



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA

DÉBORAH ROBERTA SANTIAGO CHAVES VILELA

O PROGRAMA EDUCATIVO DO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA (1987-1997).

RECIFE

2020

DÉBORAH ROBERTA SANTIAGO CHAVES VILELA

O PROGRAMA EDUCATIVO DO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE E
SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA (1987-1997).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
História da Universidade Federal Rural de Pernambuco como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Aguiar Pacheco

RECIFE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V699p

Vilela, Déborah Roberta Santiago

O programa educativo do museu do homem do Nordeste e sua contribuição para o ensino de História (1987-1997) / Déborah Roberta Santiago Vilela. - 2020.

136 f. : il.

Orientador: Ricardo de Aguiar .

Inclui referências e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2020.

1. Ensino de História. 2. Educativo . 3. Museus. 4. Cultura Regional. 5. Educativo Museu do Homem do Nordeste. I. , Ricardo de Aguiar, orient. II. Título

CDD 981

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO EM HISTÓRIA

O PROGRAMA EDUCATIVO DO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE E SUA
CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA (1987-1997).

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ELABORADA POR
DÉBORAH ROBERTA SANTIAGO CHAVES VILELA

APROVADA EM 12/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. Ricardo de Aguiar Pacheco- UFRPE

Prof^a Dr^a Suely Cristina Albuquerque de Luna
Programa Pós-Graduação em História – UFRPE

Prof^o. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira
Programa Pós-Graduação em História – UFCG

Para Mainha, Rafa, Sophia, Pedro e Frida, com muito amor.

MUSEU

“Musa eu, sou seu museu aberto pra visitaçã

Museu da luz, museu da pessoa

Museu da espera, e do encantamento

Do calçamento ainda não pisado

E da calçada explodindo em flor

Musa eu, sou seu museu

Do jambo pendurado no jambeiro

E se sonha passa pássaro, e balança balouça

Museu do café amargo, num copo grande

Museu do corpo, meu corpo e o seu

E do aprendizado em outros corpos

Musa eu, sou seu museu

Musa eu, sou seu museu

Musa eu, sou seu museu da memória de ontem

Do musgo, do mel, da música sem fim museu

Enfim museu do mar, do cheiro de mar museu

Espaço cultural, a ser preenchido pelo beijo

Fundação trêmula, dos afetos acidenticos

Museu da mordida no lábio inferior

Da língua solta, do verbo encarnado transcolor

Museu do abraço experimental

Das almas atentas, antenas entre si, entrelaçadas

Da rítmica, museu do índio íntimo

Contemporâneo mítico

Museu do seu assum preto, musa

Do somos do som do eco

Museu do somos do som do eco

Museu do somos do som do eco

Museu do somos do som do eco

Museu.”

NOTAS SOBRE UMA JORNADA

Os anos da Graduação em História na Universidade Federal Rural de Pernambuco, lugar onde as minhas memórias afetivas remetem os primeiros contatos com a licenciatura e o ensino de história, foram aqueles que me permitiram chegar onde estou hoje.

Só com o tempo compreendi os caminhos que a Licenciatura em História me possibilitou. Além da sala de aula, realizei dois períodos de Estágio Supervisionado no Educativo do Museu do Homem do Nordeste.

Nesse tempo de educativo, mergulhei nas pesquisas sobre educação em museus, mediei escolas, realizei junto com os meus colegas de mediação, projetos e atividades as quais me possibilitaram unir o que mais gosto: ensino de história e museu.

Ao escrever meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no final da graduação, utilizei um pouco da minha experiência no museu para explorar na pesquisa as potencialidades educativas do museu.

Na defesa, as indicações dos professores seguiram em uma mesma linha: “recorte essa pesquisa”, “os temas e linguagens podem se renovar”, “aposte na pesquisa que traga o museu e o ensino sob a perspectiva de “grandes novidades””.

E assim, após esse período, passei mais um ano amadurecendo minha pesquisa e seus possíveis recortes, enquanto nesse mesmo tempo realizava uma Especialização em História do Brasil pela FAINTIVISA.

Retorno, um ano depois, mais uma vez ao Museu do Homem do Nordeste, só que em um novo lugar e com outro olhar. Já não queria mais tratar a peça por ela mesma ou os modos de como as exposições eram pensadas, mas sim, entender como a educação fazia parte do processo educativo do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE), sobretudo o Ensino de História, nas narrativas construídas pelo educativo.

Ao ingressar no Mestrado em História na mesma casa que me formei como licenciada em História, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), retomou o fôlego, em especial com as disciplinas de Historiografia, da professora

Giselda Brito, Ensino de História, do professor Humberto Miranda e a de Cultura, Memória e Patrimônio, do professor Ricardo Pacheco, que provocaram em mim inquietações e me ajudaram a cada nova leitura, trabalho escrito, debates e seminários apresentados, no trato das fontes, na coleta em arquivo, amadurecendo tudo aquilo que fora aprendido.

Contudo, escolher meu tema para ingressar na Pós-Graduação exigiu de mim certo esforço, pois mesmo tendo feito estágio no educativo, tendo trabalhos já realizados sobre as temáticas, estava cruzando as fronteiras que entre museu e ensino, quando tentei ver nos programas educativos lugares de encontro com o saber da disciplina história.

É sobre acreditar nesses lugares de encontros e diálogos que direcionei minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

É sempre difícil escrever agradecimentos. São tantos os momentos, pessoas, sentimentos envolvidos ao longo dessa jornada. Pois bem, é chegada a hora. Quero aqui falar de gratidão, generosidade, resiliência e a minha Gratidão ao nosso Pai Celestial por tanto.

Não cabe no peito o amor e a minha gratidão à mainha por tudo o que ela faz. Sejam as orações, as palavras e o cuidado. Mainha é sem dúvida a minha maior inspiração e a ela sou grata por me fortalecer nessa jornada. Te amo!

Rafa, Sophia, Clara e Pedro, vocês me inspiram. Gratidão por ter vindo nesse plano dividir a irmandade com vocês.

Gordo, sou grata por não desistir de mim, por segurar minha mão e ser meu grande incentivador. Você e Fifi aliviaram os meus dias mais pesados, vibraram junto nas conquistas. Quão generosos vocês são por terem me escolhido. Sim, vocês me escolheram. Eu amo vocês.

As minhas Shallowaldas, gratidão pela partilha, por tamanha generosidade de dividirmos essa jornada juntas. Zena, Péla, que bom ter contado com vocês. Tamos juntas e Shallow Now!

Meus amigos do Muné, Juliana (Juh, quantas correções de textos, bolos e cafés, hein? Sempre tão generosa comigo), Diego, Ysa, o tempo permanece o mesmo na nossa linda juventude. É sempre tempo de alegria com vocês. Vocês são sorrisos garantidos. Gratidão!

Gratidão à Silvia Brasileiro, Silvinha para mim. Uma querida! Sempre com aquele sorriso, um bom conselho, muitas histórias para dividir e aquele cafezinho de lei, desde a salinha do MUHNE. Eu sou imensamente grata a você.

Agradeço a generosidade da família Multivisão. Janaína, Marisa, Stefani sou grata pela paciência, por acreditarem no meu trabalho, por estarem nessa jornada vibrante comigo.

Aos meus alunos, do Multivisão e a todos aqueles que já me ensinaram a ser mais resiliente, mais humana, ao longo desses anos na educação, fica aqui toda a

minha gratidão. Tenho dito e reafirmo todos os dias que o meu chão é a sala de aula. O que seria de mim sem vocês?

Juh e Gabi, minhas “Cucarachas” que vibraram comigo no ingresso do mestrado e vibram todos os dias com a vida. Minhas irmãs de alma, sou muito grata por ter vocês juntinho de mim, pelos sorvetes, livros, músicas, shows, rolês aleatórios (só pra gente ter a desculpa de se ver). Quanta leveza vocês trouxeram quando tava tão pesado pra carregar tudo.

Jeffrey, Mila, Silvia, Lyana, daqui para toda a vida, gratidão e amor por vocês. Meus Glead, Renan, Geandro, Andy, Kelly, Avanny, Daniel, Mika, mesmo longe, permanecemos juntos. Sou muito feliz por ver cada um de vocês crescendo e seguindo fortes no que firmamos lá trás.

Aos meus colegas de mestrado, em especial Antônio, Edson, Fernanda, Samara, Zenaide, Luiz Adriano, Luiz Santos, que aliviaram os dias com as risadas, lanches divididos, xerox partilhadas, por todas as palavras de alívio.

Aos colegas do LEPAM, em especial Karol, Tato e Roze. Nossas reuniões são um verdadeiro deleite. Aprendi tanto com vocês. Quão generosos vocês são!

Gratidão na incessante jornada ao meu professor orientador Ricardo Pacheco. Talvez o senhor não tenha ideia do quanto me fez crescer, sobretudo como profissional. Agradeço-lhe pela paciência e confiança ao abraçar essa pesquisa.

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), que financiou essa pesquisa com o regimento do - Código de Financiamento 001.

À Fundação Joaquim Nabuco, Museu do Homem do Nordeste e Educativo, obrigada por cederem seus espaços de pesquisa.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, aos professores desta casa, funcionários, meu muito obrigado.

Concluo essa etapa feliz e grata.

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado tem como objetivo compreender a formação e atuação da Divisão de Programas Educativo-Culturais do Museu do Homem do Nordeste e a sua contribuição para o Ensino de História através dos Programas Educativos: “Aprendendo no Museu”, “Museu no Magistério”, “Oficina de História” e “Caixas-Didáticas”, que ocorreram entre os anos de 1987 e 1997. Com a linha de Apoio ao Bem Cultural, o Instituto de Assuntos Culturais e o Instituto de Documentação vieram ajudar na promoção e difusão dos bens culturais do Museu do Homem do Nordeste. Um dos desdobramentos dessas atividades culturais se deu por meio da Divisão de Programas Educativo-Culturais, divisão essa que promoveu pedagogicamente as atividades culturais no museu, incentivando desde a visita à exposição e leituras da mesma, até cursos, formações pedagógicas, oficinas lúdicas e de teatro com a participação de grupos escolares, professores e estudantes de Recife e Região Metropolitana. Assim, à luz da História Cultural e do Ensino de História, buscamos compreender nessa narrativa histórica se os programas educativo-culturais “Aprendendo no Museu”, “Museu no Magistério”, “Oficina de História” e “Caixas-Didáticas”, possibilitaram uma formação didática e pedagógica acerca dos conteúdos de história.

Palavras-chave: Museu; Ensino de História; Patrimônio cultural.

ABSTRACT

This Master's dissertation aims to understand the formation and performance of the Division of Educational-Cultural Programs of the Museum of the Northeast and its contribution to the Teaching of History through the Educational Programs: "Learning at the Museum", "Museum at the Magisterium" ", " History Workshop "and" Didactic Boxes ", which took place between the years 1987 and 1997. With the Support for Cultural Property line, the Cultural Affairs Institute and the Documentation Institute came to help in the promotion and dissemination of cultural assets of the Museu do Homem do Nordeste. One of the consequences of these cultural activities took place through the Division of Educational-Cultural Programs, a division that pedagogically promoted the cultural activities of the museum, encouraging from the visit to the exhibition and readings of it, to courses, pedagogical training, recreational and educational workshops. theater with the participation of school groups, teachers and students from Recife and the Metropolitan Region. Thus, in the light of Cultural History and History Teaching, we seek to understand in this historical narrative whether the educational-cultural programs "Aprendering at the Museum", "Museum at the Magisterium", "History Workshop" and "Didactic Boxes", made possible a didactic and pedagogical training on the contents of history.

Keywords: Museum; History teaching; Cultural heritage.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

FAINTIVISA – FACULDADES INTEGRADAS DA VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

MUHNE – MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE

UFRPE – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

ICOM – CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS

PREDUC - PROGRAMAS EDUCATIVOS CULTURAIS

SPHAN – SERVIÇO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL

IPHAN – INSTITUTO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO NACIONAL

PCH – PROGRAMAS DAS CIDADES HISTÓRICAS

CNRC – CENTRO NACIONAL DE REFERÊNCIA CULTURAL

FNPM – FUNDAÇÃO NACIONAL PRÓ-MEMÓRIA

MASPE – MUSEU DE ARTA SACRA DE PERNAMBUCO

FUNDAJ – FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO

SAE – SESSÃO DE ASSISTÊNCIA AO ENSINO MUSEAL NACIONAL

INDOC – INSTITUTO DE DOCUMENTAÇÃO

INAC – INSTITUTO DE ASSUNTOS CULTURAIS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pavimento Térreo MUHNE. Arquivo: Fundaj – Catálogo Safra, 2000.....	46
Figura 2 - 12.4 - Organograma. Arquivo: FUNDAJ – Relatório de Atividades 86/87.	63
Figura 3 - Formação / atividade para crianças. Arquivo: MUHNE/ FUNDAJ .	78
Figura 4 - Formação – Visita mediada no museu. Arquivo: MUHNE/FUNDAJ.....	93
Figura 5 - Formação – Visita mediada no museu com professores e alunos.	94
Figura 6 – Dramatização sobre campanha política – Oficina de História	101
Figura 7 - Oficina de História.	101
Figura 8 - Oficina de História.	102
Figura 9 - Oficina de História.	102
Figura 10 - Folder de Divulgação Caixas Didáticas. MUHNE/FUNDAJ.....	104
Figura 11 - Folder de Divulgação Caixas Didáticas- parte interna. MUHNE/FUNDAJ.....	106
Figura 12 - Folder de Divulgação Caixas Didáticas- parte interna. MUHNE/FUNDAJ.....	107
Figura 13 - Formação Caixa Didática.	109
Figura 14 - Formação Caixa Didática com Silvia Brasileiro.....	110
Figura 15 – Caixa Didática.....	111
Figura 16 - Caixa Didática – Cestarias e Objetos.	111
Figura 17 - Caixa Didática – Cestarias e Objetos (parte 1).	112
Figura 18 - Caixa Didática – Cestarias e Objetos (parte 2).	112
Figura 19 - Caixa Didática – Cestarias e Objetos (parte 3).	113
Figura 20 - Caixa Didática – Atividade na oficina do museu.	113
Figura 21 - Projeto. MUHNE/FUNDAJ, 1997.	114

LISTA DE QUADROS

QUADRO1 – Dados de visitação – Projeto Aprendendo no Museu – janeiro (1989).....	81
QUADRO 2 – Dados: Visitação de visitação – Projeto Aprendendo no Museu – Junho (1989).....	81
QUADRO 3 – Dados: Visitação de visitação – Projeto Aprendendo Museu - Setembro (1989)	82
QUADRO 4 – Arquivo de Registro – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p.4	88
QUADRO 5 – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p.5.	89
QUADRO 7 – Ficha e Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/Suplan/Decor – INDOC/PREDUC, fevereiro, 1989.....	97
QUADRO 8 – Ficha e Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/Suplan/Decor – INDOC/PREDUC, março, 1989.....	98
QUADRO 9 – Ficha de Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/Suplan/Decor – INDOC/PREDUC, abril – Maio, 1989.	98
QUADRO10 – Plano Anual de Trabalho – FUNDAJ/INDOC, 1996.....	108

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – MUSEU E HISTÓRIA: SABERES CONVERGENTES.....	23
1.1. DIÁLOGOS SOBRE HISTÓRIA E MUSEOLOGIA DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX	23
1.2. AS RELAÇÕES CULTURAIS E PATRIMONIAIS DO BRASIL NO SÉCULO XX.....	31
1.3. A FORMAÇÃO DO MUSEU O HOMEM DO NORDESTE	38
1.4. O MUSEU NO CONTEXTO DA POLÍTICA PATRIMONIAL	46
CAPÍTULO 2: MUSEUS E A FORMAÇÃO DE SEUS SERVIÇOS EDUCATIVOS	50
2.1. A FORMAÇÃO DOS EDUCATIVOS DOS MUSEUS NO MUNDO E NO BRASIL.....	50
2.2. A CRIAÇÃO DO EDUCATIVO DO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE	61
2.3. O EDUCATIVO EM PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	65
CAPÍTULO 3 - PROGRAMAS EDUCATIVOS DO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE.....	70
3.1. MUSEU COMO UM LUGAR PARA ENSINAR HISTÓRIA	70
3.2. PROGRAMA EDUCATIVO APRENDENDO NO MUSEU	74
3.2. PROGRAMA EDUCATIVO MUSEU NO MAGISTÉRIO	83
3.3. PROGRAMA EDUCATIVO OFICINA DE HISTÓRIA.....	95
3.4. PROGRAMA EDUCATIVO CAIXAS DIDÁTICAS	103
3.5. ENSINANDO HISTÓRIA NO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

Durante o século XX, o mundo passou por mudanças significativas. Mudanças essas que impactaram, sobretudo no pós-Segunda Guerra Mundial nos modos de vida, nas culturas, nas artes, na educação, nas cidades, ou seja, no sentido da experiência humana em sociedade.

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi um conflito armado que teve como diretriz ideológica, projetos de nação pautados sobre ideais ditatoriais fascistas, tais como o Nazismo e o Salazarismo.

Os poderes dos Czares deixaram um saldo caótico para a humanidade, sobretudo com a intensa perseguição a grupos como judeus, negros, comunistas que culminou em um dos maiores massacres da humanidade, o Holocausto.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial um dos caminhos pensados para reverter esse cenário se deu através do fortalecimento de espaços culturais, da educação e com políticas de diplomacia. É nesse contexto que nasce a Organização das Nações Unidas (ONU), que tinha como propósito, além de firmar tratados entre as nações, atuaram para que o cenário vivenciado na guerra não se repetisse mais.

Entretanto, mesmo após a criação da ONU, novas zonas de tensões eram criadas e o mundo assistia a mais um cenário de conflito, desta vez denominado de Guerra Fria.

Período no qual a polarização de conflitos entre EUA e URSS, divisões como a da Alemanha Oriental e Ocidental, a construção do Muro de Berlim, a Guerra Fria, englobaram também outros cenários de conflitos como a Guerra da Coreia (1950-1953), a Guerra do Vietnã (1962-1975).

Segundo Claudio Vicentino,

“A Guerra Fria também foi marcada pela disputa do espaço aeroespacial, como desenvolvimento de mísseis, satélites e foguetes. As conquistas tecnológicas nessa área serviram à propaganda tanto governo soviético (que realizou o primeiro voo espacial tripulado, em 1961) como do estadunidense (que enviou os primeiros astronautas à Lua, em 1969). As duas grandes potências também organizaram serviços secretos de informação e inteligência com seus aliados.” (VICENTINO, 2016, p. 178)

Os efeitos da globalização entrelaçavam-se à Guerra Fria, tornando o conflito “frio”, devido às duas potências envolvidas utilizarem de recursos aos quais não entrassem em conflito diretamente. O período de diminuição dos conflitos aconteceu após a morte de Stalin (1953).

Durante esse processo de rupturas, movimentos ativistas como os “Panteras Negras”¹, o “Maio de 68”² e o “Movimento Hippie”³, que envolveram a sociedade durante a década de 1960 e 1970, mobilizaram uma corrente de críticas as políticas autoritárias que ainda se faziam presentes na Guerra Fria.

“As mobilizações iam desde atuações políticas violentas até o pacifismo do movimento hippie. Entre os jovens disseminou-se o uso de minissaías pelas mulheres, de cabelos compridos pelos homens e de roupas coloridas por todos. Com isso, expressava-se a diferença em relação aos mais velhos e valorizava-se a liberdade individual.” (IDEM, 2016, p. 192)

A Queda do Muro de Berlim (1989), a crise nos blocos socialistas e o crescimento global, foram fatos que simbolizam esse processo final da Guerra Fria. Não podemos esquecer que todos esses movimentos vividos durante a Guerra Fria mobilizaram opiniões, modos de vida, para um caminho de repensar as posturas sociais, sobretudo por caminhos de mais liberdade.

No Brasil, esse cenário vem através dos projetos de nação que se encarregaram na construção de nosso processo republicano, refletindo na sociedade pelas grandes crises mundiais.

¹ Partido Pantera Negra para Autodefesa foi uma organização urbana socialista revolucionária fundada por Bobby Seale e Huey Newton em outubro de 1966.

² Movimento de estudantes e trabalhadores na França em 1968.

³ O movimento hippie foi um comportamento coletivo de contracultura dos anos 1960.

A crise do Café, durante o Primeiro Governo de Getúlio Vargas trouxe também um cenário inconstante no que diz respeito à imigração, a incerteza econômica, social e cultural.

Com o Estado Novo em 1945, vemos o Brasil participar da Segunda Guerra Mundial, novos pactos, o retorno de Getúlio Vargas e sua política queremista provocando efeitos na sociedade.

A crise do Estado Novo, a ascensão e morte de Getúlio Vargas, luta das ligas camponesas em prol da expansão dos direitos civis, assim, é também nesse período que ocorre a migração da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília, fatos que movimentaram a história do Brasil na segunda metade do século XX.

Com a transição dos governos militares do Brasil, que vai até o final da década de 1970, precisamente após a Lei da Anistia (1979), onde com uma abertura “lenta e gradual” enfrentamos o pedido de redemocratização, um novo período no Brasil marca pedidos de democracia, direito ao voto e eleições diretas, através do Movimento das “Diretas Já”.

Consideramos que os acontecimentos que marcaram a história do início do século XX no Mundo e no Brasil, trouxeram a necessidade de repensar estruturas da sociedade, mas, sobretudo, de encontrar meios para que não se repetissem mais discursos, posturas, atos, como os que marcaram esse período.

Um dos caminhos pensados foi através do fortalecimento de aparelhos culturais, tais como os museus, como estruturas que estivessem a serviço da sociedade, para dar voz a grupos sociais minoritários e salvaguardar a história e a memória para além dos relatos oficiais. Mas como isso seria possível?

As finalidades dos museus mudaram de acordo com a passagem dos acontecimentos históricos. Na segunda metade do século XX, através das Conferências e Mesas promovidas pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), a exemplo da Mesa Redonda de Santiago do Chile – promovida em

1972, percebemos lições sobre os objetos e exposições dialogando através da educação com a comunidade.

Segundo Poulot (2013), algumas das finalidades do museu se deram através de “Um Manifesto publicado em 1970, pelo futuro presidente da Associação Americana de Museus Joseph Veach Noble que identificava cinco funções: colecionar, conservar, estudar, interpretar e expor”.

A Mesa Redonda de Santiago do Chile – ICOM 1972 considerou de maneira geral, nas resoluções definidas, quatro pontos que o museu deveriam criar. São eles: sistemas que se relacionem quanto ao meio rural; meio urbano; desenvolvimento científico e técnico e, por conseguinte, educação permanente.

Assim, em relação à educação museal, na Mesa de Santiago do Chile, determinou-se que, sendo o museu um “agente incomparável da educação permanente da comunidade” ele deveria desempenhar seu papel através de:

“Um serviço educativo, organizado nos museus que ainda não possuíssem um, a fim de que eles pudessem cumprir sua função de ensino; Cada um desses serviços teria que ser dotado de instalações adequadas e de meios que lhe permitissem agir dentro e fora do museu; Deveriam ser integrados à política nacional de ensino os serviços que os museus deveriam garantir regularmente; Deveriam ser difundidos nas escolas e no meio rural, através dos meios audiovisuais, os conhecimentos mais importantes; Ser utilizado na educação, graças a um sistema de descentralização, o material que o Museu possuísse em muitos exemplares; As escolas seriam incentivadas a formar coleções e a montar exposições com objetos do patrimônio cultural local; Deveriam ser estabelecidos programas de formação para professores dos diferentes níveis de ensino (primário, secundário, técnico e universitário).” (A Mesa Redonda de Santiago do Chile – ICOM 1972)

Assim, considerando que os museus são instituições pensadas a serviço da sociedade, que dialogam com a educação, pretendemos, nesta escrita, dissertar sobre a formação e atuação da Divisão de Programas Educativo-Culturais do Museu do Homem do Nordeste, através dos Programas Educativo-Culturais que ocorreram entre os anos de 1987 e 1997.

A metodologia utilizada na construção dessa narrativa se deu através da pesquisa bibliográfica e análise documental. Utilizamos como fonte de pesquisa

os documentos institucionais produzidos pela Fundação Joaquim Nabuco, nos debruçando sobre o que foi produzido pelo educativo: fotografias, relatórios, que tratavam do educativo e seus agentes.

Essa dissertação foi dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo traremos um breve estudo revisionista sobre fatos históricos que marcaram o século XX, bem como a história dos museus em perspectiva da Nova Museologia e da História Cultural, à luz das contribuições de intelectuais Roger Chartier (1991), Pierre Bourdieu (1989) e Astor Antônio Diehl (2002), Dominique Poulot (2005), Bruno Brulon e André Desvallés (2015).

Como recorte da história dos museus no Mundo e no Brasil, apresentamos também o histórico da Unesco e da Política Patrimonial no Brasil, buscando entender através do pensamento de Gilberto Freyre, como ele havia estruturado o conceito de museu e orientado sua abordagem, resultando na criação em 1979 do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE).

Em nosso Segundo Capítulo, discutiremos sobre a formação dos serviços educativos dos museus e como esses serviços foram mudando no século XX, através das propostas lançadas nas Conferências do Conselho Internacional de Museus (ICOM) - Seminário Latino Americano de Museus no Rio de Janeiro (1958); A Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972); A Declaração de Quebec (1984) e no 1º Encontro de Ecomuseus no Rio de Janeiro (1982).

Traremos em perspectiva o processo de criação da Divisão Educativa-Cultural do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE) e a tentativa de relacionar suas atividades com o que propunham as conferências do ICOM e com o Ensino de História.

Em nosso Terceiro Capítulo, descreveremos quatro programas educativos realizados pela Divisão Educativa-Cultural do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE) – “Aprendendo no Museu”; “Museu no Magistério”; “Oficina de História”; “Caixas Didáticas”, entre os anos de 1987 a 1997.

Neste capítulo, descreveremos as estruturas narrativas, grupos participantes, como essas atividades foram desenvolvidas pelo educativo, documentação institucional, fotografias e relatórios, na tentativa de mapear conteúdos de história que identificamos no desenvolvimento dessas atividades.

Assim, buscaremos compreender nessa narrativa histórica, se os programas educativo-culturais “Aprendendo no Museu”, “Museu no Magistério”, “Oficina de História” e “Caixas-Didáticas”, possibilitaram uma formação didática e pedagógica acerca dos conteúdos de história.

CAPÍTULO 1 – MUSEU E HISTÓRIA: SABERES CONVERGENTES

1.1. DIÁLOGOS SOBRE HISTÓRIA E MUSEOLOGIA DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Para realizarmos um estudo sobre a relação do Ensino de História com os museus, antes de tudo, precisamos entender como a ciência História e a ciência Museologia estruturaram suas teorias e conceitos durante a segunda metade do século XX.

O século XX trouxe mudanças para a sociedade junto com grandes acontecimentos que marcaram a história mundial, dentre eles estão a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a Guerra Fria (1947-1991).

Se tratando da Segunda Guerra Mundial e os seus efeitos na sociedade, o historiador Eric Hobsbawm (1994) em seu livro “A Era dos Extremos” afirma que:

“Mesmo o mundo que sobreviveu ao fim da Revolução de Outubro é um mundo cujas instituições e crenças foram moldadas pelos que pertenciam ao lado vencedor da Segunda Guerra Mundial. Os que estavam do lado perdedor ou a ele se associavam não apenas ficaram em silêncio ou foram silenciados, como foram praticamente riscados da história e da vida intelectual, vestidos do papel de “o inimigo” no drama moral de Bem versus Mal” (Hobsbawm, 1994, p. 14).

Percebemos na escrita de Hobsbawm como os registros da história, até então, ainda vinculava-se a uma historiografia narrada através de versões dos vencedores.

Para Pesavento (2003), essa consolidação de narrativas havia sido conduzido até então,

“a uma aparentemente confortável certeza: a de que tudo já estava predito, com o que se condenavam as explicações do real à fixidez dos modelos. Isso, em princípio, negava ao processo de construção do conhecimento sobre o mundo a aventura da descoberta. As respostas já estavam lá, pelas lógicas de explicação estabelecidas e

consagradas, antes mesmo do trabalho de investigação ser iniciado. As hipóteses tornavam-se inócuas porque, de antemão, as explicações já estavam dadas e sabidas, inviabilizando, dessa forma, a pertinência da pergunta.” (PESAVENTO; 2003. p.5-6)

Só na segunda metade do século XX que começamos a ver esse cenário sendo modificado, quando uma nova historiografia passou a ser tecida através das contribuições da terceira geração da Escola dos Annales⁴.

Esta escola nasce na França, destacando-se pelo seu “combate” as correntes positivistas que até então eram o caminho para a historiografia construída até a segunda metade do século XIX, a qual considerava uma historiografia documental ou factual.

De acordo com Chartier (2016), “os historiadores sabem que o conhecimento que produzem não é mais que uma das modalidades da relação que as sociedades mantêm com o passado.” (CHARTIER, 2016, p.21). Sendo assim, podemos dizer que a historiografia da segunda metade do século XX, foi tecida através do diálogo com o passado, só que com um olhar mais minimalista.

Foi com a terceira geração dos Annales que outros campos de análise, novas abordagens, métodos e fontes foram incorporados a ciência história. É também essa terceira geração que marca a crescente dos estudos culturalistas, que para Burke (2014),

“[...] ficou cada vez mais visível nas décadas de 1980 e 1990. [...] No caso da história, alguns acadêmicos que construíram sua reputação escrevendo história política, como John Elliott em seu *Revolt of the Catalans* (1963), deram uma virada cultural; Elliott, em particular, o fez colaborando com um historiador da arte, Jonathan Brown, em *A Palace for a King* (1980), um estudo sobre a construção e a decoração do palácio Buen Retiro, perto de Madri, como local de exibição do poder dos Habsburgo. Hoje, mais que nas décadas passadas, os historiadores tendem a usar expressões como “cultura da imprensa”, “cultura de corte”, ou “cultura do absolutismo”. Os exemplos seguintes, tirados de títulos de livros publicados na década de 1990, devem bastar para revelar a tendência: “a cultura do mérito”, “a cultura da empresa”, “a cultura do jogo”, “a cultura do seguro de vida”, “a cultura do amor”, “a cultura do puritanismo”, “a cultura do absolutismo”, “a cultura do protesto”, “a cultura do segredo” e “a cultura da polidez”. Até mesmo a “cultura da arma” encontrou seu historiador. Estamos a caminho da

⁴ Alguns intelectuais dessa geração: Phillipe Áries, Jean Delameau, George Duby, Jacques Le Goff, Roger Chartier, Pierre Bordieu, Michel de Certau, Le Roy Ladurie e Michel Foucault.

história cultural de tudo: sonhos, comida, emoções, viagem, memória, gesto, humor, exames e assim por diante.” (BURKE, 2004, p.23)

Compreendemos que o “caminho da história cultural de tudo” apontado por Burke, seria um caminho de retomada do uso do termo cultura e a expansão de sua terminologia em diversas áreas, tais como a Sociologia, a Antropologia e a Museologia, por exemplo, como possibilidade para operar a história de modo interdisciplinar.

Não só isso, mas também perceber como as práticas culturais, os modos de fazer, a sabedoria popular, poderiam ser considerados dentro do campo de estudo da História Cultural.

A terceira geração dos Annales, ao trazer esse olhar mais minimalista, a exemplo da microhistória, ou até mesmo a história das minorias, permitiu a percepção de outros sujeitos e lugares da história ante ao que foi dado como história oficial. Segundo Diehl (2002), também trouxe a História Cultural como “o resgate das memórias individuais e coletivas”.

Acreditamos que esses diálogos com outros sujeitos da história se deram, porque no passado, a memória ainda era pensada sobre uma terrível desconfiança. Isso foi superado, sobretudo com o final da Segunda Guerra Mundial e o crescente olhar da sociedade, buscando através da memória a consciência e a importância de reconstruir o que a guerra havia destruído.

Essa consciência histórica “nas relações humanas, ocupa lugar específico, e este pode ser percebido indiretamente pelos resultados da identidade coletiva, pois dela deriva uma série de outros acontecimentos no campo do pensamento” (CERRI, p.41), dentre elas, as estruturas socioculturais.

Assim, “o termo cultura que costumava se referir às artes e às ciências [...] depois, foi empregado para descrever seus equivalentes populares — música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, jogar).” (BURKE, 2004, p. 16).

A história não mudou o que mudaram foram as mentalidades. Pensar a história e suas aplicabilidades, tentando lidar com os escapismos de uma história

oficial, demonstrou, a nosso ver, que se fazia necessário com a quebra dos paradigmas, que outras vozes pudessem vir à tona, que não apenas um lado da história fosse evidenciado e outro silenciado. Que a partir de novos olhares, outros discursos ganhassem reconhecimento, mediante seus lugares de identidade, memória e representação.

Outrossim, assim como a História, se faz necessário apontarmos que as outras instâncias das ciências humanas também passaram por transformações na segunda metade do século XX. É o caso da ciência Museologia, a qual sob o esforço nessa escrita, há a tentativa de descrever os aspectos de suas mudanças no século XX, relacionando com a História Cultural.

Filho do “*Templo das Musas*” (POULOT, 2013), os museus são concebidos a partir do pensamento correspondente a uma museologia de gabinete. Essa museologia de gabinete foi construída através das coleções que os gabinetes de curiosidades guardavam durante o século XV.

Os gabinetes de curiosidades eram espaços revestidos de luxo, e em sua maioria contavam com a característica em comum: guarda de coleções privadas. Livros, quadros, manuscritos, fósseis, porcelanas, são exemplos de objetos que compunham as coleções burguesas e seus gabinetes de curiosidades.

Espaços das elites, os gabinetes de curiosidades traziam narrativas que estavam ligadas a cronologia clássica com modelos de nação vivente dos antigos regimes imperiais. França, Alemanha, Inglaterra, são exemplos de países onde os museus ao serem projetados, traziam uma salvaguarda aspirante às memórias da Antiguidade Clássica, reiterando a hegemonia e sacralização de objetos, através de lugares de fala privilegiados. Por toda a Europa esse modelo de espaço expositivo foi utilizado, como um lugar de representação da história oficial nacional.

Sobre os gabinetes de curiosidades, na nossa visão, se faz necessário frisar que esses eram espaços antecessores dos museus, mas que não eram museus de fato. As composições dos gabinetes de curiosidades se davam para outra finalidade, não a que conhecemos de museu na contemporaneidade.

A ideia de museu, como espaço expositivo, de abrigar objetos e narrar à história ao longo do tempo, se fundamenta no final do século XIX, com uma finalidade diferente dos gabinetes de curiosidades. Os museus no final do século XIX vão progressivamente experimentando a saída do tradicionalismo para serem ressignificadas, “a abertura de coleções – régias, nobiliárquicas ou burguesas-, foram obedecendo a determinados critérios, e não somente ao capricho do proprietário, inaugurando a época dos museus modernos” (POULOT, 2013, p. 59).

A tipologia crescente de museu moderno durante o século XIX foi sobre aqueles que versavam a história industrial e a história científica. Esse modelo de museu marcou sobretudo, a história dos museus franceses, que traziam em suas exposições a proposta de progresso e movimento de vida a partir da indústria:

“A segunda metade do século XIX assistiu, incontestavelmente, à multiplicação dos edifícios públicos de um novo gênero. Destinados a abrigar e oferecer ao grande público as obras-primas da história da arte, os museus também integravam as coleções científicas outrora reunidas nos gabinetes de amadores. Eles eram apoiados e até impulsionados por uma burguesia ávida de reconhecimento. Esperava-se que eles contribuíssem para o enobrecimento e o progresso das cidades com a exposição de suas riquezas artísticas, patrimoniais e culturais.” (VANDECASTEELE, p. 86)

Um exemplo de museu industrial é o *Musée Industriel de Lille*. Esse tipo de museu tinha como finalidade promover ensinamentos sobre a indústria e a partir dele educar a classe operária e assim contribuíssem para o progresso das cidades.

Além dos museus industriais, vemos como uma tendência do mesmo período a criação de museus comerciais e o desdobrar dos museus como espaços tecnológicos.

A adoção de princípios instrucionais por meio das coleções de museus passa a ser um crescente na história da museologia moderna, despontando caminhos na transição da concepção de museu no século XX. O contexto museológico do século XX traz também em seu pano de fundo as grandes guerras mundiais. Foi nesse período que as instituições vivenciaram um período de crise de seus paradigmas, reformulando teorias, conceitos e no caso do termo museu, esse período marca certa ressignificação.

No pós- Segunda Guerra Mundial vemos um movimento que propunha uma “Museologia Nova”, ou “Nova Museologia” lançada por André Desvallés. Essa Nova Museologia propõe um olhar de dentro para fora, onde as práticas que também sustentavam o campo museal, deveriam trazer novos sujeitos e métodos sobre o modo de fazer museu.

Lançando a esses dispositivos uma abertura para ressignificados das coleções, exposição, por meio da Nova Museologia, permitiu-se nesse período que se os museus se tornassem mais colaborativos e que enquanto instituição proporcionasse situações de formação por meio de projetos, programas e formações, de integração com o social.

A ruptura dos silêncios nas exposições dos museus, por exemplo, proporcionou diálogos que quebravam todo e qualquer enaltecimento da história oficial, não as tornando menos importante, mas também possibilitando que outros sujeitos fossem evidenciados.

A partir do pensamento de Desvallés, não seriam apenas o olhar o museu “sobre os objetos que constituiriam uma narrativa das exposições museus, mas também, as pessoas, suas vivências, também ajudariam a constituir, dar forma a esses discursos.” (BRULON, 2015, p.13)

Tais implicações denotam na segunda metade do século XX que as metodologias empregadas para o uso dos museus e sua formação são repensadas e se organizam de maneira a não mais permanecerem estáticas em um lugar onde as pessoas não se sintam representadas.

Entendemos que esse movimento sobre o uso do museu possibilitou que dentro dos próprios privilégios carregados pelas instituições, elas não permanecessem intocáveis, do contrário, precisariam dialogar e promover a abertura desses dispositivos para que encontrasse no diálogo, sustentação de sua museografia⁵. Assim, entendemos porque, na segunda metade do século XX,

⁵ Estudo dos museus sob o ponto de vista de sua história e da tecnologia necessária para organizar, catalogar, apresentar e conservar acervos.

resinificou-se o uso dos museus, e o termo museu ganhou novas formas descritivas e constitutivas.

Até 1951, para Poulot (2013), “a definição de museus designava qualquer estabelecimento permanente, administrando no interesse geral com o objetivo de conservar, estudar, valorizar por diversos meios e, essencialmente, expor para o prazer e a educação do público, conjuntos de elementos de valor cultural: coleções de objetos artísticos, históricos, científicos e técnicos, jardins botânicos e aquários”. (POULOT, 2013, p.7)

Considerando a historicidade incutida nos acervos das instituições museais, devemos nos atentar que “as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.” (CHARTIER, 1988, p. 17).

Logo, entendemos que perceber essas relações de poder dentro do museu faz com que possamos entender os motivos que fizeram da Museologia Nova uma condicionante a quebrar paradigmas.

A Museologia Nova ou Nova Museologia buscou na essência das práticas, as representações que estavam para além das sacralidades dos objetos e seus sujeitos, bem como as políticas que atuavam sobre o espaço dos museus em face do próprio Estado a que pertence.

Com esse desígnio, “o museu apaga-se a uma verdade do passado enraizada no presente, sob a perspectiva de memórias e valores inscritos no âmago dos debates cívicos e políticos.” (MACHADO, 2013, p.81)

Assim, entendemos que enquanto espaço de ciências, os museus legitimaram seu poder ainda no século XIX, pois foi durante esse período que as instituições museológicas “estiveram entre as instituições privilegiadas de pesquisa científica e tecnológica” (IDEM, 2013, p. 146) e que no século XX, precisamente em sua segunda metade, legitimou relações de poder por meio da cultura material, do simbólico da identidade coletiva.

Lúcia Lippi (2008), reafirma o papel do museu como sendo “um espaço privilegiado de poder e de memória” e que “onde há museu, há poder e onde há poder há exercício de construção de memória. Memória e poder exigem-se. O exercício do poder constitui “lugares de memória”, que por sua vez, passam a ser dotados de poder.” (OLIVEIRA, 2008, p. 148)

Cabe salientar que essas mudanças não só se deram nos museus históricos, mesmo que o contraste do passado com o presente estreitasse os elos da história com a museologia.

Conceitualmente, percebemos elementos que podemos relacionar o entrelaçamento de História e Museu, quando tratamos de tempo e suas formas de passagem sobre as vivências do homem. Mas estruturalmente, como esses dois lugares de saber - História e Museu – convergem os saberes em seus lugares de fala e relações de poder?

Utilizando a teoria do Poder Simbólico, idealizada por Pierre Bourdieu, buscamos evidenciar o lugar de poder da História e do Museu como estruturas estruturantes estruturadas, sendo elas sistemas simbólicos de saberes.

Bourdieu (1989) nos apresenta em seu exercício historiográfico, os modos de operação do sujeito em sociedade, quando os mesmos estão dentro de sistemas simbólicos, de modo elementar por três grandes intelectuais: Kant, Panofsky e Durkheim.

No caso de Kant, ele traz um pressuposto das questões simbólicas a partir do caminho das práticas culturais como referência na construção de mundo, mais subjetivo.

Já Panofsky refere as estruturas simbólicas a partir da forma histórica, mais diretivo. E Durkheim traz a ideia homogênea de tempo, que age sobre os sujeitos e de suas funcionalidades sociais. Na conjuntura desses três pensadores, Pierre Bourdieu constitui a teoria do Poder Simbólico.

Segundo Bourdieu (1989), sistemas simbólicos enquanto “instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”.

Dentro dos sistemas simbólicos estão inclusos a arte, a religião, a língua que advém de uma tradição estruturalista, paralelamente associada ao poder simbólico, que se dá, segundo Bourdieu (1989), como “um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem *gnoseológica*: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social).” Essas formas simbólicas operam de forma implícita ou explícita.

Aplicados a historiografia dos museus, entendemos que na metade do século XX, no pós- Segunda Guerra Mundial, os museus já não eram mais um gabinete de curiosidades, mas sim um espaço de rupturas dos silêncios. Espaço para lembrar a história dos sujeitos esquecidos pela história oficial, para através do seu poder simbólico, ser uma estrutura que estruturasse a lembrança dos reflexos da guerra na sociedade para não se fazer mais.

1.2. AS RELAÇÕES CULTURAIS E PATRIMONIAIS DO BRASIL NO SÉCULO XX

Já no Brasil, caminhávamos por sobre o mesmo processo de mudanças e inquietações durante o século XX. Na década de 1920, destacamos um crescente de estudos acerca dos sujeitos e processos sociais aos quais, atrelavam-se a nossa mestiçagem, os processos artístico-culturais ligados à música, ao teatro, à literatura, à história, e às demais conjunturas.

Os dilemas sobre a cultura nos remetem à formação política do Brasil na passagem entre os séculos XIX e XX. Durante a Primeira República ou República Velha, os governantes justificavam o atraso da nação por meio da formação social, do povo, advindo de um contexto pós – Abolição da Escravatura, onde não houve qualquer benefício no sentido de trabalho, educação, condições de vida.

Durante esse período, o Governo Provisório regimentava formas de higienizar a população, com a finalidade de trazer o progresso à nação. Movimentos sociais como a Revolta da Vacina (1904), iam contra as políticas higienização e branqueamento da nação, como solução para modernizar e legitimar as oligarquias do país.

Nesta década de 1930 pensadores como Sergio Buarque de Holanda, Caio Prado Junior em suas respectivas obras, Raízes do Brasil (1936) e Evolução Política do Brasil (1933), olhando o Brasil em ordem econômica, social, e Gilberto Freyre, acrescentando a esses estudos, um olhar antropológico, com a obra Casa Grande & Senzala (1933).

O caminho para modernizar o país seria por meio da construção de faculdades e aparelhos culturais como parques, teatros, museus.

“Foi no período que vai de 1870 a 1930 que os museus nacionais – O Museu paulista, o Museu Nacional (RJ) e o Museu Paranaense de História Natural – começavam a desempenhar um importante papel como estabelecimentos dedicados à pesquisa etnográfica e ao estudo das assim chamadas ciências naturais.”(SCHWARCZ, 2013, p.30).

No entanto, para Considera (2011),

“a escolha dos três museus também não se deu de forma aleatória. O primeiro motivo foi o fato de terem sido museus estabelecidos oficialmente, porém em diferentes momentos da história política, econômica e cultural do país [...]O segundo motivo foi o fato de serem museus cujos acervos estiveram em sua origem, voltados para a leitura de um Brasil naturalista e pitoresco em sua fauna, flora e etnologia. O terceiro e último motivo foi o fato dos três museus terem desenvolvido e publicado na forma de anais, boletins, revistas, dentre outros, as pesquisas científicas produzidas no âmbito da instituição, nas áreas das ciências naturais, arqueológicas e etnográficas.” (CONSIDERA, 2011, p. 2-3)

Movimentos como a Semana de Arte Moderna (1922), também nos faz colocar em perspectiva esses estudos, buscando neles a relação junto ao “Movimento Regionalista” - que marcou a primeira fase do Modernismo Brasileiro (1922-1930) - as representações regionais, a linguagem, os costumes, as tradições e os modos de fazer de uma região.

Entendemos que “as representações são presentificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento.” (PESAVENTO, 2006)

As representações dos museus nesse cenário, como dispositivos que operavam frente à instrução, já perdiam as relações com a história natural, e abriam portas para as representações folcloristas.

Para Machado (2013), “tais instituições passaram, então, a ser vistas como verdadeiros meios de ensino de história que se desejava divulgar: de visão iluminista, articulando passado, presente e futuro de forma linear em seus discursos expositivos.” (MACHADO, 2013, p. 147)

Inserido nas políticas públicas desde a Era Vargas, e circunscrito como proposição no anteprojeto de Mário de Andrade, os museus como patrimônio também passaram a compor o campo da identidade nacional relacionado às questões culturais.

Na transição entre as décadas de 1920-1930 no Brasil foi um período onde o progresso era tido como temática frequente, devido às ligações europeias, em especial francesas, estarem em evidência o desejo de uma parte da população, as elites, em estimular uma busca por mudanças culturais associados aos modos e modas da civilização europeia, despertando uma nova memória nessas práticas, fazendo com que os modos arraigados às características civilizatórias/ coloniais do país fossem caindo no esquecimento, dando lugar ao progresso. Iferentes intelectuais entram como colaboradores na construção de um país moderno. Segundo autores como Boris Fausto (1999), Lília Schwarcz (2015), Maria Lucia Pinheiro (2015) haviam diferentes projetos de República, pois havia grandes problemas, sobretudo ligados às estruturas políticas e ao atraso do povo, como analfabetismo, mortes por doenças como febre amarela, problemas de saúde pública, trazendo um cenário de sociedade majoritariamente ligado ao rural, pós-abolição, sendo apontados como os motivadores do atraso do país.

Segundo Maria Lucia Pinheiro,

“Nesse cenário, a paulatina inserção de algumas regiões brasileiras no mercado internacional, através da produção de determinadas matérias-primas – o café, o algodão, a borracha –, facilitando intercâmbios de todos os tipos, veio reforçar o processo. No final do século, há uma associação clara, por parte das elites brasileiras, entre valores culturais europeus e as noções vigentes de modernidade e de civilização, manifestadas nos costumes, nas artes, na moda, com destaque para a arquitetura, capaz de evocar/emular paisagens urbanas dignas das metrópoles europeias. Pretendia-se esquecer, obliterar mesmo, o passado colonial, primitivo, retrógrado, tacanho, em nome do progresso. As mudanças, principalmente arquitetônicas ocorridas nesse período não despontam o desejo de um progresso coletivo, pois a relação de interesse que havia nessa mudança estava direcionada a interesses políticos e a um grupo que se delimitava a elite como afirmamos

anteriormente. A grande questão nesse movimento é compreendermos o olhar que se tinha para a sociedade brasileira do período da Primeira República, onde o povo era diretamente relacionado ao atraso e o progresso viria como mote para disciplinar as massas, frente a uma modernização conservadora tutelar do Estado. O patrimônio também estava dentro desses projetos de República". (PINHEIRO, 2015, p.14)

Essa ideia de modernizar, também trouxe à tona no cenário brasileiro intelectuais como Ricardo Severo, Mário de Andrade, Lucio Costa, que atuaram, sobretudo na arquitetura, trazendo o debate sobre a preservação do patrimônio histórico nacional frente aos ideais de modernização.

Esses intelectuais pensam sobre a modernidade, ao qual, nasce nas expressões decorrentes da Semana de Arte Moderna de 1922. Esse movimento cultural lança manifestos, que sinalizavam essencialmente estruturas culturais, artísticas, literárias, musicais nacionais.

"O movimento Regionalista e Tradicionalista de Recife teve início oficialmente, com a fundação do Centro Regionalista do Nordeste, em 1924, congregando não apenas intelectuais ligados às artes e à cultura, mas principalmente, àqueles voltados para as questões políticas locais e nacionais." (MUNIZ, 2011, p.100)

Destaca-se nesse contexto em 1926, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre com a publicação do seu Manifesto Regionalista, que propunha na primeira fase do modernismo brasileiro uma série de declarações que reivindicavam uma renovação cultural regional equivalente ao cenário nordestino.

"O regionalismo freyreano era um regionalismo de novo tipo, fruto da reorganização dos saberes, operada pela emergência da formação discursiva nacional-popular. Seu regionalismo não é mera justificativa ideológica de um lugar social ameaçado, e sim uma nova forma de ver, de conhecer e de dizer a realidade, só possível com a emergência da nação, como o grande problema a ser respondido[...]

O regionalismo anterior a década de vinte não tinha radicação no discurso sociológico. A região sociologicamente instituída ainda não tinha surgido. A região passa a ser pensada como um problema social e cultural, com a emergência de uma nova formação discursiva. Gilberto Freyre e sua definição sociológica da região só se tornam possíveis neste momento." (IDEM, 2011, p.101)

É nesse cenário que as políticas públicas de cultura no Brasil nascem no contexto pós Revolução de 1930, trazendo a figura de Getúlio Vargas como o primeiro momento de mudanças estruturais, principalmente no campo político

devido ao fim da política do café-com-leite, abrindo possibilidades para a modernização tão reverenciada pelos intelectuais da Semana de 22.

O marco dessas mudanças, no campo do patrimônio se dá através da criação do SPHAN em 1935. Na gestão de Rodrigo Mello Franco de Andrade em 1937, foi enfatizado políticas de tombamento dos bens materiais.

Foi realizando inventários, pesquisas e obras que prevalecessem a conservação dos bens. E foi montado um arquivo, para que ajudasse na promoção da instituição junto às autoridades políticas.

Dos grandes folcloristas que se destacaram no Brasil, vemos as figuras de Mário de Andrade no início do século XX, e já na segunda metade do mesmo século, a figura de Gilberto Freyre, com o desdobramento de seu manifesto e a criação do Museu do Homem do Nordeste.

O século XX traz com ênfase a promoção cultural, pois os modos que se destinaram a preservação dos elementos folclóricos e a guarda de seu simbólico caracterizavam o fomento de uma identidade nacional.

A criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) aparece também nesse cenário, como incentivador da salvaguarda de bens, que no caso dos museus reforçou a ideia de criação dos grandes museus nacionais, supracitados no tópico anterior, que também reforçando a criação de serviços educativos, como nos afirma Lúcia Lippi,

“No anteprojeto original de criação do Sphan, Mário de Andrade propunha a implantação de quatro museus para dar conta dos bens considerados patrimônios. Fazia também menção ao importante papel educativo dos museus – principalmente dos museus municipais, onde seriam realizadas visitas acompanhadas, obrigatórias, em dia de trabalho, para operários e estudantes”.
(OLIVEIRA, 2008, p. 150)

Essa primeira fase do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), “fase heroica”, caracterizada pelo período compreendido entre 1937 e 1967, em que o Iphan passa pela chefia de Rodrigo Melo Franco de Andrade, é conhecida por contribuir para o fortalecimento da instituição, sendo necessário estabelecer uma série de medidas para preservar o patrimônio histórico e cultural do Brasil.

Foi nesse momento que ele recebeu a colaboração de importantes nomes brasileiros, como “Oscar Niemeyer, Luiz de Castro Faria, Sérgio Buarque de Holanda, Heloísa Alberto Torres, Vinícius de Moraes, Gilberto Freyre, Carlos Drummond de Andrade, Renato Soeiro e Lúcio Costa. Também se dedicou à instituição Lúcia Martins Costa, Sílvio Vasconcelos, Augusto Carlos da Silva Teles, Alcides da Rocha Miranda, José de Sousa Reis, Edson Motta, Judith Martins, Paulo Thedim Barreto, Miran de Barros Latif, Luís Saia, Airton Carvalho e Edgar Jacinto da Silva, entre outros.”

Para o Iphan, 1979 foi um ano de rupturas. Com a nomeação de Aloísio Magalhães para a sua presidência, se fundem ao Instituto o Programa das Cidades Históricas (PCH) e forma o Centro Nacional de Referência Cultural – (CNRC) e logo em seguida o órgão é reestruturado, decompondo-se em duas entidades, a saber, a Secretaria de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Sphan e a Fundação Nacional Pró-Memória – (FNPM). Ambas dirigidas por Aloísio Magalhães.

A essa reestruturação institucional, segue-se também uma reorganização das políticas de preservação do patrimônio cultural conduzidas pelo órgão. A partir dessa reconfiguração, se inaugura uma segunda fase das políticas públicas de preservação do patrimônio cultural no país, conhecida como “fase moderna”.

Assim, a chegada de Aloísio Magalhães à presidência do Iphan no final da década de 1970 se caracteriza como marco de uma substantiva virada nas políticas públicas de patrimônio cultural no Brasil, passando a ser orientada segundo um “paradigma antropológico” (ANASTASSAKIS, 2014, p. 65).

Aloísio opera uma significativa ampliação semântica do conceito de patrimônio cultural que a partir de então passa a incorporar, progressivamente, os bens culturais imaterial ou intangível e, dentre esses, as manifestações da cultura popular.

“Para o Iphan, 1979 foi um ano de rupturas. Com a nomeação de Aloísio Magalhães para a sua presidência, se fundem ao Instituto o Programa das Cidades Históricas PCH e o Centro Nacional de Referência Cultural – CNRC. Logo em seguida, o órgão é reestruturado, decompondo-se em duas entidades, a saber, a Secretaria de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Sphan e a

Fundação Nacional Pró-Memória – FNPM. A essa reestruturação institucional, segue-se também uma reorganização das políticas de preservação do patrimônio cultural conduzidas pelo órgão. A partir dessa reconfiguração, se inaugura uma segunda fase das políticas públicas de preservação do patrimônio cultural no país, conhecida como “fase moderna”, que se distingue da “fase heroica”, caracterizada pelo período compreendido entre 1937 e 1967, em que o Iphan é presidido por Rodrigo Melo Franco de Andrade.” (ANASTASSAKIS, 2017, p. 65)

No campo do patrimônio, as propostas de Aloísio sobre a valorização cultural do patrimônio também estavam em conexão com os modos de fazer, ou seja, com as formas de continuidade que o homem brasileiro, as comunidades, se desenvolvia enquanto nação.

O viés de ação de sua gestão estava em propor uma política de continuidade, onde a principal atuação fosse intermediar o diálogo entre cultura e Estado, por meio de estruturas de observação que fizessem do patrimônio um campo de referência do passado no presente, transitando como referenciais nacionais.

Através dos artigos publicados por Gilberto Freyre no Diário de Pernambuco a partir de 1918, verificamos o nascer do Manifesto Regionalista (1926), onde a defesa dos costumes se dava na intenção de manter a herança cultural local e a gastronomia.

Esse movimento cultural, que carregava bandeiras de uma modernidade idealizada por pensadores de uma elite intelectual branca e que, embora colocasse em evidência certa cordialidade junto às práticas populares, “tipicamente brasileiras”, ainda carregavam certo conservadorismo sobre essas representações.

O Movimento Regionalista de 26 desdobra-se na década de 50 com a formação de instituições como O Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular (CNFCP), que tinha por finalidade a salvaguarda de bens culturais, “para pesquisar, documentar e divulgar a cultura popular brasileira” (IDEM, 2006, p.24) dentro da política patrimonial do país.

“A partir dos anos oitenta, grupos étnicos e sociais — negros, indígenas, segmentos populares —, vistos até então em uma perspectiva folclorizante, passaram a ser incorporados pelo discurso

e pela prática preservacionista, não apenas como objetos de estudo, mas como produtores de cultura e sujeitos da história. Rompia-se, assim, com a tradição do pensamento que reconhecia somente o valor etnográfico da cultura popular, destituindo-a de um lugar na construção da história. Essas mudanças de conceitos e princípios do patrimônio, alimentadas pelo processo de redemocratização do país, acabaram tendo repercussões na Constituição de 1988, ao serem transformadas em direito do cidadão. Além da preservação dos testemunhos da nação como um todo, consolidaram-se avanços inegáveis nesse campo: o reconhecimento de diferentes grupos sociais como sujeitos com direito à memória, a ampliação da noção de patrimônio, a participação das comunidades no processo de preservação e a diversificação tipológica dos bens preservados.” (IDEM, 2006, p.24)

Enquanto a proposta por Aloisio tomava conta do cenário nacional, no mesmo período, em Recife, Gilberto Freyre que desde criação abertura do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (1949), intencionava a criação de um museu, faz nascer o Museu do Homem do Nordeste (1979).

1.3. A FORMAÇÃO DO MUSEU O HOMEM DO NORDESTE

Registrar mudanças e permanências ligadas aos contextos sociais foi uma tendência de pensamento historiográfico e no campo da museologia brasileira no século XX tivemos o Museu do Homem do Nordeste (MUHNE) como uma das referências desse movimento no cenário regional (Nordeste) e local (Recife) .

Em Conferência proferida no Museu de Arte Sacra de Pernambuco – MASPE (Freyre, 1985), lança a análise de pensando o museu não mais como necrófilo, morto, sem vida. Mas sim como aquele que, a partir de suas coleções, remontam estruturas culturais, dando vida ao museu.

Ao seu modo, Freyre está amparado não só nas inquietações de intelectuais que deslumbravam uma modernidade no mundo todo, em sua maioria em face do capital, mas nos modos de conceber uma museologia mais próxima do social. Freyre observa os patrimônios para além de suas edificações e as histórias atuantes sobre eles.

A modernidade que atua sobre os museus no Ocidente é delineada por Freyre nesse período, são como espaços mais viventes, ou seja, os objetos antes

estáticos e postos de maneira sacralizada passam a ganhar sentido, quando suas histórias são ressignificadas assumem outras representações e identidades.

Freyre percebeu o museu como um espaço de comunicação e coletividade. É o despertar para um possível movimento educativo nos museus, que pode ser uma possibilidade emergente dentro desses dispositivos.

O discurso proferido por Freyre em 1984 nos apresenta um conceito de museu do período. Esse discurso balizou situações do contexto presente à formação desses espaços. Apontamos que o “hoje” de sua fala sobre um museu era:

“[...] Centro de comunicação intelectual da espécie mais atraente, no seu modo de ser educativo. Com os olhos do visitante podendo apalpar quase literalmente o que vêem. Pois passou a época dos museus apenas conservadores de relíquias preciosas e quase sagradas. O museu é, no Ocidente, cada dia menos necrófilo e mais vivente e convivente com os visitantes. O estudante ou o estudioso vai, atualmente, a museus, para informar-se, de maneira agradável, acerca dos objetos não só expostos a seus olhos, como revelados, explicados e esclarecidos, à sua inteligência”. (FREYRE, 1985, p. 11)

Essa proximidade entre museu e visitante foi uma descoberta apontada não só por Freyre, mas sim, uma tendência dos estudos sobre a museologia entre os anos 1970 e 1980.

Esses estudos trouxeram movimentos de reestruturação museológica que não justificava mais um museu e suas “peças” por eles mesmos. A operação sobre os museus nesse período ganha novas práticas e olhares trazendo o campo simbólico, as histórias silenciadas a luz da história e da Nova Museologia.

Segundo Freyre, “peça de museu já não significa retalho de antiguidade morta, mas pretexto para maior conhecimento do conjunto que ela representa.” (IDEM, 1985, p. 11)

Nessa visão de Freyre podemos perceber que as peças do museu produzem, dentro desse espaço, múltiplos discursos, que se atrelam a fins institucionais, econômicos, religiosos, pedagógicos, culturais, políticos, entre outros, ou seja, é importante esclarecer que o museu não é intocável, mas sim acessível e que desenvolve procedimentos, métodos, pesquisas, posicionamento.

“A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças de museus” – que na maioria das vezes, são expostas pelo seu valor estético e despertam imaginário de crianças, jovens, adultos sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” – em “um olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história.” (BITTENCOURT, 2011 p. 355)

Pensarmos essa ideia de museu como espaço de comunicação pela perspectiva do ensino, seria ele uma fonte pedagógica para o conhecimento histórico quando os educativos sistematizassem em suas práticas, o tratamento didático dos objetos e potencializassem as narrativas dos objetos através do uso da memória social e afetiva nas mediações.

Perceber o museu como um aparelho cultural fruto de uma formação social, necessita atenção de que eles não são inocentes, e sim, resguardam afirmações da própria instituição, de quem o concebeu, dentro de uma transição histórica, de um tempo, que os legitima.

A noção de tempo idealizado por Freyre denomina-se “tempo trípico” (FREYRE, 1985), ou seja, presente, passado e futuro, juntos de uma só vez, como elemento útil para as reflexões sobre uma geração ou espaço, que logo servirão para compreender as compactações realizadas nos museus quando se escolhem objetos, montam exposições e transita sobre a história, atribuindo-lhes não mais um olhar individualizado, mas projetando uma coletividade.

O discurso de Freyre pode ser interpretado na relação de historicidade a qual François Hartog denomina um regime de historicidade, que:

“[...] pode ser tanto amplo, como restrito: macro ou micro-histórico. Ele pode ser um artefato para esclarecer a biografia de um personagem histórico (tal como Napoleão, que se encontrou entre o regime moderno, trazido pela Revolução, e o regime antigo, simbolizado pela escolha do Império e pelo casamento com Maria-Luisa de Áustria), ou a de um homem comum; com ele pode-se atravessar uma grande obra (literária ou outra), tal como as Mémoires d’outre-tombe de Chateaubriand (onde ele se apresenta como o “nadador que mergulhou entre as duas margens do rio do tempo”); pode-se questionar a arquitetura de uma cidade, ontem e hoje, ou então comparar as grandes escansões da relação com o tempo de diferentes sociedades, próximas ou distantes. E, a cada vez, por meio da atenção muito particular dada aos momentos de crise do tempo e às suas expressões, visa-se a produzir mais inteligibilidade.” (HARTOG, 2013, p.13)

Ou seja, essa crise de tempo que Hartog trata em seus regimes de historicidade vem através da noção de presentismo. No regime de historicidade presentista projeta-se um passado que é presente e um presente que se espelha no futuro.

Esse regime de historicidade quando pensado dentro de espaços como o museu, demanda uma consciência por sobre o tempo dos objetos e como as passagens sobre esse mesmo tempo atuam por mediante a sua narrativa histórica.

Ao compararmos essas duas correntes de pensamento entre Freyre e Hartog, entendemos que a noção de tempo é elementar para compreendermos como os museus foram modificando-se em cada período da sua própria história, mas também, como eles, enquanto agentes acabam de alguma forma vivendo sobre certo presentismo com suas exposições e objetos.

Freyre (1985), sob esse olhar caracteriza os museus em dois sentidos - o bem orientado e o moderno, que ele configura da seguinte maneira:

O museu bem orientado: Mais clássico, que remete a construção da Casa Grande, sendo ele – o que proporciona de modo sintético, ao visitante: uma como sensação de ver, apalpando, como que tocando com as mãos, o que lhe é apresentado: porcelana, cristal, móvel, prata, ouro, pintura, imagem de santo, relógio antigo, tecido.

O museu moderno: Tanto cultural, como de história natural – é sempre um centro que sendo, em uns casos, de transmissão, o de saber principalmente científico, noutros casos, é de transmissão de saber principalmente humanístico, com a história natural pedindo contemplações museológicas através da história cultural, ou vice-versa.

Esses modos de perceber o museu, apontados por Freyre trazem características de uma concepção ligada a questões da sociologia histórica concebendo espaços e sujeitos inseridos a contextos históricos presentes que podem ser ressignificados de um modo mais profundo, ou seja, “a museologia, quando antropológica, é antropologia social, antropologia cultural, antropologia

ecológica. Complexa, portanto, abrangente. Quanto possível, total.” (IDEM, 1985, p. 30)

A concepção do espaço museal sobre essa perspectiva antropológica de Freyre atenta que a documentação mais consistente, elementar e reveladora que a Museologia detém as vivências, do que se torna possível ser registrado sobre vida, cultura, representações, identidades, que atuem a partir do campo simbólico e conceba de registros como ciência humana.

Portanto, acreditamos ser essencial observar a fala de Freyre sobre cultura e museus, a partir dessa conferência, para que ao olharmos para trás, possamos compreender que esses tenham sido anseios que impulsionaram o mito fundador do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (1949) e posteriormente a criação do Museu do Homem do Nordeste (1979).

O desejo de Freyre de resgatar elementos culturais, pesquisá-los e tratá-los enquanto ciência já aparecia intrínseca em seu Manifesto Regionalista e nos ajuda a compreender o lugar d esse instituto.

O projeto da instituição pensada e criada por Gilberto Freyre, ao lado de suas preocupações com a pesquisa científica, incluía a criação de um “museu de etnografia matuta e sertaneja, de arte popular, de indústria caseira que reunisse, aplicando-se critérios científicos, o “material relacionado com a vida e com o trabalho das nossas populações regionais [...] o museu pensado por Gilberto Freyre, se preocupava com as artes, as criações, a imaginação do povo, ao se aproximar e valorizar aparentes insignificâncias culturais.” (SAFRA, 2000, p.5)

Ao tratar de “aparentes insignificâncias culturais”, Freyre (1985) renunciava a formação de um museu que estivesse inserido sobre os moldes intelectuais que o legitimasse, mas que de alguma maneira, proferisse situações dentro desse espaço que falasse de grupos, ritos folclóricos.

Era tempo de construir um aparelho que reproduzisse, ainda que aos moldes da Casa Grande, regionalismos carregados de heranças culturais do Nordeste.

Assim surge, em Casa Forte, Zona Norte do Recife, em 1979, o Museu do Homem do Nordeste (MUHNE), vinculado a Diretoria de Documentação da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ).

Ele é fruto da junção de três museus: o Museu de Antropologia, que já existia desde 1961 no Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; o Museu de Arte Popular, que funcionou entre 1955 e 1966, ligado ao Governo do Estado de Pernambuco; e o Museu de Açúcar, que esteve aberto entre 1963 e 1977 no extinto Instituto do Açúcar e do Alcool. (BRAYNER, 2009, p.313).

Localizado no bairro de Casa Forte⁶, Zona Norte do Recife, esse aparelho cultural trouxe a tentativa de reunir, por meio de coleções de seu idealizador, registros da memória arquitetônica e da construção civil local. Freyre desejava promover diálogos entre os meios urbanos e rurais desse homem do Nordeste.

Cada um desses museus contribuiu e ajudou o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais a materializar os anseios de museu idealizados por Gilberto Freyre sendo eles o:

Museu de Antropologia (1961-1979): O primeiro museu do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, trouxe uma síntese ou esboço de museus da vida do homem brasileiro situado no Norte e no Nordeste, as duas áreas de atuação da Instituição.

Entre as peças de seu acervo, no seu início, além das doações feitas por particulares, incluíam-se peças que já vinham, antes de sua criação, sendo recolhidas pelo próprio Gilberto Freyre. Por exemplo, tijolos, pregos, madeiras utilizadas em portas, janelas, pisos, assoalhos, ferrolhos, dobradiças.

Inclui-se aí uma coleção, talvez a primeira reunida no Brasil ou em qualquer outro país, formada:

“por ex-votos, não de cabeças e membros do corpo humano, mas de casas, moendas, animais, patas e cascos de bois[...] além de rótulos de cigarros, cachaça, que tornaram o museu de Antropologia conhecido entre os museus de Antropologia do Brasil. Também da América Latina.” (IDEM, 2000, p.5)

Museu de Arte Popular (1955-1966): O museu pertencia ao Governo do Estado de Pernambuco e foi incorporado ao Instituto Joaquim Nabuco em 1966.

⁶ Ver mapa orientado através do aplicativo Google Maps nos anexos.

Foi celebrada intencionalmente no IJNPS visto duas situações: a primeira pode ser percebida como uma ação de resgate do MAP enquanto uma instituição que passara 10 anos fechada ao público e esquecida pela administração estadual;

a segunda por possuir um acervo de arte popular que conseguiu, ainda nos seus primeiros anos de reinauguração, captar um quantitativo de público e visibilidade popular que o Museu de Antropologia não conseguia captar. , visto o próprio desconhecimento da sociedade em relação à ciência antropológica e a localização estratégica do Museu de Arte Popular no Horto de Dois Irmãos (RAMOS, 2016, p.52).

Museu de Açúcar (1963-1977): pertenceu ao Instituto do Açúcar e do Alcool. Era uma voluptuosa instituição museológica, tanto por sua organização quanto por seu acervo e sua exposição.

Criado pela resolução 1.745, de 03 de agosto de 1960, pela Comissão Executiva do Instituto do Açúcar e do Alcool, teve sua primeira exposição apresentada na sede do Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), na cidade do Rio de Janeiro.

Todavia foi transferido para a cidade do Recife, onde, no ano de 1963, teve concretizada em definitivo a inauguração da exposição. O açúcar e o Homem, organizada pelo artista plástico e museólogo Aloísio Magalhães e pelo arquiteto Armando Holanda. (IDEM, 2016, p. 53)

A partir desses três museus nasce o Museu do Homem do Nordeste no interior da FUNDAJ, instituição ligada ao Ministério da Educação. Atualmente Consta no acervo do Museu do Homem do Nordeste, entorno de treze mil peças, salvaguardando a cultura material nordestina, além da história registrada por meio delas na construção do Nordeste do açúcar.

A criação do Museu do Homem do Nordeste nos remete às falas concebidas por Gilberto Freyre acerca da cultura e dos museus no ano de 1984.

Em seu marco fundador o MUHNE segue uma linha de estudos antropológicos que ostensivamente carrega a salvaguarda de bens de valor

material e coleções que ajudam a remontar um Nordeste idealizado por Gilberto Freyre.

“Essa base, ajudou também a construir um caminho sobre a história das vivências culturais do Brasil e do Nordeste, com suas características ligadas da variação popular, fruto de uma heterogeneidade que parte do contexto das elites da Casa Grande, através do mobiliário, até as representações culturais, como as danças, a gastronomia e a religiosidade de matriz indígena e africana. “É assim que a realidade se apresenta em nosso país, principalmente no Nordeste: o novo e atual convivem, em harmonia ou conflito, com o velho e o ultrapassado.” (MONTENEGRO, 2000, p.22) In: Catálogo Safra.

A nomenclatura da exposição já nos fala muito sobre a formação do museu e o desejo de seu idealizador. já visualizamos desejos intrínsecos de operar com esse aparelho cultural não só no sentido das ciências, dos intelectuais, mas de maneira que promovesse a interação do público com a exposição, balizando situações pedagógicas.

No primeiro módulo, ligados aos habitantes originais, são destacando os antigos habitantes da região Nordeste e um duplo ponto de vista apresentado por uma vertente arqueológica e antropológica sobre os indígenas, compondo a narrativa por meio de bens materiais como as cerâmicas, arte plumaria e imateriais por meio dos rituais religiosos e seus adornos.

Já no segundo módulo, o da colonização do açúcar, remete aspectos da vida colonial do Nordeste e da indústria canavieira exportadora e as relações luso-brasileiros advindas do mundo da Casa Grande e da Senzala que divide as relações sociais do período colonial.

Também e da passagem holandesa do Recife como centro cultural das Américas. Moendas, vasos, instrumentos de suplício vão remontando a passagem da escravidão e o separatismo que se instala no Brasil e no Nordeste da exploração do negro africano.

Na terceira parte do pavimento térreo, os elementos simbólicos da arquitetura local de uma camada privilegiada se caracterizavam através da intimidade das casas nordestinas. Expunha isso por meio de seus mobiliários e condições de moradia.

Por último, e não menos importante ponto do pavimento térreo, o legado contempla um Nordeste que reflete as tradições culturais, suas danças e festejos rememorados sobre as economias informais, o artesanato e os ritos festivos e religiosos que evidenciam os atos de fé da população nordestina.



A planta – baixa do museu, mostra a arquitetura de um prédio que foi construído em 1963, pelo arquiteto Carlos Correia Lima, para que fosse abrigado ali a sede do Museu do Açúcar e vinculado ao Instituto do Açúcar e do Alcool, que permaneceu no local até o ano de 1978, um ano antes da inauguração do Museu do Homem do Nordeste.

1.4. O MUHNE NO CONTEXTO DA POLÍTICA PATRIMONIAL

O Museu do Homem do Nordeste é uma instituição ligada ao patrimônio cultural, onde se percebem os referenciais da política característica da “fase antropológica” da valorização dos bens culturais.

Os elementos culturais não necessariamente precisavam estar ligados a materialidade de projetos arquitetônicos, a “pedra e cal”, mas sim nas permanências da cultura, mediante as práticas do homem.

A rigor, relacionamos nesse estudo as figuras de Aloísio Magalhães e Gilberto Freyre, devido as semelhanças entre seus diálogos sobre elementos culturais.

Assim, podendo estar atreladas as mais diversas formas, como religiosidade, gastronomia, musicalidade, percebendo nessas referências aspectos do passado que influencie o presente, ganha destaque com Gilberto Freyre, no projeto de Criação do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE), onde:

[...] o projeto da instituição pensada e criada por Gilberto Freyre, ao lado de suas preocupações com a pesquisa científica, incluía a criação de “um museu de etnografia matuta e sertaneja, de arte popular, de indústria caseira” que reunisse , aplicando-se critérios científicos, “o material relacionado com a vida e com o trabalho das nossas populações regionais” [...] O museu assim caracterizado por Gilberto Freyre na criação do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais em 1949, que se preocupava com as artes, as criações, a imaginação do povo, ao se aproximar e valorizar aparentes insignificâncias culturais, resultava de ideias já expressas por ele em artigo de jornal publicado em 1924 – Um Museu Que Teria Atuação Social – no qual, ainda adolescente, já esboçava um tipo de museu que, no Recife, “reunisse valores da cultura regional – a do Nordeste- que a ilustrasse; que a evocasse de modo aparentemente educativo; que, sobretudo, apresentasse o que a formação regional viesse produzindo de mais típico ou de mais característico”. (SAFRA, 2000, p. 5)

Na criação do MUHNE visualizamos diretrizes muito próximas as propostas que o ICOM propunha acerca dos museus comunitários, com aberturas educativas e próximas as vivências da comunidade, visualizados na ocasião da parceria entre SPHAN e Unesco (1965), na Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972).

Assim como do IPHAN, durante a gestão de Aloísio Magalhães ao empregar nas políticas relacionadas ao patrimônio cultural, incorporando nas propostas institucionais atividades ligadas ao campo científico, bem como as atividades que se interligam as vivências do homem em sociedade.

Parece-nos que a composição da exposição inicial do MUHNE - ao reunir um acervo com representações folclóricas, religiosas, figuras humanas, habitações e tempos da história, traz um olhar sobre o passado, criado intencionalmente, sem inocência.

Buscando nessas representações do passado postas em cada sala a legitimidade do discurso que transita no passado para justificar e/ou assegurar as vivências do presente.

O fato é que se pensarmos esse museu pela perspectiva das propostas patrimoniais nacionais, é evidente os referenciais de pluralidade cultural que era a bandeira levantada na gestão de Aloísio estão presentes,

Na esfera governamental, as políticas culturais estiveram alinhadas a um projeto de “revitalização” das instituições museológicas. Estas receberam aporte do Programa Nacional de Museus (PNM), criado em 1982 para superar a situação de abandono e defasagem dos museus brasileiros, além de dar apoio aos mesmos e alinhá-los às novas diretrizes do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural - IBPC (denominado anteriormente como IPHAN). (ALVES e SOUZA, 2013, p. 19)

De forma intencional ou não, percebemos que o MUHNE caminhou ao longo dos anos de 1980 muito próximos ao que o cenário mundial e nacional elucidava sobre perspectivas do patrimônio, da cultura e das ações educativas.

O Programa Nacional de Museus, por exemplo, que faz parte do projeto SPHAN/Pró-memória conta como colaborador o professor Aécio Oliveira, que no ano de 1982 era chefe do Setor Educativo da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), instituição que detinha o controle e organização dos sistemas integrados de museus do Nordeste.

Os reflexos dessas políticas reverberam no MUHNE devido a importância da autarquia ao qual pertence, a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), bem como por ser uma instituição vinculada desde sua criação ao Ministério da Educação.

Embora tenha pouco tempo de criação quando projetos como o pró-memória são lançados, essas questões ficam evidentes ao analisarmos documentos institucionais, aos quais encontramos citações sobre colaboradores que pertencem ao quadro de funcionários da instituição e ele mesmo na estrutura mantenedora.

Assim, ao analisarmos o caso do MUHNE na década de 1980, como instituição museológica vinculada as políticas patrimoniais da gestão de Aloísio

Magalhães, concluímos que o MUHNE é um expoente da política pública para o patrimônio, pautada pelos valores culturais dos bens (ou da fase antropológica).

Esquecer-se do passado colonial e projetar o país com ares modernista, foi um pensamento advindo na passagem da República brasileira em seu processo de transição, demonstra que a ideia de progresso ou até mesmo de um futurismo estavam atreladas a aspectos ligados aos projetos arquitetônicos e influências europeias desse tempo.

Entretanto, mediante ao que foi evidenciado associamos as mudanças no ideal de progresso, as proposições das políticas patrimoniais.

Os regimes de historicidade verificados nessas instituições e evidenciados nesse estudo, trazem à vista, um quadro institucional que aos poucos se configurou com finalidade de promover de modelos arquitetônicos à festejos populares, à luz das práticas individuais, coletivas que evocam as memórias por meio de projetos de gestão e cultura.

As propostas correspondem ao uso do passado que se ressignifica no presente, por meio de um conjunto de símbolos, lugares, pessoas, falas, as quais são representantes ou representadas.

Por esse argumento concluímos que a circulação de ideias nesse setor da política cultural, dialoga diretamente com as proposições implantadas no cenário nacional, bem como regional.

CAPÍTULO 2: MUSEUS E A FORMAÇÃO DE SEUS SERVIÇOS EDUCATIVOS

2.1. A FORMAÇÃO DOS EDUCATIVOS DOS MUSEUS NO MUNDO E NO BRASIL

Até meados do século XVIII os museus eram frutos apenas da salvaguarda de seus donos, em geral pessoas pertencentes à realeza e de seu grupo seletivo mais próximo. Apenas na segunda metade do século XVIII é que os museus se abriram a visitação pública.

“It is in the encyclopaedic spirit of the so-called European Enlightenment that public museums emerge. The Ashmolean Museum, opened by the University of Oxford in 1683, is generally considered to be the first museum established by a public body for the public benefit. This was based largely on the eclectic collections, from many parts of the world, brought together by the Tradescant family and previously displayed to the public at their home in London. It was encyclopaedic in character and this is a feature of two other well-known museums of this early period: the British Museum, opened in London in 1759 and the Louvre, Paris, opened in 1793; both were government initiatives, the former resulting from the acquisition of three private collections and the latter from the “democratisation” of the royal collections.” (LEWIS, 2004 - ICOM, p. 2)

“É no espírito enciclopédico dos assim chamados Iluminismo europeu que os museus públicos surgem. O Museu Ashmolean, inaugurado pela Universidade de Oxford em 1683, é geralmente considerado o primeiro museu estabelecido por um órgão público para o público benéfico. Isto foi baseado em grande parte nas coleções ecléticas, de muitas partes do mundo, reunidas pela Família Tradescant e anteriormente exibida ao público em sua casa em Londres. Era de caráter enciclopédico e é uma característica de outros dois museus conhecidos desse período inicial: o Museu Britânico, abriu em Londres em 1759 e no Louvre, Paris, inaugurado em 1793; ambos foram iniciativas do governo, o primeiro resultante da aquisição de três coleções particulares e o segundo da “democratização” das coleções reais.” (LEWIS, 2004 - ICOM, p. 2 - Tradução livre)

Para tanto, a aproximação dos museus com a educação se deu por meio das políticas instituídas nesses períodos pela Revolução Francesa e do Iluminismo.

Os vieses adotados pelos museus desses períodos estavam diretamente ligados à formação das identidades do Estado Nacional, ou seja, na relação

constitutiva de um ideal nacional a partir da cultura material ali representada, formar a população à luz do passado.

No exemplo da França, como um dos principais marcos referenciais, vemos em seu registro institucional que o Museu do Louvre é um dos principais museus na Europa.

[...] primeira vez na história que se permitiu acesso livre às antigas coleções da realeza francesa para pessoas de todos os estratos sociais. O museu era então visto como instrumento de educação e esclarecimento do “povo”, agente importante na consolidação dos Estados nacionais (FALCÃO, 2009, p.11)

Em seu discurso institucional atual, o Museu do Louvre destaca ser ele “museu entre os museus”, pois sendo o herdeiro do século das luzes e da Revolução Francesa, legitimou-se como um modelo de prestígio junto aos demais museus europeus.

“Antigamente um palácio real, o Louvre abraçou a história da França por oito séculos. Destinado como um museu universal desde a sua criação em 1793, suas coleções - entre as melhores do mundo - abrangem vários milhares de anos e um território que se estende da América até os confins da Ásia. Divididos em oito departamentos, essas coleções apresentam obras admiradas em todo o mundo, incluindo a Mona Lisa , a Vitória Alada de Samotrácia e a Vênus de Milo.” (Louvre, 2018)

Vemos através do Museu do Louvre de modo pioneiro esse um educativo surgir no ano de 1880. A criação desse serviço educativo foi estimulado, a nosso ver, a partir dos processos de modernização ao qual passava a Europa, buscando também a troca de experiências pedagógicas e construção de sentido com aqueles que os visitavam.

A maioria dos museus europeus, além da coleta e salvaguarda de seus registros arqueológicos, se deteve ao estudo da história natural, buscando por meio de expedições, pesquisas, a classificação das suas riquezas naturais como referência.

Já se tratando do cenário da América, o Brasil ganha destaque no século XIX com a vinda corte portuguesa em 1808 e as feitura de uma metrópole que estivesse frente aos modelos europeus de modernização, como colocou Sérgio Buarque de Holanda em Raízes do Brasil,

A persistência dos velhos padrões coloniais viu-se pela primeira vez seriamente ameaçada, entre nós, em virtude dos acontecimentos que sucederam à migração forçada da família real portuguesa para o Brasil, em 1808. (HOLANDA, 2015, p.161)

Dentre os projetos visionários de D. João VI, acabaram por criar na cidade do Rio de Janeiro em junho de 1818, o Museu Real, posteriormente conhecido como Museu Nacional.

De acordo com o informativo institucional do museu, ele inicialmente foi sediado no Campo e Sant'Ana. Sua proposta visava integrar ações que atendessem “aos interesses de sua promoção cultural e econômico do país.”

Na transição entre o século XIX para o XX, vemos a criação do primeiro educativo de museu do Brasil, o do Museu Nacional. Projeto idealizado por entre os anos de 1926-1935, é em 1927 que o corpo educativo do museu toma fôlego com a criação da SAE – Sessão de Assistência ao Ensino Museal Nacional, idealizado por Roquette Pinto.

Um dos pioneiros da difusão e popularização das ciências naturais no Brasil, Roquette Pinto criou, em 1927, o primeiro setor de ensino de museu do país – a Seção de Assistência ao Ensino do Museu Nacional (SAE/MN). Nela floresceram iniciativas para democratizar o ensino de ciências, ecoando até hoje pelo Estado do Rio de Janeiro. A criação da Coleção Didática de Empréstimo, a produção de filmes educativos, os cursos de especialização para professores e o desenvolvimento de conteúdos nas exposições foram legados seus. (<https://saemuseunacional.wordpress.com/revitalizando-roquette-pinto/> Acesso em: 09/10/2018)

Aos moldes do pensamento social da Primeira República Brasileira, a criação do educativo do Museu Nacional vinha em paralelo às propostas lançadas no governo de Benjamin Constant.

Durante o governo dele, as estruturas pedagógicas foram pensadas no sentido da promoção dos saberes, tendo como aporte a criação do Pedagogium, aparelho educativo que junto aos grupos e segmentos escolares do país, promoveriam a qualificação e formação de professores da rede pública e particular de ensino.

Dentre as propostas formativas do Pedagogium sugeria um ensino formativo profissional com a finalidade de:

“Constituir-se centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrução nacional, offerecendo aos professores publicos e particulares os meios de instrução profissional de que possam carecer, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino mais aperfeiçoado.

Conseguirá este fim mediante:

- A boa organização e exposição permanente de um Museu Pedagógico;
- Conferências e cursos scientificos adequados ao fim da instituição;
- Gabinetes e laboratórios de sciencias physicas e naturaes;
- Concursos;
- Exposições escolares annuaes;
- Direcção de uma escola primaria modelo;
- Instituição de uma classe-typo de desenho e de officinas de trabalhos manuaes;
- Organização de collecções-modelos para o ensino scientifico concreto nas escolas públicas;
- Publicação de uma Revista Pedagogica.”

(DECRETO Nº 667, DE 16 DE AGOSTO DE 1890 - Publicação Original. Acesso em: 12/10/2018)

Essa regulamentação determinou ainda que,

[...] a exposição permanente do museu seria composta por uma biblioteca pedagógica e outra escolar; uma coleção de documentos oficiais, nacionais e estrangeiros, sobre educação, trabalhos de professores e alunos, materiais de desenho, geográficos, de ciências físicas e história natural, coleções tecnológicas, museus escolares, modelos, planos ou desenhos de edifícios, mobílias, instrumentos, utensílios e aparelhos escolares. (GLABER, 2018)

Entendemos que a criação do Pedagogium possibilitou a integração entre museu e escola, pois ao ser regulamentado seu funcionamento em 8 de novembro de 1890, os elementos que o compunham apoiava-se como suporte pedagógico para os professores. Ao cumprir uma função educativa, o Pedagogium cumpriu com a função social de construir saberes por meio de suas coleções, sistematizando programas e serviços educativos, ainda no século XIX.

A evolução dos serviços educativos em museus ganha mais visibilidade notadamente na segunda metade da década de XX, em meados de 1970, sobretudo porque é nesse período que as instituições no Brasil e no Mundo repensaram suas estruturas colocando a educação como a base fundante para o desenvolvimento de suas funções.

No cenário de fim da Segunda Guerra Mundial, vemos movimentos e conferências, tais qual a de Postdam, que sinalizavam já o fim da guerra, o que seus participantes deveriam se responsabilizar.

Oriundos desse cenário, vemos surgir no Pós-Segunda Guerra, entidades como a ONU e UNESCO. Nos registros encontrados no site da ONU, verificamos em seu histórico que,

[...] “Depois da II Guerra Mundial, que devastou dezenas de países e tomou a vida de milhões de seres humanos, existia na comunidade internacional um sentimento generalizado de que era necessário encontrar uma forma de manter a paz entre os países.” Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Nações Unidas Brasil, 2018 - Acesso em: 21/11/2019.

Essas duas agências surgiram com a propostas de diplomacia entre as nações para que situações, como as vivenciadas durante as guerras não se restabelessem e trouxessem ainda mais prejuízos para a humanidade.

Aqui nos deteremos a criação da Unesco e suas perspectivas de criação como resultado do que o movimento mundial ansiava, a de promover a cultura como fim de proteção aos traumas coletivos.

Criada em 16 de novembro de 1945, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, tinha como objetivo,

(...) garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros (...) na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. (...) É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Nações Unidas Brasil, 2018 - Aceso em: 08/09/2018.

Tendo por base essas áreas de atuação, a UNESCO abriu portas para a integração dos diversos saberes, colocando em perspectiva a importância das

ciências na promoção da cidadania, bem como no fortalecimento dos campos basilares sociais.

Assim, concentrando áreas de atuação institucional ao longo de sua história, conferiu na composição mais recente em uma rede voltada para os cinco elementos basilares: Educação, Comunicação e Formação, Cultura, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Naturais.

No Brasil, a criação da UNESCO BRASIL foi estabelecida em,

(...) 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social.

(...) projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Nações Unidas Brasil, 2018 - Aceso em: 08/09/2018.

Além das propostas de atuação em áreas, outro segmento de trabalho que a organização se apoiou foi a criação do ICOM – International Council of Museums – em 1946, na França.

A partir das relações com a UNESCO, o ICOM vem atuando na promoção de ações educativas, conferências, mesas redondas, grandes eventos ligados a museologia e educação, com a finalidade da promoção de um museu educador, que estabeleça relação direta entre o que se expõe e seu público, trabalhando com a identidade, a memória, o patrimônio.

Essas conferências carregaram propostas que trataram não só de comunicar, mas trazer aos museus do mundo inteiro, sobretudo aos europeus, reformulações em perspectivas mais humanísticas com esse aparelho cultural.

Dentro desses projetos de cooperação destacamos diversos eventos organizados pela UNESCO, ligados a Educação e ao Patrimônio, que compreendemos, no caminhar de nosso estudo, serem os que tiveram notório destaque no objeto pesquisado. São eles:

1. Seminário Latino Americano de Museus no Rio de Janeiro (1958);
2. A Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972);
3. A Declaração de Quebec (1984);
4. O 1º Encontro Internacional de Ecomuseus no Rio de Janeiro (1982);

Em seu conjunto esses eventos produziram a mudança de uma museologia tradicional para o que intelectuais do período chamaram de Nova Museologia ou museologia social.

Além da definição do que é um museu, a que e quem se destina, as conferências do ICOM e da UNESCO, levantaram a bandeira de criação de práticas educativas. Foi no desenvolvimento dos seminários e conferências dessas instituições, que aconteceram a elaboração de declarações.

As declarações pautavam-se na proposta de criação de educativos, atividades e produção de materiais educativos, como cartilhas, com ampla distribuição, atinando-se para um público que na virada dos anos 80 tornava-se cada vez mais frequente nos museus, o público escolar.

Sobre o Seminário Latino Americano de Museus no Rio de Janeiro (1958) temos a interpretação de Knauss (2011, p. 591)

“se realizaria entre os dias 7 e 30 de setembro de 1958, tendo como sede principal o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, instalado pouco tempo antes no seu edifício modernista, construído especialmente para abrigar o museu e seu acervo. O Seminário Latino-Americano de Museus fora preparado pelo Comitê Regional da UNESCO no Hemisfério Ocidental. Segundo informações de Santos Trigueiros, esta iniciativa maior teria sido antecedida um ano antes, em 1957, pela organização no Rio de Janeiro de um curso de conferências e visitas a museus, promovido pela Divisão de Educação Extra-Escolar, do Ministério da Educação.” (KNAUSS, 2011, p. 591)

Nele grupos de museólogos reuniram-se com a finalidade de pensar as classes/ classificações dos museus e seus espaços, ficando assim definido que eles seriam relacionados a: Lugares naturais; Lugares de interesse cultural e monumentos históricos; Museus ao ar livre; Parques botânicos e zoológicos; Museus de arte e arte aplicada; Museus históricos, etnológicos e de artes populares; Museus de ciências naturais; Museus científicos e técnicos.

Sobre o educativo em museus o Seminário de 1958 aponta outras perspectivas de perceber os museus, sobretudo na sua aproximação com seu público.

No caso da Mesa de Santiago do Chile (1972), temos a opinião de MANHART, 2012:

“um grupo representativo de especialistas em museus da América Latina entendeu os novos desafios dos museus e se reuniu em Santiago do Chile. Esse grupo reconheceu que mudanças sociais, econômicas e culturais constituíam grandes desafios para os museus, às quais estes devem se adaptar para manter sua credibilidade e viabilidade. Esse grupo de especialistas foi o precursor da museologia moderna, uma vez que entendeu logo no início o enorme potencial dos museus para servir a sociedade moderna, bem como a necessidade de promover a participação plena de toda a sociedade nos museus. As recomendações da Mesa-redonda abrangeram uma gama muito ampla de assuntos, tais como museus rurais ou urbanos, tecnologia ou educação. Embora o foco principal fosse a América Latina, várias dessas recomendações se mostraram bastante universais, uma vez que se aplicavam a todo o mundo.” (MANHART, 2012, p. 104)

As propostas que se lançavam no cenário da museologia do período eram de aproximação com o ensino, para tanto reuniu profissionais da área de museus com a finalidade discutir propostas convergentes as vivências sociais de seu público, ou seja, proporcionar uma ampla participação social no museu, através de uma Nova Museologia.

Nas resoluções foram definidas nessa Mesa, ficou definido que o museu deve tratar através de sistemas que o relacionem com: ao meio rural; ao meio urbano; ao desenvolvimento científico e técnico, e a educação permanente.

As recomendações para ações de educação permanente propostas pela Mesa de Santiago orientaram “que os museus intensifiquem seu papel de melhor agente de educação permanente da comunidade em geral usando todos os meios de comunicação disponíveis” (IBERMUSEUS, 2012, p.117). Assim, deveria haver “A incorporação de um serviço educativo em museus que não o possuem, para que eles cumpram sua função didática, disponibilizando as instalações e os recursos necessários para permitir sua ação dentro e fora dos museus.” (IDEM, 2012, p.117)

Uma vez que os museus deveriam organizar serviços educativos, cumprindo a organização de ensino, de modo sistemático, a Mesa de Santiago trouxe o esforço de que os serviços educativos fossem difundidos em escolas tendo,

“A incorporação dos serviços a serem ofertados regularmente pelos museus à política nacional de educação. A divulgação, por meio de meios audiovisuais, de temas de grande importância nas escolas e no meio rural. O uso de materiais duplicados para fins educativos, por meio de um sistema de descentralização. O incentivo para que as escolas formem coleções e organizem exposições com elementos de seu patrimônio cultural. O estabelecimento de programas de formação para professores nos diferentes níveis de ensino (primário, secundário e universitário)” (IDEM, 2012, p.139)

A Mesa de Santiago do Chile foi um divisor de águas na museologia, bem como para a educação. Foi através dela que escolas puderam ter acesso a recursos do museu, possibilitando não só uma sistemática interdisciplinar, mas também social, cultural.

A Mesa de Santiago apontou a necessidade não só de aproximar o museu da escola, mas de trazer o diálogo entre as ciências, possibilitando que, de modo universal, os museus estivessem para as escolas e sistemas de ensino através da criação setores de educativos.

Já na Declaração de Quebec (1984), as proposições se deram como um *continuum* ao que já havia sido levantado em Santiago, porém, reiterou-se aqui a ideia de interdisciplinaridade dos museus, suas ações culturais e a formação dos ecomuseus como forma de pensar as gerações futuras e as integrações comunitárias e as demandas sociais, culturais, econômicas.

Em suas proposições determinou-se um olhar para a proposta da criação de conselhos e de plano trienal, para serem discutidos em encontros nacionais e internacionais, bem como fossem adotadas tipologias dos museus, provocando um movimento internacional de novas formas de museologia, reiterando a ideia de museus colaboradores, chamados também de ecomuseus ou comunitários.

Segundo Nascimento e Chagas (2006), os ecomuseus, para a Nova Museologia foram definidos

“por Hugues de Varine e George H. Riviére como prática social que se estrutura a partir da relação entre uma determinada população, um determinado patrimônio e um certo recorte territorial, visando a melhoria da qualidade de vida, a reorganização do espaço, o desenvolvimento local e a ampliação das possibilidades de identificação cultural.” (NASCIMENTO/ CHAGAS, 2006, p.13)

Esse tipo de cooperação internacional pôde firmar os espaços museais como educativos e comunitários por excelência, protagonizando um despertar do exterior, do entorno dos museus, podendo integrar-se junto a sua comunidade local.

A ideia de pensar as comunidades, os lugares, também levantava o convite de integração entre as populações, abrindo portas para que eles por sua vez, pudessem se sentir parte daquele espaço e pudesse visita-los.

O que se fomentou nesses encontros, cada vez mais foi se tornando parte fundante, para alguns museus, ou parte integradora do corpo educativo que já existia dentro deles.

Essa temática foi tratada notadamente na 1º Conferência dos Ecomuseus que aconteceu no Rio de Janeiro de 18 a 23 de maio de 1992. onde as proposições lançadas tratavam especificamente dos museus comunitários, da participação da sociedade e sua efetivas participação nesses espaços.

Nos anais desta conferência, estão os registros que discutiu os parâmetros sobre a gestão museológica, para que um método de trabalho fosse aplicado a estrutura de projetos de museus comunitários. Foi discutido a relação do ecomuseu com a guarda das memórias. Também, os projetos já aplicados como o de Itaipú, as experiências de ecomuseus no exterior, bem como as experiências no Brasil de museus a céu aberto, relacionando todas essas questões ao desenvolvimento sustentável.

Entendemos que as propostas lançadas nas mesas redondas, conferências, seminários do ICOM, apoiados pela UNESCO, trouxeram á tona a função social do museu, provocaram mudanças do pensar o museu e sua funcionalidade.

No sentido de fazer seu público interagir e construir conhecimentos que se estreitassem aos conteúdos da escola, entendemos que os museus eram debatidos como espaços de educação não-formal para que atuassem na divulgação do conhecimento social e acadêmico.

Observar o campo formal que é a escola para além dela, acabou por promover uma discussão sobre o seu papel e sobre como ela pode atuar frente a outros espaços formadores do saber.

Essa tendência estava amparada sobretudo no que propunham as conferências, boletins, mesas redondas da UNESCO/ICOM que convidaram esses espaços a refletir os desafios enquanto instituição de experimentar ações educativas. Esse era o traçar do “como fazer” dos museus

Assim o museu educador proposto pelo ICOM (International Council of Museums) tem sua singularidade, pois para se fazer educativo necessita aplicar métodos adequados a seu público. A chamada de cursos, a formação de material didático, estabelecendo de modo significativo uma interlocução com as vivências da escola.

Deste modo,

“O desenvolvimento de ações educativas nos museus surge como vital ferramenta com o objetivo de ir muito além do simples chamamento de público para o recinto, mas de construção de conhecimento, entretenimento, encantamento, possibilitando reconhecer e mudar atitudes, bem como modificar o modo de ver as coisas, os objetos, as pessoas e as relações entre nós mesmos.” (Costa, Wazenkeski, 2015, p.66)

É a partir desses métodos que vamos perceber que no mundo vão sendo pensadas ações como os museus feitos por crianças, caixas didáticas, exposições como forma de interação, compondo narrativas e interpretações para quem visita e para quem media as ações.

Em nossa leitura, as definições construídas e dialogadas ao longo dos seminários relacionaram-se ao MUHNE na abordagem dos processos históricos, etnológicos e de artes populares, que são elementos presentes nas ações da Divisão dos Programas Educativo-Culturais da instituição, tais como o Projeto

Aprendendo no Museu, Oficina de História, Caixas, Museu no Magistério e Caixas Didáticas.

2.2. A CRIAÇÃO DO EDUCATIVO DO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE

No Brasil, os projetos educativos de museus no século XX intensificaram-se, principalmente à luz da tradição dos pioneiros do XIX que auxiliaram na promoção desses espaços no país, o Museu Nacional (1818), Museu Histórico Nacional (1922), Museu Paulista (1824) e o Museu Paraense (1866).

Durante o século XX, vemos o surgimento de educativos, bem como a intensificação de projetos expositivos, de centros culturais a entrada dos museus na cena cultural e científica do país.

No novo ciclo educativo dos museus vemos a busca por ações que ajudassem a constituir novos espaços ou modificar antigos. Intelectuais como Ulpiano Bezerra de Meneses (1994), Maria de Lourdes Parreiras Horta (1999), Mario Chagas, são nomes importantes que na cena desse período se debruçaram a pensar museus como espaços ligados a educação, sobretudo a educação patrimonial.

Esse tempo fértil das instituições, com a criação de novos educativos, trouxe olhares para os modos de fazer, para a cultura popular, para o folclore. Exemplo desse processo de transformação das funções sociais dos museus é o Museu do Homem do Nordeste, criado em 21 de julho de 1979 e do seu setor educativo no final da década de 80.

O Museu do Homem do Nordeste esteve desde a sua criação na vanguarda do debate museológico do seu tempo.

Durante as décadas de 1980 e 1990 nomes importantes dirigiram a instituição, tais como: Marcus Accioly (1981-1985), Aécio de Oliveira (1985-1986), Mario de Souza Chagas (1986-1987), Maria Cristina de Oliveira Mattos (1987-1989), Ciema Muller (1989-1991) e Antônio Carlos Montenegro (1991-2003).

Sob a direção de Fernando de Mello Freyre, a FUNDAJ, autarquia a qual faz parte o Museu do Homem do Nordeste, contava também no seu corpo de funcionários o Superintendente do Instituto de Assuntos Culturais, Frederico Pernambucano de Mello, como Diretor do Centro de Produção Científica Cultural, Marcos Accioly.

Durante esse período, a comunicação museológica é paulatinamente repensada, compreendendo a necessidade de ciclos formativos que englobassem não só a visitação, mas programas, mesas redondas, pesquisas, que auxiliariam a fruição, justificando a funcionalidade das exposições.

Segundo o catálogo do Museu do Homem do Nordeste (SAFRA, 2000), as iniciativas educativas ficavam a cargo do Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, que cuidavam dessa relação de valor com a cultura material e imaterial, por meio de concursos, festejos, que evidenciavam as tradições culturais do Nordeste, que envolvia ações educativas.

Na transição dos dirigentes Mario Chagas e Maria Cristina, percebemos os primeiros passos que apontavam para a criação do educativo do museu. Como lemos na documentação histórica as ações educativas do museu estavam ligadas nesse período a Difusão Cultural, que através das linhas de apoio ao produtor cultural, apoio ao bem cultural, e homenagens, prêmios e distinções, respondiam frente a duas outras divisões da FUNDAJ, que nas palavras de Paula Crespo, “objetivavam uma linha de ação na qual se engajavam o INAC (Instituto de Assuntos Culturais) e o INDOC (Instituto de Documentação)” (SAFRA, 2000).

É possível observar na imagem abaixo essas divisões através dos organogramas institucionais, que ao longo de cada ano a FUNDAJ deixa registrado em seu Relatórios de Atividades, como a Figura 2 abaixo:

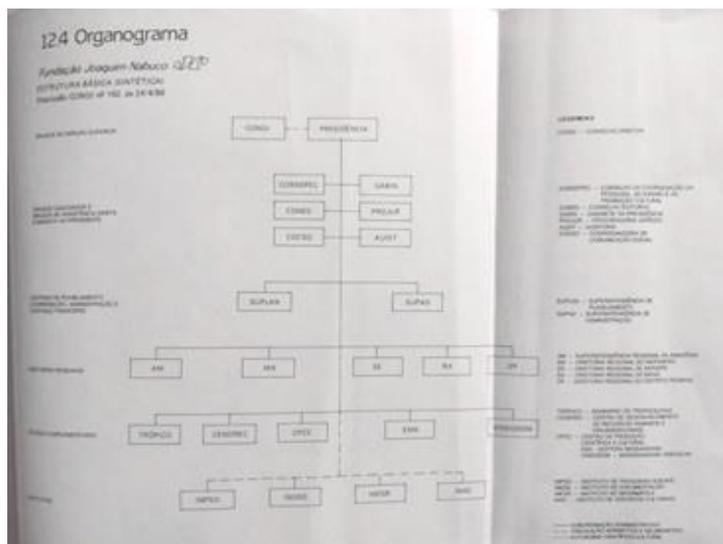


Figura 2 - 12.4 - Organograma. Arquivo: FUNDAJ – Relatório de Atividades 86/87.

Através do INAC (Instituto de Assuntos Culturais) e do INDOC (Instituto de Documentação) foram desenvolvidos programas contínuos, como a “Peça do Mês”, aos quais se sobressaía o campo cultural por meio de elementos folclóricos que estava exposto no acervo do museu no período, onde mensalmente desenvolviam estudos que envolviam pesquisas e textos.

Projetos como a “Peça do Mês” já se encontravam descritos nos planos anuais de atividades da instituição no início da década de 1980, de modo que, estavam classificados como projetos novos ou projetos permanentes.

Os organogramas encontrados nos Relatórios Anuais de Atividades da FUNDAJ de 1987 a 1997 nos auxiliaram a mapear no início da década de 1980 as atividades educativas e perceber a transição delas quando surge no final da década de 1980 a Divisão de Programas Educativos Culturais.

Cabe salientar que não conseguimos encontrar nenhuma documentação oficial que orientasse ou marcasse a criação do educativo. No entanto, em nosso mapeamento, nos parece a partir da Divisão de Programas Educativos Culturais, as práticas ali elaboradas estreitaram uma melhor comunicação de aprendizagem com o seu público visitante, sobretudo o escolar. Logo, mediante ao que analisamos de organogramas e relatórios de atividades da instituição podemos afirmar e entender que ações educativas já existiam no museu através da Difusão

Cultural, sob os cuidados da Divisão de Museologia da Instituição e em 1987 foi integrado a Divisão de Programas Educativo-Culturais.

O caminho para o ensino no museu através das leituras de mundo trouxe através da museologia social, possíveis sistematizações de saberes por meio da educação não formal, ficando claro, portanto, que é possível ensinar dentro do museu.

Para Ramos (2003),

“No projeto educativo do museu devem existir cursos para orientar a montagem de exposições na própria escola. Procuram-se, com isso, parâmetros básicos sobre o exercício de pensar os modos de construir atividades com objetos que, de alguma forma, fazem parte da vida dos alunos e professores. Após certo período de amadurecimento do trabalho continuado com os objetos geradores, pode-se, por exemplo, juntar fotografias antigas (e novas) do bairro, envolvendo nessa atividade as famílias dos alunos. A partir das fotografias e entrevistas com antigos (e novos) moradores, é possível montar painéis museológicos sobre a história da urbanização, dos movimentos sociais ou da própria escola.” (RAMOS, 2003, p. 37)

Entendemos que de modo consciente o MUHNE já dialogava com as prospecções de uma Museologia Social, mas isso só vai “tomar corpo”, de modo mais específico, quando essa atuação educativa passa pelo processo de transição no ano de 1987, oito anos após sua abertura, com a criação e expansão do seu setor educativo.

Visualizamos, através dos documentos institucionais, o desenvolvimento de ações relacionadas ao público visitante, buscando integrá-los ao contexto da instituição, já no ano de 1987. Nesse período verificamos frente à coordenação da Divisão de Programas Educativos Culturais (PREDUC), Silvia Brasileiro⁷, nome importante no desenvolvimento dos programas desse período.

⁷ Sílvia Brasileiro é graduada em Comunicação Social pela Escola Superior de Relações Públicas, graduada em Pedagogia (Licenciatura) pela Faculdade Frassinetti do Recife e especialista em Arte-Educação pela Faculdade Internacional de Curitiba. Foi professora da Escolinha de Arte do Recife e atuou no Setor Educativo do Museu do Estado, Recife. Atuou como Coordenadora de Programas Educativo-Culturais da Coordenação de Museus e Restauo, da Diretoria de Memória, Educação, Cultura e Arte, da Fundação Joaquim Nabuco. É responsável pelos projetos Programa de Formação do Jovem Artesão, Brinquedos Populares, entre outros ligados a educação, realizados pelo Museu do Homem do Nordeste. In: <http://www.forumpermanente.org/convidados/silvia-brasileiro>

Na consulta da documentação administrativa do MUHNE, portanto, é possível perceber uma forma de se organizar e de realizar as ações educativas do museu que ecoam (replicam, se justificam) nos documentos da Unesco da década de 1970 e 1980.

O Relatório de Atividades do ano de 1987 indica que as atividades educativas da Divisão de Programas Educativos Culturais tinham como função,

(...) Resgatar, preservar, difundir o bem cultural, em particular do Norte e do Nordeste. Aí incluídas a fotografia, a música, a poesia, as artes plásticas e gráficas em geral, enfim, quaisquer expressões culturais do nosso e dos outros povos. (CRESPO, 1988, p. 77) – In: Relatório de Atividades 1987 – FUNDAJ.

A partir destas finalidades, a PREDUC trazia um significado mais profundo, pois estava

(...) paralelamente, a mercê de uma parte bem organizada de educativo-culturais, com formas de atendimento especializado, desenvolvidas com técnica e criatividade, logrou-se dinamizar essa relevante função pedagógica do Museu, aumentando-se consideravelmente, não só o fluxo de visitantes escolares, como o nível de seu aproveitamento cultural. (MATTOS, 1988, p. 58) In: Relatório de Atividades 1987 – FUNDAJ.

Seguindo as propostas preconizadas pelo ICOM na Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972) e na Declaração de Quebec (1984), em nossa análise, entendemos que a criação do educativo do MUHNE ia de encontro a as propostas dessas conferências, uma vez que tinha como objetivos em suas atividades, desenvolver um trabalho através da cultura como ação pedagógica no museu.

Vemos, portanto, o MUHNE atuando na vanguarda do pensamento museológico do período deu conta de atuar de acordo com as normativas museológicas através da Divisão dos Programas Educativo – Culturais.

2.3. O EDUCATIVO EM PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

As dimensões que os museus carregam em suas estruturas são muito reveladoras, sobretudo quando este espaço é pensado como um lugar para educação.

“O movimento de renovação dos museus repercutiu no Brasil, nos anos setenta e oitenta, com iniciativas que buscaram revitalizar várias instituições, adequando-as aos parâmetros da nova museologia. Em linhas gerais, promoveram-se a reformulação de espaços físicos e de exposições, a adoção de critérios e procedimentos adequados de conservação e segurança dos acervos, e, sobretudo, a implantação de serviços educativos, referenciados no princípio da participação do público na construção de relações culturais. Também no plano conceitual, surgiram autores com uma produção sistemática, desenvolvendo reflexões críticas acerca da museologia, cultura, memória, patrimônio e educação.” (JULIÃO, 2006, p. 26)

Através da educação em museus, o museu

“Se insere no campo da educação não formal, diferindo-se da formal, por seu caráter não cumulativo, realizada, no mais das vezes, em uma única oportunidade, durante a visita à instituição. Idealmente, deve ser pensada a partir das características institucionais (acervo, gestão, histórico, localização, missão, etc.) e da variedade das expectativas de seus visitantes, não apresentando conteúdos organizados numa sequência formal como, por exemplo, no currículo escolar.” (CONCEITOS-CHAVE DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS, 2016, p. 4.)

Mesmo não possuindo uma estrutura formal de educação, a educação em museus baliza o caminho que possibilita o museu e ensino a dialogarem. Esse diálogo é potencialmente construído a partir do uso dos objetos nas mediações e nas atividades desenvolvidas pelos educativos.

Segundo Maria da Glória Gohn,

“A maior importância da educação não formal está na possibilidade de criação de novos conhecimentos, ou seja, a criatividade humana passa pela educação não formal. O agir comunicativo dos indivíduos, voltado para o entendimento dos fatos e fenômenos sociais cotidianos, baseia-se em convicções práticas, muitas delas advindas da moral, elaboradas a partir das experiências anteriores, segundo as tradições culturais e as condições histórico-sociais de determinado tempo e lugar.” (GOHN, 2011, p. 112)

A fala de Gohn nos faz pensar nas propostas educativas dos museus e os seus programas e como a partir delas, professores, alunos, escola e museu, podem conceber atividades de ensino trazendo em perspectiva a aprendizagem com interdisciplinaridade e considerando o meio aos quais seus visitantes estão inseridos.

Relacionando a proposição de Fonseca sobre os lugares do ensino de história:

“Relembro que as disciplinas, os saberes escolares, os currículos, os espaços educativos e as culturas escolares não estão só na história, mas são construções históricas. O conhecimento (sua produção, seus usos e funções) é social e politicamente situado. Logo, espaço, tempo, sujeitos e saberes se mesclam, se confundem, se produzem e (re)produzem na trama da história.” (FONSECA, 2009, p. 15)

Assim, como suporte teórico-metodológico a educação em museus alicerça e ajuda a nortear o entrelaçamento com a história dos objetos e dos sujeitos através das ações educativas.

Segundo a Revista Museus (2007), ações educativas são: “procedimentos que promovem a educação no museu, tendo o acervo como centro de suas atividades.”

Para tanto, devemos frisar que a aprendizagem que se constrói no museu a partir das práticas do educativo pode ser dada através de diversos caminhos, como por exemplo, através da história dos objetos.

Régis afirma que, “ao trabalhar com os objetos através de problemáticas históricas, o museu abre um infindável campo de possibilidades” (RAMOS, 2003, p. 38).

Esses argumentos nos permitem entender que não é dar ao museu a função de ser escola, mas dar ao museu a função de ser museu. Dar-lhe a possibilidade de comunicar, estudar, construir uma leitura de sentidos durante as visitas, ou seja, os educativos mesmo não sendo instituições formais como a escola, operam saberes de formas sistemáticas, por meio dos bens materiais e dos patrimônios aos quais os museus guardam.

Segundo Dermeval Saviani, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.” (SAVIANI, p. 2. 1984)

Sendo a escola uma instituição de saberes sistematizado, segundo afirmou Saviani, ela traz estruturas de ensino que estão interligadas a várias dimensões, dentre elas ao professor, aos sistemas de ensino, aos currículos, ou seja, amparados a formalidades de ensino no processo da aprendizagem.

Considerando o lugar da escola e o lugar do museu, compreendemos através da teoria de Yves Chevallard que “a escola é o lugar de recepção e de

reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente.” (BITTENCOURT, 2011, p. 37)

A diversidade de conteúdos, projetos, sistemas de ensino, fontes possibilitaram ao professor, em seu fazer prático, operar com recursos com a fotografia, o cinema, o museu, o livro didático, a música, o teatro, entre tantos outros métodos.

Diferente da escola, o museu e seu setor educativo pensa a expograficamente os objetos como uma narrativa, um tema. O educativo pensa como a narrativa do museu, sua expografia, a partir de saberes sistematizado. assim suas ações educativas propõem a metodologia, os procedimentos pedagógicos com a finalidade de facilitar a leitura e o entendimento das informações que estão dispostas na exposição.

Essa leitura sobre os programas educativos do museu nos possibilita perceber a proximidade educativa, uma vez que, essas práticas estimulam os visitantes, aqui com foco no público escolar,

(...) a ler, em outros espaços que frequenta, a relação entre os objetos da cultura material e as práticas sociais que ali estabelecem, procedimentos como ordenação temporal, a leitura como a ordenação temporal, a leitura da imagem e a análise de fontes são utilizados em diferentes atividades da disciplina escolar (...) (PACHECO, 2017, p. 29)

Essa é a dimensão que a educação em museus ocupa: a de provocar uma leitura sobre o lugar social do seu público visitante.

Assim, utilizando a ideia de transposição didática de Chevallard, percebemos que será entre a escola e o seu meio, que sujeito constituirá o primeiro contato com as provocações que despertem nele uma consciência crítica acerca da história e de conhecimentos afins, ajudando-o a identificar os lugares de fala, as relações de poder e como ele pode também se encontrar incluso no processo.

Se o museu nos aponta caminhos para o conhecimento através de seus programas educativos, se ele nos provoca a pensar a relação do homem com o tempo histórico, será ele também um suporte formativo, não formal, que quando

tem atividades potencialmente elaboradas e sistematizadas possibilita a construção crítica do conhecimento.

CAPÍTULO 3 - PROGRAMAS EDUCATIVOS DO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE

3.1. MUSEU COMO UM LUGAR PARA ENSINAR HISTÓRIA

Neste tópico realizamos uma análise das ideias e estruturas que orientaram o museu como um lugar para ensinar história.

Segundo Ramos (2003)

“estudar história não significa saber o que aconteceu e sim ampliar o conhecimento sobre a nossa própria historicidade. Saber que o *ser* humano é um *sendo*, campo de possibilidades historicamente condicionado e abertura para mudanças.” (RAMOS, 2003, p.24)

Quando Ramos nos fala em ampliar o conhecimento de nossa própria historicidade, compreendemos que encontramos um sentido para a história que estudamos quando nos compreendemos enquanto sujeitos historicamente construídos.

A construção dessa noção de historicidade por parte dos sujeitos pode ser viabilizada por diversos caminhos: através da escola, dos livros didáticos, das bibliotecas e, porque não, dos museus.

Nesse estudo compreendemos o museu como um espaço de interlocução com o ensino de história. Entendemos que as atividades desenvolvidas por seus serviços educativos possibilitam a seu público a construção dessa noção de historicidade.

Os trabalhos dos educativos promovem o diálogo entre a narrativa do museu e seu público. Visa possibilitar a mediação dos objetos, dos processos históricos e fenômenos sociais que ali estão representados.

“No cotidiano, usamos uma infinidade de objetos: desde a televisão até uma roupa. Por outro lado, pouco pensamos sobre os objetos que nos cercam. Se pouco refletimos sobre nossos próprios objetos, a nossa

percepção de objetos expostos no museu será também de reduzida abrangência.” (IDEM, 2003, p.21)

Vemos nessa citação a absoluta relação de como nosso olhar sobre o objeto é limitado e muitas vezes ficamos na leitura dele por ele mesmo. Quando paramos para perceber o que há por trás dos objetos, o sentido dele é modificado. Ultrapassamos uma barreira que nem sempre em uma visita sozinho no museu nos damos conta.

Para que essa leitura aconteça, precisamos de agentes provocadores, que sistematizem por meio de atividades, diálogos, a nossa leitura sobre os objetos, considerando também a nossa leitura de mundo.

Entendemos que a diferença entre visitar uma exposição de museu e vivenciar atividades pedagógicas dentro do museu é uma realidade muito diferente.

Ao visitarmos a exposição solitariamente, sem a mediação, constituímos nossas próprias impressões, nos limitamos muitas vezes as informações trazidas na leitura do objeto ou a no máximo a sua legenda.

Ao participarmos de atividades educativas propostas dentro dos museus vamos construindo conhecimento de modo mais lúdico, dinâmico, sem nos prendermos a relatórios ou dinâmicas.

Os professores muitas vezes querem trazer da escola suas formalidades, para o museu. E se esquece de que o museu é um espaço de fruição, ou seja, lugar que passamos a perceber a história nos objetos.

Para Circe Bittencourt (2011),

“o potencial educativo dos museus tem proporcionado práticas educativas diversas, visitas monitoradas, oficinas, construção de kits com objetos museológicos emprestados às escolas, especialmente para alunos do curso noturno com poucas possibilidades de visita a essas instituições.” (BITTENCOURT, 2011, p.356)

É nesta perspectiva que visualiza o museu como espaço de práticas educativas que me coloco o esforço de aprofundar uma análise para compreendermos como o ensino de história estava inserido no desenvolvimento

dos programas educativos do Museu do Homem do Nordeste ao longo da década de 1980 e de 1990.

Para isso iremos observaremos os programas: “Aprendendo no Museu” (1987), “Museu no Magistério” (1988), “Oficina de História” (1989) e “Caixas Didáticas” (1996).

A análise desses programas será partir de duas tipologias de fontes:

1. Os relatórios administrativos do setor educativo;
2. As fotografias que registram as atividades.

Os relatórios são documentos administrativos que não foram inicialmente produzidos para que o historiador, a partir deles, reconstruísse o passado. Mas nesse estudo eles serão lidos e interpretados como o registro escritos dos eventos.

Como estratégia de análise da documentação administrativa escrita levará em conta que eles são lacunares e não nos informam tudo que o desejamos saber sobre o evento estudado. PINSKY também fala sobre a análise da documentação administrativa/ oficial.

Nossa estratégia de análise das fotografias as observações de Lima e Carvalho (2009, p.45), as fotografias podem ser utilizadas pela pesquisa histórica: “para identificar aqueles elementos que constituem padrões visuais em funcionamento na sociedade.”

Assim, utilizaremos “métodos de análise que partam das especificidades da imagem, mas que deve alcançar sempre uma perspectiva plural, quer dizer, relacionando-a com outras.” (IDEM, 2009, p. 45)

Considerando essa perspectiva trazida por Lima e Carvalho, consideraremos como fontes históricas os documentos escritos:

- Cadastro de Projetos da Fundaj (1987-1989),
- Relatório de atividades anuais da Fundaj (1987 – 1997),
- Relatório de visitação do Museu do Homem do Nordeste (1987-1997),

- Folders de divulgação dos programas (1990-1997),
- Documentos administrativos internos da Fundaj.

São esses documentos e registros que nos ajudaram a mapear as ações desenvolvidas, os programas educativos do Museu do Homem do Nordeste nas décadas de 1980 e 1990.

Os documentos citados estão disponíveis no Arquivo da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) no bairro de Apipucos e no Arquivo do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE) que fica no bairro de Casa Forte.

A Fundação Joaquim Nabuco se encarrega de salvaguardar a memória do Museu do Homem do Nordeste em caixas que não se encontram catalogado, mas existe também no museu setor administrativo do museu um arquivo que guarda parte da memória institucional de suas atividades.

Em nosso levantamento e análise documental nos deparamos com uma documentação partida. Hora havia fontes dentro do Arquivo do MUHNE, hora na FUNDAJ em Apipucos. Esse levantamento nos levou a tentativa de organizar o que estava sendo encontrado como um verdadeiro quebra cabeças.

Fato é que, ao longo de pouco mais de um ano de pesquisas junto ao acervo documental, constatamos que a montagem sequencial dos anos selecionados para essa pesquisa, no sentido documental, estava incompleta. Percebemos que não havia dentro desses espaços a catalogação esperada.

Ao mesmo tempo identificamos que a documentação fotográfica foi encontrada em negativos e guardada em duas caixas.

Acreditamos que essas caixas já tinham vindo do próprio educativo do museu para a Coordenação-Geral de Estudos da História Brasileira (CEHIBRA) localizado na FUNDAJ de Apipucos. Acreditamos nisso porque as caixas estavam com o registro escrito à mão de algumas datas das atividades e o nome do programa.

O fato de a documentação escrita e fotográfica estar partida nos levou a, em alguns programas, remontar dados através de tabelas, transcrever os

arquivos de registro, de orçamento, levantamento de público, para que ficasse mais aparente as informações apresentadas pela documentação encontrada.

Será possível verificar que, durante a transcrição dos dados apresentados, pulamos de um ano para outro. Isso se deve justamente pela incompletude dos arquivos.

Entre 1987 e 1996, os dez primeiros anos de educativo, o ano que mais conseguimos registros foi o de 1989. A nosso ver, ainda que incompleta, a documentação coletada narra um período significativo da história do Museu do Homem do Nordeste.

Portanto, a escrita desse capítulo, traz a tentativa de remontar os caminhos que foram tomados através dos programas educativos “Aprendendo no Museu”, “Oficina de História”, “Museu no Magistério” e “Caixas Didáticas” buscando remontar como as ações da Divisão Educativa através da PREDUC reverberaram para o ensino de história.

Agindo assim não desejamos dizer que essas foram as principais ou mais importantes ações educativas desenvolvidas, mas que são as ações que mais aparecem nos relatórios e nas fotos. As que nos permitem melhor perceber a concepção de educação, os objetivos educacionais e as orientações metodológicas que estavam nos corações e mentes dos agentes que atuavam no MUHNE.

3.2. PROGRAMA EDUCATIVO APRENDENDO NO MUSEU

O projeto “Aprendendo no Museu” foi um programa de atividades de longa duração sob a Coordenação de Silvia Brasileiro. Ele esteve em funcionamento do ano de 1987 até o ano de 1996, ou seja, por 9 anos. O projeto “Aprendendo no Museu” aparece nos Relatórios Anuais de Atividades da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) como um projeto continuado da Divisão de Programas Educativo –Culturais.

Segundo o *Relatório de Atividades da Fundaj*, do ano de 1987 o “Aprendendo no Museu” tinha como área de abrangência todo o Estado de Pernambuco e se constituía em atividades formativas voltadas a professores da educação básica e estudantes. Tinha como objetivo,

“promover a utilização dinâmica do acervo, oferecendo aos alunos do primeiro grau à possibilidade de expressão artística, através de várias linguagens: musical, gráfica, dramática e corporal, através de treinamento de professores, para o aproveitamento dessa atividade no processo de ensino- aprendizagem.” (FUNDAJ, 1987, p. 83)

Esses objetivos são reiterados também na Ficha de Cadastros e Programação Anual de Projetos nº 1- Projeto nº10, apresentando que esse projeto tinha como objetivo:

“Resgatar a memória lúdica da Região Nordeste entorpecida pela urbanização e pelo rápido assédio dos meios de comunicação de massa; Estimular a produção de artesãos de brincadeiras populares; Criar um modelo de atividade cultural que possa inspirar iniciativas semelhantes nas escolas.” (Ficha de Cadastros e Programação Anual de Projetos nº 1- Projeto nº10. FUNDAJ/ SUPLAN/ DECOR)

Em 1989, o Relatório de Atividades menciona diversas atividades que se relacionavam a produção de brinquedos e brincadeiras populares, que marcaram o dia das crianças. Neste mesmo documento histórico vemos mencionado vários ciclos de atividades sugeridas após mesa-redonda “Adultos: traço e retraço – visão infanto-juvenil”:

“Após debate, na Oficina de Atividades Criadoras, o grupo expressou, através das manifestações artísticas, a sua visão de mundo adulto, montando, em seguida, a exposição dos trabalhos:

10 feiras – Atividades: Brinquedos e Brincadeiras Populares;

Curso de Férias para crianças de seis a dez anos de idade;

Programa de visitação para filhos de funcionários;

Treinamento de atividades criadoras para professores do 1º Grau Menor, da rede particular e da rede oficial de ensino;

Exposição de brinquedos e artesanatos indígenas;

Exposição: Mamulengo: teatro em forma de boneco;

Comemoração do Centenário da Abolição com o Teatro de Marionetes do Grupo Sobatinho e Salão Infanto-Juvenil de Arte sobre o Negro;

Palestra/Debate sobre Folclore em escolas;

Ciclo da Angústia Infantil;

Curso Folclore – recurso pedagógico da nacionalidade para professores do 1º Grau maior da rede estadual e municipal de ensino;

Apresentação de Marionetes do grupo Bonecarte – O coelho que tinha mania de formiga;

Oficina de História em comemoração ao Centenário da República, com a participação de alunos de escolas particulares e da rede estadual.” (FUNDAJ, 1988. p. 112-113)

O desenvolvimento de programas de extensão para as escolas e o público nas exposições temporárias do museu foi um crescente o qual entendeu ter sido positiva, uma vez que, as relações com a cultura popular, o sentido da aprendizagem em outro espaço educativo, encontraram sentido por meio da prática.

De acordo com a ficha de cadastro dos projetos / atividade, que estava dentro do plano de trabalho anual de trabalhos da FUNDAJ, na passagem das décadas de 1980 a 1990, outras atividades foram propostas acompanhando o calendário de festividades locais.

Para, “resgatar a memória lúdica da Região Nordeste entorpecida pela urbanização e pelo rápido assédio dos meios de comunicação de massa”, em fevereiro de 1989 o programa Aprendendo no Museu organizou o Salão Infante Juvenil de Arte sobre o Índio. Esse trabalho contou com a coordenação de Silvia Brasileiro e Ítala Azevedo.

Esse salão contou com a participação da FUNAI no fornecimento de filmes e palestrantes para preparação antecedente ao Salão.

“Contato com as Divisões de Educativo e Cultura da Funai, solicitando colaboração da entidade no sentido de ceder filmes e palestrante para semana que antecede o salão;

Instruções para 05 supervisores de áreas de Petrolândia (FUNAI) com textos sobre elaboração de atividades artísticas executadas pelos índios.”

(Registro de atividades INDOC/MUHNE – FEV - 1989)

Março de 1989 o Programa Aprendendo no Museu organizou duas palestras sobre os índios. Os registros mostram que essa atividade contou com a

participação de Rosemary Ribeiro, mestranda em Antropologia, à época, que ministrou duas palestras.

Segundo o registro de atividades do INDOC de março, foi realizado neste período o levantamento de materiais que auxiliaram na composição das atividades para atividade sobre o dia do índio.

Sendo em abril de 1989 realizadas atividades diversas sobre o Índio do Nordeste:

“além da instalação de peças indígenas na exposição de Antropologia no hall do MUHNE, palestra proferida pelas técnicas de educação da Funai, Betânia Maciel e Stella Parnes, Índios do Nordeste, para alunos do 1º grau menor.” (Registro de atividades INDOC/MUHNE – ABR - 1989)

Nas atividades do mês de junho de 1989, o museu passou por um período de greve impedindo o seu funcionamento, porém, as atividades da Divisão de Programas Educativo-Culturais conseguiram ser mantidas.

Segundo os Registros de Atividades de Junho de 1989 – INDOC/MUHNE, houve nesse período atividades voltadas para formação de professores que contemplavam diversas localidades, do Agreste ao Sertão de Pernambuco.

Foram elas a Palestra:

“A importância da Cana de Açúcar no Brasil”, ministrado por Francisco Gangorra para 80 alunos do Curso de Magistério de Pombos – PE; Aula sobre Brinquedo Popular a 30 professores de LBA – Bodocó, Exu, e Flores – PE, por solicitação da Escolinha de Arte do Recife;” (Registro de atividades INDOC/MUHNE – JUN - 1989)

Esse ciclo de atividades formativas é possível perceber não só com a leitura da documentação institucional, mas através de fotografias. Entendemos que a fotografia nos permitiu remontar alguns momentos dessas atividades, nos colocando também ao esforço de compreender como os momentos de troca entre os professores e estudantes junto com a equipe do educativo aconteciam.

A fotografia abaixo é associada ao programa prendendo no Museu. Nela vemos muitas crianças e uma mulher. Julgamos que essa pode ser a professora ou alguma mediadora/monitora do educativo da oficina do museu.



Figura 3 - Formação / atividade para crianças. Arquivo: MUHNE/ FUNDAJ

Aparentemente as crianças estão realizando uma atividade de desenho ou escrita. A atividade de escrita ou desenho era uma das sugestões de atividades propostas pelo programa como forma de registro da visita.

Se nesta foto, a mulher que aparece for a professora, sugere a nossa interpretação de que ela estava aplicando, na prática, o que aprendeu quando participou da atividade de formação promovida pela equipe do educativo do MHUNE. E que agora orienta (junto com os educadores do museu) seus alunos na atividade que desenvolve com eles após a visita à exposição.

Se nesta foto, a mulher for a monitora, sugere que um grupo de alunos era utilizado para mostrar aos professores em formação a possibilidade e os resultados didáticos da atividade proposta.

Na próxima fotografia, podemos ver crianças sob a orientação de uma mulher, a qual supõe ser a professora ou mediadora participando de uma oficina de berimbau.



Figura 4 - Oficina de berimbau. Arquivo: MUHNE/FUNDAJ.

Na forma como o registro fotográfico nos apresenta as imagens, entendemos que abaixo, as crianças estavam aprendendo na prática os modos de fazer ao confeccionarem um instrumento musical. Nessa foto é possível ver os alunos com meia esfera de isopor, pinceis, tinta, compondo a montagem desta atividade.

Ao analisarmos as fotografias aqui apresentadas, destacamos como na prática as crianças tiveram acesso à cultura popular. A partir dessas oficinas propostas do Aprendendo no Museu, as crianças puderam realizar a confecções dos brinquedos populares, instrumentos musicais, utilizando as diversas linguagens, conforme os objetivos estabelecidos no texto do Relatório de Atividades da Fundaj (1987).

Após a consulta da documentação administrativa e das fotos arquivadas pelo MUHNE e pela Fundaj podemos chegar algumas conclusões sobre o “Aprendendo no Museu”.

Observamos que o caminho proposto pelo programa era por meio de oficinas dentro do próprio museu. Cada oficina trazendo como temática os brinquedos populares, aqueles aos quais não estão apenas na relação consumo, de compra, mas sim, no resgate da afetividade, das memórias, através da sua própria feitura.

O “Aprendendo no Museu” trabalhou a proposta dos vários ciclos festivos da região na composição de atividades ligadas a cultura local, sobretudo as festividades do ciclo natalino, com as danças e o ciclo carnavalesco com a confecção de adereços e danças locais.

As características trabalhadas nas oficinas propostas aos professores e aos estudantes perpassavam o vínculo da aprendizagem formal, despertando outras formas de olhar sobre a cultura. Em nossa leitura, a prática traz subentendida a difusão cultural local e regional como um forte temático do programa Aprendendo no Museu.

No arquivo do Museu do Homem do Nordeste, encontramos, durante a coleta de dados da pesquisa, fontes desse projeto, principalmente do ano de 1989. Essas fontes estão presentes nos quadros que montamos para ilustrar melhor os registros de atividades que o INDOC realizava junto com a divisão educativa.

Nesses registros encontramos o levantamento de público, custos, coordenadores, ou seja, o acompanhamento de cada atividade. Cabe salientar que, os registros encontrados não seguem uma ordem cronológica mês a mês, pois esta documentação estava incompleta.

Organizamos as informações utilizando da sequência de documentos encontrados do ano de 1989, porque foi esse ano que se apresentava nas documentações mais completo.

Organizamos para melhor detalhamento um esquema de quadros, a partir dos dados coletados nos Arquivos de Registro de Atividades do INDOC/MUHNE, para nos ajudar na interpretação da documentação e com o cruzamento das fotografias e no entendimento do perfil de público visitante.

O quadro de registro de atividades INDOC/MUHNE de janeiro de 1989 aponta a quantidade de visitantes no museu. Neles o público está tipificado como: brasileiros, estrangeiros, escolares, comunidade recreativa.

Entendemos que o público classificado por “escolares” são aqueles participantes do projeto, vindos de escolas (públicas ou privadas).

Por Brasileiros entendemos o público espontâneo de origem nacional.

Por estrangeiros o público espontâneo de outras nacionalidades.

E os demais, poderiam conferir um perfil de visitantes espontâneos. Cabe salientar que a “Comunidade Recreativa”, poderia estar relacionada a comunidade que residem nas proximidades do museu.

Os quadros abaixo demonstram melhor esse número. É possível notar com o passar dos meses no ano de 1989 uma oscilação nesse quantitativo, principalmente do perfil “escolares”

LEVANTAMENTO DOS VISITANTES – Janeiro (1989)	
BRASILEIROS	724
ESTRANGEIROS	186
ESCOLARES	68
COMUNIDADE RECREATIVA	43
TOTAL:	1.021

QUADRO1 – Dados de visitação – Projeto Aprendendo no Museu – janeiro (1989)

Neste mesmo registro de atividades, encontramos no mês de junho, mais um levantamento de visitação registrado, e os dados sobre o público visitante deste período passa por uma mudança de perfil, como podemos ver na tabela abaixo:

LEVANTAMENTO DOS VISITANTES – Junho (1989)	
BRASILEIROS	129
ESTRANGEIROS	42
ESCOLARES	734
COMUNIDADE RECREATIVA	13
CASERNA	42
TOTAL:	960

QUADRO 2 – Dados: Visitação de visitação – Projeto Aprendendo no Museu – Junho (1989)

Janeiro de 1989 em relação ao mês de junho 1989 tem uma quantidade maior de visitação em sua totalidade. Para entender esse número elevado deve ter presente que o MHUNE está na rota turística da Cidade do Recife, sendo janeiro um mês de forte fluxo de turistas.

Também visualizamos uma mudança do quadro com relação ao público escolar, tendo um alto índice de aumento no mês de junho.

É possível constatar através desses dados e dos registros do INDOC/MUHNE que foi durante o período de junho que a Divisão de Programas Educativo - Culturais estava com mais atividades voltadas para o público escolar.

Esse número só fez aumentar, a medida que em paralelo no Aprendendo no Museu, aconteciam a Feira de Brinquedos e Brincadeiras Populares, o Oficina de História, projetos que se destinavam a esse público escolar.

No quadro referente a setembro de 1989, verificamos o aumento significativo do público escolar nas visitas ao museu e participação no projeto.

LEVANTAMENTO DOS VISITANTES – Setembro (1989)	
BRASILEIROS	257
ESTRANGEIROS	150
ESCOLARES	2.487
TOTAL:	2.894
QUADRO 3 – Dados: Visitação de visitação – Projeto Aprendendo Museu - Setembro (1989)	

Tendo em vista o crescimento desse público escolar, no final de outubro de 1989, os registros já detalhavam o planejamento de um curso de máscaras para o ciclo carnavalesco de janeiro/1990.

No ano de 1996, verificamos que as ações, muito embora estivessem em andamento, de acordo com a versão preliminar do Plano Anual de Trabalho produzido pelo INDOC, houve um registro de que o projeto foi prejudicado devido ao processo de reformulação do museu nesse período, onde a oficina acabou servindo como depósito de materiais, descontinuando as atividades.

O projeto “Aprendendo no Museu” em nossa visão foi o florescer das atividades educativas no MUHNE ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Esse programa, segundo os relatórios administrativos arquivados, cumpriu com os objetivos de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pois conseguiu criar um circuito de atividades, em nossa leitura, que protagonizavam a cultura da Região Nordeste como vimos na imagem da oficina com os berimbaus.

Podemos concluir que o Aprendendo no Museu foi o primeiro passo no sentido de estruturar o setor educativo, o embrião das demais propostas educativas que aconteceram nos anos seguintes.

3.2. PROGRAMA EDUCATIVO MUSEU NO MAGISTÉRIO

O Projeto “Museu no Magistério” previa o desenvolvimento de atividades de longa duração sob a Coordenação de Silvia Brasileiro. Ele foi implantado em 1988, mas na passagem dos anos vemos também outros nomes aparecerem junto a coordenação dos projetos com Silvia Brasileiro, dentre eles, Marilene Rubim G. D. Leal, Ciema Muller.

Os dados deste programa estão registrados no documento intitulado *Plano Museu no Magistério* arquivado no Arquivo do MUHNE. Este Plano de 7 páginas está dividido em: Apresentação, Justificativa, Objetivos, e Cronograma de atividades.

“A proposta de atuação do Museu, como agência educativo-cultural, foi pensada numa linha de educação permanente, visando propiciar um atendimento alternativo de natureza não convencional e um desenvolvimento de ações complementares ao ensino formal, investindo sempre no alunado para uma adequação à realidade sócio-econômico-cultural.” (Arquivo de Registro – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p. 2)

Na parte da apresentação da proposta vemos que o Programa Museu no Magistério tem a intenção de difundir uma concepção de museu como “agência educativo-cultural.”

Nessa justificativa vemos o museu sendo apresentado como um equipamento com responsabilidade na transformação social. Princípio fundante da chamada ‘museologia social’ que aparece na documentação da Unesco debatida no capítulo 2 dessa dissertação.

O Programa Museu no Magistério organizava visitas durante a semana nos turnos da manhã e tarde e nos finais de semana e feriados, à tarde. Essas atividades estavam voltadas a grupos de professores em formação do curso de

magistério das escolas das redes particulares e públicas de Recife e Região Metropolitana.

Capacitar os professores dentro do museu caracterizava o Programa Museu no Magistério. Esse foi projeto necessário para o fomento não só do MUHNE mas das instituições museais, pois através dele visava-se estimular o uso desses lugares, “como instrumento para auxiliar na educação formal.” (INDOC, 1996)

Durante as formações desenvolvidas no programa Museu no Magistério, uma das leituras utilizadas segundo o plano do projeto era sobre a identidade cultural. De acordo com o *Plano Museu no Magistério*,

“Professores, alunos e comunidade em geral, ainda, a utilização de um museu como recurso didático, como representativo de nossa identidade cultural, onde o cidadão comum encontra traços da sua cultura, onde o museu deixa de se preocupar só com o passado, para se dedicar também ao presente, tentando engajar o homem no seu meio, de forma crítica e participativa.” (Arquivo de Registro – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p. 2)

Lemos nesse trecho o que foi posto como objetivo do Programa Museu no Magistério era a difusão da função do museu como recurso didático.

Para tanto, o direcionamento do Museu no Magistério buscava integrar a escola de formação de professores e o museu por meio das ações como ciclos de palestras, cursos de formação continuada, elaboração e execução de roteiros de visita voltados a professores analisando os objetos e as manifestações culturais incutidas neles.

Na parte dos objetivos do *Plano Museu no Magistério* vemos que o programa elencou os seguintes objetivos:

“Resgatar a função do museu como recurso didático auxiliar à educação formal;

Analisar a utilização do objeto e da manifestação cultural como recurso didático;

Integrar escola ao museu;

Conhecer o acervo exposto;

Motivar professores para efetuarem a visita ao museu, com seus alunos de forma didática.”

(Arquivo de Registro – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p.2-3)

Lemos nesses objetivos que a proposta do programa Museu no Magistério trouxe a perspectiva de considerar que

[...] os museus e as escolas não podem exercer a mera função de guardiões ou transmissores da cultura, mas agentes de transformação para formação de seres responsáveis, críticos e livres.” (Arquivo de Registro – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p.2-3)

O reconhecimento das características culturais do acervo do museu por parte dos professores em formação com o programa auxiliava os estudantes na construção de conhecimentos a partir dos objetos, com direcionamento de sentido mais plural, bem como a provocação da criticidade dos professores e estudantes.

Nesta ampla lista de objetivos vemos manifestação clara de princípios da museologia social que merecem ser destacados.

Inicialmente observamos a intenção de difundir o museu como “*recurso didático*” sendo esse “*auxiliar à educação formal.*” Ou seja, se por um lado o museu é apresentado na sua função educativa e formativa, por outro ele é claramente entendido como vinculado a um sistema formal de ensino e suas exigências.

Desdobramento desse primeiro objetivo manifesta a intenção de “*utilizar*” tanto o “*objeto*” exposto como a “*manifestação cultural*” representada na exposição do museu como “*recurso didático.*” Ou seja, para além de explorar a exposição como todo, deseja-se explorar cada objeto exposto como um recurso didático.

Nesses objetivos anteriores está subentendido o princípio que vem expresso no terceiro objetivo: “*integrar escola ao museu*” nesse contexto do projeto inspirado nos princípios da museologia social era explorar as potencialidades formativas do museu como recurso didático que potencializa as atividades escolares.

Mas para que os professores fossem capazes de utilizar o museu era necessário atingir o objetivo de “*conhecer o museu.*” Assim, vemos que Plano do Museu no Magistério pensava suas ações a partir do ponto mais elementar: apresentar o museu e seus recursos aos professores.

Somente de posse desse conhecimento sobre o museu, sobre as possibilidades de uso da exposição e de seus objetos é que se poderia formular um objetivo de “*Motivar professores para efetuarem a visita ao museu, com seus alunos de forma didática.*”

Esse nem é mais um objetivo específico, que se deseja que o público de professores em formação realize nas atividades do programa, mas um objetivo geral, uma intenção de desdobramentos futuros. Ou seja, que o professor que tenha vivenciado a formação do Programa, num momento posterior traga seus alunos para o espaço do museu e desenvolva atividades qualificadas.

Por fim, a lista de objetivos do Programa Museu no Magistério volta a reafirmar o princípio da museologia social ao manifestar que “*museus e escolas*” são “*agentes de transformação*” social e de “*formação de seres responsáveis, críticos e livres.*”

Como vemos esses objetivos assim descritos e analisados, representam a manifestação dos princípios da museologia social. Vemos, portanto, que a equipe do Educativo do MUHNE dialoga com tendência inovadora no campo da museologia na década de 1980.

São marcos desse debate autores como Mario Chagas (que a esse tempo já havia passado pela direção no MUHNE), Hughes de Varine, André Desvallés.

“Entendemos ser de maior importância, sugerir a vocês professorandos, uma série de atividades que poderão ser desenvolvidas em sala de aula, através da leitura do museu, utilizando trabalhos dirigidos, pesquisas, dramatizações e meios alternativos da educação. Através dessas atividades, aplicadas no museu e em sala de aula, acreditamos que os seus alunos terão um maior adestramento da pesquisa direta, no observar do fazer cultural, permitindo-os uma apreensão, ação e reflexão.” (Arquivo de Registro – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p.3)

Como vemos na citação acima, a visita ao museu promovida pelo Programa Magistério no Museu tinha como foco explorar a narrativa da

exposição. Tinha como proposta, e após a visita, sugerir atividades, trabalhos dirigidos, pesquisas, dramatizações voltadas para os estudantes da educação básica que passariam pelas aulas dos professores que ali estavam sendo formados.

De acordo com a Ficha de Cadastro dos Projetos que estava dentro do plano de trabalho anual de trabalhos da FUNDAJ, entre os anos de 1987 e 1997, os perfis de atendimento dos professores em formação e ativos era de escolas das redes: particular, municipal e estadual. Ou seja, todos os tipos.

Como o este programa estava focado na relação museu escola, havia, no documento de criação do programa, uma lista atividades relacionadas aos conteúdos das disciplinas escolares.

O documento orienta como vai ser utilizado os conteúdos do primeiro grau menor (1ª a 4ª série do I Grau) e as disciplinas vigentes no currículo escolar.

Propunha conteúdos de diferentes disciplinas: Educação Artística, Linguagem Plástica, Linguagem Musical, Linguagem Gestual, Expressão e Comunicação, Matemática, Ciências, Estudos Sociais.

Na tabela abaixo, estruturamos como essa proposição foi orientada, com detalhamento por cada disciplina e os objetivos de trabalharem cada uma dentro do espaço do museu através de cada segmento.

Atento que em nosso levantamento documental a proposta por disciplina aparece no arquivo de registro do projeto listado em sequência. e nós organizamos em sequência por tabela, pois entendemos que a leitura organizada desta maneira nos auxilia na leitura do documento, deixando mais claro a finalidade e separação de cada disciplina com seus objetivos.

QUADRO 4 – Arquivo de Registro – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p.4

ATIVIDADES QUE PODEM SER TRABALHADAS EM SALA DE AULA OU NO MUSEU, COM ALUNOS DO 1º GRAU MENOR			
Educação Artística	Linguagem Plástica	Linguagem Musical	Linguagem Gestual
<p>“A criança, ser global, mescla suas manifestações expressivas: conta ao desenhar, pinta o corpo ao representar, dança enquanto conta, desenha enquanto ouve história representada enquanto fala.” Edite Dedyk</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O desenho se faz presente em todas as atividades realizadas no museu; - Solicitar o desenho livre, geométrico ou dirigido; - Trazer pranchetas com papéis, grafites e/ou lápis cera para o museu; - Elaborar maquetes com material de sucata; - Montagem de um museu improvisado na escola com materiais recolhidos; - Trabalhar com argila em vários tipos de cerâmica figurativa e utilitária; - Trabalhar com sucata os temas folclóricos; - Dispor, na sala de aula, os vários recursos materiais e pedir as crianças para se expressarem livremente sobre a visita ao museu; - Confeccionar estandartes de Escola Carnavalescas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender música de folguedos; - Formar coral improvisado, e entoar canções que falem na cana de açúcar; - Entrevistar violeiros, verificando o processo de formação de versos e rimas; - Levar para a escola: trovadores e emboladores e cordelistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatizar o trabalho escravo; - Trabalhar, com mimica, brincadeiras de rua e os brinquedos populares; - Encenação de folguedos populares; - Dramatização de lendas e contos; - Dramatizações dos costumes do Brasil- Império.

ATIVIDADES QUE PODEM SER TRABALHADAS EM SALA DE AULA OU NO MUSEU, COM ALUNOS DO 1º GRAU MENOR			
Expressão e Comunicação	Matemática	Ciências	Estudos Sociais
<ul style="list-style-type: none"> - Utilização dos temas oferecidos pelo museu não enunciados dados em sala; - Elaboração de um dicionário de termos desconhecidos pelas crianças e vistos no museu; - Montagem de cartazes com frases sobre o museu; - Leitura, em voz alta pelos alunos, das etiquetas do museu; - Redação criadora do museu (desenho e texto); - Leitura de algumas literaturas de cordel; - Aproveitamento de contos e lendas populares através de leituras, com simples interpretações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para o estudo das operações fundamentais, usar mnemônias mnemônias – expressão usada por câmaras Cascudo, por todas as parlendas que ensinam alguma coisa); Ex: "Um, dois, feijão com arroz. Três, quatro feijão no prato. Cinco, seis, chegou minha vez. Sete, oito, quero biscoito. Nove, dez, quero pastéis." - Uso da linguagem utilizada no museu, re-enunciado de probleminhas; - Observação de certas superstições relativas a determinados números, sete, treze... - Estudo dos séculos, através das seções de azulejaria e do ciclo da cana de açúcar 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar uso de ervas: culinária, na elaboração de perfumes preparados para cabeleira e na própria medicina; - Pesquisar a atuação das ervas nas doenças específicas; - Pesquisar os vários tipos de pedras semipreciosas encontrados no Nordeste; - Experimentar a rapadura, com o subproduto do açúcar e verificar seu uso na culinária; - Observar o jardim ecológico do museu e listar os vários tipos de vegetais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar álbum de recortes com características das raças branca, negra e índia; - Pesquisar os tipos de aparelhos usados hoje em dia nos engenhos; - Observar os "ex-votos" nas igrejas e listar os mais comuns; - Observar a contribuição do índio nordestino no artesanato.

QUADRO 5 – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p.5.

Das listas trazidas acima, a que nos interessa de forma particular é a relativa ao ensino de história. Por isso vou fazer análise dos objetivos ali propostos para as atividades com os estudantes do 1º Grau.

Na sequência listada como proposta para os Estudos Sociais, temos:

- Preparar álbum de recortes com características das raças: branca, negra e índia;
- Pesquisar os tipos de arados usados hoje em dia nos engenhos;
- Observar os “ex-votos” nas igrejas e listar os mais comuns;
- Observar a contribuição do índio nordestino no artesanato.

(Arquivo de Registro – Plano Museu no Magistério. FUNDAJ, 1990, p.5)

Em nossa leitura, essas propostas sugerem temáticas que quando pensadas como conteúdos trazem a história sobre a mecanização da agricultura, a história de grupos étnicos, a história na pesquisa de campo, a história da influência dos povos primitivos indígenas e seus modos de vida.

Preparar álbum de recorte com características étnicas sugere, a nosso ver, o trato de um método, como tentativa de promover a compreensão do conteúdo de história sobre a estrutura étnica da sociedade brasileira, nordestina, pernambucana, bem como a pluralidade étnica.

Para tanto, de modo intuitivo, entendemos que a proposta para se compreender os diferentes grupos étnicos poderia ter se dado da seguinte maneira para a sala de aula: por meio da pesquisa com o uso de fontes primárias (jornais, revistas), para só então a seleção de fotografias identificadas pelos estudantes fosse possível compor a construção do álbum, transformando por meio da prática o caminho para trabalhar o conteúdo.

Quando se coloca os tipos de arado, pensamos não somente na mecanização da agricultura, mas também na história do nordeste do Brasil e sua cultura do açúcar. Os modos de plantio, de produção, a economia local, são caminhos do ensino da história que poderiam ser trazidos e contextualizados no recorte do estado de Pernambuco no período holandês, por exemplo.

Entendemos que “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.” (LARAIA, 1986).

Ao considerar a cultura como ponto norteador do educativo do MUHNE, os responsáveis pela formulação das atividades traziam em seus trabalhos meios de estimular o processo criativo do indivíduo, uma vez que intermediava aspectos importantes do repertório de vida trazido pelos visitantes no momento da mediação e no desenvolvimento dos programas educativos.

Lemos esta temática como uma atividade que além de aproximar os saberes da história regional e local, bem como sugere, a nosso ver uma proximidade com história de vida dos indivíduos que estão dentro da sala de aula, sobretudo ressaltava as memórias individuais, coletivas, familiares.

Na proposta com os ex-votos, lemos está como uma atividade que poderia sugerir diversos caminhos metodológicos para o ensino de história, dentre eles, o trato das fontes, propor observação nas igrejas e a partir disso aprender o ofício do historiador, listando os ex-votos encontrados, por meio da pesquisa de campo.

Trazendo o gancho étnico, a última proposta listada sobre índios e artesanato, a nosso ver, poderia sugerir a pesquisa de campo, como método para analisar e conhecer historicamente as características dos grupos indígenas nordestinos, além de trazer também a perspectiva econômica e cultural deste grupo étnico.

Essa atividade proposta poderia ser integrada ao estudo dos grupos étnicos e a composição do álbum sugerido no início da tabela, pois os temas de história versam sobre o mesmo caminho. Além disso, poderia ter sido proposto uma oficina sobre o artesanato indígena, que trouxesse os modos de fazer, materiais típicos da flora nordestina, para confecção de peças (cestarias), acessórios (cocar).

Consideramos também que a estrutura de temas quando colocados como conteúdos possibilitariam que as disciplinas nas tabelas acima conversassem entre si, ou seja, elas complementavam-se de modo interdisciplinar.

Um exemplo dessa interdisciplinaridade é possível, em nossa leitura, se a proposta do uso para a composição de álbum de recorte étnico fosse utilizado para

trabalhar a questão étnica e a cultura popular contextualizadas nos problemas de matemática através das parlendas, “como instrumento para auxiliar na educação formal.” (INDOC, 1996)

Podemos observar nos registros dos Planos Anuais de Trabalho da FUNDAJ que escolas, faculdades, instituições de ensino como um todo aparecem com frequência nos relatórios de acompanhamentos, sobretudo no ano de 1996.

O estudo de público nos ajuda, mais uma vez ao longo desta escrita, pois através dele podemos verificar nomes de algumas escolas que visitaram o MUHNE no ano de 1996. Supomos que esse retorno é, de fato, o retorno dos professores que vivenciaram a atividade de formação, consolidando os objetivos propostos das atividades do programa.

Na tabela abaixo vemos escolas públicas e privadas que no período tinham o curso de formação dos professores do magistério e aparecem com certa frequência no decorrer das descrições que encontramos das atividades.

RELAÇÃO DE ESCOLAS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO - 1996		
Faculdade de Filosofia do Recife	31 alunos	Curso de Pedagogia
Universidade Católica Pernambuco	3 alunos	Curso de Turismo
Colégio Monsenhor Júlio Maria	21 alunos	Magistério
Colégio Americano Batista	15 alunos	Magistério
Escola Polivalente Composita Antônio Maria	31 alunos	Magistério
Escola João Pessoa Guerra	40 alunos	Magistério
Faculdade de Ciências Humanas de Olinda	40 alunos	Especialização do curso de jovens e adultos
Colégio Vera Cruz	40 alunos	Magistério
Escola Sylvio Rabelo	70 alunos	Magistério

QUADRO 6 – Plano Anual de Trabalho – Instituto de Documentação (INDOC). FUNDAJ, 1996, p.8.

Se cruzarmos as informações do quadro com as fotografias abaixo, podemos considerar alguns elementos importantes sobre a condução do Programa o Museu no Magistério na prática dos professores.

Tentamos analisar uma sequência de fotografias buscando remontar, com base em nossa leitura documental (a tabela), o caminho das formações realizadas no Museu no Magistério.

Temos dois momentos de mediação nas fotografias dentro do museu. Como na tabela conseguimos identificar que os grupos em sua maioria correspondiam a uma média de 30 alunos por grupo, o volume implicava no aproveitamento do grupo.

Logo, é possível observarmos que divididos em dois grupos, os professores fazem a visita guiada na exposição do museu.



Figura 4 - Formação – Visita mediada no museu. Arquivo: MUHNE/FUNDAJ.
Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação – Brasil

Nesta fotografia vemos uma mediadora/monitora explanando sobre a exposição do museu junto com um grupo de mulheres (professoras em formação). É possível ver a disposição dos objetos e a atenção do grupo para com a mediação.

Uma vez que dentre os objetivos deste programa era despertar nos professores para a “leitura do museu”, acreditamos que este momento da visita guiada na exposição pudesse ser o exercitar da observação para a fruição de ideias para atividades de formação.



Figura 5 - Formação – Visita mediada no museu com professores e alunos.
Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação – Brasil

Não sabemos ao certo se o grupo da primeira foto é o mesmo da segunda foto e se elas foram tiradas no mesmo dia, pois em nossa verificação não havia data de registro. Mas vemos que o mediador de cada foto é diferente, o que nos leva a acreditar que sejam grupos diferentes.

Outro ponto que nos ajuda a identificar isso é que na primeira foto o grupo aparece apenas com adulto, já na segunda foto visualizamos crianças. Isso implica concluímos que a segunda foto seria já no segundo momento da atividade de formação junto com estudantes e mediador/monitor.

Percebemos nestas fotografias que os objetivos do programa na sua execução vão se formando ao passo que a formação dos professores acontece, e podemos visualizar elementos como integrar a escola ao museu, tornar o espaço do museu mais didático são elementos que podem ter motivado os professores a visitarem o museu e trabalhar nele os potenciais recursos didáticos.

Essa ponte para auxiliar na educação formal é também percebida quando em 1996 o educativo colocou como meta de andamento do Museu no Magistério, a elaboração do Manual do Professor, sendo um meio de divulgar o trabalho desenvolvido no museu e de estimular a utilização do museu com autonomia pelo professor.

Segundo o Relatório Anual da instituição também no ano de 1996, foi elaborado um projeto para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O qual solicitava recursos para a ampliação do Projeto Museu no Magistério.

Através dele e dos caminhos propostos como atividades na formação dos professores no Museu no Magistério que os estudantes foram provocados a realizarem leituras que puderam despertar suas memórias e leituras de mundo.

A ampliação do programa Museu No Magistério nos aponta de modo positivo como a ideia de formar professores dentro de um espaço de educação não formal é importante e possível.

Em nossa análise, verificamos que as atividades desenvolvidas com professores em formação dos anos iniciais do 1º grau trabalharam a cultura material e a interdisciplinaridade.

Colocavam os professores a transitarem da teoria, fosse à formação inicial, na visita guiada, a prática com a confecção de materiais e a aplicação do que foi aprendido com o público escolar.

3.3. PROGRAMA EDUCATIVO OFICINA DE HISTÓRIA

O programa educativo “Oficina de História” é outro desdobramento do programa educativo “Aprendendo no Museu”.

Esse programa educativo teve como “bases as comemorações do Centenário da Proclamação da República e do Bicentenário da Revolução Francesa.” (Relatório de Atividades, FUNDAJ, 1989, p.110) e estava sob a coordenação de Silvia Brasileiro, Maria Regina Martins Batista e Ciema Muller.

Destinado ao público escolar, o “Oficina de história” foi montado pela equipe educativa como um processo sistematizado de formações teóricas com conteúdo de História Geral e História do Brasil.

O Programa Educativo “Oficina de História” se constituía em um circuito de atividades que traziam estudos teóricos e práticos que incluíam aulas sobre a História da República no Brasil, processos de voto, participação da sociedade

brasileira, utilizando como método dramatizações e eventos que culminavam em apresentação do que foi estudado.

Em nossa busca documental verificamos a existência de registros institucionais que apontaram o caminho construído na composição do Programa Educativo Oficina de História nos possibilitando remontar, ainda que de modo intuitivo, como se deu o circuito de atividades realizadas.

Encontramos na Ficha de Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/ Suplan/ Decor, de 1989 a elaboração de uma exposição denominada “Ordem e Progresso” que dialogava diretamente com as atividades do programa Oficina de História.

Esta exposição tinha, segundo a na Ficha de Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1, o prazo de 5 meses de duração.

Essa ação tinha como objetivo:

- Comemorar os quarenta anos da Fundação Joaquim Nabuco, o Centenário da Proclamação da República e o Bicentenário da Revolução Francesa através de uma exposição que congregue os três temas;
- Materializar museologicamente a obra “Ordem e Progresso” do criador da FUNDAJ, Gilberto Freyre cujo a originalidade do texto identifica a nacionalização do projeto republicano da Revolução Francesa adaptado nos trópicos não só é uma outra conjuntura econômica e política mas predisposições antropológicas da gente brasileira.” (Ficha de Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/ Suplan/ Decor – de 1989)

Nesses objetivos vemos a preocupação em tratar de conteúdos da história da República do Brasil, a partir da materialidade dos objetos do museu para discutir o significado da obra “Ordem e Progresso” de Gilberto Freyre, a qual traz uma conjuntura na escrita sobre a temática, relacionando-se a este programa educativo.

Ainda neste mesmo documento visualizamos um caminho para a montagem desta exposição alinhado por meio de levantamentos bibliográficos vemos que houve a realização de grupos de estudo, seleção de textos e elaboração dos aspectos abordados museologicamente, como metas na execução das atividades que também serviram de base para o Oficina de História.

A Ficha de Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/ Suplan/ Decor de 1989 que intitula o projeto Aprendendo no Museu da PREDUC, uma das

metas programadas do ano era o desenvolvimento da Oficina de História – República, que trazia o “estudo e pesquisa sobre o tema; Planejamento e realização das atividades com 30 alunos durante o ano de 1989; Dramatizações criativas dos principais eventos do período republicano.” (Ficha de Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/ Suplan/ Decor – INDOC/PREDUC, 1989)

As técnicas pedagógicas aplicadas nessas atividades relacionavam-se ao exercício da nacionalidade e da cidadania dos estudantes que participavam e a partir das dramatizações, estudo do acervo, a nosso ver, nascia então a possibilidade de trabalhar pedagogicamente conteúdos de história dentro do museu.

As atividades que envolviam a orientação do grupo participante, dividiam-se com a parte teórica, que tinha incluso como atividade a preparação de verbetes sobre personagens históricos, bem como a escrita de redações, leituras de textos sobre as temáticas da República.

A Seleção das redações e materiais distribuídos (textos) estavam sob a orientação de Ciema Muller.

Segundo a Ficha de Cadastro Anual de Projetos (1989), as providências para execução do Oficina de História em fevereiro de 1989 estavam estruturado de acordo com o perfil abaixo do quadro:

Início:	2º quinzena de março no museu;
Participantes:	30 alunos do 1º grau maior da escola estadual;
Coordenação do grupo de estudos sobre a República:	Ciema Muller
Participantes:	Cleide Lúcia, Renildo, Itala, Silvia, Ivanise (estagiária) Cristina Mattos.
Preparação de texto para realização da oficina:	Ciema Muller

QUADRO 7 – Ficha e Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/Suplan/Decor INDOC/PREDUC, fevereiro, 1989.

Através da leitura dos quadros percebemos que as atividades do Oficina de História foram divididas por períodos, a que nos parece, por quinzena e as escolas mudavam ao passo que essas atividades eram contínuas e desenvolviam-se.

Início:	2º quinzena de março no museu;
Participantes:	Escola Mater Christi; Escola Silva Jardim; Escola São Judas Tadeu; Colégio Salesiano.
Contato com grupos participantes:	Silvia Brasileiro

QUADRO 8 – Ficha e Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/Suplan/Decor INDOC/PREDUC, março, 1989.

A realização da Primeira Oficina de História aconteceu em março de 1989, nos dias 28, 29 e 31 deste mês. A divisão das atividades segundo a Ficha de Projetos e atividades da seguinte maneira:

Dia 28/03 – Aula teórica sobre o descobrimento do Brasil até o último Baile da Ilha Fiscal, orientado por Christina Mattos;

Dia 29/03 – Escolha dos personagens, confecção das roupas e ensaio, sob a orientação e organização de Christina Mattos, Silvia Brasileiro, Ciema Muller, Itala Azevedo e Cleide Lucia;

Dia 31/03 – Ensaio do Baile; Apresentação do Último Baile da Ilha Fiscal; Participação na Representação do Baile: Ciema, Eriberto e Virgínia Lima.

Já no mês de abril de 1989, aconteceu a Segunda Oficina de História e o grupo de escolas participantes também mudou. Percebemos na leitura da documentação apenas três escolas seguindo no grupo das atividades. A introdução das atividades iniciou no final do mês de abril e as visitas da oficina aconteceram em maio.

As escolas participantes foram:

Início:	2º quinzena de abril e 2º semana de maio no museu;
Participantes:	Escola Mater Christi; Escola Silva Jardim; Escola São Judas Tadeu;
Contato com grupos participantes:	Silvia Brasileiro

QUADRO 9 – Ficha de Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/Suplan/Decor INDOC/PREDUC, abril – Maio, 1989.

As atividades da Segunda Oficina de História aconteceram nos dias 16, 17 e 18 de maio de 1989. A orientação do grupo de Estudo da Oficina de História aconteceu com Christina Mattos, Silvia Brasileiro, José Renildo, Cleide Lúcia, Ivanise Resende e Itala Azevedo. A seleção de roteiro e redação dos textos incluídos no material são distribuídos na Oficina de História e com o público participante por Ciema Muller e Christina Mattos.

Para essa Segunda Oficina de História também tiveram a organização de atos (cenas), roteiro, seleção das músicas para gravação. Convites para as escolas que assistiram a peça e a confecção de parte do cenário, sob a orientação de Silvia Brasileiro e Ivanise Resende.

Em paralelo a Divisão de Programas Educativo-Culturais no mês de maio de 1989, tiveram ações realizadas que se interligavam. A exposição temporária “Ordem e Progresso” tinha seu planejamento encerrado e acontecia a tessitura das redações dos textos de exposição por Ciema Muller.

Na realização da Oficina de História – República do Café com Leite era a temática a ser trabalhada na peça. A seleção de material para a oficina, seleção de músicas e gravação dessas músicas na Fonoteca da Fundaj. Nesta parte o designer tamanho pôster para peça foi confeccionado, como tema “Sua Excelência, a xícara na República dos Coronéis”.

A realização da Segunda Oficina de História aconteceu em maio de 1989, nos dias 16, 17 e 18 deste mês. A divisão das atividades segundo a Ficha de Projetos e atividades da seguinte maneira:

Dia 16/05 – Aula teórica – República do café com leite sob a orientação de Christina Mattos;

Dia 17/05 – Escolha dos personagens, confecção de roupas, ensaio, sob a orientação de Silvia Brasileiro, Christina Mattos, Itala, Cleide e Ivanise (estagiária).

Dia 18/05 – Ensaio da peça; Apresentação da peça para 200 alunos de vários estabelecimentos de ensino no auditório Benício Dias, sob a orientação e organização de Silvia Brasileiro, Ciema Muller, Itala, Christina Mattos e Ivanise.

Em junho de 1989, foi realizado sob a orientação de Ciema Muller uma pesquisa de músicas do período de Getúlio Vargas para a próxima Oficina de História.

Para o mês de agosto de 1989, a estrutura da seguinte Oficina de História ficou dividida em:

- Pesquisa e Redação de Texto (Ciema Muller);
- Produção da Peça; Ensaio e grupo de estudos com os alunos participantes (Sílvia Brasileiro);
- Datilografia dos textos (Cleide Lúcia);
- Confecção das roupas (Cleide Lúcia / Leni França);
- Seleção de músicas (Cleide Lúcia, Renato Phaelante);
- Gravação de Fita Cassete (Cleide Lúcia / Renato Phaelante / Sr. Lyra);
- Contato com as escolas participantes e apresentação da peça (Cleide Lúcia / Itala Azevedo / Leny França / Ciema Muller / Sílvia Brasileiro / Mario Rosendo e Sr. Lyra);
- Confecção dos cenários (Cleide Lúcia / Antonio Montenegro / Moisés Cruz) (Ficha de Cadastro e Programação Anual de Projetos nº 1 – Fundaj/ Suplan/ Decor – INDOC/ PREDUC, 1989)

Para trabalhar a temática da Proclamação da República situaram as atividades dentro do cenário das eleições, trazendo a comunidade para uma simulação de votação aberta aos candidatos à presidência de 1989, representados pelos alunos, que puderam encenar as propostas como se fossem os candidatos, como podemos visualizar na sequência fotográfica abaixo.

Nas fotografias abaixo podemos analisar um pouco em sequência de como esse circuito de conhecimentos históricos eram construídos a partir das dramatizações, como podemos ver na fotografia a seguir.



Figura 6 – Dramatização sobre campanha política – Oficina de História
Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação - Brasil

Na sequência fotográfica, vemos nas figuras 6, 7 e 8, um grupo de crianças (pré-adolescentes) que dramatizavam personagens que supomos serem aqueles que estavam frente aos partidos políticos de São Paulo e Minas Gerais, uma vez que, o nome dos partidos que aparecem trazem referências ligadas ao período da política do café-com – leite.



Figura 7 - Oficina de História.
Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação - Brasil



Figura 8 - Oficina de História.

Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação - Brasil

A nosso ver, o grupo de crianças dramatizavam debates eleitorais na rua do ouvidor em São Paulo. De um lado estavam representantes do PRM (Partido Republicano Mineiro) e do outro os representantes do PRP (Partido Republicano Paulista).



Figura 9 - Oficina de História.

Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação - Brasil

Na figura 9 vemos os possíveis representantes das oligarquias dos estados de São Paulo e Minas Gerais no contexto histórico da política do Café com leite representado por três meninos e uma menina. Ao lado direito, dois dos meninos estão com roupas que aparentam o estilo dos coronéis de se vestir à época dramatizada.

Para nós, o programa Oficina de História foi uma ação museológica que conseguiu estabelecer uma relação entre campo do ensino de história dentro do museu de modo ativo porque trouxe como metodologia a prática dos conteúdos da disciplina de história tendo como recurso a educação não formal.

Como vemos na sequência de imagens, as dramatizações os alunos remontaram cenas dos processos do Brasil República. Nestas fotografias percebemos que os alunos apresentam suas atuações, parecendo se divertir ao representar personagens da história. Em nossa leitura os rostos das crianças que dramatizavam, demonstram sorrisos e certa leveza na interpretação.

Além disso, quando analisamos as fotografias, compreendemos que essas práticas trouxeram um sentido palpável ao que era estudado na escola através dos livros didáticos de história.

Dramatizar personagens, produzir e apresentar textos, fazer leituras detalhadas como propunham os objetivos e a divisão de atividades da Oficina de História, certamente fez com que esses estudantes encontrassem na experimentação uma forma mais didática para a leitura dos fatos e personagens da história.

3.4. PROGRAMA EDUCATIVO CAIXAS DIDÁTICAS

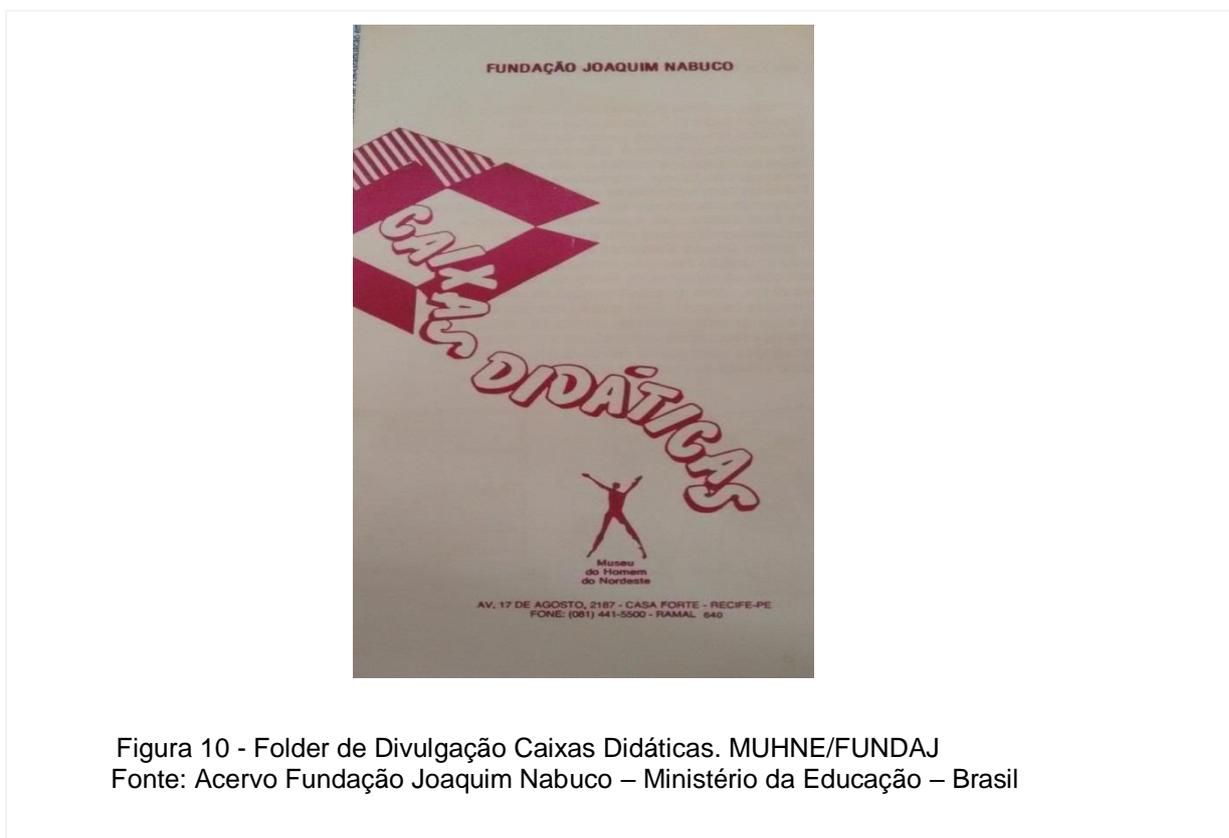
Em nossas consultas no arquivo do Museu do Homem do Nordeste, encontramos relatórios referentes ao Programa Educativo “Caixas Didáticas.” São registros das atividades em meados dos anos 90 sob a coordenação de Maria Regina Batista e apoio de Silva Brasileiro.

Os relatórios consultados no arquivo de documentação do museu ao qual tivemos acesso são dos anos de 1996 e 1997, período de criação das atividades do Caixa Didática pela PREDUC.

Segundo esses relatórios, o Programa Educativo “Caixa Didática” tinha sua área de abrangência no Estado de Pernambuco. Trazia a proposta a formação de estudantes e professores dentro do museu. Mas visava a utilização de parte do acervo do museu na própria escola.

Para a divulgação do programa foi realizado, à época, a confecção gráfica de folder informativo, no qual se fazia um detalhamento breve da proposta para o público escolar (professores e estudantes) e os procedimentos de solicitação das caixas com o educativo do museu.

Podemos verificar na Figura 10 a estrutura a qual esse folder foi organizado. Em nossa leitura, o folder, indicava de modo rápido a proposta do programa.



Na figura 10 vemos a primeira parte do folder com a descrição dos objetivos do programa e a ação que se visava executar através das práticas do programa:

“O Museu do Homem do Nordeste do Instituto de Documentação da Fundação Joaquim Nabuco, buscando ampliar o seu campo de ação museológica, e, reafirmar junto a sociedade o seu papel pedagógico de instituição voltada para a educação não formal, desenvolveu o Projeto Caixas Didáticas com o objetivo de resgatar o processo democrático de acesso aos bens e ao fazer cultural, por toda população, e assim complementar a escolaridade facultada pelo ensino formal.

O projeto Caixas Didáticas apresenta-se como uma exposição itinerante, organizada a partir das coleções etnográficas do MUHNE, sobre as manifestações da Cultura do Nordeste do Brasil. Esse projeto visa proporcionar às escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino, associações e clubes, uma alternativa pedagógica centrada no uso do objeto museológico auxiliar ao conteúdo programático. Como resultado o MUHNE pretende despertar no educando consciência crítica e de valorização ao patrimônio cultural ampliando no aluno e no professor a compreensão do conceito de museu no mundo moderno, como recurso pedagógico e instrumento de socialização, permitindo a criação espontânea de núcleos museológicos, a partir da própria escola.” (FUNDAJ, 1997)

É importante destacarmos que ao criar o projeto Caixas Didáticas, nos parece que havia o esforço do museu na busca da sua ampliação museológica, além de também se reafirmar no papel de instituição que cumpre o seu papel pedagógico vinha frente as tendências museológicas do período.

De modo consciente, esse material de divulgação do Programa Educativo Caixa Didática apresenta não só o resumo da proposta pedagógica elaborada pela equipe do MHNE na década de 1990, mas também o lugar que o museu pretendia estar dialogando, a escola.

O Programa Educativo Caixa Didática é descrito nesse material de divulgação como uma “exposição itinerante” de peças do acervo etnográficas. Quando o educativo “amplia” o campo de atuação da museologia e assim “reafirma” o papel pedagógico da instituição museológica, possibilitou o “acesso aos bens culturais e ao fazer cultural, por toda a população”, oportunizando a abertura do diálogo entre museu e escola e o desenvolvimento das temáticas com mais autonomia dentro da escola.

O objetivo da proposta era “proporcionar (...) uma alternativa pedagógica centrada no uso do objeto museológico” (FUNDAJ, 1997)



Figura 11 - Folder de Divulgação Caixas Didáticas- parte interna. MUHNE/FUNDAJ. Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação – Brasil

Na figura 11 vemos que O folder segue explicando a proposta do programa, usando o título “O que é a Caixa Didática?”, descrevendo-o da seguinte maneira:

“A Caixa Didática é um kit educativo, de auxílio ao professor que permite a exploração em sala de aula ou qualquer espaço público, de temas relativos à cultura nordestina, destinado a atender aos programas de ensino básico do 1º grau.

Foi projetada de modo simples e objetivo, em forma de caixa, facilitando o acesso do usuário à exposição e o seu manuseio, contendo 10 peças do acervo do Museu do Homem do Nordeste, descritos e ilustrados com fotografias, etiquetas informativas, texto e Caderno Didático contendo:

- Texto sobre o assunto e relação dos objetos em exposição;
- Roteiro para o desenvolvimento e trabalhos em classe;
- Bloco de ilustrações para o desenvolvimento das atividades práticas;
- Formulários de instruções de uso;
- Formulário de requisição de empréstimo da Caixa Didática;
- Formulário de avaliação do projeto para escola e ou professor.

Esse processo interativo sugerido pela Caixa Didática proporciona melhor compreensão do tema, fixação da tecnologia demonstrada e desenvolvimento do processo criador.” (FUNDAJ, 1997)

Essa descrição do Programa Educativo Caixa Didática nos permite ver a complexidade da ação. Ela fez a seleção e organização de 10 peças do acervo etnográfico do MHNE “forma de caixas” para serem levadas às escolas.

Em relação a esse pequeno acervo eram produzidos “texto” de apoio sobre o tema da caixa; “roteiros” de atividades didáticas a serem propostas aos alunos; “ilustrações” para mostrar como utilizar o material; e os formulários para solicitar o material junto ao MHNE.

Na descrição para a condução das atividades com as caixas temos os procedimentos guiados pelos materiais que seguiam dentro delas. Essas instruções guiadas pelos materiais eram enfatizadas para que ao serem manuseadas as caixas a manutenção e a conservação das caixas fossem mantidas, uma vez que, elas rodariam em um circuito de outras escolas.



Figura 12 - Folder de Divulgação Caixas Didáticas- parte interna. MUHNE/FUNDAJ.

Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação – Brasil

A figura 12, ainda do folder, ilustra bem como as caixas didáticas, quando montadas, poderiam proporcionar um museu itinerante dentro das escolas. Assim proporcionarem com o auxílio do professor caminhos para se aprender sobre o tema escolhido pelo professor.

A ilustração da figura 12 nos mostra, a esquerda, que o a caixa didática, de fato, era um móvel da altura aproximada de uma pessoa adulta. A imagem da direita mostra que o centro do móvel era uma vitrine onde ficavam os objetos. Essa vitrine era cercada por paredes móveis que, ao serem separadas da vitrine, se tornavam quadros murais.

Desta forma, podemos dizer que cada Caixa Didática se tornava, ao ser aberta na escola, em uma vitrine de 4 prateleira – onde ficavam os 10 objetos – e dois murais com textos e imagens sobre o tema abordado.

Para que essa utilização de acervo fosse possível, os grupos de professores passavam por formação com a equipe do educativo, onde havia uma orientação para o uso pedagógico dos objetos e a montagem de suas próprias caixas didáticas, a partir dos conteúdos que fossem trabalhados nas aulas da escola.

Percebemos com as informações do folder que o procedimento para utilização da Caixa Didática tinha um passo a passo a ser cumprido. A nosso ver, trazer os objetos em caixas possibilitava uma melhor acessibilidade aos objetos do museu, oportunizava a criação exposições dentro da proposta de cada escola, ou seja, nenhuma escola teria uma exposição igual à outra, além de se ter um museu móvel.

Segundo o Plano Anual de Trabalho da FUNDAJ/ INDOC de 1996, a quantidade de escolas participantes neste ano foram um total de 16, sendo elas divididas entre os segmentos da rede pública e privada de ensino, como podemos ver na tabela abaixo:

Perceba no quadro 10, abaixo, que cada escola tinha uma temática já delimitada de acordo com a caixa específica. Não sabemos se a temática era de escolha da escola ou se partia de uma organização ou sequência adotada pelo educativo do museu no empréstimo das caixas após a formação.

Escolas participantes do projeto de acordo com tema escolhido da caixa didática
Colégio Conceição (cestaria)
Divino Espírito santo (Fulni-ô)
Educandário Sabin (cestaria)
Educandário Estácio Coimbra (cestaria)
Escola Madre de Deus (cestaria)
Escola Municipal General San Martim (mamulengo)
Escola Débora Feijó (mamulengo)
Escola da Mônica (mamulengo)
Colégio das Damas da Instrução Cristã (mamulengo)
Escolas Reunidas São Vicente de Paulo (mamulengo)
Escola Pintor Lauro Villares (mamulengo)
Escola Municipal Nova Descoberta (mamulengo)
Escola Municipal Maria da Paz Brandão Alves (mamulengo)
Ciac Norma Coelho (cestaria)
Escola Polivalente Compositor Antônio Maria (mamulengo)
Instituto de Educação Agnes (mamulengo)

QUADRO 10 – Plano Anual de Trabalho – FUNDAJ/INDOC, 1996.

Na figura 13 abaixo vemos que a formação acontece no hall de entrada do museu.3434



Figura 13 - Formação Caixa Didática.

Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação - Brasil

Podemos perceber na foto que as caixas ficavam expostas no hall do museu e a educadora e museóloga Silvia Brasileiro reunia o grupo de estudantes para ir passando as orientações de montagem das caixas e os objetos do acervo que seriam utilizados. Podemos ver que no lado direito da foto há uma mulher e um homem, que a nosso ver, devem ser os professores que acompanhavam os estudantes.

Por outro ângulo verificamos na Figura 14, abaixo, o momento de formação com a museóloga Silvia Brasileiro no momento que ela orientava o grupo. Em nossa leitura, nos parece que Silvia repassa para eles para como deveria ser o tratamento didático das caixas e de seus objetos.

No segundo plano vemos a imagem da própria caixa didática. Aqui vemos que elas são confeccionadas em madeira. São vitrines em forma de coluna quadradas de aproximadamente 50 cm de largura e 1 metro de altura. Ao lado estão os murais com texto e imagens relacionados aos objetos expostos.



Figura 14 - Formação Caixa Didática com Silvia Brasileiro.
Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação - Brasil

Na formação ocorrida no museu se tratava sobre as temáticas envolvidas nas caixas didáticas, bem como os objetos e as narrativas associadas à exposição do museu. A nosso ver, o método pretendido na execução desse programa era levar até as escolas parte do acervo do museu em caixas que tinham a finalidade de serem manuseadas com montagem para pequenas exposições temáticas.

Essa montagem contava com a orientação de um técnico do museu em outro momento para auxiliar na execução das atividades educativas baseadas nas exposições montadas a partir das caixas.

Entendemos que com a participação de professores e estudantes, público alvo do programa, se estruturou caminhos que se projetaram também à comunidade através “da criação espontânea de núcleos museológicos, a partir da própria escola.” (FUNDAJ, 1997)

Como cada Caixa Didática abordava uma temática distinta, cada escola deveria escolher apenas uma temática para trabalhar com seus alunos. Das temáticas abordadas na elaboração das caixas, estavam: cestarias, índios Fulni-ô e mamulengo.

A sequência de fotografias abaixo nos mostra como estava organizado o acervo indígena no interior de uma das caixas didáticas. Nela vemos cestarias, cocais, petecas, arco, flecha.



Figura 15 – Caixa Didática.

Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação – Brasil

Na figura 15 vemos uma mulher, possivelmente educadora do museu, com um folder do programa Caixas Didática. Ao fundo vemos uma caixa com peças em palha dentro, que nos parece ser cestarias indígenas.

Dos lados, ainda ao fundo, uma seqüência de imagens de cestarias com papeis e textos, que em nossa leitura, poderiam tratar de conceitos ou as comunidades indígenas pertencentes. Na figura 16, por outro ângulo, podemos ver com mais detalhes a disposição da caixa e das cestarias, bem como dos textos e fotografias.



Figura 16 - Caixa Didática – Cestarias e Objetos.

Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação – Brasil

Nas figuras 17 e 18 vemos, por outro ângulo, mais detalhes dos murais que acompanhavam a caixa com cestarias, arco e flechas, e colares.



Figura 17 - Caixa Didática – Cestarias e Objetos (parte 1).



Figura 18 - Caixa Didática – Cestarias e Objetos (parte 2).
Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação – Brasil



Figura 19 - Caixa Didática – Cestarias e Objetos (parte 3).
Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação - Brasil

Na figura 19 temos uma vista panorâmica da Caixa Didática aberta no pátio do MHNE mostrando como ela fica exposta nos espaços em que for levada.

Um ponto que achamos importante explorar é que o programa também trazia em sua proposta o campo das habilidades, do como fazer. Vemos na fotografia abaixo um grupo reunido confeccionando petecas. A confecção desses materiais era realizada na oficina do museu e fazia parte do ciclo de formação.

Acreditamos que havia um momento para a apresentação dos materiais produzidos nas aulas práticas. Na figura 20, mulheres e um homem – provavelmente os professores que participaram da formação - manuseiam penas, costurando o material, que em nossa leitura parece uma oficina para confecção de petecas.



Figura 20 - Caixa Didática – Atividade na oficina do museu.
Fonte: Acervo Fundação Joaquim Nabuco – Ministério da Educação – Brasil

Ao seguirem para a escola, além da formação prévia, a ida do técnico do museu que auxiliava na condução das atividades com os professores, também seguia junto com os materiais uma instrução de uso, que orientava a atividade, como podemos ver na imagem abaixo:

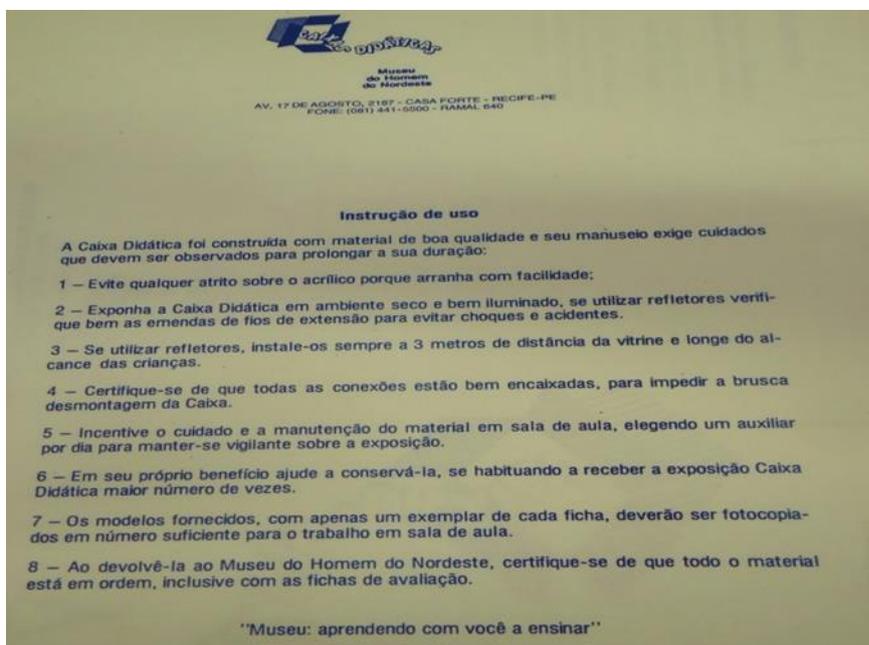


Figura 21 - Projeto. MUHNE/FUNDAJ, 1997.

No material das instruções vemos o conjunto de orientações a serem observadas no momento da montagem.

“Instruções de uso

A caixa Didática foi construída com material de boa qualidade e seu manuseio exige cuidados que devem ser observados para prolongar a sua duração:

Evite qualquer atrito sobre o acrílico porque arranha com facilidade;

Exponha a Caixa Didática em ambiente seco e bem iluminado, se utilizar refletores verifique bem as emendas de fios de extensão para evitar choques e acidentes;

Se utilizar refletores, instale-os sempre a 3 metros de distância da vitrine longe do alcance de crianças;

Certifique-se de que todas as conexões estão bem encaixadas, para impedir a brusca desmontagem da Caixa;

Incentive o cuidado e a manutenção do material em sala de aula, elegendo um auxiliar por dia para manter-se vigilante sobre a exposição;

Em seu próprio benefício ajude a conservá-la, se habituando a receber a exposição Caixa Didática maior número de vezes;

Os modelos fornecidos, com apenas um exemplar de cada ficha, deverão ser fotocopiados em número suficiente para o trabalho em sala de aula;

Ao devolvê-la ao Museu do Homem do Nordeste, certifique-se de que todo o material está em ordem, inclusive com as fichas de avaliação.”

“Museu: aprendendo com você a ensinar.” (MUHNE/FUNDAJ, 1997)

Além dessas instruções de uso, no documento de elaboração do programa Caixas Didáticas, é possível identificarmos como material de suporte, a indicação do planejamento didático para a execução das atividades com as caixas.

O Planejamento Didático orienta que para o melhor aproveitamento das caixas deveria haver a participação efetiva do professor, ao incentivar de forma interativa a participação do aluno.

O exemplo da caixa didática número 1, a das cestarias, havia uma proposta no bloco de ilustrações para a montagem das cestas e um passo a passo no plano para executar essa tarefa.

Para que isso seja possível, no planejamento há uma sugestão de plano de trabalho, visando atender as demandas pedagógicas em disciplinas como História, Geografia, Artes, Português e Estudos Sociais.

“Por entendermos que o melhor aproveitamento da Caixa Didática se dá na medida em que o professor estimula seus alunos a participarem de forma interativa do conhecimento acerca do tema tratado, é que trazemos ao professor algumas sugestões para um plano de trabalho em que possa utilizar o conteúdo informativo desse material visando atender ao programa pedagógico algumas disciplinas como História, Geografia, Artes, Português e Estudos Sociais.” (Plano de elaboração – Caixa Didática. Fundaj, 1996)

No retorno das caixas ao museu, as escolas e professores participantes deveriam responder um questionário de avaliação. Nesse havia perguntas sobre o desenvolvimento das atividades na escola, os impactos com a comunidade estudantil, e o aprendizado sobre dos saberes ali integrado.

Em nossa análise, a composição das caixas didáticas dialogava bem com o conteúdo de história indígena, cultura popular, história do nordeste.

Podemos afirmar, a partir da nossa análise fotográfica e documental que o esforço da PREDUC no desenvolvimento da Caixa Didática era justamente ensinar o professor a transpor conteúdos de disciplinas escolares, que a nosso ver dialoga com o ensino de história, uma vez que através do uso pedagógico e didático dos

programas foram articulados conteúdos de história por meio da educação não formal.

3.5. ENSINANDO HISTÓRIA NO MUSEU DO HOMEM DO NORDESTE

Como apresentado no corpo do capítulo, educativo do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE) desenvolve suas ações apoio ao bem cultural durante as décadas de 1980 e 1990.

Mas a nossa análise se deteve em apenas quatro dessas ações educativas, porque elas eram as que mais nos chamaram atenção, no sentido de aproveitamento como atividade no processo de ensino-aprendizagem de história.

Assim, o primeiro programa educativo que analisamos, o “Aprendendo no Museu” (1987 – 1996) tinha como objetivo, promover a utilização dinâmica do acervo do museu, para que os alunos do primeiro grau tivessem a possibilidade de se expressar artisticamente.

A equipe contava com a coordenação da museóloga Silvia Brasileiro que realizava a formação e as atividades do educativo no período

Essa ação, resumidamente consistia, em treinamento dos professores e atividades com os alunos, a fim de que, eles aprendessem através das linguagens “musical, gráfica, dramática e corporal” (IDEM, 1987, p,83) sobre a cultura popular.

Até o final da década de 1990 o “Aprendendo no Museu” continuava sendo uma das bases de ações do educativo, desdobrando-se a partir da proposta lançada na mesa redonda: *Adultos: traço e retraço – visão infanto-juvenil da idade madura*. O público aos quais as demais atividades destinavam-se permanecia o escolar, prioritariamente, e as vivências com brinquedos populares, dramatizações (Oficina de História), Festival do Folclore, muito embora o projeto tenha sido prejudicado devido ao processo de reformulação do museu.

Como resultado, concluímos que o Programa Educativo “Aprendendo no Museu” e seus desdobramentos trouxeram contribuições para o ensino de história

quando trabalharam por meio da prática, a feitura de instrumentos musicais, brinquedos populares, desenhos.

Esse modo de fruição que o programa provocava, também ensinava por meio da prática os modos de registrar a história, fosse pela fonte documental (registros desenhados ou escritos, relatórios de visita) ou até mesmo através da criação de um boneco ou brincando, tendo como ponto de interlocução através de uma leitura de aprendizagem histórica cultural.

O segundo Programa Educativo ao qual analisamos era o “Museu no Magistério” (1988 - 1992) que trazia em seus objetivos a proposta de atividades de longa duração, tendo como linha de desenvolvimento a educação permanente, por meio de ações que complementassem o ensino formal.

O programa foi coordenado pela museóloga Silvia Brasileiro, junto com Marilene Rubim G. D. Leal, e Ciema Muller. O público a qual se destinava esse programa contava com professores, alunos e comunidade em geral.

A ideia proposta era usar o museu como recurso didático para ensinar, uma vez que, como justificativa do educativo, pretendia-se fazer com que o museu fosse visto como um lugar do presente e o sujeito visitante era parte do seu meio. Para isso, trazia-se a ideia de resgatar “a função do museu como recurso didático” (IDEM, 1990, p 2-3), buscando motivar professores para que os seus alunos pudessem fazer junto com ele visitas didáticas ao museu.

Como resultado, concluímos que o programa “Museu no Magistério” trabalhava conteúdos de história, quando propunha preparar álbum de recortes com características das raças: branca, negra e índia, a pesquisa sobre os tipos de arados usados nos engenhos, a observação dos “ex-votos” nas igrejas, listando os mais comuns, a observação sobre as contribuições do índio nordestino no artesanato.

O terceiro Programa Educativo observado é o “Oficina de História” (1989). Esse programa educativo trabalhou a abordagem temática do Centenário da Proclamação da República e do Bicentenário da Revolução Francesa, dois conteúdos trabalhados na disciplina de história.

Esse programa educativo era destinado ao público escolar, principalmente alunos, que participavam das etapas de desenvolvimento do programa. O programa educativo estava sob a coordenação de Silvia Brasileiro, Maria Regina Martins Batista e Ciema Muller.

As etapas propostas pelo educativo consistiam em estudos teóricos dos conteúdos de História do Brasil e de História Geral, produziam textos, redações e dramatizavam fatos importantes da história política do Brasil.

Como resultado, concluímos que o programa educativo “Oficina de História” quando propunha dramatizar fatos da história da República no Brasil, oportunizava novas formas de ler os fatos, intermediando o conteúdo de história na prática.

O quarto programa educativo analisado é o programa educativo “Caixa Didática” (1996-1997), que consistia na formação de kits pedagógicos com temáticas relacionadas a cultura popular, a história indígena, tendo como objetivos a utilização de parte do acervo do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE) na escola.

A proposta do programa “Caixa Didática” direcionava seu público para a formação de professores e estudantes. Identificamos na leitura dos relatórios referentes ao Programa Educativo “Caixas Didáticas” que esse programa estava sob a coordenação de Maria Regina Batista e apoio de Silva Brasileiro.

As etapas de atividade do programa se dividiam em formação no museu, visita guiada à exposição e escolha das caixas didáticas. Os temas relacionados nas caixas didáticas eram sobre a cultura nordestina e eram compostos por fotografias, textos informativos, peças do museu e caderno didático.

Como resultado, concluímos que as atividades do programa educativo “Caixa Didática” trazia em seus conteúdos informativos diálogos com as disciplinas de História, Geografia, Artes, Português e Estudos Sociais, quando tematizava objetos da cultura indígena e permitia que não só professores, mas estudantes e a escola se envolvessem na construção de suas próprias exposições, operava com os modos de fazer, aos saberes intrínsecos da aprendizagem.

O tratamento didático operado na circulação das caixas didáticas, em nosso entendimento, considerava o uso de procedimentos que auxiliavam o tratamento

didático – pedagógico do acervo, ou seja, contava com todo um planejamento não só para o uso do acervo, mas na montagem das exposições nas escolas, como um museu itinerante.

Em comum esses quatro programas educativos analisados traziam a temática curricular de história dos patrimônios, o reconhecimento do museu como espaço educativo através da utilização do acervo e a criação do próprio acervo por meio das atividades propostas.

O processo formativo dos professores para que esses utilizassem o museu como recurso didático, por meio dos objetos como fonte histórica. E o esforço de aproximar as ações educativas do museu com a escola, trazendo a função do museu como um recurso didático à educação formal, possibilitando assim a integração desses espaços, das disciplinas, bem como trazendo ao professor leituras pedagógicas de como operar os conteúdos, formando-os como agentes da cultura e do saber histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os museus são instituições que estão à serviço da sociedade e são espaços educativos é que fundamentamos esta pesquisa, intitulada *Programas Educativo-Culturais do Museu do Homem do Nordeste e a contribuição para o Ensino de História - (1987-1997)*.

Em nossa pesquisa tratamos sobre a criação do Educativo do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE), tendo como o nosso objeto de pesquisa o desenvolvimento de seus Programas Educativos Culturais.

Observamos a produção do educativo do Museu do Homem do Nordeste dentro da perspectiva da educação não formal. Analisamos o processo de construção dos projetos desenvolvidos pelo educativo entre os anos de 1987 e 1997 e as possíveis contribuições geradas para o ensino de história.

Selecionamos então quatro programas educativos: o *Aprendendo no Museu*, *Museu no Magistério*, *Oficina de História* e *Caixas Didáticas*, recortando temporalmente o período que vai de 1987 a 1997. Analisamos a relevância do estudo das ações educativas do MUHNE e se esses programas dialogavam e poderiam trazer contribuições para o Ensino de História.

Não pretendemos aqui esgotar o tema abordado nessa escrita, ao contrário, desejamos que a nossa pesquisa seja um caminho a contribuir com outros pesquisadores.

Percebemos no desdobrar da pesquisa que o educativo do Museu do Homem do Nordeste tem um histórico profícuo de práticas e atividades, porém, as fontes que subsidiam seu histórico ainda carecem de uma organização e de ser mais exploradas.

Nesse sentido, analisar os programas educativo-culturais desenvolvidos pelo Museu do Homem do Nordeste, facilitou a compreensão de como esse espaço museal ofereceu outra estrutura de aprendizagem e contribuiu para a construção não só do sujeito que o visitava, mas também, as instituições que participaram dos

programas, os agentes culturais envolvidos no processo como artesãos, artistas locais, acadêmicos, ou seja, aqueles que tiveram a inserção dos programas na vida social da cidade.

Estruturamos a escrita dessa dissertação em três capítulos.

No Capítulo 1, intitulado de “Museu e História: Saberes Convergentes” trouxe um breve estudo revisionista sobre a História do século XX, bem como a história dos museus no mundo à luz da Nova Museologia e da História Cultural. Tratamos na revisão bibliográfica sobre a história dos museus, história cultural e seus conceitos.

Como recorte da história dos museus no Brasil, apresentamos também o histórico da Unesco e da Política Patrimonial no Brasil, buscando entender através do pensamento de Gilberto Freyre, como ele havia estruturado o conceito de museu e orientado sua abordagem, resultando na criação em 1979 do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE).

Nessa revisão bibliográfica concluímos que os museus estão para o público, assim como os livros estão para os leitores. As formas como os tipos de informações, conceitos e representações que envolvem os museus mudaram ao longo do século XX, nos mostrou que a forma de diálogo com seu público visitante.

Consideramos o museu como aparelho educativo, através do conhecimento histórico, social, cultural, ao qual torna palpável aos seus visitantes, situações que anteriormente se delimitariam a sala de aula ou até mesmo aos livros didáticos.

No Capítulo 2, intitulado “Museus e a formação de seus serviços educativos” debatemos sobre a formação dos espaços educativos dos museus, buscando remontar o histórico da educação dos museus, buscando remontar o histórico da formação dos educativos também mudou.

Debatemos com a bibliografia o papel do Educativo dos museus. Para isso buscando no referencial das propostas da Nova Museologia e nas Conferências do ICOM/UNESCO – Seminário Latino Americano de Museus no Rio de Janeiro (1958); A Mesa Redonda de Santiago do Chile (1972); A Declaração de Quebec (1984) e no 1º Encontro de Ecomuseus no Rio de Janeiro (1982), como os educativos passaram a ser pensados pedagogicamente à luz dessas propostas.

Avançamos nessa discussão trazendo à tona a criação do Educativo do Museu do Homem do Nordeste e dos seus Programas Educativo. Assim buscando relacionar a criação desse educativo, e suas atividades, ao que já preconizavam as conferências do ICOM, sobretudo a Mesa de Santiago do Chile (1972) e a Conferência de Quebec (1984). Nesses documentos se preconizava a relação dos museus com à cultura, a comunidade e a educação.

Finalizamos o capítulo colocando em perspectiva o campo da educação em museus frente à educação não formal. Onde concluímos que a Divisão dos Programas Educativo-Culturais favoreceu o ensino de história quando ampliou a margem de criação cultural e do saber através de suas atividades, considerando a própria historicidade, reconhecendo-se ou não dentro do discurso que as exposições trazem, junto com seus objetos e as atividades de mediação nas variadas temporalidades históricas e a construção do indivíduo enquanto sujeito histórico-social.

No Capítulo 3, intitulado “Programas Educativo do MHUNE” descrevemos os quatro programas educativos – *Aprendendo no Museu; Museu no Magistério; Oficina de História; Caixa Didática* – desenvolvidos no Museu do Homem do Nordeste entre os anos de 1987 a 1997.

Operamos a escrita deste capítulo com o auxílio dos documentos institucionais, fotografias e tabelas que permanecem nos arquivos da Fundaj e do MUHNE. Foram esses documentos que nos ajudaram a remontar o quebra-cabeça, o mais próximo possível de como cada programa foi pensado e desenvolvido.

Descrevendo as ações educativas desenvolvidas nesses programas, pontuamos o que estávamos visualizando e o que estávamos identificamos que remetia ao conteúdo de história.

De modo conclusivo, essa pesquisa permitiu perceber que a nossa hipótese, que reconhecia os programas educativos, em especial os Programas Educativo-Culturais do Museu do Homem do Nordeste como atividades que contribuíram para o ensino de história foram confirmadas. Em nossa leitura, ao propor essas atividades, o educativo aproximou-se da Museologia Social na prática de forma intuitiva.

Os movimentos de atividades culturais protagonizado pelo educativo do MUHNE nos permitiram durante a análise concluir que havia ligações com os conteúdos de história, além de normativas pedagógicas, embora as atividades propostas fossem realizadas através da educação não formal.

Para o ensino de história, consideramos que as contribuições versavam por meio da prática, com dramatizações, visitação ao museu, propostas de redação, feitura de brinquedos populares.

É válido também dizer que no mapeamento dos estudantes e professores nas atividades, percebemos que as propostas trazidas pelo educativo vinham frente a variadas estratégias para o uso do museu.

Nossa análise descritiva dos programas educativos *Aprendendo no Museu, Museu no Magistério, Oficina de História e Caixa Didática*, permitiu apontar que o museu, quando usado para uma finalidade pedagógica, contribui para o ensino de história.

Quando visualizamos a pesquisa sobre os programas educativos do Museu do Homem do Nordeste (MUHNE), com o recorte entre os anos de 1987 a 1997, tínhamos a ideia prévia de que as atividades desenvolvidas por esse setor do museu carregavam uma significativa contribuição didática e metodológica para o ensino de história.

À medida que avançávamos na coleta dos dados, buscamos identificar nos programas educativos “Aprendendo no Museu”, “Museu no Magistério”, “Oficina de História” e “Caixas Didáticas” os conteúdos escolares por eles abordados.

O modo de fruição que os programas provocavam, também ensinava por meio da prática os modos de registrar a história, fosse pela fonte documental (registros desenhados ou escritos, relatórios de visita) ou até mesmo através da criação de um boneco ou brincando, tendo como ponto de interlocução através de uma leitura de aprendizagem histórica cultural.

História indígena, história da etnográfica do Brasil, história nacional, como processos de eleição, direito ao voto, democracia, participação cidadã na sociedade, cultura popular, conservação do patrimônio histórico, relação dos sujeitos históricos

com sua própria historiografia, a historicidade através do uso de fontes históricas (dramatizações, atividades escritas, relatórios, fotografias, músicas, teatro), foram conteúdos identificados nos programas educativos, em nosso resultado de análise, pontes relevantes para a construção do conhecimento historiográfico.

Essas atividades promoveram o engajamento do sujeito histórico social por meio das ferramentas pedagógicas que os levavam a trabalhar a identidade cultural de forma crítica.

Com as atividades os estudantes entenderam sobre periodização da história, o trabalho com o tempo histórico, através do uso de fontes escritas (textos teóricos e redações). Como as atividades eram divididas em sequências, a didática utilizada pelo educativo facilitava o estudo mais pontual de conteúdos como a Política do Café com Leite, dando acesso a apropriação de um universo por meio de peças teatrais que simulavam os momentos vividos na história.

Se pensarmos nessas práticas pedagógicas, no momento dos estudos direcionados com os textos de apoio, na criação e interpretação de suas próprias leituras dos personagens, os estudantes encontravam sentido para a história que muitas vezes ficava restrita as aulas da escola e ao que era visto no livro didático.

Variadas formas e componentes curriculares de história são apresentados no desenvolvimento dos quatro programas que analisamos, validando nossa hipótese de modo afirmativo. Considerando o período ao qual aconteceram os programas educativos, percebemos por meio das estruturas operadas o diálogo com a cultura, patrimônio, a partir da história local e regional do Nordeste.

Julgamos que nossa pesquisa tem relevância pela contribuição que traz sobre a temática da educação em museus, pois ela reforça mais uma vez a importância dos museus como uma ferramenta educacional que trabalha em conjunto com a escola para expandir o espaço da sala de aula. Expondo objetos culturais que fazem o aluno expandir seu campo de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anais - 1º Conferência dos Ecomuseus
<http://www.ecomuseusantacruz.com.br/uploads/Publicacoes/2ece5a6517156e122e93f10a8898cf4d.pdf>

ANASTASSAKIS, Zoy. A cultura como projeto: Aloisio Magalhães e suas ideias para o Iphan. *Revista do Patrimônio*. n. 35, 2017.

BEIRIGO, Isabel Cristina Felipe. **Ensino de História, Museus e Memória**. Revista Museu, junho 2014. Disponível em: www.revistamuseu.com.br/artigos/art_asp?id=23532> Acesso em: 18/02/2017

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. DECRETO Nº 667, DE 16 DE AGOSTO DE 1890. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-667-16-agosto-1890-552093-publicacaooriginal-69096-pe.html>. Acesso em: 10/10/2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998. 108 p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. História : Ensino de quinta a oitava séries. I. Título.

BRAYNER, Vânia. **Uma gota de sangue no Museu do Homem do Nordeste**. Revista do curso Gestão da Comunicação. Ano XIV. Vol. 2. 2009.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira – Coord. Editorial. **O ICOM-Brasil e o Pensamento Museológico Brasileiro** – documentos selecionados. Vol. 1 e 2, 2010

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?**. 2º Ed. Zahar, 2004. _____ **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989/** Peter

Burke; tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

Caderno de Diretrizes Museológicas, 2016.

http://www.cultura.mg.gov.br/files/Caderno_Diretrizes_I%20Completo.pdf. Acesso em: 07/05/2019

CADERNOS DE SOCIOMUSEOLOGIA Nº 20 - 2003
17 [file:///C:/Users/deborah/Downloads/373-1-1250-1-10-20090616%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/deborah/Downloads/373-1-1250-1-10-20090616%20(2).pdf)

CADERNOS DE SOCIOMUSEOLOGIA Nº 20 - 2003
<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/373/282>.

Acesso em: 21/11/2018

Christian Manhart - Mesa-Redonda de Santiago do Chile - Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972 / José do Nascimento Junior, Alan Trampe, Paula Assunção dos Santos (Organización). – Brasília: Ibram/MinC; Programa Ibermuseos, 2012. v.1; 235 p.; 31. http://www.iber museus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf

CHUVA, Marcia. Relações de poder entre intelectuais e Estado nas décadas de 1930 e 1940. (Cap. 2) In: Os arquitetos da memória, Editora UFRJ, 2009.

CONSIDERA, Andréa Fernandes. Produção do conhecimento nos museus brasileiros entre 1876 e 1932. **XXVI Simpósio Nacional de História**, v. 26, 2011. https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/36-Produ%C3%A7%C3%A3o_do_Conhecimento_nos_Museus_Brasileiros.pdf

DESVALLÉS, André, MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. editores; Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury, tradução e comentários. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo : Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 3º Ed. EDUSP, São Paulo: 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREYRE, Gilberto. Culturas e museus. Recife, FUNDARPE, 1985.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor/ Maria da Glória Gohn. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUNBERG, Evelina. Manual de atividades práticas de educação patrimonial. Brasília, DF: IPHAN, 2007.

HARTOG, François. Memória, história, presente. In: Regimes de historicidade, Autêntica, 2013.

HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Extremos: O breve século XX**. Companhia das Letras, 1995. Sobre *história* / Eric *Hobsbawm* ;— São Paulo: Companhia das Letras, 2013

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Companhia das Letras, 2015.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. et alli. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

<https://www.louvre.fr/en/missions-projects>. Acesso em: 10/10/2018

<https://www.revistamuseu.com.br/site/br/>. Acesso em: 10/06/2018

IPHAN - Rodrigo Melo Franco de Andrade.

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/173> Acesso em: 03/07/2018

IPHAN. Pedagogium. Disponível in: <http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=604> Acesso em: 21/11/2018

IPHAN. Rodrigo Melo Franco de Andrade. Disponível in: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/173> . Acesso em: 03/07/2018

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu. In: CADERNO de diretrizes museológicas 1. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo

Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. 2ª Edição. Disponível In: http://www.cultura.mg.gov.br/files/Caderno_Diretrizes_I%20Completo.pdf

KNAUSS, Paulo. A presença de estudantes. O encontro de museus e escola no Brasil a partir da década de 50 do século XX. **Varia História**, v. 27, n. 46, p. 581-597, 2011. <http://www.scielo.br/pdf/vh/v27n46/10.pdf>

Legislação Informatizada - DECRETO Nº 667, DE 16 DE AGOSTO DE 1890 - Publicação Original. Decreto de lei 667, de 16 de agosto de 1890. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-667-16-agosto-1890-552093-publicacaooriginal-69096-pe.html>. Acesso em: 10/10/2018. <https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/Bases-para-a-Pol%3%adtica-Nacional-de-Museus.pdf>. Acesso em: 22/07/2019

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Solange Ferraz de. CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Fotografias – Usos sociais e Historiográficos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2011.

MACHADO, Ana Maria Alves - Cultura, ciência e política: olhares sobre a história da criação dos museus no Brasil. In: *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna* / Betânia Gonçalves Figueiredo, Diana Gonçalves Vidal, organizadoras. 2. Ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

Martinez, Jean-Luc. The Louvre: An Age-Old Institution Looks to the Future. Disponível in: <https://www.louvre.fr/en/missions-projects>. Acesso em: 10/10/2018.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do Patrimônio Cultural: uma revisão de premissas. In: IPHAN. **I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural: Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão**, Ouro Preto/MG, 2009. Brasília: IPHAN, 2012. P. 25-39. (Anais; v.2, t.1).

Missions & Projects -The Louvre: An Age-Old Institution Looks to the Future,
 Museu Nacional. Disponível in:
<http://www.museunacional.ufrj.br/dir/omuseu/omuseu.html>. Acesso em: 10/10/2018.

MUSEUS E POLÍTICA: APONTAMENTOS DE UMA CARTOGRAFIA José do Nascimento Júnior Mário Chagas In: CADERNO de diretrizes museológicas 1. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/ Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. 2º Edição.
http://www.cultura.mg.gov.br/files/Caderno_Diretrizes_I%20Completo.pdf

Nações Unidas. Disponível in: <https://nacoesunidas.org/conheca/historia/>
 Acesso em: 10/10/2018.

NORDESTE, O Museu do Homem. São Paulo: Banco Safra, 2000.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi, 1945 – Cultura é patrimônio: um guia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

ORIÁ, Ricardo. **Memória e Ensino de História**. In: O saber histórico na sala de aula. Circe Maria Fernandes Bittencourt (org). São Paulo. Contexto, 2009.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. **Ensino de História e Patrimônio Cultural: Um Percorso Docente**, 1. E.d. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2017.

Pedagogium. Arquivo Nacional – Mapa – Memória da Administração Brasileira.

<http://mapa.an.gov.br/index.php/component/content/article?id=604>. Acesso: 09/11/2018

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & História Cultural**. Grupo Autêntica, 2003. _____ **Cultura e Representações, uma trajetória**. Anos 90, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p.45-58, jan./dez. 2006.

PINHEIRO, Maria Lucia Bressan. Trajetória das ideias preservacionistas no Brasil: décadas de 1920 e 1930. *Revista do Patrimônio*. n. 35, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina. O historiador e suas fontes. in Apontamentos sobre a História do Museu Letícia Julião. São Paulo: Contexto, 2011.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. 2013.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS MUSEUS BRASILEIROS ENTRE 1876 E 1932 Andréa Fernandes Considera

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A doação do objeto** – O museu no ensino de História / Francisco Régis Lopes Ramos - - Chapecó: Argos, 2004.

RAMOS, Juliana da Costa. Museu do Homem do Nordeste: A narrativa expográfica de uma região (1979-2002). Dissertação de Mestrado, UFRPE, 2016.

Revista do Patrimônio Histórico e Nacional – IPHAN: 1937-2017. nº 35, 2017. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat_35.pdf. Acesso em: 04/03/2018

Revista do Patrimônio Histórico e Nacional – IPHAN: 1937-2017. nº 35, 2017. http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat_35.pdf. Acesso em: 04/03/2018

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Repensando a ação cultural e educativa dos museus**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1993. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=20&sigla=Patrimonio Cultural&retorno=paginalphan](http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do?id=20&sigla=PatrimonioCultural&retorno=paginalphan) Acesso em: 16/08/2014

SCHWARCZ, Lilia Moritz. STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 1º Ed. Companhia das Letras. São Paulo: 2015.

SOUSA, Jefferson Lindbergh de; VERARDI, Cláudia Albuquerque. Museu do Homem do Nordeste: entre o tradicional e o contemporâneo. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/>. Acesso em: dia mês ano. Ex. 6 ago. 2009.

SPHAN 20/ pró-memória. Fundação Nacional pró-memória. Subsecretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Secretaria de cultura. Ministério da Educação e Cultura. Setembro/ outubro, 1982. In: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Boletim_20.pdf. Acesso em: 03/07/2018.

Documentos não publicados:

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1986**. Recife, Ed. Massangana. 1987.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1987**. Recife, Ed. Massangana. 1988.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1988**. Recife, Ed. Massangana. 1989.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1989**. Recife, Ed. Massangana. 1990.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1990**. Recife, Ed. Massangana. 1991.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1991**. Recife, Ed. Massangana. 1992.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1992**. Recife, Ed. Massangana. 1993.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1993**. Recife, Ed. Massangana. 1994.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1994**. Recife, Ed. Massangana. 1995.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1995**. Recife, Ed. Massangana. 1996.

Fundação Joaquim Nabuco. **Relatórios de atividades de 1996**. Recife, Ed. Massangana. 1997.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/ MUHNE. **Folder de comunicação – projeto caixa didática**. Recife, 1997.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/ MUHNE. **Projeto caixa didática.** Recife, 1997.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/ MUHNE. **Projeto Museu no Magistério.** Recife, 1990.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/ MUHNE. **Ficha de comunicação interna – nº 036/95** Recife, 1995.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/ MUHNE. **Plano Anual de Trabalho – versão preliminar.** Recife, 1996.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/ MUHNE. Fichas de observação – Museu no Magistério – caixa nº 08 / 1990 a 1994. Recife.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/ MUHNE. Relatório de acompanhamento de projetos / 1990 a 1996. Recife.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/ MUHNE. Fichas de cadastro de projetos/atividades – plano anual de trabalho. Recife, 1996.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/ MUHNE. **Relatórios Orçamentários.** Recife, 1985.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.** Recife, 1986.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.** Recife, 1987.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.** Recife, 1988.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.** Recife, 1989.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.** Recife, 1990.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.**
Recife, 1991.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.**
Recife, 1992.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.**
Recife, 1993.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.**
Recife, 1994.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.**
Recife, 1995.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.**
Recife, 1996.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios Orçamentários.**
Recife, 1997.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Plano Anual de Trabalho.**
Recife, 1996.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios de Atividades.**
Recife, 1996 – pasta 234.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Relatórios de Atividades.**
Recife, 1990 – pasta 149.

Fundação Joaquim Nabuco – INDOC/MUHNE. **Fichas de Observação –
Museu no Magistério.** Recife, 1990 à 1994 – caixa nº 08.

ACERVO FOTOGRÁFICO

Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ/CEHIBRA. **Pastas de fotos – anos
80/90.** Recife.

CAIXAS DE NEGATIVOS

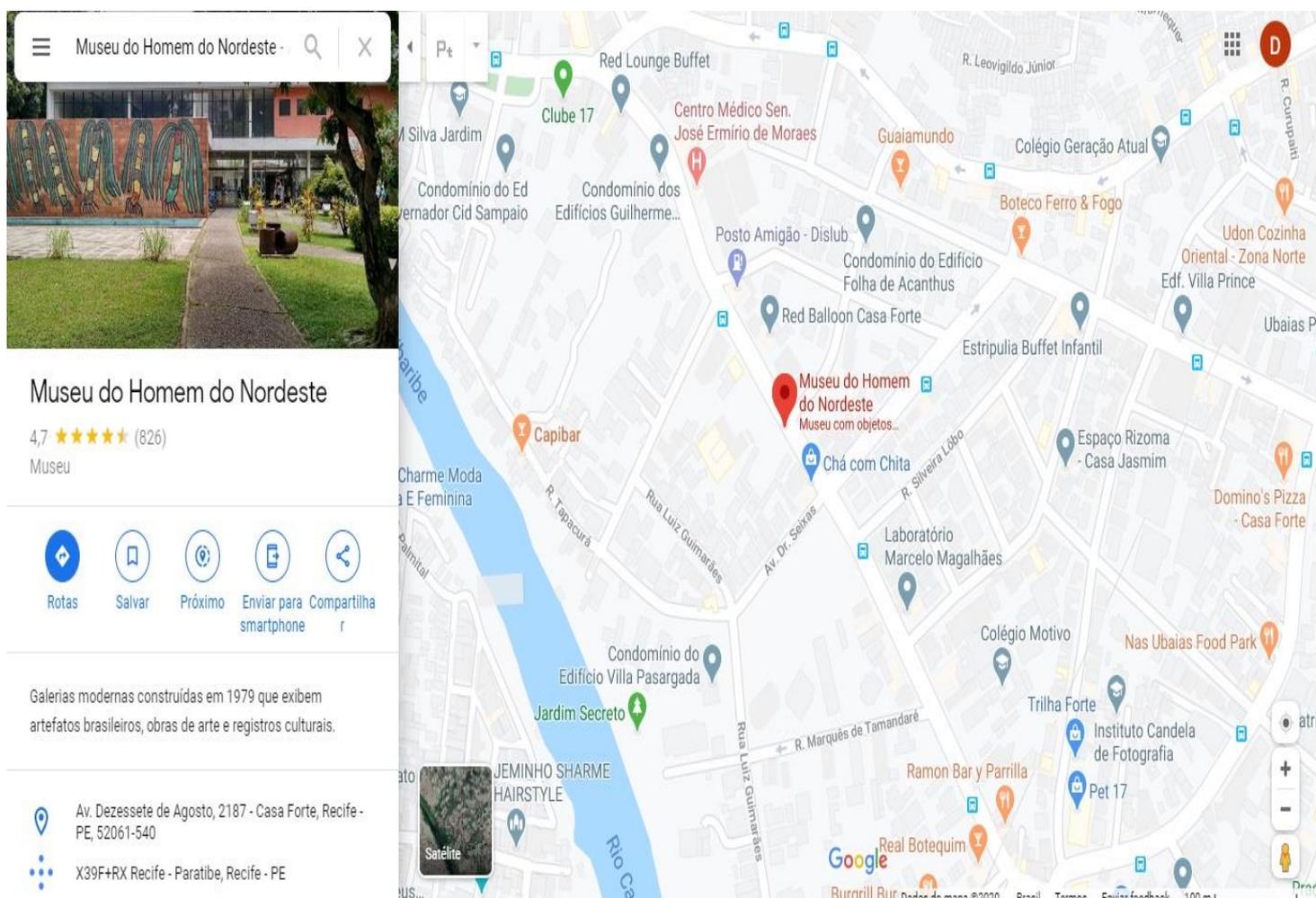
Projeto Museu no Magistério - C: 30.13 (13/08/1991) 30; 33A; 35; 44; 8; 9; 2; 6.

Regina c/ Caixas Didáticas - C: 22.24 (11/04/1996)41A; 44A; 5A;43A; 2A.

Oficina de História - C:30.6 (18/05/1989)14; 42; 2; 40; 7; 38.

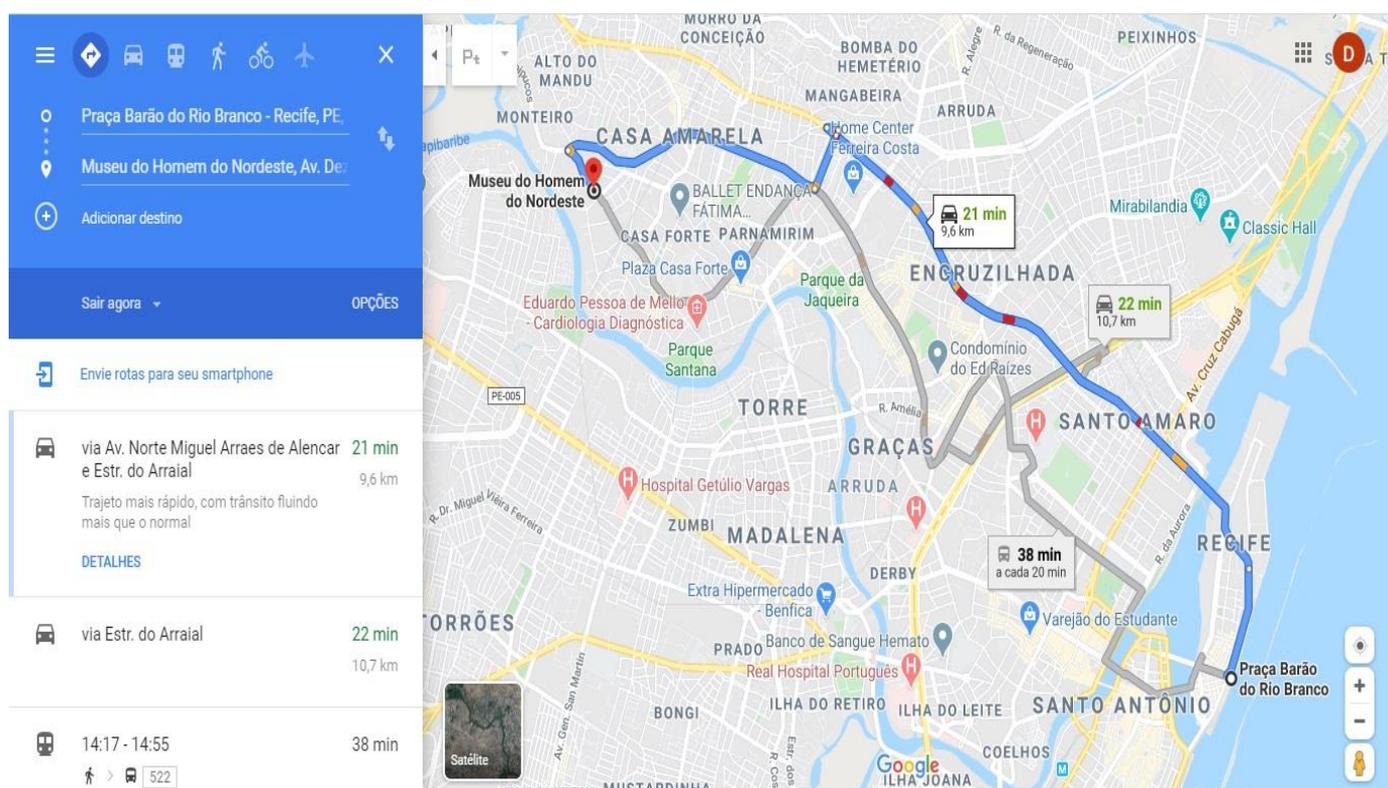
Caixa Didática para apresentação Colégio - C: 22.26 (16/04/1996) 1; 6; 26;27;25;22A.

ANEXOS



Coordenadas de localização do Museu do Homem do Nordeste. ANEXO A

Fonte: Google Maps – (<https://www.google.com/maps/place/Museu+do+Homem+do+Nordeste/@-8.0304154,34.9254915,19z/data=!4m2!1m6!3m5!1s0x7ab19a171db8011:0xa77a2d1957c0fea8!2smuseu+do+Homem+do+Nordeste!8m2!3d-8.0304433!4d34.9250221!3m4!1s0x7ab19a171db8011:0xa77a2d1957c0fea8!8m2!3d-8.0304433!4d-34.9250221>)



Coordenadas de localização para chegar ao Museu do Homem do Nordeste – Partindo do marco zero do Recife de carro ANEXO B

Fonte: Google Maps (<https://www.google.com/maps/dir/Marco+Zero+-+Recife,+PE/museu+do+homem+do+nordeste+coordenadas+google+maps/@-8.0452268,-34.9158978,14z/data=!3m1!4b1!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0x7ab18a48ed72541:0xf5636ba795e00cd4!2m2!1d-34.8711337!2d-8.0631633!1m5!1m1!1s0x7ab19a171db8011:0xa77a2d1957c0fea8!2m2!1d-34.9250221!2d-8.0304433>)