

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**VISITAS DE ESTUDANTES A MUSEUS: FORMAÇÃO HISTÓRICA, PATRIMÔNIO E
MEMÓRIA**

Autora: Elizabeth Aparecida Duque Seabra

Orientadora: Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

Se11v Seabra, Elizabeth Aparecida Duque, 1968-
Visitas de estudantes a museus: formação histórica,
patrimônio e memória / Elizabeth Aparecida Duque
Seabra. – Campinas, SP:
[s.n.], 2012.

Orientador: Ernesta Zamboni.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Museus – Frequência. 2. História. 3. Patrimônio. 4.
Memória. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-051/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Visit a museum of students: historical education, heritage and memory

Palavras-chave em inglês:

Museums – Attendance

History

Heritage

Memory

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Ernesta Zamboni (Orientador)

Cristiani Bereta da Silva

Junia Sales Pereira

Cristina Bruzzo

Vera Lúcia Sabongi de Rossi

Data da defesa: 02-04-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: bethseabra@uol.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**Visitas de estudantes a museus: formação histórica,
patrimônio e memória**

Autora: Elizabeth Aparecida Duque Seabra

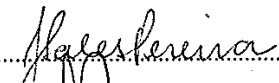
Orientadora: Profa.Dra. Ernesta Zamboni

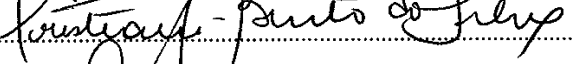
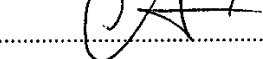
**Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Elizabeth Aparecida Duque Seabra e aprovada pela Comissão Julgadora.**

Data: Campinas 02 de abril 2012

Assinatura: 
Orientadora

Comissão Julgadora:



2012

Elton e Teresa,
todo o amor que houver nessa vida ...

AGRADECIMENTOS

À professora Ernesta Zamboni pela felicidade de ser sua orientanda, participar de seu grupo de pesquisa e de seu convívio. Pela dedicação com a qual conduz o trabalho acadêmico e o cuidado com o ensino de história.

Às professoras do grupo Memória, Maria do Carmo Martins, Maria Carolina Bovério Galzerani, Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lúcia Sabongi De Rossi com as quais tive o prazer de compartilhar minha formação na Unicamp. À professora Cristiani Bereta e ao professor Mílton José de Almeida pela leitura e indicações quando do exame de qualificação. À professora Simone Maria Rocha e ao professor Julio Emílio Pereira Diniz que me possibilitaram ampliar as leituras teóricas e metodológicas desse trabalho ao me receberem como aluna em suas disciplinas acadêmicas na UFMG.

Aos colegas, orientandos da professora Ernesta Zamboni: Elaine, Marta, Tadeu, Halferd, Juliana e Valéria pela convivência em Campinas que incluiu discussões sobre os limites da pesquisa e a ampliação de meus horizontes de expectativas quanto à vida cotidiana.

Às diversas pessoas e instituições, como bibliotecas públicas e museus, que possibilitaram ao longo dos quatro anos a pesquisa bibliográfica e documental. Registro em nome de todas as contribuições um agradecimento a Ana Paula Soares Pacheco que não me conhece, mas me enviou de Salvador um livro que esperava ansiosamente para concluir um argumento da tese.

Ao pessoal da Faculdade de Pedro Leopoldo a quem devo, além do carinho nos quase dez anos de convívio profissional, a existência dessa pesquisa sobre as visitas a museus. Foi em Pedro Leopoldo que nasceu o desejo de investigar a prática de visitas e a elaboração do projeto de doutorado. Agradeço a Edna Marta Siúves, aos colegas professores: Marcos Lobato, Geovânia Lúcia dos Santos, Geraldo Magela Mangnini, Rafael Machado, Cristiane de Castro e Almeida, Júnia Sales Pereira, Rogério Pereira Arruda, Andréa Casa Nova Maia, Shirley Aparecida de Miranda, José Eustáquio de Brito, Júnia Carolina, Mariza Guerra de Andrade, Ilza Gualberto, Eunice Esteves, Humberto Catuzzo e outros que viveram os dias de formulação e reformulação de projetos pedagógicos, trabalhos de campo, atividades acadêmicas, científicas e culturais e, que, talvez, não desejem serem lembrados por isso.

Aos alunos das várias turmas do Curso de História da Faculdade de Pedro Leopoldo, e em especial da última turma de história, que concluiu a licenciatura em 2008. Eles são os sujeitos instituídos por essa pesquisa. É à memória dos estudantes que quero prestar meu agradecimento na forma de registro institucional, de tese.

Aos amigos de ontem e hoje: Silvana, Flávia, Dulce, Santuza, Cynthia, Rogério, Cristiane, Júnia, Nara, Wanderley, Míria, Míriam e Meire. Ao pessoal de casa: pai, mãe, irmão, irmãs, sobrinhas, sobrinhos, cunhada, cunhados, vizinhos, sempre interessados em como estão indo as minhas coisas.

Aos professores e alunos do Curso de História do Unibh, em especial aos professores Rogério Arruda e a professora Ana Cristina Lage, com os quais tive o prazer de compartilhar um reencontro com o sabor discutir historiografia às sextas-feiras à noite.



**Vista do Salão do século XIII do Museu dos Monumentos Franceses.
Gravada por Jean Baptiste Réville e Jacques Lavallée. Paris. 1816.**

“A mais forte impressão da infância [...], foi o Museu dos monumentos franceses, tão desastrosamente destruídos. Foi lá, e em nenhuma outra parte, que pela primeira vez tive a viva impressão da história. Ocupava aqueles túmulos com minha imaginação, sentia aqueles mortos através do mármore, e não era sem algum terror que penetrava sob aquelas abóbodas baixas onde jaziam Dagobert, Chilpéric e Frédégonde.”

Jules Michelet. O Povo. 1a. Edição. Paris, 1866.

RESUMO

O objetivo central da tese é analisar em que medida práticas escolares de visitas a museus podem romper com os saberes disciplinares e pedagógicos incidindo diretamente sobre a produção de um conhecimento experiencial a ser mobilizado no ensino de história. Do ponto de vista teórico, a pesquisa toma a ideia de visitante como um *espectador emancipado* (RANCIÈRE, 2010) e a produção da cultura como um *modo de vida comum* perpassada pelas idéias e práticas sociais (WILLIAMS, 1969 e 1979). Do ponto de vista empírico, investiga-se como um grupo de estudantes de Licenciatura em História em situações educativas de visita constroem sentidos diversos para o patrimônio, para o ensino de história e a para a memória cultural. Destacam-se, em especial, as práticas vivenciadas pelos visitantes no Museu do Escravo de Belo Vale (MG) e no Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro.

Palavras chave: Visitantes de Museus; Formação Histórica; Patrimônio; Memória; Formação de Professores

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to analyze the extent in that school field trips to museums can modify established disciplinary and pedagogical knowledge and directly influence the production of knowledge from experience to be mobilized for the teaching of history. From the theoretical viewpoint, this study considers the visitor as an *emancipated spectator* (RANCIÈRE, 2010) and the production of culture as a *common way of life* and determined by the social ideas and practices (WILLIAMS, 1969 and 1979). From the empirical viewpoint, we investigated the way how history licensure students construct various meanings to the heritage in field trips for the teaching of history and the cultural memory. The practices experienced by the visitors to the Slave Museum in Belo Vale, State of Minas Gerais, and the National History Museum in Rio de Janeiro, state of Rio de Janeiro are given special emphasis.

Keywords: Museum Visitors; History Formation; Heritage; Memory; Teacher Education.

Lista de ilustrações

Figura 1: GAY, Paul du e HALL, Stuart. O circuito da cultura. Production of Culture/Cultures of Production. Londres, Sege, 1997.....	32
Figura 2: CUNHA, Vívian e outros. Fotografias da entrada e pátio interno do Museu do Escravo, Belo Vale, MG. 2006.	33
Figura 3: RODRIGUES, Marly Marques. Fotografia da entrada do Museu Histórico Nacional. 2008.....	33
Figura 4: Fachada do Museu do Escravo. Disponível em< http://www.belovale.mg.gov.br/atracoes_museu.htm > Acesso em 2011	35
Figura 5: Fachada do Museu Histórico Nacional – Disponível em < http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-2008-001.htm > Acesso em 2011	37
Figura 6: Turma do 4º período de História Faculdade Pedro Leopoldo. Fazenda Boa Esperança. Belo Vale, MG. 2006.	72
Figura 7: MARQUES, Daniele Paulo. Fotografia da visita a Petrópolis, Rio de Janeiro. 2007 .	77
Figura 8: AMORIM, Frederico Levi. Monitora do Museu do Escravo no pátio central tendo ao fundo a senzala e o pelourinho. Belo Vale-MG. 2006.....	79
Figura 9: AMORIM, Frederico Levi. Grupo de visitantes ouve explicações da monitora no pátio interno do Museu do Escravo, Belo Vale-MG. 2006.....	79
Figura 10: AMORIM, Frederico Levi. Grupo de visitantes junto ao tronco no pátio interno do Museu do Escravo, Belo Vale-MG. 2006.	80
Figura 11: AMORIM, Frederico Levi. Coleções do Museu do Escravo, Belo Vale MG. 2006. ..	83
Figura 12: AMORIM, Frederico Levi. Coleções do Museu do Escravo, Belo Vale MG. 2006. ..	84
Figura 13: LEGATI, Lorenzo. Museu Cospiano. Bolonha. 1677.	85
Figura 14: VASARI, Giorgio (1511-1574). Studiolo de Francisco I. Palazzo Vecchio, Firenze, 1570-1573.....	86
Figura 15: SANTOS, Fabiana Cristina dos. Montagem de fotografias da visita ao Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro, 2008	88
Figura 16: BIARD, François, Auguste. (1798-1882). Quatro Horas no Salão. (Quatre heures, au Salon). Óleo s/tela, 57x67 cm. Museu do Louvre. Paris. 1847	90

Figura 17: ROCKWELL, Norman (1894-1978). O crítico de arte, 1955. Ilustração da capa de The Saturday Evening Post, 16 de abril de 1955. Óleo sobre tela (100,3 x 92,1 centímetros). Coleção Museu Norman Rockwell.	92
Figura 18: ROCKWELL, Norman. (1894/1978), O connoisseur, 1962. Óleo sobre tela. Ilustração produzida para a edição do Saturday Evening Post, 13 jan. 1962. Coleção Particular.	92
Figura 19: ANDRADE, Alécio. Fotografia 1993. Catálogo da exposição “O Louvre e seus visitantes”. Instituto Moreira Salles. 2009	98
Figura 20: Mapa ilustrativo de Minas Gerais e localização da cidade de Belo Vale.	110
Figura 21: Turma 2006 visita o Museu do Escravo. Coleção dos visitantes	111
Figura 22: Pavilhão 1. Planta Baixa do Museu do Escravo, Belo Vale, MG. Fonte: http://www.dejore.com.br/museudoescravo/m_planta.htm	113
Figura 23: Pavilhão 2 (fundos). Planta Baixa do Museu do Escravo, Belo Vale, MG. Fonte: Disponível em < http://www.dejore.com.br/museudoescravo/m_planta.htm > Acesso em 2011	114
Figura 24: AMORIM, Frederico Levi. Túmulo do escravo desconhecido. Museu do Escravo. Belo Vale. 2006.	116
Figura 25: AMORIM, Frederico. Fotografias do Museu do Escravo, Belo Vale MG. 2006.....	118
Figura 26: AMORIM, Frederico Levi. Fotografias do pátio interno do Museu do Escravo, 2006.	119
Figura 27: ARAÚJO, Sueli de Azevedo. A turma no cenário do Cacá Diegues. Museu do Escravo. 2006	120
Figura 28: CARDINI, João, fl. 1804-1825?D. João Príncipe do Brazil, regente de Portugal. Gravura: buril e água-forte, p&b. 9,6x6 cm 1807. Catálogo da exposição "Um Novo Mundo, Um Novo Império - A Corte Portuguesa no Brasil".2008, p.18.	123
Figura 29: Capa do Guia do Visitante do Museu Histórico Nacional. Ministério da Educação e Cultura. 1957	130
Figura 30: Capa do folder do Museu Histórico Nacional. Portão da Minerva. Entrada do Museu Histórico Nacional. Ministério da Cultura. IPHAN. Guia do Visitante, s/d.	130
Figura 31: Portão de Minerva. Guia do Visitante. Museu Histórico Nacional.	132
Figura 32: Arcada dos descobridores. Guia do Visitante. Museu Histórico Nacional. Ministério da Educação e Cultura. 1957.....	133

Figura 33: XAVIER, Michele Oliveira. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. Curso de História, 7º período. Faculdade Pedro Leopoldo. MG, 2008.	134
Figura 34: Reprodução da Capa do Catálogo da “Exposição Um novo Mundo, um novo império. A corte portuguesa no Brasil. 1808-1822”. Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 2008....	140
Figura 35: Capa do Material Educativo da exposição Um novo mundo, um novo império. A corte portuguesa no Brasil.1808/2008. Brasil-Portugal. Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 2008.....	143
Figura 36: Material Educativo da exposição Um novo mundo, um novo império. A corte portuguesa no Brasil.1808/2008. Brasil-Portugal. Museu Histórico Nacional.Rio de Janeiro. 2008	148
Figura 37: AMORIM, Frederico Levi. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. Curso de História, 7º período. Faculdade Pedro Leopoldo. MG, 2008	150
Figura 38: Montagem fotográfica de Frederico Amorim para visita à Exposição do Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 2008	152
Figura 39: BRAGA, Fernando Daniel. Visita ao Museu Nacional. Rio Janeiro. 2008.	152
Figura 40: Fernando Daniel Fraga Fonseca. Fotografia Núcleo 2- A metrópole nos trópicos. Exposição "Um Novo Mundo, Um Novo Império: A Corte Portuguesa no Brasil", MHN. 2008	154

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I - Narrativa, presença e formação histórica.....	9
1.1- Memória e narrativas de visitas	13
1.2 - A presença de estudantes.....	19
1.3 - Formação histórica.....	25
1.4- Circuito e circularidade cultural	30
1.5- Visitantes de museus: espectadores emancipados	39
 CAPÍTULO II - Visitas a museus: memória e patrimônio dos visitantes.....	45
2.1 – Estudos sobre museus: um balanço historiográfico	45
2.2 – Plano de visitas e aprendizagem histórica em museus	54
2.3- Práticas de formação: produção e circulação de conhecimentos.....	58
2.4- Visitas escolares e visitantes: marcas visíveis de historicidade	63
2.5- Relatos e fotografias: registros do patrimônio dos visitantes.....	71
 CAPÍTULO III - A historicidade de museus e visitantes	82
3.1- Visitantes diante de museus: a experiência museal	82
3.2- Usos públicos e educativos dos museus.....	88
3.3 - Maneiras de ver e ser visto nos museus	94
3.4 - A função educativa nos museus: entre os museus escolares e os pedagógicos.....	99
 CAPÍTULO IV - Visitantes entre narrativas e objetos museais	109
4.1 - Visita ao Museu do Escravo – Belo Vale, Minas Gerais	109
4.2 - O escravo e o museu	113
4.3- Uma nova museografia para o Museu do Escravo	115
4.4- As narrativas dos visitantes: escravidão e eurocentrismo	117
 CAPÍTULO V - Entre a política e a poética dos museus e exposições	122

5.1 - O Museu Histórico Nacional: habitações do patrimônio	122
5.2- Comemorações: História do Brasil e dos brasileiros	134
5.3- Ensinando história: “200 anos da vinda da Família Real para o Brasil”.	142
5.4- O visitante entre a cultura material e a experiência estética	149
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 158
 DOCUMENTOS.....	 165
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 168
 ANEXOS.....	 188

INTRODUÇÃO

A descrição feita pelo historiador Jules Michelet (1798-1874) de sua visita, na infância, ao Museu dos Monumentos Franceses e seu encontro com a história “viva” da França continua estimulando reflexões sobre os efeitos de sentidos dos museus para a história, a memória e o patrimônio. A visão de Michelet a respeito dos túmulos de mármore dos heróis merovíngios remete aos vários sentimentos provocados em nós, visitantes, pelo Panteão dos Inconfidentes, na cidade de Ouro Preto. Também evoca os sentidos públicos da existência do mausoléu imperial inaugurado por Getúlio Vargas, em 1939, na catedral de São Pedro de Alcântara em Petrópolis, Rio de Janeiro, onde estão os túmulos de D. Pedro II e da imperatriz Teresa Cristina.

O Museu dos Monumentos franceses, organizado por Alexandre Lenoir, teve curta duração. Ele existiu no conturbado período entre 1795 e 1816. Contudo, o efeito que a visita a esse museu exerceu sobre o menino Michelet e em sua concepção de História parece duradouro: o uso da imaginação para que os mortos ganhem vida.

Meu encontro com os museus não pode ser comparado ao relatado pelo historiador da Revolução Francesa. Sequer fui a um museu quando criança. Minha relação mais próxima com essas instituições e com o imaginário que as cercam se aproxima da escolha da História como campo profissional. Foi durante a graduação em história que me aproximei dos museus como visitante e pude, posteriormente, como professora de História no ensino fundamental e superior experimentar diferentes instituições museais acompanhando grupos de estudantes, muitos deles também visitando um museu pela primeira vez.

Nas práticas de visita ouvi e vi diversas vezes o encantamento e a decepção dos estudantes diante do patrimônio monumentalizado. Ao percorrer pela primeira vez ruas e becos da cidade de Ouro Preto, em 1994, um estudante de 14 anos cursando o ensino fundamental em uma escola pública de Belo Horizonte olhava deslumbrado e me disse que nunca havia imaginado que uma “cidade histórica” fosse igual à favela onde morava: cheia de morros e casas apertadas. Outra estudante do curso de licenciatura em História, da Faculdade onde trabalhava, ao visitar o Museu Imperial se mostrava bastante incomodada e escreveu posteriormente em seu relatório de visita, em 2005, que lhe parecia que só havia milionários em Petrópolis. Ninguém falava de quem construiu o palácio, quem trabalhou lá dentro servindo a família imperial, como

se vestiam as empregadas que lavavam as ricas porcelanas e limpavam os quartos mobiliados suntuosamente, se existia alguma capelinha ou “centro de macumba” onde os negros se reuniam. No seu relato, a aluna lembra que historiadores como Marcos A. da Silva já falavam dos riscos de se trabalhar com o “patrimônio histórico” afastado do cotidiano do ensino de história. Ninguém falou disso lá no Museu, relatou a visitante. Os guias, os materiais impressos só falam dos preços das casas, das jóias e vestimentas da família imperial, concluiu Maria da Conceição Machado Viana em seu Relatório de Visita ao Museu Imperial de Petrópolis em 2005.

O objeto desta pesquisa parte desse lugar do visitante que problematiza suas vivências, evidencia crenças, expressa opiniões e amplia sua formação histórica e profissional em diálogo com as práticas educativas que ocorrem em ambientes não escolares, como os museus.

O interesse por esse tipo de investigação surgiu desses momentos em que a visita provocava o encontro de uma história viva com os visitantes possibilitando emergir questões que interpelavam os sujeitos colocando-os em ação, posicionando-os em relação aos museus, ao ensino de história, à historiografia e às práticas de memória. Diante dos museus, e colocados em situações de interação, os visitantes-estudantes eram capazes de se reconhecerem reciprocamente como parceiros, protagonistas numa situação de troca.

A pesquisa para o doutoramento é esse esforço para construir uma narrativa a partir dos vestígios deixados pelos visitantes. Busco articular o tempo de minha própria formação, de meu exercício profissional como professora de História e da minha atual condição de pesquisadora na área de educação. É do lugar do presente que pretendo materializar meu objeto de pesquisa: as visitas educativas a museus tomadas como foco para a análise dos usos do patrimônio cultural pelos visitantes.

Procuró nesse trabalho reunir numa narrativa (RICOEUR, 2010, p.2-3) as vozes múltiplas e dispersas dos visitantes numa síntese escrita, criando uma nova pertinência capaz de dar novos sentidos e referências para o patrimônio musealizado. Um movimento de fixar e conservar rastros que são escassos, pegadas que são poucas, pois a visita, pensada pela lógica da “conservação” dos museus, não deve deixar marcas nos pisos originais, não deve deixar sobras do consumo de alimentos nas áreas comuns como jardins, não se deve fotografar as exposições e nem carregar objetos durante o trajeto de visita guiada pelos museus.

O visitante que procuro constituir pela pesquisa sente necessidade de se expressar, de tornar-se presença. Os efeitos de sentido não lhes vêm automaticamente do passado, das reminiscências individuais, mas do investimento que ele faz no seu presente, a partir de sua condição de estudante, para tornar presença o que só existe como ausência. Para minha sorte as visitas que acompanhei não foram silenciosas. Há uma escassez momentânea de palavras adequadas para nomear sentimentos de maneira profunda, não há excessos aparentes no visitante, ele fala posteriormente, no ônibus, na sala de aula, da falta que o calou. O visitante olha e faz suas opções diante da narrativa do museu quase como uma imposição da dimensão do esquecimento, entendido como parte constitutiva do trabalho de memória; ele quer registrar sua presença e sua opinião.

O encontro de visitantes e museus é cheio de lapsos e apagamento dos rastros, como de qualquer prática cultural que se queira narrar depois de decorrido o tempo da ação. O auto-retrato formativo dos visitantes é sempre de itinerâncias e errâncias, nunca um quadro completo. Se o traçado a ser esboçado é histórico o museu mostra-se nessa pesquisa como um lugar habitado por corpos, hierarquias sociais, econômicas, religiosas e culturais, mas que também insistem em se tornar utopia e imagens que teimam em povoar provisoriamente a imaginação.

A análise das experiências de visita a museus possibilita emergir um campo de investigação em que os sujeitos aparecem em ação, posicionam-se em relação ao saber histórico, a outros sujeitos e narrativas e a si próprios. A experiência histórica da visita e de cada visitante permitirá uma distinção da qualidade temporal entre passado e presente e identificação do modo como o passado permanece, como passado, no presente. A visita a museus pode fundamentar essa experiência temporal, essa vivência da mudança no tempo, da alteridade do passado que experimentada abre o potencial de futuro do próprio presente (RÜSEN, 2007, p. 111-2).

A problematização das situações de visita a museus justifica-se por contribuir para uma reflexão sobre o ensino de história como área de pesquisa e estreitar os vínculos com a produção do conhecimento histórico. As visitas a museus podem propiciar um tipo de formação histórica dialógico, principalmente, com a cultura visual e material.

Do ponto de vista teórico e metodológico, é importante apontar como os museus se apresentam como um “campo de forças” capaz de romper com os saberes disciplinares e

pedagógicos incidindo diretamente sobre a produção de um conhecimento experiencial a ser mobilizado no ensino de história.

O contato de estudantes-visitantes com o patrimônio cultural musealizado amplia a compreensão das linguagens expositivas e educativas dos museus, a relação entre objetos museais, seus significados e os códigos mais amplos de produção e circulação cultural (HALL, 1997, 2003).

Diferentemente dos postulados que entendem o “discurso pedagógico” como aquele a ser transmitido e recebido, que se constitui pela recontextualização de outros discursos, o conhecimento escolar é aqui entendido como um trabalho coletivo, um texto em aberto, que exige a participação de alunos e professores, e não uma mercadoria a ser reproduzida e consumida pelos estudantes (SANTOS, 1994, p.31).

A pesquisa tem como tema central a análise das dinâmicas e interações entre estudantes em visitas educativas a instituições museais. Visitas essas que se concretizam nas ações dos visitantes frente às linguagens expositivas presentes nos museus, nas concepções de memória, patrimônio e história dos visitantes, e na produção/elaboração de sentidos e seus usos do patrimônio cultural, sempre considerando questões relativas às subjetividades, identidades profissionais, experiência/trajetória de vida, formação acadêmica e profissional.

A premissa inicial de trabalho postula que estudantes ao visitarem museus tornam-se parte constitutiva do movimento de produção e disponibilização dos conhecimentos de seus acervos. Entende-se que as experiências vividas pelos sujeitos, profissionais dos museus e visitantes, possibilitam mobilizar e atualizar saberes dos profissionais dos museus e saberes daqueles que visitam museus.

A justificativa para essa abordagem baseia-se em certo consenso de que a formação para o ensino de história pode ser potencializada pelo uso de espaços culturais como os museus. A cultura escolar, como afirmam Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca, não pode ser entendida como um fenômeno isolado, caracterizada exclusivamente pelo conjunto de saberes elaborado ao redor da própria prática de ensino, mas como aquela que “mantém laços permanentes com outros espaços culturais.” Na visão destes autores, estes laços vão desde a formação de professores (universidade), passando pela produção erudita com que estes profissionais tiveram e continuam

a ter contato (artigos, livros) e pela divulgação de saberes (livros didáticos, cursos, exposições, simpósios) elaborados naqueles mesmos espaços (SILVA E FONSECA, 2007, p.8).

Os museus estão incluídos nesse universo de saberes e são aqui privilegiados por propiciarem não um “lugar de memória”, mas “entre-lugares” para a formação histórica de professores e alunos. Os museus encontram-se nas fronteiras dos espaços físicos e processos formais e não formais¹ de educação.

As visitas a museus são uma possibilidade de ampliação da formação acadêmica e profissional para além do espaço escolar e, ao mesmo tempo, de trazer para o cotidiano de formação múltiplas dimensões históricas, políticas e culturais. Situações de visita a museus permitem investigar, nesse caso, a hipótese da circularidade da cultura. Articulam-se reflexões sobre as experiências próprias ao campo de trabalho docente em História aos saberes elaborados no campo da museologia, identificando a circulação dupla de saberes específicos, elaborados nos dois campos distintos de um universo conceitual a outro e retornando ao campo profissional de forma sistematizada.

Estudantes de graduação compõem o público de museus, seja nas visitas espontâneas, como aponta pesquisa sobre perfil de público-visitantes², seja como participantes de visitas escolares organizadas. É essa a situação a ser explorada pela pesquisa: os sujeitos em situações educativas de visita elaboram e explicitam sentidos acerca dos acervos das instituições museológicas, analisam e confrontam discursos historiográficos e formulam novos problemas e possibilidades de interpretação do patrimônio cultural musealizado.

O campo e os procedimentos de investigação nessa pesquisa privilegiam os relatos escritos e fotográficos e recolhas documentais feitas pelos próprios estudantes durante as visitas aos museus. A análise dos documentos produzidos pelos museus, como catálogos, materiais pedagógicos, folhetos informativos e orientações instucionais, são utilizados nos dois recortes

¹ Alguns especialistas defendem que a educação realizada em museus difere da educação formal por seu caráter não cumulativo, não apresentando conteúdos organizados numa seqüência como o currículo escolar. Ver Park, Fernandes, e Carnicel (Org.). 2007, p. 203-210.

² Pesquisa realizada em 2005 pelo Observatório de Museus e Centros Culturais em 11 Museus do Rio de Janeiro, com visitantes selecionados por amostragem ao final da visita entre não participantes de visitas escolares organizadas, constatou que este público é altamente escolarizado chegando a 47,5% que declararam ter concluído o ensino superior, 23,7% o superior incompleto e 24% o ensino médio, restando apenas 4,8 % que cursou até o fundamental completo. Paralelo à escolaridade, o dado referente à ocupação encontrou entre aqueles que declaram não exercer atividade remunerada 53 % de estudantes. Ver Observatório, 2006.

propostos pela análise a partir do diálogo que estabelecem com a compreensão dos visitantes e seus quadros de leitura. Assim, a leitura posta pelos museus entra em circulação e é explorada na forma de diferentes práticas de confronto, de recusa, de usos e de valorização pelos visitantes.

Para promover as leituras dos visitantes sobre os museus analiso os relatos dos licenciandos em História de uma faculdade particular da região metropolitana de Belo Horizonte em visita a diferentes instituições. A escolha das visitas decorreu de diversos procedimentos de análise experimentados ao longo da pesquisa e que consideram tanto os limites aparentes dessas fontes quanto as possibilidades dadas e permitidas. Foram muitas idas e vindas em relação ao repertório, ou indícios documentais, produzidos pelos estudantes e disponíveis para o uso nessa pesquisa. A abundância de material e de museus visitados pelo grupo de estudantes aponta o papel da instituição formadora na produção dessas fontes. O estímulo às atividades de visitas abre possibilidades de ampliação do repertório, ou do arquivo com vestígios brutos, desorganizados, um turbilhão de personagens, incidentes, perguntas sem respostas. Práticas tradicionais de leitura dos museus e novas leituras convivem nos relatórios. O uso e a valorização de diferentes princípios de análise, sua articulação e coerência interna, são materializadas pelo grupo de estudantes e dão suporte a um acervo de memórias escritas e fotográficas das visitas elaborado na perspectiva de um grupo específico de visitantes.

Ao utilizar os relatos dos estudantes de licenciatura em História como fonte para o estudo das experiências de formação cria-se uma opção e alternativa para compreendermos os imbricamentos entre os discursos das instituições formadoras, as narrativas de museus e os estudantes-visitantes, com suas histórias de vida, suas motivações, crenças, escolhas de percurso e atitudes durante a visita. A construção de narrativas das visitas permite à pesquisa, a partir de experiências localizadas e pessoais, interrogar sobre o contato sociocultural de um grupo específico de visitantes com outros grupos e temporalidades mais amplas.

A questão central que permeia a pesquisa é a formação histórica dos sujeitos frente à experiência de contato com os museus. Os relatos dos visitantes, entendidos como a principal fonte documental para esse trabalho, permitem discutir como um grupo, ou um mesmo estudante, vê diferentes museus. Como faz a leitura de cada um deles e encontra as diferenças entre as narrativas de cada museu. Esse conjunto documental possibilita explorar complexas relações do

processo vivo, dinâmico e ativo de construção de conhecimentos e ensino de história em especial dos conceitos de cultura, memória e patrimônio.

A organização final do trabalho busca combinar em cada capítulo dois movimentos – discussões teóricas e metodológicas e a análise das fontes, ou relatos dos visitantes. O texto final da tese é composto de cinco capítulos. No primeiro capítulo é apresentado o tema central da pesquisa: visitas a museus. Discute-se o papel das visitas de estudantes a museus para a formação histórica. É proposta uma análise das visitas, a partir dos relatos dos visitantes, centrada em uma noção de produção e circulação de conhecimentos que promova uma ruptura com as idéias de *representação* e *recepção* da cultura. São articulados os referenciais teóricos e conceitos que fundamentam a análise.

No segundo capítulo é retomado o debate sobre os públicos de museu e apresentado o recorte empírico da pesquisa, constituído por um grupo de 15 estudantes de licenciatura em História de uma Faculdade particular na região metropolitana de Belo Horizonte, que realizaram visitas entre 2005 e 2008. São caracterizadas as práticas de formação e produção de conhecimentos a partir dos registros dos visitantes. Um questionário, uma entrevista oral no formato de grupo focal e fotografias produzidas pelos próprios visitantes durante as visitas, são os três instrumentos de produção de dados.

O terceiro capítulo faz uma ligação entre os dois primeiros e os dois últimos capítulos. Apresenta um balanço bibliográfico que tem por objetivo indicar eixos de discussão presentes no campo museal e produzir um exercício metodológico que contribua para explicitar a dinâmica de interação e construção de sentidos pelos visitantes, professores e alunos, em visitas às duas instituições museais que serão destacadas nos capítulos quatro e cinco. São abordadas as questões relativas à historicidade dos museus, os campos e conceitos a ele relacionados, a atualidade do tema nas pesquisas acadêmicas. Estas referências analíticas visam definir um quadro teórico-conceitual e sistematizar as discussões em torno do conceito de museu.

No capítulo quatro é apresentada uma reflexão sobre a visita realizada no segundo semestre de 2006 ao Museu do Escravo em Belo Vale (MG). São confrontados os relatos escritos e fotográficos produzidos pelos visitantes e argumenta-se que os estudantes, ao visitarem este museu histórico, tornam-se parte constitutiva do processo de produção e disponibilização das informações de seu acervo.

O quinto capítulo enfatiza a crítica do mesmo grupo de estudantes que visita, em 2008, a exposição do Museu Histórico Nacional “Um novo mundo, um novo Império a Corte Portuguesa no Brasil – 1808-1822”. O capítulo procura refazer o percurso dos visitantes considerando duas referências: o discurso expositivo do museu e a formação histórica dos visitantes. A partir da situação de visita e da formação procuramos entender como os visitantes descrevem, analisam, interpretam e fundamentam suas escolhas e gostos. A visita ao Museu Histórico Nacional possibilitou abordar as relações entre políticas e poéticas, as relações com a memória, o patrimônio e a história nos usos educativos dos museus pelos visitantes.

A pesquisa se integra às questões discutidas pela área de concentração *Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte* e pelo grupo de pesquisa *Memória, História e Educação*, à medida que busca investigar a produção de conhecimentos em suas articulações com as práticas e discursos empreendidos por instituições como os museus e as interações construídas pelos sujeitos em situações de visita escolar a estas instituições.

CAPÍTULO I - Narrativa, presença e formação histórica

Visita ao museu

No dia 26 de setembro de 2005, fomos ao museu Abílio Barreto em Belo Horizonte. A visita foi bem interessante e totalmente diferente do que eu imaginava porque, em minha mente, o museu era um local em que as pessoas iam para ver coisas velhas. Durante e após a visita minha visão mudou por completo, percebi que um historiador tem várias formas de trabalhar com diferentes tipos de objetos. A partir de uma montagem e desmontagem de figuras podem-se passar imagens diferentes dependendo da maneira que esse material foi exposto, como fizemos na dinâmica.

O museu também desenvolve um trabalho diferente dos que eu já visitei. Ao mesmo tempo em que eles estão preservando a memória da cidade, estão também integrando o objeto ao cotidiano da sociedade, remetendo-nos há tempos em que Belo Horizonte era apenas um arraial chamado Curral Del Rei, o início do avanço tecnológico e até os dias de hoje. Lá o casarão deixa de ser espaço físico para virar objeto museológico. A organização é ótima! Na sede do museu são desenvolvidos vários trabalhos como projetos, restauração de materiais, etc. Gostei da forma que o material é conservado, em estantes giratórias. O visitante ao invés de ir para visitar somente o casarão, faz um circuito por toda a área do museu. A exposição é aberta a todos que queiram ver.

Como temos visto em nosso curso, principalmente em Teoria II, o historiador trabalha em cima de perguntas (segundo Annales) e os objetos que vimos podem nos dar vários tipos de respostas. A visita ao museu foi uma aula prática de como se fazer História!

(Maria José Mendes.³ Relatório de visita ao Museu Histórico Abílio Barreto. Belo Horizonte, MG. Curso de História, 2º. período. Faculdade Pedro Leopoldo. MG. 2005.)

O relato de Maria José Mendes sintetiza de maneira particular sua experiência⁴ de visita a um museu e aborda conteúdos históricos e historiográficos, análises, sentimentos, valores. O relato da estudante é polifônico, no sentido que lhe atribui Clifford (1988), uma produção que reúne, numa escrita própria, aproximações pessoais, estratégias de aprendizagem escolar, enredos, acontecimentos, significados múltiplos e modos de negociar e apresentar questões implícitas, quadros e tramas mais amplas.

³ A visitante é uma aluna do curso de Licenciatura em História do Instituto Superior de Educação da Faculdade Pedro Leopoldo, na região metropolitana de BH, fez parte da turma que visitou diversos museus e seu relatório compõe o conjunto de narrativas de visitas a museus analisados nessa pesquisa.

⁴ Para Dewey (2010, p.90-91) as partes constitutivas da experiência são: emocional, prática e intelectual. A experiência é um todo diversificado, um fluxo cujos diferentes atos e episódios mesclam-se e fundem-se. Intercâmbio e fusão são contínuos.

O registro da visita ao Museu Histórico Abílio Barreto feito por Maria José Mendes é uma prática de escrita que se configura, em plano de produção mais restrito, como um relatório de avaliação de um trabalho escolar. Todavia, colocados os contornos mais abrangentes das condições de produção desse tipo de narrativa, se reconhece uma prática de formação que avalia situações do cotidiano escolar.

As narrativas de visitantes, como a da estudante acima, são consideradas fontes documentais para essa pesquisa sobre a formação histórica que reivindica um lugar para os sujeitos frente às grandes narrativas históricas como as dos museus. As situações vividas nas visitas escolares a museus, retomadas ao longo do capítulo pela narrativa de Maria Jose Mendes, são referências para a reflexão sobre o protagonismo do visitante que interroga o museu e confere mobilidade às suas narrativas expositivas. Esse tipo de registro também aponta indícios dos usos do patrimônio cultural pelos visitantes e da aprendizagem em relação à educação histórica aberta pelas visitas aos museus.

A visitante em questão é parte de um grupo⁵ no qual me incluo como professora e que, como ela mesma indica, com o uso do verbo na primeira pessoa do plural, *fomos ao museu* para realizar uma atividade curricular atribulados por vários condicionantes de velocidade e aparatos tecnológicos próprios da cultura contemporânea. Maria José Mendes é uma das alunas do curso de licenciatura em História de uma faculdade particular da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, que, nessa condição de “experiência”, empreende com seus colegas visitas planejadas a museus.⁶ É uma jovem estudante, membro de uma “audiência histórica e situada”, mas que responde também às expectativas de visitante inscritas nas atividades educativas do Museu Histórico Abílio Barreto que passou por projeto de revitalização entre 1993 e 2003.⁷

Enquanto os museus são entendidos como autoridades, por suas funções sociais e históricas de produtores de memória, de patrimônio e de preferencial para a leitura dessa

⁵ Uma caracterização do grupo de visitantes e das visitas efetivamente realizadas será apresentada e discutida no segundo capítulo.

⁶ As visitas a museus, arquivos, bibliotecas, empresas, ambientes naturais e outros locais são realizadas como disciplinas acadêmicas com uma dimensão prática e/ ou como Atividades Acadêmicas Científicas por diversas instituições de ensino superior da região metropolitana de Belo Horizonte como a PUC-MG, UNIFEMM. Ver: Fonseca (2009) e Pereira (2007).

⁷ Ver balanço do “processo de revitalização” do MHAB organizado por sua diretora Thais Pimentel e publicado em 2004. (PIMENTEL, 2004).

materialidade, o visitante luta para instituir-se e produzir sentidos em presença daquela instância reguladora e autorizada de recursos. O visitante, no uso de recursos variados de linguagem, cria uma situação de disputa e inibe certas manifestações trazidas pelos museus.

O visitante, diante dos cenários específicos de cada museu, cria categorias de análise, analogias, identifica contradições, contrastes e diferenças. Enquanto o museu traz uma memória histórica instituída, os visitantes tornam as experiências de visita memoráveis.

A abordagem metodológica dessa pesquisa concebe as visitas como um “trabalho de campo” no sentido que lhe atribui Alba Zaluar (1986, p.107). A antropóloga não estabelece uma separação entre investigador e investigados e nem correlaciona uma maior objetividade da análise com uma maior despersonalização dos sujeitos. O conhecimento para ela é um “encontro de subjetividades”, atos, gestos, enunciados e não simplesmente um código a ser decifrado, ou um levantamento de significados em seus contextos (ZALUAR, 1986, p.109). Assim, como o trabalho de campo⁸ só pode ser delimitado pelos processos de tomada de decisão do pesquisador e as estratégias adotadas em meio aos conflitos por quem participa da ação, as visitas escolares a museus não podem ser entendidas apenas no sentido e da perspectiva da *recepção*.

Os visitantes não são meros espectadores das propostas elaboradas pelos museus⁹. Os visitantes são atores levados a tomar decisões e princípios geradores de novas práticas. A visita é relacionada a outras que já fizeram e são consideradas como parte de sua formação de futuros professores de história. Visitar um museu é analisá-lo como fonte para visitas futuras acompanhando seus próprios alunos.

O foco no visitante examina como ele se sente, ou não, estimulado a construir sua própria narrativa da visita e quais suas estratégias de inclusão nos museus. Como se posiciona e acessa seus arquivos pessoais e memórias e os confronta àqueles reunidos no museu, tais como objetos, textos, imagens, dispositivos de interatividade, o percurso, ou ainda os coletados e reunidos como parte do trabalho de sistematização da visita.

Do ponto de vista empírico, a pesquisa mostra de que forma durante um curso de formação superior é possível abandonar modelos transmissivos de ensino e apostar em estratégias

⁸ Ver Roteiro do trabalho realizado no Rio de Janeiro em 2008 (Anexo C)

⁹ Em geral, a elaboração de propostas educativas é responsabilidade dos setores educativos dos museus e de especialistas (consultores, pesquisadores). O público é convocado a responder aos modelos propostos (recepção).

de produção de conhecimento que tenham impacto sobre a profissionalização docente em história e os processos mais gerais de produção do conhecimento histórico e formação histórica.

Um passo importante é reconhecer que esse conhecimento histórico se apresenta sob a forma de imagens, crenças, convicções, metáforas, regras e princípios de orientação para a vida prática profissional. Nesse sentido, essa pesquisa tem mais interesse nos sujeitos e suas agências do que na história das instituições museais.

A pesquisa parte de uma reflexão sobre os relatos de visita a museus, constituindo, a partir deles, narrativas que fazem dialogar conceitos e experiências que se produzem no campo dos museus e em suas relações com a escola, estabelecendo possibilidades e limites para a abordagem do próprio visitante.

O registro de Maria José Mendes é uma referência inicial para a reflexão e produção, por parte do próprio visitante de saberes. Podem ser identificados pelos relatos os diversos saberes que compõem a formação histórica: conhecimentos de caráter disciplinar ou historiográfico que compõe a matriz disciplinar da história; saberes curriculares ou relativos a objetivos, métodos, e estratégias de ensino; saberes pedagógicos, relacionados às concepções de educação e os saberes práticos da experiência¹⁰.

Entendo que as *visitas* não se constituem no simples cumprimento de um programa de educação patrimonial oferecido por museus e/ou escolas, ou ainda, em passeios turísticos realizados por escolha dos visitantes individualmente. A presença de estudantes em museus está relacionada a uma prática de visitas e à formação histórica.

Procuró nesse primeiro capítulo articular referenciais teóricos distintos para fundamentar a análise das práticas de visitas a museus. Autores como Paul Ricoeur, Hans Ulrich Gumbrecht, Jörn Rüsen, Raymond Williams, Stuart Hall e Jacques Rancière são convocados e oferecem contribuições para a ampliação da abordagem deste objeto específico e a crítica ao sentido de transmissão da cultura e à representação como um sentido fixo. A *narrativa* (RICOEUR, 2010, p.9), a *produção de presença* (GUMBRECHT, 2010, p. 82) e a *formação histórica* (RÜSEN, 2010, p.59), assim como os conceitos de *cultura* (WILLIAMS, 1969 e 1979) e *circuito de cultura* (HALL, 1997 e 2003) e, ainda, o de *espectador emancipado* (RANCIÈRE, 2010) fundamentam a

¹⁰A discussão sobre os saberes que compõe a formação do profissional de história no Brasil é realizada por Selva Guimarães Fonseca dentre outros autores. Ver Fonseca (1997), Silva e Fonseca (2007) e Fonseca e Zamboni (2008).

análise teórica e metodológica do uso social dos museus em visitas educativas e aproximam o foco da investigação: os museus vistos pelos seus visitantes.

1.1- Memória e narrativas de visitas

Um primeiro movimento dessa pesquisa é examinar como os visitantes engendram *memórias* a partir de visitas a museus. A memória é entendida como uma ação de atualização de conceitos, uma “viagem no tempo com direito a ida e volta”. A memória é rememoração a partir do presente e o sujeito um “tecelão de memórias à medida que narra a si mesmo como uma *autografia* cujas várias vidas se entrelaçam em diversos tempos e espaços, numa dinâmica imprevisível do lembrar e esquecer, da perda e da dispersão” (GALZERANI, 2002, p.63).

Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. Esse conceito de memória, articulado ao de narrativa, traz uma abertura coletiva para as dimensões sensíveis e o questionamento da concepção absoluta de verdade (GALZERANI, 2002, p.68).

Os registros escritos e visuais¹¹ dos visitantes são tomados como memórias e *narrativas*, no sentido atribuído por Ricoeur, como um desenho da “experiência temporal” que realiza uma “síntese do heterogêneo” uma “nova congruência no agenciamento dos incidentes” (RICOEUR, 2010, p.2).

Em *Tempo e Narrativa* Ricoeur (2010) desenvolve a ideia de uma tripla dimensão da narrativa histórica descrita como um tempo *vivido* e ainda não configurado; um tempo *narrado*, ou o mundo como um texto; e o tempo *refigurado*, ou o mundo do leitor. Há uma dimensão da vida vivida, e não narrada, que passa pela trama e chega ao mundo final do leitor seja pelas intenções do autor, pelos sentidos da obra ou as percepções do leitor. Essas travessias são circulares e a experiência da temporalidade nunca é o triunfo da ordem, há discordâncias, violência da interpretação, redundâncias e histórias não contadas (RICOEUR, 2010, p.124-132). Assim Ricoeur (1991) transpõe um limiar no qual o aparente conflito entre explicação e compreensão é ampliado. A linguagem, que era considerada apenas como discurso, passa a ser

¹¹ As fotografias são produzidas juntamente com os relatórios escritos. Inicialmente não faziam parte da análise, mas se mostraram essenciais à pesquisa.

considerada nos limites do que afeta o escrito: a polissemia, a ambiguidade e obras inteiras de discurso falado como poemas, ensaios e com a dimensão da experiência (RICOEUR, 1991, p.163). É como dimensão da experiência que se explicitam os campos de confrontação e negociação e se dá a primeira ancoragem para as narrativas públicas e oficiais e as narrativas e memórias pessoais ou autobiográficas. Para Ricoeur os graus de convergência, ou não, entre a memória coletiva e as memórias autobiográficas indicam níveis de identificação pessoal e os significados elevados, ou não, de símbolos como bandeiras e hinos.

Essa temática da ação, discutida por Ricoeur (1991), ajuda a evidenciar as diferentes formas de inscrição da memória na historiografia e nos museus e entender o diálogo entre culturas (museus e escolas), comparando situações e tipos de atividades (regimes de ação) assentadas em uso de recursos culturais de fundo comum.

A narrativa, para Ricoeur, se dá como articulação temporal da ação. Uma ficcionalização da história na forma como contamos o passado e uma historização da ficção, que é a forma como trabalhamos o imaginário. Na descrição da função narrativa se articulam as noções de *mimese* e *intriga*. Enquanto a *mimese* é uma representação criativa da ação, a *intriga* é o agenciamento de fatos, sujeitos e cenários, ou seja, os elementos estruturantes da própria narrativa.

Assim como a metáfora viva, a narrativa produz efeitos de sentido e remete, simultaneamente, a um fenômeno de inovação semântica. Enquanto a metáfora produz uma nova pertinência por meio de uma atribuição impertinente que se mantém viva porque percebemos sua espessura e resistência ao emprego usual das palavras e a sua incompatibilidade com a interpretação literal (que seria considerada bizarra), a narrativa trabalha no mesmo plano da invenção semântica ao criar uma intriga que é uma obra de síntese.

Percebe-se a constituição de uma *intriga* na narrativa de Maria José Mendes. O relato de visita ao museu Histórico Abílio Barreto reúne, em um quadro referencial, fontes de procedência diversas: a experiência presencial no museu, as demandas da formação escolar e as interpelações do acervo do museu. Esse tipo de relato é tomado na pesquisa como uma *imagem* de contornos mais abrangentes dos elementos evidenciados em vários outros relatos do grupo de visitantes. Ele sintetiza dados de pesquisa e conteúdos próprios às situações de visitas, assim como debates sobre o uso do patrimônio cultural que provém tanto da escola que promove a visita quanto dos acervos dos museus. Pretendo explicitar ao longo da análise o processo de elaboração dos relatos,

evidenciando as linhas mais gerais, as texturas dos relatos, as repetições de temas, as imagens recorrentes e não propriamente os estilos pessoais e singulares de cada visitante.

Para Ricoeur (1975), a questão da narrativa é como configurar a experiência temporal vivida. A narrativa é o dinamismo integrador que transforma um diverso de incidentes numa história una e completa. É a capacidade de reconfiguração da experiência temporal confusa em função de um referencial.

A narrativa não é só o ato já inscrito, é o “conjunto das operações através das quais uma obra surge a partir do fundo opaco do viver, do agir e do padecer, para ser dada por um autor a um leitor que a recebe e muda assim o seu agir” (RICOEUR, 1975, p.31). É a narrativa que configura a mediação entre a pré-configuração do campo prático (vivido, o antes) o estado da experiência (o tempo configurado, o durante) e a prática que lhe é posterior (tempo refigurado, o depois).

A visitante Maria José Mendes demarca uma temporalidade e não uma simples cronologia para a visita. Seu texto começa com uma data, o dia da visita, que marca um antes, um durante e um depois. Em sua escrita, esse antes é caracterizado pela imaginação, são ideias que estavam em sua mente anteriores à visita. O que ela relata é o que aconteceu *durante e após* a visita: suas ideias a respeito dos museus mudaram por completo.

No entanto, o próprio Ricoeur lembra que o relato é um “ato de testemunhar” que difere do discurso. É como uma “narrativa autobiográfica autenticada de um acontecimento passado” e à medida que o narrador está implicado na cena narrada/vivida gera uma suposta confiabilidade e uma suspeita sobre o que ele diz (RICOEUR, 2007, p.172).

A confiança ou desconfiança em relação ao testemunho traz o narrador para o mundo público e da crítica aos testemunhos. A presença no local da ocorrência, inerente ao ato de testemunhar, impõe uma referência de lugar e de tempo passado ao testemunho, mas não lhe confere legitimidade em relação ao aqui e agora. O testemunho precisa ser autenticado e acreditado por várias grandezas comparadas até seu arquivamento (visibilidade e escrita) (RICOEUR, 2007, p.175).

Testemunho e narrativa guardam traços de escrituralidade comuns. Todavia, cada um traz elementos específicos relativos ao lugar que os gerou e recebeu. Como “rastros documentais”, narrativas e testemunhos estão ligados ao lugar social que os produziram (CERTEAU, 1982,

p.64). Esse debate amplia a noção de testemunho, que passa a incluir todo e qualquer “vestígio”, e interessa a essa pesquisa à medida que fundamenta uma abordagem que não separa os relatos escritos dos fotográficos. Para Ricoeur, a ideia de *indício* inclui o testemunho oral ou escrito, os vestígios não verbais como as impressões digitais e arquivos fotográficos que testemunham por seu mutismo. (RICOEUR, 2007, p. 185). O diálogo de Ricoeur, nesse caso, é diretamente com Carlo Ginzburg (1987) estabeleceu no interior da noção de rastro, o conceito de documento em toda a sua envergadura. A raiz comum entre testemunho e indício é a noção de rastro. Há uma relação de complementaridade entre testemunho e indício para Ricoeur.

Decorre dessa ampliação documental uma série de analogias relacionando grafia e pintura no sentido de impressão e evocação. Pode-se dizer também que relatos escritos e fotográficos são complementares na narrativa das visitas aos museus. O lugar da fotografia nos relatos é semelhante ao da escrita. Ambas configuram “mensagens e maneiras de dizer e pensar que aderem uma à outra” (RICOEUR, 2007, p.178).

O primeiro plano dos relatos, principalmente das fotografias, é marcado pela iniciativa individual em preservar seus próprios rastros, os rastros de sua atividade. Para Ricoeur, essa iniciativa inaugura o ato de fazer história ou a primeira operação de constituição de um arquivo, a primeira mutação historiográfica de uma memória viva. Constituído como testemunho, esse primeiro plano pode ser invocado por alguém e desloca-se do seu autor para ser recolhido como “prova documental”. Marc Bloch, lembra Ricoeur, coloca a questão dos testemunhos em termos de rastros, de vestígios do passado (testemunhos não-escritos) e depois dos indícios (Ginzburg) que fazem parte da operação de observação histórica com relação aos “testemunhos do tempo” (BLOCH, 2002, p.69). A consequência desse argumento é que nem toda história vivida é narrada, mas toda a historiografia é narrativa:

A ambição da narrativa histórica é refigurar a condição histórica e de elevar seu estatuto ao de ‘consciência histórica’. Esse processo de reconfiguração do tempo embora se pretenda totalizante ocorre como mediação imperfeita entre o futuro como horizonte de expectativas, o passado como tradição e o presente como surgimento intempestivo. (RICOEUR, 1975, p.31)

A narrativa histórica, produzida pelos historiadores, é uma construção que cria enredos com elementos presentes na vida e o mundo refigurado da cultura com uma noção ampla de produtora de sentidos e identidades¹².

Em *A memória, a história, o esquecimento*, Ricoeur (2007, p.380) apresenta uma solução distinta dos historiadores dos Annales (Le Goff, Pierre Nora) para o problema da narrativa e do tempo histórico, na articulação memória-história. Ao retomar o conceito de historicidade, que surge na filosofia alemã do século XIX, e de história Ricoeur identifica como se configurou a oposição entre uma história como *singular coletivo* que

“liga as histórias especiais sob um conceito comum enquanto conhecimento, narrativa e ciência história e o nascimento do conceito de história como *coletivo singular* sob o qual se reúne o conjunto das histórias particulares marca a conquista da maior distância concebível entre a história una e a multiplicidade ilimitada das memórias individuais e a pluralidade das memórias coletivas.” (RICOEUR, 2007, p.315)

Essa mudança cria um sentido de história universal, um objeto total e um sujeito único. A memória é vista com desconfiança e descredenciada, enquanto a história problematiza os testemunhos religiosos e a memória coletiva (crenças) e se propõe a representar o passado no presente. A autonomia da história se afirma nos Annales que não devem mais nada a rememoração e recorrem à introdução de novas exigências retóricas por vias extramemoriais. A noção de fonte se liberta da noção de testemunho. “Constrói-se um passado que ninguém pode lembrar. [...] A história deixou de ser parte da memória e a memória se tornou parte da história” (RICOEUR, 2007, p.399).

Ricoeur investe em redefinir as relações entre história e memória na contemporaneidade e reconhecer os “traços da memória e do esquecimento que permanecem os menos sensíveis às variações resultantes de uma história dos investimentos culturais da memória” (2007. p. 398). Frente à tese da escola dos Annales de subordinação da memória à história e a uma literatura da crise da memória, Ricoeur responde com a hipótese das “potencialidades mnemônicas dissimuladas pelo cotidiano” cujo histórico contado e o mnemônico experimentado se cruzam (2007, p.401).

¹² Isabel Barca e Marília Gago (2004, p.29-39) discutem o papel das narrativas históricas e seus usos educacionais na constituição de um pensamento histórico entre os jovens portugueses.

“[...] o desespero do que desaparece, a impotência para acumular a lembrança e arquivar a memória, o excesso de presença de um passado para sempre irrevogável, a fuga desorientada do passado e o congelamento do presente, a incapacidade de esquecer e a incapacidade de se lembrar do acontecimento a uma boa distância.” (RICOEUR, 2007, p.401)

Ricoeur aponta que a dinâmica do esquecimento e da lembrança gera tanto uma crise da memória quanto um horror à história, ou da presença e da ausência de referências em relação ao passado e ao presente. A “experiência viva do reconhecimento” redefine a dimensão nostálgica e as relações memória e história. Ricoeur define como “operação historiadora” toda a ação que vai dos arquivos aos textos publicados. Para ele, um livro de história é um documento aberto à reinscrição e submetido à revisão contínua. O que Michel de Certeau (1982, p.94) chama de operação escriturária, ou uma fase da representação histórica, Ricoeur acredita que atravessa todos os momentos da escrita da história, do nível documental ou seleção das fontes, ao nível explicativo-compreensivo com a escolha dos modos concorrentes e as variações de escala da narrativa (RICOEUR, 2007, p.249).

Para Ricoeur, *representação e interpretação* estão juntas em toda a operação de visualização das coisas ausentes do passado, ou, ainda, na tripla aventura que vai do *arquivamento à explicação e representação*. Para o autor, há um embate entre duas escritas para gerar na história um modo literário da escrituralidade (narrativa). Uma primeira escrita é dos arquivos (memória) e outra dos historiadores (história). “A explicação/compreensão encontra-se assim enquadrada por duas escritas, uma escrita anterior e uma escrita posterior. Ela reconhece a energia da primeira e antecipa a energia da segunda” (RICOEUR, 2007, p. 148).

A coerência da narrativa confere visibilidade e busca legitimidade para a encenação do passado que dá a ver. Há um jogo entre a remissão da imagem e a coisa ausente. Uma narrativa não se parece com os acontecimentos que ela narra. Há uma prefiguração, uma configuração e refiguração da imagem criada pela amplidão da narrativa e por seu alcance. (RICOEUR, 2007, p. 292).

Em Ricoeur como o problema da memória não aparece em oposição à história, pode-se considerar que, em relação às visitas presenciais a museus, as imagens da memória e da história atravessam tanto os relatos dos visitantes quanto a narrativa do museu. Ou ainda que as imagens de museu produzidas pelos visitantes e aquelas produzidas pelos próprios museus podem ser

analisadas em um circuito de cultura no qual museu e visitantes tem, ambos, poder de representação.

O relato da estudante em visita ao Museu Abílio Barreto coloca o museu em outro circuito, o da própria escola, ao fazer uma releitura do sentido e das marcas deixadas pelo museu quando de sua passagem pelo casarão e suas atividades. O *depois* da visita é vivido como uma nova temporalidade que constitui outro museu imaginado com referência ao *durante* e ao *antes* da visita.

1.2 - A presença de estudantes

As abordagens sobre aprendizagem em ambientes que tratam do patrimônio, da arte e da história, priorizam ora os museus, ora as escolas/visitantes. A superação dessas análises fragmentárias, ou dicotômicas, implica em refletir sobre os conceitos trabalhados no próprio campo museológico e formativo, como as ideias de patrimônio, memória e história.

Discutir o estatuto do conhecimento produzido pelos visitantes de museus é um ponto de partida para a reflexão sobre os sentidos das práticas culturais que perpassem museus e escolas. Outra dimensão da pesquisa é a ampliação das reflexões teóricas e metodológicas sobre as competências culturais, ou a formação histórica, em especial suas dimensões estéticas e políticas desencadeadas a partir das visitas.

Gumbrecht (1998 e 2010), ao discutir sobre a *produção de presença*, sugere um repertório de análise cultural que busca discernir os *efeitos de presença* e os *efeitos de sentido*. Ele distingue uma “cultura de presença” de uma “cultura de sentido”. O que diferencia uma da outra, e interessa a esta análise das visitas a museus, é o papel do sujeito, ou subjetividade, que ocupa lugar central na cultura de sentido, mas que só é considerado efetivamente, em seu corpo, como parte da existência das coisas, numa cultura de presença.

A decorrência dessa distinção entre *sentido* e *presença* é que o conhecimento produzido numa cultura de sentido só pode ser legitimado por um sujeito em seu ato de interpretar o mundo. Já na cultura de presença, o conhecimento legítimo é apresentado, se manifesta, ele não vem diretamente do esforço individual para interpretar e criar um sentido. Os objetos se impõem ao sujeito e sua vontade é confrontada pela presença.

Na visita ao Museu Histórico Abílio Barreto é a presença dos objetos, catalogados como históricos, que cria um olhar diferente para esses objetos. É o visitante que, presente no museu, confere sentidos aos objetos que vê expostos e entende que a mudança na ordem de organização e apresentação cria uma nova visualidade para os objetos.

Essa polêmica sobre presença e sentido é um alerta para os perigos do afastamento do corpo das marcas de produção de sentido próprias à modernidade ocidental, que assume uma oposição entre sujeito (puro espírito) e objeto (pura materialidade). Para Gumbrecht, essa oposição levou o sujeito a assumir a posição de observador de um mundo de objetos no qual se inclui o seu próprio corpo. Se, por um lado, o ganho dessa visão é uma demanda constante de interpretação, de outro, promove-se uma perda ou “desmaterialização da cultura” transformando o mundo em “representação” (GUMBRECHT, 2010, p. 75-8).

Interessa-nos destacar também nesta perspectiva apontada por Gumbrecht os limites da ideia de representação¹³ como capaz de compensar as deficiências de “expressão”. Ele considera que como “nenhuma das múltiplas representações pode jamais pretender ser mais adequada ou epistemologicamente superior a todas as outras” cria-se uma “crise de consciência provocada pelas múltiplas representações” (GUMBRECHT, 2010, p. 82). Para o autor, é a *presença* como uma dimensão física e de tangibilidade¹⁴ que está em tensão com o princípio da representação.

A partir da ideia de *presença* pode-se inferir que nas visitas aos museus se produz um fluxo temporal em que, no momento presente, o passado e o futuro se encontram. Por meio deste movimento no tempo a “consciência” do visitante é transformada por uma rede de relações que expressam uma nova impressão de estar *presente no mundo*.

Os objetos dos museus tomam novos sentidos atualizados pelo visitante. Não é só a exposição propriamente dita que chama a atenção do visitante, mas toda a organização do espaço que se apresenta face a face como um circuito: os projetos, o edifício e o próprio trabalho de musealização. “*Gostei da forma que o material é conservado, em estantes giratórias*”, afirma a visitante Maria José Mendes em presença da reserva técnica do Museu Histórico Abílio Barreto. A imagem de *estantes giratórias* evocada pelo relato da estudante possibilita ampliar o uso

¹³ A crítica à *representação* e à *recepção* é apresentada ao longo do texto e se fundamenta em autores como Ricoeur (2007, p.295-6), Raymond Williams (1969 e 1979), Stuart Hall (1997 e 2003) e Rancière (2010).

¹⁴ As visitas em questão são presenciais e nisso se distinguem, inicialmente, de outras práticas de memória que incluem o uso de recursos tecnológicos para acesso à distância (não-presença) aos museus e exposições.

estritamente funcional dado pelo museu a esse objeto que não faz parte da coleção, mas que lhe dá suporte e deve facilitar a limpeza e armazenamento físico dos objetos museais. Elevada ao plano da narrativa de visita, a ideia de girar deixa seu sentido meramente instrumental e ganha o tom poético de mexer e revolver objetos que a função museal possui. Há um deslocamento, pode-se afirmar que não há distinção, para o gosto da visitante, entre o que está nas estantes e as próprias estantes. O objeto museal é o próprio mobiliário do museu e sua ação de preservação, não aquelas *coisas velhas* que guarda. O movimento das estantes é compartilhado com prazer pelo olhar da visitante e coloca a cultura do museu em circulação.

A cultura de presença é descrita por Gumbrecht como uma cosmologia em que “os seres humanos querem relacionar-se com a cosmologia envolvente pela inscrição de si mesmos, ou seja, de seus próprios corpos, nos ritmos dessa cosmologia” (2010, p.108-109). A ação se faz como “magia”, ou seja, a prática de tornar presentes coisas que estão ausentes e ausentes coisas que estão presentes. A *cultura da presença* sugere abordar as situações de visita como *epifanias* cujos efeitos de presença e sentido são efêmeros. Ou, ainda, com uma temporalidade espacial, descrita como um *evento* que surge do nada e irrompe com os sentidos estabelecidos.

Estes efeitos da presença podem ser observados nos relatos dos visitantes. De um lado, o museu pode ser considerado como um sentido já instituído, um trabalho concluído que pretende ser universal, mas que esgotou sua potência criadora e que, portanto, só afeta o visitante mobilizando-o a uma crítica às suas concepções e exposições. Do outro lado, a presença no museu provoca os sentidos dos visitantes e cria princípios de tensão com a ideia de representação dominante da própria história presente no museu e no visitante. Ou, ainda, a presença investe-se de uma função encantatória capaz de tornar as coisas ausentes presentes, e vice-versa (GUMBRECHT, 2010, p.14).

Gumbrecht desenvolve, além de uma crítica à representação, uma ressalva quanto à noção de que a matéria se estabilizaria ao longo do tempo sendo capaz de produzir um efeito de fronteira, de fixidez e superfície. Na tentativa de inverter e devolver a “coisidade” à consciência e a “aparência” ao corpo, como condição na qual o mundo nos é dado e apresentado aos sentidos,

ele se coloca em tensão com a abordagem interpretativa¹⁵. Pensando que a relação com os artefatos culturais nunca é uma simples atribuição de sentido e que coisas estão perto, ou longe, de nossos corpos, Gumbrecht aponta que a relação cotidiana com o mundo faz esquecer e implica uma camada diferente de sentido (2010, p.85-88).

O trabalho de visitas a museus permite um contato com os objetos históricos, uma freqüentação que cria interações, explicita diferenças e aproximações culturais. O visitante dialoga, questiona a mensagem expositiva e pode elaborar sentidos diversos dos apresentados pelos museus.

Vale ressaltar que, para o autor, a presença não vem sem apagar os sentidos que a representação gostaria de designar, seus fundamentos, a sua origem e seus temas. A presença não é uma presença realmente existente, ela se apresenta em permanente condição de “temporalidade extrema”, é súbita, de caráter efêmero, surge e desaparece como é característico da *experiência estética*, que se torna evidente e evanescente ao mesmo tempo (GUMBRECHT, 2010, p.83).

A *experiência estética* se localiza a certa distância do mundo cotidiano e produz diversas figuras temporais. Não existe um resultado previsível, óbvio ou típico que a experiência estética acrescenta ao cotidiano. A visita a museus pode ser vista como um “acontecimento de verdade”, um evento que nos faz ver as coisas de “um modo diferente do habitual”, como relata Maria José Mendes diante do Museu Histórico Abílio Barreto. Entrar em um museu é entrar numa paisagem e exercitar uma *performance*:

estar dentro dessa paisagem é um requisito fundamental para restabelecer o enraizamento do histórico devir. Ter uma substância (corpo), ocupar um espaço implica na possibilidade de revelar um movimento multidimensional vertical (balanço) e horizontal (ideia, aspecto). O movimento de balanço é um sustentar-se ali-em si mesmo. Uma dimensão horizontal é ser percebido dentro da situação, ‘ser revelado’ e não ‘representado’ (GUMBRECHT, 2010, p.86-100).

Seguindo as indicações de Gumbrecht sobre o princípio da presença, a relação do visitante de museu com o passado é diferente da idéia de nostalgia, de viagem no tempo, de

¹⁵ Paul Ricoeur, em *Do texto à ação*, amplia o termo *interpretação* associando-o ao sentido de apropriação cuja finalidade é a luta contra a distância cultural. A interpretação aproxima, equaliza, torna contemporâneo e semelhante, torna próprio o que era estrangeiro. (RICOEUR, 1991, p.156)

restabelecimento ou de retrocesso¹⁶. O passado, entendido pelo autor como produto da cultura, é caracterizado por sua materialidade e possibilidade de usos em cenários de simultaneidade de referências. Há uma presença do passado que é incorporado e um presente da ação.

Parece ser este o sentido da orientação para a ação que a visitante observa em seu último comentário sobre a visita ao Museu Abílio Barreto. Maria José Mendes articula duas formas de *ver* a história: o que foi *visto* no museu e o que foi *visto* no seu curso de licenciatura em História. As consequências de suas observações no museu a levam a concluir que o historiador, a partir dos *Annales*, trabalha com perguntas que os *objetos* vistos respondem. Logo, para Maria José Mendes, a operação historiográfica parece se completar. A visita mobiliza a formação do objeto imaginário e as mudanças de perspectivas da visitante. É possível também caracterizar a visita ao museu como uma “experiência estética”, ou seja, como uma dimensão viva que oscila entre os *efeitos de sentido* e os *efeitos de presença*. A visitante se põe no museu numa condição de “insularidade” e de predisposição para a “intensidade concentrada”, para uma tensão produtiva que oscila simultaneamente entre sentido e presença, diferente de suas atividades cotidianas (GUMBRECHT, 2010, p. 136).

O Museu prevê a participação do visitante e estabelece também um horizonte de expectativas culturais e históricas em relação ao receptor. Essas expectativas dos museus, em um dado momento, encontram, desapontam ou antecipam o *horizonte de expectativas* do visitante. O conhecimento do visitante é atualizado à medida que, em presença do patrimônio musealizado, reformulam-se suas expectativas e ele reinterpreta o que foi visitado. A experiência estética realiza-se no visitante. É o que afirma Maria José Mendes ao visitar o Museu Histórico Abílio Barreto, em Belo Horizonte, com seus colegas. Ela *imaginava* outro tipo de museu, se surpreendeu *durante e após a visita* e mudou *sua mente* por completo: *o museu não era um local que as pessoas iam para ver coisas velhas*. Percebeu no museu algo inédito: *um historiador tem várias formas de trabalhar com diferentes tipos de objetos* (Maria José Mendes, Fipel. 2005¹⁷).

Durante a visita o estudante confronta suas expectativas com o que encontrou no Museu. Mudou de opinião sobre o que era um museu a partir daquela visita. Outros visitantes, conforme

¹⁶ A expressão *futuro passado* de Koselleck (2006, p.21) é uma categoria explicativa da dinâmica dos tempos históricos que dialoga com a dimensão da presença discutida por Gumbrecht.

¹⁷ Os relatórios de visita produzidos pelos estudantes e utilizados na tese serão citados individualmente, mencionando-se o nome do autor.

exploraremos no capítulo seguinte, também reconhecem o papel da visita ao Museu Histórico Abílio Barreto na mudança em suas concepções de museu.

A visitante cria um enredo próprio para a visita e organiza um repertório que serve de pano de fundo para sua narrativa. Maria José Mendes atualiza seus conhecimentos ao declarar que o Museu Histórico Abílio Barreto realiza *um trabalho diferente* dos museus que ela já havia visitado: lá no museu eles *preservam a memória da cidade e integram o objeto ao cotidiano da sociedade, remetendo-nos há tempos em que Belo Horizonte era apenas um arraial chamado Curral Del Rei. Lá o casarão deixa de ser espaço físico para ser objeto museológico*. (Maria José Mendes, Fipel. 2005).

Outras observações podem ser feitas a partir do relato da visitante. Uma delas é que os museus não são depósito (lugar de memória). Cada visita a um museu situa temporalmente cada um dos visitantes, pois possibilita que eles, momentaneamente, se distanciem de sua imersão no *tempo presente* e participem de experiências de outras temporalidades.

A perspectiva adotada por cada museu se define concretamente no processo de resignificação do visitante que converte, a cada olhar, os artefatos expostos em objetos históricos. O museu, por sua vez, é quem força o visitante a exercer sua atividade produtiva a posicionar-se. O Museu coloca em jogo a produtividade do visitante ao estimular suas capacidades. A visita exercitada torna-se também um prazer para o visitante: *uma aula prática de como fazer História!* (Maria José Mendes, Fipel. 2005).

A experiência vivida nas visitas aos museus oferece graus distintos de intensidade. Além da experiência puramente física resultante da presença, os visitantes investem em objetos de fascínio que começam por ativá-los e convocá-los a se integrar no circuito do museu. O museu se apresenta como “relevância imposta” – objetos que desviam nossa atenção das rotinas diárias em que estamos envolvidos e nos separam delas. A presença de determinados objetos da experiência a nos convidar para a serenidade, isto é, a estarem ao mesmo tempo concentrados e disponíveis, sem deixarem que a concentração se calcifique na tensão de um esforço (GUMBRECHT, 2010, p. 132).

A visitante Maria José Mendes percebe no museu o trabalho com diferentes *tipos de objetos* e como o museu cria um tipo de objeto específico retirado do cotidiano e transformado em *objeto museológico*. No Museu Histórico Abílio Barreto, a visitante percebe a operação

museal para criar um passado para a cidade de Belo Horizonte chamado Curral Del Rei, cuja narrativa está associada ao início, à fundação da nova capital. A presença como fenômeno efêmero pode ser discutida também nas fotografias¹⁸ dos visitantes desde a entrada nos museus, como desejo e expectativas, durante o percurso interno das exposições, como reações às condições específicas da cultura de sentido, até a saída dos locais quando se configura uma ausência, ou o desaparecer da presença. A análise das experiências de visita a museus possibilita emergir um campo de investigação em que os sujeitos aparecem em ação, posicionam-se em relação ao saber histórico, a outros sujeitos e narrativas e a si próprios.

1.3 - Formação histórica

A partir das dinâmicas e interações, experimentadas e interpretadas pelos estudantes em visitas a museus, pretende-se discutir como se dá o aprendizado histórico e a *formação histórica*, na perspectiva que lhe atribui Rüsen (2007, p.104) enquanto a capacidade de constituição de uma narrativa de sentido.

A experiência histórica da visita e de cada visitante permitirá uma distinção da qualidade temporal entre passado e presente e identificação do modo como o passado permanece, como passado, no presente. A visita a museus pode fundamentar essa experiência temporal, essa vivência da mudança no tempo, da alteridade do passado, que experimentada, abre o potencial de futuro do próprio presente (RÜSEN, 2007, p. 111-2).

Para Rüsen (2007, p.95) a *formação histórica* pode ser entendida sob dois aspectos: primeiro, como *saber histórico*, síntese da experiência com a interpretação e orientação para a vida prática; e, segundo, como processo de socialização e individuação que trata da dinâmica de formação da *identidade histórica*. O autor observa que o aprendizado histórico não acontece apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes. A formação histórica se opõe criticamente à unilateralidade, à especialização excessiva e à fragmentação do saber científico. É uma competência que articula níveis cognitivos

¹⁸ Muitas fotografias ficaram reservadas à circulação restrita e apresentadas a pequenos grupos e professores. Outras figuram em álbuns e sítios virtuais. Seus produtores diretos decidem se as compartilham ou não, com outras pessoas, com amigos, familiares ou ambientes virtuais. Foram selecionadas aquelas que aparecem nos relatórios de avaliação apresentados pela turma.

e formas e conteúdos científicos ao seu uso prático. Essas competências de formação estão relacionadas simultaneamente ao saber, à práxis e à subjetividade. Para o autor, é a carência de orientação do sujeito que vincula saber e agir (RÜSEN, 2007, p.110).

Rüsen (2007) caracteriza de forma inspiradora o aprendizado histórico e o papel produtivo do sujeito na história. Para ele há um duplo movimento: *algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado; simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele* (RÜSEN, 2007, p.106). A apropriação da história transforma um dado objetivo, um acontecimento que ocorreu no tempo passado em realidade da consciência, em algo subjetivo. Desse ponto de vista, o sujeito constitui sua subjetividade, afirma a si próprio, ao aprender a dimensão temporal do passado interpretado em seu presente. A formação consegue efetivar a articulação entre objetividade e subjetividade, realizar a passagem do dado objetivo à apropriação subjetiva, e da busca subjetiva de afirmação ao entendimento objetivo. Nas palavras de Rüsen (2007, p.110) há uma intensificação dos pressupostos subjetivos ao manejar de forma cognitiva o passado contrapondo-se à alteridade do passado, reconhecendo o *estranho* e assim descobrir-se como próprio (história como vida).

Para Reinhart Koselleck (2006, p.308-314) um movimento semelhante ao da formação histórica de Rüsen pode ser observado no trabalho com as categorias históricas de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa*. Ambas estão interligadas e se ocupam da questão do tempo histórico. Ao entrelaçar passado e futuro dirigem as ações concretas no movimento social e político.

Koselleck (2006, p.309-310) afirma que *a experiência é o passado atual, aquele no qual os acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados*. Já a *expectativa* é, ao mesmo tempo, ligada à pessoa e ao interpessoal, também se realiza no hoje, é *futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto*.

A experiência possibilita tornar presente os acontecimentos passados e avaliá-los. Contudo, sem o horizonte de expectativas o espaço da experiência é vago. É o horizonte de expectativas que mantém em aberto o espaço para o futuro (KOSELLECK, 2006, p.313).

Para Rüsen (2007, p.110), o processo de aprendizado e apropriação da experiência histórica se dá por meio de três operações: *experiência, interpretação e orientação*. O aprendizado histórico produz a ampliação da experiência do passado humano aumentando a

competência de interpretação dessa experiência e reforçando a capacidade de inserir e utilizar as interpretações históricas no quadro de orientação da vida prática.

Ao discutir sobre o aprendizado histórico e a apropriação histórica pelo presente no sentido de uma memória viva, o próprio Rüsen indica que a história faz parte da cultura política e se apresenta como elementos identitários e nacionais. Para o autor as diretrizes curriculares para o ensino de história, os monumentos e as exposições são exemplos dessa dimensão histórica vivida de forma não escolar. Para Rüsen estas histórias estão presentes nas circunstâncias da vida concreta, mas permitem também lançar *pontes* ao aprendizado de experiências históricas e de futuro (RÜSEN, 2007, p.107).

A perspectiva teórica aberta por Rüsen articula as questões relativas ao *ensino de história* aos fundamentos da *ciência da história*. A contribuição de Rüsen é recompor o campo do ensino com o que chamamos de dimensão da pesquisa¹⁹. Em primeiro lugar, ele afasta uma concepção de *didática* como algo externo à produção do conhecimento histórico pelos especialistas. Para Rüsen a didática não é mera aplicação ou mediação, nem método de ensino indiferente aos mecanismos específicos do trabalho cognitivo da história. Os impulsos advindos do ensino e do aprendizado de história não podem ser dispensados na ciência da história. A teoria da história se faz, para Rüsen, sob a reflexão sobre as carências de orientação existencial e das formas de apresentação. Essas carências são, sobretudo, de ordem política e estética. As funções práticas do saber histórico são tão necessárias quanto o processo científico de conhecimento (RÜSEN, 2007, p.122).

Para Rüsen, o saber histórico desempenha funções na vida cultural do tempo presente. Ele defende que, no trabalho do historiador, forma e função não se separam. Essa separação é feita pela tradição retórica da historiografia dando à teoria da história o poder de cuidar das regras da escrita historiográfica e da poética normativa, o *como* escrever. Com a cientificização da historiografia, a História passou a cuidar das regras da pesquisa histórica e o aspecto da forma ficou sendo externo à especialização. A didática da história nas duas tradições historiográficas ficou de fora da composição da disciplina especializada. A didática é vista hoje como mera aplicação pedagógica, um referente externo do saber histórico (RÜSEN, 2007, p.11).

¹⁹ Há uma vasta bibliografia acadêmica desde a década de 1980 que discute o ensino de história no Brasil e, dentre outros temas, a articulação ensino e pesquisa, a avaliação crítica aos currículos e programas oficiais e articulação de grupos de pesquisa. Ver Nadai(1993) e Caimi (2001).

O museu pode ser interrogado nesse mesmo sentido, e deixar de ser considerado um recurso metodológico para se tornar parte do aprendizado histórico como fonte, tema de pesquisa e produção de conhecimentos históricos e educacionais.

Rüsen (2007, p.87) reúne *teoria e didática* ao indicar que formas e funções do saber histórico fazem parte da matriz disciplinar da ciência história. Ao reinscrever a didática no campo da História, como prática de ciência, aponta para a função prática do saber histórico. Essa função prática tem efeito sobre o processo de conhecimento influenciando nas perguntas iniciais que os historiadores fazem, ou seja, na práxis historiográfica e também possui uma função de orientação prática para a vida.

Em *História Viva* Rüsen (2007) contribui para a formulação de questões que articulam de maneira prática os campos da história e da educação pensando no ensino de história.²⁰ O olhar crítico do autor sobre a teoria da história dirige-se, em seguida, para os processos elementares e gerais de constituição narrativa de sentido, responde às carências de orientação e torna o saber histórico vivo (RÜSEN, 2007, p.14).

O que Rüsen (2010, p.59) chama de “consciência histórica” é esse uso prático do saber histórico que suscita questões sobre as funções culturais das narrativas históricas. Ou seja, as questões práticas da formação e saber histórico vão além da “teoria da história” e recolocam o problema da validade discursiva desse campo como ciência especializada, além de questionar o que os historiadores fazem quando propõem formatações historiográficas da vida cultural de seu tempo ou quais procedimentos adotam quando atuam nela.

A leitura de Rüsen inspira a reflexão sobre o sentido que as narrativas e exposições dos museus possuem na vida cultural de uma sociedade e como elas se transformam em saberes históricos. Ao entender como o visitante realiza movimentos que colocam em circulação os sentidos das narrativas de museus, é possível investigar mecanismos políticos e estéticos que continuam sendo selecionados nessas narrativas e que as transportam do passado para o presente.

No relato de Maria José Mendes pode ser vista essa operação de construção de sentidos próprios às narrativas históricas. A visitante entende a dinâmica museal, não em seu caráter instrumental, mas como princípio criador de versões históricas. A visitante do Museu Histórico

²⁰ Essas articulações também são discutidas pelo grupo de pesquisa Memória, História e Educação da Unicamp. Ver: Zamboni (2007) e Zamboni e outros (2008).

Abílio Barreto participa de uma dinâmica que a leva a compreender que “a partir de uma montagem e desmontagem de figuras podem-se passar imagens diferentes dependendo da maneira como esse material foi exposto” (Maria José Mendes, Fipel. 2005). A operação de montagem e desmontagem é experimentada pela visitante que relaciona o procedimento do museu com o procedimento dos historiadores em suas pesquisas e associa a ideia de deciframento do que está preservado e exposto ao trabalho de composição realizado anteriormente.

Outra questão em relação aos visitantes, inspirada em Rüsen, é discutir até que ponto o modo de narrar histórias dos museus é utilizado na vida dos visitantes. Ou seja, como a maneira argumentativa dos museus afeta a formação histórica dos visitantes. Ou, no limite, se visitar museus influencia, ou não, na forma de narrar a história e viver o tempo presente.

No relato de Maria José Mendes as dimensões da história e da vida estão presentes. A visita muda sua concepção de museu e de história. Ela traz da vivência no museu para sua concepção de história a dimensão material dos objetos e aproxima sua nova visão de museu da historiografia. Como futura profissional da história ela pode usar um novo arsenal: o museu e sua metodologia de trabalhar os objetos (Maria José Mendes, Fipel. 2005).

Em relação à vida Maria José Mendes mantém sua condição de visitante durante todo seu relato, mas faz um convite: “a exposição é aberta a todos que queiram ver”. Essa abertura das portas do museu ao público, reconhecida pela visitante, implica em considerar que os destinatários na práxis museológica não são apenas os especialistas. Mas a visitante parece indicar que o lugar no qual se localiza essa prática só atinge os que “querem ver”, e nem todo mundo quer ver o que tem em um museu. Relacionado a uma forma de constituição específica de “narrativa de sentido”, o museu não é igual ao conjunto da vida prática. É preciso ir até o museu e querer vê-lo.

Querer ver, e ver, de diferentes maneiras implica em reconhecer a heterogeneidade e a diversidade que marcam a formação histórica e as relações concretas dessa formação no que se refere a percursos, graus de autonomia, condições de trabalho docente, diferenças culturais e enormes desigualdades sociais e econômicas; reconhecer que professores e alunos dos diferentes níveis de ensino podem ser sujeitos históricos à medida que constituem coletivamente para si próprios um tempo e espaço de produção de conhecimentos, tempo e espaço que incluam a reflexão e ação sobre suas próprias demandas e necessidades de formação.

1.4- Circuito e circularidade cultural

Feitas as considerações sobre as narrativas, a presença e a formação histórica, a questão a ser enfrentada é como analisar as interações que emergem das ações dos sujeitos na produção de novos significados para os bens culturais, sem cair numa abordagem que prioriza as *estruturas* ou as *mediações institucionais* que atuam com poder formativo e instrucional, indicando roteiros de interação sobre os *receptores* – colocados no final do processo educativo.

Algumas bases teóricas já foram estabelecidas principalmente ao se discutir o conceito de cultura de presença para caracterizar a relação com os museus. Cabe sistematizar um pouco mais a crítica à recepção e à representação estabelecida pela ampliação do conceito de *cultura* realizada por Raymond Williams (1969 e 1979) e posteriormente alargada pela ideia de *circuito da cultura* de Stuart Hall (1997 e 2003).

O debate teórico em torno do conceito de cultura promovido por Raymond Williams (1969 e 1979) e, posteriormente, os sentidos e usos que adquire pelos chamados Estudos Culturais na crítica e reexame das relações entre comunicação e sociedade articulam a dinâmica, os conflitos, as tensões, as resoluções e irresoluções, as inovações e mudanças reais que se produzem na própria cultura em planos mais amplos a partir de um objeto/produto específico rompendo com os paradigmas da recepção e representação.

Para Williams o cultural não é mero reflexo ou tem papel residual nas análises. O cultural ocupa o lugar central, é o lugar para onde se deve olhar, pois permite ver a experiência, o modo de vida, indissolúvel na prática em geral, real, material: as formas dominantes, residuais (passado, memória) e emergentes.

Williams propõe um *método* de entendimento dos fenômenos da cultura como as condições de vida *comum*, tanto as normas quanto o vivido, práticas cotidianas não cristalizadas. A cultura não tem uma hierarquia fixa, um dentro e um fora, não pode ser definida como alta ou baixa. A cultura é vista como experiências efetivas e troca entre agentes não redutíveis aos objetos (coisas), mas a todo um *modo de vida* comum. A cultura é *ordinária*, ou seja, é perpassada pelas ideias e práticas sociais. Assim, em seu método, é possível pensar a *estrutura da experiência* ou as relações sociais mais amplas dentro de um caso particular.

Outra contribuição significativa de Williams (1992, p.311) para a análise de nosso objeto específico é a crítica ao sentido de *transmissão da cultura*. Para o autor só podemos pensar em transmissão se entendermos a comunicação como a remessa de um sentido único. Entretanto, para ele a *recepção e resposta*, que completam a comunicação, dependem de fatores outros que não as técnicas.

A comunicação se dá como experiência de agentes, troca entre interlocutores. Mas não vivemos em um mundo de iguais. Não há sequer a suposição de compartilhamento de uma linguagem comum. Há claramente uma dimensão política, uma vontade de poder expressa nas hierarquias postas. As regras e valores das instituições museais, as normas e papéis sociais regem as relações entre visitantes e museus. O sentido da ação parte do museu. Entretanto, cabe perguntar sobre quais formas de interlocução podem emergir em um cenário de visita a uma exposição. O Museu propõe o rompimento com o caráter transmissivo da cultura, ou reitera os padrões de uma cultura alta e autorizada e outra baixa? O visitante pode fazer esse movimento de interpretação contrário ao sentido prioritário do museu, atribuindo um excesso de sentido político e estético à exposição, ou ele sempre elabora seu percurso de leitura com as matrizes e referências culturais da exposição?

Chega-se também a outro movimento de ampliação do sentido de cultura e da própria ideia de *representação como algo fixo*. Stuart Hall (1997 e 2003) ao formular a ideia de *circuito da cultura* substitui o modelo teórico que separava emissor/mensagem/receptor por estrutura complexa de relações produzida e sustentada através de movimentos distintos, mas interligados: produção, circulação, distribuição/consumo, reprodução.

Hall relaciona as práticas culturais com formas e condições específicas. Cada momento do *circuito* remete, ou re-envia, ao outro: produção-distribuição-produção. Formas simbólicas específicas são produtos de cada momento do circuito, mas também dão passagem a outros significados e mensagens (signos-veículos). Podemos pensar a produção cultural como instrumentos materiais (meios) organizados como práticas e analisar a troca comunicativa na forma discursiva da mensagem em suas formas visuais (imagens) e no seu próprio discurso expositivo (texto/narrativa) e nas atividades propostas de interação com o leitor (atividades pedagógicas).

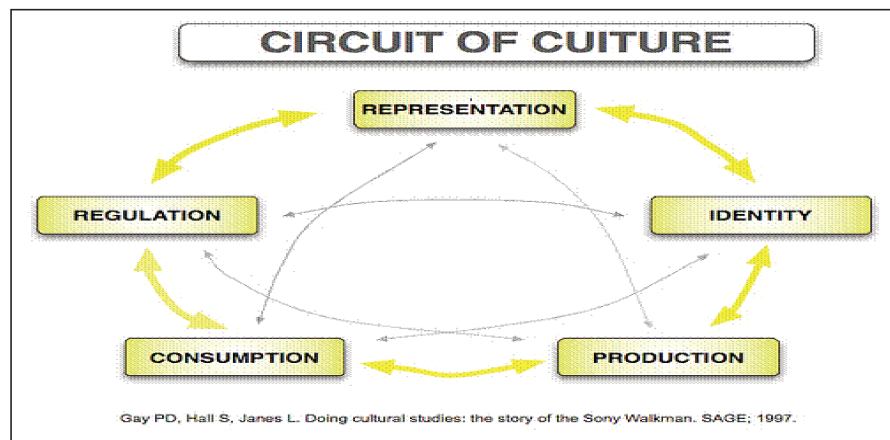


Figura 1: GAY, Paul du e HALL, Stuart. O circuito da cultura. Production of Culture/Cultures of Production. Londres, Sege, 1997.

A análise cultural proposta por Stuart Hall (2003) supera um modelo inicial de codificação/decodificação e passa a considerar que se as regras formais do discurso (sentido preferencial) e a linguagem estão em dominância, elas são concretizadas na mensagem como linguagem. Ao serem decodificadas elas são apropriadas e, para que tenham *efeito*, satisfaçam necessidades ou tenha um *uso* pela audiência, há graus de assimetria e autonomia em relação aos códigos da fonte e do receptor.

Apresentadas a seguir, as figuras 3 e 4 são fotografias produzidas por um mesmo grupo de estudantes de licenciatura em História²¹ em visita a dois diferentes museus, o Museu do Escravo em Belo Vale, MG e o Museu Histórico Nacional na cidade do Rio de Janeiro, e possibilitam aproximar o tema das visitas a museus às contribuições de Raymond Williams (1969 e 1979) e Stuart Hall (1997, 2003 e 2008) entendidas como matriz teórica de um movimento mais amplo de análise cultural.

²¹ O perfil do grupo será apresentado no capítulo seguinte.



Figura 2: CUNHA, Vívian e outros. Fotografias da entrada e pátio interno do Museu do Escravo, Belo Vale, MG. 2006.



Figura 3: RODRIGUES, Marly Marques. Fotografia da entrada do Museu Histórico Nacional. 2008.

Na **figura 2**, são apresentadas duas fotografias de visitantes chegando ao Museu do Escravo e dirigindo-se ao pavilhão interno de exposições. Em ambas fotografias os visitantes estão de costas para o fotógrafo, caminham apressadamente. Os corpos dos visitantes estão enquadrados pela arquitetura do museu. Numa primeira aproximação pode-se pensar que os visitantes são *receptores* ou consumidores das *representações*, das significações e valores do museu.

O conceito de *circuito da cultura* operacionalizado por Hall (1997) evidencia que as questões que envolvem a análise de um produto, ou prática cultural, não se limitam apenas ao lugar de sua *representação* específica, mas que todos os momentos da elaboração da cultura (produção, consumo, regulação, representação e identidade) estão associados e se articulam. As

fotografias dos visitantes apresentam os museus a partir da visita e do olhar dos próprios visitantes que se colocam dentro da cultura dos museus.

O conceito de *circularidade da cultura* amplia o eixo do olhar sobre as práticas e artefatos culturais de modo a buscar outras institucionalidades, sensibilidades, subjetividades, produções simbólicas e a abandonar uma visão que separa definitivamente as identidades e posições dos sujeitos em *produtores e receptores*. Entrar nos museus é entrar num circuito e colocar em circulação seus sentidos e representações prioritárias.

Vistas novamente, as fotografias da visita ao Museu do Escravo apontam um engajamento dos sujeitos não apenas pelo viés do consumo. Seus trajes coloridos se destacam das paredes brancas e o museu tanto pode ser visto como o enquadramento central da cena, quanto o cenário de fundo para a ação dos visitantes. Há produção de um referencial identitário para o grupo e um compartilhamento dessa *representação*, o que nos leva de volta à ideia de que os sujeitos se constituem na cultura e que o consumo cultural se configura também como prática de produção cultural.

Na fotografia destacadas da visita ao Museu Histórico Nacional (**figura 3**) os visitantes esperam do lado de fora do museu o momento da visita. A partir do modelo de circuito da cultura podemos localizar inicialmente as representações de museu no âmbito da *regulação*. Nesta imagem dos visitantes dificilmente poderíamos pensar numa simples transmissão da cultura, mesmo em desigualdade de condições. Antes mesmo de entrar pelo portão principal há uma troca de olhares entre museu e visitante que começa com o registro dos rituais e ritmos estabelecidos pelo museu. O que pode ser visto e as maneiras de vê-las.

A comunicação entre museus e visitante se dá como experiência de agentes, troca entre interlocutores. Não há transmissão de cultura do museu para o visitante. É o visitante que elabora uma representação de si mesmo e do museu. E não parece supor a igualdade de condições para as produções de cada agente. Não há sequer a suposição de compartilhamento de uma linguagem comum entre museus e visitantes. Na fotografia do Museu Histórico Nacional (**Figura 3**) há uma dimensão política (regulação), uma vontade de poder expressa nas hierarquias postas. As regras e valores das instituições museais, as normas e papéis sociais regem as relações entre visitantes e museus. O sentido da ação parte do museu. Há um guarda à porta do MHN que só se abrirá no horário determinado. A fotografia registra o momento da espera. Fica em aberto a pergunta sobre

as formas de interlocução possíveis num cenário de visita ao Museu Histórico Nacional vencido o momento da espera.

As fotografias apontam que os visitantes produzem sentidos para a cultura a partir das visitas que aconteceram ao longo da trajetória de formação acadêmica desse grupo específico. Os dois museus escolhidos foram visitados em momentos distintos da formação dos estudantes²². O Museu do Escravo, em Belo Vale-MG, visitado em 2006, e o Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, visitado em 2008.

Os dois museus selecionados apresentam propostas expositivas, conteúdos distintos e estavam relacionados às atividades acadêmicas desenvolvidas pelos professores do curso de Licenciatura em História. Cada museu se autorepresenta ao definir contemporaneamente sua “missão” no Cadastro Nacional de Museus promovido recentemente pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAN), órgão subordinado ao Ministério da Cultura, com base na Política Nacional de Museus de 2003.²³



Figura 4: Fachada do Museu do Escravo. Disponível em
emhttp://www.belovale.mg.gov.br/atracoes_museu.htm**> Acesso em**
2011

²² Desenvolvo nos capítulos quatro e cinco uma análise da experiência museal de um mesmo grupo de visitantes a esses dois diferentes museus: o Museu do Escravo e o Museu Histórico Nacional.

²³ Ver: http://www.museus.gov.br/sbm/cnm_conhecaosmuseus.htm. Acesso em 2010.

O Museu do Escravo²⁴ é vinculado ao poder público municipal e está localizado desde 1988 em um casarão construído ao lado da igreja matriz de Belo Vale, como réplica de um edifício colonial, especialmente para abrigar o acervo do museu. A tipologia do acervo é apresentada de forma ampla e abrange *antropologia, etnografia, arqueologia, artes visuais, ciências naturais, história natural e história*. A missão do Museu do Escravo é *registrar e preservar a história do negro escravo no Brasil, mostrando e valorizando seu trabalho, arte e cultura* (IBRAN, 2010).

O Museu Histórico Nacional, também uma instituição pública federal, localizada na cidade do Rio de Janeiro, foi o último museu visitado pelo grupo de estudantes de licenciatura em História em 2008 quando cursavam os últimos períodos da graduação. Fundado em 1922, o MHN teve suas primeiras coleções formadas com transferências do Museu Nacional, do Arquivo Nacional, da Biblioteca Nacional e do antigo Museu de Artilharia. Hoje reúne um

acervo de mais de 264.332 itens, entre os quais a maior coleção de numismática da América Latina. O conjunto arquitetônico que abriga o museu desenvolveu-se a partir do Forte de Santiago, na Ponta do Calabouço, um dos pontos estratégicos para a defesa da cidade do Rio de Janeiro. O Museu Histórico Nacional mantém, em 9.557 metros quadrados de área aberta ao público, galerias de exposições permanentes e temporárias, além da biblioteca especializada em História do Brasil, História da Arte, Museologia e Moda, do Arquivo Histórico com documentos manuscritos, aquarelas, ilustrações e fotografias (IBRAN, 2010).

O Museu Histórico Nacional define sua missão a partir do conceito de “nacional”. O museu é uma instituição permanente a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento que adquire, conserva, pesquisa e divulga as evidências representativas da história brasileira. (IBRAN, 2010)

²⁴ Segundo material de divulgação, o Museu foi criado em Congonhas do Campo, nas dependências da Basílica do Senhor Bom Jesus. Em 1977 foi transferido para a Fazenda da Boa Esperança, em Belo Vale, e oficializado através de Lei Municipal nº 504/75 de 10 de abril. Em 13 de Maio de 1988, primeiro centenário da abolição, foi inaugurado o prédio atual em estilo colonial, projetado por Paulo Bojanic.



Figura 5: Fachada do Museu Histórico Nacional – Disponível em
<<http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-2008-001.htm>>
Acesso em 2011

Nas duas imagens oficiais dos museus (**figuras 4 e 5**) os edifícios são isolados do cenário urbano nos quais estão localizados, não há qualquer referência ao entorno. Também não se observa nas imagens nenhuma intervenção voltada ao visitante, como placas de sinalização, ou propaganda, indicando o nome do Museu, como se locomover e serviços tais como estacionamento, portão de entrada e outras instalações públicas. As imagens ressaltam a grandiosidade da arquitetura exibida de maneira estática, realçando as restaurações das fachadas iluminadas de forma atraente e sedutora.

A imagem produzida pelos museus confronta-se com as fotografias dos visitantes. Nos dois museus visitados encontram-se possibilidades de rompimento com o caráter transmissivo da cultura, mas também configurações que reiteram os padrões de cultura hierarquizada – alta e autorizada e outra baixa e desautorizada. O visitante pode fazer o movimento de atribuição de sentido político e estético às exposições e museus. Ele substitui o tempo de espera pelo inusitado do percurso de visita a mais uma exposição.

As fotografias do momento da chegada aos dois museus apontam que os visitantes criam um circuito próprio para a cultura. O registro do visitante estabelece um diálogo com o plano da cultura que está nos museus. O visitante orienta o museu a fazer escolhas e cada museu produz a

si mesmo à medida que se expõe ao visitante. No Museu do Escravo (**Figura 2**) os visitantes chegam rapidamente à entrada e começam a explorar de maneira espontânea o espaço interno. Os estudantes parecem não precisar de “guias” ou orientações. Querem ver o que tem lá dentro. Circulam.

Na chegada ao Museu Histórico Nacional (**Figura 3**), o museu tem uma lógica própria, parece fechado ao visitante. É muito organizado, dizem os visitantes, e essa organização parece se expressar nos rituais de espera para entrar, na segurança que guarda a portaria, nas orientações de um “guia” também estudante de História. Circulam, visitam várias exposições, sem correrias retornam ao local da entrada (saída).

Assim, pode-se considerar que são os museus que constroem um público, um visitante e lhes atribui características de idade, escolaridade, gênero articuladas à concepção sobre o que é um museu. O museu se apresenta em primeira pessoa em cada material produzido e endereçado aos visitantes. Os visitantes nessas fotografias também tentam controlar a sua auto-representação frente à arquitetura dos museus que se impõe desde os portões de entrada.

Posicionados historicamente frente à arquitetura dos dois museus, as fotografias são tentativas dos visitantes de se apresentarem, refletirem sobre si mesmos e não apenas se moldarem aos padrões e expectativas da representação dominante. Há nas imagens uma reflexibilidade dos sujeitos (identidade, no sentido de Hall) frente à arquitetura museal, ou a forma cultural dominante que, entretanto, não se impõe de maneira pacífica (regulação). O visitante tem uma atitude de produção cultural, de conhecer o museu, habitar de certo modo esse espaço (consumo) restabelecendo a centralidade da cultura, ou o reinício do circuito, com uma nova representação, ao tornar o museu significativo, visível e tangível para si mesmo.

As fotografias permitem configurar um espaço da vivência (ou evento) ²⁵ nas quais estão circunscritas as atividades que foram objeto do interesse dos visitantes e foram estruturadas tendo como referência a idéia de *performance*, movimento e foco não apenas presentes nos museus, mas escolhidos e recortados pelos visitantes. As fotografias apresentam desde a entrada no museu (desejo, expectativas de presença), com o nascimento da própria presença; o durante, o percurso interno e as reações às condições específicas da cultura museal contemporânea,

²⁵ Mauad (1996, p.13-14) propõe uma metodologia para o trabalho com fotografias que considera cada unidade cultural que deve ser analisada sob os aspectos do espaço fotográfico, espaço geográfico, espaço do objeto, espaço da figuração e espaço da vivência.

predominantemente uma cultura de sentido; e a saída dos museus, a ausência, o desaparecer da presença e o surgimento dos efeitos de presença que podem ser vividos já na ausência.

1.5- Visitantes de museus: espectadores emancipados

A abordagem desta pesquisa difere da perspectiva da *recepção*²⁶ à medida que as visitas a museus e os visitantes são considerados *espectadores emancipados* e não apenas consumidores das propostas educativas elaboradas pelos consultores e especialistas de museus. A relação entre o público e os museus é recoberta de múltiplas temporalidades. Entendo o museu como instituição, local físico, produtor de conhecimento, arena política, promotor de identidades, espaço de construção de memórias, de educação que reúne características que povoam o imaginário social desde o final do século XVIII. O museu como ideia e instituição resiste na contemporaneidade e assume diferentes usos. É esse o conceito de museu, *público moderno*, que permeia essa pesquisa, desde a formulação do projeto, passando pela delimitação das fontes, até a sistematização das primeiras análises das visitas.

Assim como o conceito de museu é marcado pela historicidade, ou a adaptação a diferentes momentos, a imagem de um público de museus também remete a diferentes práticas ligadas aos museus: pesquisa, ações patrimoniais, educativas, expositivas, colecionismos que implicam em atrair diferentes grupos para frequentar e produzir esses espaços poéticos e políticos.

Falar dos museus como sujeitos é apresentá-los como um campo próprio de produção de conhecimentos e, como tal, fundadores de princípios e lógicas como um tipo especial de instituição cultural. O museu se coloca como sujeito cultural com processos de legitimação e critérios de autoridade capazes de nortear a construção de sentidos políticos do que seja o próprio museu e, por conseguinte, sobre a relação do museu com outros campos como o patrimônio, a memória, a educação e a história.

Dimensões históricas, políticas, estéticas, sociais e institucionais concorrem para a definição do campo museal. Diferentes contribuições e leituras transformam de maneira

²⁶ Considero as pesquisas de recepção aquelas que tomam o público de museus sob a perspectiva da “relação de transposição definida como a adaptação da temática do museu ou da exposição - feita pelo intérprete - para o visitante” (MARANDINO, ALMEIDA E VALENTE, 2009, p.22).

constante o conhecimento museológico. Museólogos, historiadores, jornalistas, políticos e cidadãos comuns compartilham dessa produção. Também na condição de sujeito de práticas culturais específicas, cada museu é lido por diferentes agentes históricos. Enquanto agente público o museu se dá ver e se submete a leituras conflitantes. A leitura de populares e de especialistas se apresenta cada vez que o museu abre suas portas ao público. Em cada exposição, em cada visita o museu se atualiza.

Compreender a historicidade dos *públicos* ou *visitantes* de museus implica, por consequência, em analisar como diferentes sujeitos se fazem presentes nas políticas e poéticas destas instituições e como fazem usos variados destes espaços públicos. Almeida (2004 e 2005) e Marandino (2009), estudiosas de público de museus no Brasil, indicam que a presença do visitante nos museus é registrada desde fins do século XVIII. Com interesses variados, colecionadores, filósofos, políticos, críticos e artistas preocuparam-se em conhecer o público de museus e tecer considerações sobre o uso que faziam da instituição. Os próprios museus fornecem dados sobre os visitantes para órgãos estatais aos quais estão subordinados e, no início do século XX, foram realizados os primeiros estudos acadêmicos nos EUA sobre públicos de museus e comportamentos de visita. (MARANDINO, 2009).

Na segunda metade do século XX, os próprios profissionais dos museus começam a se interessar por esse tema de pesquisa, assim como empresas públicas e privadas, para fins de avaliação. Na década de 1980 há um duplo interesse nos estudos de públicos como campo de estudo das práticas sociais e culturais e com finalidades de orientar investimentos econômicos e políticas públicas.

A reflexão sobre as relações entre museus e visitantes nem sempre é pautada pela preocupação com o entendimento do papel social de ambos os atores. Como afirma Koptke, pesquisadora do campo da museologia, “a negociação do sentido de uso deriva de situações cuja dinâmica necessita ser analisada do ponto de vista de seus usuários para melhor compreendermos como e para que existam os museus” (KOPTKE, 2005, p.191).

Pesquisas de público, ou de recepção, servem à negociação de recursos e fundos, tanto privados quanto públicos, e conquistam credibilidade social. Veja-se o exemplo de investimentos em tecnologias digitais que implicam em ampliação do acesso e aumento do número de visitantes

e se autojustificam, pois um visitante virtual, que acessa o *site* do museu e solicita um serviço equivale a um visitante presencial nos relatórios de gestão.

Do ponto de vista acadêmico a crítica às instituições museais considerando aspectos tais como o acesso, os produtos e valores culturais a elas associados, já identificados em escritos como os de Valery (1931), reveste-se de maior amplitude em fins do século XX em áreas como a sociologia, a antropologia, a história e os estudos culturais. Três séculos de história das instituições museais são revisitados por estudos empíricos e quantitativos que estabelecem dados sobre condições de acesso e uso dos públicos tanto no plano relacional das trocas e negociações, quanto no plano institucional de valores e imagens. A visita e o visitante são objetos de inquéritos em diferentes museus. Ao estudar o visitante essas pesquisas problematizam o papel dos museus na sociedade e as percepções sociais de suas ações. Fala-se de público, ou públicos, de uma determinada atividade cultural. Nos museus o lugar do público está associado ao visitante, ou usuário, e as investigações sobre os públicos vêm se consolidando juntamente com outros temas como a educação e a história em museus.

Os estudos de público, segundo Esquenazi (2006), foram se estabelecendo desde a década de 1930 quando investigadores norte-americanos começam a se interessar por traços da recepção dos meios de comunicação massivos sob a suspeita de que o *público* seria uma comunidade provisória, ou um conjunto de pessoas mais ou menos dispersas, que se identificavam com as personalidades que lhes eram apresentadas pelas transmissões de rádio. Os inquéritos, entretanto, demonstrariam que as escolhas políticas e a opinião popular eram mais influenciadas por personalidades locais influentes do que por recomendações veiculadas pela mídia.

Esquenazi (2006) faz um balanço dos estudos de público e estabelece um mapa conceitual das concepções do que seja um público a partir das pesquisas sociológicas realizadas ao longo do século XX. São identificadas sete concepções de público: o público ativado pela obra, delimitado pelos inquéritos, suscitado pelas estratégias comerciais, pela estratificação social, por configurações culturais, pelas interações sociais e por situações simbólicas. O autor chega a essa tipologia a partir da análise de obras e autores, apontando possibilidades abertas pelas interpretações e limites das abordagens.

Interesse de pesquisa semelhante ocorre na França, em fins dos anos de 1950, quando André Malraux, ministro do General de Gaulle, acreditava que bastavam boas condições para que

se constituísse um público apreciador de obras de arte. Pierre Bourdieu e Alain Darbel (2003) numa pesquisa com o público freqüentador de museus de arte em quatro países europeus, publicada na forma de livro com o título *O amor pela arte*, apontaram que boa vontade presumida não bastava para a constituição de um público de museus. Bourdieu e Darbel levantam a hipótese de que cada domínio de práticas culturais é estruturado por *habitus* legitimados pela condição de classe e condições de vida. A frequência a museus está relacionada ao estatuto social. A probabilidade de um operário visitar um museu é quarenta vezes inferior à possibilidade de visita de um quadro superior em escolaridade e renda.

Os estudos recentes sobre o público realizados pelos próprios museus parecem ter se afastado das perspectivas críticas de Diderot, Baudelaire, Proust e Valéry²⁷. As pesquisas são em sua grande maioria instrumentais e fundamentadas pelas teorias da recepção. São inquéritos das expectativas prévias, dos aspectos que mais atraem os visitantes para determinados setores do museu e dos conhecimentos prévios dos públicos. Com base nesses inventários elaboram-se programas, redimensionam-se as ofertas de serviços e promovem-se reformas. Em geral, são trabalhos preparados pelas próprias equipes dos museus e especialistas, consultores, pesquisadores e o público convocado a responder aos modelos propostos.

Esse paradigma da recepção também vem sendo questionado com as pesquisas historiográficas sobre as práticas culturais como as de Michel de Certeau (1994) e Roger Chartier (1998) que analisam as práticas de leitura e apontam para o papel produtivo dos leitores em relação ao livro e a leitura. Para Certeau (1994) os leitores não são escritores que trabalham no “solo da linguagem”, mas “são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los.” As imagens evocadas pelo historiador para caracterizar o leitor são marcadas por efeitos de deslocamentos que misturam tempos e lugares, uma “bricolagem”, uma relação com os resíduos de construções e destruições anteriores, uma mitologia que se dispersa na duração e desafia o tempo disseminado em repetições, diferenças, memórias e conhecimentos. (CERTEAU, 1994, p.269-270).

²⁷ Discutidas no segundo capítulo.

Chartier (1998), por sua vez, chama a atenção para o fato de que o leitor “caçador” que percorre terras alheias, descrito por Certeau, não se desloca ou subverte de forma absoluta aquilo que o livro pretende lhe impor. Sua liberdade leitora é “cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura” (CHARTIER, 1998, p.77).

Do ponto de vista dos estudos filosóficos também ampliou-se o espaço do leitor ao afirmarmos que existe a possibilidade de emergir um novo significado para o texto dependendo da posição histórica do leitor e de sua capacidade de diálogo. O leitor deixa, aos poucos, de ser visto como o receptor passivo das obras e conquista um papel de produtor de sentidos. Os horizontes de expectativas dos leitores e o momento da leitura passam a integrar as análises da posição social do leitor visto como sujeito e não apenas o destinatário das obras, sobretudo, literárias.²⁸

Essas expectativas deixam de analisar a recepção e atribuir ao leitor um papel passivo. Abrem caminho para que sua ação seja vista como um agir e um conhecer.

Ser espectador é não é condição passiva que devemos transformar em atividade. É a nossa condição normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também enquanto espectadores que ligam constantemente o que vêem com aquilo que já viram e disseram, fizeram e sonharam (RANCIÈRE, 2010, p.28).

Jacques Rancière lembra o que é aparentemente óbvio: o visitante produz significados e não simplesmente processa as informações de forma passiva (espectador emancipado). Essa emancipação está associada a uma condição de atividade e não de passividade das ações de olhar.

A aposta dessa pesquisa é que o visitante se insere a partir de sua *presença* no “circuito dos museus”. A visita a museus se constitui em uma prática cultural que se estabelece por uma frequência a variados museus e permite que o visitante-narrador “encarnado” dessacralize a cenografia do passado encenada pelos museus. O uso dos museus pelos visitantes pode superar assim a mera apropriação cognitiva das propostas e sensibilidades já existentes nos museus e visitantes tornando possível, por meio dos relatos escritos, fotográficos e orais uma nova

²⁸ Ver: COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. *Estética da recepção e teoria do efeito*. Disponível em:< www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/> Acesso em 17 mar. 2011.

produção e distribuição de conhecimentos que redefinem os conceitos que circulam em ambos os campos: dos museus e das escolas.

CAPÍTULO II - Visitas a museus: memória e patrimônio dos visitantes

No primeiro capítulo foram constituídas as principais referências teóricas e metodológicas para o estudo das situações de visita escolar a museus. Delineou-se um panorama da abordagem investindo nos conceitos de narrativa, memória, presença e formação histórica para criar uma indumentária para o visitante emancipado que viaja entre a escola e os museus.

Nesse segundo capítulo também se observa uma preocupação com as bagagens para a viagem propriamente dita, providencia-se os documentos, as certificações específicas, os roteiros novos, mas também se avalia os caminhos já percorridos que estimulam investimentos em novos caminhos e a segurança do viajante.

2.1 – Estudos sobre museus: um balanço historiográfico

É quase lugar comum iniciar uma “história dos museus” pela evocação da constituição de um espaço dedicado às musas e, em seguida, pelo estabelecimento de uma ligação estreita com a constituição de um espaço, ou local físico, dedicado ao estudo, ao conhecimento e à exposição pública da cultura.

A origem dos museus na França está associada a fatores como a demanda por abertura das coleções renascentistas, principalmente de pinturas e esculturas, restritas aos colecionadores prelados, cortesãos, juristas, eruditos, artistas, príncipes e monarcas, e o museu se coloca como um herdeiro dos “gabinetes de curiosidades”. Na Itália, por sua vez, é desenvolvido outro elemento fundador de uma “cultura do museu” que são as ações políticas e a definição de uma legislação de proteção ao patrimônio, para assegurar ao museu o lugar de “conservação e comunicação” desse patrimônio artístico, agora, de interesse público. Na Alemanha, as origens dos museus estão associadas à abertura das coleções privadas e à reivindicação de um lugar para essa produção no discurso universal da arte. Para a institucionalização e ideia de museu contemporâneo confluem as demandas de ensino e pesquisas (biblioteca), ligadas a transmitir e permitir a produção de conhecimento, e também o papel de guardião da memória daqueles que se distinguiram nas atividades do espírito (BREFE, 1998, p.298-300).

Entender esse conceito moderno de museu e seu uso social é tarefa bastante complexa e alvo de inúmeros debates contemporâneos. Muitos estudos recentes costumam definir os museus como “lugares de memória”, mas trabalham com a história das instituições museais a partir de uma sequência de fases, ou uma tipologia que considera apenas os objetos expográficos nos quais se especializaram os museus. Os museus são caracterizados como de artes, ciências e história e estas especializações se tornam definidas e imutáveis. Numa genealogia dos museus, os gabinetes de curiosidades seriam os precursores dos museus de ciências e arqueologia, os antiquários dariam lugar aos museus de história e as galerias de arte privadas cederiam espaço aos museus públicos de arte.

Essas analogias parecem congelar a imagem de museu e relacioná-la especificamente a uma dada época histórica, numa sequência evolutiva. Os critérios de classificação, ou “etiquetas”, utilizados para os museus estariam dados a partir de um modelo. As instituições não seriam consideradas em suas especificidades políticas e culturais. Em função de um padrão esperado para os museus em geral, um museu específico é julgado, pelos estudiosos, pelo critério da inovação, ou não, de suas exposições, como se as últimas tendências da museologia fossem o parâmetro único para todo e qualquer museu.

Os estudos sobre museus reúnem profissionais de diversas áreas como a museologia, a história, a educação, a comunicação, as artes, a arqueologia, a sociologia, dentre outras. Abordam campos de interesse comuns a diversos pesquisadores, tais como o patrimônio, as identidades políticas, as mídias e novas tecnologias, espaço urbano e arquitetura. Práticas profissionais e culturais, visitantes, educação e interação também são temas contemporâneos e emergentes dos estudos sobre os museus.

No Brasil, as fontes e a bibliografia sobre a trajetória dos museus foram marcadas até os anos de 1940-1950 por produções das próprias instituições museológicas, como a revista *Archivos do Museu Nacional*, editada desde 1876, e obras de referência como o catálogo, publicado por Heloisa Alberto Torres, então diretora do Museu Nacional, em 1953, intitulado *Museus do Brasil*. Outra referência importante do período foi a publicação, em 1958, do livro coordenado e organizado por Guy de Hollanda, *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*, com o apoio da Onicom – Organização Nacional do Conselho Internacional de Museus. Neste trabalho, Hollanda traz um levantamento da situação dos museus em relação a acervos,

exposições, visitas, atividades educativas, recursos didáticos, organograma, pessoal, etc. (UNIRIO, 2005).

Ao longo do século XX obras de intelectuais ligados diretamente ou indiretamente a museus e/ou órgãos governamentais de preservação, como Mario de Andrade (1917), Francisco Venâncio Filho (1941), Gustavo Barroso (1946), Edgar Süsskind de Mendonça (1946), José Valladares (1946), Gilberto Freyre (1979) e Darcy Ribeiro (1955), dentre outros, destacam-se na produção de um pensamento e ações no campo da museologia e vêm sendo estudados por pesquisadores contemporâneos.

Destaco as contribuições de Francisco Venâncio Filho (1941) José Valladares (1946) e Edgar Süsskind de Mendonça (1946) que delineiam marcos de interpretação da relação museu-educação no Brasil e agiram diretamente na formulação e execução de políticas públicas de criação de museus e na concepção e planejamento de ações educativas nos museus brasileiros. Estes autores lançam obras, nos anos de 1940, que terão influência teórica até os anos de 1970 na criação de museus históricos e pedagógicos em São Paulo²⁹.

Entre os anos de 1960-1970, predomina a publicação de coleções de divulgação sobre os grandes museus europeus no formato de catálogos vendidos em bancas de jornais e revistas. A pesquisa acadêmica propriamente dita, com a elaboração de monografias, dissertações e teses com posicionamentos críticos, questionadores e reflexivos, se intensificou no Brasil a partir dos anos 1980 e se amplia nas décadas seguintes.

Autores como Waldisa Russio Camargo Guarnieri (1977, 1980), Maria Margaret Lopes (1988 e 1993), Maria Célia Moura Santos (1987, 1993 e 1996) Regina Abreu (1996), Cristina Bruno (1996), Maria Cecília Lourenço (1997) Mario Chagas (1999 e 2003), Ulpiano Bezerra de Menezes (1992, 1994, 2004, 2005 e 2007) marcam a riqueza dessa produção e apontam temas como a institucionalização dos museus de ciências, as ações educativas, o colecionismo, o patrimônio, a memória social, a arte e a museologia, como outros caminhos de investigação, que seriam abertos por novas pesquisas e percorridos por novos pesquisadores em universidades do país e em cursos no exterior.

²⁹ Ver CAMPOS, Vinicio Stein. *Elementos de Museologia 1ª e 3ª volume*, s/e 1970.

Um levantamento bibliográfico realizado pelo CECA³⁰ em 2007 apontava, ao mesmo tempo, a abrangência e a dispersão dessa produção sobre os museus. A divulgação dessa produção bibliográfica continuaria, em grande parte, ligada às revistas dos órgãos oficiais de patrimônio (IPHAN e ICOM) e publicações próprias dos grandes museus, centros culturais e de memória. Algumas poucas divulgadas pelos programas de pós-graduação de diversas áreas que pesquisam a temática.

Contudo, estudos sobre trajetórias de museus brasileiros, ou uma chamada historiografia dos museus, vem se aprofundado em abordagens teóricas-metodológicas e temáticas tais como o papel das próprias instituições museológicas na elaboração da cultura material, a análise dos quadros referenciais que vão se fixando para organização de coleções e exposições, os modelos organizacionais, concepções de diretores e profissionais envolvidos em propostas de musealizações e seus desdobramentos.

Em um esforço de leitura e síntese dessa bibliografia pode-se indicar três impulsos políticos de criação de museus no Brasil. Um primeiro que vai do início do século XIX até a década de 1930. Um segundo momento localizado entre as décadas de 1930 e 1950 e, por fim, um terceiro movimento de criação de museus entre a segunda metade do século XX e primeiras décadas do século XXI.

No século XIX, os atos fundadores dos primeiros museus, começando pelo Museu Real (1818) criado por D. João VI e aberto ao público em 1819,³¹ contribuem para a emergência de uma nova sociabilidade e a redefinição do espaço público e de um público espectador. As visitas ao Museu Real entre 1818 e 1821 eram privilégio de curiosos, estudiosos e autoridades.

A primeira exposição do Museu Real, aberta ao público em 1821, tinha a visitação e o uso do espaço regulado por uma Portaria Real que definia quem era o visitante *digno* de freqüentar o museu, aquele que possuía conhecimentos e qualidades (educados). O ambiente do Museu era de estudo e contemplação, o visitante deveria manter a calma. Presença do guarda de sala (prática ainda usual) zelava pela ordem e controlava os comportamentos dos visitantes. O acesso a

³⁰ O CECA-BRASIL é formado pelos membros brasileiros afiliados ao Comitê Internacional para Ação Educativa e Cultural (CECA) do Conselho Internacional de Museus (ICOM). Disponível em < www.icom.org.br >.

³¹ Transformado posteriormente em Museu Imperial e hoje Museu Nacional da quinta da Boa Vista integrado à estrutura acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ver material produzido pelo próprio Museu Nacional do RJ e trabalhos sobre a instituição como LOPES (1997) e CHAGAS (1999).

algumas salas era restrito, assim como havia dias de abertura e horários para diferentes públicos. A prioridade era dada ao visitante estrangeiro e pesquisador (LOPES, 1999).

Na década de 1860, há uma diversificação das instituições que fundam museus. No Rio de Janeiro são criados os Museu do Exército (1864) e Museu da Marinha (1868). No Pará, o Museu Paraense Emílio Goeldi é criado como Sociedade Filomática em 1866 e o Museu Paulista, em São Paulo em 1895.

Essa geração de museus do século XIX, ainda que pareça regional, como o Museu Paulista, são considerados *museus nacionais* à medida que colaboram para a construção ritual e simbólica da nação. Curioso notar que essa mesma bibliografia trata pouco, ou quase nada, sobre o projeto de criação do museu do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, instituído pelo mesmo decreto de criação do IHGB, em 1838, instalado e aberto atualmente à visitação na sede do próprio Instituto Histórico no Rio de Janeiro.

No início do século XX, esse caráter celebrativo dos museus brasileiros do século XIX se propaga a partir do Rio de Janeiro para estados e museus como o Júlio de Castilhos (1903), Museu Anchieta (1908), no Rio Grande do Sul, Pinacoteca Pública do Estado (1906), em São Paulo, e o Museu de Arte da Bahia (1918). E chega a criação por Gustavo Barroso do Museu Histórico Nacional (MHN) em 1922 (CHAGAS, 1999, p.36). Um segundo momento de criação de museus é identificado nas décadas de 1930, 1940 e 1950 por iniciativa de empresários, os chamados Museus de Arte Moderna (MAMs) do Rio de Janeiro (MAM, 1948) e São Paulo (MASP, 1947) e os não instalados “museus históricos e pedagógicos” em São Paulo.

Ao longo das décadas de 1930-1950, há um considerável impulso na criação de museus³², a maioria ainda em plena atividade. A criação do Curso de Museus em 1932 vinculado ao MHN, embora inicialmente fosse apenas um aperfeiçoamento de dois anos e exigisse como pré-requisito cinco anos de escolaridade básica, é considerado pelos pesquisadores de museus como importante na profissionalização do campo e organização da museologia. Por fim, tem-se um terceiro

³² Dentre outras foram criados a Casa de Rui Barbosa – RJ (1930), Museu da Venerável Ordem Terceira de São Francisco da Penitência – RJ (1933), Museu Histórico da Cidade – RJ (1934), Museu Nacional de Belas Artes – RJ (1937), Museu da Inconfidência – Ouro Preto (1938), Museu da Imperial Irmandade de Nossa Senhora da Glória do Outeiro – RJ (1939), Museu Imperial – Petrópolis (1940), Museu das Missões – RS (1940), Museu Antonio Parreiras – Niterói (1941), Museu Histórico de Belo Horizonte (1943), Museu do Ouro de Sabará (1945), Museu da Venerável Ordem Terceira do Carmo – RJ (1945), Museu de Arte Moderna de São Paulo (1946), Museu de Arte Moderna – RJ (1948), Museu do Índio – RJ (1953), Museu Oceanográfico – RS (1953) e Museu Farroupilha – PR (1954) (UNIRIO, 2007).

movimento de criação de museus que marca as últimas décadas do século XX e início do século XXI. Além dos museus existentes há outro cenário de aumento do número de museus: investimentos dos setores privados na construção de museus e financiamento de projetos culturais voltados ao turismo cultural e a revitalização do patrimônio histórico e cultural de centros urbanos e industriais e a tecnologias virtuais.

Uma das questões ao se pensar a historicidade dos museus é discutir até que ponto as trajetórias dos museus brasileiros obedecem e/ou dialogam com os modelos europeus e latino-americanos. E, mais, de que forma as trajetórias institucionais ajudam na compreensão das práticas museais em relação aos públicos. Autores como Ulpiano Bezerra de Menezes, Maria Margaret Lopes, Lilia Moritz Schwarcz e Maria Cecília Lourenço reúnem algumas polêmicas em torno da questão da criação de museus no Brasil a partir do século XIX e algumas práticas de produção e circulação da cultura museal.

Para Ulpiano Bezerra de Menezes (2005, p.16), as trajetórias dos museus brasileiros, em especial dos chamados museus históricos, foram distintas do paradigma europeu e mais próximas do modelo norte-americano. Para o autor, a visão que se consolida a respeito dos museus no século XIX, se é que pode ser considerada iluminista, desemboca numa *estetização do social e na transformação da história em espetáculo*. Os museus brasileiros são mais evocativos e celebrativos do que os europeus e a função de produção do conhecimento é marginalizada. A memória é reduzida a *instrumento de enculturação, paradigmas a priori definidos e que circulam em vetores sensoriais* (MENEZES, 2005, p.16).

Maria Margaret Lopes, em *O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX*, publicado em 1997, apresenta uma visão distinta dos museus, principalmente daqueles de história natural. A autora contribui com novas orientações para se escrever uma historiografia das ciências como prática social e revisita as atividades científicas no Brasil desde a colônia inserido-as em uma dinâmica cultural mais abrangente. Daí, quando confrontada com uma “vasta literatura interdisciplinar internacional” sobre os aspectos históricos das instituições museológicas, Lopes aprofunda temas teórico-metodológicos sobre a história dos museus, aspectos comunicativos, expositivos, educacionais e científicos, antes pouco considerados no Brasil e reinscreve os museus numa nova dinâmica.

Ao avaliar o debate sobre as origens dos museus nos Estados Unidos, Lopes estimula a reflexão sobre as diferentes fases das histórias dos museus como uma forma “instigante de pensar os museus como locais em que a cultura material é elaborada, exposta, comunicada e interpretada” (2005, p.15). Uma das questões abordadas pela autora é a maneira como se formavam as coleções e até que ponto essas coleções se relacionavam com a formação do campo da História Natural e das ciências modernas e como ajudam na compreensão dos processos contemporâneos de construção de museus científicos.

Lopes apresenta um movimento dos museus de história natural no século XIX indicando que se formara em torno do *American Association of Museums*³³ um circuito de intercâmbio que incluía comunicação, coleções, catálogos, pesquisadores e disputas científicas, sociais e políticas incluindo museus diferentes, tais como, o Museu Paulista e o Museu Paraense, o Museu Nacional, o Museu de Valparaíso, o Museu de La Plata, o Museu de Buenos Aires e o Museu da Costa Rica. Um verdadeiro “movimento” de museus emerge da análise de Margaret Lopes (1997, p.223-247).

Ao investigar como se dão as periodizações e critérios de mudança e permanência nos “sistemas museais” na América Latina e nos Estados Unidos, Margaret Lopes considera que o panorama mundial dos museus entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do século XX apontava que não era tão simples submeter os museus a tipologias anacrônicas e classificá-los de acordo com as divisões propostas. Ela identifica pelas publicações e correspondências entre diretores de museus que nesse período houve a formação de um “circuito dos museus” internacional que incluía trocas entre os museus de história natural argentino (Museu de La Plata) e o *British Museum*, no sentido de criar uma nova instituição que rompia com o “gabinete de curiosidades” e apontava para a instituição de um “moderno museu científico” (LOPES, 1997, p.323).

Esse novo referencial de museu que se transformava vinculado ao Estado teria uma dupla função: colaborar com a educação e com a investigação científica. O que não se faria sem certa tensão que ainda marcaria por muito tempo as discussões acerca do conhecimento. As coleções seriam divididas, uma para a pesquisa, outra para exibição ao público leigo. Esse referencial

³³ Sobre a importância desse movimento Margaret Lopes faz uma leitura crítica das contribuições de Laurence Vail Coleman que publica, em 1939, *The museum in America: a critical study*, e de Oroz J. J. que retoma criticamente Coleman ao discutir a curadoria numa perspectiva também histórica. Ver Lopes 2005, p.15-17.

vigoraria inclusive no Museu Nacional do Rio de Janeiro até a década de 1930 (LOPES, 2005, p.22).

A autora avança na análise desses intercâmbios entre os diretores de museus brasileiros e argentinos e indica como essa discussão contribuiu para a definição de disciplinas como a antropologia, a paleontologia e arqueologia e ao mesmo tempo aponta as “missões científicas e civilizadoras desses museus em fins do século XIX (LOPES, 2001).

Lilia Schwarcz (2005, p.124-126) considera que o surgimento dos museus nacionais de “etnografia” no Brasil, a partir da década de 1870, está relacionado ao estabelecimento de outras instituições científicas após a vinda da Família Real como as faculdades de Medicina e Direito e aos Institutos Históricos e Geográficos. Para ela, esses museus são *cópia dos modelos europeus e estabeleceram uma prática bastante isolada em relação aos demais estabelecimentos científicos nacionais*. Fruto de um saber determinista frente aos modelos evolucionistas e darwinistas sociais presentes no debate intelectual da época, procuravam encontrar nas culturas indígenas e africanas (raças) e na miscigenação a comprovação do atraso do país (SCHWARCZ, 2005, p.124-126).

As soluções apontadas por Lopes e Schwarcz para a questão da circulação dos modelos de museu se inscrevem em duas tradições³⁴ de interpretação historiográfica que atribuem pesos diferentes à capacidade de elaboração e autonomia de um pensamento social brasileiro. Enquanto a pesquisa de Lopes (1997) postula que a compreensão das relações sociais e culturais implica na reflexão sobre a história das instituições científicas e culturais e contribui para a superação do passado colonial e a vinculação aos projetos de modernidade ocidental, Schwarcz (2005) identifica os obstáculos que dificultam e impedem internamente o desenvolvimento de um pensamento autônomo e um desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade brasileira.

O debate aberto em relação às instituições museais pode ser estendido aos visitantes. De que maneira modelos diferentes de museu circulam na cultura e como os visitantes se posicionam frente a eles? Enquanto Lopes (1997) dialoga com o campo científico, Maria Cecília Lourenço (1999) discute a criação dos Museus de Arte Moderna na década de 1950, frente ao quadro de permanências e mudanças da própria história da arte e das relações entre o museu modernista, a política, o poder, os intelectuais, os artistas, as universidades, a formação de público e a produção

³⁴ Moema de Resende Vergara discute a constituição de duas vertentes historiográficas da ciência no século XX. Ver VERGARA (2004).

de conhecimento. A autora oferece algumas imagens de museu que são expressivas de nossa época: museu vivo, museu escola, museu comunitário, museu espetáculo e museu shopping se enlaçam às diversas tipologias de projetos socioculturais no cotidiano dos museus.

Ao trabalhar o conceito de museu, Lourenço (1999) evoca de maneira recorrente a situação e trajetória dos museus de arte brasileiros e aponta duas questões. A primeira é a distância existente entre o declarado e a prática cotidiana, ou seja, entre a criação das instituições e seu funcionamento regular e atual. A segunda questão é a vitalidade das instituições históricas que, mesmo enfrentando problemas para se manterem em funcionamento, contribuem na construção de conceitos, recolha de obras e mantém o diálogo com as matrizes e valores também expostos.

Uma instituição museal sempre se reinventa em sua própria dinâmica. O acervo de cada instituição é um exemplo. Se o museu possui acervo ou não, se recebe um acervo internacional, os valores e pressupostos já inventados sobre esse acervo influenciam na relação que essa instituição estabelece com sua própria condição e com o público. Os valores, ou critérios de inclusão e exclusão de acervos nos museus de arte, são subjetivos e discutíveis: méritos, recebimentos de prêmios internacionais, origem social, geográfica, proximidade com o poder vigente, além de outros que permeiam a cultura como a xenofobia, o corporativismo, o nepotismo e mecanismos de troca implícita para angariar proveitos pessoais são as bases para os objetos e obras adquiridos e expostos nos museus. Lourenço não é nada otimista quando aos tipos de troca que podem ocorrer para a formação de determinados museus que, por sua vez, mantém esse circuito em aberto ao longo de suas trajetórias (LOURENÇO, 1999, p.20-62).

Ana Claudia Fonseca Brefe (1998), após um balanço do conceito de museu desde a renascença até o século XIX em diálogo com uma bibliografia francesa, conclui que o conceito de museu vai se adequando a diferentes materialidades e instituições, como os gabinetes de curiosidades, que são inicialmente coleções privadas, se transformam à medida que passam a discutir o uso científico e pedagógico de suas coleções, a abertura ao público, arquitetura, disposição dos objetos e objetivos. Os debates historiográficos em torno da instituição museal também partem de interesses do presente relativos a disputas por memórias e patrimônio.

2.2 – Plano de visitas e aprendizagem histórica em museus

As funções de um museu na contemporaneidade são múltiplas: fruição estética, vínculos subjetivos, condições de recolhimento e de diálogos culturais multiplicados. Entretanto, o museu histórico é, ao mesmo tempo, um espaço de ficção e de confronto, mas impera o diálogo quando enfrenta a questão da multiculturalidade. Para Menezes, (1994) o museu não é enciclopédia de diversidade cultural. Nele, imaginário e imaginação são campos de força, mas os problemas em relação às práticas dos sujeitos se dão de maneira ampla na sociedade e não em abstrato nas exposições museológicas.

Os usos do potencial da imaginação nos museus podem ser instrumentalizados numa ideologia do valor em si dos “novos museus”. Esses novos ideários de museus justificam a revitalização de espaços urbanos que se sobrepõem a outros que são desfigurados. Ultrapassam-se as fronteiras culturais da indústria do lazer e do retorno do investimento e transcendem os interesses locais voltando-se para visitantes estrangeiros numa adesão à lógica de mercado. O próprio museu se apresenta como forma de explorar um imaginário da cidade, com práticas de utilização do seu espaço e de suas forças sociais. Os objetos históricos são peças-fetice.

Além da crítica aos museus-mercados, Menezes (1994) também é crítico dos museus *teatro da memória* que por sua orientação paternalista pressupõe a passividade do espectador e a hegemonia do paradigma observacional fundamentado na espetacularidade. Para ele, o *laboratório de História* é o museu que torna viável a produção e socialização do conhecimento (MENEZES, 1994, p.62).

As investigações sobre a educação histórica em museus têm se debruçado sobre temas tais como parcerias institucionais com escolas, desenvolvimento de projetos e oferta de serviços educativos por parte dos museus. A pesquisa sobre o ensino também ganha força e aponta que as dimensões do processo de ensino- aprendizagem não se reduzem a questões técnicas ou de cunho metodológico. A “didática da história” é colocada, por autores com Rüsen (2007), junto à “teoria da história”.

De outro ângulo, as discussões sobre o ensino de história no Brasil sempre foram vinculadas a projetos de formação de uma identidade nacional tendo o Estado como maior promotor dessa associação. O ensino de história e identidade nacional se vincularam nos

currículos de história prescritos desde o início do século XX e se mantêm nas atuais diretrizes para o sistema nacional de ensino.

A crítica teórica e prática aos modelos oficiais também se constitui como parte do debate sobre o ensino de história e se faz de maneira institucionalizada por professores de história e suas associações, principalmente nos anos de 1960-70. Os professores tomam a discussão sobre a identidade e a resignificam. A educação escolar e o ensino de história são vistos como espaços para se pensar identidades e pluralidades culturais pelo viés da diversidade, entendida num quadro de desigualdades sociais e dominação política (SILVA E GUIMARÃES, 2007, p.58).

Este movimento de reflexão em torno das identidades nacionais vem reposicionando a noção de alteridade frente às tendências globalizantes e provoca a reorganização curricular que vem se fazendo na Europa e que reconhece, explicitamente, a dimensão do estudo do patrimônio como parte essencial da *educação para a cidadania* (BARCA, 2003, p.100).

Ramos (2004, p.15) discute que a ida ao espaço museológico implica necessariamente efetuar atividades educativas, questionamentos e maneiras, teoricamente fundamentadas, de aguçar a percepção para os objetos das exposições e a vinculação entre o mundo dos artefatos. Para o citado autor, a história está presente nos objetos e estes podem ser instrumentos para um posicionamento no presente. Os conflitos com os objetos de uso dos museus (objeto gerador) produzem cultura, fazem a ponte entre a memória coletiva e individual, faz lembrar e ler a materialidade das coisas na própria problemática histórica (2004 p.19-30).

O foco central da pesquisa sobre visitas educativas a museus, neste sentido indicado por Ramos (2004), aponta para os usos e apropriações do patrimônio cultural musealizado. As escolas utilizam posturas investigativas em relação ao patrimônio. Muitas práticas escolares de visitas levantam justificativas quanto à relevância de atitudes de avaliação e valorização da história local e aprofundam maneiras de atuar e interagir em relação a seleções de objetos, valores, crenças que se processam cotidianamente na sociedade. A partir das visitas a museus questiona-se o conceito de “patrimônio histórico” não como um meio, ou recurso para conhecer ou fazer história, mas como a própria história evidenciada nas persistências visíveis do passado que o presente outorga valores (HERNANDEZ, 2003, p.456-458).

O patrimônio pode ser considerado a expressão de identidades e sua apropriação favorece a construção de valores tais como respeito ao entorno e ao pertencimento a uma comunidade de

sentido ou tradição. Pode possibilitar o exercício de um pensamento crítico capaz de situar historicamente as evidências e dotá-las de novos significados sociais, políticos e culturais. Por fim, a relação com o patrimônio museal desencadeia ações de construção do conhecimento histórico e ampliação da consciência histórica (GONZALEZ, 2004).

A aprendizagem em museus está focada em dois eixos: na potência patrimonial de coleções e objetos e na potência comunicativa das instituições em estabelecer planos e programas públicos educativos que combinam diversas dimensões do cenário não formal (não escolares) do museu e aspectos da cultura mais amplos.

Pesquisas acadêmicas sobre educação em museus são bastante numerosas,³⁵ mas não se constituem em torno de um campo específico de investigação organizado em referências teóricas e metodológicas sólidas. Predomina o diálogo com várias áreas acadêmicas, o que torna o esforço para visualizar o conjunto dessa produção ou mesmo avaliar as tendências e perspectivas adotadas por cada pesquisa um trabalho relativamente difícil. De um modo geral, as pesquisas sobre museus parecem obedecer à mesma lógica das demais temáticas nas pós-graduações. Ainda prevalecem as dissertações de mestrado com um aumento dos doutoramentos entre 1987- 2008. Em sua quase totalidade são realizadas nas instituições públicas federais e estaduais e nem sempre contam com financiamentos de agências de fomento. As instituições que possuem maior número de pesquisas são a UNIRIO, USP, UFMG, UNICAMP e FGV-RJ.

Os referenciais bibliográficos de cada autor indicam diálogos preferenciais internos à sua área de conhecimento acadêmico. Entre as autoras citadas ao longo do capítulo temos como exemplo a combinação de três formações acadêmicas distintas e atuação em museus nas áreas de ciências naturais, artes e história, respectivamente: Maria Margaret Lopes (1988), Maria Cecília Lourenço (1997) e Ana Claudia Brefe (1998 e 2005). Cada pesquisadora dialoga internamente com a bibliografia de sua área específica.

Cada área acadêmica que tematiza sobre o Museu também o faz a partir de questões específicas que interferem na própria definição de museu. A história como área acadêmica pensa no museu como instituição, como “lugar de memória”. A antropologia, por sua vez, concebe o museu como um campo de pesquisa no qual é possível o trabalho etnográfico com coleções. As

³⁵ Carina Martins Costa (2008) identificou 98 pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil sobre educação em museus.

ciências biológicas identificam no museu um divulgador do campo científico. A área de comunicação vê o museu como mídia, veículo de divulgação. Muitos pesquisadores também utilizam a documentação existente nos arquivos e acervos iconográficos, sem necessariamente tomarem o próprio museu como objeto de análise, ou mesmo desconsiderando a origem dessas fontes.

O enfoque dessa pesquisa não desconsidera a trajetória administrativa e cultural de cada instituição museológica e a constituição de suas respectivas coleções. Ao contrário, estes são aspectos fundamentais para o entendimento da história presente de cada museu, embora não estejam presentes nas exposições públicas que eles promovem. Como demonstram as pesquisas realizadas por Brefe (2005) acerca do Museu Paulista e Pimentel (2004) sobre o Museu Histórico Abílio Barreto, a história das instituições museais permite estabelecer referências sobre os padrões que se fixaram, ou se modificam, em suas políticas de exibição.

A abordagem dos museus pelos usos feitos pelos visitantes, por sua vez, não pode temer ou condenar uma apropriação utilitária de seus espaços. Trabalhar com os usos promovidos pelos visitantes é considerar que as estratégias autorizadas pelas chamadas visitas de estudo, ou estudos do meio³⁶, ainda são centrais tanto para museus quanto para as escolas. Nesses casos, os setores educativos definem metodologias específicas para se explorar os espaços visitados, principalmente um roteiro de observação elaborado para os professores e que pretende orientar a visita. A visita escolar busca se diferenciar do lazer e do consumo, que não são legitimados. Os locais a serem visitados são predeterminados e obedecem a um cronograma e agendamento que não permitem mudanças ou alternativas.

O visitante de museus é interpelado duplamente por aquilo que o motiva individualmente e pela oferta institucional. Ele faz escolhas, expressa gostos, opiniões e negocia com os colegas, professores, prestadores de serviços. Há em qualquer visita uma dimensão de cidadania e de consumo imbricadas.

³⁶ Um discurso muito presente nos planejamentos das visitas a locais como praças e museus é da formação de competências de leitura de fontes visuais ou cenário para conteúdos históricos trabalhados em sala de aula. Ver Bittencourt, 2009, p.281.

Um visitante não se reduz a receptor passivo do quadro normativo referente oferecido pelos museus e pelas escolas³⁷. A negociação de sentidos se dá de maneira complexa. Durante a visita ele considera questões de acesso, processos culturais num amplo quadro de significação que implica em novas práticas, interpretações e formas de uso dos bens culturais.

A análise das práticas, portanto, não pode aceitar os limites dos modelos institucionais e nem a correlação inexorável entre capital cultural escolar e *habitus* como determinantes das visitas.³⁸ Assim, cada visita acontece em um quadro normativo referente, de processos de socialização familiar e escolar, e na complexidade da realidade empírica de cada visitante. Os paradoxos da análise são múltiplos diante da complexidade do problema de pesquisa proposto.

A mensagem expositiva dos museus, segundo Asensio e Pol (2007), existe na medida em que é recriada por cada visitante. Ele a constrói a partir de seus conhecimentos prévios, suas habilidades cognitivas e sentindo o impacto expositivo através de atitudes, emoções e afetos. Entender as experiências de visita implica em questionar o que cada exposição oferece ao visitante e como o visitante distingue suas marcas, suas convenções e códigos. O visitante, ao fazer uma leitura do museu, aponta para a política inscrita em cada gesto da instituição e para a poética presente na exposição e que lhe permite sempre manter em aberto o espaço da significação.

2.3- Práticas de formação: produção e circulação de conhecimentos

Inverter a ordem dos discursos tomando o público-visitante, estudantes de graduação em História, como os sujeitos dos quais se parte para investigar as interfaces entre as dinâmicas socioculturais de visita a museus e as dinâmicas de formação histórica é uma contribuição pretendida por essa pesquisa.

Duas referências ajudam a estabelecer, inicialmente, contatos entre o tema das visitas a museus e da formação histórica dos visitantes: a questão dos sujeitos e da produção de conhecimentos. É possível compor uma análise da dinâmica e diversidade das situações vividas quando de uma visita e articulando-as a partir das elaborações dos sujeitos envolvidos nessas

³⁷ Assim como os museus as escolas também modificam suas abordagens das visitas a museus. Ver, dentre outros, os trabalhos de Denise Grinspum (2000) e Maria Cristina Carvalho (2005).

³⁸ Ver discussão de Luciana Sepúlveda Koptcke (2005, p.190).

situações de formação. Para que essa articulação aconteça, o foco da investigação são os sentidos elaborados pelos sujeitos a partir de dentro, do próprio processo de formação em sua materialidade e de seus significados para os envolvidos na interação: estudantes de graduação em História, seus professores-formadores e os profissionais de museus.

A hipótese teórica sobre a produção de conhecimentos, a ser investigada, relaciona-se ao que Bernard Charlot (2000, p.68) denomina de “natureza epistêmica dos saberes dos sujeitos”, definidos como um conjunto de relações e processos nos quais o sujeito mantém a dinâmica do desejo, da busca de si mesmo, aberto ao outro e ao mundo e não é reduzido à pulsão em busca do objeto. O sujeito mobiliza-se, reúne forças e faz uso de si próprio como recurso, engaja-se em atividades, movimenta-se, produz inteligibilidade e sentidos (CHARLOT, 2000, p.51-89).

As visitas, ainda que marcadas por um ritmo escolar e pelas ações políticas prescritas por cada museu, permitem aos visitantes uma experiência estética de múltiplos deslocamentos. Na condição de estudantes, é possível experimentar um movimento que não é aquele do cotidiano escolar, do trabalho pontuado pela cadência dos calendários e horários. Nos museus, os tempos dos processos pedagógicos e de formação se apresentam mais flexíveis, como uma poética. O visitante suspende o instante presente e pode ser tomado pelo jogo da multiplicidade de vozes, sentidos e papéis. Brincar de quebra-cabeça, de detetive e jogar o jogo da memória é permitido e estimulado em museus.³⁹

Há limites, por certo, nas possibilidades interpretativas das visitas escolares, pois não se trata de um espaço completamente livre de contingências e aberto a experiências do inteiramente novo. Ainda que extrapole os limites do ambiente escolar, a visita a museus guarda muito das características de “trabalho escolar” no sentido que lhe imprime Perrenoud (1994), como parte da escolarização e dos saberes escolares. Os visitantes, estudantes e professores, estão duplamente limitados pelas suas próprias expectativas e objetivos e também por aqueles dos agentes de museus.

Entende-se como narrativa dos museus os pontos de vista expressos na fala de seus monitores, materiais educativos e políticas dos setores educativos e exposições. Em toda a prática museal se vê um visitante ideal e um discurso prescritivo sobre as visitas. Os museus, de modo

³⁹ Esses são jogos criados pelo Museu Histórico Abílio Barreto a partir de seu acervo e utilizados em oficinas e programas de formação de professores.

geral, e os próprios materiais instrutivos dirigidos aos professores, quer por órgãos de regulação e formação, quer por uma bibliografia voltada à formação para o ensino de história⁴⁰, esperam que os visitantes venham preparados para seu discurso e a forma de expô-lo. Espera-se que essa estimulação tenha sido feita previamente pelo professor que organiza a visita. É esperado também que o professor conheça o museu e suas exposições antes da visita com seus alunos, que trabalhe materiais e organize atividades em sala de aula sobre o que será visto no museu. Durante a visita, há a expectativa por parte de muitos museus que o professor oriente os comportamentos a serem adotados, indicando como os alunos devem atentar para as observações dos monitores, garantindo assim a ordem e, ao mesmo tempo, que a interação aconteça, sem atrapalhar o trabalho daqueles que conduzem a visita. O professor deve contemplar as obras e cuidar para que os alunos também o façam. Na volta à escola, os agentes educativos dos museus sugerem que os professores promovam discussões, diálogos com a turma, recuperando o que foi visto, observado, levantando novas hipóteses, curiosidades e aprofundando o tema, ao mesmo tempo em que auxilia na organização da construção da narrativa sobre a visita.

É necessário ponderar que, mesmo com todas essas expectativas criadas em torno do trabalho de visita escolar, ou por elas existirem, as visitas a museus podem ser pensadas como fundadas em estratégias construcionistas da cultura e do conhecimento à medida que os visitantes negociam o sentido da mensagem expositiva de cada museu e de cada objeto de cultura exposto. O visitante constrói, ele próprio, a partir de seus conhecimentos, suas habilidades cognitivas e sentindo o impacto expositivo em suas atitudes, emoções e afetos.

Os museus são espaços públicos de conflitos, embates entre políticas e estéticas que legitimam práticas e vozes, mas também trocas entre grupos sociais diversos que buscam expressar ali seus rituais e memórias coletivas. Defendo que o museu não se reduz a simples recurso pedagógico, ou fonte histórica, utilizado por professores juntamente com visitas técnicas a arquivos e bibliotecas. Os objetivos da visita e de sua análise não se limitam à discussão sobre práticas de preservação, cujas finalidades seriam promover o contato e conhecimento de experiências bem sucedidas de preservação do patrimônio cultural. Esse formato de programas governamentais e privados associa atividades de promoção do patrimônio cultural com benefícios

⁴⁰ Algumas dessas visões e materiais serão apresentados e discutidos nos capítulos IV e V.

econômicos e *turismo sustentado* ao considerar o turista um consumidor de lugares, coleções, saberes e fazeres culturais (MURTA E ALBANO, 2005, p.17).

É imperativo ressaltar que nem toda a discussão sobre a chamada educação patrimonial se reduz a práticas prescritivas e usos instrumentais do patrimônio. Desde a década de 1980 são inúmeras as iniciativas que trabalham com as dimensões da memória e da história num sentido da educação das sensibilidades mais amplo.⁴¹

O museu é concebido nessa pesquisa como um *lugar metodológico*, sítio simbólico no qual o visitante pode ser entendido como sujeito da ação museológica à medida que atua ativamente na significação dos objetos durante as visitas às exposições e situações educativas, elaborando reflexões teórico-conceituais sobre o próprio museu e seu acervo e sobre a história.

Cabe dizer que para investigar os *usos* que são feitos dos museus pelos visitantes, visando à produção de conhecimento, é preciso abandonar a ideia de um público receptor passivo, que apenas olha e não age, e buscar entender como se dá a ressignificação das políticas educativas dos museus ouvindo o que pensam e fazem os sujeitos que participam ou participaram da vida do objeto, dentro e fora do museu, e agregaram e agregam a ele significados. Tanto aqueles que atuam como agentes na ressignificação dos objetos museológicos, seus autores/produtores e diversos usuários ao longo de seu circuito e trajetória existencial até a chegada no museu. Todos promovem o “contexto museal”: pesquisadores que estudam os objetos, conservadores, documentalistas, museólogos, educadores e público-visitante.

Os próprios museus hoje planejam ações educativas “interativas” que implicam um compartilhamento, mas, muitas vezes, não dispensam as “mediações” de uma trilha explicitada pelo idealizador de uma linguagem própria – a da museologia. Compreende-se que visitantes e museus são sujeitos singulares empenhados numa mesma prática. Mas até que ponto a agenda de expectativas do próprio visitante e os embates específicos que cada área disciplinar/tema/exposição lhe reserva não o reduzem a um papel mais modesto na relação com a produção do conhecimento? Espera-se que o visitante reconheça e aplique o código do emissor, ou agentes da ação educativa dos museus, ou que ele interprete, selecione e se aproprie fazendo outra produção a partir de seu lugar?

⁴¹ Ver balanço da discussão sobre educação patrimonial feita por Nara Rúbia de Carvalho Cunha tendo como referência inicial o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, publicado e distribuído pelo IPHAN em 1999, em comparação a outras práticas como a do museu-escola do Museu da Inconfidência. Ver Cunha, 2011, p.67-81.

Ao visitarem museus e entrarem em interação com os artefatos ali organizados – os objetos, o convite à interatividade, o tema e as mídias – os visitantes podem romper com os papéis já determinados externamente e anteriores ao momento dessa interação. Está muito presente nas abordagens dos museus o risco da espetacularização, ou uma visão ingênua de que a interatividade pode ser garantida, de antemão, pelo museu, independentemente da ação do público.

As possibilidades de diálogo com os museus dão-se para além dos aspectos da comunicação com o público estabelecido pelas próprias instituições (PEREIRA et al., 2007). O acervo de qualquer museu, aí incluídas as exposições, reservas técnicas, seu *sites*, materiais de divulgação e a própria história da constituição dos acervos com seus diversos critérios de incorporação, preservação, restauração, exposição e descarte, interessam aos visitantes em formação. Muitos museus, ao trabalharem com pressupostos das teorias da recepção,⁴² concebem o sujeito em situação de interação, mas não assumem a interlocução numa dupla face do processo de produção de sentido. Os museus são os sujeitos comunicantes, protagonistas, enunciadores e os visitantes são os destinatários. A dicotomia em relação aos dois pólos está mantida. Condições diferentes de produção e condições de reconhecimento marcadas, e já estabelecidas, pelas esferas da produção e consumo.

Enquanto a produção de conhecimentos, ou de uma memória histórica, é legitimada política e esteticamente como própria ao campo museal, o visitante não é reconhecido como parte dessa produção de sentidos. Ele apenas recebe, passivamente, esse saber especializado. O patrimônio cultural é aquilo que está lá no museu e que deve ser reconhecido ou apropriado pelos visitantes. O museu é lugar de memória instituída, da cultura material a ser preservada⁴³.

Em muitos museus, o professor é considerado parte do bloco da audiência denominado “público escolar”. Não existem ações específicas voltadas para o professor. Em geral, seu papel será ajudar na mediação com os estudantes nas visitas programadas pelos agentes dos museus. Ele não participa da elaboração da oferta de serviços dos museus, escolha de percursos, abordagem conceitual. As instituições museais, em geral, hierarquizam e triangulam a mediação.

⁴² Ver: ESCOSTEGUY, 2008.

⁴³ Autores como Mário Chagas (2003, p.32) tratam da vinculação entre a noção de museu e patrimônio considerando que o sentido de preservação e de posse estaria na raiz tanto da noção de patrimônio quanto no museu como instituição.

É preciso um guia do próprio museu para decifrar os códigos do patrimônio. O professor, responsável pelos alunos, recebe o “pacote” oferecido pelos museus. Ele o aceita, o rejeita, também em bloco.

A ação educativa dentro de muitos museus contemporâneos é vista como parte de suas funções de comunicação. A formação não tem o mesmo lugar, ou status, das atividades de pesquisa e preservação nas definições oficiais de museu. A mediação também é vista como uma função didática, ou de *marketing*, sem estatuto epistemológico próprio, uma função de transposição e recontextualização do saber criada diretamente pelo museu.

2.4- Visitas escolares e visitantes: marcas visíveis de historicidade

Bernard Lahire em *Homem Plural: os determinantes da ação* (2002) apresenta uma crítica às teorias que defendem a homogeneização e a unidade do ator e da cultura e defende uma perspectiva de entendimento do ator social na pluralidade dos mundos e das experiências contemporâneas. Lahire argumenta que os princípios de socialização são heterogêneos e contraditórios e que vivemos numa multipertença a mundos e submundos sociais nem sempre compatíveis entre eles e às vezes conflituosos (LARIHE, 2002, p.32).

Para Lahire (2002) não existem configurações sociais homogêneas, tanto cultural quanto moral, e “poucos são os casos que permitiriam falar de um *habitus* familiar coerente, produtor de disposições gerais inteiramente orientadas na mesma direção”. Os valores simbólicos, os esquemas de ação introjetados e as práticas são diferentes maneiras de dizer, ver, fazer e sentir.

os repertórios de esquemas de ação (de hábitos) são conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais limitados/delimitados, e aquilo que cada ator adquire progressivamente e mais ou menos completamente são hábitos como sentidos de pertença contextual (relativa) de terem sido postos em prática. Aprende/compreende que aquilo que se faz e se diz em tal contexto não se faz nem se diz em outro contexto. (LAHIRE, 2002, p.37)

As travessias no espaço social e as matrizes de socialização são contraditórias. As visitas aos museus podem ser entendidas como uma dessas travessias entre dois mundos. Uma situação de encontro cultural forçado. Um deslocamento do espaço da escola para o espaço do museu. Nesse novo cenário, ou no momento presente da visita, os estatutos culturais dos

visitantes diluem-se parcialmente. Os visitantes reconhecem a visão de história dominante no museu e podem, em um segundo movimento, recorrer a outros fundamentos historiográficos para analisar tal estrutura e confrontar com analogias as duas configurações: o seu próprio lugar e o lugar da exposição (museu).

Lahire (2002) considera que o presente tem mais peso na explicação dos comportamentos, práticas e condutas se os atores são plurais. O passado está aberto de modo diferente segundo a natureza e a configuração da situação presente. A questão central é discutir como as experiências são incorporadas, mobilizadas, convocadas e despertadas pela situação presente. Ou descrever de que maneira a configuração da situação presente têm um peso na criação de práticas.

A escolha de mais um museu e, portanto, a análise simultânea de mais de uma visita tem por finalidade investigar marcas específicas dessas experiências. Assim, pode-se encontrar nos relatos de um mesmo visitante mudanças que dizem respeito à adaptação, fuga, resistência, inibição em relação aos diferentes ambientes visitados. Também é possível discutir em que medida os distintos ambientes que o visitante é levado a atravessar ativam, ou inibem, suas competências, habilidades, saberes, conhecimentos, maneiras de dizer e fazer durante as visitas.

Dessa maneira, a repetição de visitas, ou a visita a diferentes museus, reconhece que tal estratégia pode ter um efeito positivo, pois antecipa possibilidades interpretativas do visitante que constrói parâmetros de interpretação. A visita a mais de um museu causa certa previsibilidade, gera certas expectativas que orientam e selecionam os sentidos produzidos pelos visitantes.

A escolha desses visitantes e museus, e não outros, configurou-se ao longo da pesquisa de doutorado, iniciada em 2008, e foi posterior ao momento das visitas efetivamente realizadas pelo grupo de estudantes. A seleção das situações concretas de visita para a análise se deu diante de um repertório mais amplo de museus visitados pelo grupo ao longo dos quatro anos de formação e que possibilitava outras escolhas e análises.

Ao longo do ano de 2008 foram desencadeados três movimentos simultâneos de produção da materialidade das visitas. Um levantamento da produção dos estudantes já existente na instituição formadora – a Faculdade de Pedro Leopoldo (FIPEL) – sobre as várias visitas realizadas entre 1999 e 2008. Em seguida, a elaboração de um inventário do perfil dos estudantes de uma das turmas de Licenciatura em História (**Anexo A**); e, terceiro, a realização de uma

entrevista coletiva no formato de grupo focal com os alunos da turma 2005-2008, dispostos a colaborar com a pesquisa, para avaliação da prática de visitas a museus (**Anexo B**).

Após levantamento preliminar dos registros escritos e fotográficos⁴⁴ elaborados pelos estudantes da FIPEL, arquivados na própria instituição formadora, foi necessário redefinir recortes desse conjunto de fontes documentais. Tanto os suportes elaborados, posteriormente, quanto estratégias, hipóteses de trabalho e categorias de análise partiram dessa primeira leitura documental das práticas de formação.

A sistematização do perfil dos estudantes de uma das turmas de Licenciatura em História permitiu caracterizar melhor o próprio grupo e a prática de visitas da instituição. O inquérito estava dividido em três partes. A primeira preocupou-se com dados gerais como idade, sexo, atividade remunerada, renda familiar. A segunda trazia questões relativas à prática de visitas a museus e uma terceira que aprofundava as situações de visita tendo em vista imagens e conceitos de museu, memória, patrimônio e uma avaliação dos próprios museus visitados (**Anexo A**). Esse levantamento, depois de respondido individualmente, sem identificação de nomes, foi processado na forma de gráficos possibilitando uma visualização dos visitantes como um grupo e as experiências de visita na instituição formadora como um conjunto (**Anexo B**).

O segundo suporte para a materialidade das visitas e visitantes foi uma entrevista coletiva no formato de grupo focal com os alunos da turma 2005-2008. O debate com o grupo visava aprofundar e complementar elementos identificados no inventário e que seriam melhor abordados na forma da oralidade e da discussão coletiva. A decisão metodológica em produzir esse tipo de registro para a pesquisa se deu no momento de definição no recorte empírico da mostra de visitantes. As dúvidas eram muitas já que se tinha um variado repertório de relatos individuais e mesmo algumas sínteses produzidas pelas turmas. Faltava definir um grupo de referência para a análise das visitas e sistematizar uma meta-reflexão dos visitantes sobre o conjunto das visitas e seus efeitos formativos. Essa forma de registro oral (grupo focal) foi utilizada antes da última

⁴⁴ Para Boris Kossoy (2011) a abordagem da fotografia como documento iconográfico deve considerar os enredos culturais que lhe dão sentido e não se limitar à questões técnicas (imagens técnicas). É preciso demonstrar as construções mentais e culturais que dão corpo às imagens e aprender a desmontá-las. Disponível em <<http://luzeestilo.wordpress.com/2010/03/28/entrevista-com-boris-kossoy>> Acesso em 31 de março de 2011. Ver também a discussão de imagem associada à narrativa: “o quadro narra e a narrativa mostra” (RICOEUR, 2007, p.281).

visita realizada pelo grupo ao Rio de Janeiro. O debate contou com a participação de nove estudantes e foi transcrito. As falas foram confrontadas tanto com os relatos anteriores, da visita ao Museu do Escravo (2006), quanto com o trabalho realizado posteriormente à visita ao Museu Histórico Nacional (2008) (**Anexo C**).

Identificar entre os públicos de museus um conjunto de visitantes e selecioná-los para análise foi, em grande medida, organizar estratégias de visibilidade destes visitantes reais. Os critérios de constituição do *corpus* documental para a pesquisa foram circunstanciais e definidos simultaneamente às leituras teóricas e metodológicas. O visitante historiado é uma situação relacional, uma série de condições no espaço-tempo como o fato de serem matriculados em uma mesma instituição de ensino superior, disporem de tempo para viajar, recursos financeiros e disponibilidade para relatar suas experiências de visita.

Um dos critérios de escolha dos dois museus apresentados na análise – o Museu do Escravo e o Museu Histórico Nacional – foi baseado na avaliação da potência patrimonial de cada um deles. Não era viável trabalhar com um amplo *corpus* documental que se constituía sobre as visitas e visitantes e a seleção implicava em cortes que mantivessem a riqueza da documentação produzida. Os visitantes, assim como os museus visitados, constituem coleções de cultura material e as exibem de forma a comunicar sentidos e fazer circular a cultura. Os dois “acervos documentais” das visitas, elaboradas na perspectiva do grupo de visitantes e dos museus, são confrontados.

Enquanto os museus possuem critérios de legitimação da produção da cultura instituídos, a escolha pela análise da produção feita pelos estudantes tem a possibilidade de ampliar o circuito da cultura escolar para além de seus consumidores/sujeitos habituais. O processo de formação de visitantes de museus emerge dos lugares institucionais como a escola e o museu, mas operam uma experiência pedagógica mais abrangente e dispersa.

Os relatos escritos e as fotografias são considerados nessa pesquisa como maneiras de dar significado às visitas vivenciadas durante o curso de graduação em história. Na elaboração dos relatórios os estudantes reconfiguram o percurso da visita, reelaboram suas impressões, sentimentos e conhecimentos sobre o museu visitado. Nos relatos escritos e fotográficos constroem “experiências estéticas” conformando

estruturas cognitivas, quadros normativos, marcas de discriminação e critérios de avaliação, modos de apreensão do tempo, regras de escolha, modos de representação e esquemas de ação; jogos de papéis e de categorias da prática, afirmações consideradas verdadeiras e normas tidas por justas, crenças e figurações (GUIMARÃES E LEAL, 2008, p.12).

Os visitantes estabelecem modos de significar o vivido, de transformar o fato em evento, ou ainda, de conformar uma memória social (RICOEUR, 2000). A experiência de visita pode ser pensada no sentido indicado por Vidal (2010, p.726) quando se refere à docência como experiência coletiva

as experiências, apesar de únicas, não são individuais. Remetem a modos coletivos de entender e validar a docência. Indiciam expectativas geracionais, constituídas na cultura, nas instituições de formação, na convivência cotidiana com colegas e comunidade e nos vários percursos de escolarização seguidos (VIDAL, 2010, p.726).

Os relatos de visita, considerados como fontes e objeto de pesquisa, apresentam possibilidades de abordagem e também mostram limites à análise. Aquilo que aparece no texto da aluna destacado no início do primeiro capítulo como “típico” é, em grande medida, um *repertório repetitivo* que se constitui como um “gênero”. Nesses relatos tanto a instituição formadora, quanto cada museu visitado tem um papel significativo para a produção dos relatos. Esse é um primeiro ponto a ser considerado na análise. Cada relato existe por estímulos e intenções de produção vindos não diretamente dos sujeitos que, como autores, resolvem de maneira espontânea registrar suas memórias, mas como parte da dinâmica de formação acadêmica e disciplinas curriculares. As escolhas e motivos das visitas aos museus são estabelecidos no interior do curso de licenciatura em História. Há também um segundo limite e implicação na produção dos relatos que é a condição de avaliar a experiência de visita de dentro da situação educativa. É preciso considerar essa dupla implicação e explicitar que eu, na condição de professora da instituição formadora, me encontro diretamente envolvida nesse primeiro movimento de produção dos registros e elaboração de uma primeira camada de testemunhos dos visitantes.

Somado ao primeiro limite dos relatos marcado pela *historicidade das visitas e horizonte de expectativa* dos visitantes, apresenta-se outro de caráter diverso. Assumir as marcas de subjetividade, entendidas como os sentidos atribuídos às narrativas por cada visitante que se coloca como autor de suas memórias, é correr o risco de expor os sujeitos concretos julgando

suas atitudes. Vale esclarecer que o visitante faz escolhas estabelecendo uma pertinência entre o vivido e as referências que lhes foram apresentadas pelos acervos e exposições dos museus, mas cria descompassos⁴⁵ com relação às rotinas e dinâmicas estabelecidas pelo grupo que acompanha.

Outro limite aparente das fontes é o apagamento das lembranças, ou a memória entendida como recordação. As práticas educativas, como as visitas aos museus, tem uma permanência que se constrói pelos conteúdos culturais que engendram. Entretanto, há uma fragilidade dos relatos de visita, onde se destaca muito da instrumentalidade das práticas e das formas que eles adquirem no âmbito da cultura escolar.

O relato de visita é marcado por esse limite da ação contra o esquecimento, um texto coletivo que marca as histórias comuns, as semelhanças do vivido e a recriação das lembranças em memórias coletivas. Há o risco da banalização da experiência uma vez que as narrativas correspondem a ações de reflexão, produção de conhecimento histórico e mesmo de um excesso de expectativas de troca, de acúmulo e de valorização da ação empreendida de forma retrospectiva.

Por outro lado, o uso dos relatos como fonte e objeto de pesquisa apresentam possibilidades de romper com algumas prescrições. A primeira delas é atentar para uma dimensão do *testemunho* como uma função de ouvir a narrativa do outro instaurando uma nova história do presente. Para Gagnebin (2006) essa operação de compreender o testemunho engendra a questão de que o historiador não é apenas o coletor dessas lembranças, ele realiza uma operação de “rememoração” no lugar da “comemoração”. Sua atividade historiadora não é repetir as lembranças, mas atentar para o esquecido. A rememoração significa atenção com o presente, com as ressurgências do passado no presente e com a ação. A testemunha não é aquele que viu com os próprios olhos, mas também aquele que ao ouvir a narração do outro a aceita e a toma de forma reflexiva não ajudando a repeti-la indefinidamente, mas ousando inventar outra história, inventar o presente (GAGNEBIN, 2006, p. 55-57).

A visita ao museu se constitui em um evento dialógico e polifônico que promove sentidos na interação ou co-presença dos diversos sujeitos. Justamente por esse efeito de interação promove diferentes tipos de trabalho com a memória. Pode-se dizer que os relatos das visitas são

⁴⁵ Parece ser o caso de uma aluna que faz referência à existência de uma denominada “Sala da Marquesa de Santos” durante a visita ao Museu Histórico Nacional.

camadas de memória-história nos quais é possível investigar as formas e conteúdos destas práticas culturais e a construção e uso dessas práticas no ensino de história e na formação histórica.

Os relatos das visitas podem ser utilizados como um índice de atualização da *memória*. Como possibilidade de reconhecer que pessoas comuns (estudantes e professores) estabelecem instrumentos capazes de intercambiar experiências temporais complexas e mantê-las vivas em situações de aprendizagem histórica.

Os relatos permitem investigar o papel que a memória cultural e o pensamento histórico tiveram no processo de formação de diferentes identidades coletivas. A reserva de histórias, trazidas pelos relatos, podem vir a ser histórias coletivas, narrativas que se voltam para o coletivo. A formação como processo criativo de devir plural (RÜSEN, 2007, p.165).

O destaque no trabalho para dois museus diferentes, visitados pelo mesmo grupo de estudantes, tem por objetivo comparar algumas dinâmicas que a análise de apenas um caso, ou museu, não permitiria. Nos diversos museus visitados pelo grupo de estudantes é possível propor problemáticas múltiplas e complexas sintetizadas pelos momentos de presença dos visitantes.

A estratégia de abordagem do material empírico produzido pelos visitantes, que são os relatos escritos e as fotografias, comporta não uma preocupação com a quantidade de variáveis, mas com a variedade de argumentos alternativos levantados, até mesmo por um único estudante que mobiliza diferentes elementos para dar sentido a visita.

Outro aspecto considerado é que os relatos se produzem no interior de uma relação pedagógica. Parte do trabalho escolar, a escrita dos relatórios tem por objetivo atender a exigências e formalidades da cultura escolar. Porém, na análise dos relatos há uma migração desse lugar inicial de produção que visava à leitura pelo professor que orientou e/ou organizou a visita ao museu para a condição de fonte de pesquisa mais ampla no campo da Educação. Das situações de visita existentes em uma determinada instituição escolar (Faculdade) escolhida, amplia-se o caráter documental do relato e, para pensar de maneira mais ampla, o papel das visitas a museus em relação ao Ensino de História e à criação de uma memória histórica.

Em alguma medida os visitantes, na condição de produtores dos relatos, se fixam num determinado momento da produção. Há intersubjetividade em toda a elaboração dos relatos. As observações são projetadas para um professor que também participou presencialmente da visita.

Cada museu com suas exposições e propostas educativas são acionados e mobilizados. Por fim, o ato ao mesmo tempo coletivo e individual de percorrer as salas dos museus se coloca como força que emoldura cada situação de visita. Porém, a circulação desses relatos em outros espaços, como os da análise empreendida pela pesquisa, permite forjar uma ampliação de sentidos iniciais. Comparar dois momentos de visita em dois espaços distintos permite conexões parciais entre os processos e os lugares em análise. A análise de cada situação se faz por analogias e na tomada de posição. Cada pessoa que relata a faz de maneira incorporada e localizada⁴⁶.

Como afirma Boaventura Souza Santos em texto lido pela turma do curso de licenciatura em História que relata suas visitas, escrever sobre algo implica em posicionar-se, em adotar uma perspectiva. E em sua proposta de escrita científica o sujeito deve participar, se solidarizar, ter prazer. Para Santos, o conhecimento é emancipação, auto-conhecimento, postura crítica e reflexiva de avaliação e reciprocidade (SANTOS, 1995, p.18-19).

A primeira implicação de se considerar de maneira situada o conhecimento produzido nas situações de visita é a opção pelos conhecimentos alternativos e dispersos e uma postura de diálogo que abrange a incompletude cultural não como uma falta, mas como parte de todas as culturas. A *circulação* dos visitantes pelos múltiplos locais também amplia as situações de formação cultural, multiplica as possibilidades de que diferentes museus podem propiciar a desestabilização de visões hegemônicas acerca de temas trabalhados no Ensino de História como a escravidão, os personagens históricos e as comemorações. O trabalho com visitas a diferentes museus também possibilita tomar trajetórias inesperadas para traçar uma formação cultural considerada nos próprios limites da experiência compartilhada pelos visitantes. A abrangência da análise se dará à medida que estabelecer conexões, associações, relações inesperadas e aproximações.

Os relatos escritos e fotográficos, assim como o Grupo focal e os questionários individuais, possibilitam confrontar como os visitantes elaboram do ponto de vista cognitivo e simbólico, atravessam, cortam suas ancoragens e circulam entre diferentes mundos como os dos museus do Escravo e o Museu Histórico Nacional, dentre outros.

⁴⁶ Mendes (2003), "Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas", *Oficina do CES*, 194. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/11056>> Acesso em: 06 ab. 2011.

Um primeiro sentido da produção dos relatos se dá numa situação relacional, é a comunicação e o partilhamento dos sentidos com o professor/leitor e os colegas. Assim o relato se faz na riqueza dialógica, de vozes presentes e ausentes. Ao construir uma narrativa cada visitante reconstitui o ineditismo da sua visita, revive experiências e surpreende-se ele próprio com suas reações.

Ao se conceber os relatos como fonte documental prioritária à pesquisa foram definidos alguns focos de investigação. O primeiro é atentar na leitura dos relatos para os tipos de recursos que os visitantes mobilizam para argumentar e responder aos dilemas enfrentados durante a visita. Como se posicionam frente aos objetos apresentados pelos museus e como ancoram suas narrativas pessoais frente às narrativas dos museus. Há um grau de convergência entre a memória coletiva exposta nos museus e as memórias pessoais? Há dimensões consensuais ou divergentes e quais argumentos fundamentam tais posições?

Os relatos permitem mudar o foco da visita do museu e da escola para o visitante. Considerando o relato, a visita pode ser “guiada” pelos visitantes, seguir o visitante pelos seus percursos, perspectivas, interesses e escolhas. Se durante o tempo de realização da visita na condição de professora fui também visitante, agora na análise dos relatos posso propor outros recortes à visita e ao museu a partir do lugar de pesquisadora.

2.5- Relatos e fotografias: registros do patrimônio dos visitantes

Apresento a seguir um perfil dos visitantes elaborado a partir dos dados produzidos entre os estudantes do curso de Licenciatura em História. Escolhi, dentre os vários estudantes e visitas que foram realizadas ao longo do período que trabalhei na Faculdade de Pedro Leopoldo (FIPEL), estudantes que se prontificaram a ceder suas produções textuais e fotografias voluntariamente. Um total de dezessete estudantes compõe o universo selecionado para análise. Pude acompanhar esse grupo desde o ingresso na Faculdade até a formatura e as visitas que realizaram ao longo dessa trajetória de formação.

Deste grupo de estudantes, 11 são do sexo feminino e 06 do sexo masculino. Quanto à idade, quatorze estudantes tinham entre 21 e 26 anos quando responderam ao instrumento de pesquisa e os três restantes tinham mais de 28 anos de idade. Quanto à profissão, apenas um

estudante declarou não exercer atividade remunerada. Em relação à declaração quanto à renda familiar, apenas um afirmou possuir renda maior que 10 salários mínimos, seis estudantes declararam entre 4 a 6 salários mínimos e dez entre 7 e 9 salários mínimos.



Figura 6: Turma do 4º período de História Faculdade Pedro Leopoldo. Fazenda Boa Esperança. Belo Vale, MG. 2006.

Para este grupo de estudantes, se não fosse a prática de visitas a museus promovida pela Faculdade dificilmente freqüentariam regularmente esse tipo de instituição cultural. Primeiro, a distância geográfica de suas residências desses bens coletivos impede visitas regulares. Eles residem, em sua maioria quase absoluta, em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte e cidades próximas, sendo que apenas um desses municípios possui museu. Trabalham e estudam e apenas um estudante citou o preço/custo das viagens como dificuldade para realização das visitas. Não encontramos assim uma correlação entre renda, local de moradia e primeira visita a museus.

A escola é a grande responsável pela promoção do conceito de museu que esse grupo possui. A visita escolar aparece como a grande agenciadora do acesso aos museus. Nos três momentos em que são questionados sobre a visita a museus, primeiro para indicar a ocasião da

visita, segundo, com quem foi a primeira vez em um museu, e terceiro, com quem foi ao museu nos três últimos anos, a escola aparece como a grande promotora da prática de visita. (Ver gráficos no anexo B).

Considerando os dados obtidos permanece a dúvida sobre qual é a escola que promove a visita escolar ao museu, se a escola básica ou a faculdade. As afirmações de Warlerson de Melo Simplício, no grupo focal sobre suas experiências de visita a museus, alimenta a dúvida sobre a escola que promove a visita. Warlerson declara que havia visitado o Museu de Guimarães Rosa quando cursava a 8ª. Série, depois passou na Gruta de Maquiné, que ele não sabe bem se pode ser citada como Museu. Ele não se lembra bem do que foi falado lá, só sabe que gostou. Visitou e gostou também de uma igreja em Congonhas, o Museu de Artes e Ofícios em Belo Horizonte. Viu como se dava o processo de trabalho de uma época que não lembra bem qual (“a memória tá curta...”, brinca o estudante). Gostou também do Museu do Escravo: “eu gosto muito dessa ligação do Brasil com a África e gosto muito de estudar essa parte, principalmente na religião”. (Warlerson de Melo Simplício. Grupo Focal, 2008.)

O número de vezes que Warlerson visita museus é confirmado pelas informações do grupo que declara ter ido a mais de quatro museus e cita os três últimos visitados. Os mais citados são o Museu Histórico Abílio Barreto, em Belo Horizonte, o Museu de Artes e Ofícios, também em BH, e o Museu Imperial de Petrópolis. Os três museus listados foram locais visitados pela turma em trabalhos de campo promovidos pelo curso de licenciatura em História.

Ao identificarem os museus visitados e a frequência a museus, vê-se, novamente, que a visita organizada pela escola aparece como a responsável pela primeira ida ao museu. Ou seja, a primeira vez que visitaram um museu foi durante o curso superior em História. Informações sobre os três últimos museus visitados também permitem identificar outras instituições lembradas pela turma: Museu de História Natural da PUC-MG e Museu do Escravo, ambos também visitados em trabalhos com a turma. O Museu Histórico Abílio Barreto foi a primeira visita realizada pela turma quando estavam no primeiro ano do curso. Talvez sua lembrança por quase todo o grupo esteja associada a esse acontecimento: o primeiro museu visitado.

Diversos depoimentos⁴⁷ enfatizam a importância da visita ao Abílio Barreto. Fernando Daniel Fraga Fonseca é o primeiro a falar:

O Museu que eu mais gostei, achei super interessante, foi justamente na época que a gente tava entrando na Faculdade, começando o curso de História nós fizemos uma visita ao Museu Abílio Barreto em BH. Onde foi que quebrou um pouco aquela visão que a gente trazia da escola, que na hora que fez aquela, foi feito, aquela dinâmica explicando como é feita uma exposição, onde cada pessoa pode colocar aquilo que tava com ele: um lápis, uma caneta ou um caderno e ali foi ensinado para a gente como fazer uma exposição, como organizar uma exposição, como uma exposição é organizada. Toda exposição ela tem o ponto central, aquilo que ela tá querendo mostrar aquilo que tá querendo contar. Todos esses aspectos foram explicados para a gente. Achei super interessante assim, foi de grande valia pra gente como estudante de história (Fernando Daniel Fraga Fonseca. Grupo Focal, 2008).

Daniele Paulo Marques completa:

Bem, como o Fernando acabou de relatar o Museu Abílio Barreto foi um dos primeiros museus que gente chegou a visitar aqui na Faculdade e foi muito interessante porque eles explicaram pra gente como é que é feita a seleção, como é feita a organização desse material, como é feita a exposição se essa exposição é permanente, ou não. Outro Museu que também foi interessante foi o Imperial em Petrópolis que a gente visitou. Assim, por mais que assim, foi muito bonito, a gente não teve um tempo para dialogar com as peças, discutir, comentar, e... às vezes se faz necessário quando se vai ao museu ter tempo para dialogar, questionar, ter diálogo porque isso acrescenta muito (Daniele Paulo Marques. Grupo Focal, 2008).

Outros museus são lembrados, como o recém inaugurado Museu de Artes e Ofícios, mas a comparação aponta para o que eles mais se preocupam quando visitam um museu: as exposições, embora seis estudantes não definam claramente um foco para a visita.

No grupo focal Frederico Levi Amorim faz um detalhamento de que descobriu na visita ao Museu Histórico Abílio Barreto mais que suas exposições e como faz uso deste aprendizado ao longo do curso, inclusive na avaliação de outros museus que visitou, como o Museu do Escravo.

O que marcou muito também foi a visita ao Abílio Barreto por ter sido a primeira que a gente fez na Faculdade, eu já tinha feito outras, mas aqui na Faculdade foi a primeira. E logo depois quando eu comecei a fazer o Estágio, o que me chamou a bastante a atenção foi a questão da organização, na hora de elaborar uma exposição a quantidade de pessoas que estão envolvidas como que a instituição inteira se mobiliza em torno disso, como é

⁴⁷ A opção por apresentar trechos longos da transcrição do debate realizado pelo grupo de estudantes tem por justificativa manter a lógica de argumentação de cada participante e as marcas das interações entre os componentes e a oralidade que constituem os relatos.

muito sério o trabalho que eles fazem quando tem que definir um tema para a exposição, quais são os materiais que vão ser expostos. Né, assim, a questão de organização que me marcou muito e, voltando ao Museu do Escravo, o que me chamou muito a atenção também foi isso, que eu gostei muito do museu, achei que tinha muita coisa bacana, mas achei que a exposição tava muito saturada, tinha tanta informação que assim, você tava meio perdido ali dentro e achei que tinha ter uma linha cronológica, alguma coisa que pudesse ta direcionando o próprio visitante, para facilitar o entendimento da exposição e para que a gente pudesse absorver mais a informação e pra que gente pudesse entender também o que a exposição estava querendo falar (Frederico Levim Amorim. Grupo Focal, 2008).

Alguns aspectos da avaliação de Frederico Amorim sobre o Museu do Escravo são contestados por Weberton Fernandes da Costa mais à frente:

(riso) A experiência que me marcou assim foi ao Museu do Escravo. Problema é o seguinte: porque mostrou assim o processo de escravidão no Brasil, como era estruturado, objetos que... ao mesmo tempo (...) visão que tinha do negro mostrando eles simplesmente como objetos e colocou, tipo assim, (...) uma visão negativa, faltou assim a cultura, a dança, a comida, não mostrou o processo global. A ideologia do sistema claro que tinha na época (Weberton Fernandes da Costa. Grupo Focal, 2008.).

Os dados gerados pelo questionário permitem confrontar algumas afirmações expressas oralmente pelo grupo e vice-versa. No grupo focal as visitas são apontadas como viagens de conhecimento que ampliam horizontes e repertórios culturais. Os museus estão relacionados ao trabalho com as “fontes históricas” e à “prática” do professor. Os estudantes dizem se interessar pelos museus por conta de seus assuntos e exposições e não pelo aspecto do lazer, da diversão.

Quando solicitados a associar livremente três palavras a museu a mais citada foi a palavra “memória” e a segunda “história”. “Passado” e “preservação” aparecem em terceiro. “Conhecimento”, “cultura” e “patrimônio” em quarto lugar na associação de palavras a museu. A partir das palavras relacionadas, as exposições e museus visitados podem ser imaginados como uma *alegoria do currículo*. Primeiro temos uma *forma* de exposição do conhecimento e uma *seleção* que obedece a um percurso ou roteiro e que se apresenta no formato de cenários. Os conteúdos dessa seleção feita pelos diferentes museus se dão na forma de saberes prescritos, ou seja, legitimados socialmente como uma cultura da época. Essa concepção de cultura se materializa num acervo exposto e preservado por cada instituição.

Se os visitantes associam a palavra *conhecimento* aos museus há o reconhecimento do lugar da produção de cultura histórica nos cenários organizados pelos museus e a hipótese de que essa produção de conhecimento se faz de maneira complementar com outros materiais de

pesquisa e instituições acadêmicas. De outro lado, podemos comparar a exposição e o museu com os textos acadêmicos. Na lista do que se encontra em um museu aparecem na ordem: objetos, cultura e documentos e fotografias em terceiro.

Esse jogo de definir o museu com palavras e coisas, aparentemente ingênuo, indica algumas categorias que foram retomadas nos relatos escritos e fotográficos. Para os visitantes, o Museu é memória e história, mas a memória não é o passado. Ela se materializa em objetos, em cultura, documentos e fotografias. Os museus são agentes produtivos, preservam, conhecem, comemoram, pesquisam, dizem as narrativas dos visitantes no Museu do Escravo e no Museu Histórico Nacional.

Por fim, ao avaliarem os museus visitados não temos muitas surpresas, talvez o retorno ao início do questionário e à pergunta sobre o que é mesmo uma visita ao museu. O que mais agradou aos estudantes nos museus são seus conteúdos e a organização.

A identificação de uma organização própria aos museus, uma visualidade, é reforçada em diversos momentos pelos visitantes. Há na forma de expor objetos e no trabalho dos museus algo que interessa diretamente a esse grupo. Outra questão que chama a atenção é a imagem que criam para a própria visita. Eles afirmam que a impressão que têm quando deixam o museu é de que saíram de uma *sala de aula* ou de uma *biblioteca*.

As duas imagens engendradas – sala de aula e biblioteca – estão relacionadas à *cultura escolar*, entendida como um conjunto de práticas, teorias e normas que codificam formas de regular sistemas, linguagens e ações nos estabelecimentos educativos (ESCOLANO, 2005, p.42). Considerando que nos espaços da escola há interações e convergências entre *cultura empírica*, *cultura acadêmica* e *cultura política*, as práticas de visita são marcadas pelas pautas e orientações da cultura escolar e da cultura museal, que também se articula historicamente em suportes específicos. A pesquisadora Luciana Koptche aponta para essa aproximação recente entre os objetivos, tecnologias dos museus e a cultura escolar. Para a autora os museus contemporâneos situam-se entre a catedral, a escola, o fórum, a feira e o mercado (KOPTCHE, 2005, p.189). Em se tratando de visitas escolares a associação mais direta, era de se esperar, é com a escola.

Assim como os museus são vistos como organizados, esse grupo de visitantes também se apresenta de forma organizada aos museus. A visita de turismo ou com familiares são raras no grupo. Na visão dos estudantes as visitas têm objetivos pedagógicos, de ampliar conhecimentos,

mas ninguém aponta se sentiu algum desconforto durante as visitas. Interessam-se pelos conteúdos e assuntos das exposições e saem dos museus com a impressão que saíram de uma sala de aula. Fabiana Cristina dos Santos parece resumir o dilema ao analisar a visita ao Museu Imperial.

A experiência em museu o que mais gostei e, entre aspas, não gostei, foi ao Museu Imperial. Gostei muito foi fantástico, o que não gostei é que a nossa visita foi guiada foi muito rápida e assim a gente não pode ver com aquele olhar, poder discutir, poder ver o lado crítico, como que era, e eles não permitam isso lá, eles ficavam controlando. O bom foi você ter uma direção, que se a gente tivesse perdido, sozinho, a gente não ia saber por onde começar, a gente não ia saber que direção, mas o ruim é que é muito rápido e não te deixa dialogar com cada peça, enfim (Fabiana Cristina dos Santos, Grupo focal. 2008).

Fabiana Cristina dos Santos aparece na **Figura 7** e parece aprisionada. Olha através da janela e toma notas. Está acompanhada, de um lado e de outro, por seus colegas. O visitante que faz o registro fotográfico está separado de Fabiana pelo vidro. Ele está ao lado dos objetos e sabe que ela está do outro lado da luz. A luz refletida no vidro cria a barreira que não permite ver diretamente as peças, o que não impede o diálogo no jogo de espelhos.



Figura 7: MARQUES, Daniele Paulo. Fotografia da visita a Petrópolis, Rio de Janeiro. 2007

Outra visitante comenta a respeito da visita ao Museu Histórico Nacional: “acredito que mesmo em exposições que não são tão boas podemos tirar ensinamentos para não cometer os erros cometidos por outras pessoas” (Michelle Oliveira Xavier, Visita ao MHN, 2008).

Os visitantes apresentados acima, ao entrarem em interação com os artefatos culturais organizados pelos museus, rompem com os papéis já determinados externamente e anteriores ao momento dessa interação.⁴⁸ Tomar a ideia de “interação” como um suposto, um operador analítico, parece possibilitar a integração de perspectivas que não separam os aspectos *orais*, *escritos* e *visuais* nos processos de produção de objetos culturais.

A questão central que permeia a pesquisa é a formação dos sujeitos frente à experiência de contato com os museus. Definir um grupo de visitantes em diferentes momentos de sua formação acadêmica permite identificar marcas de *sociabilidade* e *sensibilidades* como referentes na produção de conhecimentos históricos. O grupo se estabelece como ator ao assumir ações na organização e definição das visitas e ao expressar categorias de avaliação das práticas de visita a partir de um olhar próprio da experiência.

Daniela Jacobucci, ao analisar os programas de formação continuada de professores realizados por museus de ciências em diversas regiões do país, afirma que, “independente da proposta teórico-metodológica”, estes programas “oportunizam quatro tipos de experiências aos professores: atualização de conteúdos, produção de material didático, assessoria didática e socialização de conhecimentos” (JACOBUCCI, 2010, p.437). Os estudantes concordam, sempre há algo a aprender com a visita. As fotografias a seguir (Figuras 8, 9 e 10) configuram a visita ao Museu do Escravo do ponto de vista de seus visitantes. O recorte espacial proposto por Frederico Amorim organiza a visita em vários planos de expressão. Na primeira foto (Figura 8) temos uma pessoa do próprio museu responsável pelas informações ao grupo de visitantes. O tronco, o objeto central do pátio de exposição, está ao fundo. A monitora fala olhando para os visitantes e de costas para o objeto.

⁴⁸ A ideia de museu como templo, distante da experiência de aprendizagem, não aparece com grande força nos relatos dos visitantes.



Figura 8: AMORIM, Frederico Levi. Monitora do Museu do Escravo no pátio central tendo ao fundo a senzala e o pelourinho. Belo Vale-MG. 2006.

Na imagem seguinte (figura 9) a monitora está à esquerda do espaço geográfico. Ela fala e gesticula com as mãos. O foco são os visitantes, que se aproximaram do objeto e estão em atitude de escuta.



Figura 9: AMORIM, Frederico Levi. Grupo de visitantes ouve explicações da monitora no pátio interno do Museu do Escravo, Belo Vale-MG. 2006.

Na imagem seguinte (figura 10), o grupo maior já se retirou e alguns alunos, entre eles o próprio fotógrafo, se fazem registrar junto ao espaço do objeto. Tomam a experiência vivida externamente – o objeto imobilizado no espaço do museu com a mediação da monitora – como uma paisagem, um enquadramento. O escravo no tronco de mesmo tamanho dos componentes do grupo é centralizado e parece figurar como um dos estudantes que agora sorriem, acreditam, de prazer pela travessura que faziam.



Figura 10: AMORIM, Frederico Levi. Grupo de visitantes junto ao tronco no pátio interno do Museu do Escravo, Belo Vale-MG. 2006.

A hipótese sobre a produção e circulação de conhecimentos nas visitas como a do Museu do Escravo relaciona-se a um conjunto de relações e processos, nos quais o sujeito mantém a dinâmica do desejo, da busca de si mesmo, aberto ao outro e ao mundo e não é reduzido à pulsão em busca da satisfação do objeto a ser consumido. O sujeito mobiliza-se, reúne forças e faz uso de si próprio como recurso, engaja-se em atividades, movimenta-se, produz inteligibilidade e sentidos. Ao colocarem-se ao lado da escultura os estudantes não se identificam com o sofrimento que representa os mortos, mas compartilham a presença uns dos outros nesse espaço que é vivo.

A produção de conhecimentos que se configura a partir das práticas de visita é uma prática cultural na qual os sujeitos se vêem como capazes de reconfigurar algumas condições de produção de saberes dominantes. Os visitantes fazem a revisão de conhecimentos tradicionais e percebem, pelos “efeitos de sentido” e “efeitos de presença”, uma nova disponibilidade de estar no mundo e criar formas e conteúdos culturais distintos.

As visitas, ainda que marcadas pelo ritmo escolar e pelas ações políticas prescritas pelo museu, permitem aos visitantes uma experiência sensível de múltiplos deslocamentos. Na condição de estudantes, é possível experimentar um movimento que não é aquele do cotidiano escolar, do trabalho pontuado pela cadência dos calendários e horários. Nos museus, os tempos dos processos pedagógicos e de formação se apresentam mais flexíveis, como uma poética. O visitante suspende o instante presente e pode ser tomado pelo jogo da multiplicidade de vozes, sentidos e papéis. Brincar de quebra-cabeça, de detetive e jogar o jogo da memória é permitido e estimulado em museus.⁴⁹

⁴⁹ Esses são jogos criados pelo Museu Histórico Abílio Barreto a partir de seu acervo e utilizados em oficinas e programas de formação de professores.

CAPÍTULO III - A historicidade de museus e visitantes

3.1- Visitantes diante de museus: a experiência museal

O visitante atualiza o próprio conceito de museu e contribui, assim como os especialistas, para a configuração e teorização do campo museal e fundamentação de uma crítica às exposições e seus conteúdos. A presença nos museus mobiliza a memória e estimula a imaginação. Esse movimento de rememoração coloca os sujeitos em alerta com relação ao presente. Neste processo de atualização dos conceitos está em jogo uma busca coletiva para as dimensões sensíveis e questionamentos.

A constante atualização de conceitos, ou seja, a historicidade que se configura como duração e mudanças no tempo permite abordar o museu como um “gênero” que possui regularidades, permanências, mas que constantemente se reconfigura. É desta perspectiva que apresento o Museu do Escravo e o Museu Histórico Nacional, visitados nessa pesquisa, como museus históricos, que contém em seus acervos, e expõem aos visitantes, diversas concepções de museus aparentemente fora de uso na museologia contemporânea.

Delinear uma leitura menos datada e historicista dos museus, ou uma história de museus que se atualiza nos próprios museus⁵⁰ é resultado do confronto entre a pesquisa bibliográfica sobre museus e as narrativas visuais dos visitantes. O esforço de leitura dos relatos e das fotografias levou a um recorte que entrelaça os registros das visitas ao Museu do Escravo (Figuras 11 e 12), do Museu Histórico Nacional no Rio de Janeiro (Figura 15) feitos pelos visitantes, e as imagens de museu dos chamados gabinetes de curiosidade (Figura 13) e galeria de arte de príncipes (Figura 14).

Escolhi essas imagens para argumentar como os museus não ficam presos ao passado e se atualizam pela ação dos visitantes. E retomar também a ideia de circuito e circularidade de cultura através de cinco imagens diferentes.

⁵⁰ Koselleck (1992, p.134-145) propõe uma história dos conceitos que se investiga o processo de teorização dos conceitos a partir de fontes documentais e formas verbais com experiências históricas concretas de associações políticas e econômicas.

As exposições do Museu do Escravo, em Minas Gerais, fotografadas por um estudante (Figuras 11 e 12), e do Museu Histórico Nacional no Rio de Janeiro (Figura 15) são confrontadas às imagens de museu dos chamados gabinetes de curiosidade (Figura 13) e à galeria de arte de príncipes (Figura 14).

O acervo do Museu do Escravo de Belo Vale (MG), inaugurado em 1988 pelo padre da paróquia local, Jacques Penido, tendo em vista as comemorações do centenário da Abolição da Escravatura no Brasil, pode ser interpretado como recoberto por várias camadas de sentido de museu que circulam desde os gabinetes de curiosidade às galerias de arte. Todo o acervo do museu está exposto. Não há uma reserva técnica, sequer um inventário e catálogo das peças. Objetos arqueológicos são exibidos junto a reproduções fotocopiadas de jornais, indumentárias cenográficas de um filme brasileiro e artefatos de culto religioso contemporâneos. Há uma preocupação em exibir instrumentos de tortura, como gargantilhas de ferro, mordanças e tamancos imensos que causam curiosidade e repulsa. Também são criados cenários com um pelourinho que fica no meio do pátio central, rodeado por uma senzala. Outras salas são ocupadas com arte sacra católica e peças indígenas.



Figura 11: AMORIM, Frederico Levi. Coleções do Museu do Escravo, Belo Vale MG. 2006.



Figura 12: AMORIM, Frederico Levi. Coleções do Museu do Escravo, Belo Vale MG. 2006.

Aberto ao público, o Museu do Escravo não tem materiais impressos e teima em sobreviver às intempéries naturais, que desgastam o telhado, e às mudanças na política local municipal a cada quatro anos.⁵¹

O Museu do Escravo parece estar em algum tempo entre os gabinetes de curiosidades e os museus etnográficos. Conserva dos gabinetes não apenas uma exposição não hierarquizada, mas um sentido atribuído aos objetos que, fabricados pelo próprio museu, são possuidores de uma fluidez entre a natureza, a arte e o artefato. Tanto no gabinete de curiosidades quanto no Museu do Escravo não importa a história do objeto, tudo pode ser recolhido e serve ao propósito de saciar os curiosos. Também pode ser visto no Museu do Escravo um moderno “museu etnográfico” que cria seu objeto, a escravidão, a partir de sistemas de classificação dos escravos por critérios tais como exóticos, simples, pré-alfabetizados, primitivos, selvagens, para fazer a denúncia moral da escravidão. O “outro”, o escravo, é objeto do olhar dos visitantes, mas é a própria visão do museu que é avaliada.

Considerado a partir da lógica dos visitantes, o estudo sobre os museus coloca em questão o próprio conceito de museu durante a visita. O visitante questiona ao longo do percurso como o museu constituiu referências sobre suas próprias funções sociais e como estas auto-referências se expressam nas exposições.

⁵¹ Ver Folder do Museu do Escravo produzido em 2002. *Museus Mineiros*. Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. No. 14, abril de 2002.

Entretanto, é comum que a visita ao museu não acrescente, ao visitante, informações sobre o próprio museu. Quando muito, o museu apresenta um pequeno resumo impresso de sua trajetória em seus materiais de divulgação, mas quase nada da história de seu acervo, princípios expositivos e outros recursos além da expografia. Fica a cargo do interesse do visitante comum entender como cada museu reelabora sua memória, ou sua herança, e como ele se apresenta aos seus visitantes. Os museus ainda se apresentam como gabinetes de curiosidades (Figura 13).

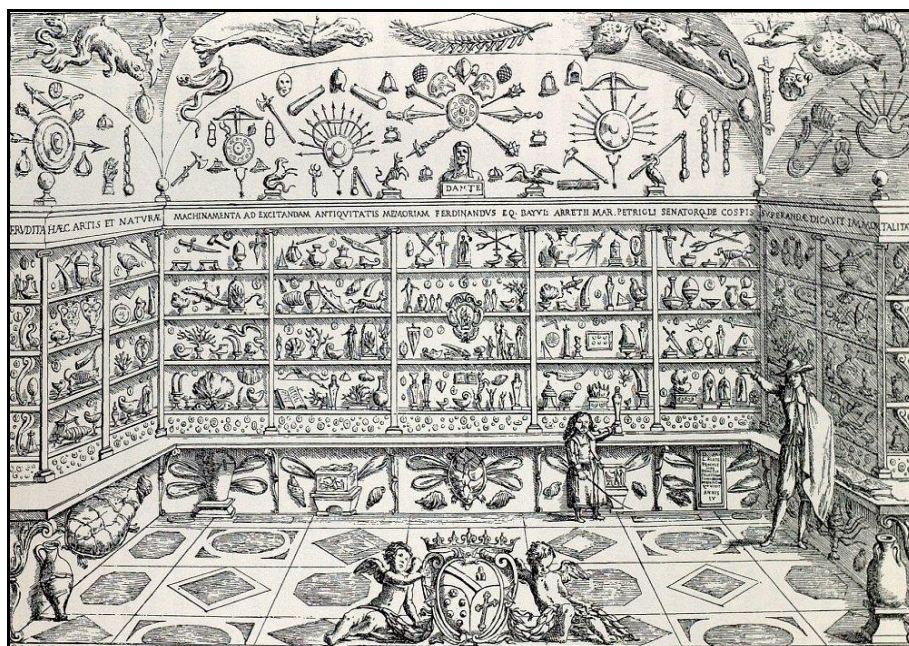


Figura 13: LEGATI, Lorenzo. Museu Cospiano. Bolonha. 1677.

A imagem acima é uma reprodução do catálogo publicado, em Bolonha, por Lorenzo Legati para o gabinete de curiosidades de Ferdinando Cospi. Cospi era um naturalista italiano que adquiriu a coleção de Ulisse Aldrovandi (1522-1605) que por sua vez tinha interesse no que hoje pode ser chamado de botânica, zoologia e geologia. Cospi acrescentou ao museu maravilhas naturais, muitas delas criadas por processos de taxidermia unindo pássaros e peixes. O Museu Cospiano tinha centenas de cabeças de aves, sereias e um anão que exercia o duplo papel de fazer parte da coleção e ser guia. Conhecida hoje por meio de exposições e catálogos, parte dessa

coleção é exposta atualmente no Museu do Palácio Pozzi em Bolonha⁵². No entanto, no século XVII estava aberta a estudiosos e aristocratas.

O lugar de produção da Imagem 14 é a esfera privada. O tema da imagem também está ligado ao mundo doméstico: uma coleção e um colecionador particular, Frederico I. Hoje o lugar físico, O *studiolo* do príncipe, foi restaurado e aberto à visitação pública. No século XVII ficava próximo aos aposentados íntimos do príncipe e permitia a entrada de apenas uma pessoa de cada vez. Era uma espécie de compartimento secreto, cujo programa iconográfico foi idealizado pelo pintor e arquiteto da corte Giorgio Vasari e sua equipe. Este aposento, privado, permitia preservar os itens raros da coleção do monarca em armários, inventariar e dar ordem aos itens colecionados para que pudessem ser encontrados. As pinturas encomendadas por Francisco I são realizadas também por Vasari e outros pintores do século XVII.



**Figura 14: VASARI, Giorgio (1511-1574). Studiolo de Francisco I.
Palazzo Vecchio, Firenze, 1570-1573.**

⁵²Disponível em < http://specialcollections.library.wisc.edu/exhibits/checklists/Cabinets/Cabinets_title_list.html.> Acesso em 26 jun. 2010.

A escolha da imagem do gabinete de Frederico I (Figura 14) nessa pesquisa cujo tema é a relação dos visitantes com os museus permite algumas associações. Primeiro, a ampliação da dimensão política-pública pelo acesso/visibilidade a bens culturais antes de uso limitado a um número pequeno pessoas. Segundo, pela ampliação dos usos dos objetos, chamados artísticos ou culturais, em decorrência das mudanças nos suportes e modos de produção artística pelos quais passaram a circular.

A gravura do gabinete de curiosidades (Figura 13) e a imagem da galeria do príncipe (Figura 14) apresentam lugares de guarda de coleções. Os temas e os conteúdos das obras são os objetos colecionados e o lugar onde estão armazenados. A coleção do gabinete de curiosidades e da galeria de príncipe define quem tem acesso ao conteúdo desses ambientes e pode partilhar da visibilidade da exposição. Apenas pessoas próximas aos colecionadores.

Entretanto, ao reproduzir essas duas imagens aqui recoloca-se a questão do lugar do visitante diante dessas exposições. Tanto a exposição dos gabinetes quanto das galerias são privadas, mas a reprodução por meio do desenho e da pintura as colocam em circulação fora do lugares de produção e do controle de seus proprietários. Giorgio Vasari,⁵³ o pintor de Frederico I, talvez já apontasse para essa necessidade de ampliação do circuito do consumo de arte. Ele próprio é tido como um dos precursores na produção de uma história da arte ilustrada, com cenas da vida dos artistas, que se populariza e se mantém atual à medida que continua sendo reproduzida para um público mais amplo.

Do ponto de vista de visitantes contemporâneos a função do acervo de um museu não é apenas documental, no sentido de fornecer evidências para o trabalho da história. Para o visitante ele está diante de uma versão contada pelo museu. A coleção de objetos no museu é percebida como não aleatória. O trabalho do museu é construir uma mensagem com a exposição. Ainda que reconheça nos objetos e no acervo como um todo documentos de época, é a forma de apresentação dos objetos que ainda fornece o *status* de testemunho, mostrando a importância da materialidade para a comprovação/validação das narrativas históricas. A exposição como forma

⁵³ Foram lançadas recentemente duas obras de VASARI, Giorgio. *Vida de Michelangelo Buonarroti*, Ed. Unicamp, 2011 e *Vidas dos artistas*, Martins Fontes, 2011.

de reunir um acervo que pertence, ou não, a determinado museu lhe confere maior poder de criar visibilidade.

É isso que parece fazer a visitante Fabiana Cristina dos Santos (Figura 15) que, assim como muitos de seus colegas, reúne novamente o acervo do museu após sua visita e recria seu percurso e o patrimônio do Museu Histórico Nacional em uma nova exposição.



Figura 15: SANTOS, Fabiana Cristina dos. Montagem de fotografias da visita ao Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro, 2008

O mosaico de fotografias confeccionado pela visitante reúne elementos dispostos em diferentes cenários no interior do prédio e a fachada do museu que registra a grade de segurança, um letreiro com o nome do museu e bandeiras hasteadas. Fotografias do acervo e não dos visitantes.

3.2- Usos públicos e educativos dos museus

Os museus europeus e norte-americanos assumem a partir do século XVIII uma relação com um novo habitante da cidade, o cidadão. Algumas medidas para aproximar os vínculos entre museus e cidadãos são adotadas, à medida que também se transformam as relações com o mecenato e o modelo de vinculação com o Estado para encomenda e financiamento de atividades

culturais se consolida. As mostras temporárias, os chamados salões, conquistam regularidade e visibilidade para a produção dos próprios museus. Também são editadas publicações com a finalidade de analisar as exposições e direcionar o público freqüentador – como a de Diderot, que assume a crítica no *Correspondence Littéraire* entre 1759 e 1781 que culmina com a publicação de *Ensaio sobre a pintura* em 1795, pouco depois da *Crítica da Faculdade do juízo* de Kant (1790). Iniciava-se um movimento de ampliação do público de apreciadores e de críticos de arte. Diderot vai ser lido e comentado por escritores, poetas, filósofos ao longo século XIX, entre eles por Charles Baudelaire (1821-1867).

A crítica aos salões de Diderot (Salão de 1765) e Baudelaire (Salões de 1846 e 1859) constitui-se em momentos privilegiados para pensarmos o museu entre os séculos XVIII e XIX do ponto de vista de seus visitantes. A discussão sobre os museus pode ser ampliada no século XX com os visitantes Marcel Proust, que publica sua grande obra *Em busca do tempo perdido* entre 1913-1927, e Paul Valéry, cujo texto *O problema dos museus* é publicado pela primeira vez em 1931. Esse diálogo entre Valéry e Proust sobre os museus é proposto por Adorno em texto de 1950. Aborda-se assim uma fortuna crítica que inicialmente era publicada em pequenos folhetos e distribuída à porta dos Salões e se especializa em jornais da época. Estes críticos antecipam abordagens, formulam críticas, conceitos e critérios valorativos quanto aos fomentos ao *gosto* e ao próprio ato de adentrar os museus e visitar coleções.



Figura 16: BIARD, François, Auguste. (1798-1882). Quatro Horas no Salão. (Quatre heures, au Salon). Óleo s/tela, 57x67 cm. Museu do Louvre, Paris. 1847

O quadro de Auguste François Biard⁵⁴, pintor francês que chegou a vincular-se à corte portuguesa no Brasil e foi professor da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, apresenta de forma emblemática a presença dos visitantes no encerramento do Salão anual do Louvre de 1847. Pessoas se acotovelando, curiosos, uma profusão de vestes, posturas e expressões faciais. As imagens expostas nas paredes parecem ter vida, falar ao expectador.

O grande número de curiosos atestava a popularidade das exposições ou Salões que tiveram suas primeiras versões no século XVII, no *Palais-Royal*, restritas a um público selecionado. Em 1727, os Salões foram abertos ao público em nome do rei Luiz XV. Junto com a abertura dos Salões iniciou-se a publicação de catálogos e comentários descritivos das obras pelo

⁵⁴ O pintor Auguste François Biard, nascido em Lyon, em 1798, visita o Brasil entre 1858-1860. É nomeado professor da Academia Imperial de Belas-Artes, executa retratos da família imperial e membros da corte. De volta à França publica em 1862 um relato sobre o Brasil. Ver: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_item=1&cd_idioma=28555&cd_verbete=1271. Acesso em 2011.

periódico *Mercur de France*. Surgiram os primeiros *connaisseurs* que se colocavam como mediadores de uma crítica e de modelos de apreciação e consumo da arte.

Os elementos da crítica que começavam a se estabelecer culminariam numa nova distinção entre *connaisseurs* e curiosos. Diderot, como crítico dos Salões, aponta a supremacia do *sensível sobre o visível* e compartilha da ideia de que os museus possuem uma função educativa. Não só para poucos frequentadores como os estudantes de arte que se serviam de uma aprendizagem visual de estilos e obras, mas num sentido universalizante do conhecimento cujos produtores e consumidores de arte estariam em níveis semelhantes. Diderot defende uma *emancipação do juízo sobre o gosto* mediante o julgamento das obras e da pertinência dos temas. O sentimento, uma qualidade subjetiva, seria usado como critério pelo público para avaliar as obras. Aquelas que lhes chegavam ao coração, despertando simpatia ou cólera. Comoção, assombro, choro, cólera são emoções provocadas pelas obras do Salão de 1765 em Diderot. Assim como para Diderot, a descrição das emoções é fundamental para a crítica de arte de Baudelaire. O pintor deveria provocar emoções ao *espírito* sem cair num sentimentalismo forjado.

Ao longo do século XIX, o público dos museus se diversifica socialmente e culturalmente ao compartilhar experiências artísticas tanto de fruição quanto de produção. Visitar salões, grandes exposições universais, museus e adquirir objetos artísticos ou mesmo ter aulas de pintura e desenho faziam parte de hábitos culturais de camadas médias e mesmo setores populares. O uso instrumental na indústria (ilustradores, desenhistas) e a função de formação moral da arte estavam próximas. Entretanto, as imagens consumidas pelos segmentos populares, como as litogravuras emolduradas, e o barulho que faziam nos salões são reprovados por autoridades como o crítico de arte, agora um especialista em apreciar e julgar a obra.

Baudelaire apresenta esse novo lugar da crítica que julga a mediocridade do público e pretende lhe dar formação (informação e publicidade) sobre as exposições. Baudelaire dirige-se aos compradores pouco instruídos que deveriam ser iniciados na *ciência da fruição*. Coleccionar arte era vincular-se a uma tradição de bom gosto e oportunidade de ascensão cultural. Implicava em reconhecimento da sofisticação e do gosto do Antigo Regime como um padrão para os setores médios emergentes no espaço político.

O especialista, conhecedor de arte como apontam as caricaturas de Rockwell (**Imagens 17 e 18**), habita fisicamente o mesmo lugar que os curiosos e turistas, mas se diferenciava deles por possuírem critérios mais pormenorizados para observar a arte e se manterem em parcerias com compradores e pintores.



Figura 17: ROCKWELL, Norman (1894-1978). O crítico de arte, 1955.
Ilustração da capa de The Saturday Evening Post, 16 de abril de 1955. Óleo sobre tela (100,3 x 92,1 centímetros). Coleção Museu Norman Rockwell.



Figura 18: ROCKWELL, Norman. (1894/1978), O connoisseur, 1962.
Óleo sobre tela. Ilustração produzida para a edição do Saturday Evening Post, 13 jan. 1962. Coleção Particular.

Quem olha quem. O quadro observado pelo crítico na **Figura 17** tem vida e lhe olha de volta. O respeitoso senhor vestido em trajes solenes na **Figura 18** é observado ou observa a pintura colorida. O pintor dos dois personagens propõe elementos de digressão, imaginação e simultaneidade do olhar. Para ler os quadros o espectador entra num jogo de espelhos sugerido pelo pintor e percebe-se a si mesmo emoldurado por seu reflexo.

Pode-se imaginar que tanto Paul Valery quanto Marcel Proust⁵⁵ poderia estar entre os visitantes apresentados nos quadros de Biard (**Figura 16**) e Rockwell (**Figuras 17 e 18**). Pode-se também imaginar ouvir a conversa entre os dois visitantes de fins do século e início do século XX com a ajuda do ensaio *Museu Valery-Proust*, publicado originalmente em 1953, por Adorno.

Valery é apresentado por Adorno (2005) como um artista/produtor que cria objetos, poesias, um especialista que olha a arte com toda a profundidade do ponto de vista da criação, lugar do qual recebe sua profundidade. O que importava para o poeta era a obra de arte como objeto de contemplação. E esta se via ameaçada pela coisificação e a indiferença.

O museu era o responsável por essa corrupção e fossilização das obras. Valery se horroriza ao caminhar pelas galerias do Louvre que, para ele, condenava a arte ao passado com sua super acumulação e a torna uma questão de educação e informação. Para Valery, nos diz Adorno, a arte está morta, perdeu seu lugar na vida imediata, sua relação com um uso possível. Vênus se transformou em documento e ao visitante era recusada a possibilidade de vagar e errar pelos museus.

Proust, na visão de Adorno, começa onde Valery silencia na *vida póstuma das obras* e foi menos ingênuo com relação à arte. Proust era um consumidor admirador, um amante das artes que estava separado das obras por um fosso. Para Adorno era essa a grande virtude de Proust, assumir de forma firme essa postura de consumidor a ponto de transformar essa atitude em um novo tipo de produtividade. A força da contemplação do interno e do externo culminava em Proust em produção de lembranças, memórias.

Para Adorno, Proust era melhor visitante de museus que Valery. E argumentou. Em Valery o processo de produção artística e a reflexão sobre esse processo estavam

⁵⁵ Ver Paul Valery. O problema dos Museus. *Revista do patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. N.31, 2005, p.32-35. Marcel Proust tem diversas inferências em sua obra *Em busca do tempo perdido*. São Paulo. Abril Cultural, 1979.

indissolavelmente interligados. Ele é o próprio critério de julgamento da composição da obra e da experiência que se tem por meio dela. A crítica de Valery é conservadora em termos de cultura, pois o único critério coincidia com seu próprio juízo de gosto.

Já Proust estava livre desse fetichismo de quem fazia ele próprio as coisas e entendia as obras naquilo que elas tinham de estético, "um fragmento de vida daquele que as contempla, um elemento da própria consciência" (Adorno 2005, p.179).

Proust tinha acesso a uma camada da obra que pressupunha a sua morte e assim a sensibilidade para perceber o *histórico como paisagem*. Percebia a erosão que a história produzia nas obras e a capacidade de sobrevivência delas à semelhança com o belo e o natural. A decadência das coisas para Proust era uma segunda vida. Só subsistia aquilo que era mediado pela recordação. A qualidade estética era secundária.

Walter Benjamin (2006, p.603) também convocou a opinião de Proust sobre os museus para diferenciar a apreciação de um quadro colocado de maneira isolada numa sala de jantar e uma visita ao museu. Só a sala de museu por sua nudez e seu despojamento de todas as particularidades pode proporcionar a *embriagante alegria* dos espaços interiores onde o artista se retirou para criar.

O aspecto caótico do museu desagradava Valery. O museu era lugar da barbárie e não de cultura que tinha um caráter sagrado, vivo. Já Proust fez a defesa do museu, mas era crítico em relação à cultura, ou à tradição cultural exposta nos museus que ele experimentava, reagia, se contaminando pela *vida póstuma das obras*.

3.3 - Maneiras de ver e ser visto nos museus

O Louvre, como modelo de instituição museal, agrega ao sentido moderno de museu a idéia de *instrução pública* contraposta ao museu de curiosidade e frivolidade presente nos gabinetes de curiosidade e galerias reais. O programa político de gestão dos bens culturais do Louvre estava assim completo na França revolucionária: inventariar e conservar toda a extensão de objetos que possam servir às artes, às ciências e ao ensino.

O tema da apropriação do patrimônio, dos legados do passado, está presente no museu francês e continua atual na discussão sobre as políticas de memória. O museu iluminista, ou

enciclopedista, está aberto a todos os domínios do conhecimento. É conservatório, local de estudo e produção do conhecimento.

Para Brefe (1998) o museu público moderno é inédito no sentido de seu conteúdo e sua forma de exposição. As obras herdadas do regime republicano na França perderam suas antigas funções e relações com o universo político e social. Era necessário construir um novo modo pelo qual seriam lidas e ao mesmo tempo produzir novas imagens de legitimação da revolução. Com a radicalização do regime, a chamada era do terror, instalou-se a incompatibilidade entre a ideologia da revolução e obras de arte e monumentos do Antigo Regime, seguida de uma onda de ataques, com a destruição e depredação de símbolos da realeza, do feudalismo e do despotismo. O museu surge como o lugar que “desacraliza e neutraliza os símbolos e imagens fazendo-os ou ascender ou reduzindo-os ao estatuto de objetos culturais” (BREFE, 1998, p.307).

Há uma nova dimensão política para o museu. Seu papel é estratégico em relação à justificativa cultural do poder. O museu ao conservar aquelas obras inventa um sentido para o patrimônio evitando expor de maneira explícita os símbolos nelas contidos, sua ideologia. Ele destrói não a obra de arte, mas a mostra a partir do que a cultura do museu julga pertinente. O museu participa ativamente da mudança do estatuto do objeto. Ele perde suas significações anteriores e entra num novo dispositivo simbólico, uma memória outorgada.

Os museus também oferecem duas contribuições para se redefinir a dimensão política, no sentido de pública, na França. A primeira é a defesa da universalidade do patrimônio à medida que se elabora uma lista de obras canônicas que servem de referência a todas as nações européias a partir do legado do patrimônio francês. A segunda contribuição é identificar uma dimensão histórica na cultura, um passado cuja existência justifica a conservação. A Revolução não pode apagar a história, ao contrário, ela procurou criar uma determinada “consciência histórica” como ponto de partida para um novo recomeço, ou regeneração. Há uma herança a ser gerida e o museu é instrumento político desse direito de dominar a história e recolher o patrimônio dos séculos, ou o próprio passado.

Receptáculo de todas as obras-primas da humanidade, já que a França é a pátria ideal, o museu neutraliza o discurso da pilhagem que passa a ser visto como repatriamento. Abriu-se, em fins do século XVIII, novo debate não só sobre o espaço de exposição e o que é um museu, mas sobre o poder de instituir sentidos que lhe é conferido ao sacralizar as obras para além de seu

estatuto de objetos culturais, como “tesouros conquistados”. Uma nova função, como “memorial da nação” ou “templo da memória” e não apenas de “instituição de instrução pública” como requeriam o projeto enciclopedista, é que tomou força no século XIX.

A visualidade nos museus está ligada à política e à capacidade, cada vez mais elaborada, de controle racional/científico do mundo moderno de técnicas para registrar, documentar e codificar o conhecimento. Benedict Anderson (2008, p.221) observou que o mundo moderno se caracteriza pela unidade de visualizar coisas que não são visíveis ou visuais: o censo, o mapa e o museu.

Para Anderson, todo museu pode ser visto como um programa educativo, principalmente porque o museu moderno (século XIX) está ligado profundamente a aspectos do poder político e dos sistemas políticos educacionais modernos. Os museus produzem e reproduzem hierarquias sociais, ideologias e também assumem um papel na produção de imagens de raça, povo, nação criando legitimidades sociais. Ligam-se diretamente ao Estado e apresentam-se como guardiões da tradição geral e local, conferem prestígio aos lugares e objetos. São lugares sem pessoas, desabitados, exceto pela freqüentação turística, são dessacralizados. A dimensão política dos museus se dá nos materiais produzidos, nos censos pictóricos do patrimônio disponível. As imagens são reproduzidas infinitamente no cotidiano via manuais escolares, postais, selos, de modo que a musealização política se torna celebrações, comemorações e emblemas da identidade nacional.

O museu para Anderson é uma forma de imaginação da História e do poder, mas a imaginação aqui tem um caráter de conservar as formas da história, de criar comunidades imaginadas. O museu é como um “álbum” dos antepassados ao longo do tempo que pode ser herdado pelos sucessores. Um “ventriloquista nacionalista”, um desejo de falar pelos mortos. Guardam, entretanto, um paradoxo entre sua luta contra o esquecimento (lembança) e a necessidade do próprio esquecimento, mecanismo típico das genealogias que realizam “fratricídios tranquilos” em nome do “dever de já ter esquecido.” A ambição educativa dos museus, neste caso, é a dissolução de conflitos violentos: raciais, de classes, regionais e a construção de uma nova consciência. Há a passagem da memória à história oficial. A narrativa da “identidade” da consciência é inscrita em um tempo secular, uma série de implicações de continuidades e esquecimentos da experiência. A “biografia da nação” escrita pelos museus é o

acúmulo das guerras, holocaustos, mortes violentas que têm de ser lembradas/esquecidas como nossas (ANDERSON, 2008, p.268).

Se para Anderson a memória é hierarquizada no museu por uma política de memória, para Walter Benjamin (2006) o sentido pedagógico da memória e da narrativa no museu é distinto. O museu é visto como capaz de problematizar a racionalidade das imagens da história. Enquanto Anderson vê o museu como um edifício sólido, uma instituição, Benjamin vivencia o museu como um sonho, um labirinto imaginário, enraizado na história, mas (e por essa razão) permite articular o instante e a duração num mergulho na própria experiência (sensibilidade).

O museu para Benjamin é, por definição, moderno, mas um novo que sempre existiu. Como afirma Michelet sobre a vista de uma paisagem da Charneca, é sempre nova e sempre igual. Não é a mesma, sequer semelhante, mas se exprime pelas coisas presentes. Uma atitude que entende o museu como aquele capaz de ressuscitar os mortos, ou de tornar a história viva como acontece no percurso de Michelet pelo Museu dos Monumentos Franceses, organizado por Alexandre Lenoir⁵⁶ e seu encontro com a história viva da França e seus heróis merovíngios.

O primeiro movimento alegórico de Benjamin é transformar o museu em morada do sonho coletivo, em metamorfose do *interior*. O museu é um rito de passagem, vivência de transição, caminhada por caminhos fantasmagóricos em que as portas cedem e as paredes se abrem. Essa atitude diante dos museus e das obras de arte não é meramente contemplativa e nem um comportamento ávido diante de mercadorias expostas. O museu para Benjamin mobiliza o visitante. Coloca no cotidiano a utopia, coisas que ninguém jamais experimentou, mas que deveriam lhes caber.

As estratégias de exibição dos museus e a criação de novos museus, entretanto, não são vistas com ingenuidade por Benjamin. Ele faz uma crítica das exposições universais e as via como sínteses prematuras que fecham o espaço para o novo e impediam a *ventilação das classes*. Para Benjamin os produtos industriais projetados no passado eram organizados segundo princípios estatísticos e a ação de exibição seria terapêutica. Visava rejuvenescer, tonificar, restabelecer, recuperar, conservar e aperfeiçoar os encantos da natureza que se definhavam e morriam.

⁵⁶ O Museu de Lenoir precede à abertura do Louvre e teve curta duração (1795-1816).

As exposições universais são criticadas e exemplificam a passagem do caráter efêmero que deixam rastros como a Torre Eiffel, edificada como o arco de entrada da Exposição Universal de 1889 e transformada posteriormente em monumento. O tempo de preparo e de duração de um empreendimento como uma exposição guarda esse sentido agudo da história. Para que seja compreendido esse tempo, o crítico e o espectador deveriam operar em si mesmos uma transformação, que é um mistério, um fenômeno da vontade agindo sobre a imaginação. Ele deve aprender, por si mesmo, a participar do meio que deu origem a essa “floração insólita”, esse sentido de ausência em presença de algo. Essa emoção na qual o viajante se abandona a si mesmo e muda sua visão (Benjamin, 2006, p.236).



Figura 19: ANDRADE, Alécio. Fotografia 1993. Catálogo da exposição “O Louvre e seus visitantes”. Instituto Moreira Salles. 2009

A fotografia de Alécio Andrade acima desperta o sentimento de interioridade do visitante que resiste ao modelo temporal de museu e sua forma de apresentação do passado. O visitante se apresenta no presente e se define na relação com o museu, estão envolvidos em presença do invisível, tem os olhos e os corpos na exposição criada pelo fotógrafo. O cenário é o mesmo dos Salões do século XVIII (Figura 19).

Os visitantes das fotografias de Alécio Andrade evocam o sentido poético dos museus que se apresentam como colecionadores de *alegorias* e não de *símbolos* (BENJAMIN, 2006, p. 237-239). O visitante se transporta para dentro do museu e o acolhe em seu espaço interior. Visitar é possuir os objetos, é utilizá-los novamente libertando-os de serem inúteis. O alegorista, entretanto, diferente do colecionador, não reúne as coisas afins, não estabelece sucessões, não empreende uma luta contra a dispersão, mas desliga as coisas de seus “contextos”, não permite prever e fixar os significados. Abrem-se assim às transparências, porosidades e a possibilidade de apropriar do princípio e da forma.

3.4 - A função educativa nos museus: entre os museus escolares e os pedagógicos

A fundação de museus no Brasil antecede a criação das universidades. Os museus brasileiros foram durante o século XIX o principal *locus* de produção de cientistas, práticas de preservação e de uso educacional do patrimônio. Também se formaram como arenas de disputa por versões do passado e campo de elaboração intelectual crítica em relação a outras instituições políticas e culturais.⁵⁷

O Museu Nacional, localizado na Quinta da Boa Vista no Rio de Janeiro, é considerado, desde sua inauguração em 1818, a principal referência de instituição cultural. Nos anos de 1920-1930 é visto como modelo de museu para os intelectuais reformadores da educação nacional. Outras instituições educativas e culturais, como as universidades, terão espaço no cenário institucional também nos anos de 1930 em função das reformas de ensino de 1927-1930, quando é definido por decreto-lei o Estatuto das Universidades Brasileiras e criada a Universidade do Rio de Janeiro, em 1931 (LEMME, 1984, p.171).

Escola e museus foram organizados de maneira distinta ao longo do século XIX e para se aproximarem precisavam que fosse elaborado um campo de interseção de atuação e uma concepção comum acerca de suas finalidades. Diana Vidal (1999, p.107-116) chama a atenção para o significado do museu escolar em fins do século XIX seu papel como dispositivo pedagógico que se define como “uma reunião metódica de coleção de objetos comuns e usuais,

⁵⁷ Margaret Lopes desenvolve importante pesquisa sobre os museus brasileiros e latino americanos no século XIX. Ver Lopes, 1997, 1998, 2001 e 2005.

destinados a auxiliar o professor no ensino de diversas matérias do programa escolar” (VIDAL, 1999, p. 108)

Entretanto, ao longo do século XX, o movimento de aproximação entre museus e educação não foi nada natural e pressupunha ações políticas efetivas para a ampliação da idéia de educação para além das instituições escolares e de princípios de organização mais democráticos. Quanto aos museus, era necessário que fossem concebidos como parte do projeto de educação geral ou do povo. Essa dupla face da transformação da concepção e finalidade de museus e escolas é o que vemos no movimento da chamada *escola nova* e que tem por marco institucional o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), lançado no calor da Revolução de 1930, que defendia uma escola promovida pelo Estado, laica, gratuita e obrigatória (ESTEVES, 1994, p. 52-72).

Os três autores escolhidos e apresentados são os primeiros a publicar, no Brasil, uma literatura específica considerando as relações entre museus e educação. Francisco Venâncio Filho (1941) José Valladares (1946) e Edgar Süsserkind de Mendonça (1946) possuem muito em comum e dialogam entre si citando as pesquisas e publicações de seus contemporâneos. Participaram, juntamente com Everardo Backheuser, Heitor Lira da Silva e outros da criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924. Venâncio Filho acompanharia de perto as reformas educacionais de Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Francisco Campos e Gustavo Capanema. Foi superintendente de Ensino Técnico e diretor da Escola Normal. Publicou em 1932, com Jonatas Serrano, o livro *Cinema e Educação*, pela Companhia Melhoramentos.

A questão central a ser destacada nessa bibliografia estritamente “nacional” é como ela elabora os princípios da relação entre os museus europeus e brasileiros. Quais parâmetros de comparação são adotados pelos autores brasileiros e quais são os modelos que serviriam à obra reformadora nacional. A segunda questão a ser investigada é como definem a relação museus e educação, qual o papel dos museus e qual o papel da escola. Outro ponto que mobiliza é o próprio destinatário desses discursos educativos nos anos de 1930-1940. Como estes autores dirigiam-se, ora especificamente ao público escolar (professores e alunos), ora à população como um todo, ou o “povo”. Como implicam os agentes: governo, sociedade organizada, indivíduos pela resolução do “problema nacional: a educação”.

Do ponto de vista das discussões teóricas e inovações práticas na educação Diana Vidal (2000) ressalta que os chamados educadores renovados – Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, dentre outros – não só acompanhavam os movimentos realizados na educação européia e norte-americana como se utilizavam dessa literatura estrangeira para respaldar sua ação educativa no território nacional (VIDAL, 2000, p.513).

Os autores destacados nesta análise que discorrem sobre a relação museus-educação utilizam em seus argumentos o recurso ao “estrangeiro” como via de mão dupla. Não há, por exemplo, em José Valladares (1946), nem em Edgar Sussekind de Mendonça (1946) nenhum deslumbramento com os museus visitados por eles fora do país. Eles não deixam que a sedução e encantamento com os museus europeus e norte-americanos se sobreponham aos seus propósitos de avaliar e comparar tendo em vista a melhoria dos museus no Brasil. As visitas às instituições estrangeiras e as considerações que explicitam servem ao propósito de reforçar certa erudição e o conhecimento de causa. Não visam simplesmente desqualificar a realidade nacional frente ao internacional.

Assim como as viagens e excursões, os escolanovistas consideram os museus como dispositivos de educação, ou materiais pedagógicos a serem utilizados para melhor aparelhar a escola moderna. Em outro sentido, os museus são “grandes casas de educação, ao alcance de todos, a qualquer momento, graças a uma técnica de exposição e mostruários, em que nenhum pormenor é descuidado, desde a arrumação até a cor e forma dos letreiros” (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.128). Esse otimismo com relação ao papel educativo dos museus é compartilhado por José Valladares e Edgar Sússekind de Mendonça.

Francisco Venâncio Filho (1894-1946) destacou-se ao longo de sua vida pública como um dos colaboradores diretos de Fernando de Azevedo e publica como “professor do Instituto de Educação do Distrito Federal e livre docente do Colégio Pedro II” o volume 38 da 3ª. Série de Atualidades Pedagógicas da Biblioteca Pedagógica Brasileira com o título *Educação e seu aparelhamento Moderno: brinquedos, cinema, rádio, fonógrafo, viagens e excursões, museus e livros*, em 1941, pela Companhia Editora Nacional.

Para Venâncio Filho (1941, p.13) e outros intelectuais da chamada escola nova, a *educação é vida*. Busca no diálogo e na autoridade de Afrânio Peixoto (1876-1947) aproximar o campo que o colega designara como “educação orgânica” e de outra, a “escolar”. Para o autor o

“aparelhamento moderno” procura eliminar a distância entre ambos os meios de educação (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.13). A educação formal e a informal estão imbricadas numa *educação geral* para a qual contribuem “os instrumentos que nasceram na escola e transbordaram dela para a vida” e os que “vieram de fora para a escola e vão auxiliando, colaborando com a sua obra”, multiplicando em extensão e intensidade. Esses instrumentos, que poderíamos chamar de dispositivos, tem uma ação extensível e imprevisível (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.14).

A mesma concepção de educação geral é explicitada por Edgar Sussekind de Mendonça e Jose Valladares. Mendonça em seu texto *A extensão cultural nos museus* publicado pela Imprensa Nacional, em 1946, compartilha dos pressupostos de Venâncio Filho e o cita por diversas vezes. Elaborado para concurso de provas⁵⁸ para ser transferido a pedido da diretora do Museu Nacional, Heloísa Alberto Torres, para a recém criada Seção de Extensão Cultural do museu, o texto pode ser entendido, como sugere o próprio autor, como uma carta programa do novo diretor e da nova seção do Museu.

Procedimento comum aos três autores destacados, Edgar Sussekind de Mendonça (1941) também inicia sua exposição propondo a inversão na forma de interpretar os termos *educação supletiva* e *educação escolar* para definir o campo de atuação dos museus em relação à educação. Como já enfatizado por Venâncio Filho o projeto de educação popular é abrangente, universalista e a escola é apenas uma das instituições capazes de responder à demanda por educação. As instituições de ensino é que são supletivas na visão de Mendonça (1941, p.9), a *educação extra-escolar* é que designa o todo e não aquela *educação intra-escolar*. A *extensão cultural* é, dentro dessa visão, a educação generalizada e os museus, por direito de antiguidade, têm papel insubstituível e preponderante de realizá-la.

Ao considerar as “excursões e viagens” como “meio pedagógico” a primeira questão levantada são as dificuldades de execução em ambiente escolar: recursos, tempo, ajustamento de horários. A sugestão dada pelo autor é bastante conciliadora. Do ponto vista geral ele defende que “nas viagens se pode rever, em breve e rapidamente, o que nos legou o passado ou o que nos dá o presente, em arte, em ciência, em indústria, em costumes, através dos inúmeros *museus*, espalhados pelo mundo inteiro” (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.15).

⁵⁸ Segundo informa o próprio autor, o texto foi elaborado no prazo de trinta e cinco dias sendo que Mendonça utilizou vinte e cinco para consulta a livros (MENDONÇA, 1946, p.25).

Do ponto de vista efetivo o problema é como realizar em larga escala viagens de luxo, recreio e de cultura aos Estados Unidos e Europa como fazem os intelectuais escolanovistas. Não é simples conciliar os princípios e as ações. Embora deseje defender essa prática “admirável”, Venâncio Filho alerta que na escola é preciso uma solução mais viável: planejar bem, expor previamente aos alunos e propor saídas livres de grupos aos domingos e férias para cultivar o gosto e o “hábito de prazeres sadios e econômicos” (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.117).

As considerações sobre as excursões vão se formando a partir de argumentos que juntam a defesa do interesse da criança e de suas condições para realizar excursões, no qual cita os americanos e seu programa de sugestões de excursões para diferentes idades entre 3 a 5 anos, e a defesa da “cultura européia como o padrão de civilização frente a “gleba nativa” da “paisagem exótica” da América (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.120). Cita nesse caso versos de Olavo Bilac e a replica de Afrânio Peixoto que exaltam Nova York (VENÂNCIO FILHO, 1941,p.122)

Os benefícios das viagens parecem se afastar daquelas possibilidades efetivas do trabalho escolar, e o autor está a endereçar seus conselhos a um provável viajante “nativo” supostamente adulto com pouca familiaridade com viagens e excursões e que necessite de orientações para preparar-se culturalmente para a viagem. Nosso autor parece estar plenamente qualificado para relatar sua vasta experiência cultural com viagens internacionais e ajudar na divulgação dessa prática cultural.

Quanto aos guias impressos, o autor sabe indicar quais são os melhores. Em relação às grandes agências de turismo, elas “devem ser utilizadas com inteligência”. Comprar poucas lembranças, procurar hotéis próximos às estações, preços acessíveis, calcular despesas por dia, câmbio, escolher os tipos de companheiros de viagem são recomendações importantes. Venâncio Filho deixa claro seu gosto pelas viagens: sonho antes, alegria durante e evocações depois.

Os museus aparecem como “métodos”, um dos pilares para a melhoria da educação, “um ensino centrado na criança, e não no professor, e a educação como preparação para a vida”.⁵⁹ Os museus ajudariam também no ensino da história baseada excessivamente em compêndios e criticada por seu excesso de memorização e acúmulo de datas. O próprio Jonathas Serrano, que tem seu compêndio publicado em 1912 e utilizado até 1924 contando com 54 edições, explicita já

⁵⁹ Edgar Sussekind de Mendonça também questionava a importância exagerada dada à escola no “conjunto da tarefa educacional” (MENDONÇA, 1946, p.10).

em 1918 (4ª edição) a crítica aos processos de ensino de História exaustivos baseados na memorização. Serrano mostrava-se otimista quanto aos “progressos dos recursos tecnológicos como o cinematógrafo que permite ensinar pelos olhos e não apenas e enfadonhamente pelos ouvidos” (SCHMIDT, 2004, p.197).

Venâncio Filho (1941) faz a descrição de vários museus classificados como mistos de história e ciências, como o British Museum e o Louvre, mas detém-se na descrição do “nosso da Quinta da Boa Vista, em que se resume a natureza de uma vida da região” (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.128). Dando continuidade a uma tipologia dos museus, Venâncio Filho apresenta como museu histórico exemplar o Museu do Ipiranga. Ao final do capítulo faz considerações rápidas sobre o Museu Goeldi, no Pará, e retoma suas observações sobre o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista e o Museu Paulista, São Paulo. Ao longo do capítulo cita a curta existência dos museus pedagógicos organizados na reforma da instrução pública do Rio de Janeiro de Fernando Azevedo (1927-1930) tendo um museu central no então Distrito Federal, dirigido por Everardo Backheuser (1879-1951), do qual fala no “presente do indicativo”, pois “como desapareceu, passou para o passado” (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.143).

É curioso notar que Venâncio filho não descreve o projeto dos museus pedagógicos, nem mesmo recomenda sua criação nas salas ou escolas. Os modelos de museus estão nos grandes centros, como o Museu de Munich, ao qual dedica duas páginas para expor como são os museus técnicos e sua importância para a educação popular. Dedicar também uma descrição pormenorizada do Deustches Museum apresentando as salas, as divisões das exposições: física, química, tempo. Cita os museus norte-americanos e avalia dois museus brasileiros: o Museu Nacional (RJ), o Museu Paulista (SP).

O Museu Nacional da Quinta da Boa Vista foi para Venâncio Filho “grande centro científico do país do qual partiam os únicos fios de ligação com o mundo culto.” Já o Museu Histórico Nacional é exemplar antes e depois da reforma educacional:

Ele é, no resumo de seus mostruários, ‘uma verdadeira miniatura da pátria’. O Museu, através de suas divisões técnicas, realiza a sua missão de conservar, pesquisar, divulgar e ensinar, dando, depois da reforma de 1931, à educação popular uma contribuição preciosa para o estudo das ciências naturais (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.143).

Ao contrário dos elogios e otimismo quanto ao papel dos museus de história natural explicitados ao Museu Nacional e ao Museu Goeldi, Venâncio Filho faz uma crítica a concepção

de história presente no Museu Histórico Nacional, que “ainda não adquiriu forma definitiva, que deveria ser a de uma evocação viva do passado todo do Brasil, desde o período colonial até os dias da República” (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.145). Essa crítica fica mais evidente quando afirma que em se tratando de museus históricos o Museu Paulista é “não só único no país, como pode ser posto em confronto com qualquer outro congênere do estrangeiro” (VENÂNCIO FILHO, 1941, p.145). A descrição que Venâncio Filho faz do Museu do Ipiranga é carregada de adjetivos, “um perfume discreto do passado nacional, sem grãos de coisas esquecidas e abandonadas”, quadros admiráveis: monções, Pedro Américo, documentos antigos fruto das pesquisas de Afonso Taunay, estátua de Bernardelli, coleções naturais. Venâncio Filho (1941, p.147) termina suas considerações no mesmo ponto no qual iniciou: exaltando a capacidade dos museus em transformarem-se em “grandes escolas de educação popular”.

Para Edgar Sussekind de Mendonça (1946) a chamada extensão cultural é a relação de atividades de um museu que permitiria a comunhão da vida e da aula abrangendo todos os públicos de todas as idades (MENDONÇA, 1946, p.10). Ao longo da monografia ele vai explicitando que o museu atua na educação do povo e a extensão cultural atuaria como um “sistema de iniciação científica e aperfeiçoamento sem a rigidez dos cursos universitários” (MENDONÇA, 1946, p. 40).

Mendonça deixa explícito em seu programa de ação que sua grande preocupação é com o ensino e a ligação da escola com a vida e para isso, assim como Venâncio Filho, ele está preocupado com a ampliação do público não especializado. O museu é importante nessa função, pois está tanto no domínio experimental quanto da documentação objetiva. Entretanto, a materialidade de suas mostras é para observação, não para experimentação. A visualização é um método histórico dos museus e pode ser utilizado no ensino tanto superior quanto na educação extra-escolar das classes proletárias. A questão não é a função educativa dos museus, mas preparar os museus para as necessidades educativas de seu povo (MENDONÇA, 1946, p. 25).

Para José Vasconcellos (1946) a questão da localização dos museus é colocada de modo semelhante: “porque deve ir ao seu encontro, o museu tem de saber onde o povo pode ser achado com mais facilidade. Este é o problema principal, na localização dos museus” (VASCONCELLOS, 1946, p.99). Ou seja, o problema da localização dos museus é saber onde está o povo ou como diria o cancionista popular “todo artista tem de ir onde o povo está”.

Mendonça, assim como Vasconcellos e Venâncio, toma o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista como referência para as considerações sobre os museus brasileiros. Após criticar o sistema universitário pelo aristocratismo das faculdades e academias ou ainda os próprios museus pelo anacronismo ao se voltarem para uma concepção de conservação estática, o autor se volta para a defesa dos museus como “estabelecimentos de educação popular” capazes de responder ao problema de “preparo médio dos homens de formação irregular”. A técnica de museus é capaz de orientar cientificamente um filme documentário sobre Canudos, citado como exemplo, e ao mesmo tempo promover exposições especiais sobre cultura indígena e cultura negra no Brasil, não existentes no Museu Nacional, mas que deveriam ser incluídas por interessar à extensão cultural servindo de “ligações entre o palco das generalidades e os bastidores dos especialistas (MENDONÇA, 1946, p.40-43).

Para Mendonça

o fato, porém, é que os museus do Rio de Janeiro, provavelmente ainda por longo tempo, funcionarão apenas na imaginação complementar de alguns de seus visitantes, e nas melhorias de interpretação pedagógica, que os especialistas, em colaboração com os professores, vão conseguindo fazer para alguns interessados e para o público em geral... a interessar (MENDONÇA, 1946, p.53) .

Se há por parte de Edgar Süsserkind de Mendonça certo pessimismo quanto às possibilidades de mudanças na organização dos museus descritas por estes mesmos especialistas da época – arrumação, iluminação, etiquetas, catálogos e exposições – ele é otimista quanto às atividades de extensão que não dependeriam de recursos diretos de pesquisa e preservação: propaganda em diversos meios como rádio, formação de funcionários especializados em orientar visitas, palestras, conferências, guias impressos, projeções de cinema, coleções e exposições escolares. Enfim, a articulação e ação externas capazes de integrar os museus à sua finalidade democrática.

Para explicitar a opinião de Mendonça sobre os museus tradicionais e suas práticas de exposição, cito dois exemplos; a exposição sobre o centenário de José Bonifácio no Museu Nacional e suas críticas à concepção de museu do próprio Museu Histórico Nacional. Mendonça não tem nenhuma simpatia pelas comemorações cívicas marcadas por exposições especiais em museus. Ele critica a exposição de comemoração ao Centenário de José Bonifácio, realizada pelo Museu Nacional, que legitimada por significado cultural, não se justificava como “exposição

especial”. Diz o autor: “almejaríamos que fosse acompanhado de outras frequentes, ditadas não só pela solenidade de datas centenárias, mas pelas diuturnas exigências de movimentação das coleções para maior uso e benefício públicos” (MENDONÇA, 1946, p.43).

O Museu Histórico Nacional já criticado por Venâncio Filho (1941, p.145) também recebe as críticas de Mendonça:

Quanto ao Museu Histórico Nacional, instituído, é óbvio, para se relacionar com o patrimônio integral da nossa História- a julgar pela dosagem e patenteando, na sua propensão para o raro e o custoso, em preciosismo que contraria o princípio de preferência pelo característico, isto é, pelo mais freqüente em cada época, consoante a boa norma museológica (MENDONÇA, 1946, p.49).

O Museu Imperial recém criado recebe os votos de que possa aliviar-se dos encargos aristocráticos do Museu Histórico Nacional e trabalhe de forma equitativa o patrimônio histórico do país (MENDONÇA, 1946, p.49).

Nesta bibliografia dos anos de 1920-1930 se elabora nos discursos educacionais no Brasil a preocupação com materiais e métodos que garantissem a “construção experimental do conhecimento pelo estudante” (VIDAL, 2000, p.498) e os museus são entendidos como parte importante dos “recursos pedagógicos” disponíveis à educação.

Já nos anos de 1950, dois movimentos se encontram, um vindo das discussões sobre a escola feita pelos “escolanovistas” nos anos de 1920-1930, e outro que defendia a ampliação dos museus numa nova rede que incluía os museus históricos e pedagógicos locais e a criação de novos museus pelo poder público federal e estadual.

A partir dos anos de 1930 se instaura uma polêmica sobre a relação escolas-museus que tem, de um lado, a defesa dos museus como órgãos de documentação, com um caráter conservador no sentido de ser voltado a preservar as tradições (TRIGUEIROS, 1956), e de outro lado, o entendimento que os museus são instrumentos de educação, tal como defendia Vinício Stein Campos (1970) com a criação dos museus históricos e pedagógicos.

A “função educativa” dos museus se estabelece, nesse sentido, entre os extremos da função de conservação e da divulgação. O sentido mais geral das reflexões sobre nesse capítulo sobre movimentos de formação do público nos museus na Europa e Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, é estabelecer ligações entre os que visitam contemporaneamente os museus e um sentido de permanência na “forma” museu. Não há uma via de mão única que vai dos museus aos

visitantes. Assim como os visitantes elaboram suas demandas de formação frente aos acervos e exposições, as instituições e políticas oficiais de preservação e memória também promovem quadros culturais que se completam e se remontam com os museus e suas exposições.

A pesquisa sobre o movimento de formação do público e sobre as funções educativas dos museus leva a pensar que a visita ao museu não é o lugar da “recepção” de práticas museológicas e nem educativas. O visitante se coloca em trânsito entre o mundo dos museus e outros mundos como o das “escolas” e a visita realiza-se como um “circuito”. Os visitantes falam de suas experiências de visita como viagens intercalando dinâmicas socioculturais, de formação docente e de formação histórica.

CAPÍTULO IV - Visitantes entre narrativas e objetos museais

4.1 - Visita ao Museu do Escravo – Belo Vale, Minas Gerais

A visita ao Museu do Escravo não foi um evento isolado para os alunos e nem para a instituição formadora. Desde o ano de 2000 o Museu do Escravo vinha sendo visitado como parte das atividades acadêmicas desenvolvidas por professores e estudantes do curso de licenciatura em História. Nesta ocasião, um total de 21 estudantes⁶⁰ foi ao Museu, a Fazenda Boa Esperança e a comunidade quilombola da Boa Morte em Belo Vale.

Algumas potencialidades do Museu do Escravo já haviam sido levantadas em visitas anteriores e o trabalho de campo tinha por objetivo articular a narrativa do próprio museu, o discurso dos especialistas em museologia e dos historiadores da escravidão. A visita seguiu uma rotina que envolveu pedido de autorização para acesso à Fazenda Boa Esperança, contatos com a prefeitura local para agendamento no Museu, apresentação em sala de aula de um histórico da cidade, seus pontos turísticos e atividades culturais (cd-room, recortes de jornais e textos, projeto de revitalização do Museu do Escravo e outros), elaboração de um roteiro da visita com horários e recomendações sobre formas de registro durante o trabalho. Vale destacar que esse não era o primeiro trabalho dessa natureza realizado pela turma, que já havia visitado o Museu Histórico Abílio Barreto e outras instituições como o Arquivo da Cidade de Belo Horizonte

O trabalho em Belo Vale teve dois objetivos. Primeiro, relacionar as visões historiográficas acerca da escravidão colonial discutidas em sala de aula com os acervos existentes nos locais visitados. Segundo, discutir a importância da memória e do patrimônio histórico ao visitar o Museu do Escravo e o conjunto arquitetônico da Fazenda Boa Esperança⁶¹.

⁶⁰ Visita vinculada à disciplina História do Brasil: a América Portuguesa, 4º período.

⁶¹ Belo Vale está localizada na Zona Metalúrgica de Minas Gerais. Distâncias: Moeda - 13 km; Congonhas - 42 km; Itabirito - 66 km; Ouro Preto - 80 km; Belo Horizonte - 86 km; e 126 km de Pedro Leopoldo.

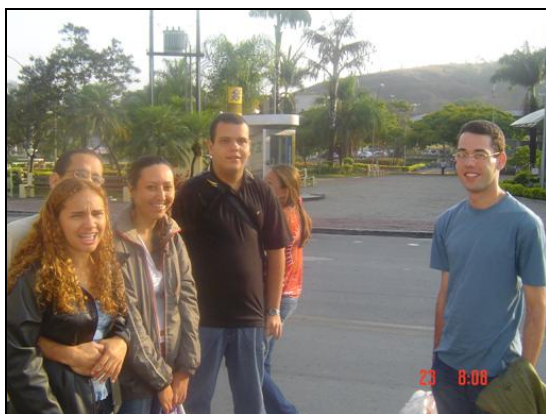


Figura 20: Mapa ilustrativo de Minas Gerais e localização da cidade de Belo Vale.

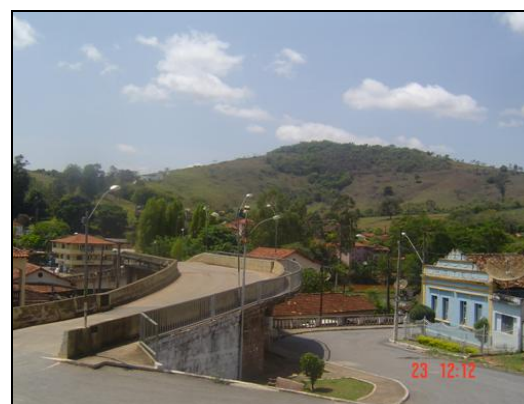
Após a visita, os estudantes elaboraram um relatório individual contendo suas impressões e tendo como referência os objetivos propostos no roteiro inicial. Houve discussões em sala de aula sobre aspectos observados. Demais materiais, como fotografias, folders, entrevistas e outros recolhidos ou produzidos durante a visita também foram apresentados. Por fim, a turma elaborou uma narrativa síntese do trabalho que foi apresentado novamente e arquivado na Faculdade. É este relatório-síntese que serve como parâmetro para a análise da visita. Utilizo como contraponto o projeto de Revitalização do Museu do Escravo elaborado pela Superintendência de Museus de MG e materiais produzidos para divulgação do museu, já que não há nenhum catálogo ou mesmo inventário do acervo de objetos do Museu do Escravo.

As fotografias selecionadas e apresentadas a seguir apontam o deslocamento realizado pelos visitantes até a chegada ao Museu, onde reinstalam o lugar do visitante na cultura museal e a escrita da história nos museus.

Saída de Pedro Leopoldo-MG. Atravessam a Serra do Curral.



Depois de Belo Horizonte começa a descida. Rios, estradas e pontes. Chegada a Belo Vale.



A Igreja está fechada. O Museu do Escravo fica ao lado. Foto na entrada.



Figura 21: Turma 2006 visita o Museu do Escravo. Coleção dos visitantes

Apontar em que medida o Museu do Escravo contribuiu para que esses estudantes de licenciatura em História elaborassem uma narrativa sobre a escravidão, articulando as linguagens historiográficas e museológicas, implicou em mapear duas dimensões nas quais o tema da escravidão se apresentou durante a visita. A primeira é a narrativa museográfica do museu constituída por suas exposições. A segunda é uma meta-narrativa do que deveria ser o Museu do Escravo a partir de um projeto de revitalização. A questão central é investigar até que ponto as narrativas museológicas, sejam elas “novas” ou “tradicionais”, podem interferir na percepção que os visitantes têm acerca da história.

Antes da visita, os estudantes foram apresentados a um material visual sobre Belo Vale produzido e distribuído por uma empresa de informática que atua na região e que traz fotografias e textos sobre o Museu do Escravo.⁶² Neste material o Museu é apresentado como *instituição única no país, se constitui num dos mais importantes e completos acervos culturais, com peças referentes à escravatura*.

Uma das estudantes, após a visita, registra opinião semelhante: *o Museu do Escravo da Fazenda Boa Esperança é o único museu dedicado exclusivamente ao escravo no Brasil, onde conta com um acervo com uma média de 4.500 peças* (Fabiana Cristina dos Santos. Relatório de trabalho de campo Belo Vale, MG, 2006.)

Aparentemente a estudante atribui um sentido indevido à localização do Museu. O Museu do Escravo não é da Fazenda Boa Esperança. A informação correta sobre a localização do Museu já constava do material apresentado à turma antes da visita. O acervo do Museu era apresentado como privilegiado. O material trazia também dados sobre a trajetória da constituição desse acervo. Reunido pelo padre Penido, de família natural da cidade, inicialmente em Congonhas do Campo, foi transferido em 1977 para a Fazenda Boa Esperança e municipalizado em 1988 no centenário da abolição com novo prédio no centro da cidade.

É possível supor que o desvio da visitante seja também um ruído quanto à origem do acervo e não apenas da localização do Museu. Quando visitamos a Fazenda Boa Esperança e lá não encontramos uma “senzala” ou qualquer objeto relativo à escravidão, abriu-se uma dúvida.

⁶² Esse material foi adquirido no Museu do Escravo, em Belo Vale. Foi elaborado por empresa de consultoria: www.dejore.com.br

Onde estariam esses objetos? É lícito supor que foram transferidos para o Museu no Escravo. O que não é correto, já que o acervo não veio da fazenda.

A indefinição quanto à origem do acervo e a não catalogação e classificação dos objetos em exposição alimenta essa confusão. O Museu do Escravo se apresenta como um lugar de guarda de objetos do passado. Entretanto, não é possível acessar o acontecido. Houve uma perda irreparável pela ação do tempo, e mesmo que o museu se coloque como aquele capaz de reparar o “sentimento de perda”, fabricando objetos e cenas para dar visibilidade àquilo que julga ser pertinente aos habitantes da cidade e aos visitantes, continua existindo obstáculos à transparência pretendida pelas exposições museais.

4.2 - O escravo e o museu

As exposições do Museu estão dispostas pelos seis salões do Pavilhão 1, um pátio interno onde foi construída uma espécie de "senzala", também destinada à exibição de acervo (pavilhão aos fundos) onde destacam-se cenários museográficos (Figuras 22 e 23).

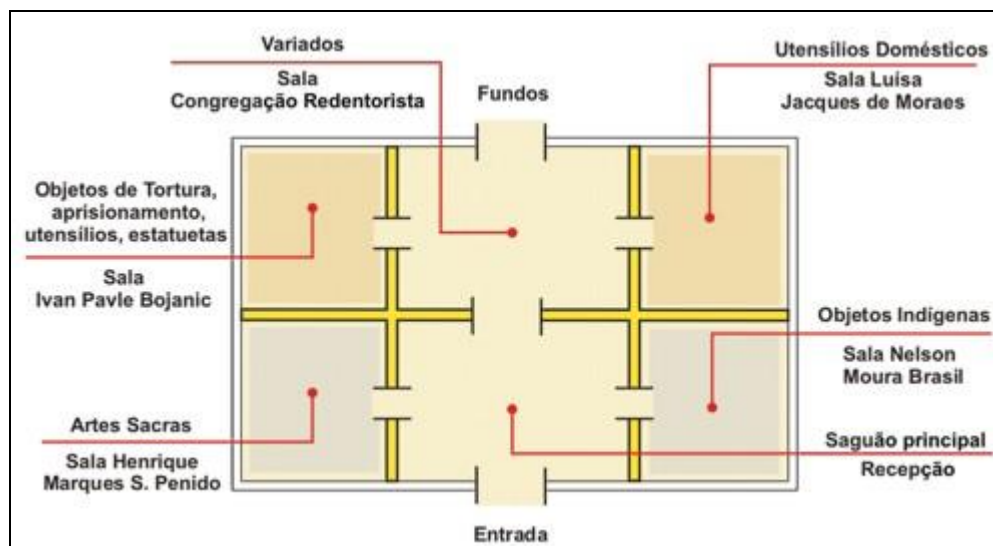


Figura 22: Pavilhão 1. Planta Baixa do Museu do Escravo, Belo Vale, MG. Fonte: http://www.dejore.com.br/museudoescravo/m_planta.htm

Neste cenário expositivo convivem diferentes objetos: instrumentos de castigo, cópias de documentos iconográficos, objetos de arte afro-brasileira, objetos de uso pessoal, e salas com

utensílios domésticos como louças e armas e arte sacra originária da Igreja Matriz, que está localizada ao lado do Museu e que foi transferido ao museu por medida de segurança possível.

O pavilhão dos fundos exibe, além de montagens museográficas como de um escravo sendo castigado em pelourinho, indumentária, moradia e utensílios, usados na produção do filme "Zumbi - Quilombo dos Palmares", doados pelo cineasta Cacá Diegues, e um túmulo de escravo desconhecido.

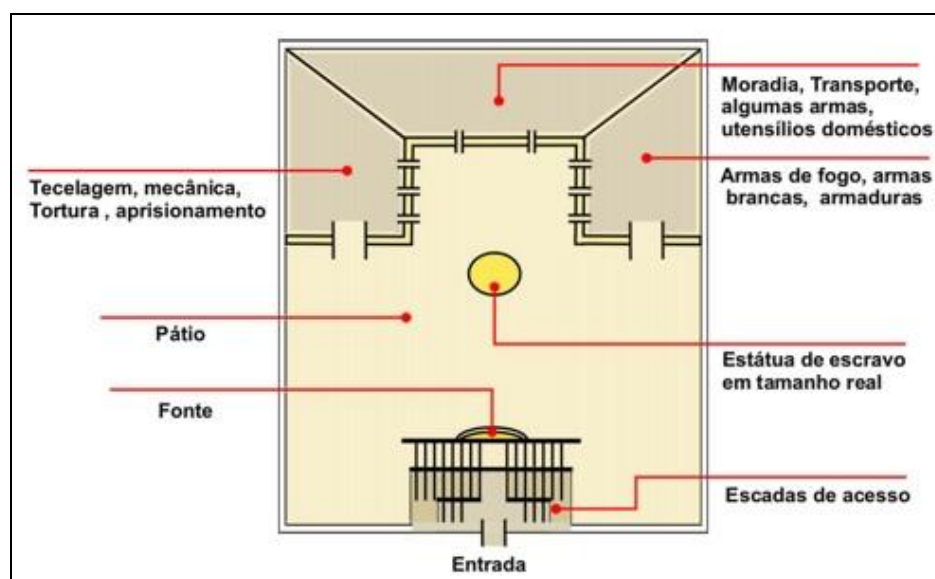


Figura 23: Pavilhão 2 (fundos). Planta Baixa do Museu do Escravo, Belo Vale, MG. Fonte: Disponível em <http://www.dejore.com.br/museudoescravo/m_planta.htm> Acesso em 2011

Projetos de revitalização⁶³ do Museu do Escravo foram elaborados para redefinir a conceituação museológica e reformulação dos módulos da exposição. A principal crítica dos especialistas é que se estava diante de “*um colecionismo assistemático sem propósitos científicos ou educativos*” ou “*mostruário de antiguidades e de objetos raros*” (JULIÃO, s/d). Contudo, em visita realizada em 2010, as exposições ainda permaneciam com a mesma organização encontrada nas visitas anteriores. Em 2006, quando da visita com os estudantes da turma do 4º

⁶³ Projeto de reformulação do Museu do Escravo. Secretaria de Estado de Cultura-MG. Superintendência de Museus. Letícia Julião. in: www.dejore.com.br/museudoescravo/m_historia.htm

período foi possível confrontar as visões historiográficas também conflitantes entre si de modo a elaborar, no diálogo com o museu, uma narrativa acerca do tema escravidão colonial.

4.3- Uma nova museografia para o Museu do Escravo

Enquanto o Museu se apresenta aos visitantes como o *único no gênero em todo o Brasil*,⁶⁴ reconstituindo cenários como senzala, pelourinho e túmulo de escravo desconhecido, se sobrepõe outro discurso museológico na forma de um projeto de revitalização. Nesse projeto⁶⁵ o Museu do Escravo é apresentado como:

mostruário de antiguidades e de objetos raros", no qual os objetos se justapõem em arranjos inusitados e sem critérios. Desprovido de qualquer conceituação, o caráter meramente acumulativo do seu acervo parece atender aos anseios de musealização de uma comunidade ciente de seu passado, mas pouco instrumentalizada para a preservação de seu patrimônio. É possível dizer que o Museu do Escravo transita entre um gabinete de curiosidade, que busca dar mostras dos mais diferentes vestígios do passado, abarcando de achados arqueológicos a exemplares de máquinas do século XX, sem qualquer abordagem que permita estabelecer nexos entre os mesmos e a prática museográfica, comum em museus americanos, de simulações de realidades e contextos, a exemplo da arquitetura "colonial" do prédio que o sedia, da construção da senzala e do escravo no pelourinho⁶⁶ (JULIÃO, s/d).

Quanto à linguagem museológica, o documento elaborado pela historiadora Letícia Julião é taxativo:

Embora o imponente casarão encontre-se fisicamente preservado, não foi adotado qualquer recurso comunicativo, com o intuito de oferecer informações sobre o conjunto tombado, de modo a promover uma mediação mínima entre o público e aquele bem cultural (JULIÃO, s/d).

A proposta apresentada pela Superintendência de Museus da Secretaria Estadual de Cultura de MG, em parceria com associações locais e órgãos públicos, é uma completa reformulação do discurso museológico do Museu do Escravo. O acervo disponível será reorganizado em sete módulos temáticos: 1) Trabalho escravo e sociedade escravista

⁶⁴ Site do Museu em www.dejore.com.br/belovale/turismo_museu.htm

⁶⁵ O Projeto não foi executado. A exposição do Museu do Escravo continua, até a presente data, com a mesma arrumação descrita pelos estudantes na visita em 2006.

⁶⁶ Projeto de reformulação do Museu do Escravo. Secretaria de Estado de Cultura-MG. Superintendência de Museus. Letícia Julião. in: www.dejore.com.br/museudoescravo/m_historia.htm

(instrumentos de trabalho); 2) Cotidiano escravo (vestuário, alimentação, moradia, procedência dos escravos); 3) Relações de poder e dominação (castigo e estratégias de persuasão); 4) Formas de resistência escrava (quilombos, revoltas, violência cotidiana); 5) Religiosidade (diferentes manifestações); 6) Imagens do negro e da escravidão (preconceito, estereótipos, mestiçagem); e 7) Cultura afro-brasileira.

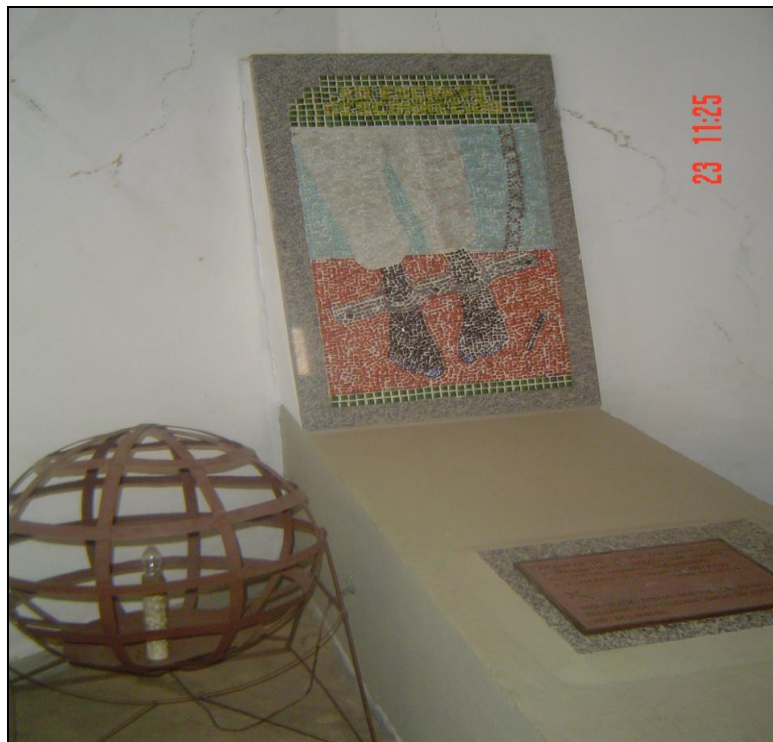


Figura 24: AMORIM, Frederico Levi. Túmulo do escravo desconhecido. Museu do Escravo. Belo Vale. 2006.

Além dos módulos que indicam a necessidade de uma “abordagem mais completa das relações de poder na sociedade escravista”, o “novo” discurso museológico propõe retirar um grande volume de objetos do acervo em exposição permanente e montar pequenas exposições temporárias temáticas. Outra medida é destinar uma das alas da “senzala” à reserva técnica. Por fim, é recomendado avaliar as “montagens museográficas” como a moradia escrava, o escravo no pelourinho e o túmulo do escravo desconhecido e, se mantidas, informar ao público seu caráter de “simulação”. A preocupação com os tempos históricos também é explícita quanto se trata do

próprio prédio. É preciso informar que a sede é recente para evitar equívocos quanto a sua “autenticidade”.

4.4- As narrativas dos visitantes: escravidão e eurocentrismo

Frente a essas duas narrativas como se comportam os visitantes? Quais aspectos foram aceitos e quais foram refutados pelos estudantes a partir das narrativas museológicas do museu e da revitalização? Como interpelam e são interpelados pelos objetos museográficos? Como relacionam a cultura material com narrativas historiográficas? Como modificam suas concepções a partir do contato com a linguagem museológica? Como os visitantes elaboram uma narrativa sobre a história e a escravidão tomando como referência o Museu do Escravo? Interessa também perceber como o Museu compreende o seu próprio acervo e como faz uso dele. O acervo se constitui em prova documental ou é elaborado em função da lógica museográfica?

Destaco a seguir algumas impressões dos visitantes sobre o Museu do Escravo. Para Weberton Fernandes da Costa:

O Museu do Escravo utiliza como metodologia de organização, uma idéia marxista de ver a história, procurando enfatizar quase que exclusivamente a luta de classe ocorrida entre senhores e escravos até a abolição da escravatura assinada pela princesa Isabel durante o reinado de D. Pedro II, colocando o negro como vítima e com um pobre coitado. Tudo bem que o regime escravocrata implantado pelos portugueses no Brasil, seguido pelos Senhores de Engenho do açúcar e posteriormente pelos Barões do Café foi abominável, terrível, cruel e jamais esquecido pela humanidade. No entanto, colocá-los somente em tal posição exposta pelo museu, só contribui para a proliferação do racismo, visto que tal abordagem coloca o negro como um ser inferior e sem cultura, não produzia nada e só apanhava (Weberton Fernandes da Costa. Relatório Trabalho de Campo Belo Vale. 2006).

O estudante faz uma leitura dos objetos e identifica um critério de organização cronológico em meio ao que parece aos técnicos da Superintendência de Museus como “arranjos inusitados e sem critérios”. Ele estabelece uma linha temporal (imaginária) que liga os objetos “acumulados para atender aos anseios de musealização da comunidade”. Ao que aparece como “sem qualquer conceituação” ao discurso museológico, percebe-se uma poderosa forma de explicação da sociedade: a teoria marxista. Vejamos o que ele chama de marxismo. Há uma ênfase na luta de classes. O lado da dominação/exploração certamente se impõe e o dominado/explorado é vencido. A batalha, vista de hoje, transforma o vencido em vítima, em

coitado. Uma exposição sobre os escravos organizada sob o eixo da dominação X resistência faz uma abordagem da inferioridade do negro na sociedade escravista. Nosso aluno faz a crítica historiográfica da exposição e talvez fizesse o mesmo com uma nova organização do acervo. Ele não vê apenas um “gabinete de curiosidades do século XIX, ele vê uma visão de mundo que permeia de sentido os “anseios de musealização da comunidade”. Ainda que os objetos se apresentem de maneira bastante caótica, os estudantes caçam em meio ao palheiro e fazem reflexões, atribuindo outros sentidos e interrogando os indícios para construir uma narrativa, imaginar uma história. Warleson de Melo Simplício afirma:

O que mais me chamou a atenção foram os objetos que eram utilizados como forma de punição dos escravos. Todos os objetos vistos representavam, ali, todo o sofrimento que os escravos passaram. Dentre esses objetos, havia um que parecia um sapato de ferro, nele havia um espeto que, causaria dor no pé do escravo que tentasse fugir, pois, este espeto, furaria o pé do escravo se ele corresse. Havia outros objetos também que tinha a mesma função, como por exemplo um outro modelo de sapato com um guizo que faria barulho quando o escravo andasse, impedindo assim, sua fuga (Warleson de Melo Simplício. Relatório trabalho de campo Belo Vale, MG, 2006).



Figura 25: AMORIM, Frederico. Fotografias do Museu do Escravo, Belo Vale MG. 2006.

Diferentemente do visitante anterior, que leu apenas a dominação, aqui os “instrumentos de tortura” não remetem à submissão, mas à revolta, à fuga, à resistência. Os vestígios da

dominação falam da resistência. Não seriam tantos e tão variados os objetos de castigo se não houvesse tantas fugas. Os escravos não parecem coitados. O estudante toma para si a função de representação dos objetos e reencena os gestos contidos na profusão de elementos espalhados pelos salões da exposição. Não é necessário que sejam reorganizados para que falem de maneira diferente.

Outra discussão apresentada é sobre a “simulação de realidades e contextos”. Diversos alunos destacam as réplicas externas como aquelas que mais lhes chamaram a atenção e justificam suas escolhas. Priscila Oliveira dos Santos aponta que

Na parte externa do museu, existe uma réplica do corpo de um negro escravo junto ao tronco, onde simula a forma em que os escravos eram maltratados. Isto acontecia, principalmente, aos domingos, que era dia de missas e era dia de folga dos escravos o que garantiria um público maior que os demais dias (Priscila Oliveira dos Santos. Relatório trabalho de campo Belo Vale, MG, 2006).

Mayara Luiz Gurgel de Abreu completa: “o que mais me impressionou no museu foi a réplica, em tamanho real, de um escravo no tronco que, apesar de triste, impressiona por ser rica em detalhes e parecer ser real”.



Figura 26: AMORIM, Frederico Levi. Fotografias do pátio interno do Museu do Escravo, 2006.

Diversas fotografias destacam o pelourinho e a senzala. Ainda que não haja maiores indicações e explicações acerca do cenário, não há dúvidas acerca da montagem, da simulação. O discurso do próprio Museu parece direto nesse caso. A comunicação, se faz ruídos quanto à

“autenticidade” da cena, são recursos de presentificação claramente entendidos pelos diferentes alunos. Mas nada tão divertido quando brincar no cenário de Cacá Diegues. Pode-se até tirar mais fotografias da turma.



Figura 27: ARAÚJO, Sueli de Azevedo. A turma no cenário do Cacá Diegues. Museu do Escravo. 2006

Os estudantes problematizaram os conteúdos apresentados pela exposição do museu, construíram argumentos e procedimentos de interpretação histórica comprometida com uma dimensão sensível e coletiva no presente.

É possível pensar nas fotografias produzidas pelos visitantes de museus, como as apresentadas acima, no sentido de Milton Guran (1997), em seu ensaio *Fotografar para descobrir, fotografar para contar*. O *corpus* fotográfico constituído na pesquisa antropológica é entendido por Guran como uma sobreposição de imagens produzidas a partir de imagens anteriores. A análise destas imagens deve levar em conta o momento da produção e a especificidade de cada fotografia.

Diferentes das fotografias feitas pelo próprio pesquisador ou pelo próprio museu, as fotografias feitas pelos visitantes e assumidas por eles encontram-se impregnadas pelo imaginário do próprio grupo ou alguns de seus membros, por consequência, expressa de alguma maneira a “identidade” do grupo em questão. Enquanto o museu procura uma representação “original”, um espelhamento do que ele possui em seu acervo, o visitante coloca-se no jogo da auto-representação e transfere para si o poder de espelhamento. O visitante compartilha a presença de um signo e coloca frente ao sentido já traçado pelo museu outro rumo, uma multiplicação de

conexões, trajetórias. O visitante confere ao sentido imobilizado pelo museu um colorido, uma disposição para novas referências culturais e dimensões políticas não contidas na matriz referencial oferecida pelos museus.

Cada fotografia oferece os procedimentos de apropriação do visitante, seus gostos, uma estética, uma sensualidade, um sentido de presença dos corpos (pessoas, ou não). Guran (1997) aponta que a relação da fotografia com o imaginário vai da identidade – campo da imaginação – para a alteridade – o lugar dos outros na imaginação partilhada que o constitui socialmente.

No Museu do Escravo está presente a dubiedade do processo de patrimonialização, ou seja, de transformar determinados objetos da cultura material em patrimônio histórico. O acervo do Museu do Escravo é constituído pelo colecionismo de um grupo local, de objetos ligados diretamente à escravidão e ao trabalho escravo na região de Belo Vale. Em exposição no Museu, esses objetos recebem outro tratamento e são articulados num novo espaço de exibição que inclui a construção de um local próprio para o circuito e criação de novos cenários. O uso que os visitantes fazem dessa exposição do museu cria novos sentidos para essa memória histórica. Um desses usos é reinscrever esses elementos de uma memória da escravidão em uma cultura afro-brasileira contemporânea. Cria-se assim um circuito no qual as visitas e os visitantes são parte dos rituais e discursos narrativos do museu e ampliam suas sensibilidades ao mesmo tempo em que reconhecem no museu um papel formador.

CAPÍTULO V - Entre a política e a poética dos museus e exposições

5.1 - O Museu Histórico Nacional: habitações do patrimônio

O Museu Histórico Nacional pode ser considerado como herdeiro de uma tradição enciclopédica de museus que desenvolve uma perspectiva de conservação dos objetos no tempo. No museu “histórico” o objeto é apresentado como um documento, seja no catálogo ou nas exposições: “aquele que representa simbolicamente e materialmente a história” (OLIVEIRA, 1998, p.68).

Vinculado a um paradigma de preservação existente desde século XV, cujo conceito de uso está relacionado à ideia de destruição, o museu funciona como aquela instituição que defende o objeto da perda, do desgaste e do uso cotidiano. Não se admite, portanto, um uso cultural dos objetos fora da proteção do museu. De um modo geral, a relação do público com esse tipo de museu é marcada por essa ambigüidade do discurso da conservação e do patrimônio. O museu condena o consumo cultural, mas, ao mesmo tempo, utiliza o *status* de histórico e de patrimônio como parte de uma indústria patrimonial de reapropriação e valorização de determinados elementos históricos e estéticos (CHOAY, 2006, p.223).

A atual diretora do Museu Histórico Nacional, Vera Lúcia Bottrel Tostes, define a própria instituição por era dirigida como uma “instituição de memória”, aquelas que lutam na linha de frente contra o esquecimento:

Museu Histórico Nacional não poderia omitir-se de participar intensamente das comemorações dos 200 anos da transferência da corte portuguesa para o Brasil, articulando e organizando eventos que visam não apenas celebrar a efeméride, mas trazer à luz novas pesquisas sobre singular momento da história do Brasil e de Portugal (TOSTES, 2008).

O prédio do Museu Histórico Nacional é apresentado por sua diretora como anterior à chegada da corte e, portanto, um lugar adequado ao conhecimento do “contexto histórico” que cercou a vinda de D. João VI e a realização de um “memorável evento histórico-cultural” que “torna viva a memória histórica” (TOSTES, 2008).

O Museu Histórico Nacional em suas atuais exposições ainda preserva uma lógica instituída desde a exposição de Gustavo Barroso, a busca da “autenticidade” em vestígios

materiais e um caráter de “verdade comprovada” à história que busca narrar. Ou seja, na exposição apresentada, o museu convida os visitantes a não romperem com uma visão de museu-memória que considera os objetos como fonte de culto e certificação da história (SANTOS, 2006, p.50).

A imagem de Dom João VI evocada na exposição sobre a vinda da família real ressalta a personalidade do governante em tom quase pessoal: o “nosso, comum príncipe regente” e o acontecimento – a vinda da família real – têm uma dupla face que precisa ser igualmente contemplada, os interesses do Brasil e de Portugal. A celebração é justamente deste caráter insólito do acontecimento. As comemorações são, segundo o catálogo, realizadas no Brasil e em Portugal.



Figura 28: CARDINI, João, fl. 1804-1825?D. João Príncipe do Brasil, regente de Portugal. Gravura: buril e água-forte, p&b. 9,6x6 cm 1807.

Catálogo da exposição "Um Novo Mundo, Um Novo Império - A Corte Portuguesa no Brasil".2008, p.18.

A gravura de João Cardini, datada de 1807, traz a inversão da figura de Dom João VI, príncipe do Brasil e regente de Portugal. A pergunta a ser feita diante dessa nova imagem política

do monarca seria se Portugal teria, após 200 anos, algo a comemorar em relação a esse episódio de sua história política.

O reconhecimento pelo visitante desse gênero de museu como habitação do patrimônio é quase imediata. Ainda do lado de fora do prédio, o visitante legitima o museu como patrimônio. A estudante Marly Marques Rodrigues diz em seu relatório de vista: “O prédio do Museu Histórico Nacional é considerado um dos mais importantes de seu acervo. Remonta ao período em que o Brasil era colônia de Portugal e os franceses ainda disputavam com os portugueses a posse da Baía da Guanabara [...]”. Outra visitante, apropriando-se de um trecho de um folheto de divulgação do museu, destaca as concepções da instituição e suas funções no momento da visita:

Ao trabalhar com as noções de memória, história e patrimônio cultural de forma lúdica e educativa, o MHN *acredita fazer* com que o público perceba a importância e o papel dos museus, estreitando assim os laços de identidade e afetividade com as instituições, tornando sua presença mais frequente e espontânea, estimulando entre amigos e familiares a disseminação dos museus como agentes de mudança e desenvolvimento (Michelle Oliveira Xavier. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Faculdade Pedro Leopoldo, 2008)

A visitante refere-se a uma meta-linguagem do museu. Um discurso lúdico e educativo sobre a história que justificaria as funções museais frente a outras instituições de memória e patrimônio cultural. O museu tenta *encantar* cada visitante para que haja *ressonância*⁶⁷, ou seja, para que o poder do objeto exibido alcance um mundo maior e além de seus limites formais e seja capaz de evocar em quem os vê as forças culturais complexas e as dinâmicas das quais emergiu.

Em seus materiais de divulgação o Museu Histórico Nacional é apresentado como “um dos mais importantes museus do Brasil com um acervo de milhares de itens”. Ligado ao Ministério da Cultura através do Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, conta com a museóloga Vera Lúcia Bottrel Tostes na direção desde 1994.

A ideia de preservação do patrimônio nacional está presente no Museu Histórico Nacional desde sua fundação em 1922. A museóloga Vânia Oliveira (1998) investiga como o conceito de museu se modifica internamente na própria documentação e literatura produzida pelo próprio museu nacional ao longo de sua existência. Primeiro como instituição de guarda das relíquias do

⁶⁷ Gonçalves (2005, p.15-36) trabalha com essa dimensão da ressonância para entender os objetos culturais e as estratégias de autenticação dos objetos.

passado nacional cultivando os grandes feitos dos heróis nacionais defendida por Gustavo Barroso até sua morte em 1959. Na década seguinte a visão de Gustavo Barroso continua sendo aceita na prática do Museu Nacional: o local continua a abrigar objetos ligados aos grandes vultos da história. Entre 1979-1992, data limite do estudo da pesquisadora, as ideias de museu na documentação e no discurso literário são variadas. Uma das referências é o movimento da Nova Museologia que chega ao público pela Mesa-Redonda de Santiago, organizada pelo ICOM e referendada em 1984 pela Declaração do Canadá, mas que não é aceita por todo o campo museal.

No Museu Histórico Nacional efetiva-se o peso da tradição histórica. Os objetos têm valor histórico por terem interesse para uma história nacional e sua aprendizagem. São relíquias raras e autênticas, objetos comuns ligados a grandes vultos políticos e militares que devem ser recolhidos, colecionados e expostos. A noção de patrimônio atribui uma dimensão quase mágica aos objetos, fazendo-os transcender no tempo (CHOAY, 2006, p.93).

A noção de patrimônio ampliada após a Revolução Francesa possui sentido de homogeneização de valores. Não basta colecionar bens, o museu se atribui a função de servir de instrução à nação reunindo objetos que ensinam o civismo, a história e outras competências técnicas. Segundo Choay (2006, p. 95), museu é o nome que se dá aos depósitos de bens nacionalizados na Revolução Francesa e guardam relação direta com o estabelecimento da instrução pública.

Para a definição de patrimônio histórico contribuem as motivações de conservação de bens condenados, o interesse para a história, a beleza do trabalho e o valor pedagógico. Essas motivações e interesses constituem um *valor nacional* (educativo) que desencadeiam valores relativos a conhecimentos específicos e gerais; são testemunhos da história, permitem construir uma multiplicidade.

Françoise Choay (2006) desenvolve um argumento pertinente para se pensar o tipo de exposição proposta pelo Museu Histórico Nacional. Ao discutir as relações entre os humanismos e o monumento antigo, a autora lança a questão de como é um olhar preservador para um objeto do passado (arte, monumento) e como reconhecer esses objetos do passado como monumentos históricos. Para Choay (2006, p.34) a apropriação não é um processo de reflexão ou cognição, é um novo valor de uso na vida doméstica. Os objetos de antiguidade são usados para decoração

das casas, prédios públicos e privados, os novos valores são atribuídos à prática de colecionar tais objetos: prestígio, lucro, jogo e não simplesmente à experiência de beleza (prazer da arte).

O surgimento do chamado monumento histórico se deu em relação à Roma nos séculos XIV-XV propiciado pelo distanciamento do passado apoiado no projeto de preservação medieval. São consideradas atitudes de preservação a economia e o interesse em reutilizar os edifícios. Há também um saber literário que cria uma sensibilidade pelos materiais, execução, descrição de cenas antigas, painéis de altares e a admiração pelo trabalho maravilhoso e a suntuosidade estética. O valor do patrimônio está associado ao mágico, à curiosidade, prazer aos olhos. Não tem propriamente um valor histórico, é modelo para suscitar uma arte de viver e refinamento que só os gregos possuíam (CHOAY, 2006, p.34-35).

Já os humanistas tomam o patrimônio como referente para a interpretação e estabelecem condutas relativas à herança (legado da antiguidade greco-romana). Ao assumirem uma perspectiva da alteridade (nós somos diferentes deles) os humanistas criam uma distância simbólica. Para os humanistas, os monumentos da antiguidade vão incorporando as marcas de sua reutilização e a idéia de preservação comporta novos usos, como o deslocamento das colunas de mármore de Roma e a reserva de fragmentos antigos colecionados pelos papas.

Nesse movimento do século XVIII, as medidas de conveniência e interesse histórico passam a afirmar uma identidade por meio dos monumentos. Os tipos de monumentos evocam a estrutura da vida cotidiana e lançam a memória para um passado temporal glorioso. Essa seria para Choay a primeira fase do monumento entendido como “antiguidade” e que lança uma *presença visual* e uma profunda *alteridade* com a distância histórica, concentrado nas obras e edifícios da antiguidade do *quatrocento*.

O monumento é o sujeito da alegoria do patrimônio. Ele tem valor de autenticidade (confirmado pelos livros), é testemunho do passado que se consumou, é arrancado do presente que o banaliza para fazer a glória dos séculos que o edificaram. São os humanistas e artífices que, juntos, contribuem para a criação do sentido moderno de patrimônio cultural entendido como herança dos antecessores e legado aos sucessores⁶⁸. Segundo Choay (2006, p.49), os letrados faziam visitas a Roma, mas não lhes interessava os monumentos em si. Eles iriam evocar e

⁶⁸ Gonzalez (2004, p. 66) diferencia a concepção francesa da concepção inglesa na formação do conceito de patrimônio cultural.

invocar os testemunhos do mundo da escrita, suas preocupações eram filosóficas, literárias, morais, políticas, históricas e não pela forma dos edifícios. Já os artífices (homens da arte), arquitetos e escultores se interessavam propriamente pelas formas dos monumentos.

Letrados e artífices do século XIV surgem com os amantes e colecionadores da arte antiga no sentido moderno. Os humanistas ensinam a ler e os artífices a “ver com os olhos”. Essa impregnação mútua marca o território da arte articulando-o com a história para formar o *monumento histórico*. Uma vez instituído o *monumento* o conhecimento histórico passa a ser o único necessário na compreensão das *antiguidades*, não é necessário mais um julgamento estético (CHOAY, 2006, p.50).

No século XIV o monumento histórico só pode ser antigo e a arte só pode ser antiga ou contemporânea. A galeria como espaço físico de exposição só aparece no século XVI. A coleção de arte vai se diferenciando da sala de curiosidades e precede o Museu. De caráter privado ela oferece o exemplo da abertura pela primeira vez ao público das coleções pontificiais do capitólio (CHOAY, 2006, p.50-52).

Pomian (1978, p.51) distingue as coleções e colecionadores de antiguidades do *quatrocento* dos gabinetes de curiosidade (*museum* de natureza e humanos) da Idade Média que sobreviveriam até o Iluminismo. A tarefa inicial de preservação cabia aos papas, assim como as medidas de restauração, proteção e as regras de expropriação para utilidade pública. Um monumento histórico até o século XIV era constituído de três discursos: perspectiva histórica, perspectiva artística e outra da conservação. A ambigüidade do discurso de conservação, segundo Pomian, é “tranqüilizar a consciência e justificar a demolição real” (POMIAN, 1978, p.51-86).

A discussão sobre a invenção do monumento histórico e da noção de patrimônio tem um encaminhamento distinto, segundo Françoise Choay (2006, p.144), que pode ser visto em duas alegorias advindas da ambigüidade que ela apontara anteriormente no discurso de conservação: tranqüilizar a consciência e justificar a destruição efetiva. A partir do século XIX, a noção de patrimônio vai comportar três abordagens: o monumento histórico, a cidade histórica e o museu histórico. As três abordagens vão se desdobrar em figuras distintas. Primeiro, a figura memorial que envolve toda a malha do patrimônio intangível a ser protegido. Segundo, a figura de toda a cidade como desempenhando o papel de monumento, capaz de dar lições contra o esquecimento. E terceiro, a figura museal, uma figura histórica, que se destaca pela resposta que é capaz de dar

ao problema do patrimônio. No museu, e não apenas nele, se faz presente a figura museal que reúne um caráter conservador e outro destruidor.

A figura museal, ameaçada de desaparecimento, é concebida como um objeto raro, frágil, precioso para arte e para a história e que, como as obras conservadas nos museus, deve ser colocada fora do circuito da vida. Tornando-se histórica ela perde sua historicidade (CHOAY, 2006, p.191).

Choay (2006) aponta que a função museal não se dá apenas nos museus. O ato de isolar fragmentos e colocá-los lado a lado protegendo o original é que os transforma em objetos de museu. Retira-lhes o valor de uso para lhes conferir o valor histórico (museal). É esse valor histórico que os visitantes reconhecem nos objetos pelo fato de serem expostos em um museu. Os museus são visitados como monumentos, como patrimônio, ou seja, como objetos não consumíveis, embora seja reconhecido o seu caráter de produto cultural numa economia de bens simbólicos. O museu passa de templo da arte, como era o British Museum no século XIX, para um museu capaz de proteger todo o patrimônio mundial e cultural na Convenção da Unesco de 1972 (CHOAY, 2006, p.216). O próprio museu passa a ser considerado um dos dispositivos do culto ao patrimônio ou uma museificação de amplos campos e tipos de atividades humanas. O museu, que era uma instituição, tornou-se uma mentalidade (CHOAY, 2006, p.247) e ampliou seu poder didático e sua capacidade de

edificar ou captar a duração e de abrigar o espaço e retardar, aí, seu desdobramento, orientando-o para o sentido; o mais capaz de servir de iniciação à alteridade humana, o mais temível também que aprisiona ou liberta, e cujo poder criador só pode ser experimentado quando se entrega a ele, de forma indissociável, a inteligência e o corpo (CHOAY, 2006, p.254).

Não há como esperar de um museu histórico uma postura reflexiva e retrospectiva quando trabalha com a memória. Diferente das perguntas que orientam a escrita da história pelos historiadores, o discurso do museu, mesmo elaborado por especialistas e, dentre eles, historiadores renomados, não faz a interdição dos sentimentos morais, da reverência e o respeito ao valor sagrado do passado. O museu se coloca no lugar do memorial conservando o culto aos monumentos do passado, situado no presente tem por função continuar a mobilizar a memória e deliberadamente lutar contra a prática do esquecimento promovendo uma co-habitação institucionalizada para o patrimônio. Ao estabelecer um plano de visitas o museu é explícito em

relação à concepção de proteção e valorização do patrimônio. Resguardar, tornar intocáveis, manter fora do alcance, em áreas protegidas o culto do patrimônio. No museu “o visitante está condenado ao percurso arrastado, numa marcha que catapulta as imagens das obras umas sobre as outras para finalmente quebrá-las em mil fragmentos (CHOAY, 2006, p.217).

Há no Museu Histórico Nacional uma dimensão que fixa e estabiliza uma determinada visão da história política que produz e reproduz hierarquias sociais, ideologias e assume um papel na produção de imagens de raça, povo, nação, criando legitimidades sociais (ANDERSON, 2008, p. 208).

Acredito que o Museu Histórico Nacional, como instituição, carrega como legado o sentido político de museu moderno tal como definido por Benedict Anderson (2008, p.268). É um museu que se constitui primeiramente como Museu Real e depois como Museu Nacional e hoje passa pela revisão de seu caráter “nacionalista” frente às novas demandas por representação de identidades raciais, étnicas, de gênero e multiculturais.⁶⁹

Ligado diretamente ao Estado o MHN produz materiais e disponibiliza imagens que são reproduzidas infinitamente no cotidiano via manuais escolares, postais, selos, de modo que a musealização política se torna celebrações, comemorações e emblemas da identidade nacional.⁷⁰

O Guia do Visitante do Museu Histórico Nacional, publicado em 1957⁷¹, quando Gustavo Barroso ainda era seu diretor, traz ao público as dimensões do museu para a época. Do ponto de vista do espaço físico o museu ocupava inicialmente duas salas que davam para a entrada principal, chamada Portão da Minerva (Figura 30). Depois da exposição de 1922 passou para a Casa do Trem e outra ala do edifício. À época da elaboração do Guia do Visitante ocupava mais de quarenta salas, galerias, escadarias, vestíbulos, arcadas e pátios, o que não possibilitava exibir todo o acervo.

⁶⁹ O próprio MHN realiza, desde 1990, o projeto *Espaço Museu – Construção do Saber* iniciado pelos museólogos Mario de Souza Chagas e Ruth Beatriz Silva Caldeira de Andrada, voltado para professores e outros profissionais que procuram o setor educativo do Museu. Ver: Rodrigues e Gouveia (2006)

⁷⁰ Santos (2006) analisa a lógica expositiva do Museu Histórico Nacional desde sua fundação em 1922 até a década de 1980 e estabelece uma “tipologia” que o caracteriza sob a gestão de Gustavo Barroso (1922-1959) como um *museu-memória*, entre as décadas de 1960 e 1970 como um *museu-narrativa*, e a exposição instalada nos anos de 1980 como um *museu-síntese*.

⁷¹ Santos (2006) e Chagas (2003) realizam importantes análises sobre o MHN e seu fundador Gustavo Barroso. A escolha do Guia de 1957 como referência para análise tem por objetivo fazer um contraponto entre o Museu deixado por Barroso (1959) e o visitado em 2008.

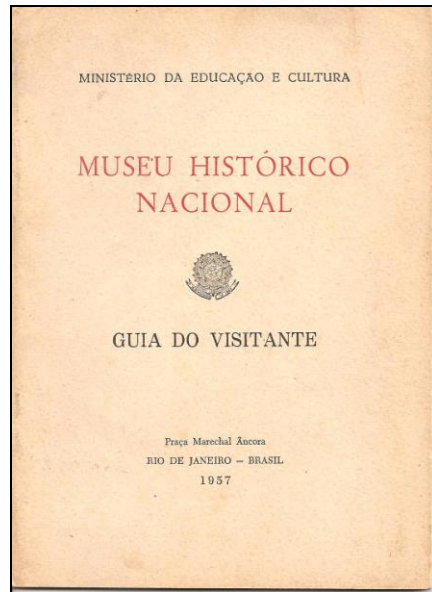


Figura 29: Capa do Guia do Visitante do Museu Histórico Nacional. Ministério da Educação e Cultura. 1957

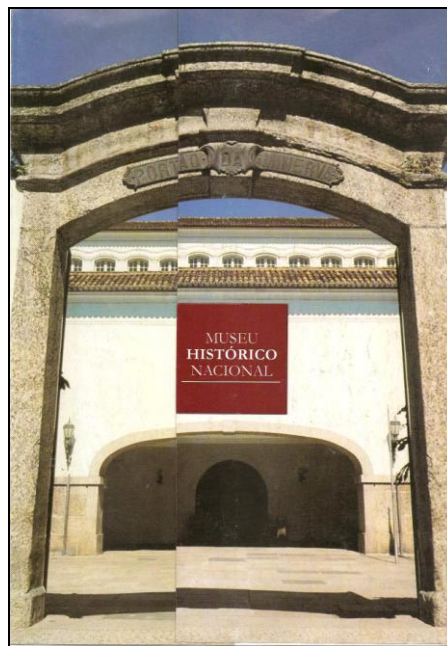


Figura 30: Capa do folder do Museu Histórico Nacional. Portão da Minerva. Entrada do Museu Histórico Nacional. Ministério da Cultura. IPHAN. Guia do Visitante, s/d.

O Museu, no Guia do Visitante de 1957, já definia que sua função não era apenas a de mostruário de objetos históricos, mas também de pesquisa em colaboração com instituições de cultura, imprensa, rádio, cinema e teatro. Os “Anais do Museu Histórico Nacional”⁷² eram a tradução desse esforço dos pesquisadores do museu. O Museu se apresenta como um estudioso da história em relação a um público que deseja documentar com filmes e peças de fundo histórico. O Museu oferece nesses casos cenários, indumentária, caracterização de personagens tradicionais, costumes e até composição de diálogos.

Para a imprensa fornece fotografias, objetos e informações de pessoas. O museu também oferece curso desde 1932 para preparar técnicos de museus e gabinetes de restauração de quadros e objetos de arte. Formou um arquivo histórico com fotografias e documentos e uma biblioteca especializada (GUIA, 1957, p.13).

Myriam Sepúlveda Santos (2006) busca compreender a concepção de história “embutida” nas propostas de Gustavo Barroso e suas afinidades com a história trabalhada atualmente no MHN. Para a autora, a história apresentada e trabalhada pelo MHN na gestão de Barroso era vinculada à questão da “nacionalidade” e ao “culto da saudade”, entendido como uma perspectiva de manter viva a tradição, com uma metodologia memorialística e uma concepção de tempo descontínuo, ignorando as tendências de uma história mais atual (SANTOS, 2006, p.35-6).

O próprio Museu Histórico Nacional reconhece que a partir da década de 1960 essa concepção de história “anacrônica” levou a uma crise institucional e o afastamento do MHN com relação à produção cultural, intelectual e artística (SANTOS, 2006, p.55). Assim, passa a empreender diversas ações, como a realização de Seminários Internacionais a partir de 1997 e a proposição de ações voltadas à “comunicação” e “educação” para um público mais amplo, notadamente o público escolar, visando à construção da nacionalidade.

Trazer o Guia do Visitante de 1957 para a discussão é uma espécie de provocação. Uma revisão na forma de exposição mudaria a concepção de história do museu? Essa questão cabe também em relação ao Museu do Escravo. Em que medida uma nova museografia é suficiente para introduzir outras concepções de história nos museus?

⁷² Myriam Sepúlveda Santos (2006, p.50-1) indica que O MHN contribui para o estabelecimento de padrões de pesquisa com base em critérios arqueológicos e filológicos de documentos e manuscritos que ajudam a consolidar a “moderna história” e a diferenciá-la dos antigos antiquários. Os Anais do MHN e o Curso de Museus são destaques dessa política da instituição sob a direção de Gustavo Barroso (1922-1959).

É importante destacar esse aspecto da conservação do acervo, pois no Guia do Visitante de 1957 a *Sala Brasil-Portugal* guardava as louças pertencentes a D. João VI. Nas paredes da sala Brasil-Portugal vê-se a evolução das armas nacionais nos períodos monárquicos, nas da Sala dos Vice-Reis, os escudos heráldicos dos quinze Vice-Reis do Estado do Brasil. Essa disposição dos objetos não existe mais mas o lugar reservado à figura de Dom João VI já estava estabelecido definitivamente no Museu Histórico Nacional.

A entrada pelo “Portão da Minerva” já levava a um pátio com vários “vultos históricos” sob as arcadas. A primeira dependência a ser visitada é chamada de “Arcada dos Descobridores”. Nela estão “vultos” que caracterizavam as “épocas e atividades principais da civilização brasileira”. Nas paredes, os brasões de D. Manuel, o Venturoso, Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha e os capitães da armada que descobriu o Brasil (GUIA, 1957, p.17). Para completar o cenário e o simbolismo da unidade Brasil e Portugal, duas palmeiras imperais plantadas em 1955,

a da direita, com a terra de todos os Estados e territórios do Brasil e água do rio S. Francisco, pelo presidente João Café Filho, a da esquerda, com a terra de Portugal, areia da praia de Porto Seguro e água do Tejo, pelo Embaixador português Antônio de Faria (GUIA, 1957, p.20-1).

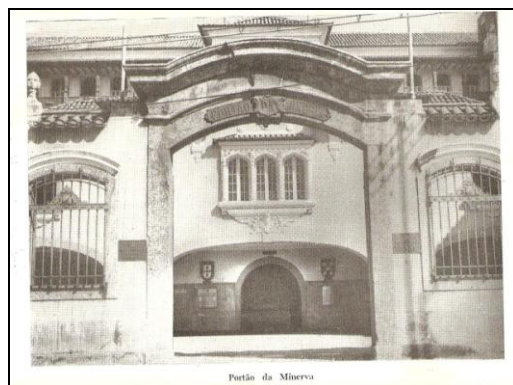


Figura 31: Portão de Minerva. Guia do Visitante. Museu Histórico Nacional.

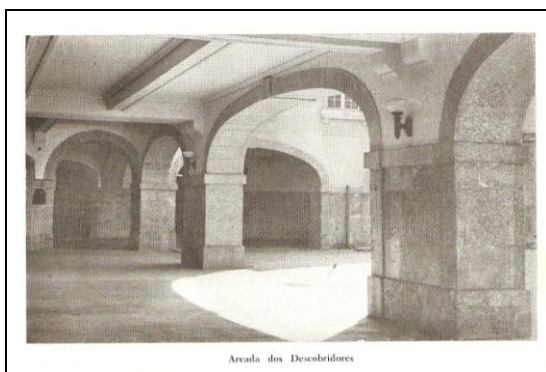


Figura 32: Arcada dos descobridores. Guia do Visitante. Museu Histórico Nacional. Ministério da Educação e Cultura. 1957.

O conceito de evidência material trabalhado pelo museu não é o mesmo utilizado pela historiografia. Enquanto no museu a exposição visa “ilustrar” uma interpretação historiográfica gerada em outros lugares (textos, ensaios, livros), a historiografia trata a cultura material como fonte de pesquisa.

Do ponto de vista dos visitantes a função do acervo não é documental e ao mesmo tempo já é uma versão da história. A forma de apresentação dos objetos ainda dá o *status* de testemunhos, mostrando a importância da materialidade para a comprovação/validação das narrativas históricas. A exposição, como forma de reunir um acervo que não pertence ao museu, lhe confere maior poder de criar visibilidade.

É isso que parece fazer a visitante Michele Oliveira Xavier que reúne novamente o acervo do museu após sua visita. Ela recria seu percurso e o patrimônio do Museu Histórico Nacional em uma nova exposição.

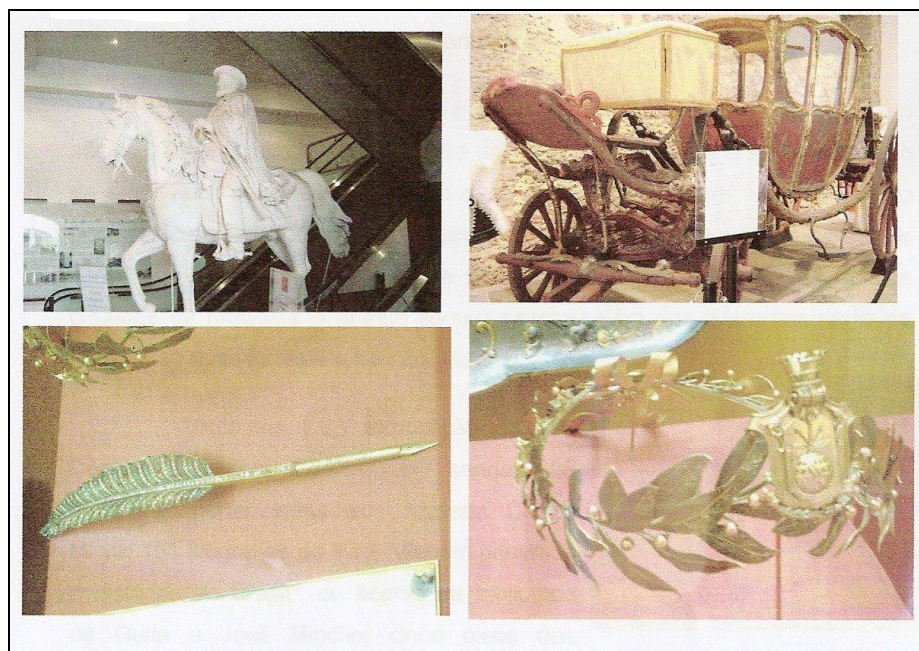


Figura 33: XAVIER, Michele Oliveira. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. Curso de História, 7º período. Faculdade Pedro Leopoldo. MG, 2008.

O percurso da visitante pelo Museu Histórico Nacional cria uma nova coleção, agora pertencente à estudante. Reunidos em um novo museu imaginário figuram escadaria de acesso ao andar superior com a escultura equestre de Dom Pedro II, de Francisco Manoel Chaves Pinheiro, um veículo de transporte de tração animal que faz parte da exposição permanente desde 1925 e hoje intitulada do “Do móvel ao automóvel: transitando pela história”, dois detalhes da exposição que foi visitada pelo grupo: uma pena e uma coroa de ouro.

5.2- Comemorações: História do Brasil e dos brasileiros

A História, como disciplina acadêmica, entende e faz uso dos museus para desenvolver pesquisas sobre a cultura material (arqueologia, etnografia, história da arte) que só são possíveis com pesquisa de campo e consulta a documentação visual (fotos, pinturas, objetos tridimensionais) e coleções abrigadas nos museus. (SUANO, 1986, p.75).

A historiografia contemporânea tem mostrado interesse pelo tema do patrimônio, da memória e dos museus. Principalmente pelas relações entre os museus, a nação e a história-

memória nacional. Dominique Poulot (2011), Pierre Nora (1982, 1994) mudam o enfoque em relação à história e as formas de estudar os museus relacionando as instituições culturais com as estruturas sociais que lhes deram origem e com seu caráter instrumental em relação aos poderes constituídos (BREFE, 1998, p.88).

A exposição museal passa a ser vista como o principal meio pelo qual o passado é publicado e apresentado. A função central dos museus é oferecer aos olhos do público uma série de procedimentos que pretendem falar diretamente ao visitante usando recursos que podem ser chamados de “embalagem” dos objetos: um cenário, ou cena, iluminação, embelezamento midiático e escolhas de aspectos pitorescos ou estereótipos (CHOAY, 2006, p.240).

Os museus também procuram valorizar as informações trazidas pelos objetos (obras) inaugurando uma crítica fundada na experiência visual e na apreensão direta das obras e não mais na leitura de textos. Antes mesmo do conteúdo de cada exposição e das particularidades do acervo de cada instituição há a reivindicação do museu por tornar pública uma determinada coleção e a preservá-la.

Se há uma prática patrimonial por parte dos museus, e no caso do Museu Histórico Nacional essa prática se refere a uma “rememoração” dos acontecimentos fundadores da nação de modo a invocar o passado como forma de manter e preservar a identidade de uma comunidade nacional, o museu se coloca como capaz de desenvolver uma grande narrativa nacional.

O Museu Histórico Nacional cria formas simbólicas dentro de regras mais amplas de codificação da linguagem museológica. Isso pode ser explorado tanto no relato escrito pelos visitantes e em suas fotografias, quanto nos impressos produzidos pelo próprio museu voltados a diferentes públicos, como o catálogo da exposição e o material educativo voltado à comunidade escolar.

O MHN não poderia ficar de fora dos festejos de “um grande acontecimento que marcou a história do Brasil”. Festejar as datas nacionais faz parte da agenda do Museu. As escolas podem agendar e fazer visitas específicas nestas ocasiões. Além de ter um acervo, o museu nacional tem por missão dar a conhecer a História do Brasil. O MHN fala, portanto, desse lugar conceituado e de culto à memória, de transmissão às novas gerações do legado dos antepassados. Também aqui entra uma avaliação do Museu sobre o que guardar, preservar e expor: são obras raras, inéditas,

originais, nunca reunidas ou vistas. Só um grande Museu pode reunir esse conjunto, realizar esse feito.

A narrativa do Museu Histórico Nacional fica mais explícita quando se percebe que essas comemorações ocorreram de forma mais enfática no Rio de Janeiro e são divulgadas por emissora de televisão de projeção nacional, dando ênfase ao fato de que a vinda da Corte portuguesa transforma “a nossa cidade”, segundo o material educativo, em Capital do Império Luso projetando imagens de desenvolvimento econômico e político comuns na historiografia brasileira ao longo dos séculos XIX e XX.

O esforço do prefeito do Rio de Janeiro, empresas privadas e autoridades portuguesas para criar esse evento cercado de discursos nacionalistas e patrióticos culmina no estabelecimento de uma comissão oficial para as Comemorações da Chegada de D. João e da Família Real ao Rio de Janeiro, que teve por coordenador Alberto da Costa e Silva e contou com a consultoria de Lília Schwarcz, que elaborou um Calendário das Comemorações marcado por exposições, debates, apresentações musicais, publicações entre outubro de 2007 a dezembro de 2008. A exposição do Museu Histórico Nacional é considerada como

a única exposição prevista na agenda de eventos do Rio de Janeiro que enfatizará os aspectos econômicos, políticos e culturais da vinda da família real portuguesa, dando a oportunidade aos brasileiros de conhecerem melhor o contexto histórico que cercou D. João VI, o primeiro monarca europeu a atravessar o oceano Atlântico e o responsável pelo estabelecimento da sede do maior império das Américas, entrelaçando para sempre a história do Brasil e de Portugal. (<www.rio.rj.gov.br/culturas>. Acesso em maio de 2008)

É possível explorar um pouco mais a ideia de circuito da cultura a partir dos dispositivos visuais e narrativos propostos pelo Museu Histórico Nacional na exposição comemorativa dos duzentos anos da vinda da Família Real ao Brasil, apresentada no Rio de Janeiro em 2008.

Enquanto a visão de história apresentada pelo museu implica em “celebrar”, no sentido de ter veneração pelo passado ou tradição, à medida que a cultura é exposta ela é revestida de outros sentidos menos transcendentais. O visitante resiste culturalmente e estabelece uma distância que o diferencia do que o museu e sua exposição estão propondo. Ainda que haja um efeito de encantamento, ele não chega a bloquear as imagens circundantes e silenciar tudo em volta do objeto. Os visitantes reconhecem que o museu promove uma das exposições mais importantes

sobre a época da corte no Brasil, que seu acervo é enorme, mas não deixam de observar a falta de um tema:

Percebi ali uma idealização de padrão de vida e uma inibição sobre um tema que predominava durante todo o século XIX: a escravidão. Não vimos pela cidade sequer vestígios de que ali viviam em maior porcentagem a população escrava que trabalhava para a coroa. Uma espetacularização da cultura onde monumentos e documentos ganham valor extraordinário e perdem muitas vezes em se mostrar o valor real daqueles objetos, principalmente no Museu Histórico Nacional (Priscila Braga Gonçalves. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Faculdade Pedro Leopoldo, 2008).

A estudante analisa a exposição comemorativa do Museu Histórico Nacional a partir de sua formação histórica. Faz uma crítica historiográfica e cultural. Ela identifica um excesso e uma falta na abordagem do museu. Sobra encenação e falta um conteúdo às comemorações da vinda da família real. É uma crítica que tem por fundamento o que a visitante já estudou sobre a historiografia brasileira. A crítica a espetacularização da cultura é marcada pela forma como o museu trabalha com os objetos. O museu transforma os documentos em monumentos ao atribuir-lhes um valor extraordinário, ou seja, de raridade, de curiosidade e não de vestígios ou testemunhos. A história do Brasil apresentada pelo Museu Histórico Nacional é uma versão idealizada e excludente em relação a outras versões historiográficas.

Embora a idéia de Nação não apareça de forma explícita no título da exposição é em torno desse conceito que se organiza toda a lógica do Museu Histórico Nacional.⁷³ O Museu Histórico Nacional continua promovendo comemorações e, de certa forma, mantém viva a tradição de transmutação da memória coletiva em memória histórica ao proteger a “herança monumental da nação”. O museu faz uma revisão dos heróis, e aplica uma nova camada de sentido, ou valor, ao passado. Os valores nacionais introduzidos no presente pelo museu funcionam como uma pedagogia do civismo: uma memória histórica que é mobilizada pelo sentimento de pertencimento ao nacional, um laço com o passado e com a identidade (referência).

Do ponto de vista do museu a exposição é celebrativa, mas o poder de escrever a história com objetos só se efetiva se as portas do museu estiverem abertas à aprendizagem e às posturas investigativas em relação às atitudes do próprio museu no tratamento dos temas da memória e do patrimônio.

⁷³ Bittencourt (2003, p.156-7) chama a atenção para a constituição de outros tipos de museus de história nacional vinculados ao Estado mas voltados para as coisas do “povo” e da “cultura”.

A primeira atitude do grupo de estudantes de graduação em História em visita às exposições em comemoração aos duzentos anos da Vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil é avaliar como o museu apresenta os objetos. A trilha deixada pelo museu nos visitantes é em um primeiro plano a aceitação dos parâmetros elaborados pela exposição. Entretanto, muitos visitantes fazem ressoar a ideia do museu como aquele que escreve a história com os objetos de seu acervo:

Ali está exposto todo um acervo, muito bem preservado e identificado como: carruagens, louças, pratarias, armas, objetos pessoais, santos religiosos, móveis, quadros entre outros dando a oportunidade principalmente a nós historiadores de poder conhecer melhor todo o contexto histórico que cercou D. João VI e sua vinda com sua corte ao Brasil, entrelaçando a história do Brasil e de Portugal (Fabiana Cristina dos Santos. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Faculdade Pedro Leopoldo, 2008).

A novidade na observação da estudante é a criação de uma referência de identidade profissional do grupo de visitantes: “nós historiadores”. O uso do museu histórico é pelo que ele traz de objetos. A organização, a classificação pode ser feita pelos visitantes que entendem como funciona a montagem e desmontagem de exposições e podem usar livremente de critérios diferentes daqueles adotados pelo museu.

A concepção de história presente no Museu Histórico Nacional está materializada nos objetos selecionados e dispostos nas exposições permanentes e temporárias. Na visita à exposição comemorativa da vinda da corte portuguesa observa-se que existem acontecimentos fundamentais na formação da sociedade brasileira e eles estão estabelecidos pelo Museu como marcos cronológicos: 1808-1822.

A concepção de uma história integrada ou “momentos simbólicos comuns da história do Brasil e de Portugal” (TOSTES, 2000, p.7) já vinha sendo trabalhada pelo MHN e foi apresentada tanto no “Seminário Internacional D. João VI: um rei aclamado na América”, realizado em 2000, quanto em duas outras exposições realizadas nas dependências do MHN como parte das comemorações dos descobrimentos portugueses.

A demanda por “rememoração” desta história política é parte desta visão do Museu Histórico Nacional. Há, por parte do Museu, um reforço da identidade nacional em detrimento de outras demandas por valorização de um patrimônio cultural local e regional. Esta visão integradora da cultura presente no Museu Histórico Nacional contrasta com as orientações da

Política Nacional de Museus de 2003 que define o papel dos museus como “dispositivo estratégico de aprimoramento dos processos democráticos” e a “noção de patrimônio cultural, do ponto de vista museológico”, implica na “relação dos diferentes grupos sociais e étnicos com os diversos elementos da natureza, bem como a respeito das culturas indígenas e afrodescendentes” (BRASIL, 2003, p. 8).

Reginaldo Santos Gonçalves, em prefácio ao livro de Myriam Sepúlveda dos Santos (2006), defende que o museu pode ser pensado como um “sistema mais ou menos coerente de relações sociais e culturais, variando no tempo e no espaço”. Os museus são como teias de pensamento nas quais as instituições são discursivamente articuladas. As categorias de pensamento como história, nação, memória e passado são articuladas em linguagens museológicas: tipos de objetos materiais, formas de colecionismo, classificação e exibição que circulam além dos muros e tem efeitos no cotidiano dos cidadãos (GONÇALVES, apud SANTOS, 2006, p.3-4).

O papel formador dos museus é dado por esse seu caráter de impor uma determinada ordem sobre os objetos materiais, mediado por categoriais disciplinares da história, e constituir uma escrita museológica. No caso do Museu Histórico Nacional, Myriam Sepúlveda dos Santos distingue um museu-memória nos primeiros anos de existência do MHN e um museu-narrativa a partir dos anos de 1980.

O catálogo da exposição⁷⁴ também apresenta os objetos históricos pelo fato de que teriam pertencido a vultos políticos: retratos, armas, armaduras, tronos, móveis, moedas, medalhas. A proposta de exposição em 2008 pelo MHN se pauta por estes objetos, pois no primeiro catálogo publicado pela instituição, em 1924, já constavam as salas dos Tronos e do Cetro, com “grandes peças de mobiliário pertencentes ao rei D. João VI” (BITTENCOURT, 2003, p.158).

Uma exposição museal, em geral, tem um custo financeiro e operacional significativo e é viabilizada com parcerias de diversas instituições que contribuem para realização do evento. O catálogo da exposição comemorativa aos duzentos anos da Vinda da Corte Portuguesa ao Brasil, intitulada *"Um Novo Mundo, Um Novo Império: A Corte Portuguesa no Brasil. 1808-1822"* realizada pelo Museu Histórico Nacional em sua sede no Rio de Janeiro, em 2008, registra

⁷⁴ Os estudantes não tiveram acesso a esse catálogo. Ele foi adquirido em momento posterior à visita presencial ao museu.

agradecimentos a museus de Portugal, à Fundação Calouste Gulbenkian, a bancos, a banqueiros e a instituições de patrimônio ligadas ao Ministério da Cultura do governo brasileiro como o IPHAN.



Figura 34: Reprodução da Capa do Catálogo da “Exposição Um novo Mundo, um novo império. A corte portuguesa no Brasil. 1808-1822”. Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 2008.

O catálogo da exposição traz os textos dos organizadores e suas intenções. Nenhuma comemoração passa incólume pela disputa política por memórias e narrativas. E esta tensão pode ser vista já no texto de apresentação do catálogo intitulado *Palavras prévias*. Nele, o então ministro de Estado da Cultura, o músico Gilberto Passos Gil Moreira, abre oficialmente a mostra do Museu Histórico Nacional reconhecendo a vinda da família real portuguesa, em 1808, como um evento fundador da “identidade nacional” e da “nação”. Entretanto, aos olhos do ministro, a chegada da corte é uma herança cheia de “dor da colonização e perversa submissão dos afrodescendentes”. Em seguida, volta a reconhecer que essa mesma cultura européia, ou portuguesa, que aqui chegou permitiu que o Brasil se tornasse uma “imensa pátria, caldeirão para todas as culturas e berço mestiço de uma nova civilização ainda em processo”.

O ministro, de um lado, parece criticar a “grande narrativa da nação” que é excludente com os afrodescendentes mas, de outro lado, conecta a narrativa proposta pelo Museu Histórico

Nacional ao sentido que lhe atribui Anderson (2008) como parte da construção de uma “comunidade imaginada” da qual todos fazem parte.

Gilberto Gil atribui ao evento comemorado um caráter histórico fundador da nacionalidade. É a vinda da família real que dá início e cria uma linha de continuidade, um sentido duradouro de “destino nacional”, que pré existe e continuará existindo após a morte dos sujeitos concretos que dele participaram. Em seguida, o ministro interpreta a tradição, ou a herança, que nos prende a este passado como uma continuidade política, uma cultura de longa duração da qual “precisa-se”, no sentido de Fernando Pessoa (navegar é preciso), voltar sempre e fazer referência já que se constitui como a origem da nação.

O Brasil concebido por Gilberto Gil deseja perpetuar a herança portuguesa, mas reconhece que essa herança não foi capaz de unificar os diferentes membros da nação em um só sujeito em termos de homogeneidade cultural. Há diferenças entre culturas, etnias e raças. Com a metáfora da antropofagia “que assimila e digere o que chega a ser devolvido em inovação, em invenção e indiferença” o ministro reforça a ambigüidade do acontecimento (TOSTES, 2008, p.10).

Entretanto, ao revisitar a tradição portuguesa, o ministro não pode deixar de reinventá-la. Não há um elogio da colonização, a ênfase recai na “dor dos afrodescendentes” que, a estudante Priscila Braga Gonçalves identificou, continuam não sendo representados na exposição do Museu Histórico Nacional.

A apresentação da exposição começa, então, com a cena marcada pela ambigüidade. A presença física de um afrodescendente, que ocupa o cargo político de ministro da Cultura de um governo que denuncia a exclusão social e promove políticas públicas de igualdade racial e representação de identidades na abertura de numa exposição que lhe provoca “dor”.

Já o presidente da Fundação Colouste Gulbenkian, patrocinadora da exposição, Emílio Rui Vilar ressalta que a exposição

reúne mais 300 peças e documentos inéditos, que constituem interessantes e apelativos testemunhos, capazes de transportar o visitante para a época que o Rio de Janeiro se tornou a sede da corte portuguesa e em que as artes européias entraram em frutuoso diálogo com o clima acolhedor e com as belas paisagens do Brasil (TOSTES, 2008).

Em alguma medida esse caráter documental e monumental da exposição é reconhecido pelos visitantes que também descrevem a exposição como um testemunho de época. Não por ser capaz de transportá-los para outra época, mas por estarem em presença de objetos de outra época, colocam-se e frente ao passado:

Num primeiro momento encontramos uma exposição muito bacana por sinal, que nos remete aos motivos que levaram a família real a vir para o Brasil, bem como os objetos utilizados por ela, tais como cadeiras, louças, armários, vasos, bússolas, etc. o que vale a pena destacar é como a exposição está temporalmente organizada. Alguns importantes momentos são apresentados de forma lúdica e atrativa (Frederico Levi Amorim. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Faculdade Pedro Leopoldo, 2008).

O entendimento de que a exposição é uma produção cultural e uma forma de escrita da história também aparece em diversos relatos dos visitantes. “A exposição foi pensada de modo a suscitar no visitante uma visão ampla e crítica em relação à história e a formação social brasileira, tirando também um pouco daquela visão de D. João como glutão e bobo”, diz a estudante Marly Marques Rodrigues.

5.3- Ensinando história: “200 anos da vinda da Família Real para o Brasil”.

O Museu Histórico Nacional produz também um caderno educativo, dirigido a crianças e jovens, como parte da exposição temporária *"Um Novo Mundo, Um Novo Império: A Corte Portuguesa no Brasil"*. Nesse material o MHN interpela o público em torno do tema das comemorações dos 200 anos da vinda da Família Real e cria diálogos específicos na cultura entre museu e visitantes.

O que o Museu Histórico Nacional apresenta é mais que uma simples exposição temporária sobre o tema. O museu se coloca no lugar daquele que participa da criação do próprio evento-comemoração em torno da data. O material educativo convoca um público específico a participar do calendário do bicentenário das “comemorações” da vinda da Família Real ao Rio de Janeiro. O MHN constrói o próprio acontecimento à medida que configura uma narrativa escolhendo textos, imagens e a abordagem que conduz os sentidos para outros sujeitos, prováveis visitantes. O Museu indica claramente qual é o seu papel na disputa pelas memórias e visões de história e como continua protagonizando os acontecimentos.

O MNH elabora uma narrativa sobre a vinda da família real a ser divulgada em um material educativo para ensinar história. Cabe na análise desse material identificar algumas tensões presentes nessa narrativa. A primeira é identificar um sujeito já inscrito no texto e uma correspondência imediata entre o que o museu supõe ser um visitante ideal e aqueles que efetivamente o visitam, que não estão necessariamente em plena sintonia com o proposto pela exposição.



Figura 35: Capa do Material Educativo da exposição Um novo mundo, um novo império. A corte portuguesa no Brasil.1808/2008. Brasil-Portugal. Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 2008

Esse tipo de material, uma cartilha educativa, tem por objetivo ampliar os significados do evento-exposição para um público escolar enquadrando numa moldura o cenário, os personagens e as fontes que serão oferecidos e criando referências para os estudantes. Há consequências políticas e sociais em termos dos referenciais históricos expressos pelo museu e o grau de legitimidade dessa seleção feita por esse produtor de cultura autorizado para escrever uma história nacional.

Os conteúdos e temáticas da cartilha pretendem ensinar história. Destacam-se personagens históricos, datas e eventos políticos e administrativos proferidos num tom

transmissivo aos jovens estudantes. O material possui cinquenta páginas, num formato de pequeno caderno (cartilha) com imagens coloridas, textos e atividades com espaço para respostas. A capa é um desenho, sem indicação de autoria, que mistura símbolos nacionais, como o verde amarelo, bandeiras de Portugal e caravelas indicando a saída da corte da Europa, sua passagem por Salvador e chegada ao Rio de Janeiro. A ligação entre Portugal e Brasil também se faz nas legendas que associam a chegada da Corte a um novo mundo, um novo império e a permanência dessas ligações numa faixa abaixo do mapa escrita em vermelho “Portugal 1808-2008 Brasil”.

A cartilha é orientada para um público e as práticas culturais que permeiam a elaboração desse artefato evidenciam o diálogo entre o museu e o visitante tanto nos temas, estruturas narrativas, valores culturais e hierarquias. A análise do material produzido pelo museu considera especificamente como ele constrói um público, um visitante, atribuindo-lhe características de idade e escolaridade articuladas à concepção sobre o que é um Museu. À medida que o Museu dirige-se a um suposto *você* que visitou a exposição e agora lê o material elaborado por sua equipe, ele fala fundamentalmente dele mesmo, de suas concepções de história e de memória.

O material educativo define a vinda da família real como um evento histórico significativo e que deve ser comemorado. Em seguida o Museu Histórico Nacional, como sujeito de uma narrativa histórica, confere ao evento legitimidade e convida a reflexão sobre o tipo de narrativa que o museu pretende repercutir e publicizar na exposição.

Há na estrutura narrativa do material educativo e no sistema de imagens uma “convocação” ao visitante e uma indicação de como deve visitar a exposição. Esta interpelação do público indica uma posição física e um lugar social. Há um destinatário para o qual se oferece, “convida” a ver, de um ponto de vista particular, a construir conhecimentos em certa perspectiva social e política.

Ao considerar o material pedagógico produzido pelo MHN é possível mapear três dispositivos de construção da história pelo museu: o lugar do qual fala o museu, o campo de disputa sobre as concepções de história e memória e as opções políticas e estéticas do museu com relação ao campo museal e educacional. No primeiro caso o Museu Histórico Nacional comparece como uma instituição cultural e se posiciona como sujeito frente às comemorações históricas. No segundo, aponta no material pedagógico, em seu conteúdo e forma, uma visão

específica acerca da História elaborada dentro do campo museal. Por fim, se posiciona frente às disputas e debates historiográficos que emergem no campo educativo.

O sentido atribuído às comemorações não surge do próprio material educativo, mas da forma como ele é apresentado pelas linguagens (escolhas dos produtores) e códigos de inteligibilidade. É nesse trabalho de fechamento e marcação de fronteiras simbólicas entre museu e visitantes que se definem tanto o que é o Museu Histórico Nacional (unidade instável, posição de poder, práticas de memória que nomeiam um lugar nacional e histórico para regulação da cultura) quanto se configura um público visitante que deve reiterar a norma e responder positivamente às mensagens (exposições) regulando a si mesmo, sua identidade e subjetividade, internalizando condutas, normas, regras e modos de ser e pensar sobre o que é a história e a memória.

O processo de interpelação de um personagem preferencial imaginário (*você*) se dá a partir de uma temática, organização em subitens e atividades que propõem uma proximidade com o visitante. Ao mesmo tempo, a arquitetura dessa organização implica, por parte do Museu, a aposta em certos interesses e competências do visitante, supostamente uma criança que freqüente regularmente a escola básica, que foi à exposição com sua professora e colegas, que possui uma família (pai, mãe, avós), moradia fixa, mobiliada com mesas e cadeiras e alimentação adequada.

Essas imagens a respeito de seu público podem ser inferidas quando, em diversas atividades propostas, pede-se que a suposta criança faça uma “árvore genealógica”, peça ajuda de seus pais, sua família. Escolhendo essa forma de se dirigir aos visitantes, o MHN decide quem inclui e quem exclui da definição de público e avalia para quem fala preferencialmente: um estudante e, provavelmente seu professor, que também pode usar o material pedagógico encomendando-lhe o “Para Casa”, endereçado pelo Museu.

O material didático em questão guarda relativa autonomia em relação ao evento/comemoração e às demais exposições permanentes do Museu à medida que circula de forma mais ampla e indica uma permanência pelo seu formato impresso. No entanto, a concepção de história presente no material e na própria exposição⁷⁵ aponta para uma narrativa que considera o tempo da chegada da família como um marco para o progresso e o prenúncio de uma nova ordem política – a independência em 1822 – que fecha a exposição. Na última parte do percurso a

⁷⁵ Ver chamada no site do próprio www.museuhistoriconacional.com.br chamada para a Exposição.

estátua de D. Pedro I proclama (com áudio) a Independência do Brasil. No caderno didático, uma fotomontagem reúne a estátua de D. Pedro I, de Rodolfo Bernardelli, pertencente ao acervo do MNH, com um balão no qual em primeira pessoa a estátua se diz herdeira do trono de Portugal e grita “Independência ou Morte”.

O caderno indica eventos cujos sujeitos são os membros da Família Real. São eles que asseguram a continuidade com um passado colonial, mas marcha rumo à história nacional. A chave de explicação histórica é a relação de dependência entre colônia e metrópole, que também aparece em outras exposições do Museu como a “Colonização e Dependência” e “Memória do Estado Imperial”.⁷⁶ A memória para o Museu Histórico Nacional é um “dever” tornar presente, celebrar para um público cuja idade e escolaridade não identificam as variáveis e os sentidos manipulados por quem faz a exposição. A versão da História oferecida aos visitantes pode ser contestada, mas o trabalho visual feito pelo Museu não abre muito espaço para interações com os visitantes.

O material dispensa um contanto físico com o professor, o com os agentes do museu. As atividades propostas no material falam diretamente com um “aluno” dando-lhe instruções tais como desenhar, pesquisar, interpretar, observar, relacionar e escrever. Os recursos gráficos e visuais também se apresentam como dispositivos de credibilidade e atribuição de autenticidade. No caso do Museu, isso é feito com referência ao seu acervo, embora não indique muitas vezes no material educativo a procedência da imagem e nem faça referências se elas estavam, ou não, na exposição. Ao apresentar algumas imagens específicas o material educativo busca o reconhecimento de sua autenticidade e de sua raridade usando o fato de pertencerem ao acervo do museu ou mesmo a uma importante coleção particular. O MHN também busca se aproximar do visitante por meio do impacto visual ressaltando o formato, as dimensões da pintura. No material impresso são criados diversos recursos gráficos para facilitar a leitura. Textos curtos que dialogam com o leitor, gráficos, mapas e o uso de símbolos relacionados à monarquia portuguesa e família de Bragança como coroas, leques, bandeiras, cartolas, brasões que povoam as páginas do material educativo.

No caso do material do MHN a exploração de objetos bidimensionais (quadros, fotografias, documentos escritos) e tridimensionais (esculturas, mobiliário, louças, moedas,

⁷⁶ Ver folder de divulgação do MHN e site citado acima.

brasões) presentes na Exposição é obrigatória. A relação entre o texto e as imagens reproduzidas e trabalhadas no material impresso não podem ser pensadas, dada a própria finalidade dos objetos museais, de maneira apenas ilustrativa. Aqui o Museu lança mão de toda a discussão sobre a importância de seu acervo para reforçar sua função e seu lugar junto às instituições de memória nacionais. Ainda que nem todas as imagens sejam acompanhadas das devidas referências quanto à procedência (acervo) toda a iconografia proveniente do próprio MHN está devidamente identificada e classificada. O lugar de autoridade do Museu promove uma comparação entre os quadros de Geoff Haunt, um especialista contemporâneo em pinturas navais, intitulado *Chegada da família real em 7 de março de 1808* feito sob encomenda para Kenneth Light⁷⁷ em 1999. A outra reprodução é de Cândido Portinari, *Chegada de D. João à Bahia*, uma tela de 1952. A terceira é a imagem de um *Leque comemorativo da chegada da família real* da coleção Mariano Procópio.

O exercício de leitura de imagem proposto pelo Material Educativo (Figura 36) considera que a pintura a óleo sobre tela de Haunt é uma “pintura histórica, documental, em que o objetivo é ser fiel como uma fotografia [...] não mostra uma interpretação do artista, como no caso da obra de Portinari”. (Material Educativo, 2008, p.228-29)

⁷⁷ Estudioso dos diários de bordo da marinha inglesa que acompanharam a vinda da corte portuguesa ao Brasil no início do século XIX.

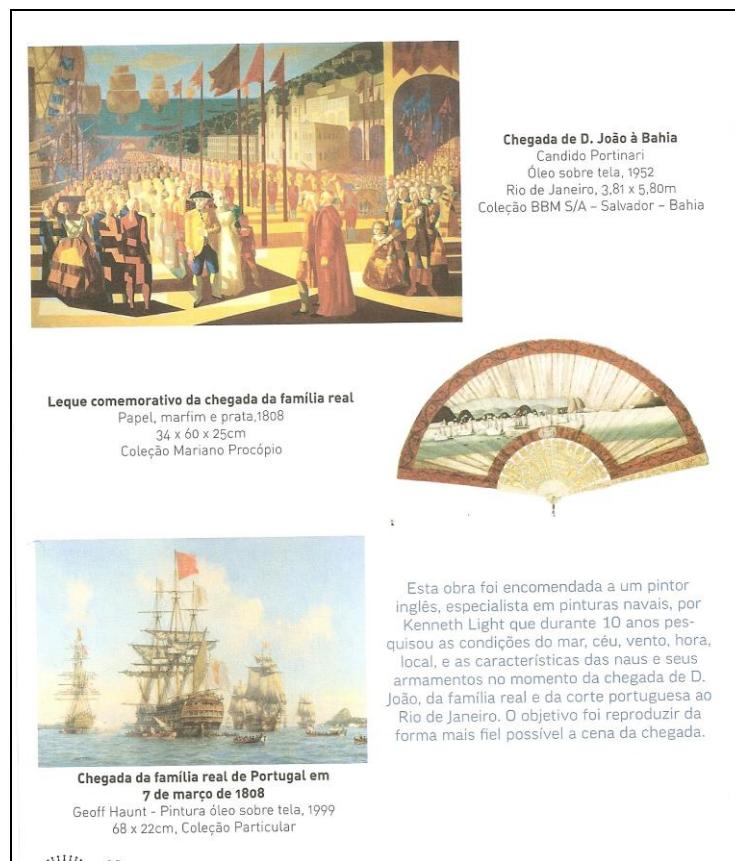


Figura 36: Material Educativo da exposição Um novo mundo, um novo império. A corte portuguesa no Brasil. 1808/2008. Brasil-Portugal. Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 2008

As três obras destacadas pelo Material Educativo não fazem parte do acervo do Museu Histórico Nacional. A primeira pertence a um banco da Bahia, a outra é parte do acervo do Museu Mariano Procópio de Juiz de Fora e a terceira é da coleção particular de Kenneth Light.

O catálogo da exposição mais parece um inventário comentado e ilustrado. Não há qualquer texto que discuta a concepção da própria exposição. É no caderno educativo que as intenções de ensino de História do Brasil ficam mais explícitas.

Resta explorar um pouco mais como os visitantes negociam com o museu essa visão de história. Frente à tentativa clara da exposição de celebrar uma história da nação e escrever a história política e social expondo os testemunhos históricos materiais que estavam descontínuos numa narrativa, resta indagar como os visitantes se posicionam frente à visão do museu e se conseguem, ou não, se contrapor a visão da história.

Entender como os visitantes descrevem, analisam, interpretam e fundamentam uma narrativa frente ao museu e suas exposições possibilita abordar as relações entre políticas e poéticas, as relações com a memória, o patrimônio e a história nos usos educativos dos museus pelos visitantes.

5.4- O visitante entre a cultura material e a experiência estética

Os relatos das visitas contribuem para reorganizar as recordações do acontecimento e invocar uma memória do grupo de estudantes que, ao produzir e selecionar as imagens disponibilizadas pelo museu, traz à lembrança um conjunto de situações vividas que não foram registradas, mas que sustentam a escrita e o conhecimento histórico por eles elaborado.

Mesmo uma visita guiada a uma exposição e uma rápida passagem pelas várias dependências do Museu Histórico Nacional deixa resíduos entre os visitantes dessa experiência evanescente. A visitante apresenta o que viu:

[...] por meio de uma visita guiada que nos deixou à vontade para apreciar toda a exposição, que por si só, nos permite interagir.

Ela é dividida em núcleos temáticos, ou seja, separados por temas ou recortes cronológicos.

A exposição conta com objetos e documentos de importantes instituições públicas e particulares, brasileiras e portuguesas, muitos dos quais são objetos inéditos.

Na visita tive a oportunidade de acompanhar desde a situação na Europa com as guerras napoleônicas, que motivaram a vinda da Corte para o Brasil, até os motivos que levaram à proclamação da Independência do Brasil pelo Imperador Pedro I.

O núcleo inicial aborda as conquistas de Napoleão na Europa, em especial na península Ibérica, seguidas de biografia dos personagens envolvidos no conflito-Napoleão, Carlos IV, D. Maria I e Jorge III. Através de acervo iconográfico cedido por instituições portuguesas.

O núcleo seguinte aborda o embarque em Lisboa e as dificuldades enfrentadas ao longo de 54 dias de travessia do Atlântico. A chegada à Bahia, em 22 de janeiro de 1808, está representada pela monumental tela de Cândido Portinari 'A chegada de D. João VI a Salvador', gentilmente cedida pelo Banco BBM S.A. e Associação Comercial da Bahia.

A exposição é imensa para apreciar todo o seu acervo seria necessário um dia inteiro, tempo que não tínhamos. Porém, trata-se de um local que gostaria de prestigiar se tiver a oportunidade de retornar a cidade do Rio de Janeiro.

A organização do MHN, além de seu grande acervo, com exposições permanentes e itinerantes utiliza projeções áudio visuais em 3D possibilitando uma nova interação com as exposições que agradam todo o tipo de público (Daniele Paulo Marques. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Faculdade Pedro Leopoldo, 2008).

O caráter monumental da exposição é somado aos objetivos didáticos. A montagem de uma linha cronológica que vai da vinda de Dom João VI à declaração de independência por Dom Pedro I é remontada nos textos e fotografias como a abaixo (Figura 37).

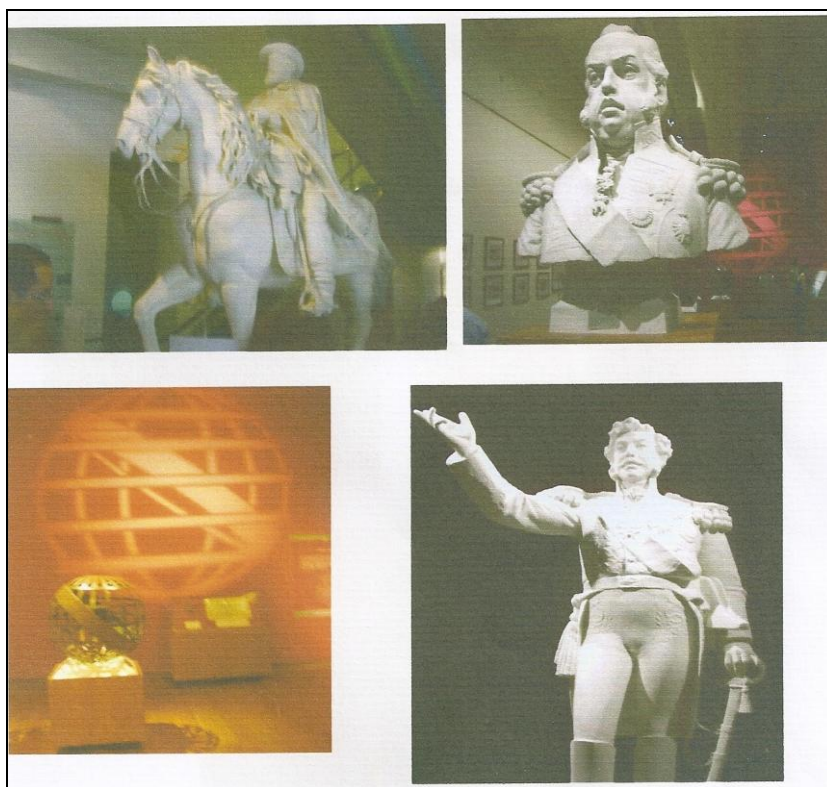


Figura 37: AMORIM, Frederico Levi. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. Curso de História, 7º período. Faculdade Pedro Leopoldo. MG, 2008

A visita ao Museu Histórico Nacional realizou-se como um rito coletivo. Teve um caráter performativo. O museu já era entendido pelos visitantes como um lugar público de debate sobre a história, e acreditavam que, de certo modo, estava mais autorizado do que o campo acadêmico (historiografia e faculdade) por trazer um *enorme acervo cultural*, mas que não deixa de causar confusão entre os visitantes. Uma das visitantes cita que viu “fotos” das filhas do casal real, utensílios que serviram para a viagem, pinturas, cartas, carimbos e “uma réplica da sala de visitas da Marquesa de Santos”.

Não se sabe o que a levou a imaginar uma sala da Marquesa de Santos em meio à exposição sobre a vinda da família real, nem as chamadas fotografias. Impressiona nesse caso a capacidade de criar outro acervo para o museu em meio à descrição dos objetos que estavam em exposição.

Para outros visitantes, o Museu Histórico Nacional é “grandioso, muito bem montado e agradável à visitação pública, com várias exposições”, diz o visitante Fernando Daniel Fraga Fonseca. Já a visitante Aline Conceição Ferreira Gregório também achou que “o acervo é enorme, por isso a visita demanda bastante tempo. Foi uma exposição proveitosa, porém um pouco cansativa devido ao tamanho do museu”.

O museu estabelece no contato com o visitante uma rede de opiniões e um quadro de diferentes reações frente à materialidade da prática museal. Cada museu possui uma narrativa distinta e a análise que o público faz da exposição se inicia com a identificação das marcas emitidas por essa fala autorizada. A interpretação é constituída pelo público no confronto entre as promessas do “gênero museu” e expectativas dos visitantes.

A parte que mais gostei, foi o museu todo, mas a que mais me prendeu a atenção foi a parte onde se encontra os canhões, pelo que pude contar, contei 48 canhões. E gostei também das pratarias, e da parte da medicina, tudo lá é muito bonito e muito bem conservado (Claudilene Aparecida de Almeida. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Faculdade Pedro Leopoldo, 2008).

Outra visitante da exposição também inicia seu relato da visita ressaltando o caráter de documento-monumento do Museu Histórico Nacional. Eles destacam o seu acervo

Ali está exposto todo um acervo, muito bem preservado e identificado como: carruagens, louças, pratarias, armas, objetos pessoais, santos religiosos, móveis, quadros entre outros dando a oportunidade principalmente a nós historiadores de poder conhecer melhor todo o contexto histórico que cercou D. João VI e sua vinda com sua corte ao Brasil, entrelaçando a história do Brasil e de Portugal (Fabiana Cristina dos Santos. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Faculdade Pedro Leopoldo, 2008).

O evento é memorável porque significa um marco na “formação do Estado nacional brasileiro com o estabelecimento da sede do governo do mundo português em terras tropicais”. O legado de D. João VI a ser apresentado na exposição é a criação de um “Império na América”, o “personagem que entrelaçou para sempre as histórias do Brasil e Portugal” (BOTTREL, 2008, p.17). Esse “destino” é a independência, assinalam os historiadores portugueses e brasileiros

Arno Wheling e Maria José Wehling, que pintam os quadros historiográficos, um de 1808 e outro de 1821. Propõem que entre uma data e a outra ocorreram mudanças significativas e irreversíveis que levaram o Brasil a se distanciar de Portugal a ponto de se tornar independente, ou formar uma nova personalidade política.

Os visitantes se apresentam em suas fotografias como parte da exposição e do acervo (Figuras 38 e 39).

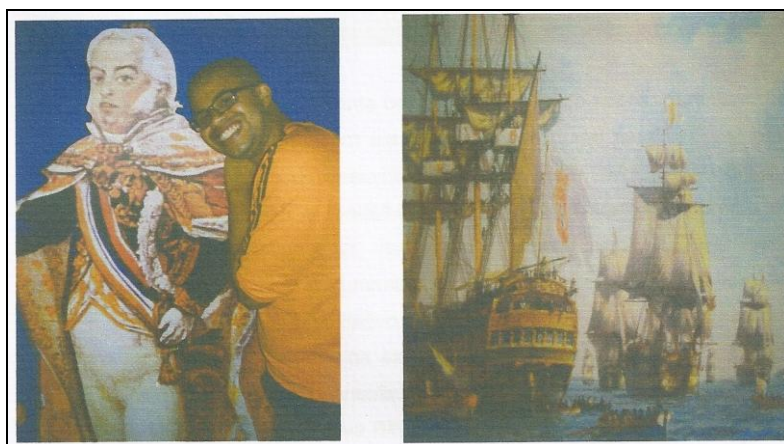


Figura 38: Montagem fotográfica de Frederico Amorim para visita à Exposição do Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 2008



Figura 39: BRAGA, Fernando Daniel. Visita ao Museu Nacional. Rio de Janeiro. 2008.

A exposição é vista como ação de difusão nos museus, e ocupa contemporaneamente uma função ao lado das ações de pesquisa e preservação antes vistas como prioritárias. A linguagem visual é priorizada e assumida pelos visitantes que elaboram novas imagens e narrativas visuais sob as formas apresentadas pelo museu. O visitante coloca em circulação a sua própria imagem como parte da exposição, exercitando sua habilidade analítica e criando novas instâncias de produção de sentido na vida cultural diária.

Não há uma única forma de estabelecer a relação entre visitantes e museus. Também não há a passagem imediata de um campo ao outro ou uma linguagem única que pertence ao museu e outra do visitante. Há um partilhamento dos códigos simbólicos e a criação de um espaço cultural de intercâmbio. A matriz cultural do museu é avaliada pelos visitantes. São estabelecidas diferenças, mas se institui um novo circuito de cultura.

Essas práticas exercitadas pelos visitantes nos museus implicam na ampliação da dimensão de produção de conhecimento histórico. Mesmo entre os visitantes que ficam mais próximos dos sentidos apresentados pelo museu, limitando-se a uma descrição da visita àqueles que buscam de forma mais abrangente inserir a narrativa do museu em um cenário político, social, cultural mais amplo, são sujeitos da produção de novos sentidos para o patrimônio musealizado. São sujeitos de uma nova narrativa à medida que buscam compreender como se dá a produção do conhecimento cultural e histórico (RUSEN, 2005, p.192).

Ao selecionarem imagens e reescreverem informações sobre a exposição os visitantes demonstram habilidades de reordenar aspectos que lhes chamaram a atenção e passam a circular em outro circuito para além do museu.

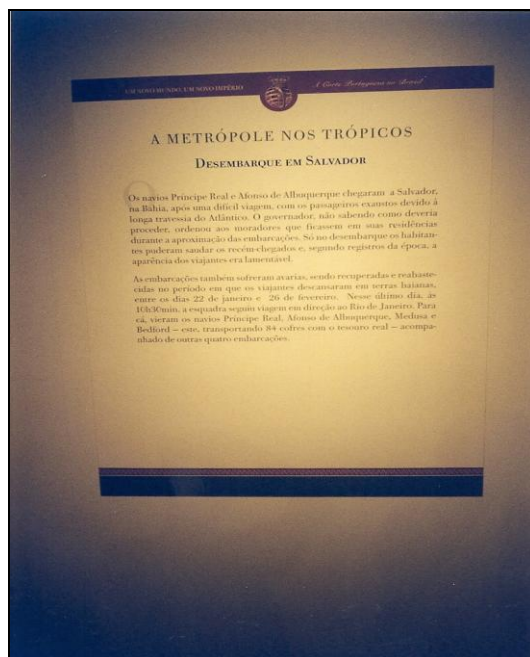


Figura 40: Fernando Daniel Fraga Fonseca. Fotografia Núcleo 2- A metrópole nos trópicos. Exposição "Um Novo Mundo, Um Novo Império: A Corte Portuguesa no Brasil", MHN. 2008

A fotografia de Fernando Daniel Fraga Fonseca (Figura 40) é aparentemente um mistério. Uma chave que pode solucioná-la é o conceito de *circuito da cultura*⁷⁸ (HALL, 1997, 2003) entendido como uma relação complexa produzida e sustentada através de movimentos distintos, mas interligados, ou seja, como práticas conectadas de produção, circulação, consumo, regulação, identidade e representação que criam formas simbólicas e dão passagem, simultaneamente, a outros movimentos de produção de sentidos.

O visitante registra um texto escrito sobre um suporte afixado na parede como parte da exposição sobre a corte portuguesa no Brasil no Museu Histórico Nacional. O texto tem como título *O desembarque em Salvador*, que também é o título de uma obra iconográfica exposta. A existência do texto indica que o Museu Histórico Nacional explica esse evento para seus

⁷⁸ Em certa medida pode-se pensar também no conceito de *circularidade de culturas* definido por Ginsburg, em contraponto ao termo mentalidade, a partir de um recorte analítico que considera as diferentes classes sociais e as influências recíprocas entre a cultura subalterna e a cultura hegemônica que se movem de maneira circular (GINSBURG, 1987, p. 13).

visitantes durante a exposição. Há a produção de um sentido que pretende ser fixado, mas que circula em outros suportes: a pintura de Portinari e a fotografia do visitante.

Nessa pesquisa tanto os museus visitados quanto seus visitantes instituem esses lugares de significação. Museus e visitantes produzem um circuito histórico e cultural e se posicionam, agenciam, criam modos de endereçamento da cultura. Entretanto, na idéia de circuito, embora estejam claros os produtos e os produtores, não há um sentido prioritário que desencadeia a ação cultural e, portanto, as ideias de “recepção” e “apropriação” não estão colocadas ao fim de uma cadeia de significação. O espectador, ou visitante, produz o sentido tanto quanto a instituição que pretende alojar a memória do evento com a exibição pública de objetos.

Acho esse trabalho de extrema relevância para nosso curso e conveniente por causa das discussões atuais. O tema é muito atual e foi interessante visitar o Rio de Janeiro justamente agora em que as comemorações dos 200 anos da chegada da família real estão acontecendo. Para mim foi muito bacana ver outras instituições museológicas e exposições de cunho histórico e artístico até mesmo para identificar as diferentes concepções de museu. Identificar a intenção da exposição e o que ela pretende contar.[...] Algumas exposições mostram o cotidiano no Brasil, as relações e o papel dos líderes e do povo, isso também é relevante. As gravuras, pinturas, documentos, objetos, instrumentos, dialogam com as exposições no qual estão inseridos e com o próprio leitor, nos fazendo desenhar e nos relacionar muito claramente com o passado (Frederico Levi Amorim. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Faculdade Pedro Leopoldo, 2008.).

A exposição enfoca muito a importância da vinda da família real para o nosso processo de emancipação política de Portugal, mas esquece de salientar que independentemente da existência desse episódio ou não nossa economia já era mais forte que a dos lusitanos, nossa elite já não agüentava a exorbitante taxaço de impostos sobre nossa produção e que as ideias de cunho liberal já pairavam sobre nossos ares gerando várias revoltas por todo o nosso território (Weberton Fernandes da Costa. Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Faculdade Pedro Leopoldo, 2008).

As visitas a museus permitem por em relação o que Gruzinski (2001) chama de sistemas culturais diferentes ou a questão das fronteiras culturais e seus hibridismos. O contato do visitante com o museu pode ser pensado não como um “contrato”, mas uma confrontação que destaca as formas de temporalidade e historicidade não contidas na noção de cultura européia e torna possível a emergência de um pensamento e práticas inventivas e improváveis de hibridismo (GRUZINSKI, 2001, p.157).

As fotografias selecionadas e apresentadas e os trechos dos relatos destacados apontam o deslocamento realizado pelos visitantes até a chegada ao Museu, onde reinstalam o lugar do visitante na cultura museal e desenvolvem um capítulo da escrita da história nos museus

O relato da visita como prática de memória e história se amplia em uma narrativa que reorganiza as recordações do acontecimento e invoca uma memória do grupo de estudantes ao selecionar as imagens e trazer à lembrança um conjunto de situações vividas e interpretadas, muitas não registradas, que sustentam uma rede de opiniões e formam diferentes quadros de sentido. Os estudantes fazem uma análise da exposição, praticando a museologia, mesmo não tendo um treinamento especial e sistemático do ofício museológico; percebem, pensam e praticam a museologia (CHAGAS, 2003, p.20). Elaboram um “pensamento museal” identificando marcas deixadas pelos quadros de referência enunciados pelo museu. A interpretação é constituída pelos visitantes no confronto com suas expectativas e as promessas não cumpridas pelo museu.

Amplia-se a reflexão sobre o processo de educação política e dos sentidos. O debate historiográfico recebe novos elementos das visões sobre o museu que se cruzam na cabeça dos visitantes: aquilo que os especialistas dizem sobre o museu, aquilo que viram no Museu do Escravo e aquilo que a escola lhes ensinou sobre a história da escravidão. As disputas são evidenciadas. É necessário mobilizar conceitos e experiências estabelecendo possibilidades e limites da abordagem para elaborar narrativas sobre a visita.

Pode-se afirmar que na elaboração dos relatos das visitas emergem uma série de efeitos formativos nos estudantes e professores/formadores. As visitas desencadeiam perguntas sobre a identidade, verbalizam sentimentos, pensamentos, aspectos de suas experiências sociais e estimula a flexibilidade. Os relatórios também validam algumas construções teóricas à medida que operam com a tradução de concepções simbólicas particulares e localizadas em uma consciência prática e, outra, discursiva de caráter mais amplo. Também permitem reconhecer e dar visibilidade pública e social a realidades locais, multiculturais e que contribuem para contrariar formas hegemônicas de produção de conhecimento já instituídas e institucionalizadas nas rotinas de formação.

Ao apresentar de forma ampla o uso feito pelos visitantes da visita ao museu, é possível ir além da crítica aos museus e discutir como os visitantes interpretam propostas expositivas da

instituição visitada em diálogo com a herança cultural e as práticas de preservação da memória e do poder. Ou, em outras palavras, como elaboram frente às imagens que lhes são apresentadas uma nova escrita imagética, acrescentando críticas e explicitando ambiguidades presentes na produção do museu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desta tese teve início com a tentativa de encontrar um “lugar” que comportasse o registro de práticas educativas perdidas em meio às preocupações em uma instituição de ensino superior que encerrava a oferta de cursos de licenciatura. Os trabalhos escolares dos alunos, em sua maior parte, eram considerados privados e não seriam recolhidos ao arquivo escolar.

O local mais provável das memórias de estudantes e professores seria o esquecimento. A situação dos documentos escolares lá encontrados não era muito diferente de outras instituições educativas. A preservação se limitava a um conjunto de textos legais, documentos oficiais, administrativos e pedagógicos. Pouco se arquivava dos testemunhos orais dos professores, alunos e funcionários. A biblioteca recebia publicações, relatórios técnicos de pesquisa e conclusão de curso.

Estava posta uma *crise de memória*: os relatos escritos e visuais de visita excediam em volume e careciam de organização. Restavam as tentativas de doação ou descarte. O museu ou o lixo. A primeira opção implicou em questionar se os museus visitados teriam algum interesse nesse tipo de resposta de sua audiência escolar. Resolvi apostar no recolhimento dos rastros, dar tratamento aos fragmentos cotidianos da cultura escolar e apresentá-los publicamente.

Sistematizar a produção dos estudantes e colocá-la em circulação foi o principal investimento dessa pesquisa. A dúvida era constante: esse tipo de fonte documental seria capaz de sustentar uma análise a respeito dos sentidos da memória, da história e dos museus na cultura contemporânea? Espero ter argumentado ao longo do texto que sim. Os relatos dos estudantes indicam que eles foram capazes de ampliar sua formação histórica ao visitar museus.

O processo de pesquisa foi de compartilhamento e convívio com as reflexões teóricas e metodológicas no grupo Memória. Aprendi a exercitar a escrita como *condição de memória*. Cada leitura, cada debate constituiu-se em novas aprendizagens vividas e sentidas. Escrever e apresentar resultados parciais tornou a pesquisa possível.

A maior tensão da pesquisa foi delimitar o próprio campo da investigação, delinear as *presenças* (estudantes e museus); as *concomitâncias* (diálogos admitidos ou criticados na bibliografia) e as *ausências* (outras ligações possíveis com a história e a educação).

A busca por critérios e a seleção das situações educativas de visitas envolveu um longo diálogo com “palavras e coisas”, autores e práticas. Um jogo de conceitos emaranhados, ao

mesmo tempo superpostos – diversos e abrangentes – e lacunares, dispersos em livros, textos e instrumentos de sistematização de dados.

Assim, para descrever e avaliar a prática de formação evitei me referir a um sistema de interpretação, ou tradução exterior (um horizonte idealizado, ou seu suposto inverso, uma abstração advinda da empiria). Propus-me a mobilizar conceitos disponíveis e discordantes, principalmente de memória e história, que circulam ao nível das minhas próprias práticas, apostando em sua emergência a partir de quem falava e das posições dos sujeitos (estudantes) e dos lugares institucionais (escolas e museus).

O maior desafio para a conclusão desse projeto decorreu da opção que o motivou inicialmente, analisar as situações educativas de visitas a museus a partir da lógica da própria experiência pedagógica. Não houve um movimento externo de observação, mas um interesse, ou desejo de saber, que veio da aproximação entre o sujeito, que se colocava na condição de pesquisador, mas estava próximo ao “objeto” investigado.

Os visitantes considerados na pesquisa não se apresentam como um grupo representativo segundo critérios sociológicos ou estatísticos, como acontece nos estudos de *recepção* que avaliam efeitos provocados em determinada audiência. Os estudantes, na condição de visitantes, esboçam hipóteses difusas acerca do que ocorre durante uma visita escolar. Um mesmo visitante utiliza estratégias diferentes ao longo de sua trajetória escolar para traçar paralelos entre sua vida e de um personagem histórico. Suas atitudes, informadas ou desinformadas, irônicas ou conformistas, dizem mais da criação de uma cultura comum, uma experiência, simultaneamente implicada e distante da cultura predominante nas escolas e museus.

A materialidade das práticas de visita surgiu do trabalho com os relatos escritos e visuais. Na leitura dos relatos as operações de narrar, próprias da vida prática, foram se constituindo como fundamento e pressuposto do conhecimento histórico escrito por professores e estudantes.

A análise das práticas de visita combinou reflexões teóricas, historiográficas e empíricas. Textos, imagens e oralidade num mesmo quadro analítico. Destaco que tanto as reflexões teóricas e historiográficas quando o quadro empírico foram tentativas de abordagem, diálogos, recortes possíveis e não implicam na concordância com todos os argumentos dos autores citados, ou um aprofundamento da reflexão sobre cada fonte em particular. Procurei explorar de cada obra

argumentos ou linhas de interpretação que interessavam no estudo do tema do visitante de museus.

As fotografias tomaram ao longo da pesquisa uma centralidade maior. A análise do conteúdo dos materiais visuais, seu uso durante as visitas e sua circulação posterior constituiu-se em um conhecimento experiencial da própria visita. As fotografias são relatos visuais construídos com possibilidades de reprodução e propriedades materiais que influenciam na forma de leitura de seus conteúdos. Nas fotografias a visita oscila entre uma viagem de estudo e de turismo. Os estudantes trazem imagens de lugares/paisagens e objetos (sem pessoas), pessoas em lugares/cenários/objetos e poucas com pessoas isoladas de cenários. Quando confrontadas às imagens produzidas pelos museus em catálogos e materiais de divulgação o cenário é destacado sem a presença de pessoas, os objetos são apresentados isolados, sem a encenação da exposição.

Nessa pesquisa selecionei fotografias-chave (amostras) de um quadro mais amplo de originais. Os objetivos dos fotógrafos eram documentar a viagem, nem sempre com a finalidade de exibir as imagens. Os relatos entregues para avaliação trazem um primeiro corte feito pelos seus produtores diretos, os estudantes. Era preciso imprimir os arquivos digitais. Os vídeos e as repetições são deixados de lado. As imagens armazenadas pelos estudantes também eram produzidas com a finalidade de exibição para familiares e para compor um álbum pessoal. As imagens impressas são utilizadas e socializadas entre o grupo e se repetem em vários relatórios de visita. A circulação das imagens, dado o seu suporte digital, motiva a colaboração e dá início a uma narrativa com exercícios de exploração e descoberta.

As fotografias trazem para a pesquisa uma dupla dimensão. É marcante seu caráter documental, mas elas não permitem afirmações generalizantes. Apresentam eventos específicos e a análise depende das condições de produção e não apenas da narrativa e do conteúdo apresentado. A produção das fotografias envolve negociações entre o criador da imagem e as circunstâncias sociais e técnicas de produção (autorização, iluminação, composição).

Na pesquisa as fotografias tiveram uma primeira entrada com valor documental (dado visual) que as considera como ato de criação de um fotógrafo e é resultado de condições específicas de produção. Em quadro mais complexo que esse primeiro de produção das imagens está a edição, ou os critérios de seleção da pesquisa, que reinscrevem as fotografias numa nova coleção junto a outras que também aderem ao plano da análise.

As fotografias vieram ao encontro da necessidade de narrar e trazem as intenções de presença como parte da ação dos visitantes, que se apresentam como o principal conteúdo das imagens. Nas fotografias dos visitantes eles compõem uma narrativa na qual utilizam os edifícios e objetos dos museus como um cenário (enquadramento da ação), uma narrativa em que eles, visitantes, são os sujeitos. Há nas fotografias uma biografia, uma auto-representação de si e do grupo. O registro fotográfico externaliza aspectos não visíveis e gera conhecimentos sobre as visitas e visitantes. Longe do local de produção as imagens são reelaboradas pela pesquisa com o propósito de circulação mais ampla, não com o propósito de identificar indivíduos específicos, mas de projetar mais longe o olhar dos visitantes.

As fotografias dos visitantes selecionadas pela pesquisa trazem essa dimensão da presença. Os estudantes se posicionam ao lado direito e esquerdo da escultura do escravo do tronco, abraçam Dom João VI, montam e desmontam as exposições visitadas com critérios de relevância pessoal. Trazem sedimentos das heranças culturais como o “imaginário do tronco” que circunda conceitos de escravidão. Colocam clivagens historiográficas como o cotidiano e a vida privada em museus marcados por exposições de viés político e nacionalista.

Os referentes oferecidos pelos museus são partilhados ou confrontados. Nasce nos relatos híbridos, edições, coleções em novos formatos. Nos museus visitados os estudantes fotografam o espaço organizado, os ícones do acervo (pinturas, esculturas) e os artefatos da museologia (desenhos, projeções e cenários). Há um museu concreto e um museu imaginado, ambos reconstruídos pelos visitantes. O visitante faz o uso do museu durante a visita e recria o lugar dando-lhe outras dimensões espaciais.

A análise das visitas ao Museu do Escravo e Museu Histórico Nacional pode ser entendida como um movimento de circulação entre o momento efetivo da prática pedagógica e de formação e o momento de reflexão na leitura dos relatos já constituídos, indicando a construção de sensibilidades que envolvem todo trabalho com a cultura e uma orientação para a vida prática daqueles implicados na dinâmica das visitas. A experiência de visita possui, junto a sua dimensão prática, uma qualidade estética dada não pelo resultado final, mas pelo movimento/transcurso da ação. É um *agir e padecer* frente às coisas físicas e imaginadas. Une eventos e objetos numa relação mútua de extensão e profundidade. As visitas a museus geram conhecimentos e narrativas à medida que permitem uma aprendizagem pela observação e pela própria experiência.

O Museu Histórico Nacional transcende as barreiras do tempo e traz uma lógica museológica ainda próxima do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), marcada pela exaltação dos feitos grandiosos nas esferas militar e política e com pouco interesse pelo cotidiano. O museu resiste ao tempo presente. Mas os visitantes não fazem essa leitura e se colocam na prática de sua atualização. Representam a si mesmos na exposição e se apropriam de seu acervo num arquivo fotográfico.

No Museu do Escravo ocorre algo semelhante. Se é legítimo destacar que as práticas de colecionismo e a exposição do museu alimentam preconceitos raciais e estereótipos, os visitantes não apenas fizeram a crítica dessas práticas como redefiniram eles mesmos a coleção de objetos curiosos. Mais uma vez remontaram o acervo nas suas narrativas escritas e visuais.

O procedimento de leitura das exposições que implica em montagem e desmontagem de coleções foi experimentado pelos estudantes no Museu Histórico Abílio Barreto, ou seja, numa visita a museus. O conteúdo de uma exposição também é utilizado para analisar outras. Os museus são comparados entre si. Os critérios são internos (museus) e não externos (escola, historiografia).

O tipo de argumento predominante nas narrativas não vem diretamente de leituras ou discussões teóricas, embora elas sejam utilizadas como no caso da escravidão. Os argumentos produzidos nas narrativas são configurados na própria experiência que oscila entre “efeitos de presença” por estar dentro do museu, ver a exposição, e “efeitos de sentido” (o que leu, estudou sobre escravidão, história do Brasil)

Pode-se concluir que as visitas trouxeram uma série de efeitos formativos para os estudantes-visitantes. Desencadearam afirmações sobre a identidade profissional, verbalizaram sentimentos e pensamentos sobre o pertencimento cultural ao tempo presente e estimularam a reflexividade sobre o exercício da escrita da história em museus. Os relatórios também validaram algumas construções teóricas à medida que operavam uma ponte entre as concepções particulares e localizadas, elaboradas em reação quase imediata ao contato com o patrimônio musealizado, e outra dimensão teórica mais ampla, acionada pela leitura e seleção de trechos que recebiam um novo formato com a pesquisa.

Os relatos criaram condições de reconhecimento, visibilidade pública e social a realidades locais, como é caso do Museu do Escravo em Belo Vale, Minas Gerais. Colaboram também para

contrariar formas hegemônicas de produção de conhecimento já instituídas e institucionalizadas nas rotinas de formação. A visita ensina que os museus são espaços públicos onde são construídas diferentes formas de ver a sociedade e, nesse aspecto, ajudam a tornar visíveis as temporalidades.

As visitas se apresentam como uma prática de coletar e a nova coleção passa a circular de maneira também inovadora frente ao acervo dos museus. Os relatos integram elementos orais, textuais e visuais em um conjunto que dialoga com os valores e significados da cultura dos museus e da cultura escolar. Os visitantes fazem um uso prático dos museus e da historiografia para elaborar um conhecimento histórico que utiliza novas formas de seleção e organização da memória.

Para ser coerente com o tema tentei apresentar a pesquisa de um modo mais narrativo, menos cronológico, que contasse a história dos sujeitos da pesquisa. Uma “manufatura” que pudesse se contrapor aos “produtores” institucionalizados nos museus e órgãos de pesquisa.

Talvez tenha encontrado ao final uma solução para a impressão dos visitantes que me intrigou durante quatro anos. Quando saem do museu saíram de uma sala de aula. As visitas são viagens ao interior, mas levam para além dos horizontes, fazem experimentar sentimentos de turista, viajante, estudante, historiadores, não importa. São uma viagem pelo espaço (museu), mas por pouco tempo, deve-se manter a cabeça no lugar (sala de aula).

A tentativa de entender o visitante como um “espectador emancipado”, como um viajante que carrega sua própria bagagem, seus emblemas de pertencimento cultural à profissão docente e inclui suas observações sobre os territórios oficiais da memória, implica em considerar que a exclusão cultural existe de fato e a reivindicação ao direito de participação na gestão cultural implica em afirmar e reconhecer espaços como os dos museus como “casas de pertencimento” e de “presença” do visitante.

Os visitantes em questão são a expressão desse direito à participação cultural. Num primeiro momento se coloca ainda como um estrangeiro, um estudante que faz sua primeira visita ao museu, mas que a partir desse primeiro encontro recebe uma espécie de “senha” que lhe permite adentrar esse mundo dos museus. Ser visitante afeta seu desejo no âmbito da cultura, afeta sua formação história. Suas narrativas de visita apontam esses deslocamentos, novas práticas e roteiros de formação acadêmica e profissional.

DOCUMENTOS

1- Registros de estudantes das atividades de visita a museus

FIPEL – FACUDADES INTEGRADAS DE PEDRO LEOPOLDO. Instituto Superior de Educação de Pedro Leopoldo. **Relatórios de visita ao Museu Histórico Abílio Barreto**. 2º período. Curso de História. Pedro Leopoldo. MG, 2005.

_____. **Relatório síntese do Trabalho de Campo. Visita a Belo Vale - MG. Museu do Escravo e Fazenda Boa Esperança**. 4º período. Curso de História. Pedro Leopoldo. MG, 2006.

_____. **Relatório de visita ao Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro**. 7º período. Curso de História. Pedro Leopoldo. MG, 2008.

_____. **Relatórios individuais de visita ao Museu Imperial de Petrópolis nos anos 2001, 2005, 2004 e 2007**. Curso de História. Pedro Leopoldo, MG, 2007.

_____. **Relatório final de Estágio Supervisionado. Projeto de integração Museu- Escola. Visita de alunos do Ensino Médio ao Museu Abílio Barreto-BH**. Curso de História. Pedro Leopoldo. 2000.

Roteiro de Pesquisa para os Formadores. Enviado para os professores que participaram do trabalho de campo no Rio de Janeiro com a turma do 7º período e outros. 2008.

Transcrição fita *Grupo Focal* – gravada em 30/04/2008 quarta-feira - antes do trabalho de campo ao Rio de Janeiro- Faculdade de Pedro Leopoldo com 9 alunos do 7º. Período – Curso de História –Faculdades Pedro Leopoldo-MG. Feito com a ajuda da professora Cristiane Almeida (assistiu e tomou notas). Total 7 páginas.

Entrevistas monitores-estagiários na exposição “Família Ferrez novas revelações no Museu de Artes e Ofícios. Belo Horizonte. 2008.

Diário de campo. Observação das visitas de três escolas básicas ao Museu de Artes e Ofícios. Belo Horizonte. 2008.

2- Documentos das instituições visitadas

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL - RJ

MUSEU Histórico Nacional. Um novo mundo, um novo império. A corte portuguesa no Brasil. 1808/2008 Brasil-Portugal. Setor Educativo. 50 páginas. 2008.

_____. *Guia do Visitante*. Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro. 1957. 36p.

_____. Informes do setor educativo. Impresso 4 páginas.

_____. Revista Didática da Exposição Itinerante. 28 páginas. 2005.

_____. Folheto de apresentação do acervo e das exposições. s/d.

_____. Conhecendo o Museu Histórico Nacional. s/d.

TOSTES, Vera Lúcia Bottrel. *Um novo mundo, um novo império: a corte portuguesa no Brasil, 1808-1822. Catálogo da exposição*. Curadora Vera Lúcia Bottrel Tostes, curadoria adjunta Lia Silva Peres Fernandes. Rio de Janeiro. Museu Histórico Nacional. 2008. 192p.

MUSEU DO ESCRAVO – Belo Vale/MG

JULIÃO, Letícia. **Projeto de Revitalização do Museu do Escravo**. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. Superintendência de Museus. Disponível em: <www.dejore.com.br/belovale/turismo_museu.htm> Acesso em 2006.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Cultura. Superintendência de Museus. **Museus mineiros- Museu do Escravo**. Imprensa Oficial. Minas Gerais. 2002. 4p.

PREFEITURA Municipal de Belo Vale. Roteiro Turístico. Secretaria Municipal de Cultura e Turismo. **Belo Vale aqui começou Minas Gerais**. Administração 2005/2008. 4 p.

Outros documentos

BRASIL. Ministério da Cultura. Departamento de Museus e Centros Culturais. **Política Nacional de Museus. Brasília.** 2003. Disponível em < WWW. museus.gov.br>. Acesso em 2008.

FIPEL – FACUDADES INTEGRADAS DE PEDRO LEOPOLDO. Instituto Superior de Educação de Pedro Leopoldo – **Projeto Pedagógico do Curso de História.** História. Pedro Leopoldo, MG. 2004.

IBRAN- Instituto Brasileiro de Museus. **Cadastro Nacional de Museus.** Disponível em <WWW.museus.gov.br> Acesso em 2010.

OBSERVATÓRIO de Museus e Centros Culturais. **I Boletim. Pesquisa Piloto. Perfil-Opinião 2005. Onze Museus e seus visitantes.** Rio de Janeiro e Niterói. Ano 01. Agosto. 2006.

UNIRIO. Escola de Museologia SÁ, Ivan Coelho de. (Coord.). **Recuperação e preservação da memória da museologia no Brasil. Rio de Janeiro.** 2007. Disponível em: <<http://www.unirio.br/museologia/nummus/projetodepesquisa.htm>> Acesso em 06 de abril de 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

ADORNO. Theodor W. Museu Valey-Proust. In: **Revista do patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Brasília, IPHAN. N. 31, 2005, p.171-183.

ALMEIDA, Adriana Mortara. O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. **História, Ciências, Saúde- Manguinhos**, V.12 (suplemento) p.31-53, 2005.

_____. Os visitantes do Museu Paulista: um estudo comparativo com os visitantes da Pinacoteca do Estado e do Museu de Zoologia. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 12, p. 269-306, 2004.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Mário de. (1917) Há uma gota de sangue em cada poema. In: **Poesias completas**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: USP, 1987.

ANICO, Marta. **Museus e pós-modernidade: discursos e performances em contextos museológicos locais** – 1ª ed. – Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2008.

ARAUJO, Valdei Lopes de. Para além da autoconsciência moderna: a historiografia de Hans Ulrich Gumbrecht. **Varia hist.** [online]. 2006, vol.22, n.36, pp. 314-328.

ASENSIO, Mikel, e POL, Helena. Aprendizagem em museus. IN: **Seminário de Ação Educativa. Cultura e educação: parceria que faz história**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez, MAO, 2007. p. 63-101.

BARCA, Isabel. Museus e identidades. In: BARCA, Isabel (Org.) **Educação Histórica e Museus. Actas das Segunda Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2003. p.97-104.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Usos da Narrativa em História. In. MELO, Maria do Céu/LOPES, José Manuel. **Narrativas Históricas e Ficcionalis**. Recepção e Produção para Professores e Alunos. Actas do Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2004. p. 29-39.

BANN, Stephen. **As invenções da história: ensaios sobre a representação do passado**. São Paulo, Editora Unesp, 1994.

BAUDELAIRE, Charles. A Exposição Universal de 1855 e Salão de 1859. In: **A modernidade de Baudelaire**. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1988.

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: **Obras escolhidas vol.II**. São Paulo: Brasiliense, 2000, p.71-142.

_____. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, José Neves. Espelho da nossa história: imaginário, pintura histórica e reprodução no século XIX brasileiro. In: **Revista Tempo Brasileiro**, V.87. Rio de Janeiro, p.58- 78, 1986.

_____. Cada coisa em seu lugar. Ensaio de interpretação do discurso de um museu de história. **Anais do Museu Paulista**. Ano/vol. 8/9, n. 9, São Paulo, p. 151-176.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o Ofício do Historiador**. tradução: André Telles. Rio de Janeiro. Jorge Zahar. 2002.

BOLÍVAR, Antônio Botia. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1), 2002. Disponível em < <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> Acesso em 2009.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Editora Zouk, 2003.

BREFE, Ana Claudia Fonseca. Os primórdios do museu: da elaboração conceitual à instituição pública. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos pós-graduados em história da PUC-SP**, Educ. São Paulo (17), nov.1998, p. 281-315.

_____. **O Museu paulista: Affonso de Taunay e a memória nacional 1917-1945**. São Paulo: UNESP: Museu Paulista, 2005.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Museologia e museus: princípios, problemas e métodos**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 1997. (Cadernos de sociomuseologia, n. 10).

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **Museologia e museus: os inevitáveis caminhos entrelaçados**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2006 (Cadernos de Sociomuseologia, 25).

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controversas: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo, UPF, 2001.

CAMARGO, Dulce Maria; P. ZAMBONI, Ernesta e GALZERANI, Maria Carolina B. Sabor e Dissabores do Ensino de História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh, Marco Zero, vol.9, no. 19, set.189-,fev.1990, p.181-195.

CAMPOS, Vinício Stein. **Elementos de museología: história dos museus**. Vols. 1 e 3. Edição do Autor. 1970.

CANCLINI, Nestor Garcia. Los usos sociales del patrimonio cultural. En: CRIADO, Aguilar. **Patrimônio Etnológico. Nuevas perspectivas de studio**. Consejería de Cultura. Junta de Andaluzia. 1999.p.16-33.

CARVALHO, Maria Cristina. **Instantâneos da visita: a escola no centro cultural**. Tese de Doutorado. PUC-RJ. 2005.

CARTER, Jennifer. New Nation, Nova História: Alexandre Lenoir e do Musée des Monuments Français (1795-1816). In: **NaMu. Making National Museums**. 165. Linköping University. Canadá. Fevereiro 2007. Disponível em<<http://www.ep.liu.se/ecp/022/015/ecp072215.pdf>> Acesso em 18,mar.2010.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1994.

CHAGAS, Mario de Souza. **Imaginação museal. Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 307 p.

_____. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. In. **Cadernos de Sociomuseologia**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, v.13. 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo. Ed. UNESP, 1998.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. 3ª. ed. São Paulo: Estação Liberdade; UNESP, 2006.

CLIFFORD, James. **The predicament of culture: twentieth-century ethnography, literature and art**. Cambridge, Harvard University Press. 1988.

COSTA, Carina Martins. A educação em museus históricos em foco: uma análise da produção acadêmica brasileira. In: **Anais do VIII Enpeh. Encontro nacional de pesquisadores do Ensino de História**. São Paulo, USP, 2008. CD-ROM.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Chão de pedras, céu de estrelas: o museu-escola do Museu da Inconfidência, Ouro Preto, década de 1980**. Dissertação mestrado. Campinas, SP, 2011.

CURY, Marília Xavier. Os usos que o público faz do museu: a (re) significação da cultura material e do museu. **MUSAS- Revista Brasileira de Museus e Museologia/ Instituto do patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Departamento de Museus e Centro Culturais. Vol.1, n.1, Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

CURY, Marília Xavier Cury. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDEROT, Denis. **Ensaio sobre a pintura**. Campinas: Papirus, Ed. Unicamp, 1993.

DIDI-HUBERMAN, GEORGES. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DOMINGUES, Claudio Moreno. **O Olhar de Quem Olha: Cultura Visual, Arte e Mediação na Aula de História - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico**. São Paulo: Instituto de Artes - IA, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2006 (mestrado).

ELLSWORTH, Elizabeth. "Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também". In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Nunca fomos humanos: metamorfoses da subjetividade contemporânea**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas de la escuela en Españã: tres cortes historiográficos. **Pro-Posições**. Dossiê Cultura escolar e a cultura material escolar: entre arquivos e museus. Campinas, São Paulo, v.16, n.1(46) jun/abr.2005, p.41-63.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Quando a recepção já não alcança: por uma revisão no objeto e método. In: **XVII Encontro da Compós UNIP**, SP, 2008.

ESQUENAZI, Jean-Pierre. **Sociologia dos públicos**. Porto, Porto Editora. 2006.

ESTEVES, Fernando Segismundo. Venâncio Filho, Fernando de Azevedo e Euclides da Cunha. **Revista Faculdade de Educação USP**. 1994, vol.20, n.1-2, p. 52-72.

FABRIS, Annateresa. O circuito social da fotografia: Estudo de caso I. In. FABRIS, Annateresa (org.) **Fotografia: Usos e funções da fotografia no século XI**. São Paulo, Edusp, 1998, p. 39-57.

FENELON, Déa Ribeiro. A licenciatura na área de ciências humanas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, SBPC, v. 35, n.9, p.1257-1262, set.1983.

_____. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. Licenciatura. **Caderno Cedes**, n.8, p.22-27, 1987.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Visitas a museus e o ensino de história. **ENDIPE**, 15, **Belo Horizonte**, abr. 2010. **Anais...** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 466-484.

FISCHER, B. T.D. A história de vida como alternativa metodológica. In: **Professoras: histórias e discursos de um passado presente**. Pelotas: Seiva, 2005, p.243-287.

FONSECA, Janete For de Maio. O Trabalho de campo na Formação de Professores de História: relato de uma experiência. In: **VII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**, Uberlândia. 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, Papirus, 2008. p. 261-280.

FREYRE, Gilberto. **Ciência do homem e museologia**. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (Série documentos, 14) 1979.

FRIZOT, Michael. Os continentes primitivos da fotografia. In TURAZZI, Maria Inez (org). **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Fotografia**, No. 27. Iphan, 1998. p. 39 - 43.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e (re)invenção educacional: uma tessitura coletiva na escola pública. In: MENEZES, Maria Cristina (Org.) **Educação, memória, história: possibilidades, leituras**. Campinas. SP: Mercado das letras, 2004, p. 287-330.

_____. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de, et alii (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p.48-68.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa educacional em ciências sociais e humanas**. Brasília. Liber Livro, 2005.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

GOMES, Marcelo Bolshaw. Na tessitura da intriga. A narrativa como a arte de enredar pessoas, coisas e idéias. **História, imagem e narrativas**. No. 9, outubro/2009. Disponível em< <http://www.historiaimagem.com.br>> Acesso em 29/11/2011.

GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio: Museu de Arte e Escola**. Tese de Doutorado. USP, 2000.

_____. Política educacional do Museu Lasar Segall: construções poéticas inexauríveis. In: CHAGAS, Mário (Org.) **Revista do Patrimônio Artístico Nacional**. Brasília. Iphan, 31,2005 p. 89-99.

GUIMARÃES, César Geraldo; LEAL, Bruno Souza. Experiência estética e experiência mediada. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 19, p. 1-14, julho/dezembro 2008.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Modernização dos sentidos**. São Paulo, Ed. 34, 1998.

_____. **Produção de presença. O que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro, Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2010.

GURAN, Mílton. **Fotografar para descobrir, fotografar para contar**. Comunicação apresentada na II Reunião de Antropologia do Mercosul. Pirinópolis - Uruguai, 11 a 14 de novembro. 1997

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônio. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 15-36, jan/jun 2005

_____. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; IPHAN, 1996.

GONZALEZ MONFORT, Neus, **L'uso didàctite i el valor del patrimoni cultural**. Tese de doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona, 2004.

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London; Thousand Oaks, California: Sage in Association with the Open University, 1997.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. BH: Ed. UFMG, Brasília: UNESCO, 2003.

HERNANDEZ, F. Xavier. El patrimonio como recurso em La enseñanza de las ciencias sociales. In: BALLESTEROS, D. FERNANDES, C. MOLINA, J.A. MORENO, P. (Org.). **El patrimonio y La didáctica de las ciencias sociales**. Cuenca. AUPDCS. Universidad de Castilla La Mancha, p.455-466.

HOOPER-GREENHILL, Eilean, Exhibitions and interpretation Museum Pedagogy and Cultural Change. In: **Museum and interpretation of Visual Culture**. London, New York: Routledge, 2000.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational role of the Museum**. 2ª. edição. London e New York, Routledge.1999.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. Professores em espaços não-formais de educação: acesso ao conhecimento científico e formação continuada. **Anais XV ENDIPE**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 426-446.

JEUDY, Henri Pierre. **A arte que doma o olhar**. Cadernos PPG-AU/UFBA, Salvador, Ano VI. vol. 37-Número Especial , 2008, FAUFBA, EDUFBA. p.37-54

KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes: o encontro de museus e escolas no Brasil a partir da década de 50 do século XX. **Varia História**. Belo Horizonte, vol 27, no.46, p.581-598, 2011.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p.134-146.

_____. **Futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio Janeiro, Contraponto, Ed. PUC-Rio. 2006.

KOPTCKE, Luciana Sepúlveda. Bárbaros, escravos e civilizados: o público dos museus no Brasil, In: Chagas, M., (org.) *Museus: antropofagia da memória e do patrimônio*, **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº31. Rio de Janeiro: IPHAN, 2005. p.184-205.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis, Vozes. 2002.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LIDCHI, Henrietta. The poetics and the politics of exhibiting other cultures. In: HALL, S. **Representation: cultural representation and signifying practices**, London, Sage, 1997. p. 153-222.

LIBEDINSKY, Marta. Os museus e as escolas: da visita turística à visita de descoberta. In: LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 169-181.

LIGHT, Kenneth. Com os pés no mar. Entrevista. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro. Biblioteca Nacional, Ano 2, n. 14, Nov. 2006, p. 48-53.

LOPES, Maria Margaret. A mesma fé e o mesmo empenho em suas missões científicas e civilizadoras: os museus brasileiros e argentinos do século XIX. **Rev. bras. Hist.** [online]. 2001, vol.21, n.41, pp. 55-76..

_____. **O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. A formação de Museus Nacionais na América Latina Independente. **Anais Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro, 1998, v.30, pp. 121-145

LOPES, Maria Margaret e MURRIELLO, Sandra Elena. Ciências e educação em museus no final do século XIX. **Hist. ciência saude-Manguinhos** [online]. 2005, vol.12, supl., pp. 13-30. ISSN 0104-5970.

LOURENÇO, Maria Cecília França. **Museus acolhem Moderno**. São Paulo : EDUSP, 1999.

MACDOLNALD, Sharon. (org.) **A companion to Museum studies**. Oxford, Blackwell Publishing, 2006.

MAGALHÃES, Aline Montenegro; TOSTES, Vera Lúcia Bottrel. Museus e representações da nação no pós-colonialismo: reflexões sobre os passados construídos no Museu Histórico Nacional. In: BENCHERTRIT, Sarah Fassa; BEZERRA, Rafael Zamorano; CHAGAS, Mário de Souza (orgs.). **A Democratização da Memória: a função dos museus ibero-americanos**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2009. p. 119- 138.

MARANDINO, Martha. ALMEIDA, Adriana Mortara e VALENTE, Maria Esther Alvarez. (Org.) **Museu: lugar do público**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

_____. et al. A abordagem qualitativa nas pesquisas em educação em museus. **VII ENPEC. Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências**. nov. 2009 Disponível em<<http://www.foco.fae.ufmg.br/viiienpec/index.php/enpec/viiienpec/schedConf/presentation>> Acesso em: 31 jun.2010.

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

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: história e fotografia, interfaces. **Revista Tempo**. vol. 1, n.2, Niterói, Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, dez. 1996. P.73-98.

_____. Prática fotográfica e a experiência histórica – um balanço de tendências e posições em debate. **Interin**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens. Universidade Tuiuti do Paraná, v. 10, n.2, 2010. Disponível em: <<http://seer.utp.br/index.php/vol11/issue/view/4/showToc>> Acesso em: 03 dez. 2011.

MENDONÇA, Edgar Sussekind de. **A extensão cultural nos museus**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional. 1946.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Para que serve um Museu Histórico? In: BRASIL, Museu Paulista. **Como explorar um museu histórico**. São Paulo: MP/USP, 1992.

_____. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, Nova série, v. 2, p. 9-42, jan/dez 1994), São Paulo: M P/USP, 1994.

_____. O Museu de cidade e a consciência da cidade. In: SANTOS, Afonso Carlos M. dos; GUIMARAENS, Cêça; KESSEL, Carlos (org.). **Museus e cidades**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2004.

_____. A exposição museológica e o conhecimento histórico. In: FIGUEIREDO, Betânia G. e VIDAL, Diana G. (Org.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte: MG: Argvmentvm; Brasília, DF: CNPq, 2005. p. 15-84

_____. Os museus na era do virtual. In: BITTENCOURT, José Neves, GRANATO, Marcus, BENCHETRIT, Sarah Fassa. (Orgs.) **Livro do Seminário Internacional. Museus, ciência e tecnologia**. Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro. 2007, p. 49-70.

MICHELET, Jules. **O Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. RJ: Zahar, 1975.

MIRANDA, Sônia Regina. Lugares de memória, espaços de formação: elos invisíveis na constituição do conhecimento histórico de professores. In: ZAMBONI, Ernesta e

FONSECA, Selva Guimarães. **Espaços de formação do professor de história**. Campinas, Papirus, 2008. p. 261-280

MIRANDA, M.G. RESENDE, A. C. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. v.11,n.33.set./dez.2006, p.511-518.

MISAN, Simona. Os museus históricos e pedagógicos do estado de São Paulo. **Anais do Museu Paulista**. [online]. 2008, vol.16, n.2, pp. 175-204.

MUNAKATA, Kazumi. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 513-529, set./dez. 2004.

MURTA, Stela Maris e ALBANO, Celina (org.) **Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar**. Belo Horizonte, Ed. UFMG; Territorio Brasilis, 2002.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, São Paulo, 1993.

NASCIMENTO, Silvania Sousa do. O desafio de construção de uma nova prática educativa para os museus. In: FIGUEIREDO, Betânia G. e VIDAL, Diana G. (Org.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte: MG: Argymentvm; Brasília, DF: CNPq, 2005. p. 221-239.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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. **Anais do Museu Histórico Nacional**, vol. 28, 1998. p. 65-89.

ORTNER, Sherry B.. Subjetividade e crítica cultural. **Horizonte Antropológico**. [online]. 2007, vol.13, n.28, pp. 375-405.

PARK, Margareth; FERNANDES, Renata Sieiro, CARNICEL, Amarildo. **Palavras-chave em educação não-formal**. Holambra, Ed. Stembro, Campinas, Unicamp/CMU, 2007.

PERRENOUD, Phillipe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal, Porto Editora. 1994.

PEREIRA, Junia Sales et al. **Escola e Museus: diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus, PUC Minas/Cefor, 2007.

POULOT, Dominique. O modelo republicano de museu e sua tradição. In: BORGES, Maria Eliza Linhares (Org.). **Inovações, coleções, museus**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

POMIAN, Krzysztof. Coleção In: **Enciclopédia Einaudi**, vol.1, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1978, p.51-86.

POSSAS, Helga Cristina Gonçalves. Classificar e ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural. In: FIGUEIREDO, Betânia G. e VIDAL, Diana G. (Org.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte: Argvmentvm; Brasília,CNPq, 2005. p. 151-162.

PIMENTEL, Thais Velloso Cougo. (Org.) **Reinventando o MHAB: o museu e seu novo lugar na cidade:1993-2003**. Belo Horizonte: Museu Histórico Abílio Barreto, 2004.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. São Paulo. Abril Cultural, 1979.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

RAMOS, Francisco R. L. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

_____. Comentário VII. In: **Anais do Museu Paulista**. v. 15. n.2. Jul - Dez. 2007. p. 83-91.

RIBEIRO, Darcy. Le Musée de l' Indien, Rio de Janeiro. In: **Museum**. Paris: UNESCO, p.5-10, 1955.

RICOEUR, Paul et al. **As culturas e o tempo: estudos reunidos pela Unesco**. Petrópolis, Vozes, São Paulo, EDUSP, 1975.

RICOEUR, Paul. **Do Texto à Acção. Ensaio de Hermenêutica II**. Porto, Rés-Editora. 1991.

_____. **Tempo e Narrativa. 1. A intriga e a narrativa histórica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Lise Corrêa e GOUVEIA, Inês. Espaço Museu- construção do saber. **Revista Eletrônica Jovem Museologia: estudos sobre museus, museologia e patrimônio**. ANO 01, Nº Especial I, maio se 2006. Dossiê especial: Museus e público jovem. Disponível em: <<http://www.unirio.br/jovemmuseologia>> Acesso em 26 out.2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história; os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2001.

_____. **História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: UNB, 2007.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem história: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora, BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR. Universidade do Minho/Instituto de Educação, 2010. p. 51-77.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **História da Historiografia**. No. 2, 2009, p. 163-209. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/rhh/index.php/revista>> Acesso em: 11 dez. 2011.

RUSSIO, Waldisa. **Museu? Um aspecto das organizações culturais num país em desenvolvimento.** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: FESP, 1977.

_____. **Um museu da indústria na cidade de São Paulo.** (Tese de Doutorado). São Paulo: FESP, 1980.

RUSSIO, Waldisa. Texto III. In: ARANTES, Antônio Arantes (Org.). **Produzindo o passado: estratégias de construção do patrimônio cultural.** São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 59-78.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 7a ed, Porto: Afrontamento: 1995.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** V. 4, São Paulo: Cortez, 2006- 51-92.

SANTOS, Greciene Lopes dos. **Ação educativa museal: marcas institucionais e registros documentais.** Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais. 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais.** São Paulo: Papirus, 1995. p. 27-37.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Museu, escola e comunidade:** uma integração necessária. S. L.: SPHAN, 1987.

_____. **Repensando a Ação Cultural e Educativa dos Museus.** Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1993.

_____. **Processo museológico e educação:** construindo um museu didático-comunitário. Lisboa: ULHT, 1996. (Cadernos de Sociomuseologia, 7).

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **A escrita do passado em museus históricos**. Rio de Janeiro: Garamond, Minc, Iphan, DEMU, 2006.

SÁPIRAS, Agnes. **Aprendizagem em Museus: uma análise das visitas escolares no Museu Biológico do Instituto Butantã**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

SCHAWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo, Cia. das Letras, 1993.

_____. A “era dos museus de etnografia” no Brasil: o Museu Paulista, o Museu Nacional e o Museu Paraense em finais do XIX. In: FIGUEIREDO, Betânia G. e VIDAL, Diana G. (Org.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte: MG: Argvmentvm; Brasília, DF: CNPq, 2005. p. 113-136.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48, p.189-211, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. CEDES** [online]. 2005, vol.25, n.67, pp. 297-308. ISSN 0101-3262.

SEABRA, Elizabeth. Entre o discurso historiográfico e objetos museológicos: visitas de estudantes de história ao Museu do Escravo em Belo Vale - MG. In: COSTA, Helouise (Coord.). Programa e resumos da VI Semana de Museus da universidade de São Paulo. **Museus hoje: desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, 2007. p.28.

_____. Entre o campo e a cidade: memória e preservação na Fazenda do Quilombo em Minas Gerais. **Tempo e Argumento**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 148 – 160, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2268/1707>

SEIBEL-MACHADO, Maria Iloni. **O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida.** Tese doutorado. Campinas, São Paulo, 2009.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.77-92.

SILVA, Shirleide Pereira da. **Museu como instituição guardiã e anfitriã. Representações sociais de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife.** Dissertação de Mestrado. UFPE, 2005.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido.** Campinas: SP, Papirus, 2007.

SUANO, Marlene. **O que é Museu.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./fev./mar./abril 2000, p.5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005. p.15-54

TELLES, Ângela da Cunha Motta. Mostar, educar, celebrar. Apontamentos sobre a história das atividades educativas no Museu Histórico Nacional, 1922-1968. **Anais do MHN**, v. 29, 1997, p.187-210.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. **Museus: sua importância na educação do povo.** Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1956.

VALERY, Paul. O problema dos Museus. In: **Revista do patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** Brasília, IPHAN. n.31, 2005, p.32-35.

VENANCIO FILHO, Francisco. **A educação e seu aparelhamento moderno: brinquedos, cinema, rádio, fonógrafo, viagens e excursões, museus e livros.** Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1941.

VERGARA, Moema de Resende. Ciência e modernidade no Brasil: a constituição de duas vertentes historiográficas da ciência no século XX. **Revista da SBHC**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 22-31, jan./ jun. 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX. In: VIDAL, Diana G. e SOUZA, Maria Cecília de. (Org.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 107-116.

_____. Escola Nova e processo educativo. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive (org.) **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p. 497-517.

_____. A docência como uma experiência coletiva: questões para o debate. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.711-735.

VILLALTA, Luís Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v.13, n.25/26, p.223-232, set. 92; ago.93.

WERTSCH, J, et al. **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

WILLIAMS, Daryle. Sobre patronos, heróis e visitantes. Museu Histórico Nacional, 1930, 1960. In: **Anais do Museu Histórico Nacional** Vol. XXIX, 1997.p. 141- 186.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: 1780-1950.** São Paulo, Editora Nacional, 1969.

_____. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ZALUAR, Alba. Teoria e prática do trabalho de campo: alguns problemas. In: CARDOSO, Ruth. **A Aventura Antropológica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.p.107-125.

ZAMBONI, Ernesta(org.). **Digressões sobre o ensino de história: memória, história oral e razão histórica**. Itajaí: Editora Maria do Cais, 2007.

_____. et al.(Org). **Memórias e histórias da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ANEXOS

Anexo A- Roteiro de coleta de dados estudantes de licenciatura em História 2008

Total de questionários respondidos/devolvidos: 17 estudantes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS- UNICAMP PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO ALUNA: Elizabeth Seabra ORIENTADORA: Dra. Ernesta Zamboni Roteiro de pesquisa: “Ação educativa em museus e formação docente” Observação: você poderá marcar mais de uma alternativa ou numerá-las de acordo com suas preferências.
Parte I-
1-Sexo: Masculino ____ Feminino ____ Idade: ____ anos
2-Exerce atividade profissional remunerada? Sim ____ Não ____ Qual? (com precisão) _____
3-Lugar de residência (cidade/bairro) _____
4-Quantos anos de escolaridade (contando da escola infantil até a atual)? _____
5-Costuma praticar alguma atividade recreativa? Sim ____ Não ____ Qual? _____
6-Indique aproximadamente em que faixa se situa a renda de sua família em Salários Mínimos (e não apenas do chefe de família)? 1 a 3 SM ____ 4 a 6 SM ____ 7 a 9 SM ____ mais de 10 SM ____

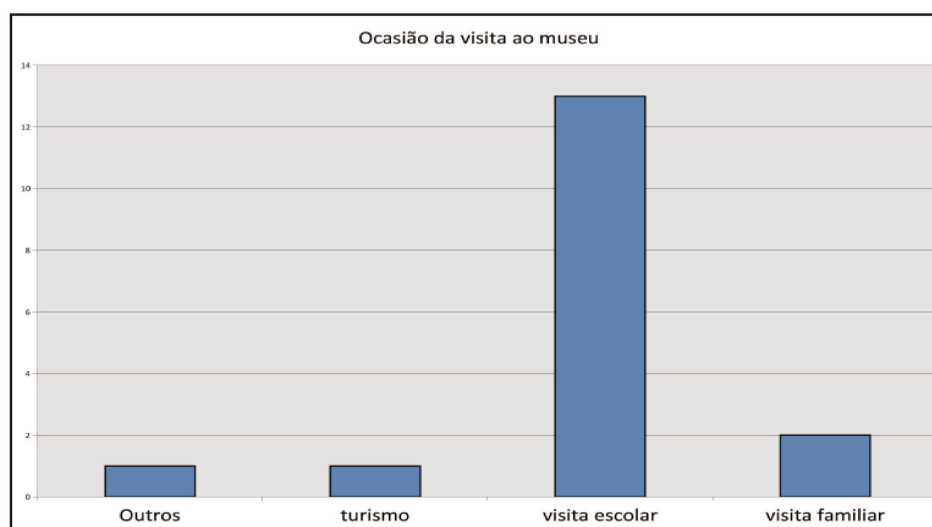
Parte II-
7-Você irá visitar um Museu/Exposição: 1ª. Vez ____ 2ª. Vez ____ 3ª. Vez ____ 4ª. Vez ____ Acima de 4 vezes ____
8-Quando ouve, ou lê, a palavra MUSEU o que lhe vêm à mente? Diga três palavras que você associa a museu. 1- _____ 2- _____ 3- _____
9-Diga três coisas que tem em um museu 1- _____ 2- _____ 3 - _____
10-Se você irá visitar pela primeira vez um museu/exposição nova, sua idéia é ver: 1- ____ Não tem idéia do que encontrará 2- ____ O próprio museu 3- ____ As exposições específicas daquele museu 4- ____ Participar de atividades culturais (cursos, apresentações musicais)

Parte III-
11-Quando visitou pela primeira vez um museu: 1- Com que idade (aproximadamente)_____ 2- Com quem _____ 3- Em que museu _____ 4- Em que ocasião: turismo ____ visita familiar____ visita escolar ____ Outros ____. 5- Indicar qual_____
12-O que o levou a visitar museus/exposições: ____ 1- Uma visita organizada pela escola ____ 2- Recomendação de alguém ____ 3- Para acompanhar filhos/familiares/amigos/namorados ____ 4- porque tem o costume e interesse em visitar museus/exposições ____ 5- Outras razões (indicar com precisão)_____
13-Considerando os últimos três anos, você foi a museus? 1- só_____ 2- com os filhos/família _____ 3- com amigos _____ 4- com um grupo organizado _____
14-Se já entrou mais de 4 vezes em um museu, queira indicar os três últimos museus que visitou: 1 _____ 2 _____ 3 _____
15-Nos museus visitados o que mais lhe agradou: ____ 1-O passeio/lazer como um todo ____ 2- A infra-estrutura, o atendimento e serviços de apoio ____ 3- Obras de arte, objetos nunca vistos anteriormente ____ 4- Conteúdo e organização das exposições ____ 5- Nada agradou ____ 6- Outros. _____
16-Quais foram as dificuldades encontradas para realização das visitas a museus: ____ 1- Não acolhimento (funcionários, monitores, guias) ____ 2-Custo da visita (ingresso/deslocamento) ____ 3- Ritmo da visita e condução dos monitores ____ 4- Desconhecimento do tipo de acervo específico ____ 5- Dificuldade de acompanhar por falta de informações prévias
17-Durante as visitas a museus você: ____ 1- Sente-se confortável ____ 2-Amplia seus horizontes de conhecimentos ____ 3-Interessa-se pelos assuntos/exposições ____ 4- Diverte-se ____ 5-Sente-se desconfortável, apreensivo ____ 6- Outros _____
18-Quais as impressões você tem quando sai de um museu? ____ 1-Saiu de uma igreja ____ 2-Saiu de uma biblioteca ____ 3-Saiu de um shopping Center ____ 4-Saiu de uma sala de aula ____ 5-Saiu de uma sala de espera ____ 6- Outras imagens. Quais? _____
Parte IV
Deseja continuar colaborando com a pesquisa? Sim () Não () Em caso positivo, por favor, indique: Nome: _____ Telefone para contato: _____ e-mail : _____

Anexo B- Perfil dos visitantes

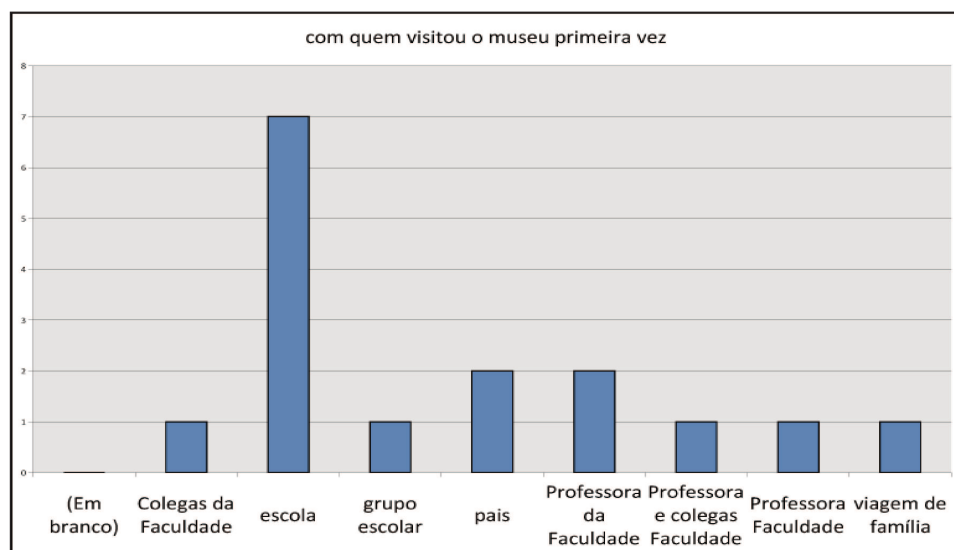
Gráficos elaborados a partir dos questionários acima. Total de 17 estudantes. Não foram elaboradas porcentagens.

Gráfico 1- Ocasão da visita ao museu



Visita escolar 16; visita familiar 2, turismo 1, outros 1.

Gráfico 2- Com quem visitou o museu a primeira vez



Escola 16; professora da faculdade 4; colegas da faculdade 2; pais 2; grupo escolar 1; viagem em família 1.

Gráfico 3- Com quem foi ao museu nos últimos anos

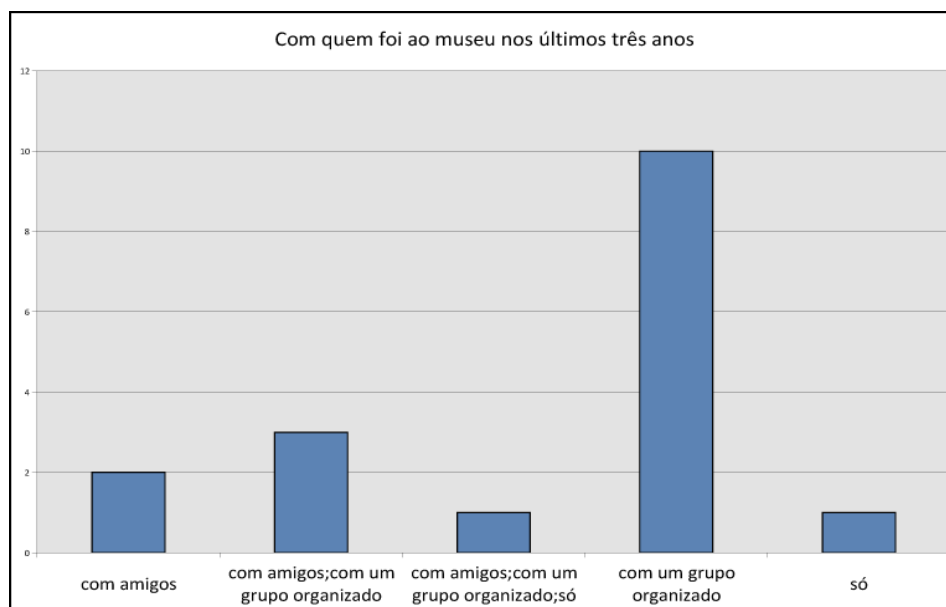


Gráfico 4- Quantas vezes visitou museus

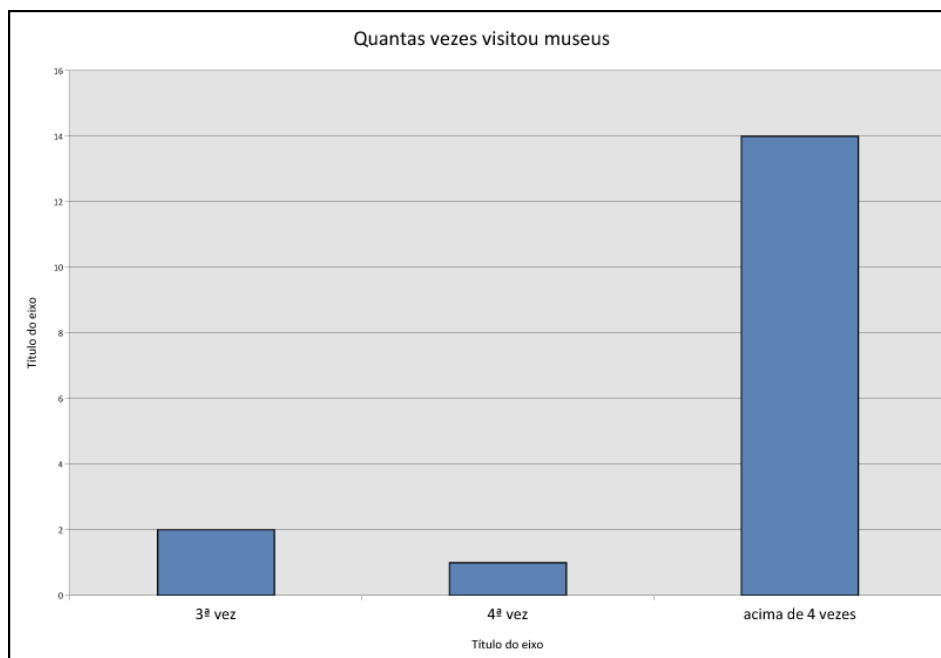


Gráfico 5- Três últimos museus visitados

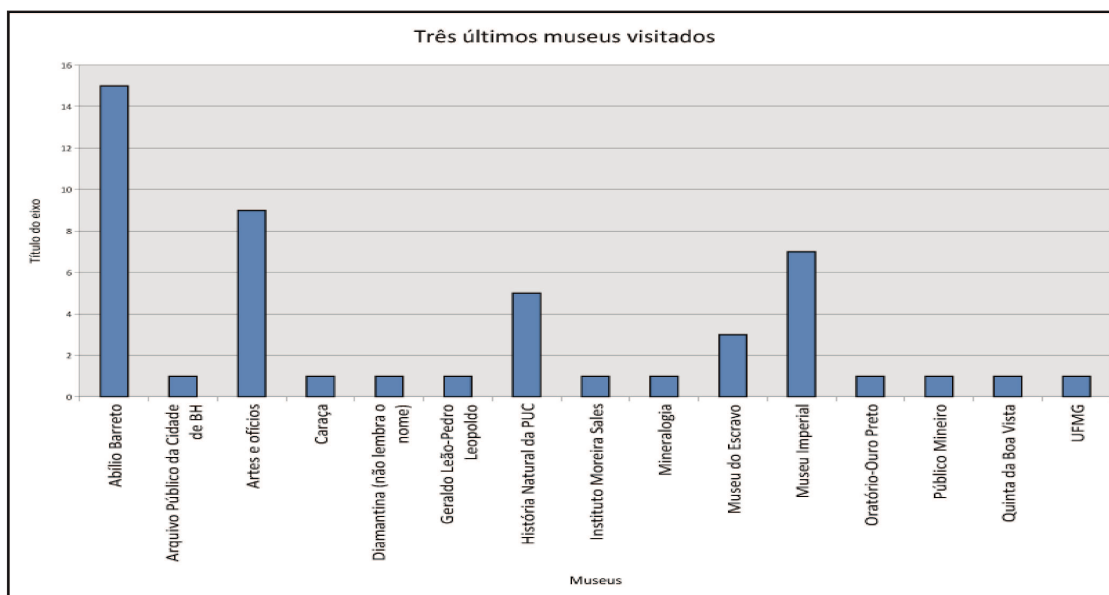


Gráfico 6- Primeira coisa a ver em um museu

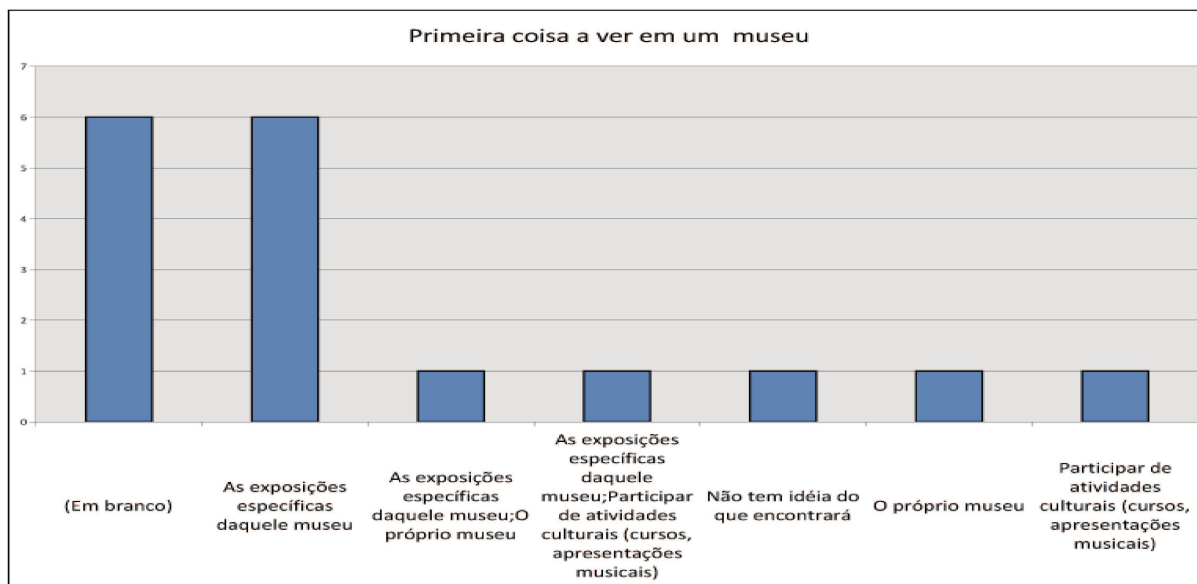


Gráfico 7- Como se sente durante a visita

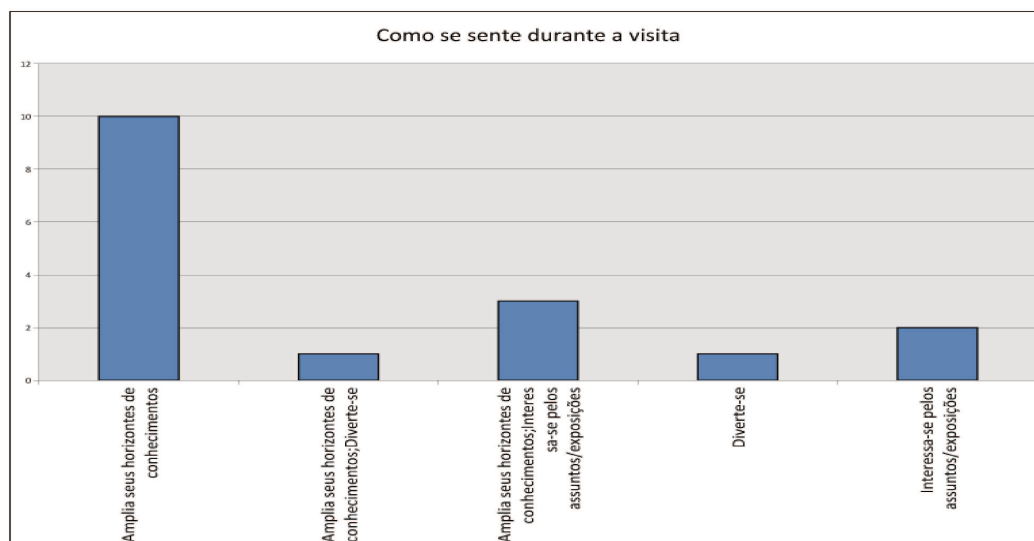


Gráfico 8 - Palavras associadas a museu

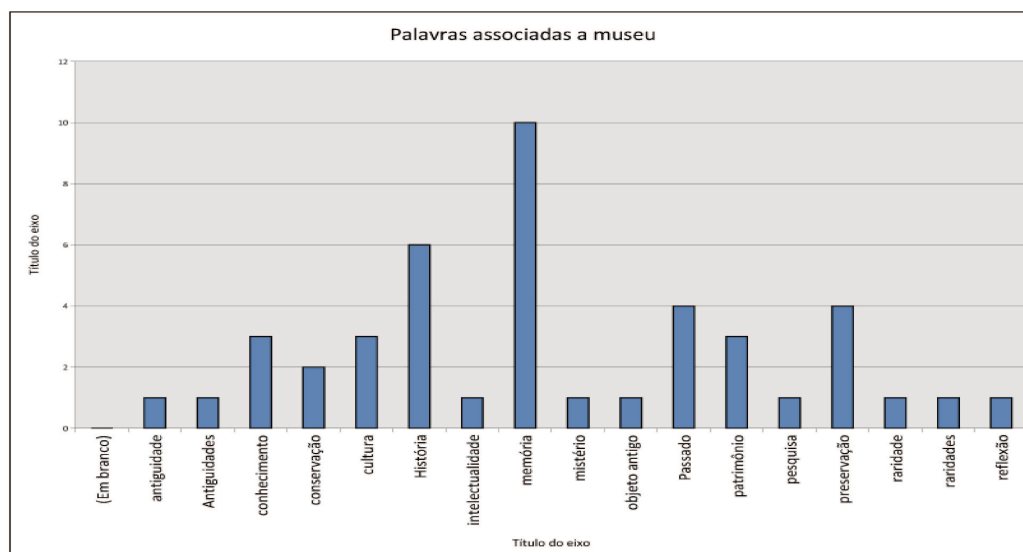


Gráfico 9 - Coisas que tem em museus

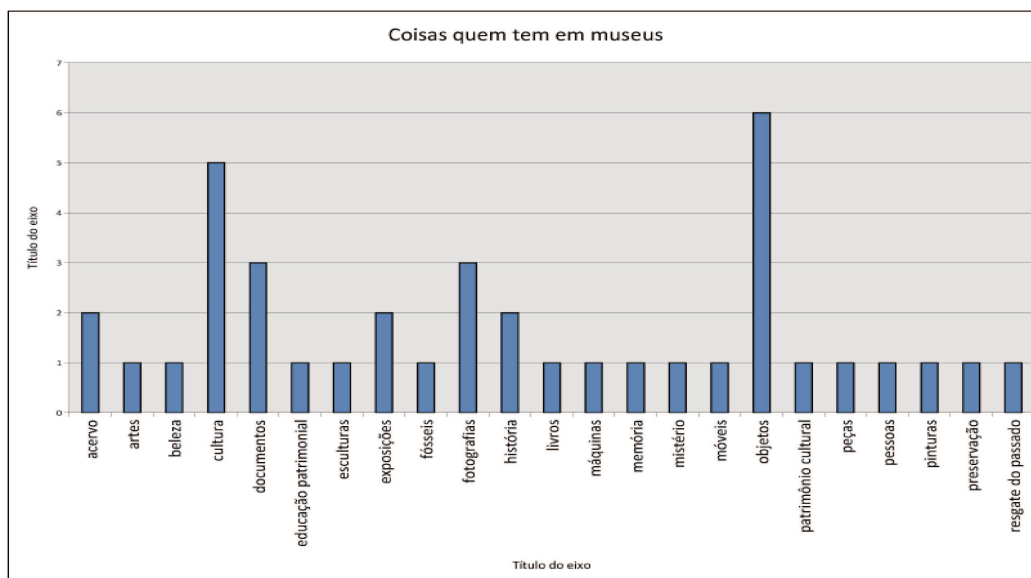


Gráfico 10- O que mais agradou nos museus

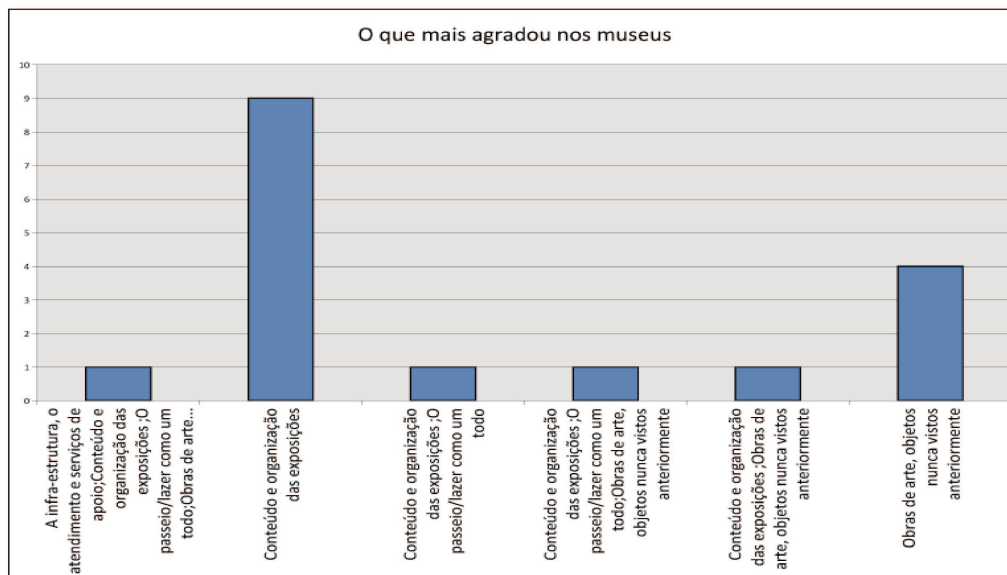
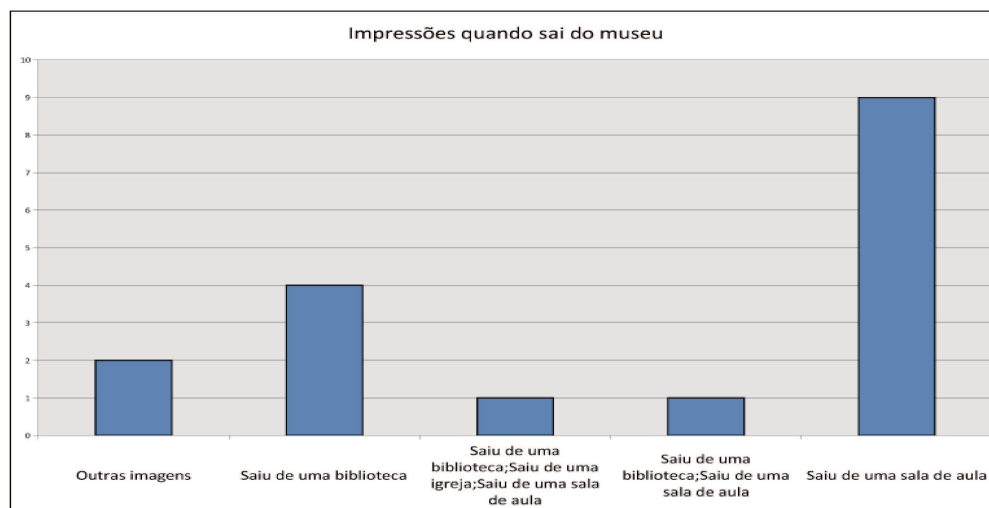


Gráfico 11- Impressão quando sai do museu



Anexo C

Transcrição fita Grupo Focal – gravada em 30/04/2008 quarta-feira - antes do trabalho de campo no Rio de Janeiro- Faculdade de Pedro Leopoldo

Participantes: Weberton, Warleson, Aline, Tiago, Fabiana, Frederico, Daniele, Fernando, Claudilene – alunos do 7º. Período – Curso de História –Faculdades Pedro Leopoldo-MG

Elizabeth Seabra e Cristiane Almeida (assistiu e tomou notas)

Elizabeth – É..Eu já falei na sala dessa técnica do grupo focal e a gente vai trabalhar mais ou menos uma hora, uma hora e pouco e a idéia é que cada um procure expressar de forma mais livre, se isso é possível em grupo, as opiniões, conceitos, as impressões, o que achar mais adequado.a gente grava e depois transcreve. A gente vai tratar, basicamente, de três pontos, de não der, não for possível aí a gente vê se está excedendo muito, a gente trata só de dois temas. Primeiro, eu queria que você fizessem uma apresentação falando o que vocês acham que deve ser registrado, né, a respeito da identidade, da forma que vocês preferirem e já falassem, nesse primeiro ponto, um pouco de como é que vocês vêem esse trabalho que a gente faz com visitas a campo, visitas a museus, que aspectos, que detalhes vocês destacam desse tipo de trabalho. Então já na apresentação de forma rápida ir pensando nos trabalhos passados o que destacariam, fariam dessas visitas esse é o primeiro ponto. A gente faz uma primeira rodada falando todo mundo a gente encerrada esse ponto. Passa para outro e faz uma segunda rodada. Pode ser? Então tá. Eu posso me apresentar,vocês me ajudam, né? Eu estou aqui hoje como pesquisadora dessa temática, mas claro as coisas não se separam sou alguém que já vem trabalhando nos últimos três, quatro anos, com essa turma as visitas, meu nome é Elizabeth.

(dificuldade de começar) hesitações quem começa a falar.

Meu nome é Weberton, estudo na Faculdade de Pedro Leopoldo. Bem, a respeito de visitas a museus, trabalhos de campo, visitas a cidades históricas (...)a medida que você amplia seus horizontes, faz você ter uma outra visão, você contrasta, passa ver na prática o que viu na teoria, uma metodologia diferente, ver... é isso.

Elizabeth: Obrigada, não precisa preocupar com o gravador, não.

Meu nome é Warleson, eu acho que essas visitas a museus, cidades históricas, igual o Betão falou, o Weberton falou, que amplia os horizontes, eu acho também que não existe um curso de História, ou então um outro curso de licenciatura sem essas visitas técnicas, por que acho que ajuda a gente a compreender melhor a matéria que a gente está estudando não só na teoria, mas a gente ta vivenciando ela também na prática. A mesma coisa é como se a gente tivesse dando aula. A gente aprende mais também para ta colocando essas visitas, essas viagens, quando a gente tiver na sala de aula.

Aline. É... prá mim o interessante dessas visitas a campo é que, querendo ou não, a sala de aula é um espaço fechado as vezes fica assim cansativo, você acaba não entendendo, né, é, entende mas não tem aquela visão assim mais ampla, e aí você tendo aquele contato com os locais assim, como se diz, os objetos históricos, eu acho assim, que dá prá gente um entendimento melhor. Minha opinião é essa, não sei é para todo mundo, pra mim o entendimento da história fica mais fácil.

Meu nome é Tiago, é... no meu entender as visitas aos museus contribuem sim com o nossa aprendizagem, parafraseando o Warleson em certa medida, nos dá a condição de sair um pouco da teoria e cair um pouco mais na prática, se eu posso dizer assim, a gente tem o contato com uma determinada realidade. Pra você trabalhar história, nós trabalhamos com coisas muito abstratas, né, à medida que você chega num museu e tem contato com determinadas obras, aquilo ali pode te remeter um pouco a respeito daquele determinado período e então é por isso é muito importante.

Meu nome é Fabiana, além de ser como aprendizado também é uma forma de se entender esse conceito, essa idéia de memória de se preservar o patrimônio, a importância que é... alem de ser... acho que é isso. O estágio que a gente ta fazendo antes a gente tinha uma visão muito limitada quando você ta dentro, você começa a entender como é que é e o trabalho de campo te abre para isso também.

Frederico. Eu acho que quando a gente tem essa oportunidade na Faculdade de ta realizando esse trabalho de campo ele vem assim, de uma forma a gente reconhecer o valor desses espaços pra gente também ta trabalhando, ta utilizando esses espaços na escola que uma coisa que a gente vê que as escolas até utilizam esses espaços de memória ,mas não utilizam da maneira correta, né, e isso possibilita pra gente ta reconhecendo esses espaços e tá aprendendo como a gente pode ta utilizando esses espaços a partir da sala de aula e ta reforçando essa parceria da escola com o museu, com espaços de memória e colocando a questão da memória, da educação patrimonial, da valorização, né, do patrimônio.

Meu nome é Daniele, eu acho fundamental, especificamente num curso de licenciatura enfocando na área da história, você ter esse diálogo com a questão que é falada dentro da Faculdade a questão dos conceitos, da história, das mudanças e permanências, e a ida a campo te possibilita infinitas reflexões sobre as questões que são confrontadas dentro da sala de aula. E o fundamental não só a questão de ver a história como abstrato, mas muito, mais que isso, é dar uma nova interpretação quando você vai à campo. Então abre os horizontes à medida que você pode confrontar várias visões levando em conta o contexto, várias fontes também.

Meu nome é Fernando. Eu também acho interessante essa ida a campo, porque busca um maior entendimento daquilo que você vê apenas no papel, no texto. Quando você vai a um local, a um patrimônio histórico, a um museu, isso possibilita tá mais perto, você vê peças, exposições, aquilo te remete te leva aquele tempo.

Elizabeth: Agora não tem jeito, né? Só falta você (riso)

Claudilene. Eu acho muito importante essas visitas a campo porque além da gente tá conhecendo novos lugares a gente aprende várias coisas sobre o passado com relação ao presente aquilo que, por exemplo, quando a gente foi no Museu do Escravo, mesmo, aquilo que aquelas pessoas passaram naquela época, os objetos que estão lá representados que usavam nos castigos naqueles escravos, eu acho muito interessante a história, né.

Elizabeth. Obrigada. (risos) Olha só, tem duas outras questões, vou fazer junto e vocês fiquem à vontade para falar mais de uma, ou outra, porque se tiver alguém que não vai ao Rio de Janeiro pode responder mais uma ou outra. Todos vão? Há bom... Por que é o seguinte: o primeiro... eu gostaria que vocês tentassem relatar ou descrever trabalhos que já foram feitos. Lembrar da situação, o que viu, que tipo de fato, de contribuição esse trabalho trouxe, né, mas assim tentar lembrar alguma referência, dessas visitas e aí descrever o que aconteceu, o que chamou a atenção, não precisa ser só que gostou, não, pode ser também o que achou difícil, complicado, pode avaliar o que de fato foi essa visita, essa experiência e depois a gente coloca a terceira para encerrar. Pode ser. Vamos começar daqui de novo? Alguma visita que você lembra, que participou o que chamou a atenção... (repete, esclarece)

Claudilene: Como eu já falei do Museu do Escravo, a representação das peças. Naquele lá de BH. Como chama? (respondem) Abílio Barreto. É Abílio Barreto, gostei demais. Pode falar de outros que eu fui? Eu fui também em um. (Você foi sozinha?) Fui com minha família. Família trapo. Foi todo mundo no museu de JK, lá também o que mais interessante que eu achei lá foi que ele colocou lá no museu dele o que ele mais gostava na parte da culinária. Ele gostava de comida no fogão à lenha e tinha um queijo lá em cima do fogão e de preferência de panela de barro. Isso foi que mais gostei.

Elizabeth: Quando é que você foi? Foi recente?

Claudilene: Eu fui lá, acho, em 1994. Nesse museu em Brasília. Teve um em Caraças que eu fui, mas só que lá de Caraças é mais só é... artigos religiosos.

Elizabeth: Você foi antes de entrar na Faculdade?

Claudilene: Antes de entrar na Faculdade. Fui de JK, em Cordisburgo. Daquele escritor. Ahm? (Guimarães Rosa) É Guimarães Rosa. Eu adoro museu.

Elizabeth: Obrigada.

Fernando: O Museu que eu mais gostei, achei super interessante, foi justamente na época que gente tava entrando na Faculdade, começando o curso de História nós fizemos uma visita ao Museu Abílio Barreto em BH. Onde foi que quebrou um pouco aquela visão que a gente trazia da escola, que na hora que fez aquela, foi feito, aquela dinâmica explicando como é feita uma exposição, onde cada pessoa pode colocar aquilo que tava com ele: um lápis, uma caneta ou um caderno e ali foi ensinado para a gente como fazer uma exposição, como organizar uma exposição, como uma exposição é organizada. Toda exposição ela tem o ponto central, aquilo que ela tá querendo mostrar aquilo que tá querendo contar. Todos esses aspectos foram explicados para a gente. Achei super interessante assim, foi de grande valia pra gente como estudante de história.

Elizabeth: Valeu Fernando.

Daniele: Bem como o Fernando acabou de relatar o Museu Abílio Barreto foi um dos primeiros museus que gente chegou a visitar aqui na Faculdade e foi muito interessante porque eles explicaram pra gente como é que é feita a seleção, como é feita a organização desse material, como é feita a exposição se essa exposição é permanente, ou não. Outro Museu que também foi interessante foi o Imperial em Petrópolis que a gente visitou. Assim, por mais que assim, foi muito bonito, a gente não teve um tempo para dialogar com as peças, discutir, comentar, e... as vezes se faz necessário quando se vai ao museu ter tempo para dialogar, questionar, ter diálogo porque isso acrescenta muito.

Elizabeth: Obrigada.

Frederico: O que marcou muito também foi a visita ao Abílio Barreto por ter sido a primeira que a gente fez na Faculdade, eu já tinha feito outras, mas aqui na Faculdade foi a primeira. E logo depois quando eu comecei a fazer o Estágio, o que me chamou a bastante a atenção foi a questão da organização, na hora de elaborar uma exposição a

quantidade de pessoas que estão envolvidas como que a instituição inteira se mobiliza em torno disso, como é muito sério o trabalho que eles fazem quando tem que definir um tema para a exposição, quais são os materiais que vão ser expostos. Né, assim a questão de organização que me marcou muito e, voltando ao Museu do Escravo, o que me chamou muito a atenção também foi isso, que eu gostei muito do museu, achei que tinha muita coisa bacana, mas achei que a exposição tava muito saturada, tinha tanta informação que assim, você tava meio perdido ali dentro e achei que tinha ter uma linha cronológica, alguma coisa que pudesse ta direcionando o próprio visitante, para facilitar o entendimento da exposição e para que a gente pudesse absorver mais a informação e pra que gente pudesse entender também o que a exposição estava querendo falar.

Elizabeth: Só Fred, uma pequena intervenção. Você mencionou um estágio e a Fabiana também. Só rapidamente, eu gostaria que você falasse, para que algumas pessoas saibam e registrar, vamos dizer assim que estágio é esse que você ta fazendo?

Frederico: A gente começou esse ano, a partir do dia 08 de janeiro, um Estágio institucional, supervisionado pela Faculdade. Gente tá realizando no Museu Histórico Abílio Barreto todas as semanas a gente vai, periodicamente. E no início a gente realizou um trabalho de estudo junto com o setor educativo do museu, é a gente trabalha direto com o setor educativo, no início foi um grupo de estudos e a agora a gente já está começando a partir dos atendimentos, das intervenções que o setor faz com os alunos e a gente ta começando a aprender para que a gente possa também fazer essas intervenções. Ta sendo muito bacana porque a gente ta conseguindo fazer essa ligação da escola com o museu até mesmo por estar trabalhando no setor educativo do museu. Tá dando para aprender bastante coisa.

Fabiana: Aprender também a importância que é a ligação da escola com o museu. A experiência em museu o que mais gostei e, entre aspas, não gostei, foi ao Museu Imperial. Gostei muito foi fantástico, o que não gostei é que a nossa visita foi guiada foi muito rápida e assim a gente não pode ver com aquele olhar, poder discutir, poder ver o lado crítico, como que era, e eles não permitam isso lá, eles ficavam controlando. O bom foi você ter uma direção, que se a gente tivesse perdido, sozinho, a gente não ia saber por onde começar, a gente não ia saber que direção, mas o ruim é que é muito rápido e não te deixa dialogar com cada peça, enfim. No Abílio Barreto está sendo fantástica a experiência ainda mais no setor pedagógico que a gente ta trabalhando.

Tiago: No meu caso não é o Museu Abílio Barreto, não é o Museu Imperial, nem o Museu do Escravo (risos), mas (...) porque eu não tive a oportunidade de ir... (não gosto nem de lembrar) um museu que se destacou entre os que já visitei foi o Museu Padre Toledo em Tiradentes, eu acho que basicamente quase ninguém teve a oportunidade de visitar num cronograma tão corrido dentro das perspectivas de trabalho de campo que o Geraldo propôs. Então ninguém parou para ver, né, mas eu tive a sorte de que duas semanas antes eu tinha ido lá, então eu fui no museu e notei uma coisa muito interessante que eram várias peças que remetem ao século XVIII mas várias peças que não tem uma interlocução, a exposição não te dá uma oportunidade de fazer uma ligação entre elas, acho que eles se preocuparam tanto em expor o século XVIII, uma casa do século XVIII mas a gente, eu, no caso, não tive a oportunidade de perceber a ligação que tinha.

Elizabeth: Obrigada Tiago.

Aline: Bom no meu caso não foi o museu, não foi o Arquivo da Cidade de BH. Eu achei interessante, porque a gente pode ver lá como que se dá o armazenamento dos documentos, porque se não tiver esse cuidado ele acaba perdendo no tempo. Então a gente aprendeu lá o que é interessante guardar, como que é feita a higienização desse material para poder ser guardado e uma que assim, que não me agradou muito foi o Museu de História Natural da PUC. A exposição era interessante demais, mas acho assim que era mais voltado para criança, sabe? As guias do dia lá falavam uma linguagem meio infantil, acabou que a gente foi com a disciplina de História da África. A professora precisou intervir porque tava uma coisa assim. (intervenção do Colega foi História da Ciência e da Técnica) Foi da África. Não, foi terceiro período. Essa matéria aí... aí a professora, pode citar o nome? Ela precisou intervir porque não tava sendo interessante para a gente tava muito mecanizado. Ela teve que nortear a coisa, para estar de acordo com a nossa disciplina. O palácio imperial também foi bastante interessante, mas também não deu nem para observar direito as peças porque foi muito corrido. É isso aí.

Elizabeth: Só um segundo, sei que vai cansando e a gente começa a falar junto, mas depois eu não consigo fazer a transcrição. Então, por favor...

Warleson: Eu já fui no Museu de Guimarães Rosa e na época eu tava na 8ª. Série e gostei bastante de ter ido, depois eu até passei na gruta de Maquiné que eu não sei se entra aqui, se é o caso(...) eu gostei mas não lembro muito do que foi falado lá, só lembro que eu fui. Eu gosto muito de visita assim, tem uma igreja lá em Congonhas também que eu já visitei e gostei muito do Museu de Artes e ofícios em BH de como que se dava o processo de trabalho da época da exposição que eu não lembro o tempo, a memória agora ta curta... Eu gostei também do Museu

do Escravo também. Eu gosto muito dessa ligação do Brasil com a África e gosto muito de estudar essa parte principalmente na religião.

Elizabeth: Só uma coisa W. Você mencionou Guimarães Rosa, mesmo em Congonhas, você foi sozinho, com amigos, em grupo, com a escola?

Warleson: Lá no Museu de Guimarães Rosa eu fui com a escola, quando tava na 8ª. Série. Em Congonhas foi uma excursão que a gente faz para um parque, Parque da Cachoeira que tem lá aí a gente passa nessa igreja para fazer a visita. A igreja na época estava em reforma mas a gente podia entrar lá dentro.

Elizabeth: Aí são amigos?

Warleson: é uma excursão assim... um especial.

Elizabeth: Obrigada.

Weberon: (riso) A experiência que me marcou assim foi ao Museu do Escravo. Problema é o seguinte: porque mostrou assim o processo de escravidão no Brasil, como era estruturado, objetos que... ao mesmo tempo (...) visão que tinha do negro mostrando eles simplesmente como objetos e colocou, tipo assim, (...) uma visão negativa, faltou assim a cultura, a dança, a comida, não mostrou o processo global. A ideologia do sistema claro que tinha na época.

Elizabeth: A questão do terceiro ponto e nossa última rodada é a nossa visita ao Rio de Janeiro. A visita está marcada pela idéia da comemoração dos 200 anos da vinda da família real e de propósito também a gente escolheu visitas a algumas das exposições relacionadas a esse evento e, certamente, a gente vai poder conversar sobre o que foi fazer lá. Mas eu gostaria que vocês falassem, pensassem da expectativa da visita, claro, eu imagino que a expectativa é boa, alta, mas como vocês relacionam a questão da memória, que já abordaram que está presente nos museus e nestes espaços que a gente costuma visitar e questão da história, e aí a gente pode pensar um pouco no sentido dessa história escrita, da historiografia daquela é trabalhada nos textos, na sala de aula, e a questão da comemoração. Como você fazem, vêm, isso: comemoração, história e memória. Como relaciona isso antes das visitas? Como está na cabeça, tem relação, não tem? Não é preciso fazer nenhuma tese, mas como vêm, nós vamos para um evento, assim uma série de exposições relacionadas a uma comemoração. Aí nós estamos tratando da questão da memória e da história. Como vocês pensam que isso pode ser organizado, pensado. Pode ser? Agora vou fazer assim... quem quer começar?

Daniele: Eu acho assim, o interessante é porque os professores dão uma base muito boa para quando você vai para a discussão. Por mais que a gente vai num período assim com essa intenção. Tá sendo comemorado? É muito importante as visitas em diferentes tempos, mas eu acho que deve ter um certo cuidado, ter uma visão crítica, porque essa comemoração pode dar uma organização para enaltecer essa comemoração. Analisar... mas analisar de forma crítica, saber se essa comemoração tem... Não sei se consegui me expressar.

Elizabeth: alguém quer tentar, expressar?

Tiago: Na verdade pensar a historicidade do evento. Se não fica muito naquele negócio do oba, oba se não o propósito principal se perde e...

Frederico: Aí que entra a questão da memória. Eu acho que nem a D. falou, ser crítico. A gente ir assim para focar o ato de comemoração. O que está sendo comemorado? Por que? Ir com alguns questionamentos e ter alguns filtros para não ir muito para o lado do (...) a valorização da memória e buscar nesses momentos o valor histórico.

Tiago: E o por que de estar sendo comemorado? Na Verdade é um fato relevante na história do Brasil, mas quais que são as pretensões de se fazer essa comemoração, quais as implicações disso?

Frederico: Eu acho que nem tanto o por que, mas como está sendo, né? Como eles estão fazendo isso? De que forma estão representando esse momento? Momento: a chegada da família real como isso está sendo representado?

Elizabeth: Na cabeça de vocês esse momento: Chegada da família real, tem uma "aura", tem uma importância? Como vocês vêem isso?

Weberon: Sim. Mudou os rumos do Brasil porque até então tinha a vigência do pacto colonial (fim da fita em um dos gravadores) Tinha o comércio metrópole/colônia e com a vinda da família real, a abertura dos portos favorece uma burguesia colonial, não sei se burguesia, mas a elite brasileira passou experimentar novos mercados, comércios e e isso é importante porque a partir do momento que Portugal abriu os portos a elite brasileira viu que não era vantagem não aceitou mais e começou a organizar movimentos civis que vai culminar na Independência do Brasil.

Daniela: E isso que o B. tá falando é justamente a de analisar como foi esse acontecimento e qual a visão que está sendo repassada nessas exposições. Tentar na medida do possível confrontar, né?

Tiago: Além de um sentido político e econômico a vinda da família real traz um sentido cultural forte.

Elizabeth: Acho que ta encerrando, mais alguém quer fazer alguma consideração sobre a expectativa dessa visita ao Rio, o que espera ver, o que já viu o já visitou?

Frederico: Conheço Petrópolis.

Frederico: Questão histórica, museus, não.

Outros concordam.

Observação: apenas uma participante disse já conhecer o Rio de Janeiro, Niterói.

Elizabeth: Agradeço a todos, a Cristiane e depois retorno.

Anexo D



**Faculdades
Pedro Leopoldo**
HISTÓRIA

ROTEIRO TRABALHO DE CAMPO – Rio de Janeiro

DATAS: Saída de Pedro Leopoldo **30/04/2008** às 22:30 (noite - quarta)
Retorno do Rio de Janeiro **03/05/2008** às 12:00 horas (tarde- sábado)
ATIVIDADE ACADÊMICA CIENTÍFICA E CULTURAL – 25 h-

5ª. Feira dia 01/05/2008

Chegada ao Hotel Rio's Nice Hotel. Rua do Riachuelo, 201, Centro CEP 20230-011. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, telefone 2297-1155 – café da manhã

10:00 saída do Hotel para Visitação ao Corcovado(Cristo Redentor)

Subida de Trem ao Corcovado: Saída Rua Cosme Velho, 513, Zona sul, Telefones: 24922252 e 22051045. Funcionamento de 8: 30 às 18: 30h, saída a cada meia hora. Duração da viagem cerca de 20 minutos. Preço da passagem R\$ 36,00(inclui ida e volta) aceita Cartões de Crédito. Velocidade da subida 15 km/h. Velocidade da descida 12 km/h.

Som e Luz na Antiga Sé – agendado para o grupo chegar às 10:00 h fazer a visita guiada ao interior da Igreja e terminar com o espetáculo às 12:00 h com efeitos sonoros e iluminação que conta a história da antiga sé. São projetadas sombras de personagens como reis e padres nas paredes. Valor da entrada R\$ 6,00 (inclui a visita ao espetáculo).

IGREJA DE NOSSA SENHORA DO CARMO DA ANTIGA SÉ

A antiga catedral, promovida a Capela Real em 1808, foi palco da sagração de D. João VI como rei de Portugal, após a morte de D. Maria I. Ali se casaram o futuro D. Pedro I e D. Leopoldina da Áustria, em 6 de novembro de 1817. Rua 7 de Setembro, 14, centro, 21/8176-4182; 3a/5a 9h/17h e sáb 11h/17h; agende com antecedência.

Almoço

Horário: 16:00 agendado para o grupo

Visita a EXPOSIÇÃO -RIO DE JANEIRO, CAPITAL DE PORTUGAL EXPOSIÇÃO – COMEMORAÇÕES DOM JOÃO VI NO RIO - 1808-2008

ART SESC - FLAMENGO Rua Marquês de Abrantes, 99- Flamengo. Sede administrativa (21) 3138-1020. Arte Sesc (21) 3138-1343. Grátis

Exposição mostra a chegada de D. João no Brasil. A vinda para o Brasil de D. João, príncipe regente de Portugal, e de sua comitiva, e as radicais alterações sobre os destinos e a vida da colônia, principalmente sobre os hábitos e costumes da cidade, apresentadas de forma abrangente: os motivos que levaram à transferência da Corte, as principais iniciativas por ele tomadas, como a criação do Banco do Brasil, da Imprensa Régia, do Jardim Botânico e da Capela Real, e a chegada da chamada Missão Francesa, composta de arquitetos, pintores, gravadores e artífices, para citar apenas algumas.

Noite – livre

6ª. Feira dia 02/05/2008

Horário agendado para o grupo: 10:00 h MUSEU HISTÓRICO NACIONAL Praça Marechal Âncora, centro, 21/2550-9220, R\$ 6,00

EXPOSIÇÕES –UM NOVO MUNDO, UM NOVO IMPÉRIO: A CORTE PORTUGUESA NO BRASIL. Seu acervo, muito bem preservado e identificado, inclui coleções de armas, carruagens, louças, pratarias e objetos pessoais da época da corte. Promove, a partir de 8 de março, uma das mais importantes exposições sobre o período.

Horário agendado para o grupo: 9:30 h Biblioteca Nacional- 15 pessoas, Av. Rio Branco, 219, Centro Telefone 21 2220-9484.

Visita guiada à seção de Manuscritos, Periódicos Microfilmados, Obras Raras e outros setores. Edifício projetado por Francisco Marcelino de Souza Aguiar, foi inaugurado em 1910. Em estilo neoclássico, com imponente escadaria até o primeiro andar, é circundado de colunas coríntias. Seu acervo começou a ser reunido no século XVIII. Nele destacam-se dois exemplares da Bíblia de Mogúncia, impressa em 1462 pelos continuadores de Gutenberg, a edição dos Lusíadas de 1572, a coleção De Angelis e a coleção Teresa Cristina, doação de D. Pedro II.

Almoço

O Teatro de Debret Entrada Franca

O Teatro de Debret é a maior exposição já realizada sobre Jean-Baptiste Debret (1768-1848), pintor integrante da Missão Artística Francesa que viveu no Rio de 1816 a 1831. Com 511 obras, sendo 346 aquarelas, 151 pranchas litográficas e cinco óleos do artista, além de nove trabalhos relacionados com ele, a mostra revela o Rio, tanto sede do império português como do Brasil, com todos os seus contrastes e exuberâncias. A mostra integra as comemorações dos 200 anos da chegada da Família Real.

O edifício onde hoje funciona a Casa França-Brasil já foi palco de alguns eventos importantes de nossa história. Mandado erguer em 1819 por D. João VI ao arquiteto Grandjean de Montigny, integrante da [Missão Artística Francesa](#), a obra, em si, já é um importante documento. É o primeiro registro do estilo [neoclássico](#) no Rio de Janeiro que, a partir daí, invadiu nossa cidade, tingindo o barroco de nossas florestas e de nossas casas coloniais de um tom cosmopolita, à moda européia.

Noite Livre

Sábado dia 03/05/2008. Visita ao Jardim Botânico, Rua Jardim Botânico, 1008. Exposição Orquídeas no Jardim. Centenas de espécies, entre elas a primeira espécie nativa do país, trazida pelo rei de Portugal. Mostra exposição paralela Dom João VI e a Exploração e o Estudo das orquídeas no Brasil, que mostra a importância da chegada da corte para o desenvolvimento botânico do país. Entrada R\$ 4,00 .

Tour pela orla e praias de Copacabana, Ipanema e outras.

Retorno – sábado às 12:00 – parada na Serra da Mantiqueira para observação da paisagem.