educação formal, trabalhando a partir de normas preestabelecidas, apresenta, em seu cotidiano, determinadas características que, ao serem confrontadas com a dinâmica museológica, necessitam de uma decodificação e de ajustes de ordem prática como, por exemplo: distribuição de carga horária, autorização de saída do grupo, entendimento entre professores e demais funcionários, etc. Isso foi percebido igualmente por professores e especialistas do Museu, ambos os grupos reconhecendo que, sem a existência do trabalho prévio entre ambos, os resultados obtidos teriam deixado muito a desejar, possivelmente mantendo-se em nível de superficialidade.

- Percebe-se um bom nível de unanimidade nas respostas de professores e especialistas quanto aos objetivos alcançados e conteúdos desenvolvidos, bem como quanto à necessidade de aperfeiçoamento de algumas formas de organização das atividades utilizadas. Foi reconhecido por todos o fato de que houve transformações de comportamento em todos os grupos implicados, ou seja, professores, especialistas e alunos, e que essas mudanças contribuíram para o pleno desenvolvimento biopsicossocial das pessoas envolvidas.

- Quando são analisadas as notas atribuídas nas avaliações sobre a estratégia elaborada, pode ser verificado que o resultado é altamente estimulador em todos os grupos. Professores e alunos disseram sentir-se valorizados pela oportunidade de participar desse tipo de programa. Os especialistas, por seu turno, formaram maior consciência da importância desse tipo de trabalho, e afirmaram sentir a necessidade de aperfeiçoar para atender a necessidades tão específicas e personalizadas.

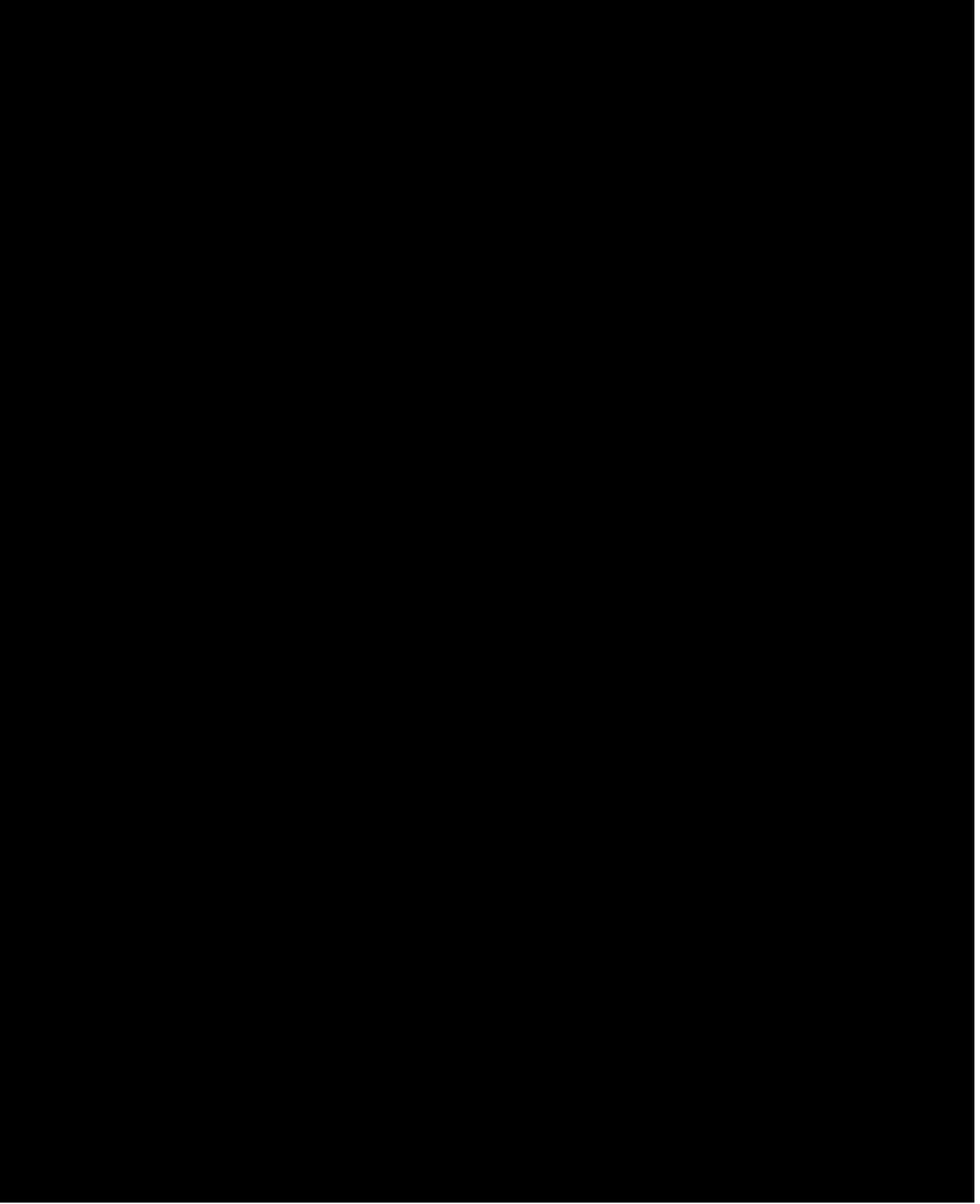
De modo geral, portanto, o programa permitiu demonstrar a efetividade da estratégia de trabalho escola-museu adotada, e a viabilidade de um vínculo sistêmico entre essas duas instituições, em nome de uma contribuição efetiva ao melhor cumprimento da função educativa de ambas.³⁷

³⁷ Para mais detalhes sobre a avaliação geral do programa e da estratégia de trabalho escola-museu adotada, ver MATTOS (2004).



PARTE 4

Novas histórias – outra museologia,
outra educação: uma nova
proposta de relação





CAPÍTULO 16

Outras faces da museologia: o museu e a comunidade

Os ecomuseus

Em outubro de 1984, em meio à década em que os princípios da chamada Nova Museologia começam a ser sistematizados, o I Ateliê Internacional Ecomuseu/Nova Museologia adota, na Declaração de Quebec, uma série de princípios que inverte a lógica de constituição das coleções museológicas: o público passa a ter participação ativa, colaboradora e essencial.

As questões afetivas, volitivas e cognitivas da comunidade, relacionadas com a memória presente, tornam-se a base sobre a qual se constrói a relação com o passado e o legado patrimonial. Com preocupações de ordem científica, cultural, social e econômica – visando ao desenvolvimento das populações – esse movimento se propõe adaptar a cada meio e projetos específicos todos os processos de que se utiliza a museologia: coleta, conservação, pesquisa, restituição e difusão, criação.

Ao encontro das funções políticas e sociais do museu, essa tendência, entretanto, não se iniciava ali. Experiência antecipatória e pioneira fora realizada nos Estados Unidos, no final dos anos 1960, coordenada pelo museólogo afro-americano John Kinard, sob os auspícios do Smithsonian

Institute. O Museu de Vizinhança de Anacostia, situado em Washington D.C., aberto ao público em 1967, tinha como objetivos tratar dos problemas relacionados ao meio ambiente urbano, fazer o levantamento da história das comunidades, dos temas africanos e da situação social dos negros.

Por outro lado, o conceito de ecomuseu (e seus derivados) é apropriado pelos movimentos museológicos internacionais, capitaneados pelo Conselho Internacional de Museus – ICOM/UNESCO, no início da década de 1970. Em 1971, a IX Conferência Geral do ICOM, em Grenoble, França, discute as funções do museu a serviço do homem. No ano seguinte, realiza-se em Santiago, Chile, mesa-redonda para a reflexão do papel dos museus na América Latina. Há, nesse sentido, uma tomada de consciência por parte dos profissionais, de que, de fato, não conheciam verdadeiramente as cidades onde habitavam e trabalhavam. Dessa reflexão surge o conceito de *museu integral*, que levava “em consideração a totalidade dos problemas da sociedade”; e o de *museu-ação*, isto é, o museu como “instrumento dinâmico de mudança social” (Araújo e Bruno, 1995, p.18).

A referência mais significativa para o conceito de ecomuseu, criado por Hugues de Varine, é, no entanto, uma experiência comunitária francesa, na região industrial das cidades de Creusot (siderurgia) e Montceau les Mines (carvão), entre os anos 1971-1982. Nascido, segundo Varine (1987), sob a égide das noções de ecologia humana, comunidade social, e entidade administrativa e, mais, a partir da definição do território e da vontade de contribuir para seu desenvolvimento, o Ecomuseu da Comunidade Urbana Le Creusot-Montceau les Mines representou, para as populações envolvidas, um fator de construção comunitária, apresentando uma nova concepção de relação entre patrimônio e sociedade: os testemunhos do passado, traços de identidade de um território, eram de responsabilidade coletiva, servindo de instrumento de educação popular e visando à invenção criadora do futuro.

Paulatinamente, começam a surgir experiências como as do México, com a Casa del Museo, os museus comunitários e os escolares, implementados pelo Instituto Nacional de Antropologia e História – INAH. No Canadá, as experiências em Quebec foram pioneiras, entre os anos 1979-1982, com destaque para a de Haute-Beauce.

Nos anos 1980, as experiências mundiais vão proliferar, principalmente, na França, em Portugal, no Canadá, na Noruega e na África. Na América Latina, capitaneados pela OEA e UNESCO, surgem, na Nicarágua, no Equador, na Costa Rica, na Colômbia e no Brasil, os Museus Didático-Comunitários.

Em 1992, realiza-se, em Caracas, Venezuela, o seminário “A Missão do Museu na América Latina Hoje: novos desafios”. Novamente se discute o papel do museu como agente de desenvolvimento na região, integrado às suas comunidades, realizando, de acordo com Maria de Lourdes Parreiras Horta, “ações e processos que contemplam e consideram as particularidades de cada contexto local e específico, no qual atuam e se situam” (Araújo e Bruno, 1995, p.35).

Segundo Varine (1995, p.19), “a doutrina de Santiago, renovada pela Declaração de Caracas, amplia-se até incorporar a utilização do patrimônio natural e cultural, mesmo fora do âmbito dos museus. A ideia do território enquanto museu faz seu caminho, quer seja em Seixal (Portugal), Santa Cruz (Rio de Janeiro) ou Molinos (Aragão, Espanha)”.

A primeira década do novo milênio testemunha importantes experiências ecomuseológicas e/ou comunitárias, sob paradigmas historiográficos, sociológicos e antropológicos direcionados ao multiculturalismo ou pluriculturalismo, e ao conceito de deslocamento das identidades culturais, levantados por estudiosos do fenômeno da globalização.

No Brasil, destacamos os trabalhos do Ecomuseu do Cerrado, Goiás, abrangendo os municípios de Pirenópolis, Corumbá, Cocalzinho, Abadiânia, Alexânia, Santo Antônio do Descoberto e Águas Lindas; os trabalhos

em curso do Ecomuseu do Quarteirão, em Santa Cruz, Rio de Janeiro; do Ecomuseu da Amazônia, em Belém do Pará; do Ecomuseu de Maranguape, Ceará; e outros em realização no Rio Grande do Sul como, por exemplo, o Museu de Percurso, Museu de Rua Picada Café. Em Minas Gerais, em parceria com o Projeto de Implantação do Parque Arqueológico das Ruínas do Morro da Queimada, desenvolvem-se as ações do Ecomuseu da Serra de Ouro Preto.

Das características comuns a todos os modelos de ecomuseus/museus comunitários vigentes, ressalte-se:

1. a participação ativa, criadora e colaboradora da população envolvida;
2. as ações e processos inspirados nas especificidades locais;
3. a importância da ideia de território (espaço vivido) como museu;
4. a apropriação coletiva do patrimônio/coleção.

O Ecomuseu da Serra de Ouro Preto

O Ecomuseu da Serra de Ouro Preto, buscando as ações que atualizam os novos paradigmas pelas diferentes frentes de atuação – como o Inventário Participativo, o projeto de entrevistas “Memória de Vida” e as ações de desenvolvimento social com ênfase nas atividades direcionadas à juventude (oficinas de arte e comunicação) –, vem procurando estabelecer diálogo com a dinâmica da territorialidade do acontecer histórico local, sua criação e recriação.

O projeto “Memória de Vida” tem como finalidade a coleta de depoimentos importantes para a reconstrução das memórias passadas e presentes dessas comunidades; o incentivo ao desenvolvimento do papel protagonista de pessoas que já tenham atingido a chamada maturidade; a recuperação de informações históricas, culturais e sociais das populações locais, suas origens e procedências, costumes, crenças, ofícios, linguagem, seus objetos de afeto; e, ainda, o levantamento do perfil populacional local, tanto do presente, quanto do passado.

O jovem é caracterizado sob o enfoque integral do desenvolvimento humano, entendido como a transformação gradual e contínua do indivíduo, expressada nos elementos biopsicossociais que contribuem para a formação da personalidade nas diferentes etapas da vida. Partindo dessas premissas, é possível determinar certas regularidades e potencialidades. Segundo critérios adotados por autores cubanos, como Oramas (1999), e Fernández e Quesada (1998), o jovem estaria incluído em duas fases do desenvolvimento humano: a adolescência e a juventude. Comparando as características das duas fases e levando em conta as potencialidades de uma e de outra, teríamos a destacar uma grande capacidade de dedução e imaginação, vínculos afetivos com o grupo de convivência, busca de independência e, ao mesmo tempo, forte necessidade de recorrer a um mediador para a tomada de decisões.

Os museus, como espaços privilegiados de acolhimento, mediação, exploração e desenvolvimento de potencialidades, são ferramentas poderosas no sentido de contribuir para o equilíbrio de tensões que afetam, principalmente, jovens e crianças, por serem mais sensíveis e propensos às inúmeras influências e possibilidades de agressões externas. Por conseguinte, nas ações direcionadas a esse público-alvo, são utilizadas metodologias participativas visando à superação das tensões sociais e culturais.

O que se pretende em curto, médio e longo prazos é estabelecer uma rede de relações “sustentáveis” entre os atores sociais do presente e todos os lugares significativos de memória. Para tanto, o projeto vem sendo pensado a partir de determinados pressupostos, seguindo orientação de Hugues de Varine (2008 e 2009):

1. O território e a implantação do Ecomuseu sobre o território.
2. Os inventários patrimoniais, de recursos humanos e de necessidades.
3. Os programas de conhecimento e valorização do patrimônio, e o das dimensões religiosa, social, da juventude, econômica e do meio ambiente.
4. A personalidade jurídica.
5. Os mecanismos de avaliação.
6. A integração com o Sistema de Museus de Ouro Preto.

O subsolo das áreas onde se localizam, atualmente, os bairros envolvidos com a sua implantação – morros da Queimada, São João, Santana, Piedade e São Sebastião – em outros tempos uma jazida arqueológica, é hoje testemunho do período da exploração do ouro nas minas gerais, como eram chamadas. Mas não só o subsolo. Em todos esses bairros estão também à mostra resquícios da ocupação urbanística de um dos mais prósperos arraiais mineradores do início do século XVIII – o Arraial do Ouro Podre ou Arraial do Pascoal – de propriedade do rico comerciante português Pascoal da Silva Guimarães, o qual, em 1708, já possuía grande contingente de escravos para trabalhar nas minas. O lugar foi tomando um impulso muito grande e, no auge da exploração do ouro, contava com, aproximadamente, três mil moradores.

Segundo a historiadora Elodia Honse Lebourg (2006, p. 15),

Nestes morros da Serra de Ouro Preto, as ruas abertas ao longo das encostas deixavam, de um lado, lotes de fortes aclives e, do outro, de consideráveis declives. Os materiais mais utilizados nestas construções variavam bastante. As rochas empregadas eram os quartzitos em blocos ou em formações estratificadas que, como lajes, foram largamente empregadas em Vila Rica. As rochas talcosas e maciças geralmente utilizadas eram a pedra-sabão ou de panela. As madeiras aproveitadas eram a canela preta, a braúna, a candeia, a canela-de-ema, os coqueiros chamados de palmito, as taquaras e as samambaias arborescentes. Usava-se ainda canga, areia, cal e ferro.

Por volta de 1711, em Vila Rica de Albuquerque já se observava uma mudança no traçado urbanístico, com o início da construção de pontes, chafarizes, abertura de ruas, surgimento de um comércio e uma certa ordem administrativa.

É por essa época que o rei D. João V institui a cobrança dos “quintos” – imposto de 20% sobre o total do ouro extraído, criando tensões na relação entre os mineradores e a Coroa Portuguesa. As Casas de Fundição, instaladas a partir de 1719, aumentam ainda mais essa pressão, pois estava proibida a circulação do ouro em pó ou em pepitas. Esses deveriam ser fundidos e marcados com o selo real.

A situação tornou-se insustentável e, em 1720, eclodiu a revolta conhecida como “sedição de Vila Rica”, sufocada por D. Pedro de Almeida Portugal, Conde de Assumar. Vários revoltosos foram presos, entre eles o próprio Pascoal, deportado para Lisboa. Seu arraial foi totalmente queimado e a população se refugiou em outros locais da Vila.

Conta a lenda que a “cidadela do Ouro Podre” ardeu em chamas por toda a noite, para servir de exemplo a quem ousasse desrespeitar a Coroa. A partir de então, o lugar ficou conhecido como “Morro da Queimada”.

Com o declínio da produção aurífera, o local ficou abandonado, em ruínas, por quase duzentos anos. Uma nova ocupação, porém, vem se verificando há pouco mais de um século, incentivada de início pela própria Câmara Municipal, conforme documento assinado por seu presidente, Diogo Luiz de Almeida Pereira, em 1892³⁸:

[...] Considerando que essas mesmas superfícies isentas uma vez abandonadas revertiam livres de toda exceção ao patrimônio municipal; pelo que considerando como nos Morros de Sant-Anna, da Piedade e outros antigos arraiais suburbanos grandes extensões acham-se vagas coberta apenas por ruínas; e bem assim como a Câmara tem necessidade de terrenos para afora a todos quantos desejam repovoar esses bairros no interesse de favorecer o grande desenvolvimento que a cidade está tomando.

Paulatinamente, desde o final da década de 1940, começa a surgir novo povoamento, desordenado, nos antigos territórios mineradores de Pascoal. Impulsionado até então pela ausência de políticas públicas preservacionistas, por políticos inescrupulosos, pelo aumento da população e sua consequente necessidade de moradia, vai se adensando, circundando o perímetro urbano tombado da cidade de Ouro Preto. Para se ter uma ideia, o censo do ano 2000, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, registra um total de, aproximadamente, 4.132 habitantes na região.

Em 2002, cerca de 68,2% dos 250 mil hectares que compreendem o Morro da Queimada estavam ocupados por pessoas provenientes de áreas rurais vizinhas à região, o que contribuiu, mais uma vez, para sua acelerada descaracterização.³⁹

Atualmente, estima-se que a população que vive nos bairros conhecidos como “Serra de Ouro Preto” alcança a casa dos 12.000 (doze mil) habitantes. No entanto, esses não são dados precisos. Por motivos diversos, nossas pesquisas ainda não conseguiram obter, junto aos órgãos competentes, informações detalhadas a respeito dessas questões.

Milton Santos (1997 *apud* SÁ, 2007) refere-se a “lugar” como um modo de tratamento do “mundo vivido” que implica compreender esse “lugar” por meio de relações, objetivas e subjetivas, que com ele se estabelecem. Quais seriam então as relações objetivas e subjetivas estabelecidas por esse novo contingente populacional com os “lugares de memória” do Ciclo do Ouro na cidade de Ouro Preto, Patrimônio Cultural da Humanidade? Quais são seus valores de referência, suas raízes identitárias, seus laços afetivos? Seu sentido de pertencimento relaciona-se a que tempo? Ao passado, ao presente, ou aos dois, concomitantemente?

Retornando a Santos (2005, p.63): “Tempo e espaço conhecem um movimento que é, ao mesmo tempo, contínuo, descontínuo e irreversível. Tomado isoladamente, tempo é sucessão, enquanto o espaço é acumulação, justamente uma acumulação de tempos”. Nesse sentido, o tempo presente relaciona-se à evolução das coisas, enquanto que a paisagem formada pelas escritas anteriores dos lugares relaciona-se à acumulação de tempos

³⁸ ARQUIVO PÚBLICO MUNICIPAL DE OURO PRETO. Livro de Registro de Ofícios de portarias. No.950, livro 08, cx.20, fls 13v a 14. 1892-1893. Documentos de vereanças, cx.14, 1892. Citado por FERREIRA, Juliano, *Caminhos, Percursos, Histórias e Interpretações nos Museus de Ouro Preto*. Ouro Preto: Festival de Inverno, 2007. (Apostila)

³⁹ Ver Marco Antônio Fonseca, *Ocupação Desordenada Ameaça Patrimônio Mineiro de Ouro Preto*, citado na monografia de OSTANELLO, Mariana Cristina Pereira, “Parque Arqueológico, Ecomuseu e Turismo – Contribuições para a Preservação do Patrimônio e Desenvolvimento Social no Antigo Arraial do Ouro Podre”. Ouro Preto: UFOP/DETUR, 2007. p. 22. O texto de M. A. Fonseca encontra-se disponível em: http://www.radiobras.gov.br/ct/2002/materia_010302_5.htm. Acesso em 18 jul. 2007.

passados, inertes. É o tempo social vivo que irá desfazer e renovar continuamente essa relação.
Os lugares de relação: Parque Arqueológico do Morro da Queimada e Ecomuseu da Serra de Ouro Preto.

Os objetos, naturais ou artificiais, são híbridos (...) já que não têm existência real, valorativa, sem as ações. Assim, cada lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional (SANTOS, 2005, p. 159).

A necessidade de criação do Parque Arqueológico do Morro da Queimada surgiu sob a perspectiva de proteção de um patrimônio que foi sendo aos poucos dilapidado, tanto pelo poder público local quanto por parte da população que veio ocupando novamente, ao longo do tempo, a região.

Dentre os objetivos (MINISTÉRIO ..., 2005) para sua criação, podemos destacar: ampliação das pesquisas históricas por meio de programas de escavações arqueológicas, possibilitando um conhecimento mais amplo sobre a cultura material, a história da paisagem, das técnicas e dos objetos usados na mineração; proteção e ordenamento das ruínas das primeiras edificações construídas com pedra e argamassa, dos detalhes em cantaria e dos conjuntos de ruínas de currais e pátios constituídos de muros de pedra em junta seca; revisão da historiografia mineira e crítica da história positivista; estudo da memória de Felipe dos Santos e da sedição de Vila Rica (1720) à luz da história da cultura material da região; criação de uma opção diferenciada de turismo fora do circuito tradicional; proteção de parte significativa da moldura paisagística do conjunto arquitetônico e urbanístico de Ouro Preto tombado pelo IPHAN; melhoria da qualidade de vida e inclusão social das comunidades vizinhas; desenvolvimento da consciência dos moradores e transformação da autoimagem; geração indireta de emprego e renda, bem como da sustentabilidade econômica do empreendimento.

O que se percebe é que, pouco a pouco, o movimento começa a se ampliar, integrando-se cada vez mais às finalidades e objetivos desse empreendimento que irá se constituir, na realidade, em um complexo museológico formado pelo *espaço-testemunho* advindo das escavações e contenção das ruínas remanescentes do antigo arraial; pela experiência contemporânea comunitária (*espaço cultural vivido*), procurando cumprir o que foi proposto na Carta de Belém (SEMINÁRIO..., 2007) por meio de princípios democráticos que possibilitem o exercício da cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica; e pelo *lugar-ambiente*, potencializando uma rede de relações “sustentáveis” entre homem, natureza, cultura e sobrevivência.

Nessa perspectiva, busca-se a superação de tensões sociais e culturais, como as que, por exemplo, marcam polaridades do tipo mudança e permanência; mobilidade e imobilidade; esquecimento e memória; o eu e o outro; presente e passado; patrimônio construído e patrimônio espiritual.

A museologia, desse modo, não por exclusão ou em detrimento do espaço de exposição, mas por extensão de seus pressupostos e abertura para a função social e educacional de suas ações no contexto da comunidade onde se insere, abre uma reflexão em busca de sentido e significado para as relações entre presente, passado e futuro.

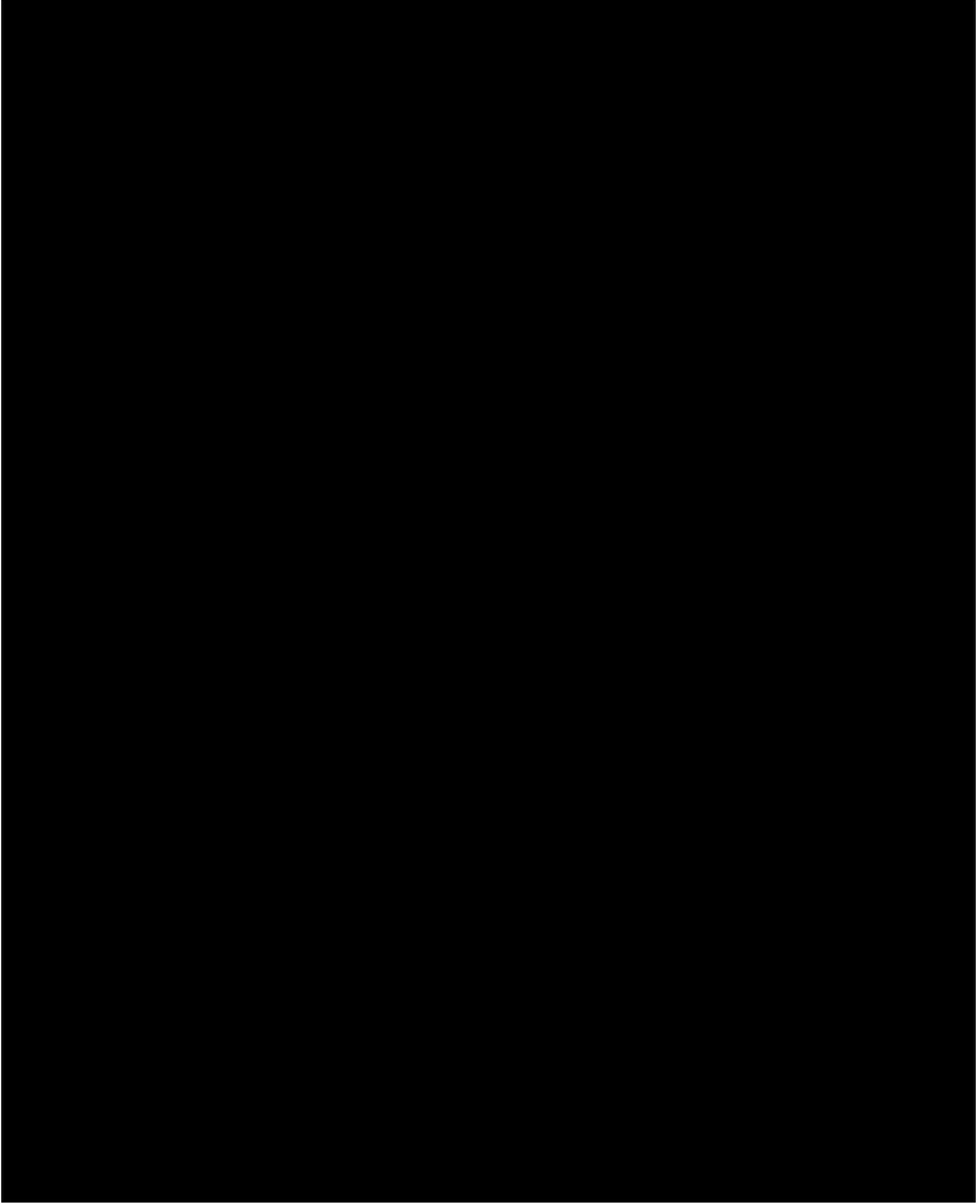
Com isso,

Os temas e as problemáticas historicamente fundamentadas vão ao passado na medida em que esse passado desperta interesse para os desafios contemporâneos. Implica em uma tomada de posição no presente, que dialoga com o passado, não para resgatá-lo e sim para questionar o rumo de nossos predecessores, aprofundando nosso entendimento sobre as vias que se mostram na atualidade e o compromisso com as

escolhas que fazemos. Estudar história é uma tomada de posição diante do que já foi feito e do que desejamos fazer para darmos a nós mesmos a aventura de criar outros tempos (RAMOS, 2004, p.131).

Por óbvio, essa nova perspectiva promove uma revisão dos conceitos de educação, memória, patrimônio e identidade (individual, cultural e social) e das relações entre eles, na dinâmica da criação de itinerários de formação e informação que produzam saber e conhecimento, a partir da experiência e vivência do indivíduo, nas relações e nos processos de interação e identificação com o seu mundo, em toda a sua dinâmica espaço-temporal – seus contextos mais, ou menos, próximos: físico-ambientais, econômicos, sociais, históricos e culturais.

A história nacional e regional contada pelos fragmentos de memória sob a guarda do Museu da Inconfidência se completa por meio da história local sob a guarda de uma população que detém, em forma de contos, lendas, manifestações religiosas, festas e folguedos, culinária, música, objetos, a fórmula mágica e viva de recriação dos primórdios da cidade.





CAPÍTULO 17

Outras faces da educação: memória, (in)formação, identidade e patrimônio (com Ione Mattos)

*Conhecimento [...], não se transfere, se cria,
através da ação sobre a realidade.*

Paulo Freire

Diálogo, sentido e significado

Ideais educacionais que pretendem responder a “como desenvolver, a partir da cultura, as temáticas que permitam às pessoas melhor dominar seus itinerários educativos” (GADOTTI, 1991) vêm ao encontro das ações e perspectivas dos ecomuseus.

A nova relação museu-educação não mais se manterá apenas em uma via – o contato com o objeto/documento museológico em um espaço de exposição – que privilegia os mecanismos de mediação das informações sobre conteúdos programáticos oficialmente determinados. Ao contrário, agora se tornam privilegiadas as questões de sentido e significado, seja no âmbito do ensino formal, escolar, seja no âmbito da informação em sentido mais amplo, em que se encontram os museus.

Do lado da informação museológica tradicional, abrem-se as comportas de uma reflexão crítica sobre o sentido e o significado das escolhas em uma dada coleção de objetos. Quem escolhe? Com que critérios? Com que finalidades? Como aponta Ulpiano Bezerra de Menezes, o objeto como suporte de informação não fala por si só, e a pessoa que o destaca pela escolha não tem o poder de fazê-lo “falar” a mesma língua de todos e qualquer um que entre em contato com ele. A escolha do objeto é, sim, de natureza retórica, mas a fala é de quem o escolhe, “e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala” (MENESES, 1995, p.95 *apud* RAMOS, 2004, p. 115-116).

Do lado da (in)formação para a construção de trajetos educativos, a questão do sentido e significado passa pelo crivo do diálogo e da relação entre aquele que apre(e)nde e aquilo que é apre(e)ndido ou, em outras palavras, entre aquele que busca a informação e aquele ou aquilo que a veicula. Nesse sentido, “conhecer é sempre uma situação dialógica”. [...] “Coerente com este princípio, não se pode aceitar, em tal forma de ação, a transferência de conhecimento, que implica sempre na existência de um polo que sabe e na de outro que nada sabe” (FREIRE, 1978, p.81). Ao contrário, o processo educativo, desde esse ponto de vista, pressupõe, tal como se dá no processo ecomuseológico, a participação ativa do grupo envolvido por suas ações, seja ele formado por estudantes seja por uma comunidade.

Além disso, a aprendizagem como processo dialógico não comporta a “transferência” mecânica de saberes, simplesmente porque sentido e significado não podem ser transferidos, uma vez que são construções de nossa mente em atos cognitivos. Fazer *sentidose* refere a se a pessoa, tendo por base suas memórias de informações e experiências anteriores, consegue *compreendero* item de informação em questão. Ter *significação*, por outro lado, refere-se ao reconhecimento, pela pessoa, da *relevância* que o item de informação pode ter para si própria e para seus propósitos de vida. Por óbvio, portanto, a atribuição de sentido e significado é tarefa transformadora daquele que aprende.

Do ponto de vista do sujeito que entra em contato com uma informação, ou com um objeto como suporte de informação, portanto, a importância desse conhecimento nunca é um fato *a priori*, validado pela atribuição de sentidos e significados alheios. Sua importância vai residir na qualidade da relação e interseção que o sujeito consiga promover entre seu próprio acervo de conhecimentos e experiências (suas memórias individuais) e o acervo de conhecimentos e experiências contidos naquilo que o informa (memórias coletivas – sociais, culturais, artísticas, científicas e/ou históricas). Esse campo de interseção de memórias, no entanto, não é automático: há que buscá-lo ativamente no diálogo, pois “dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 1978, p. 49).

Esse campo de identificações tampouco é uma montagem passiva de arquivos mortos. A memória humana, individual ou coletiva, é um arquivo vivo em permanente reconstrução. Cada vez que acessamos uma memória estamos, de fato, recriando-a e reinterpretando-a. Passado, presente e futuro só existem na simultaneidade dessas construções.

Memória, pra que te quero?

“Você tem boa memória?”

“Estou com problemas de memória.”

“Quase não tenho memória da minha infância.”

“Prefiro matérias de raciocínio a essas que a gente tem que memorizar.”

A que ideias ou conceitos a palavra *memória* se refere em todas essas frases, expressões comuns no cotidiano de todos nós? Em termos temporais, a ideia é a de que falamos do passado. “Boa memória” significa a capacidade de lembrar com facilidade eventos, fatos, informações, conhecimentos, etc. Evocações. “Problemas de memória”, por outro lado, relacionam-se às dificuldades que possamos ter para acessar essas mesmas informações. O mesmo vale para “ter (ou não) memória” de algum período da vida ou acontecimento específico: passou, lembro-me (ou não).

Da mesma forma, quando alguém diz que não gosta das “matérias em que precisa memorizar”, aquelas conhecidas como “decoreba”, está traçando uma igualdade conceitual entre *memória* e *registro*. A igualdade se aplica também a quando alguém diz “saber” tal e qual coisa “de memória”.

Nesses usos, o traço comum é a compreensão da memória como “coisa do passado”, “registrada e guardada” em algum arquivo (material ou cerebral). Nada a estranhar, uma vez que nem mesmo os dicionários (até onde sabemos) apontam qualquer acepção da palavra que não inclua na definição as ideias de reminiscência, lembrança, registro, armazenamento.

A contraposição entre raciocínio e memória, embora não encontre respaldo, nem nos dicionários, nem em textos especializados, ilustra outra tendência conceitual de senso comum: memórias são “dados” de registro e, como tal, são informações compiladas, gravadas, guardadas, que, ao serem reproduzidas, são consideradas “corretas” enquanto iguais a si mesmas. Nesse caso, há “decoreba”, e não “raciocínio”, porque os dados não permitem manipulações criativas, ou o encontro de novas soluções, ou transformações e reformulações de qualquer tipo. Assim, por exemplo, história costuma ser considerada uma disciplina “de decoreba”, enquanto a matemática goza fama de ser “de raciocínio”.

A memória, nesses casos, acaba por sofrer algumas associações não muito abonadoras: passado leva a antigo, que leva a ultrapassado, que leva a superado. Registro, reminiscência, leva a saudosismo, que leva à superestima do passado, que leva a anacronismo, que leva a conservadorismo. “Memorizar” é o efeito da repetição, que leva ao pensamento mecânico, que leva à falta de raciocínio, que leva à ausência de criatividade e de sentido crítico.

Mas, afinal, a memória é isso mesmo?

Do ponto de vista biológico, a memória está longe de poder ser comparada a um registro acabado e fechado daquilo que passou. Ao contrário, como descreve Rita Carter (2009),

Quando nos lembramos de um evento, os neurônios envolvidos na geração da experiência original são reativados. Contudo, lembranças não são reproduções fiéis do passado, mas reconstruções dele. O objetivo

primário da memória é prover informação para guiar nossas ações no presente e, para fazê-lo com eficiência, nós geralmente retemos apenas aquelas experiências que de algum modo nos são úteis. Nossa lembrança do passado é, portanto, seletiva e não confiável⁴⁰ (p.152, tradução nossa).

A noção de que a funcionalidade da memória está ligada às nossas ações no presente é de radical importância no contexto de nosso argumento. Essa é uma ideia apoiada por estudos científicos da memória e da aprendizagem, marcando profundamente a relação entre ambas: não lembramos por lembrar, ou para “fixar padrões culturais para apenas ‘preservá-los’” (GADOTTI, 1991). Nosso cérebro retém, e nos torna disponível esse material de lembranças, para que possamos, com os dados aprendidos a partir da experiência, lidar com as situações aqui e agora.

Mais do que isso: é com o material de que são feitas as memórias que fazemos as operações e generalizações que liberam a cognição dos limites do aqui e agora para o planejamento e visão de possíveis – a memória futura. Como ensina o neuropsicólogo Elkhonon Goldberg (2002, p.47), “para evocar uma representação interna do futuro, o cérebro precisa ter a capacidade de tomar certos elementos de experiências anteriores e configurá-los novamente de um modo que, em sua totalidade, não corresponda a nenhuma experiência passada real”.

Mas os “certos elementos de experiências anteriores” são nada mais que memórias, no plural, como deve ser, porque na verdade não dispomos de uma memória, mas de várias, codificadas em diferentes áreas do cérebro, e disponíveis para as diferentes relações e configurações com as quais podemos traçar, de um lado, as ações que vão responder a nossas necessidades presentes e, de outro, aquelas que vão servir aos planejamentos futuros.

Aprender envolve a memória e em muitos sentidos se confunde com ela. “Aprender é um processo”, escreve Rita Carter, “no qual neurônios que disparam juntos para produzir uma experiência particular são alterados de modo a tender a disparar em conjunto novamente”⁴¹. E como se forma a memória de um evento?

A percepção inicial de uma experiência é gerada por um grupo de neurônios disparando juntos. Disparos sincrônicos tornam os neurônios envolvidos mais inclinados a disparar novamente juntos no futuro, uma tendência conhecida como “potenciação”, a qual recria a experiência original. Se os mesmos neurônios disparam juntos com frequência, eles eventualmente se tornam permanentemente sensíveis uns aos outros, de tal modo que, quando um dispara, os outros também disparam. Isso é conhecido como “potenciação de longa duração” (Carter, 2009, p. 156, tradução nossa.)⁴².

⁴⁰ “When we remember an event, the neurons involved in generating the original experience are reactivated. However, recollections are not replays of the past, but reconstructions of it. The primary purpose of memory is to provide information to guide our actions in the present, and to do this efficiently we generally retain only those experiences that are in some way useful. Our recall of the past is therefore selective and unreliable.”

⁴¹ “Learning is a process in which neurons that fire together to produce a particular experience are altered so that they have a tendency to fire together again” (p.156, tradução nossa).

⁴² “The initial perception of an experience is generated by a subset of neurons firing together. Synchronous firing makes the neurons involved more inclined to fire together again in the future, a tendency known as “potentiation”, which recreates the original experience. If the same neurons fire together often, they eventually become permanently sensitized to each other, so that if one fires, the others do as well. This is known as “long-term potentiation”.

Assim, podemos perceber a relação estreita entre memória e aprendizagem, como também especificam Gazzaniga, Ivry, e Mangun (2006):

O **aprendizado** é o processo de aquisição da informação, enquanto a **memória** refere-se à persistência do aprendizado em um estado que pode ser evidenciado posteriormente (Squire, 1987). O aprendizado, então, tem um resultado a que chamamos de *memória*. Colocando isso de outra maneira, o aprendizado acontece quando uma memória é criada ou reforçada pela repetição (p.320, grifos dos autores).

Fica evidenciado, nessa relação, o papel da memória no desempenho cognitivo: ela é a evidência da persistência de um aprendizado, o resultado de um processo de aquisição e conservação de informações que podem ser recuperadas para servir ao indivíduo em seus processos de estar e agir no mundo.

A funcionalidade dessas informações codificadas no cérebro serve aos procedimentos, hábitos e habilidades físicas, e também às operações mentais que nos levam das reações às ações. Nossas memórias provêm da experiência, mas a realidade evocada por elas não é estática e sempre igual a si mesma, nem o são os processos de relação entre a realidade da experiência e a respectiva memória, e posteriormente entre essa memória e a sua evocação.

Usamos a memória de um modo tal que somos capazes de correlacionar, transformar, generalizar, distorcer, reconfigurar, recombinar as informações disponíveis. Essa capacidade nos liberta de um repertório reativo fixo, permitindo-nos lidar com a novidade, com a ambiguidade, com a representação mental de alternativas, com o planejamento, com a intencionalidade. Nas palavras de Goldberg (2002),

A transição do comportamento principalmente reativo para o principalmente pró-ativo é provavelmente o tema central da evolução do sistema nervoso. Somos capazes de formar objetivos, nossas visões de futuro. Então agimos de acordo com nossos objetivos. Mas para orientar nosso comportamento de um modo sustentável, essas imagens mentais do futuro devem tornar-se o conteúdo de nossa memória; assim as lembranças do futuro são formadas (p. 156).

É dessa memória proativa, cujas evocações do passado servem ao presente e à construção do futuro, que tratamos quando nos referimos aos campos de identificação – interseção de memórias individuais e coletivas – que marcam a relação do ser humano com o seu mundo, qualificando a sua presença e a sua prática em um espaço que é, não apenas físico, mas histórico, cultural e social.

Memória, patrimônio de quem?

*[...] devemos ser capazes de agir de acordo
com a consciência de nosso querer, ou não querer,
a realidade que estamos trazendo à mão no nosso viver.*

Humberto Maturana

Trabalhar com o conceito de memória como um processo, admitir suas relações com dimensões no presente e no futuro, contemplar sua funcionalidade para a cognição/aprendizagem, tudo isso implica tratar o conceito de patrimônio como “uma construção social, porque para que determinados elementos se constituam como patrimônio têm de ser resgatados de um *corpus* cultural mais ou menos difuso e sujeitos a uma engenharia social que lhes confere valor e significado” (PERALTA, 2003). Nesse sentido, “a conversão de objectos e fenómenos culturais em património não é espontânea nem natural. [...] O património constrói-se, ou, se se quiser, utilizando as palavras de Llorenç Prats, ‘activa-se’⁴³.

A construção social que confere valor, ou seja, sentido e significado, aos aspectos afetivos, culturais, estéticos, territoriais, sociais, históricos, científicos, econômicos e técnicos da vida e dos bens que uma sociedade ou grupo social compartilha forma, assim, o patrimônio comum, constituído no cotidiano em que tais aspectos são compartilhados e preservados, pelos vínculos que mantêm com o sentimento coletivo de identidade.

Contudo, como admite Odalice Priosti (2004), “o reconhecimento de um bem patrimonial coletivo pelos membros de uma comunidade, de uma população – a patrimonialização – não é suficiente para que eles assumam a responsabilidade pela sua conservação”.

Dessa constatação surgem algumas preocupações fundamentais da nova museologia com o processo de educação patrimonial. Educação cuja matéria-prima está na “passagem de um patrimônio em constante mudança, portanto, sempre em construção, à comunidade do futuro”, selando “o compromisso da partilha e da responsabilidade com esse mesmo patrimônio” (PRIOSTI, 2004). Para “fazer viver cada elemento que conserva um sentido para a comunidade”, Varine (2004a) propõe “um esforço de reflexão e de ação coletivas” que trate o patrimônio como “um recurso que é preciso partilhar entre membros de uma mesma comunidade vivendo num mesmo território”.

Por óbvio, sem essa partilha não há como fazer vigorar tal compromisso de responsabilidade, porquanto é o dia a dia compartilhado que permite as identificações que serão projetadas como valor, em seus sentido e significações próprios. Além disso,

é preciso então apelar para um catalisador de todos os patrimônios e de todas as memórias. [...] É preciso então inventar, localmente, uma forma específica de museu, mediador do patrimônio na sua totalidade, que se dirija aos eleitos, aos funcionários, aos proprietários, aos habitantes em geral, às crianças, aos velhos, aos estrangeiros, para levá-los a compartilhar não os objetos estocados nas reservas ou selecionados para exposições (mas esses também), mas o conjunto do patrimônio da comunidade, que permanece no tempo e numa iniciativa dinâmica, visando o desenvolvimento (VARINE, 2004a).

⁴³ PRATS, 1997 *apud* PERALTA, 2003.

Essa dinâmica atende, por um lado, à “construção desse museu educador-libertador”, que se indaga sobre as formas de “uma comunidade [...] inventariar, classificar, conservar, sistematizar e analisar o patrimônio comum, construído no cotidiano, portador de diferentes sentidos e formas”, de modo que “esse patrimônio possa se tornar um instrumento eficaz de desenvolvimento local, partindo do princípio de que o museu educa e liberta as forças vivas de uma população para o pleno exercício da cidadania” (VARINE, 2004b).

Por outro lado, tal ação precisa refletir sobre as formas de apropriação do conhecimento, aí onde se dão as conexões e interseções entre as memórias individuais e coletivas.

Da qualidade dessa interseção – entre um patrimônio individual de conhecimentos e experiências, e o patrimônio de conhecimentos e experiências que formam a herança social-cultural-artística-científica e/ou histórica de um grupo, da sociedade na qual está inserido e, em última instância, da humanidade – resultará maior, ou menor, escolha e autodeterminação no traçado de itinerários educativos que nos tornem “capazes de agir de acordo com a consciência de nosso querer, ou não querer, a realidade que estamos trazendo à mão no nosso viver” (MATURANA, 2001).

Afinal, quando *sentido* (compreensão) e *significado* (relevância) estão na pauta de ambos os processos – educacional e museal, deparamo-nos com a grande questão das dinâmicas de (in)formação dialógicas (as únicas, a nosso ver, a proporcionarem uma real apropriação de conhecimentos): como “tirar o chapéu” (abandonar por alguns momentos o próprio saber e decorrente concepção de mundo para experimentar outras perspectivas e ideias) sem “perder a cabeça” (anular a perspectiva pessoal/de grupo)?

Na situação de diálogo de aprendizagem, a pergunta vale, por óbvio, para ambas as partes envolvidas. Como criar pontos de interseção que proporcionem uma relação com sentido e significado entre os três campos de saber em jogo: o do educando – grupo – comunidade, o do educador – especialista, e o da área de conhecimento que estiver em pauta?

A questão é vital quando se quer um “itinerário que vai da cultura popular à cultura erudita e letrada, passando pela formação da consciência crítica, articulando a primeira com a segunda” (GADOTTI, 1991). Trata-se de reconhecer a validade de “um prolongamento da cultura primeira na cultura mais elaborada” (*op. cit.*), sem desprezar ou desconhecer toda a riqueza do saber construído por uma comunidade, mas tampouco sem pregar ou artificialmente pretender manter esse saber estagnado, em nome da preservação ou da “pureza” do saber informal.

Afinal, aprender é, em certo sentido, desaprender-se. Uma nova informação, ao ser assimilada, modifica nossos esquemas mentais, e mexe, com maior, ou menor, profundidade, nas ideias que fazemos de nós mesmos, da nossa experiência no mundo, e do próprio mundo. No entanto, por radical que seja a mudança, trabalhamos com as novas informações a partir do que conhecemos. Guyton e Hall (2002), assim colocam a questão:

Uma das características mais importantes da consolidação é que as memórias novas são *codificadas* em diferentes classes de informação. Durante esse processo, tipos semelhantes de informações são recuperadas dos compartimentos de reserva de memórias e utilizados para ajudar a processar a nova informação. A memória nova e a velha são comparadas, para detectar semelhanças e diferenças, e parte do processo de armazenagem consiste mais em armazenar as informações sobre essas semelhanças e diferenças do que, simplesmente, em armazenar a nova informação não processada. Assim, durante a consolidação, as novas memórias não são armazenadas aleatoriamente no cérebro, mas são armazenadas em associação direta com

outras memórias do mesmo tipo. Isso é necessário para que se possa “buscar” a reserva de memória mais tarde, a fim de encontrar a informação desejada (grifos nossos).

Desse modo, em certa medida, ao aprendermos, “tiramos o chapéu”, sempre, mas não “perdemos a cabeça”. A essência de nossos processos cognitivos, fundamentada na capacidade de formar e evocar memórias, garante em certo grau a nossa integridade, a manutenção daquele “senso de mim” que dá estabilidade à mudança.

O problema, tanto nos processos individuais quanto nos de grupo, é portanto o de garantir o acesso a e a apropriação de conhecimentos, a partir das interseções ou, em alguns casos, da ampliação dos raios de círculos concêntricos de saberes acumulados, patrimônio de todos, não apenas de alguns.

Esses são, em consequência, processos, não produtos. Evocar saberes, estabelecer associações e ativar a busca por informações para instruir processos de planejamento, escolha e decisão é contemplar o patrimônio como memória em todo o seu potencial criativo, individual e social. Como explicita Ramos (2004),

... a proposta aqui defendida para as políticas patrimoniais e, especialmente, para as práticas museológicas, não se ancora na preservação de uma suposta identidade cultural ou do resgate do nosso passado, e sim no direito à diversidade histórica, o direito à multiplicidade das memórias como pressuposto básico para a construção de um potencial crítico diante de nossa própria historicidade. Assim, a preservação tem o intuito de dar a todos nós o direito de saborear as diferenças, de perscrutar as marcas de outros tempos, criando em nós a consciência de que somos seres historicamente constituídos (p. 80).

Então, o objeto/documento que informa, a coleção que se expõe, a produção que se dá a conhecer, os espaços que abrigam a produção e o produto, o meio em que se habita, os valores e crenças que costumam as relações, os símbolos que corporificam os pensamentos e sentimentos, os meios e as formas em que se estabelecem as comunicações, as práticas que alimentam os sonhos e as conquistas, formam o campo de patrimônios disponíveis a quem escolher buscá-los. Memórias: presentes, passadas e futuras.

Identities

... e acaso existem os brasileiros?

Carlos Drummond de Andrade

Se, como afirma Izquierdo (2004, p.16), citando Norberto Bobbio, “Somos rigorosamente aquilo que lembramos”, o que são essas lembranças que fazem de mim “eu”? E essas outras que ampliam meu “eu” em “nós”? O que faz de nós “mineiros”, ou “cariocas”? O que faz de nós “brasileiros”? Ou, melhor formulando a questão, como formamos os padrões mentais que nos permitem distinguir quem somos e aquilo que expressa o que percebemos que somos?

Em suas bases biológicas, podemos dizer que a percepção de um “eu” é esse “sentido de *self*”, de “como nos damos conta de que o conhecimento particular que você e eu contemplamos em nossa mente, nesse exato momento, é moldado de uma perspectiva específica, a do indivíduo dentro do qual esse conhecimento se forma, e não de uma perspectiva canônica de tipo único para todos” (DAMÁSIO, 2000, p.27). Esse nível de conhecimento é uma forma de consciência que “depende da memória convencional e da memória operacional”, está ligado “à ideia de identidade, e corresponde a um conjunto não transitório de fatos e modos de ser únicos que caracterizam uma pessoa” (*ibid.*, p.34-35).

Damásio (2000, p.37) complementa: “possuir um sentido do *self* não só é necessário para conhecer, no sentido próprio, mas pode influenciar o processamento de tudo o que vem a ser conhecido”. Por um lado, “a noção de um indivíduo único, delimitado, que muda gradualmente ao longo do tempo mas, de algum modo, parece permanecer o mesmo” (p. 177), fornece “a continuidade de referência”, estabilidade que dá consistência às relações entre um indivíduo singular e seu mundo. Por outro, “o seu corpo é sempre a referência”, ou seja, “a propriedade e a condição de agente estão inteiramente relacionadas a um corpo em um instante específico e em um espaço específico” (p.190).

Os aspectos discutidos por Damásio (2000) referem-se às suas suposições sobre as bases neurais da consciência, até chegar ao nível do que chama de “consciência ampliada”, o “*self* autobiográfico” baseado na “memória autobiográfica, que é constituída por memórias implícitas de múltiplos exemplos de experiência do passado e do futuro antevisto”. Essa memória “cresce continuamente com a experiência de vida” (p.225).

Temos, portanto, na construção do conhecimento (aprendizagem), como na construção da identidade (consciência do “eu” cognoscente), a relação entre um corpo, seu tempo e seu espaço. Essa dimensão relacional, nesse nível de consciência, não se localiza mais no aqui-agora:

Acredito que um aspecto crucial da evolução do self reside no equilíbrio de duas influências: o passado vivido e o futuro antevisto. [...] As memórias dos cenários que concebemos como desejos, aspirações, objetivos e obrigações atuam a todo instante sobre o self. Sem dúvida elas também possuem um papel na remodelação consciente e inconsciente do passado vivido e na criação da pessoa que a cada momento imaginamos ser.(DAMÁSIO, 2000, p.288).

A dinâmica da identidade, no sentido exposto, não pode ser ignorada quando falamos, genericamente, de “identidade cultural”, ou daquilo que nos traz o sentido de “pertencimento” a um grupo, uma comunidade, uma nação, um mundo. Não podemos esquecer que “nós” é um campo de relação reunindo um certo número de “eus”. O que nos faz “cariocas”, “mineiros”, “brasileiros”, “terráqueos” tem o mesmo estofado daquilo que nos faz “humanos” entre os demais animais.

A ideia aqui não é reducionista. Não estamos privilegiando o aspecto individual das identidades culturais, ao contrário, estamos enfocando o aspecto relacional ou, usando um termo mais preciso, contextual, porque uma identidade – individual, social ou cultural – é sempre o resultado de um processo que acontece na relação *entre* as pessoas (um corpo próprio) e os contextos (ambientes) aos quais se encontram expostas.

Nas ações educativas, como nas ações sociais, busca-se oportunizar ao agente específico, em um momento específico, em um contexto específico, a construção de sentidos e significados cujo conhecimento lhe permita crescer de forma independente, mas integrada ao seu mundo. Como explica o filósofo Alva Noë (2009), a

“maturação não é tanto um processo de autoindividação e independência quanto o é de crescimento confortável para a inserção na própria situação ambiental”⁴⁴.

Cabe-nos perguntar, portanto, como proporcionar essa inserção “confortável” em uma “situação ambiental” globalizada, nesse momento específico em que vivemos, quando o contexto é muito mais amplo que as especificidades de um lugar determinado, com seus patrimônios, histórias, saberes e práticas.

Trata-se de reconhecer o sentido e o significado dos valores de base do contexto mais próximo e restrito – a régua e o compasso – e, simultaneamente, garantir-lhes o uso para a abertura independente dos traçados pelo mundo mais amplo. Como na música de Gilberto Gil, a quem a Bahia deu a base, não para se restringir a ela, mas para conquistar o mundo e nele se inserir, confortavelmente.

Desse modo, estamos lidando, na educação como na nova museologia, com múltiplos processos de identificação. Hall (2005) assim coloca a questão: “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento” (p.39). Ora, é precisamente essa, como vimos, a dinâmica *biológica* do termo, ainda que nesse último caso fique bem claro que esse processo caminha sobre uma “continuidade de referência” que lhe confere estabilidade, baseada no corpo próprio, e sem a qual não poderia haver conhecimento consciente. Ou seja, em termos mentais, eu preciso “tomar conhecimento de mim” (ter um sentido de *self*) para ser capaz de, por exemplo, ter uma emoção, sentir essa emoção e tomar conhecimento de que estou sentindo essa emoção.

Esse “senso de mim” é parte ativa das minhas estratégias de sobrevivência e adaptação no mundo como um membro da espécie humana, e somente seres dotados com a capacidade de manter e ativar memórias complexas vivem este paradoxo, apontado por William James (citado por DAMÁSIO, 2009, p.278): “o self em nosso fluxo de consciência muda continuamente conforme avança no tempo, mesmo que conservemos uma impressão de que o self permanece o mesmo enquanto nossa existência prossegue”. Conforme explica Damásio (*op. cit.*), com respeito a outros animais, não humanos,

Criaturas com memória limitada não se enquadram no paradoxo de James. Habitam um mundo a um passo da inocência. É provável que tenham a experiência aparentemente contínua de momentos de individualidade consciente, mas não o fardo nem a riqueza das memórias de um passado pessoal, muito menos as memórias de um futuro antevisto (p. 279).

A insistência nas memórias passadas e futuras, como já apontamos anteriormente, é de extrema importância. O processo de inserção social e de formação de identidades cidadãs, se por um lado exige “a régua e o compasso” das heranças e patrimônios (passado), por outro convida os desejos, aspirações, objetivos e obrigações futuros. O discurso das identidades culturais, por isso mesmo, precisa encontrar uma prática que, agregando valor aos recursos dominados por uma comunidade, abra as comportas da criação de um futuro que atenda os anseios dessa mesma comunidade e de seus integrantes.

O que está em destaque, aqui, é o reconhecimento de que o discurso da identidade e da cultura pode, em certas circunstâncias, trair ranços de poder e dominação cultural. Como explica Hall (2005),

⁴⁴ Em inglês, “Maturation is not so much a process of self-individuation and detachment as it is one of growing comfortably into one’s environmental situation” (NOË, 2009, p.51, tradução nossa).

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. [...] Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. [...] Ela é também uma estrutura de poder cultural. Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. [...] As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo do poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas (p. 48, 59, 61 e 65).

O reconhecimento de que as “identidades culturais” são “dispositivos discursivos” não lhes rouba importância na “vida real”, como podemos depreender do que foi exposto sobre a dinâmica dos processos adaptativos dos indivíduos e grupos. O que esse reconhecimento tácito coloca em campo, no caso da educação e da (in)formação, se queremos que os indivíduos e as comunidades construam seus próprios itinerários de vida e identificação, é a presença essencial e igualmente importante de três conjuntos de “dispositivos discursivos”: o da área de saber mais geral – a natureza de um determinado corpo de conhecimentos e/ou práticas acumulados; o do saber e práticas de apropriação e (re)criação desse conhecimento (ou ausência deles) pelas comunidades; e os sistemas de valor que atribuem (ou não) significado àquela específica área de habilidade e conhecimento. Em parte, essa área de confluência de “dispositivos discursivos” é a referência para “uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado”, a que se referia Paulo Freire (1978, p. 55).

Acrescentamos ao raciocínio um valor conceitual: “O animal é fundamental, não seus traços”⁴⁵ (Noë, 2009). E o fazemos porque o contato educacional e (in)formativo com animais humanos e suas comunidades nos impele a perguntar para que servem, ou seja, que funções têm seus traços culturais. Essa questão pertence, como explica Noë, “ao nível de explicação mais básico de por que um traço até mesmo existe”⁴⁶.

A função dessa questão é superar, em nosso encontro de “dispositivos discursivos”, as mútuas “ignorâncias”: comunidades, vistas pelos “agentes culturais” como “ignorantes” do próprio valor de seus traços e tradições culturais e, por seu turno, percebendo esses mesmos agentes como “ignorantes” de suas reais necessidades.

Trata-se de superar, dialogicamente, a arbitrária e artificial valorização de traços e bens culturais, em nome de valores de “identidade” ou “patrimônio” vigentes apenas no discurso do agente cultural ou do educador. Tal arbitrariedade, via de regra, frustra resultados, pois a discordância da comunidade (e dos educandos) em relação às boas intenções dos agentes “de fora” permanece velada, em especial quando estes últimos trazem ou angariam benefícios reais. Em uma situação verdadeiramente dialógica, o encontro de valores, saberes e crenças rompe tais limites e arquiteta pontes criativas ligando diferentes níveis e dimensões de passado, presente e futuro, de tal modo que o ser humano permanece como essencial, e não seus traços.

Qual, portanto, a função de um traço cultural? Qual a relação entre um traço cultural e a nossa identidade? Qual é o aspecto da experiência em virtude do qual identificamos como “nosso” um traço cultural?

⁴⁵ “The animal is primary, not its traits” (p.40, tradução nossa).

⁴⁶ [...] “the ground-level explanation of why the trait even exists” (p.40, tradução nossa).

O significado, pondera Alva Noë (2009, p.164) “não é intrínseco”. O significado é relativo ao contexto: “o mundo é nosso chão; o mundo confere significado”⁴⁷. Esse mundo, para o animal humano, é formado não apenas pela realidade imediata, mas por muitas diferentes realidades que se interconectam em diversas composições de tempo e espaço, formando um painel de expansão de consciências, em múltiplas possibilidades de construção de memórias, identidades, patrimônios. O acesso irrestrito a esse mundo, virtual não no sentido de ilusório, mas no de estar presente como alcançável, é parte da tarefa, imensa e desafiante, da educação e da museologia socialmente inseridas.

⁴⁷ Em inglês, “The world is our ground, the world provides meaning” (Tradução nossa).



CAPÍTULO 18

Ao encontro da dúvida (com Ione Mattos)

Desde quando escola é aventura?
Desde quando museu é emoção?

Nosso encontro de memórias e aprendizagens, patrimônios e identidades, não acontece em um mar de certezas. Ao contrário dos testes e exames escolares, a maior parte das decisões que somos chamados a tomar em nosso dia a dia se dá em situações ambíguas, para as quais não há respostas “certas” ou “verídicas”. Tais situações, como descreve Goldberg (2002), pedem “decisões adaptativas, centradas no ator”, as quais dependem “de minhas prioridades no momento, que em si podem mudar, dependendo do contexto” (p.107). Assim como a escritora Gertrude Stein, quando lhe perguntaram, “Qual é a resposta?”, a réplica que para nós também se apresenta adequada é “Qual é a pergunta?”

Ir ao encontro da pergunta, como princípio de trabalho, é desvelar, descobrir, revelar, perscrutar, esmiuçar os mistérios e segredos das muitas dúvidas envolvidas no jogo das experiências, trazendo emoção e razão para o campo prático das “escolhas na ausência de soluções inerentemente corretas” (GOLDBERG, 2002, p.106).

Desse modo, porque perguntas revelam e orientam diferentes perspectivas e prioridades, no encontro com o outro, não levo respostas. Levo questionamentos e espero dele receber as perguntas que me ajudem conhecê-lo e a ombrear com ele para, aprendendo juntos, formarmos nossas memórias comuns, de tal modo que juntos possamos trilhar um caminho de definição e escolha de respostas, na criação e apropriação de um patrimônio coletivo.

Nossa proposta, portanto, para os processos de educação formal ou informal, nas escolas, nos museus e/ou nas comunidades, é a de promover o encontro das dúvidas e, a partir delas, a aventura de reconhecer quais prioridades constituem nossos critérios de opção, em toda a sua diversidade e/ou semelhança.

Não há nisso nenhuma facilidade. Para começar, porque perguntar tem sido desde sempre a função de quem ensina, não a de quem aprende, em situações em que as respostas, prontas, são fornecidas de antemão. Isso vale não somente para o sistema escolar, mas para outros contatos de aprendizagem, como, por exemplo, nos museus tradicionais em cujas mostras as informações são expostas de modo a veicular interpretações “corretas” ou “verdadeiras” a respeito dos fatos ou eventos que simbolizam. Nesse sentido, lições escolares e exposições museológicas que estimulem o pensamento e provoquem reflexão são praticamente inexistentes.

Acrescente-se a isso o “painel das certezas”, tendência humana muito comum, que nos leva aos estranhamentos diante de tudo o que é diferente de nós, e que assume não só formas sociais de exclusão, como também formas mais ou menos sutis de articulação de poder e hegemonia sociocultural. Acresce que tais certezas carregam valores e crenças profundamente arraigadas em emoções que nem sempre estão ao alcance da consciência. Sejam elas percebidas como “racionais”/“científicas”/“cultas”, como “crendices”/“superstições”/“incultas”, ou como “tradicionais”/“naturais”/“normais”, envolvem quase sempre uma forte identificação de quem as professa, de tal modo que, nesses casos, as perguntas, literalmente, ofendem.

No entanto, esse envolvimento de emoções, em qualquer nível do conhecimento, demonstra a função dos sentimentos nos processos de cognição⁴⁸, e traz aos processos de aprendizagem a qualidade daquilo que motiva, incentiva e estimula. É o que se busca: o envolvimento, o comprometimento, a participação. Escolas e museus em que todos se aventurem a perguntar; perguntas nas quais as emoções encontrem espaço para se situar.

Relação escola-museu. Propostas: emoções, vínculos e liberdades

Conteúdo é um aspecto sempre presente em situações formais de aprendizagem, como as que a escola oportuniza. Professores, tanto quanto seus alunos, precisam dar conta de currículos e programas elaborados, em geral, por terceiros. Nesse contexto, quando a escola busca a informalidade do museu como apoio ao processo ensino-aprendizagem, como ultrapassar os limites estabelecidos e oferecer espaço às questões e interesses dos próprios alunos, sem menosprezar os objetivos dos programas de uma disciplina?

⁴⁸ Ver, por exemplo, Antônio Damásio, *O Erro de Descartes*, São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 6ª reimpressão.

Teoricamente, é necessário considerar as três perspectivas que devem estar em interação em um currículo: a natureza daquele específico campo de estudo, as questões que levanta, e o processo de formulação/ aquisição de seus conhecimentos.

Acreditamos que é principalmente nesse terceiro aspecto que a perspectiva do aluno encontra espaço, pois “processo de formulação/aquisição” refere-se a ambos os extremos de um *continuum* e ao espaço entre eles: de um lado, a criação do conhecimento próprio daquela disciplina específica; de outro, a apropriação (e recriação) desse conhecimento por quem o estuda. Tal como escreve Jerome Bruner (1976),

Um corpo de conhecimentos, entesourado numa universidade e corporificado numa série de competentes volumes, é o resultado de intensa atividade intelectual anterior. Instruir alguém nessa matéria não é levá-lo a armazenar resultados na mente, e sim ensiná-lo a participar do processo que torna possível a obtenção do conhecimento: ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas, mas para fazer o estudante pensar, [...] tomar parte no processo de aquisição do conhecimento. Saber é um processo, não um produto. (p.75)

Em consequência, e antes de tudo, o que pode um professor perguntar-se diante de um grupo de alunos? Em que pese a importância, de *per se*, de todo e qualquer campo do saber humano, sugerimos que a pergunta mais básica deva ser: qual a importância dessa disciplina para esse(s) alunos(s) específico(s), nesse momento específico, nesse contexto específico?

Por óbvio, conforme vimos enfatizando, em sendo uma verdadeira pergunta, ou seja, não respondida de antemão, o objetivo dessa questão não é fazer valer as razões ou justificativas pré-fabricadas pelos fornecedores de currículos, por mais sensatas que possam ser, mas a de fazer o professor conhecer quais os problemas que naquele momento constituem uma fonte real de interesse para os alunos, de tal modo que ao professor seja possível buscar os campos de interseção entre o saber que domina e as perguntas para as quais os alunos querem e/ou precisam encontrar respostas.

Como já enfatizava Carl R. Rogers, na década de 1960,

pode dizer-se que se verifica mais facilmente uma aprendizagem significativa quando as situações são percebidas como problemáticas. [...] Por conseguinte, a primeira implicação [das condições de aprendizagem em psicoterapia] no domínio da educação poderia ser a de permitir ao aluno, seja em que nível for, estabelecer um real contato com os problemas importantes da sua existência, de modo a distinguir os problemas e as questões que pretende resolver (1981, p. 264-265).

Quando o professor experimenta uma compreensão empática do contexto do aluno, quando é capaz de captar o mundo da perspectiva do estudante, então, nesse caso, o professor tem como partir desse entendimento para auxiliar a expressão de significados da experiência do aluno à luz do conhecimento que a sua informação como docente possibilita, um movimento que o aluno pode, mas raramente chega a realizar, sem orientação ou apoio.

Nesse sentido, cabe ao professor introduzir no debate as interrogações que orientam os critérios e perspectivas da disciplina que ensina e, desse modo, abrir para o aluno não apenas o espaço das respostas que

tenham sido encontradas, mas também o do processo que encaminha os questionamentos, e o das indagações por responder.

Nesse cruzamento de espaços de dúvida e apropriação de conhecimento, como queria Rogers (*op.cit.*, p.267), o professor “utiliza a si mesmo, aos seus conhecimentos e experiência, como um meio”, um recurso para que o aluno possa informar, a partir de novas variáveis e pontos de vista, sua escolha de soluções para os problemas com os quais se depara.

Essa aproximação de universos é em si mesma um campo de emoções e identificações capaz de promover aprendizagens inesquecíveis, pois os mecanismos neurais da memória indicam que “o processo de consolidação é fortemente influenciado por sistemas moduladores, especialmente aqueles envolvidos com o processamento emocional” (LENT, 2004). Contudo, devemos ter clareza de objetivos e sempre lembrar que as memórias aqui contempladas não são aquelas que apenas permitem a mecânica repetição de informações “corretas”, mas aquelas que “provêm da experiência” e servem, substanciam e informam nossas relações com o mundo, constituindo “nosso acervo pessoal de dados, o único que possuímos, o tesouro que nos permite traçar as linhas de ação atravessando o presente efêmero em que vivemos rumo ao futuro” (CAMMAROTA, BEVILAQUA e IZQUIERDO, 2008, p.242).

Portanto, ao encorajar a presença das questões que em si mesmas motivam os alunos; ao fazer a ponte entre essas e as indagações que motivam ou motivaram outros estudiosos; ao possibilitar que conheçam e avaliem as soluções que outros encontraram, em outros momentos e contextos; ao incentivar-lhes a independência e iniciativa na escolha de diferentes perspectivas e critérios, estamos convidando seus corações e mentes à percepção de como suas opções e decisões contribuem para a definição de futuros possíveis, e para a apropriação de suas próprias experiências, com todos os seus vínculos, individuais e coletivos, em muitos momentos do tempo e do espaço.

Essas experiências, em que pese a quase inexistência de registros sobre o tema, são bastante poderosas em seus resultados. No Brasil, uma aproximação escola-comunidade nesses moldes se deu nos anos 1980, por meio do projeto “Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais Existentes no País”, do então Ministério da Educação e Cultura. A narrativa oficial do projeto encontra-se em livro, organizado por Carlos Rodrigues Brandão (1996), com prólogo de José Silva Quintas, coordenador-geral do projeto.

Por outro lado, há alguns filmes, baseados em histórias reais, que também retratam experiências do gênero, suas implicações, riscos e possibilidades. Recomendamos dois deles (disponíveis em DVD) para professores interessados em conhecer o potencial das dinâmicas baseadas nos aspectos que estamos abordando. Um deles, “Escritores da Liberdade” (2006), mostra uma experiência muito bem sucedida de uma professora norte-americana com um grupo de alunos de diferentes origens étnicas (afro-americanos, latino-americanos, etc), em um contexto socioeconômico de múltiplas carências. Outro, “A Onda” (2008), é o relato das consequências terríveis e inesperadas da mobilização emocional de um grupo de alunos, por um professor que pretendia levá-los à compreensão dos mecanismos que possibilitam e caracterizam as ortodoxias.

Sugerimos ambos os filmes, porque uma análise comparativa nos leva a compreender uma qualidade essencial a esse tipo de abordagem, e que vimos enfatizando: a necessidade de o professor realmente não trazer respostas prontas ao contato com os alunos, e de servir como recurso para que os estudantes acrescentem pontos de vista e perspectivas diversas à análise de suas próprias demandas. No primeiro filme, a professora em questão era uma jovem recém-formada, que encarou suas próprias dúvidas e limitações, colocando-se no processo de aprendizagem com os alunos. No segundo, o professor, demasiado confiante em sua capacidade de *rapport* com

os jovens, manipulou-lhes as emoções sem conseguir percebê-las de um modo estruturado e, portanto, falhando em sua posição como intermediador de conhecimentos: o grupo foi incapaz, como ele próprio, de ampliar sua compreensão a respeito das próprias questões e problemas, com resultados trágicos.

A aproximação escola-museu, no sentido que vimos explorando, oferece aos professores um imenso campo de possibilidades para a projeção de indagações e a análise de diferentes encaminhamentos de respostas. Ao longo de linhas contextuais e temporais definidas pelos diferentes patrimônios – materiais e imateriais, históricos, científicos, artísticos ou culturais – é possível estabelecer as pontes entre os diferentes saberes, entre os antigos e os novos problemas, entre as soluções encontradas e as soluções em aberto, entre o encaminhamento de respostas e as insatisfações; relações entre o velho e o novo, o antigo e o recente, o conhecido e o ainda por conhecer.

Para que isso aconteça, e aqui estamos nos atendo aos museus em suas formas tradicionais (o museu comunitário será tratado logo adiante), é essencial que o espaço museológico permita-se ser apropriado por professores e alunos, apropriação que se dará pela maneira como as abordagens ao acervo facilitarem o que vimos chamando de “encontro das dúvidas”.

O arranjo das exposições e a mídia das informações proporcionadas pelo museu podem constituir, em si mesmos, estímulos adequados a essa interlocução com os visitantes, independentemente de objetivos educacionais. Os museus da criança, nos Estados Unidos, fornecem exemplos bastante dinâmicos dessa prática, contemplando diferentes níveis de desenvolvimento infantil.

Contudo, as exigências e especificidades curriculares sugerem uma participação proativa do professor, na qualidade de coordenador e orientador de seu grupo ou turma. Nossa experiência indica que os profissionais do museu podem ajudar de modo substancial, mas cabe ao professor exercer aquela função mediadora de que fala Rogers. Nesse sentido, nada substitui a velha e poderosa relação professor-aluno, que sugerimos fosse encaminhada pelo encontro afetivo das dúvidas.

Para esse encontro não há regras, modelos ou prescrições preestabelecidas. Contudo, ainda que nos arriscando ao por demais genérico ou descontextualizado, aventuramos algumas poucas sugestões de atividades, jogos afetivo-cognitivos de reconhecimento de nossos alunos e das questões que os motivam.

Dez sugestões de jogos afetivo-cognitivos na escola

Atividades afetivas de sensibilização, aproximação, abordagem

1 - Escolha um objeto do qual gosta, ou pelo qual sente uma afinidade especial. Como você explicaria o que sente por esse objeto em particular?

2 - Seguindo os critérios, escolha objetos que são especiais para você pelas razões indicadas:

Observações: Não é necessário preencher todas as categorias; pode haver mais de um objeto por categoria; o mesmo objeto pode aparecer em mais de uma categoria.

· Utilidade:

· Presente de pessoas especiais:

· Conforto:

Instruções: Fotografe, desenhe, rabisque, pinte, faça uma colagem, enfim, de algum modo, selecione e represente em imagens detalhes que o façam lembrar os itens já referidos. Se desejar acrescentar algum outro item, faça-o. O importante é que as imagens sejam detalhes, aspectos diminutos que disparam lembranças. Por exemplo, detalhe da calçada da Av. Atlântica, que imediatamente traz à memória a praia de Copacabana. Ou, para mim, os óculos de meu pai, que imediatamente recriam a imagem de seu rosto em minha memória. Ou um cano de descarga soltando fumaça – problema: poluição. Ou uma lâmpada acesa sobre uma cabeça: ideias, soluções. Enfim, as associações são suas.

4 - Baú de novidades

Passa uma semana anotando sobre:

- Coisas que você descobriu que não sabia.
- Coisas que você quer saber, mas continua não sabendo.
- Palavras que você ouviu ou leu pela primeira vez.
- Palavras cujo significado você pensou que sabia, e descobriu que estava errado(a).
- Ideias novas que lhe ocorrem.
- Coisas novas que você descobriu sobre pessoas que conhece há um bom tempo.
- Coisas que surpreenderam você.
- Sentimentos que você nunca havia sentido.
- Etc.

5 - Achadouros – brincadeira a partir de frases e poesias. As ideias são a partir da poesia de Manoel de Barros (riquíssima em possibilidades), em *Tratado geral das grandezas do ínfimo* (Rio de Janeiro: Record, 2001).

a) Distribua o texto abaixo:

Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas.

Manoel de Barros, "Memórias Inventadas"

b) Em seguida peça que completem, a partir de suas próprias experiências, as frases seguintes:

- Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé do(a)
lá estará
- Mas eu estava a pensar em achadouros de adolescências. Se a gente cavar um buraco ao pé do(a)
..... lá estará
- Mas eu estava a pensar em achadouros de adultices. Se a gente cavar um buraco ao pé do(a)
lá estará
- Mas eu estava a pensar em achadouros de velhices. Se a gente cavar um buraco ao pé do(a)
lá estará

- Mas eu estava a pensar em achadouros de lembranças. Se a gente escarafunchar
lá estará
- Mas eu estava a pensar em achadouros de histórias. Se a gente escarafunchar
lá estará
- Mas eu estava a pensar em achadouros de “causos”. Se a gente escarafunchar
..... lá estará
- Mas eu estava a pensar em achadouros de memórias. Se a gente escarafunchar
lá estará
- Mas eu estava a pensar em achadouros de problemas. Se a gente escarafunchar.....
.. lá estará

6 - Insignificâncias patrimoniais pessoais

Poderoso para mim é aquele que descobre as insignificâncias.

Manoel de Barros

Insignificâncias Patrimoniais Pessoais são aqueles objetos que a gente faz questão de guardar por algum motivo só nosso, que não servem em geral para nenhum propósito específico, e que outras pessoas qualificam como “trastes inúteis”. Você guarda alguma “Insignificância Patrimonial Pessoal?” Quais são elas? Por que você as guarda?

7 - Complementos – mais uma vez a partir da poesia, e mais uma vez Manoel de Barros, na mesma obra: *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, Rio de Janeiro: Record, 2001.

- *Ao lado de uma lata*

de uma pedra

estou conforme.

Agora complete: *Ao lado de estou conforme.*

- *Tenho candor*

por bobagens.

Quando eu crescer eu vou ficar criança.

Agora complete: *Tenho candor por Quando eu eu vou ficar...*

Mais Complementos, usando Manoel de Barros, *Cantigas por um passarinho à toa*, Rio de Janeiro: Record, 2003.

- *(....)*

Tudo que nos livros

eu aprendesse

nas fontes eu aprendera.

O saber não vem das fontes?

Agora complete: *Tudo que nos museus eu aprendesse, nas eu aprendera. O saber não vem das?*
Ou: Tudo que na escola eu aprendesse, nas eu aprendera. O saber não vem das?

- *Esse Bernardo eu conheço de léguas.*

Ele é o único ser humano

Que alcançou de ser árvore.

Por isso deve ser tombado

A patrimônio da humanidade.

Agora complete: *Esse(a) (nome de uma pessoa) eu conheço de léguas. Ele(Ela) é o único ser humano que alcançou de ser Por isso deve ser tombado a patrimônio da humanidade.*

Agora complete: *Esse (nome de um lugar) eu conheço de léguas. Ele é o único lugar que alcançou de ser Por isso deve ser tombado a patrimônio da humanidade.*

Agora complete: *Esse (nome de um objeto) eu conheço de léguas. Ele é o único que alcançou de ser Por isso deve ser tombado a patrimônio da humanidade.*

Agora complete: *Essa (ideia) eu conheço de léguas: Ela é a única que alcançou de ser Por isso deve ser tombada a patrimônio da humanidade.*

Agora completa: *Esse (problema) eu conheço de léguas. Ele é o único que alcançou de ser Por isso deve ser tombado a patrimônio da humanidade.*

A partir de Manoel de Barros, *Ensaios Fotográficos*, Rio de Janeiro: Record, 2003.)

- *Produzi desobjetos, 35, mas pode que onze.*

Cito os mais bolinados: um alicate cremoso, um

abridor de amanhecer, uma fivela de prender silêncios,

um prego que farfalha, um parafuso de veludo, etc, etc.

Agora complete: *Produzi desobjetos. Cito os mais bolinados:*

8 – Que objeto sou eu?

8.1 – Selecione, dentre seus objetos pessoais, aquele que você considera que mais representa quem você é. Explique sua escolha.

8.2 – Monte o “Museu do Eu”: esse é o seu museu pessoal. Você precisa informar aos visitantes que tipo de pessoa você é: como se veste, as coisas de que gosta, o que faz, as coisas pelas quais se interessa, como vive, etc. Selecione objetos e prepare etiquetas de informação bem simples e concisas, mas que contenham informações importantes para que as pessoas compreendam você.

9 – Que mundo é este?

Monte o “Museu do Planeta Terra”. Imagine que um extraterrestre está visitando a terra e vai visitar o seu museu. O que você colocaria nesse museu para que o extraterrestre pudesse compreender como é a terra?

Variações: Que país é este? Que cidade é esta? Que escola é esta?

10 – Amnésia ou Como você sabe?

- Se amanhã você acordasse e descobrisse que perdeu a memória,
 - como descobriria que tipo de pessoa você é?
 - como descobriria que é brasileiro?
 - como faria para saber que o local onde você acordou é o bairro em que vive?
 - como faria para ter certeza de que a família com quem você se encontra é a sua?

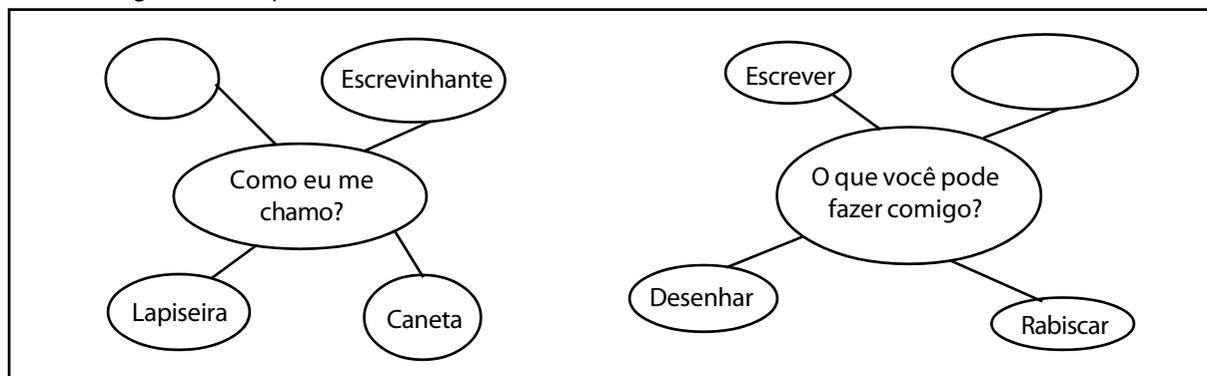
Sugestões de jogos afetivo-cognitivos no museu

1 – Já ouviu falar de mim?

Muitas exposições concentram objetos que não encontramos mais em nosso dia-a-dia. Ao invés de fornecer todas as informações relevantes, crie questões para as quais os visitantes possam propor soluções. Exemplos: nomes, funções e usos para objetos. Tais questões podem ser expostas de forma bem simples, (“Como eu me chamo?”, “Que nome você me daria?”, “Para que sirvo eu?”, “Se você ganhasse um de mim, o que faria comigo?”, etc), e as respostas podem ser inventadas ou pesquisadas no espaço da exposição. Ou podem envolver promoções mais elaboradas, como concursos para soluções mais criativas ou exposições de “invencionices”, com as ideias, desenhos e propostas dos visitantes exibidas em murais (ver “Muro Falante”, a seguir), etc.

2 – Muro falante

“Muros Falantes”, como o nome diz, são paredes que “falam”. Eles podem servir a vários propósitos, e um deles é o de ser o ponto onde o visitante se expõe e assim se integra à exposição. O muro pode falar por desenhos, por frases, por palavras, por “mapas mentais” (*mind maps*) montados pelos visitantes, por grafites, por anúncios, por *slogans*, por poemas, por cartas, por ditados, etc. A construção do muro pode ser coletiva e aleatória ou parcialmente organizada. No caso de um “muro falante” como forma de arrumar as contribuições em uma atividade como a (1), por exemplo, os organizadores da exposição podem fazê-lo construindo um “mapa mental”, como no seguinte exemplo abaixo.



Exemplo de mapa mental

3 – Todo problema tem solução

Além de informações, é possível apresentar problemas e questões para os visitantes de uma exposição. Há dois tipos de questões possíveis:

- a) aquelas que têm uma resposta determinada, certa. Exemplo: Qual a temperatura em que a água entra em fervura?
- b) aquelas que permitem a busca por soluções e não apresentam uma única resposta “certa”. Exemplo: Se você vivesse em meados do século XVIII e, portanto, sua casa não tivesse banheiro, muito menos serviço de esgoto, como você faria para resolver o problema dos excrementos dos moradores?
- c) Claro que é possível, e até mesmo interessante, mesclar as duas opções nos problemas apresentados. Exemplo:
 - Se você vivesse em meados do século XVIII e, portanto, sua casa, como a de Tiradentes, não tivesse banheiro, muito menos serviço de esgoto, como você faria para resolver o problema dos excrementos dos moradores?
 - Como você acha que os moradores de Ouro Preto faziam para resolver o problema?
 - O problema era resolvido de igual forma por todos os habitantes da cidade?
 - E, hoje, todos os moradores da cidade têm acesso a serviço de esgoto e saneamento? Se houver moradores que não recebem esse tipo de serviço, por que isso acontece? O que eles fazem para resolver o problema? Você teria alguma outra solução?
 - Quais as semelhanças e diferenças entre o acesso a serviços de esgoto e saneamento em Ouro Preto, hoje, e na época da Inconfidência? O que você acha que causa essas semelhanças e diferenças? O que você acha que pode ser feito para melhorar a situação de quem não tem serviço de saneamento e esgoto? Etc ...

4. A pedra no lago

Esse exercício é baseado na proposta da “Pedra no Pântano”, de Gianni Rodari (*Gramática da Fantasia*, Summus Editorial, SP, 1982). A ideia é a de que, tal como quando se atira uma pedra em um lago ou pântano, e são formados círculos cada vez mais largos de ondulações, assim também, diante de um estímulo à imaginação, nossos pensamentos provocam ondulações de ideias que se vão ampliando e criando novas ideias.

Para essa atividade podem ser usadas peças da reserva técnica dos museus, ou réplicas de peças em exibição, contanto que os visitantes possam manuseá-las. O objetivo é estabelecer uma relação de fantasia com o objeto.

O visitante é convidado a explorar a peça com os seus sentidos e a criar uma história imaginária que responda a questões como: O que é? Como se chama? De onde vem ou onde é ou foi encontrado? Quem (alguém em especial ou um tipo de pessoa) o criou? Para que foi criado? Para quem (alguém especial ou um tipo de pessoa) foi criado? Quando foi confeccionado? Foi vendido ou dado? Qual devia ser o seu valor na época em que foi confeccionado? Seu(sua) primeiro(a) dono(a) o comprou ou ganhou? Como reagiu a ele o(a) seu(sua) primeiro(a) dono(a)? O que aconteceu com ele depois? Como e por que acabou parando em um museu? etc ...

Mais uma vez, as respostas dos visitantes podem ser expostas e compartilhadas com outros visitantes. E podem, mas não necessariamente, ser comparadas com a história da “vida real” do objeto, não para efeitos de “correção” tipo certo – errado, mas para uma experiência de relação fantasia – realidade.

6 – Correio do tempo

- Possibilidade 1 – Selecione um objeto. Escreva uma carta (ou texto) do ponto de vista do objeto. Exponha esta carta e deixe que os visitantes descubram qual objeto a “escreveu”. Crie oportunidades para que os visitantes escrevam cartas “como se fossem” um dos objetos expostos.
- Possibilidade 2 – Faça o mesmo com um personagem histórico.
- Possibilidade 3 – Apresente frases, cartas, textos, poesias, etc realmente escritos por personagens históricos ligados à exposição. Proponha um jogo: Quem disse ou escreveu o quê? Quando? Por que? Premie as respostas lógicas e criativas, não somente aquelas “verdadeiras”.
- Possibilidade 4 – Apresente notícias de jornais de época que contemplem pessoas comuns – por exemplo, notícias sobre venda ou fuga de escravos; sobre um casamento ou nascimento, etc. Se você fosse a pessoa envolvida na notícia, e escrevesse uma carta-testamento, a quem você dirigiria essa carta? O que você deixaria registrado?
- Possibilidade 5 – “Correio para o futuro”: O que você registraria agora numa carta-testamento, de modo a preservar ideias, pensamentos, aspectos materiais, etc da vida atual? Sobre o que você escreveria?

Relação museu-comunidade: território, comunidade, patrimônio

– O quê, para quê, para quem?

A Nova Museologia, com suas propostas de envolvimento e participação das comunidades no centro mesmo do discurso museológico, não foge à nossa posição metodológica. Aqui, como quer Ramos para “a construção da educação crítica no funcionamento de um museu” (histórico), o “encontro das dúvidas” se propõe “a condição reflexiva que os jogos de memória podem despertar. [...] E, certamente, uma questão imprescindível é a composição de outros relacionamentos entre o saber histórico e as dinâmicas da memória social” (RAMOS, 2004, p.86).

Que “outros relacionamentos” podem ser esses, não só entre o saber chamado histórico e as dinâmicas de constituição da memória social, mas entre estas e as várias formas de composição do patrimônio humano, material e imaterial: artísticas, religiosas, éticas, morais, científicas, sociais, culturais?

Supomos, como afirmou Oswald de Andrade⁴⁹ a respeito da língua tal como a usamos, que essas são dinâmicas de relação que formam o amálgama da “contribuição milionária de todos os erros” na constituição de espaços de troca entre seres que se organizam socialmente para encontrar respostas a seus problemas de vida e sobrevivência.

A nova museologia, ecomuseologia, museologia comunitária ou museologia ativa, desse modo, trabalha com a dúvida sistemática, e não com a hegemonia de valores constituída por pressupostos de “identidades”, tradições e/ou modos de viver e subsistir, cuja necessidade de reprodução e preservação subjaz definida *a priori*, tal como nos currículos escolares.

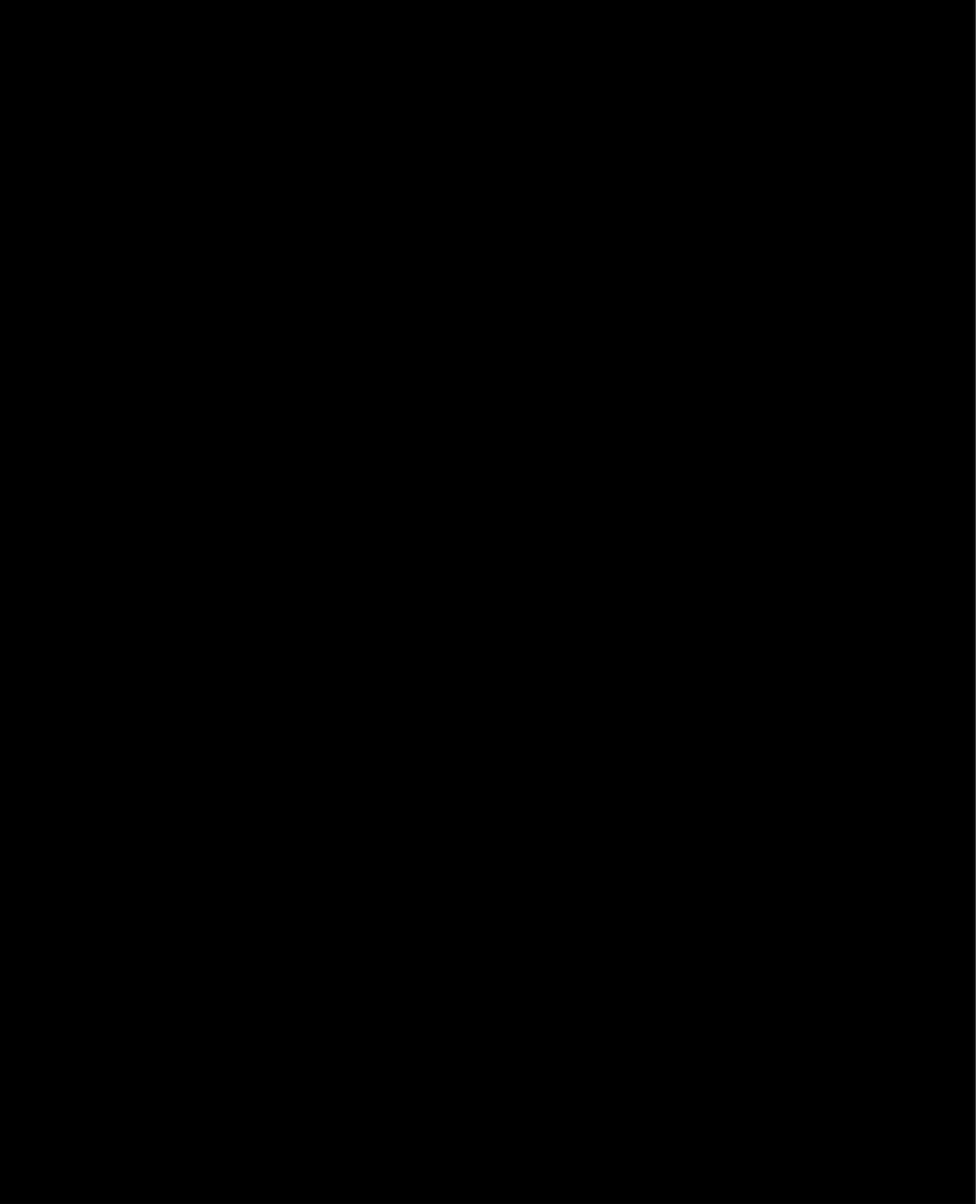
Se isso, por um lado, assusta os museólogos mais preocupados com as prerrogativas do próprio saber – um temor justificado pelas necessidades reais de conformação e aplicação de um campo de estudos –, por outro aprofunda a responsabilidade do profissional de museus diante das “memórias” de que se aproxima. Ao “engessamento” estéril de informações e objetos de informação “validados” por tradições culturais hegemônicas, opõe-se agora o processo mesmo de formação da consciência social da memória, o qual, na atribuição dinâmica de sentidos e significados, não só recupera lembranças como determina esquecimentos.

O papel do museólogo, no contexto das memórias vivas de uma comunidade, é o mesmo papel do professor em sua escola: o de servir como recurso. Recurso especializado e essencial, ele é também a ponte entre os limites do contexto mais próximo da comunidade e os dos contextos mais amplos em que a comunidade se insere – locais, regionais, globais.

Para esse novo museu, como enfatiza Varine (2005), “não pode haver um modelo: ele é um estado mental e uma forma de aproximação que acarreta um processo construtivo ‘enraizado no território’”, significando que é desse território situado no tempo e no espaço, e da população que o habita, que a nova museologia parte para a exploração daquilo que ali esteve abrigado no passado e, comprometida com o desenvolvimento da comunidade, com o que poderá vir a ser construído para o futuro.

A ausência de um modelo, contudo, não implica ausência de princípios. Assim, mantemos a “dúvida” como princípio e atitude, para que a ecomuseologia se faça com a comunidade, pela comunidade, para a comunidade.

⁴⁹ Citado por Mônica Pimenta Velloso, *A Cultura das Ruas no Rio de Janeiro: mediações, linguagens e espaços*. Rio de Janeiro: 2004, Edições Casa de Rui Barbosa.





CONCLUSÃO

Abracaldabra – fazer o tempo, construir presença, viver presente

Porque vai ao passado e ao futuro, mas só se manifesta no presente, a memória é a abertura mágica – *abracaldabra* – para quem faz a hora: a sua hora e a sua vez.

Sendo o presente o único momento real, fazemos a hora na confluência – agora – das memórias passadas e futuras: nossa história e nossos sonhos, incorporados em nossa presença (pensamentos, atitudes, ações e obras).

A escola e o museu são sítios privilegiados para o exercício consciente dessa experiência viva, que acreditamos ser a base, não apenas da cidadania, essa face política da nossa existência, mas também, e em especial, da construção de nossa própria humanidade – nós, animais que participamos de nossa autodefinição como espécie.

Neste livro, buscando uma escola e um museu que cumpram, cada vez mais, com esse compromisso de humanidade, assumimos a pergunta como método. E, com Maturana (2001), questionamos:

De onde surge a pergunta? Da experiência de ser alguém – é do cotidiano de alguém que surge a pergunta. [...] Se é certo que Einstein tinha sua pergunta fundamental já aos dezesseis anos, isto quer dizer que sua pergunta fundamental lhe surgiu quando ainda não era físico, surgiu em seu cotidiano.

E de onde surgiu sua pergunta? Simplesmente aconteceu para ele. Aconteceu que ele se encontrou com a pergunta (p.59).

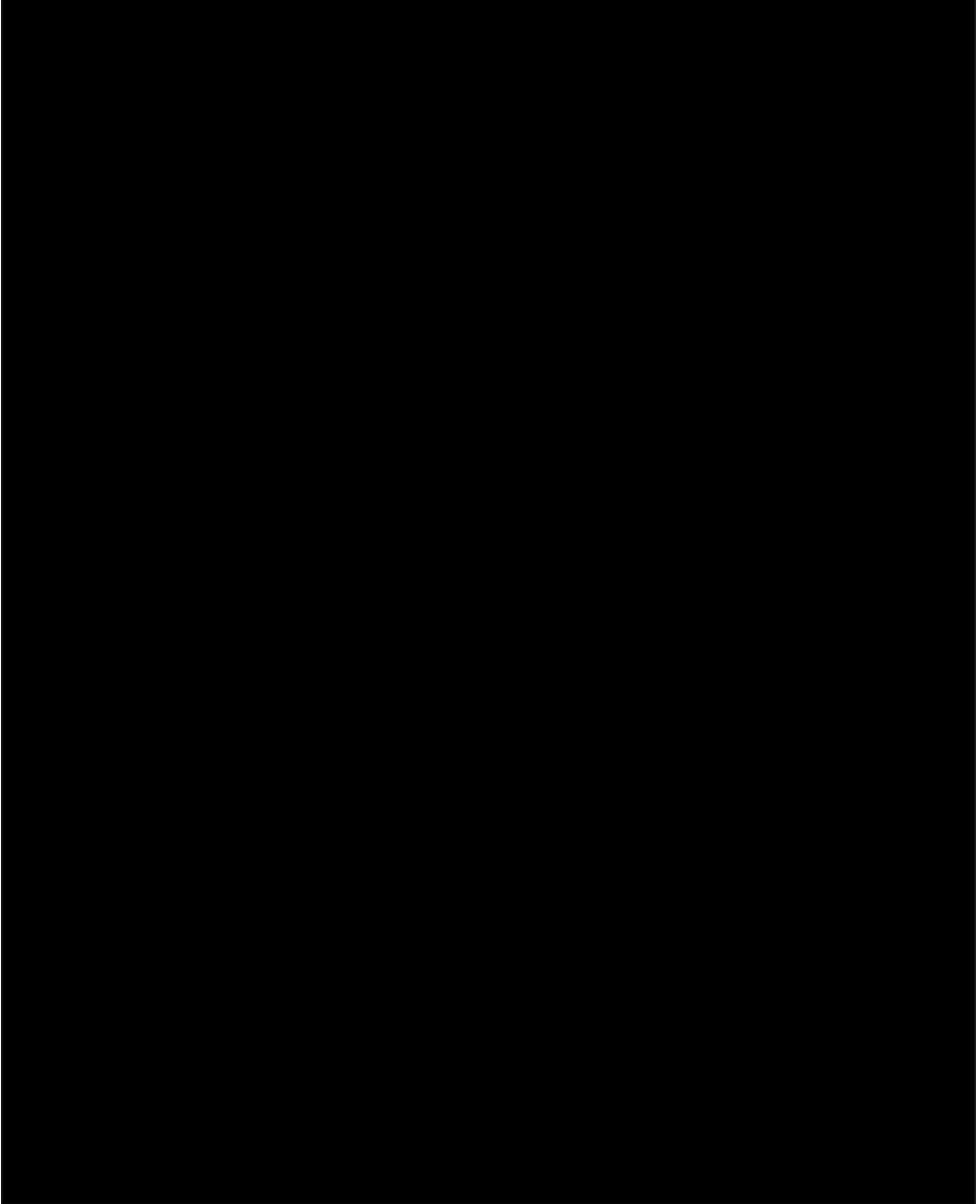
Queremos que aconteça de todos nos encontrarmos com nossas perguntas. Queremos que aconteça de nossas perguntas se encontrarem, e que possamos encontrar, livremente, nossas próprias respostas.

Finalizamos ainda com Maturana (2001):

Eu quero uma mudança cultural; eu quero contribuir para um trabalho de arte no domínio da existência humana; eu quero contribuir para evocar um modo de coexistência no qual o amor, o respeito mútuo, a honestidade e a responsabilidade social surjam espontaneamente do viver, a cada instante, esta configuração do emocionar - porque nós todos o co-criamos em nosso viver juntos (p.199).



REFERÊNCIAS





REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadete Siqueira. **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ANASTASIA, Carla; LEMOS, Carmem Silva; JULIÃO, Letícia. Dos bandeirantes aos modernistas: um estudo histórico sobre Vila Rica. In: **Oficina do Inconfidência: revista de trabalho**. Ouro Preto: Museu da Inconfidência, ano 1, n.0, p. 16-132, dez. 1999.

ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada – Colégio do Caraça**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ANDRADE, Rodrigo Melo Franco de. Na Inauguração do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, 11.08.1944. In: **Rodrigo e o SPHAN: Coletânea de textos sobre patrimônio cultural**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura/ SPHAN/ Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

A ONDA. Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker. Alemanha: Constantin Film, 2008. 1 DVD (106 min.).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.

ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo – documentos e depoimentos**. São Paulo: USP/ Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

ARAÚJO, Marly Moisés Silva. Nosso conceito de educação e cultura. **Jornal de Ouro Preto**, Ouro Preto, 1976, p. 6.

BITTENCOURT, José Bastos. **Ouro Preto. Aleijadinho e monumentos**. Belo Horizonte: Editora São Vicente, [1970?].

BITTENCOURT, José Neves. Gabinetes de curiosidades e museus: sobre tradição e rompimento. In: **Anais do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN, 1996. v. 28.

BORONAT, Mercedes Esteva *et. al.* **Marco Conceptual Para La Elaboración de Una Teoría Pedagógica.** Apostila para o curso de doutoramento em Ciências Pedagógicas UFOP/ICCP. Ouro Preto, 1998. Digitalizada.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação: Projeto Interação.** Rio de Janeiro: IPHAN/ DEPRON, 1996. Prólogo de José Silva Quintas.

BRASIL. Lei nº 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB, dez. 1996. Ouro Preto: UFOP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRUNER, Jerome. **Uma nova teoria da aprendizagem.** Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1976. 4. ed. brasileira.

CABRAL, Magaly. *et al.* O educador de museus frente aos desafios econômicos e sociais da atualidade. **Boletim CECA - BRASIL**, n. 1, set. 2002. Documento elaborado durante o III Encontro Nacional do ICOM/ BR. Porto Alegre: CECA/ BR, 17-19 de maio de 2001.

Disponível em: www.icom.org.br/CECA.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Autos de devassa da Inconfidência Mineira.** Brasília: 1982. v.7. p. 235-236.

CAMMAROTA, BEVILAQUA e IZQUIERDO. Aprendizado e memória. In: LENT (Coord.). **Neurociência da mente e do comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008. Cap.11.

CARTER, Rita. **The Human Brain Book.** London: DK, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial.** Rio de Janeiro: Campus, 1980.

CASTRO, Vicente González. **Teoría y Práctica de los Medios de Enseñanza.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1990.

COLINVAUX, Dominique. Aprender...no museu? Travessias em direção ao conhecimento. **Boletim CECA-Brasil**, n.1, 2002. Disponível em: www.icom.org.br/ceca/bc021c.htm.

CUBA. Ministério de Educação. Instituto Central de Ciências Pedagógicas. Grupo de Pedagogia. **Marco Conceptual para la Elaboración de una Teoría Pedagógica.** La Habana: ICCP, 1998.

CUNHA, Fernanda Pereira da. A educação pelo olhar, aspectos das tecnologias do ensino intuitivo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O livro de ouro da História do Brasil: do descobrimento à globalização.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

DIAS, Fernando Correia. Ouro Preto: território da palavra – Instituições e práticas intelectuais. In: **Oficina do Inconfidência: revista de trabalho.** Ouro Preto: Museu da Inconfidência, ano 2, n.1, p. 143-191, dez. 2001.

DRAGUNOVA, T.V. Particularidades Psicológicas del Adolescente. In: PETROVSKY, A.V. **Psicología Pedagógica y de las Edades.** La Habana: Pueblo y Educación, [197-?], p. 143-207.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção: Richard Lagravenese. Produção: Danny DeVito. Alemanha/ Estados Unidos: Paramount Pictures, 2006. 1 DVD (122 min.).

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: SOUZA, Maria Cecília Cortez C.; VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- FERNANDES, Neusa. *et. al.* **Boletim da Fundação de Museus**. Rio de Janeiro: FEMURJ, 1978.
- FERNÁNDEZ, Argelia *et. al.* **La Periodización del Desarrollo Humano desde un Enfoque Integral**. La Habana: ISP Enrique J. Varona/ Departamento de Estudios del Adolescente, 1996.
- FERNÁNDEZ, Fátima Addine, QUESADA, Oscar Ginoris *et. al.* **Didáctica y Optimización Del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 1998.
- FRAZÃO, Manoel José Pereira. **Actas e pareceres do Congresso da Instrução, 1882-1883**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884. v. I a IV.
- FREITAG, Bárbara. Perspectivas educativas da UNESCO para o século XXI. Ouro Preto, 1999. Palestra proferida na Universidade Federal de Ouro Preto, em 28/10/1999. Cópia digitalizada.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREYRE, Gilberto. **Guia prático, histórico e sentimental da cidade do Recife**. Recife: Fundação Gilberto Freyre, 2005. Edição fac-similar da primeira edição.
- GADOTTI, Moacir. Identidade cultural e itinerário educativo: notas sobre educação popular. **I Journee Rencontre Avec Paulo Freire**, Paris, La Vilette, 12 décembre 1991. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/.../MoacirGadottiArtigosIt0024/Identidade_Cultural.pdf> Acesso em: 23 jan. 2010.
- GAZZANIGA, Michael S., IVRY, Richard B., MANGUN, George R. **Neurociência cognitiva: a biologia da mente**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GOLDBERG, Elkhonon. **O cérebro executivo: lobos frontais e a mente civilizada**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- GUYTON, Arthur C. e Hall, John E. **Tratado de fisiologia médica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.
- GARCÍA, Haydée Leal *et. al.* **Metodología de la Enseñanza de la Historia de Cuba para la Educación Primaria**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1991.
- GARCIA, Walter E. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- GIRAUDY, Danièle; BOUILHET, Henri. **O museu e a vida**. Tradução de Jeanne France Filiatre Ferreira da Silva. Belo Horizonte: Editora UFMG/MinC/FNPM, 1990.
- GRUPO DE PEDAGOGIA (Cuba). **Marco Conceptual para la Elaboración de una Teoría Pedagógica**. La Habana: ICCP, 1998.
- GUIRALDELLI Jr., Paulo. O Que é Pedagogia. In: **O que é educação, pedagogia, universidade**. São Paulo: Brasiliense, [198-?], Coleção Primeiros Passos, v. 19).
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HOLLANDA, Guy de. **Recursos educativos dos museus brasileiros**. Rio de Janeiro: CBPE, 1958.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Petrópolis: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.
- _____. 20 anos depois de Santiago: A Declaração de Caracas – 1992. In: ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos**. São Paulo: ICOM/BR, 1995.
- IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

- POUCO Futuro para 38% dos jovens. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. A4, 12 dez. 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1997.
- KOROLEV, F.;GMURMAN, V. **Fundamentos Generales de la Pedagogia**. Tradução de Castul Pérez. La Habana: Pueblo y Educación, 1967.
- LEBOURG, Elodia Honse. **Vila Rica, 1720: história, sedição e arquitetura**. Ouro Preto: FAOP, 2006. p.15. Monografia de conclusão do curso de Restauração da Fundação de Arte de Ouro Preto. Cópia digitalizada disponível na Biblioteca da FAOP.
- LEMOS, Carmem Silvia. O potencial de pesquisa do Arquivo Histórico do Museu da Inconfidência. **Arquivo Histórico do Museu da Inconfidência**. Ouro Preto: MinC/ IPHAN/ Museu da Inconfidência, 1997.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**. São Paulo: Editora Atheneu, 2004.
- LEÓN, Aurora. **El Museo: Teoría, Praxis y Utopía**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- MACHADO, Arthur Versiani. **La Utilización de Películas Históricas Comerciales para el Desarrollo de la Capacidad de Crítica en la Enseñanza de Historia en el Nivel Medio**. 2002. Tese de Doutorado em Ciências Pedagógicas – ICCP/ UFOP/ ETFOP, La Habana, Cuba, 2002.
- MATTOS, Selma Rinaldi de. **O Brasil em lições – A História como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo**. Rio de Janeiro: Access, 2000.
- MATTOS, Yara. **Estrategia de Trabajo Conjunto Escuela-Museo Para La Enseñanza de La Historia Del Nivel Medio En Oro Prieto**. 2004. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba, ICCP/ UFOP, 2004.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MENDONÇA, Edgar Sussekind de. **A extensão cultural nos museus**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/ Museu Nacional/ Imprensa Nacional, 1946.
- MENESES, Ulpiano Bezerra de. **Como explorar um museu histórico**. São Paulo: USP/ Museu Paulista, 1992.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Reformulação Curricular e de Capacitação de Professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Minas Gerais: Proposta Curricular de História**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. Mecenato. Formulário para apresentação de Projetos. **Parque Arqueológico do Morro da Queimada em Ouro Preto, MG**. Ouro Preto, set. 2005.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, INEP, 1941. v.1.
- MORO, Fernanda de Camargo Almeida. **Nossos museus nos anos 80**. Rio de Janeiro: Superintendência de Museus da Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro, 1980.
- _____. **Guia dos museus do Brasil**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1972.
- MOURÃO, Isaura (Org.). **Memória viva**. Ouro Preto: Alcan Alumínio do Brasil, 2000.
- MOURÃO, Rui. **A nova realidade do museu**. Ouro Preto: MinC/ IPHAN/ Museu da Inconfidência, 1994.

_____. O Museu. In: **Museus – Museu da Inconfidência**. Rio de Janeiro: FUNARTE/ MEC/ Secretaria da Cultura, 1984.

_____. IGLÉSIAS, Francisco (Org.). **Museu da Inconfidência**. Rio de Janeiro: FUNARTE/ MEC/ Secretaria da Cultura, 1984.

MUNTEAL FILHO, Oswaldo. Domenico Vandelli e o reformismo ilustrado luso-brasileiro (1779-1808) na crise do antigo sistema colonial. In: **IX Anuário do Museu da Inconfidência**. Ouro Preto: MinC/IBPC, 1993. p. 182-189.

MURPHY, Bernice L. La Definición del Museo. **Boletín del Consejo Internacional de Museos**, Noticias del ICOM. Paris: ICOM/UNESCO, Vol.57, N.2, 2004.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL (Brasil). **Guia do visitante**, 1957. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1957.

NETO, Joaquim de Arruda Falcão. Brasil holandês: referência cultural. In: **Catálogo da Exposição Imagens do Brasil Holandês 1630-1654**. Rio de Janeiro: FNPM/ Paço Imperial/ Fundação Maria Luísa e Oscar Americano, 1987.

NOË, Alva. **Out of Our Heads**. New York: Hill and Wang, 2009.

NORONHA, Olinda Maria. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1950-1990). In: XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

NÓS SOMOS Cidade Educativa. **Jornal de Ouro Preto**, Ouro Preto, 1976, p. 7.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Sergipe: Editora UFS, 1999.

OLIVEIRA, Vânia Dolores Estevam de. De casa que guarda relíquias à instituição que cuida da memória: a trajetória do conceito de museu no Museu Histórico Nacional. In: **Anais do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: MinC/ IPHAN, 1996. v. 18.

ORAMAS, Margarita Silvestre. **Aprendizaje, Educación y Desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.

PATERNOSTRO, Zuzana. Obras de Frans Post e a pintura holandesa no Museu Nacional de Belas Artes. In: **Catálogo da Exposição Pintura Holandesa do MNBA**. São Paulo: Banco Real, 2000. 16 p. il.color.

PENDÁS, Horacio Díaz et. al. **Enseñanza de la Historia de la Iberoamérica**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999.

_____. **Aprendiendo Historia en el Museo**. La Habana: Ministério de Educación/ Editorial Pueblo y Educación, 1990. Material de estudio al curso de Metodología de la Enseñanza de la Historia de los Institutos Superiores Pedagógicos.

PERALTA, Elsa. O mar por tradição: o património e a construção das imagens do turismo. **Horiz. Antropol.**, Porto Alegre, n.20, v.9., Out. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832003000200005&script=sci_arttext Acesso em: 03/02/2010.

PEREIRA, Nadir Rodrigues (Ed.). **Planejamento P e D Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: SEPLAN/IBGE, 1978. (Suplemento Especial/ Programa de Cidades Históricas).

PLANO de Valorização dará ênfase à Educação. **Jornal de Ouro Preto**, Ouro Preto, 1976, p. 3-4.

POUCO FUTURO para 38% dos jovens. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. A4, 12 dez. 2002.

PRIOSTI, Odalice. **Patrimônio compartilhado e educação**. In: III ENCONTRO INTERNACIONAL DE ECOMUSEUS E MUSEUS COMUNITÁRIOS - X ATELIER INTERNACIONAL DO MINOM, Rio de Janeiro, set. 2004. Mesa redonda. Disponível em: www.abremc.com.br

QUELUZ, Ana Gracinda. A questão da temporalidade na educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1997.

QUINTAS, Fátima. Cultura, patrimônio e civilização. In: QUINTAS, Fátima (Org.). **A civilização do açúcar**. Recife: Sebrae/Fundação Gilberto Freyre, 2007.

RACIOPPI, Vicente. **Estudantes do Rio Grande do Sul em Ouro Preto**. Belo Horizonte: Typ. Castro, 1940.

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

REAL, Regina Monteiro. **O museu ideal**. Belo Horizonte: Faculdade de Direito da UFMG/Centro Regional de Pesquisa Educacionais, 1958.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

_____. **A história, a filosofia e a ciência**. São Paulo: Ática, 1999.

RODRÍGUEZ, Zoila Adela Agüero. 1998. **La Enseñanza de la Historia de Cuba en Noveno Grado a Traves de Juegos Didácticos Creativos: Una Propuesta Metodológica**. Tesis en opción al título de Mestre en Ciencias de la Investigación Educativa. Camagüey: ICCP/ ISP José Martí, 1998.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1981. 5. ed. brasileira.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROUANET, Sérgio Paulo. A Inconfidência Mineira e o Iluminismo. In: **IX Anuário do Museu da Inconfidência**. Ouro Preto: MinC/Museu da Inconfidência, 1993.

_____. As Minas iluminadas, a ilustração e a Inconfidência. In: NOVAIS, Adauto (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de História**. Tradução: Barbara Sette. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Museu, escola e comunidade – uma integração necessária**. Salvador: MinC/ SPHAN/ FNPM/ Sistema Nacional de Museus, 1987.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997. Citado por: SÁ, Graziela Lopes de. **Museu da Inconfidência: uma análise do seu papel social e sua utilização como equipamento de lazer**. Ouro Preto: UFOP, 2007. p. 59.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: USP, 2005.

SARTHOU, Carlos. **Relíquias da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1965.

SAVIANI, Demerval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1981.

SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, IV, 2001, Ouro Preto. **Relatório final** do Grupo de trabalho arquivos, museus e ensino de História. Ouro Preto: UFOP/ ICHS/ Unicentro Newton Paiva/Faculdade de Ciências Humanas e Letras. Fábio Faversoni (Coord.); Yára Mattos, (relatora). Disponível em: www.sisbin.ufop.br .

SCHAER, Roland. **L'Invention des Musées**. Evreux: Gallimard/Reunion des Musées Nationaux, 1993.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. 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.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 1984.

SEMINÁRIO DE IMPLANTAÇÃO DO ECOMUSEU DA AMAZÔNIA, 8-10 jun., 2007, Belém do Pará. **Carta Compromisso**. (Assinada pelos participantes).

SOARES, Bruno Cesar Brulon. Entendendo o ecomuseu: uma nova forma de pensar a museologia. **Revista Eletrônica Jovem Museologia**, Rio de Janeiro, ago. de 2006. Disponível em: <http://www.unirio.br/jovemmuseologia>. Acesso em: 04 jan. 2010.

STREHL, Afonso; RÉQUIA, Ivony Rocha. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

STUDART, Denise C.; CABRAL, Magaly; VALENTE, Maria Esther (Org.). Educação em museus: produto ou processo? **Boletim CECA/ BR**, n. 1, set. 2002. (Documentos do CECA/ BR sobre a Conferência Anual do CECA/ ICOM, Nairobi, 2002). Disponível em: www.icom.org.br/CECA.

TORAL, Hernan Crespo. Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus: Rio de Janeiro - 1958. In: ARAÚJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo – Documentos e Depoimentos**. São Paulo: USP/ Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. **Museu e educação**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1958.

_____. **Museus: sua importância na educação do povo**. Rio de Janeiro: Pongetti Editores, 1956.

VARINE, Hughes de. **Ecomuseu da Serra de Ouro Preto**: Relatório de Missão. Tradução: João Carlos Magalhães. Ouro Preto, 30 out. a 5 nov. 2009. Paris, 10 dez. 2009. 36p. Manuscrito.

_____. **Ecomuseu da Serra de Ouro Preto**: Relatório de Missão. Tradução: João Carlos Magalhães. Ouro Preto, 14-19 dez. 2008. Paris, 31 dez. 2008. 23p. Manuscrito.

_____. Decolonising Museology. Icom News, n.3, 2005. p.3. In: SOARES, Bruno César Brulon. Entendendo o Ecomuseu: uma nova forma de pensar a museologia. **Revista Eletrônica Jovem Museologia**, Rio de Janeiro, ago. 2006. Disponível em: <http://www.unirio.br/jovemmuseologia/>

Acesso em: 03 jan. 2010.

_____. **Compartilhar o patrimônio: por que? como ?** In: III ENCONTRO INTERNACIONAL DE ECOMUSEUS E MUSEUS COMUNITÁRIOS - X ATELIER INTERNACIONAL DO MINOM, Rio de Janeiro, set. 2004a. Disponível em: www.abremc.com.br ou www.interactions-online.com

_____. **Notas e fragmentos**. In: III ENCONTRO INTERNACIONAL DE ECOMUSEUS E MUSEUS COMUNITÁRIOS - X ATELIER INTERNACIONAL DO MINOM, Rio de Janeiro, set. 2004b. Disponível em: www.abremc.com.br ou www.interactions-online.com

_____. A respeito da mesa-redonda de Santiago. In: ARAUJO, Marcelo Mattos; BRUNO, Maria Cristina Oliveira (Org.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos**. São Paulo: USP/ Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.

_____. **O tempo social**. Tradução: Fernanda de Camargo-Moro e Lourdes Rego Novaes. Rio de Janeiro: Livraria Eça Editora, 1987.

VENÂNCIO FILHO, F. **Debates sobre a conferência Função Educativa dos Museus**. Rio de Janeiro: Estudos Brasileiros, 1939.

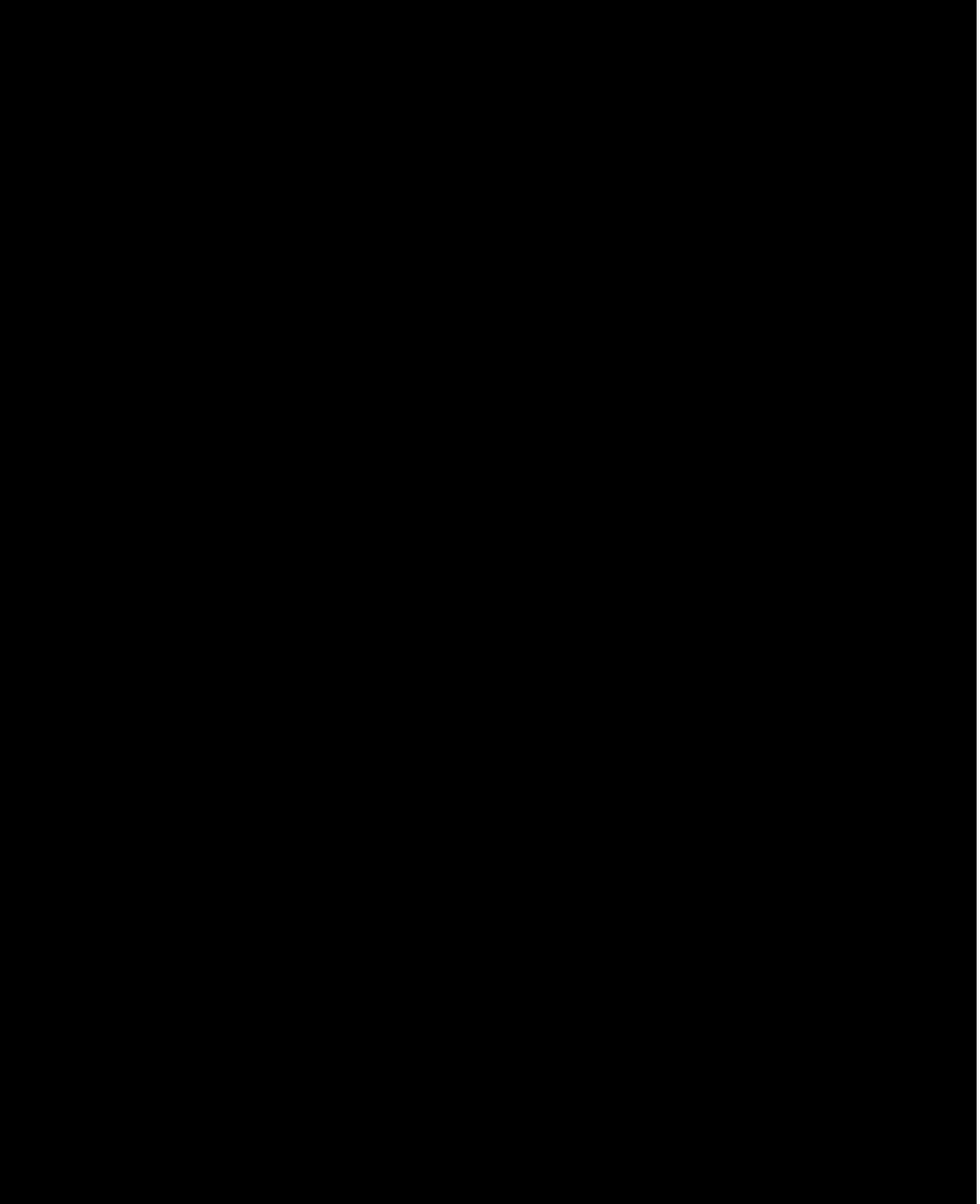
VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: museus escolares no fim do século XIX. In: SOUZA, Maria Cecília Cortez C.; VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **A memória e a sombra – A escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação. A escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZAGURY, Tania. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 2002.



Esta obra foi impressa pela Imprensa Universitária da Universidade Federal de Ouro Preto,
composta na fonte Myriad-Pro e Ottawa,
em papel 100% reciclado, (capa) 380 g/m² e (miolo) 90 g/m²,
em outubro de 2010.



Ao orientar o trabalho de doutoramento de Yára, vivi o processo em que, tirando do esquecimento a professora que sempre havia levado dentro de si, ia ela deixando crescer, a cada apresentação do que viria a ser a sua tese, seu amor pelo magistério e pela atividade museológica, unido a seu sentimento de orgulho pelo Museu da Inconfidência e por Ouro Preto, maravilhosa cidade, plena de história e de lendas que eu mesma guardarei sempre em minha lembrança.

Já o prefácio esclarece muito bem o que nos oferece o livro. Encantou-me a forma de apresentação das duas irmãs e da obra como um momento de encontro entre ambas. Os primeiros capítulos me permitiram repassar uma vez mais a trajetória e os resultados do trabalho científico-pedagógico defendido com êxito por Yára. Detive-me, entretanto, por ser o novo para mim, na leitura da quarta parte. Considero importante o aparecimento, desde o primeiro momento, do que se considera o princípio básico dos ecomuseus: "o público passa a ter participação ativa, colaboradora e essencial". Igualmente importante é a ênfase na aprendizagem como um processo dialógico, sobre a base de que "sentido" e "significado" não podem ser transferidos.

Interessante e esclarecedora a conceituação da memória humana como um arquivo vivo, reconstrução seletiva, não limitada ao passado. Muito acertada a utilização de perguntas sugestivas e motivadoras para o tratamento desse conceito, coerente com a posição de utilizar a dúvida e as perguntas como ferramentas-chave da proposta. Bastante oportuna, ainda, a relação que se oferece entre todos os elementos que conformam o patrimônio.

As atividades propostas contribuem para enriquecer a prática no museu: como não constituem um sistema fechado, podem ser utilizadas com maior liberdade, a partir das características do museu e dos participantes, independente dos objetivos específicos dos currículos escolares. Pude ver algumas delas no Museu da Inconfidência, que resultaram muito motivadoras.

Agora, na publicação em livro, com a ampliação da relação museu-educação para a ação ecomuseológica, um novo elemento, que se poderia considerar ponto de partida para outra tese, é introduzido na proposta: promover o encontro das dúvidas para os processos de educação formal ou informal, nas escolas, nos museus e/ou nas comunidades. Nessa proposta, "a dúvida seria compreendida como princípio e atitude, para que a ecomuseologia se faça com a comunidade, pela comunidade, para a comunidade". Será que é válida essa proposta? Seria interessante e útil demonstrá-lo.

Finalizando, desejamos um grande êxito a esta obra, por seu enfoque renovador – é provável que não haja outra parecida na literatura museológica – e, além disso, por seu alto valor prático, sendo boa orientação para aqueles que atuam nesse meio.

Dra. Mercedes M. Esteva Boronat

Orientadora do Programa Internacional de
Doutorado | UFOP/ICCP/CUBA – 1997/2005

Handwritten text in a cursive script, likely a signature or name, written in black ink on a textured, light-colored surface. The text is partially obscured by a diamond-shaped metal fastener and a metal handle.



“

Ao orientar o trabalho de [...] Yára, vivi o processo em que, tirando do esquecimento a professora que sempre havia levado dentro de si, ia ela deixando crescer, a cada apresentação do que viria a ser [...], seu amor pelo magistério e pela atividade museológica, unido a seu sentimento de orgulho pelo Museu [...] e por Ouro Preto, maravilhosa cidade, plena de história e de lendas que [...] guardarei sempre em minha lembrança.

Dra. Mercedes M. Esteva Boronat
Programa Internacional de Doutorado
UFOP/ICGP/CUBA

”

CONTATOS

ionemattos@rocketmail.com
ymattos15@gmail.com

Visite nosso Blog: <http://abracaldabra.blogspot.com>