

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPG
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSANI HOBOLD DUARTE

**MUSEU E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO
MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL - MALPI
(ORLEANS, SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Marli de Oliveira Costa

**CRICIÚMA (SC)
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

D812m Duarte, Rosani Hobold.

Museu e educação: experiências pedagógicas no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel - Malpi (Orleans, SC) / Rosani Hobold Duarte. – 2018.

147 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Marli de Oliveira Costa.

1. Educação patrimonial. 2. Patrimônio cultural – Estudo e ensino. 3. Museus ao ar livre – Estudo e ensino. 4. Museus. I. Título.

CDD. 22. ed. 363.69

ROSANI HOBOLD DUARTE

**“MUSEU E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO
MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL- MALPI
(ORLEANS, SC)”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 10 de agosto de 2018.

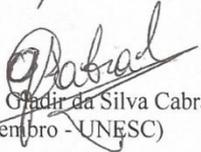
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Mari de Oliveira Costa
(Orientador - UNESC)



Prof. Dra. Deisi Scunderlick Eloy de
Farias (Membro - UNISUL)



Prof. Dr. Gadir da Silva Cabral
(Membro - UNESC)

Prof. Dra. Giani Rabelo
(Suplente - UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC



Rosani Hobold Duarte
Mestranda

Dedico este trabalho à minha Mãe.
Com apenas 67 anos de idade, aos poucos está perdendo a noção do tempo, não se reconhece mais diante da sua história, não consegue mais “contar histórias”, culpa de uma doença chamada Alzheimer.

AGRADECIMENTOS

Com todo o carinho e muita sinceridade.

Quero agradecer a Deus pela força, coragem e sabedoria durante toda esta caminhada. Sem a fé e sem acreditar em mim mesma, não conseguiria ir adiante.

Agradecer a Deus por ter tido a oportunidade de conhecer o Padre João Leonir Dall'Alba que, com sua frase "*te vira*", fez-me buscar coragem e iniciativa para ir em busca de realizações.

Ao meu esposo Ademar e minha filha Lara, por sempre acreditarem em mim, por entenderem minhas ausências, por sofrerem comigo, por partilhar em todas as minhas angústias e conquistas. Vocês são elementos da motivação em todas as minhas lutas.

Aos meus pais, que me incentivaram desde pequena a estudar, a enfrentar tudo com dignidade e honradez, meus exemplos de tudo de bom na vida.

À minha professora e orientadora Dra. Marli de Oliveira Costa, grande mestra, quem me ajudou a construir este trabalho com discernimento, paciência e confiança ao longo de todas as atividades.

Aos meus colegas Andréa e Richard, que contribuíram na revisão e formatação deste trabalho, para sempre companheiros de jornada.

Por fim, agradeço imensamente à Instituição Febave/Unibave onde trabalho há mais de 15 anos, que também foi e é um incentivo para continuar me aperfeiçoando, pela compreensão nas ausências em dias de trabalho e pela liberação nos períodos de aula. Sou apaixonada por sua história, sinto-me pertencente dela e de seu desenvolvimento.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

Obrigada!

“Museu, coleção de pedaços da vida que a memória da gente guarda, no tempo e no espaço!”

Dona Eliza (Parteira do Amapá - 60 anos)

Citado por Maria Célia T. Moura Santos no IV Fórum de Profissionais de Reservas Técnicas de Museus, em Salvador - Bahia, em novembro de 2002.

RESUMO

Este estudo trata-se de uma investigação realizada com cinco professores do Ensino Fundamental I e II, que visitaram o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel - Malpi, em 2017. O objetivo foi compreender se os professores investigados possuíam algum conhecimento acerca da metodologia de educação patrimonial e se a utilizaram durante as visitas ao Malpi. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica dos conceitos de Educação Patrimonial, Memória, Identidade e Museu, bem como da história do Malpi. A coleta de dados ocorreu mediante aplicação de um questionário semiestruturado, juntamente com observação das visitas, registradas em Caderno de Campo. Para discutir memória, identidade e Educação Patrimonial, as principais referências foram: Vani Moreira Kenski (1995), Myrian Sepúlveda dos Santos (2000), Maria de Lourdes Parreira Horta (1991/1999) e Leandro Henrique Magalhães (2009). Para refletir acerca do processo de consolidação dos museus e do próprio Malpi, os teóricos foram: Manuelina Maria Duarte Cândido (2014), Marlene Suano (1986) e Padre João Leonir Dall'Alba (2003). Com base na análise dos dados coletados, o estudo identificou que os professores investigados possuem fragilidades ao articular teoria e prática. Ou seja, observou-se que interagem com seus alunos e alunas durante a visita, mas tiveram dificuldades em expressar por meio da escrita os conceitos de museu, memória e identidade. Percebeu-se também, que conhecem bem pouco o significado da Metodologia da Educação Patrimonial. Conclui-se assim, sobre a urgência de formação continuada acerca da temática e a possibilidade do próprio Malpi de oferecer oportunidade para os educadores que levam alunos e alunas a visitar esse “lugar de memórias”.

Palavras-chave: Museu. Educação Patrimonial. Metodologia. Memória. Identidade.

ABSTRACT

This study is an investigation carried out with five elementary teachers, who visited the Museu ao Ar Livre Princesa Isabel - Malpi in 2017. The objective was to understand if the teachers investigated have any knowledge about the methodology of heritage education and used it during visits to Malpi. The methodology used was the bibliographic review of concepts of Patrimonial Education, Memory, Identity and Museum, as well as the history of Malpi. The gathering of the information to analyze the problem was the application of a questionnaire, along with observation of the visits recorded in Caderno de Campo. To discuss memory, identity and Patrimonial Education, the main references were: Vani Moreira Kenski (1995), Myrian Sepúlveda dos Santos (2000), Maria de Lourdes Parreira Horta (1991/1999) and Leandro Henrique Magalhães (2009). In order to reflect on the process of consolidation of museums and Malpi itself, we highlight Manuelina Maria Duarte Cândido (2014), Marlene Suano (1986) and Father João Leonir Dall'Alba (2003). The study identified that teachers investigated have weaknesses in articulating theory and practice. That is, I observed they interacted with their students during the visit, but they had difficulties in expressing through the writing the concepts of museum, memory and identity. They also know very little about the meaning of the Patrimonial Education Methodology, which led me to conclude on the urgency of continuing education on the subject and the possibility of MALPI itself offering an opportunity for educators who lead students to visit this "place of memoirs".

Keywords: Museum. Patrimonial Education. Methodology. Memory. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Mapa do Município de Orleans (SC).....	58
Figura 2: Centro de Documentação.....	65
Figura 3: Recibo de locomóvel	67
Figura 4: Regulamento da Gincana Conde D’Eu	68
Figura 5: Enchente de 1974.....	71
Figura 6: Carta enviada ao Príncipe	73
Figura 7: Projeto “Indústrias Familiares dos Imigrantes”	75
Figura 8: Altino Benedet.....	77
Figura 9: Museu em construção	77
Figura 10: Campanha para pedágio.....	78
Figura 11: Centro de Vivências.....	79
Figura 12: Relato manuscrito	81
Figura 13: Marcenaria e oficinas artesanais em construção	83
Figura 14: Engenho de açúcar	84
Figura 15: Prensa.....	85
Figura 16: Paisagem (Pôr do sol)	86
Figura 17: Engenho de cana em funcionamento	88
Figura 18: Olaria em funcionamento.....	88
Figura 19: Malpi.....	91
Figura 20: Mapa ilustrativo	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação dos Professores/as.....	114
Quadro 2: Identificação das Escolas.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
BR	Rodovia Federal
CEDUC	Coordenação de Educação Patrimonial
CEOM	Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina
CNRC	Centro Nacional de Referência Cultural
DAF	Departamento de Articulação e Fomento
Doc.	Documento
FEBAVE	Fundação Educacional Barriga Verde
ICOM	Conselho Internacional de Museus
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
KM	Quilômetro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MALPI	Museu ao Ar Livre Princesa Isabel
MASP	Museu de Arte de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pe.	Padre
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prof.	Professor (a)
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Rio Grande do Sul
S/D	Sem data
SC	Santa Catarina
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1. MUSEU COMO PATRIMÔNIO CULTURAL	33
1.1 MUSEUS COMO LUGARES DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES	33
1.1.1 Memória como experiência de lembrar e esquecer	35
1.1.2 A Memória é coletiva e individual	38
1.1.3 Memória e Identidades	40
1.2 A FUNÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA DOS MUSEUS	45
2 O MALPI NA HISTÓRIA DOS MUSEUS	50
2.1 BREVE HISTÓRIA DO SURGIMENTO DOS MUSEUS	50
2.2 OS MUSEUS NO BRASIL.....	54
2.3 A HISTÓRIA DO MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL - MALPI	58
2.3.1 O Município de Orleans (SC).....	59
2.3.2 Quem foi Padre João?	63
2.3.3 Do Museu da Imigração Conde D’Eu ao Museu ao Ar Livre Princesa Isabel.....	66
2.3.4 A construção e a consolidação do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel	76
2.3.5 Enfim, o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel	89
3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E PATRIMÔNIO CULTURAL	95
3.1 SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL.....	95
3.2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PROCESSO METODOLÓGICO.....	101
3.2.1 A História da Educação Patrimonial	102
4 O MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL E AS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL	113
4.1 IDENTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA E DO GRUPO PESQUISADO	113
4.2 OS CONCEITOS DE MUSEU E O MALPI	116
4.2.1 O que o Malpi oferece às escolas atualmente.....	118
4.3 ANTES DA VISITA: O PLANEJAMENTO DO ESTUDO, SEUS OBJETIVOS E CONTEÚDOS	119
4.3.1 Planejamento como organização do ensino.....	126
4.4 A METODOLOGIA ESCOLHIDA PELOS PROFESSORES E PROFESSORAS	129
4.4.1 As atividades após a visita.....	133

4.5 OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E MEMÓRIA.....	135
4.6 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM QUESTÃO	142
4.7 O MUSEU COMO ESPAÇO DE OPORTUNIDADE PARA AMPLIAR O CONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS.....	164

INTRODUÇÃO

Este estudo busca discutir a forma como alguns/algumas professores/as organizaram seus planejamentos de ensino envolvendo visitas ao Museu ao Ar Livre Princesa Isabel - Malpi, de Orleans (SC).

A escolha da temática deu-se por motivos vinculados à minha formação acadêmica. Em 2000, iniciei o curso de Pedagogia no Centro Universitário Barriga Verde - Unibave, e ingressei no Museu como estagiária, permanecendo nessa função por, aproximadamente, três meses. Em seguida, passei a coordenar o Centro de Documentação Histórica Plínio Benício¹ e, em 2002, também o Malpi. Essas funções me levaram, no último ano do curso de Pedagogia, a iniciar a segunda graduação: Bacharelado em Museologia, no mesmo Centro Universitário.

Considero importante a experiência de unir Pedagogia e Museologia, pois com essas formações passei a perceber as possibilidades que o espaço museu poderia oferecer para o ensino, se fosse utilizado pelas escolas adequadamente, no sentido de contribuir para o processo de valorização das identidades e o sentimento de pertencimento.

Na licenciatura em Pedagogia refletíamos que a prática educativa deveria ser diversificada, prazerosa, com sentido e que tivesse relação com a realidade vivida pelos estudantes. Na Museologia entendi que isso era possível, conectando cultura e educação. Fui percebendo como eu ia me identificando com o Museu, pois este é um patrimônio cultural material e imaterial. Patrimônios que ajudam a evocar minhas lembranças, dos tempos de infância e juventude em que também trabalhava na roça, lembrando-me de saberes e fazeres que meus pais me ensinaram.

Durante a trajetória acadêmica procurei pesquisar e realizar trabalhos voltados à Educação Patrimonial, focando em ações culturais e educativas, com o intuito de fazer com que minhas colegas que cursavam a licenciatura em Pedagogia comigo, percebessem o quanto o Museu é um lugar que pode ser usado como laboratório de estudos, contudo, sempre me questionava: que metodologias poderiam ser utilizadas para que as crianças e jovens que ali passassem percebessem sentidos naquilo que viam e ouviam? Minhas angústias giravam em torno de saber como

¹ Plínio Benício foi o último Diretor da Empresa de Terras e Colonização Grão Pará. Parte da documentação que se encontra neste Centro (localizado na Casa de Pedra), foi doado por sua família no ano de 2002, por isso seu nome foi dado ao Centro. (RAMPINELLI, 2013)

o Malpi, foco deste estudo, está sendo utilizado por professores e professoras que buscam neste lugar uma alternativa a mais para trabalhar os conteúdos da educação formal.

Quando resolvi ingressar no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), a vontade de continuar estudando Educação Patrimonial já estava vinculada à minha proposta de pesquisa. A partir do ingresso, tive oportunidade de conhecer outros conceitos e reformular definições anteriormente consolidadas. Destaco as categorias de: Educação Patrimonial, Cultura, Identidade e Memória. Após esse embasamento, consegui delimitar melhor o problema da pesquisa e elencar outras possíveis categorias de análise que contribuíram para nortear a investigação.

Compreendo a Educação Patrimonial² como um processo metodológico que pode ser empregado permanentemente em lugares de memória institucionalizados, como o Malpi, sendo que para cada faixa etária, pode haver estratégias compatíveis com a idade, para que o conhecimento seja apropriado. Proponho, então, discussões para responder às seguintes indagações: de que forma as visitas ao Malpi estão sendo planejadas? Qual a metodologia utilizada? Que conceitos os/as educadores/as entrevistados/as trazem consigo para aprofundar seu trabalho junto aos seus alunos e alunas?

O objetivo geral que fundamenta este estudo é: compreender se os professores e professoras que participaram deste estudo possuem algum conhecimento acerca da metodologia de Educação Patrimonial e se o utilizam durante as visitas ao Malpi. Os objetivos específicos são: identificar as estratégias utilizadas por professores de Ensino Fundamental em visitas ao Museu; observar se há um planejamento antes das visitas; acompanhar a visita, percebendo o interesse dos alunos e alunas; verificar se há atividades posteriores à visita; identificar se os professores e professoras possuem embasamento teórico acerca dos conceitos de Memória, Identidade, Museu e Educação Patrimonial.

Este trabalho integra as pesquisas em Ciências Sociais e Humanas compreendidas pela história e educação, adotando a abordagem qualitativa de investigação acadêmica.

A pesquisa abrange o Museu enquanto espaço educativo não formal e conceitual e a Educação Patrimonial enquanto metodologia para

² No capítulo terceiro irei abordar mais profundamente os conceitos sobre Educação Patrimonial.

mediação dos conteúdos encontrados nele e os visitantes. Os visitantes são estudantes de cinco turmas de Ensino Fundamental I e II que visitaram o Malpi, no município de Orleans (SC), durante o primeiro semestre de 2017.

No primeiro momento do percurso metodológico, realizei um levantamento bibliográfico para entender e esclarecer alguns conceitos. Na observação da visita, elaborei um roteiro para me orientar conforme os objetivos desejados (Anexo A). De acordo com a socióloga Menga Lüdke e a professora Marli E. D. A. André (1986), planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar, delimitando o tema claramente e o foco da investigação.

Para a entrevista com os professores e professoras, elaborei outro roteiro semiestruturado (Anexo B), para que eu pudesse obter as informações desejadas. Esse roteiro foi aplicado após a visita. Para Triviños (2008, p. 146), “a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teoria e hipóteses, que interessam a pesquisa”.

Posteriormente, segui com a análise dos resultados. Laurence Bardin (2006, p. 38), conceitua ‘análise’ como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, diz que, por meio de descrições, é possível obter indicadores quantitativos ou qualitativos que permitam a inferência das informações relativas às condições de produção.

Além desses procedimentos, utilizei também documentos encontrados em acervos do Museu e que ainda não foram investigados em outras pesquisas acadêmicas para narrar a história da construção do Museu, tais como: fotos, relatórios datilografados, manuscritos e impressos.

No que diz respeito aos “documentos” considerados possíveis para estudos históricos, a história cultural ampliou seu leque. Antes, apenas os documentos considerados “oficiais”, como os registros de jornais, atas, relatórios de governo ou aqueles que podiam ser quantificados eram passíveis de serem utilizados nas pesquisas. Os documentos chamados “não-oficiais” foram reconhecidos por essa vertente da história como documentos possíveis de consulta para a escrita da história. A iconografia, os artefatos e as escritas ordinárias³, bem como as narrativas orais

³ As escritas ordinárias ou sem qualidades são aquelas realizadas pelas pessoas comuns e que se opõem aos escritos prestigiados, elaborados com vontade específica de ‘fazer uma obra’ para ser impressa. FABRE, Daniel. *Par écrit*.

passaram a fazer parte da construção do *corpus* documental. A historiadora Sandra Jatahy Pesavento (2008, p. 96-97) afirma que a cultura material, como “as gravuras”, “estampas”, “objetos”, “construções e monumentos”, são referências que contam traços da história, de outros tempos, mas que “dependem do historiador para dar sentido a eles”.

A história cultural discute as interpretações culturais, a experiência histórica e humana de uma determinada cultura em dado período e lugar, não se fixando apenas à cronologia. Sobre história cultural, o historiador inglês Peter Burke (2005) considera que não existe concordâncias sobre a gênese dessa abordagem, da mesma forma que são polissêmicos os conceitos de cultura.

Ao expressar suas convicções sobre a história cultural, Pesavento (2008) alerta para a mudança de conduta do “historiador” nesse campo, no sentido de que as conclusões dos historiadores sobre os temas analisados não podem ser interpretações conclusivas, “pois o processo se encontra ainda em curso” (PESAVENTO, 2008, p. 93).

Trata-se de uma história não acabada, em que o historiador não cumpre o seu papel de reconstruir um processo já acabado, de que se conhecem o fim e as consequências. Não se trata, pois, da construção *ex-post* de algo que ocorreu por fora da experiência do vivido, pois o historiador é contemporâneo e, de uma certa forma, testemunha ocular de um processo que ainda se desdobra e do que não se conhece o término. (PESAVENTO, 2008, p. 93).

Pesavento (2008, p. 77) cita as cidades como espaços temáticos de pesquisa e espaços interdisciplinares, e não apenas locais onde se dá a realização da produção ou da ação social, “mas, sobretudo, como um problema e um objeto de reflexão”. Ainda segundo a autora, a história cultural trabalha com o imaginário urbano, “a percepção, identificação e atribuição de significados ao mundo”, as representações urbanas, como campo de investigação do historiador. Assim, é possível associar o espaço do Malpi como um ambiente temático e de pesquisa que nos traz possibilidades de estudos e reflexões.

Dessa forma, para compor meu *corpus*, utilizo as entrevistas aplicadas com os professores, as anotações das observações das visitas e documentos selecionados que se encontram no Centro de Documentação Histórica Plínio Benício, localizado na Casa de Pedra, no município de Orleans (SC).

Para abordar a temática, também pesquisei (teses e dissertações) antecedentes que apontam para a Metodologia da Educação Patrimonial em Museus. Observei que o tema Educação Patrimonial ainda é pouco estudado pelos professores no que diz respeito ao seu uso no Ensino Fundamental. Encontrei apenas uma pesquisa de mestrado intitulada **Saberes Docentes sobre Educação Patrimonial: análise de uma experiência na Educação Básica**, de autoria de Claudia Maria Soares Rossi, de 2015, que traz a preocupação voltada aos saberes docentes sobre educação patrimonial, em que o ponto de partida para compreender esses saberes foi a formação continuada realizada por um programa do governo local em Lavras (Minas Gerais).

No que se refere aos conceitos e categorias, busquei suporte nos conceitos de memória e identidade, patrimônio cultural, museu e Educação Patrimonial.

Sobre o conceito de identidade, Pesavento reflete que: “Enquanto representação social, a identidade é uma construção simbólica de sentido que organiza um sistema compreensivo a partir da ideia de pertencimento” (PESAVENTO, 2008, p. 89). Assim, as identidades são construções imaginárias que permitem aos indivíduos a vida em sociedade, estabelecendo relações e buscando a valorização e o respeito às diferenças.

Para aprofundar o entendimento sobre esse conceito, procurei me amparar nas leituras baseadas nos seguintes autores: Kathryn Woodward (2000), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Márcia Mansor D’Aléssio (1998) e Stuart Hall (2006).

Para trabalhar a construção das identidades que ressoam no museu, necessitei visitar o conceito de memória, amparada em: Myrian Sepúlveda dos Santos (2000; 2004), Ecléa Bosi (2003), Pierre Nora (1993) e David Lowenthal (1998), autores e autoras que me levaram a perceber que a memória tem um sentido muito mais amplo do que eu compreendia. A relação da memória com a vida é constante. Lowenthal (1998, p. 103) afirma que:

A função fundamental da memória, por conseguinte, não é preservar o passado, mas sim

adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo à nossa volta.

Depois de apresentar os conceitos de memória e identidade, apresento, de forma geral, o conceito que mais atravessa meu estudo: Educação Patrimonial. No que se refere à Educação Patrimonial, a museóloga Maria de Lourdes Parreira Horta (1999, p. 4) a concebe como “um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sócio-cultural e da trajetória histórico temporal em que está inserido”. Não é possível ver um objeto isolado, fragmentado, fora de seu contexto histórico. Qualquer objeto pode oferecer grandes informações a respeito da sociedade que o criou, usou e transformou, cada evidência traz consigo uma multiplicidade de aspectos e significados. Para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Cultural - IPHAN (2014, p.19):

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação.

O conceito de Educação Patrimonial é atravessado pelo de Patrimônio Cultural. Sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial, utilizo reflexões de: Evelina Grunberg (1999; 2000); Maria de Lourdes Parreiras Horta (1991; 1999; 2000); Maria Isabel Leite e Luciana Esmeralda Ostetto (2005); José Ricardo Oria Fernandes (1993), Flávia Cristina Antunes de Souza e Meriluce Samara Weiers (2009); João Carlos Nogueira e Tania Tomázia do Nascimento (2012); Leandro H. Magalhães (2009); Carlos A. C. Lemos (1981); André Desvallées e François Mairesse (2013), dentre outros.

Alguns desses pesquisadores trazem em suas publicações as mudanças do conceito de Patrimônio ao longo do tempo, discutem as

questões jurídicas e fazem relação com outros conceitos, como cita Cardoso (*apud* NOGUEIRA; NASCIMENTO, 2012, p. 22) quando diz que o maior Patrimônio são as pessoas, pois são elas que mantêm a memória viva, sendo assim “o Patrimônio tem uma profunda relação com a Memória”. De acordo com os museólogos André Desvallées e François Mairesse (2013, p. 74):

O patrimônio é um bem público cuja preservação deve ser assegurada pelas coletividades, quando não é feito por particulares. A inclusão das especificidades naturais e culturais de caráter local contribui à concepção e à constituição de um patrimônio de caráter universal.

Ao trabalhar com Educação Patrimonial, é preciso lembrar que estou trabalhando com a cultura, tentando sensibilizar para o reconhecimento de identidades. Nesse contexto, Pesavento (2008, p. 15) destaca que “precisamos entender a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo [...] a cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica”. Burke (2005, p. 52), em sua definição sobre cultura, destaca que:

[...] é um padrão, historicamente transmitido, de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atitudes acerca da vida.

Dessa forma, a Educação está fundamentada em conceitos históricos e culturais que buscam problematizar situações vividas, sociais e políticas, para, assim, perceber o sentido e o significado do mundo em que está inserida. Portanto, é possível conceber a educação em um contexto de transformação e superação do modo de viver na sociedade, buscando outras formas e possibilidades da sobrevivência humana pautadas em uma prática social marcada pela dialética, uma formação que busca preparar para a vida, perceber que o conhecer é fundamental para o fazer e o conviver, resultando no ser, “num processo permanente e sistemático” (HORTA, 1999, p. 6).

Sobre o conceito de cultura, consulte os escritos de: Roque de Barros Laraia (2013) e Tomaz Tadeu da Silva (2000), que acrescentaram reflexões ao meu repertório de conhecimento, ampliações a respeito do tema. Para o antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia (2013, p. 72), “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais Natural”. Podemos dizer então, que estudar cultura é aprender e compreender as formas de ser e de viver o mundo material que é compartilhado por grupos humanos.

Para organizar o estudo foi necessário, antes de abordar as visitas ao museu, conhecer sua história. Assim, esta produção dissertativa apresenta quatro capítulos. O primeiro, intitulado “O museu como patrimônio histórico-cultural”, traz o significado de patrimônio, conceitos de memórias e identidades, fazendo a relação com o papel dos museus na função social e educativa na sociedade e na escola.

No segundo capítulo, apresento tópicos sobre a história dos museus, percorrendo sobre a trajetória do surgimento dessas instituições e o sentido da palavra ‘museu’. Sobre o Malpi, faço uma contextualização deste espaço como um lugar da pesquisa, elencando suas características, o porquê de sua existência, sua importância cultural para a região, sua representação acerca do modo de vida dos “colonizadores”, seus saberes e fazeres, e o museu como ferramenta de ensino.

No terceiro capítulo, apresento algumas reflexões sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial como metodologia.

No quarto e último capítulo, analiso as observações das visitas e questionários aplicados a alguns professores e professoras que levaram seus alunos e alunas no Museu, em 2017.

Ao apresentar este estudo, preocupei-me em contextualizar a pesquisa a partir de temas considerados importantes para a compreensão da Educação Patrimonial, como processo de reconhecimento e de valorização do Patrimônio Cultural.

1. MUSEU COMO PATRIMÔNIO CULTURAL

Eles transformam coisas em objetos, quando as deslocam do ambiente cotidiano, distanciando-as do universo estritamente concreto, e as ingressa em uma ordem simbólica, conferindo-lhes novos significados. (JULIANO, 2015, p. 88)

A citação escolhida para introduzir este capítulo traz uma reflexão que faz pensar no papel dos museus em modificar o sentido dos objetos, oferecendo-lhes outros sentidos. Faz pensar também que os museus, quando visitados, são responsáveis por oportunizar interações entre pessoas e objetos em momentos e lugares diferentes. Os museus possibilitam evocar memórias, relembrar e ressignificar situações vividas, abordando identidades e provocando emoções.

Este capítulo busca discutir as possíveis interações dos objetos musealizados com os visitantes dos museus, entendendo esses objetos e o museu como patrimônio cultural. Para tanto, apresento os conceitos de Memória e Identidade, o papel educativo dos museus e sua função social.

1.1 MUSEUS COMO LUGARES DE MEMÓRIAS E IDENTIDADES

O historiador Francês Pierre Nora (1993), no seu clássico artigo “Entre memória e história: a problemática dos lugares”, afirma que jamais se construíram tantos lugares de memórias como no tempo atual e que esses espaços estão surgindo com mais frequência por causa do sentimento de que não há memória espontânea, por isso a necessidade de criá-los. Assim, “os lugares de memórias são antes de tudo resto” (NORA, 1993, p. 13), restos daquilo que não existe mais.

Ao abordar os lugares de memória, Nora (1993) refere-se às memórias oficiais da França, constituídas para referendar o Estado Moderno. A historiadora Ana Cláudia Fonseca Brefe (1998, p. 287) detalha que o nascimento do museu se deu para ser:

[...] um lugar de representação e legitimação na Nação, está intimamente ligado à questão do público e, mais especificamente falando, de um novo espaço público de sociabilidade que se constitui conjuntamente ao desenvolvimento do

Estado moderno, a partir de meados de século XVIII.

O sociólogo Pierre Félix Bourdieu (1989) afirma que o processo de criação dos estados-nação impôs uma disputa pelo “poder simbólico” que consiste na luta pelo monopólio “de fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, e de impor a definição legítima” (BOURDIEU, 1989, p. 113). Da mesma forma, Stuart Hall (2006, p. 51), sociólogo jamaicano, explica que a criação de “culturas nacionais” estruturam discursos por meio de “estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado”, produzindo assim sentidos e identificações das pessoas com a “nação” e construindo identidades. Nesse sentido, o Estado passa a ser uma instituição política controlada por uma classe social dominante e que representa o predomínio dos interesses dessa classe sobre o conjunto da sociedade. E o passado, por meios dos museus e lugares de representação e guarda de memórias, começa a ser utilizado para legitimar identidades selecionadas.

Os “lugares de memória” podem ter como objetivo serem espaços de auto-reconhecimento, de valorização de identidades, de estudos e pesquisas, de interação e reflexão democrática e não apenas servir à preservação de locais escolhidos para referendar o interesse político específico de um grupo da sociedade, com discursos de manutenção da tradição, mas, sim, lugares onde se buscam sentido, respostas e reflexões que ajudem os seres humanos a se reconhecerem no tempo que vivem.

Se de forma geral os museus são lugares de representação e guarda de memórias, sabe-se que eles foram se formando em diversos períodos históricos. Ao visitar um museu, é essencial conhecer a época em que surgiu. Será que a democracia, no sentido de espaço de interação com a comunidade, está presente na criação dos museus públicos? Que memórias são representadas nas exposições?

Santos (2000, p. 272) afirma que é possível encontrar nos museus “de arte, ciência ou história [...] discursos historicistas, científicos e universalizantes que associam os objetos que têm sob sua guarda a um imaginário nacional, que é partilhado e reconhecido pelos diversos membros da nação”. Para Brefe (1998, p. 286), “o museu é o lugar em que a cultura material é elaborada, exposta, comunicada e interpretada”.

Quando Brefe (1998) comenta que o museu é “um lugar de cultura material comunicada e interpretada”, busca em suas palavras apresentar a amplitude do espaço museal para a comunidade como um lugar concreto repleto de significados e de um imaginário coletivo na nação. A

importância de se construir identidades associadas às memórias que pertencem a certos grupos faz com que esses grupos se reconheçam diante do mundo.

Também é necessário chamar atenção para os grupos minoritários, as culturas excluídas. A historiadora Márcia Mansor D’Alessio (1998, p. 270) afirma que “os estudos de memória respondem a uma necessidade de busca de identidades ameaçadas”. Esses grupos minoritários muitas vezes não são reconhecidos nos sistemas existentes do poder, por serem lhes negados vez e voz para se manifestarem.

Nos museus encontram-se subsídios históricos da memória de um povo, de sua formação e de sua cultura. Esses elementos se constituem num patrimônio capaz de expressar a heterogeneidade dos povos. Dessa forma, o entendimento da categoria “memória” por aqueles que trabalham e que visitam os museus é necessário, pois instiga problematizações sobre as lembranças a partir de reflexões e observações realizadas no espaço do museu, incluindo seu acervo material e o próprio patrimônio material explícito em seu contexto.

Acredito ser necessário discutir a diferença entre memória e história, pensar a memória para além das lembranças, ou seja, alcançar os esquecimentos, entender essa categoria como construção social, pois ela está conectada à humanidade, somos interação/relação social. As lembranças emergem, muitas vezes, porque há provocações realizadas por pessoas, imagens, objetos, perfumes, sabores ou sons.

1.1.1 Memória como experiência de lembrar e esquecer

Vani Moreira Kenski (1995), pedagoga e geógrafa, traz vários sentidos para a memória, afirmando que “a memória é cultural”, pois, às vezes, as pessoas lembram o que é essencial para poder se socializar em um determinado grupo. Hall (2006) e Woodward (2000) colocam que a identidade está diretamente ligada à memória coletiva. Aproximando as reflexões dos autores, pode-se compreender que, por vezes, as pessoas são reféns da sociedade. A sociedade, de certa forma, seleciona o que se deve lembrar e o que se deve esquecer. Essa seleção é realizada pelos que estão na direção do Estado ou de outras instituições. Por exemplo, ao erguer um monumento, elege-se uma memória, cria-se uma identidade. Meu objeto de estudo, o próprio museu pode ser entendido como um monumento repleto de objetos de memórias selecionados, pertencentes a

determinado grupo social. Tal seleção contribui para a consolidação de uma suposta identidade de Orleans como cidade de imigração italiana.

Ainda segundo Kenski (1995, p. 137), quando se refere à memória, geralmente as pessoas se reportam “a algo vivido, experienciado no passado e que retorna, como lembrança no presente”. Para Montenegro (1993, p. 56), “a memória é resultante da vivência individual e da forma como se processa a interiorização dos significados que constituem a rede de significações sociais”.

Kenski (1995) e Montenegro (1993) trazem conceitos que chamam atenção e fazem pensar quando se ouve a expressão “a memória recupera o passado”. A memória não pode recuperar o passado real porque ela também é esquecimento, ela é seletiva, envolve tanto o lembrar quanto o esquecer, representa não a ida ao passado, mas exclusivamente a presença deste no presente por meio da avaliação que quem recorda realiza ao se reportar o que passou. Na perspectiva de Nora (1993), “a memória é vida, está sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento” (NORA, 1993, p. 9).

No artigo intitulado “O pesadelo da amnésia coletiva”, a socióloga Myrian Sepúlveda Santos (1993, s/p) enfatiza que a amnésia coletiva se dá por conta do mundo competitivo em que se vive, “a racionalidade e a informatização substituem sentimentos, vínculos pessoais que eram presentes em antigas comunidades”. As pessoas, por sua vez, de acordo com a autora, se tornam “incapazes de sentir, julgar e defender seus direitos”. Entretanto, a memória é condição de humanização.

Ao reportar ao passado, parte-se sempre do tempo presente. É no contexto do momento que se revisita o passado. E os espaços museais são lugares de evocação de lembranças, de interação da memória com a história. De acordo com o historiador americano David Lowenthal (1998, p. 75), “toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos a consciência de acontecimento anterior, distinguimos ontem de hoje e confirmamos que já vivemos um passado”.

Kenski (1995, p. 139) fala que o conceito de memória é amplo, singular e difícil de ser sintetizado, “a memória é diferenciada no sentido como é considerada e estudada em muitas áreas do conhecimento e em muitas épocas”. A autora fala sobre “o sentido orgânico da memória individual”, chamando atenção que deve ser distinguida dos hábitos diários, que são os comportamentos mecânicos adquiridos no convívio social por grupos que influenciam na vida do sujeito. Em “se tratando de memória individual, a recuperação de lembranças do passado, do ‘já

vivido', é algo mais complexo e que exige do sujeito um conjunto de operações mentais ampliado e diversificado" (KENSKI, 1995, p. 142).

Quando a lembrança é evocada pelo indivíduo, a emoção pode vir à tona e se manifesta. São as diferenças emocionais que revelam a entonação, a evocação vem revestida de sentimentos e, sob o efeito da emoção, o sujeito pode lembrar ou esquecer de um determinado acontecimento de sua vida. Na perspectiva freudiana:

[...] a cena original jamais é perdida. Ela retorna, sempre diferente, em estruturas simbólicas que se revelam nos sonhos ou nos atos falhos [...]. O esquecimento é saudável [...] é impossível lembrarmos tudo, o tempo todo. Mas a lógica da emoção encaminha alguns momentos, sentimentos, ações e sensações que precisamos esquecer, para serem "estocados" em algum lugar da nossa interioridade. (KENSKI, 1995, p. 144)

Esse lugar seria o inconsciente. Kenski cita o filósofo francês Bergson (1959), que relaciona memória e inconsciente: "todas as lembranças encontram-se potencialmente 'vivas' em um espaço indefinido que ele chama de inconsciente. [...] Assim, os momentos vividos não deixam de existir" (KENSKI, 1995, p. 145). Nesse sentido, acredita-se que a memória pode ser evocada por meio de situações eventuais, momentâneas, por exemplo, comer um alimento em que o sabor seja o motivo de lembrar algum acontecimento do passado.

Um simples sabor nos reporta a lembranças que, às vezes, estavam adormecidas. Isso dependerá da memória emocional, que ativará outras lembranças esquecidas a partir daquela. Onde há memória há também esquecimento, uma se contrapõe à outra, e é nessa diferença entre memória e esquecimento que se encontram as diferenças e sentidos das coisas. Ninguém entra no museu mais de uma vez com o mesmo olhar, o museu muda, as pessoas mudam, as experiências e percepções mudam.

A mesma autora (KENSKI, 1995, p. 146) cita o filósofo Alemão Walter Benjamin (1985), para ratificar que "um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois". Assim, observa-se a necessidade de reutilizar a memória quando o passado invade as pessoas por meio de sua cultura material, por meios de resíduos e vestígios que o ser humano produz em seu saber fazer ou quando se visita um museu, por exemplo.

1.1.2 A Memória é coletiva e individual

Lowenthal (1998, p. 78), ao se reportar ao conhecimento do passado, afirma que:

O passado é tanto individual quanto coletivo. [...] a memória é total e intensamente pessoal; [...]. Recordamos apenas nossas próprias experiências em primeira mão, e o passado que relembramos é intrinsecamente o nosso próprio passado.

Sua experiência com os estudos de memória mostra que “nossa continuidade depende inteiramente da memória: recordar experiências passadas na liga a nossos *selves* anteriores, por mais diferentes que tenhamos nos tornado” (LOWENTHAL, 1998, p. 78). O mesmo autor afirma ainda que “o que temos de mais pessoal e sigiloso são nossas lembranças”, elas fazem parte de nossa personalidade, de nossa continuidade (1998, p. 78).

O sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006) argumenta que a memória é social e coletiva, pois é constituída nas relações sociais entre os grupos e pessoas. A memória individual está relacionada à história pessoal e seus processos subjetivos, no entanto precisamos da lembrança dos outros para confirmar as nossas. As lembranças são complementadas pelos outros, os sonhos são particulares.

A memória é importante para cada indivíduo ou para a coletividade, colaborando para a construção de identidades culturais. Os museus podem preservar memórias, não no sentido de estagnação, mas de cuidado, zelo, importância e valorização, o que liga às gerações presentes com as gerações passadas.

Halbwachs (*apud* KENSKI, 1995, p. 146) reforça o conceito da memória social quando afirma que “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só estivemos envolvidos e com objetos que só nós vimos”. Eis a importância da cultura material preservada pelos museus.

Se as pessoas não se reconhecem, se suas emoções não forem evocadas ao visitar um museu, ele, o museu, pode ser um lugar inerte, sem sentido, totalmente novo para quem o visita. O novo, no sentido daquilo que nunca foi visto, algo que não foi registrado na memória, não foi visto e nem estudado antes. Assim, os museus também são espaços de

registros de memórias, de busca de significado naquilo que se vê e que se está vivenciando.

O valor simbólico que atribuímos aos objetos ou artefatos é decorrente da importância que lhes atribuímos a memória coletiva. E é esta memória que nos impele a desvendar seu significado histórico-social, refazendo o passado em relação ao presente, e a inventar o patrimônio dentro de limites possíveis, estabelecidos pelo conhecimento. (CAMARGO, 2002, p. 31 *apud* SOUZA, 2016a, p. 44)

Trata-se de buscar significado no que se vivencia ou no que se vê, em identidade, em autoreconhecimento, pois “relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que somos, confirma o que somos” (LOWENTHAL, 1998, p. 83 *apud* SOUZA, 2016b, p. 28). Os museus podem ter como uma de suas funções o comprometimento com as memórias.

De acordo com Nora (1993, p. 17), “temos uma memória coletiva presente que nos pressiona e que já não é mais nossa, que nos põe um olhar que não é mais ingênuo”. A memória coletiva é formada por fatos e aspectos julgados relevantes e que são guardados como ‘memória oficial’ da sociedade. Nora (1993, p. 14) ainda elucida sua preocupação quando pontua que a memória está tomada de “lugares de unanimidade sem humanismo, que não exprimem mais, [...] mas onde palpita ainda algo de uma vida simbólica”. As palavras de Nora (1993) dizem respeito a alguns espaços de memórias que foram criados simplesmente para exaltar interesses pessoais ou de grupos, ou seja, lugares conhecidos, como monumentos, a criação de quadro ou obras literárias, mas sem sentido para a maioria das pessoas, tornando-se apenas “local”.

Michael Pollak (1992), sociólogo austríaco, chama atenção para os processos de tentativa de submissão das diferentes versões e memórias. Os grupos minoritários, as “memórias subterrâneas” mesmo reprimidas, opõem-se à “memória oficial” e instigam momentos de crise, “ressentimentos acumulados no tempo”, suas lembranças proibidas ou vergonhosas e angústias que jamais puderam demonstrar publicamente. No mesmo sentido:

A contestação no presente busca justificação para a criação de novas e futuras identidades nacionais,

evocando origens, mitologias e fronteiras do passado. Os atuais conflitos estão, com frequência, concentrados nessas fronteiras, nas quais a identidade nacional é questionada e contestada. (WOODWARD, 2000, p. 23)

Desse modo, percebe-se que existem conflitos nas tentativas de se legitimarem algumas memórias oficiais, pois há resistências e reivindicações por parte dos grupos excluídos.

1.1.3 Memória e Identidades

A construção de identidades nacionais depende da participação ou exclusão relativa da cultura que as envolvem. As questões culturais estão intrinsecamente ligadas à identidade cultural. Para Woodward (2000, p. 24), a diferença entre as diversas identidades nacionais reside nas distintas formas pelas quais elas são imaginadas. Da mesma forma, Pollak (1992) desenvolve a ideia de “enquadramento da memória”, entendendo que ela é constituída por escolhas.

A memória está ligada à identidade no sentido de que é por meio do reconhecimento das identidades, de saber “quem somos”, de “onde viemos”, que se busca sentido nas práticas da vida e naquilo que se pensa. Segundo Woodward (2000, p. 10), “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. Constroem-se identidades por meio das relações sociais que cercam as pessoas, da história dos antepassados, daquilo que os envolve e nas relações de pertencimento”.

Tomaz Tadeu da Silva (2000), ao falar em identidade, aborda a diferença, a ideia de diversidade. Nessa perspectiva, a diferença e a identidade socialmente e pedagogicamente aceitas e aconselhadas dizem respeito à tolerância para com a diversidade e a diferença. A identidade pode ser considerada um produto derivado da diferença, elas estão sempre interligadas no multiculturalismo⁴. A identidade e a diferença produzem

⁴“Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Multiculturalismo é substantivo, refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2000, p. 50).

representações, estas por sua vez, produzem significados que oferecem sentido às experiências, “tornando possível saber aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (WOODWARD, 2000, p. 17).

Mas será que se pode afirmar que a identidade é fixa, que ela é legítima? De acordo com Silva (2000), a identidade pode ser também resultado de atos de criações linguísticas, criações culturais e sociais. Assim, compreendo que, como são criações, as práticas culturais e sociais mudam com o tempo, adquirem outras características, sofrem adaptações e a identidade também sofre com essas alterações.

Hall (2006, p. 13) também acredita que a identidade não é fixa, para ele “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Uma das principais contribuições de Hall (2006) é a afirmação de que, no mundo globalizado em que se está inserido, não há possibilidade de definição de uma única identidade cultural. Sendo assim, o autor questiona a integridade das identidades nacionais. Percebe-se que o processo globalizador tem enfraquecido as formas nacionais de identidade, mas em alguns locais estas ainda permanecem fortes. No entanto, as identidades locais, regionais e comunitárias têm se consolidado, produzindo a fragmentação de códigos culturais e gerando a multiculturalidade. O autor destaca ainda que, quanto mais a vida social é influenciada pela globalização, gerando, assim, infiltrações culturais, “mais as identidades se tornam desvinculadas, desalojadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75).

Do mesmo modo, Woodward (2000, p. 20) também traz a preocupação com o fenômeno da globalização, que provoca transformação nos setores econômicos e culturais, causando mudanças nos “padrões de produção e consumo, os quais por sua vez produzem identidades”.

Aproximações semelhantes são enunciadas por Hall (2006, p. 14), quando prevê que “a destruição das identidades nacionais é duvidosa, mas ocorrerá com a produção simultânea de novas identificações globais e locais”. Para ele, na realidade atual, a discussão sobre identidade vai além do dilema em torno da preservação das raízes identitárias ou do seu desaparecimento. O autor defende que há outra possibilidade: a de “tradução”, ou seja, formações de novas identidades híbridas por meio de negociações, transferências e fusões culturais.

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio,

fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Assim, a chamada crise de identidade é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2006, p. 11)

Ao pensar a ideia do híbrido nas identidades, no Malpi, penso poder questionar a identidade que se quer legitimar, a do museu enquanto lugar de memória da cultura italiana apenas, pois todos os artefatos e maquinários dispostos neste espaço dizem respeito à troca entre algumas culturas, a exemplo, o engenho de farinha de mandioca e de fabricação de polvilho.

Identidade, portanto, é um conceito relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica, “que é o meio pelo qual damos sentido às práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e incluído” (WOODWARD, 2000, p. 14). Revisitando Silva (2000, p. 82), percebe-se em sua escrita como pode se dar a inclusão e a exclusão, quando ele observa que “o que somos também significa dizer o que não somos”. Essas declarações sobre quem ou o que pertence ou não pertence revela, muitas vezes, o excluído e o incluído na sociedade.

No entanto, é preciso cuidado ao fazer uso de discursos que afirmam ou reafirmam identidades. Pode-se dizer que a identidade é relacional ao poder. O privilégio de poder atribuir diferenças a valores identitários de grupos sociais pode, no entanto, causar desconforto e, em algumas circunstâncias, o sentimento de revolta, gerando, assim, disputas e desentendimentos, resultando em crises de identidades individuais ou coletivas em grupos que não sabem como agir, como prosseguir e que começam a questionar-se sobre sua própria maneira de ser e de pensar.

Atualmente, existem nas sociedades muitos conflitos instalados compreendidos como sinal de crises de identidade. “Identidade e crise de identidade são palavras e ideias bastante utilizadas e parecem ser vistas por sociólogos e teóricos como características das sociedades contemporâneas [...]” (WOODWARD, 2000, p. 21).

Será que a tolerância, a paciência e o respeito estão sendo praticados como deveriam, para a construção de uma sociedade sem desigualdades sociais e mais democrática? É preciso refletir e problematizar muito sobre isso, trabalhando com as crianças e jovens

sobre o tema, passando pela luta por políticas públicas comprometidas com uma sociedade democrática?

Jurjo Torres Santomé (1995, p. 161), pedagogo espanhol, contribui afirmando: “As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”. Nessa perspectiva, a professora Eliane Santana Dias Debus (*apud* NOGUEIRA, 2012, p. 138) concorda que:

O espaço escolar e suas instituições de ensino formal, em seus diversos graus, têm sido o local de semeadura do pensamento multiculturalista. No entanto, esse espaço e suas instituições são organizados segundo uma perspectiva homogeneizadora que não contempla, na sua grande totalidade, a diversidade e suas implicações.

Os museus e espaços culturais, como espaços de educação não formal, podem contribuir para uma educação libertadora, pois os conteúdos oferecidos são variados, valorizam as expressões humanas, dando liberdade de se ressignificar e de se reencontrar em uma sociedade que cada vez mais busca a homogeneização e a formatação. O patrimônio cultural das cidades são possibilidades de conhecimento e de reflexão, podem servir de ferramentas de ensino.

A importância da análise e do conhecimento do patrimônio cultural para o exercício da cidadania é a ampliação do sentido de comunidade, a percepção do valor e do significado das experiências e vivências compartilhadas, a consciência da participação de cada indivíduo no processo cultural e político de sua coletividade, o domínio dos códigos sociais vigentes, o diálogo com base em uma linguagem comum, compreendida por todos, a responsabilidade por uma herança cultural que é privilégio de todos. (VARINE *apud* POSSAMAI, 2000, p. 20)

Sabe-se que, com o desenvolvimento das cidades, com o processo de globalização e com os grandes fluxos migratórios, outras identidades sociais e étnicas surgem e produzem outro processo de construção

identitária. Por isso, é necessário que se instaurem ainda mais posturas de respeito e tolerância.

A partir das contribuições de Woodward (2000, p. 28), faz sentido destacar as palavras de Hall, quando diz que há duas formas diferentes de se pensar a identidade cultural:

Quando, uma determinada comunidade busca recuperar informações sobre seu passado na unicidade de uma história e de uma cultura partilhada, representando por meio da edição de um filme, por exemplo. Em outro momento, a concepção de identidade cultural é aquela que a vê como uma questão tanto de tornar-se quanto de ser.

Contudo, não são apenas os fatores sociais que estabelecem as identidades. A identidade social também poderá partir do patrimônio cultural em suas diversas formas, seja ela material ou imaterial. No caso dos espaços naturais, o ser humano, ao interagir sobre eles, os humaniza, e eles passam a ter características específicas que identificam um determinado povo, logo, ao receber o significado dos humanos, torna-se cultural.

Outro exemplo comum de representação e afirmação de identidades nas comunidades são os museus, espaços que buscam guardar histórias e memórias por meio de sua organização e no próprio contexto em que estes museus estão inseridos. A historiadora Letícia Julião (2015, p. 89) fala em “lugares por excelência de mediação” [...] e “lugares propícios para se interpretar o mundo por meio da condição material humana, e por isso mesmo, neles melhor poderá ocorrer a conjugação dialética entre sujeito e objeto, entre material e imaterial”.

O patrimônio cultural pode ser compreendido como a identidade de um povo, sua herança, um símbolo da sua memória coletiva, e ainda como um elo com gerações passadas, presentes e até futuras, o que torna a cultura viva e permanente. Assim, patrimônio cultural são “coisas, lugares e práticas que mostram quem somos enquanto indivíduos e comunidade” (DEBUS *apud* NOGUEIRA, 2012, p.132).

Com as contribuições de Julião e Debus, concluo que a identidade sociocultural se relaciona com o sentimento de pertença de um grupo social e com a produção histórica de uma comunidade. Pode-se afirmar, então, que a identidade é, sim, relacional, pois estabelece a ligação entre um indivíduo e o seu meio e se relaciona com a trajetória vivencial pessoal de cada indivíduo, de forma que os indivíduos, em suas experiências de

socialização, mantêm geralmente uma identidade associada aos seus grupos de referência (como a família, etnia, religião), permitindo a eles uma permanente reconstrução da sua identidade.

Os museus são espaços de memória parciais, sua existência parte de alguma razão, por algum motivo, contam uma história. Não existe museu de tudo e nem tudo em um museu, existe o que se vê e o que faz sentido para quem o visita ou para quem o construiu. E, qual seria o papel educativo dos museus?

1.2 A FUNÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA DOS MUSEUS

Para compreender os museus como espaços educativos, busco revisitar autores que abordam a função dos museus. Que lugares são esses? Quais suas finalidades? Como sua função foi sendo aperfeiçoada na sociedade? Apresento reflexões sobre os museus como espaços de interpretação, lugares de pesquisa e de aprendizado, ou seja, como laboratórios de conhecimento, com conteúdos que podem fazer parte do currículo escolar. Tais discussões são importantes para que se possa realizar a relação e a interpretação das observações e admirações, antes, durante e depois das visitas aos museus.

Ao pensar nos processos educativos que podem ocorrer nos museus, recorro a Silva (1995). Ele nos alerta sobre as regulamentações curriculares que são feitas pelos governos e coloca: “se para governar, é preciso conhecer os indivíduos a serem governados, para autogovernar-se é necessário conhecer-se a si próprio” (1995, p. 35). O autor fala, ainda, sobre as narrativas contidas no currículo, que estão introduzidas de forma aparentemente não visíveis, mas é possível notar em suas entrelinhas quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação. Michel Foucault lembra o currículo como “tecnologias de dominação”, pois na sociedade moderna o sujeito é formado por um currículo imposto pelas instituições de Educação e devem seguir as regras estabelecidas pelo mundo moderno.

Nesse sentido, Santomé (1995, p. 165) faz crítica ao currículo quando afirma que “os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”. Da mesma forma, Silva (1995) também faz indagações, sugerindo que o currículo é

regulador, que é uma relação entre conhecimento, poder e identidade social. Horta (1999, p. 5) traz uma reflexão que ilustra essa preocupação:

Num mundo e numa sociedade em vertiginosa mudança, [...] o que se aprende na escola nem sempre coincide ou corresponde ao mundo em que se vive na idade adulta. A tendência à normatização dos comportamentos e atitudes é também um fator de anulação das características individuais e de inibição das expressões autônomas.

Será que os currículos que chegam até as escolas e que são seguidos obedientemente levam as pessoas a se autoconhecerem? Como Silva (1995, p. 15) reflete, “antes de conhecer os outros, precisamos nos conhecer, saber quem somos, porque somos, como somos”. Como conhecer minha identidade, valorizar-me como ser humano, conhecer minha história, minha cultura, meu povo, respeitar-me. Como os museus podem contribuir para isso? Como podem se transformar em ferramentas ou laboratórios de ensino para as instituições educacionais?

Na conclusão de Leticia Julião (2015, p. 99), “os museus são lugares propícios para se interpretar o mundo por meio da condição material humana, e por isso mesmo, neles melhor poderá ocorrer a conjugação dialética entre sujeito e objeto, entre material e imaterial”. A relação com o mundo material é intrínseca, é relacional, a memória está presente diariamente nas atitudes de cada pessoa.

Em síntese, como Leite e Ostetto apontam, os museus até o final do século XIX eram vistos como um lugar de contemplação, templo do saber, representantes dos símbolos nacionais. Seu papel era de classificar e ordenar tudo o que a natureza e o ser humano criassem de exótico, como também exibir coleções formadas a partir das conquistas europeias na África, Ásia e Américas. “Os museus, historicamente, foram criados por e para os setores dirigentes, na maioria das vezes com objetos provenientes de saques e conquistas. Sua estrutura guardava, e suas mensagens ideológicas objetivavam, a manutenção do *status quo*” (LEITE; OSTETTO, 2005, p. 25). Mas a partir do século XX:

[...] o conceito de museu foi sendo ressignificado. Assim, frentes renovadoras buscaram intensificar as relações museu-público [...]; tentaram romper com estrutura tradicional de museu [...]; projetaram o museu sobre seu contexto social e imediato [...];

e enfatizaram a dimensão pedagógica dessas instituições. (LEITE; OSTETO, 2005, p. 27)

Na atualidade, há uma tendência que compreende o museu como lugar de diálogo, lazer, aprendizagem, contemplação, fórum de discussão e laboratório para a formação crítica, reconhecedor da diversidade cultural, cujo papel é preservar o patrimônio cultural dos seres humanos e atuar como um dos principais agentes no desenvolvimento integral da região onde se insere. Essa é a função do museu que defendo.

O museu, como espaço de relação interdisciplinar, pode apresentar propostas para acompanhar as mudanças que estão ocorrendo na sociedade onde está inserido e onde a educação é vista como um processo dinâmico e ininterrupto, que não cabe mais em um padrão verticalizado de transmissão de saberes consagrados. Kramer (1998, p. 208) afirma que o papel dos museus pode ser constantemente acompanhado quanto ao “redimensionamento do conceito de formação e de conhecimento, que não pode mais ser reduzido à sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural”.

São nessas instituições culturais que se encontram objetos, artefatos, documentos iconográficos e textuais que podem ser usados para a produção de conhecimentos, produção que deve ser articuladora por meio das informações e constatações do acervo, observando a história do museu e seu contexto. O museu é um espaço destinado à preservação das memórias em suas múltiplas formas que envolvem também saberes e fazeres, a memória social coletiva ou individual, não de forma estagnada, mas ativa.

Os objetos históricos, os monumentos, os sítios e centros históricos ou o patrimônio podem ser recursos educacionais importantes, pois permitem entrar no âmbito de várias disciplinas. A museóloga Maria Célia Moura Santos (2008, p. 140) comenta que:

O museu, para atingir sua função pedagógica, deverá ter uma capacidade de produção própria, com questionamento crítico e criativo, sem, contudo, deixar de interagir com as outras áreas do conhecimento. A pesquisa como princípio científico educativo é o caminho para que o museu possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento sociocultural.

O historiador Francisco Régis Lopes Ramos (2004, p. 20) lembra que os debates atuais sobre “o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica”. Antes os objetos eram contemplados ou analisados com um olhar apenas científico, agora podem ser também interpretados, buscando fazer comparações e relações com o tempo presente.

Concordo com Ramos (2004) quando coloca que os museus podem ser entendidos como local de repassar saberes que contemplem a educação, por meio da “pedagogia dos objetos, que pode ser um veículo de formação do pensamento crítico e atuante em vários outros espaços de convivência” (RAMOS, 2004, p. 37). O autor também afirma que, ao trabalhar com os objetos por meio de problemáticas históricas, o museu abre um infundável campo de possibilidades.

Refletir sobre o potencial pedagógico do museu histórico significa, também, enfrentar a fragmentação que tem caracterizado a prática no ensino de história. Torna-se necessário discutir a realização de programas educativos que façam interações entre campos aparentemente separados como biologia, geografia, música, história ou física. (RAMOS, 2004, p. 38)

Os museus podem fazer parte de uma aprendizagem significativa, pois, além de serem espaços destinados à conservação de objetos documentais, são espaços de integração, com o propósito de fazer com que as pessoas observem os objetos, interessando-se pelo seu acervo, pela sua história, refletindo, dialogando e recebendo outras informações.

Embora o museu não tenha o papel da escola, ele pode complementá-la, servir de estímulo intelectual e entretenimento. No que se refere ao ensino de arte, Ana Mae Barbosa coloca que:

Museus são laboratórios de Conhecimento de Arte, tão importantes para a aprendizagem quanto da Arte como os laboratórios de Química o são para a aprendizagem da Química. Compete aos educadores que levam seus alunos aos museus estender nas oficinas, nos ateliês, às salas de aula o que foi aprendido e apreendido no Museu. (BARBOSA, 2004, p. 23)

Portanto, os museus têm por finalidade auxiliar o visitante a compreender e se apropriar do espaço que observa. O papel dos educadores é fazer com que os estudantes saibam utilizar esse espaço de forma lúdica, divertida, proporcionando a eles maior contato com a criação cultural, com um fazer contínuo da sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido, Leite e Ostetto refletem que:

Sair do ambiente escolar com os alunos e chegar aos espaços expositivos é de grande importância. Na escola utilizamos a linguagem verbal e materiais didáticos com reproduções de obras, subsídios para uma leitura visual. Já no museu encontramos as obras originais realizadas (ou elaboradas) por artistas. (LEITE; OSTETTO, 2005, p. 86)

Acredito que os museus podem ser utilizados por todos os anos escolares para a complementação e concretização da aprendizagem interdisciplinar. É nas diversas áreas que o museu pode atuar constantemente, interligando os conhecimentos como uma teia de relações em que a cultura, a ciência e a tecnologia possam estar presentes em cada momento da vida.

Assim, o museu não é um local onde guardamos coisas velhas, objetos que não utilizamos mais. Ele guarda criatividade, maneiras e soluções de resolver problemas. Segundo Varine (*apud* POSSAMAI, 2000, p. 23), museu “é um processo, cujo objetivo é contribuir para a transformação de uma realidade não dominada pela comunidade”.

Os museus podem se tornar lugares com uma função social, educativa e integradora, com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade mais humana. Os museus estão estreitamente ligados ao território e à comunidade, que são suas bases, sua razão de ser. São espaços que visam buscar “a libertação” no sentido de Paulo Freire (1997), libertação da consciência imposta pela sociedade, contribuindo para a capacidade de observação, análise e, quem sabe, mudanças, ao trabalhar para a liberdade de pensamento e ações que envolvam também seu reconhecimento e valorização como ser humano, o pertencimento a determinada comunidade e a consequente valorização identitária.

A partir das reflexões sobre o uso dos museus na atualidade, apresento, a seguir, a história do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel.

2 O MALPI NA HISTÓRIA DOS MUSEUS

Este capítulo trata da história do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel (Malpi), objeto deste estudo. Para compreender sua história, foi necessário revisitar alguns aspectos da história do surgimento das instituições museus, bem como sua inserção no Brasil. Para fundamentar a abordagem sobre os museus, realizei a revisão de literatura pertinente. Para apresentar as peculiaridades da idealização e a construção do Malpi, utilizo como documentos alguns manuscritos do Pe. João Leonir Dall’Alba, principal idealizador desta instituição, bem como documentos oficiais pertencentes à Fundação Educacional Barriga Verde (Febave)⁵.

2.1 BREVE HISTÓRIA DO SURGIMENTO DOS MUSEUS

Os museus podem ser identificados como “lugares de memórias” (NORA, 1993). Foram criados na modernidade como instituições que buscavam referendar o passado, diante da construção dos estados nacionais modernos no final do século XVIII. Referendar o passado era algo necessário para comprovar abrangência dos territórios das nações. O Malpi, de certa forma, cumpre o papel de ratificar um passado comum a um grupo de pessoas que viviam em determinado território. Para compreender o papel deste museu, apresento a consolidação dos museus enquanto instituições no mundo.

Para falar em museu, é preciso entender, primeiramente, seu significado. De acordo com a historiadora Manuelina Maria Duarte Cândido (2014, p. 27), “a palavra ‘Museion’ vem do grego, usado para designar santuários consagrados às musas e também às escolas filosóficas e de investigação científica presididas pelas musas, protetoras das ciências e das artes”. Essas musas eram filhas de Zeus com a deusa

⁵ A Febave foi criada pela Lei Municipal nº 491, de 23 de setembro de 1974, entidade filantrópica, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica própria de direito privado, com sede e foro no município de Orleans (SC). Entidade com finalidades específicas em manter e promover iniciativas culturais e escolares, era também dirigida pelo Padre João naquela época. Além do Museu, atualmente a Febave é mantenedora também das Esculturas do Paredão, da Escola Técnica Agrícola, do Unibave, do Centro de Qualificação Profissional, do Hospital Veterinário, e da Escola Barriga Verde. Disponível em: <<https://unibave.net/institucional/mantenedora/>>. Acesso em: 11 set. 2017.

Mnemósine (Memória) e protetoras das Artes. Segundo a historiadora Marlene Suano (1986, p. 10): “os templos das Musas, ou Casas das Musas, eram locais onde se praticavam a poesia, a música e a reflexão”. Nesse período, o museu existia apenas como uma palavra que estava ligada a um espaço de rememoração, de lembrança de grandes feitos. As obras dispostas no interior do “museion” buscavam mais agradar às divindades do que ser objetos de contemplação das pessoas visitantes (SUANO, 1986).

Afinal, como conceituar esse termo, esse lugar, esse espaço? Segundo os museólogos André Desvallées e François Mairesse (2013, p. 64), “museu tanto pode designar uma instituição quanto o estabelecimento, ou o lugar geralmente concebido para realizar a seleção, o estudo e a apresentação de testemunhos materiais e imateriais do Homem e do seu meio”. A definição profissional mais conhecida e mais atual que se tem é a que se encontra nos Estatutos do Conselho Internacional de Museus (ICOM), de 2007:

O Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite. (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 64)

Esse conceito é o que utilizo por considerar o mais próximo do museu abordado neste estudo. Quando e como se pode perceber a presença desses espaços na sociedade? De acordo com Suano (1986), no século III a.C. o Museion de Alexandria, no Egito, era um grande complexo de edifícios dedicado à reunião de todo conhecimento científico existente na época. O “Mouseion” de Alexandria também abrigava esculturas, instrumentos cirúrgicos e astronômicos, pedras e minérios de terras distantes. Segundo Manuelina M. D. Cândido (2014, p. 28), “foi nesse período que o termo Museion passou a designar uma instituição pela primeira vez”, lugar onde se reuniam artistas e sábios, com salas de reunião, observatório, laboratório, jardim zoológico e botânico e uma biblioteca com mais de 700 mil manuscritos. Atualmente, esses espaços estão mais próximos de locais como universidades e centros culturais.

O século II a.C. foi considerado o período do colecionismo, Suano (1986) afirma que o colecionismo romano era baseado principalmente no

comércio dos espólios de guerra. Os objetos colecionados eram sinônimos de poder e status para quem os possuía. Para Cândido (2014, p. 26), “foi o período em que colecionar passou a fazer parte da trajetória humana, acumular objetos sem valor de uso, mas com valor de troca”. Para Pomian (*apud* CÂNDIDO, 2014, p. 26), coleção é:

[...] qualquer conjunto de objetos naturais ou artificiais, mantidos temporária ou definitivamente fora do circuito de atividades econômicas, sujeitos a uma proteção especial num lugar fechado preparado para esse fim, e expostos ao olhar do público. [...] estas condições são satisfeitas não só pelos e pelas coleções particulares, mas também pela maior parte das bibliotecas e dos arquivos.

No período da Idade Média, de acordo com Suano (1986, p. 14), a Igreja Católica se tornou a grande detentora de coleções de antiguidades e objetos raros, que ganharam uma aura “intocável”. Datam desse período “os primeiros registros de coleções principescas de que se tem notícia, constituídas por manuscritos, mapas e instrumentos científicos”.

Mais tarde, nos séculos XV e XVI, surgiram os gabinetes de curiosidades. Segundo Cândido (2014, p. 30-31), “as viagens ao Oriente, Grécia e Egito” impulsionaram o surgimento de novas coleções, nesses lugares nobres costumavam acumular “obras de arte encomendadas aos grandes pintores da época, até objetos exóticos, como animais taxidermizados, relíquias atribuídas a santos, apetrechos mágicos”, dentre outros. Assim, os gabinetes eram destinados à contemplação e estudo das coleções particulares, e somente pessoas próximas aos seus donos poderiam visitá-las. Muitas dessas coleções particulares deram origem a grandes museus europeus, por exemplo: “O *Ashmolean Museum*, foi o primeiro museu aberto ao público, inaugurado fim do século XVII na Inglaterra e cujo acervo fora totalmente doado por Elias Ashmole⁶” (SUANO, 1986, p. 25).

⁶ Elias Ashmole foi um antiquário, astrólogo, alquimista e médico. Por ter apoiado a realeza durante a Guerra Civil Inglesa e, na restauração de Charles II, foi recompensado com vários ofícios lucrativos. Nasceu em Staffordshire, em 1617, e faleceu em 1692, em Londres. Disponível em: <<https://bibliot3ca.wordpress.com/quem-foi-esse-antiquario-chamado-elias-ashmole/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

Para Suano (1986), a Revolução Francesa, ocorrida entre 1789 e 1899, inaugurou um período de grandes transformações sociais que repercutiriam inclusive na América. Nesse período, entre os séculos XVII e XVIII, os museus e os monumentos públicos passaram a ser cada vez utilizados como instrumentos de construção e fortalecimento das identidades nacionais. Por isso, o acesso às exposições era facilitado e incentivado, abrindo definitivamente as coleções ao público (SUANO, 1986). Tal facilidade, entretanto, não significou o fim total de critérios e agendamentos prévios para visitação, período que caracterizou uma gestão de acervos e um processo de profissionalização. Alguns dos museus nacionais europeus que conhecemos foram inaugurados nessa época, tais como o Museu Britânico e o Museu do Louvre (CÂNDIDO, 2014).

No século XIX, os museus vão se transformando e aparecem como instituições de pesquisa científica. Suano (1986, p. 46-47) discorre sobre as mudanças dessas instituições: com o “estabelecimento da Revolução Industrial” e o conseqüente enriquecimento proporcionado por ela, “na Inglaterra e em outros países europeus, os museus vivenciarão um novo momento de mudança”. Dos grandes depósitos de objetos que haviam sido nos séculos anteriores, os museus se transformam em espaços de pesquisa, aproximando do pensamento científico. “As obras não são mais expostas segundo um critério puramente estilístico, mas sim, de forma a evidenciar um contexto que as gerou” (SUANO, 1986, p. 52). A mesma autora também lembra que o século XIX foi considerado a era dos museus, ideia justificada pela criação da maior parte dos grandes museus nacionais europeus, que serviram de modelo para disseminar a abertura de outros museus no mundo. Ainda, de acordo com Suano (1986), surgem nessa época diferentes tipologias de museu, baseadas nas áreas de especialidade em que as equipes desenvolviam estudos científicos.

Com o advento da tecnologia, atualmente existem outras discussões sobre as tipologias de museus, em fóruns e debates que acontecem no mundo, a criação de novos museus faz com que, constantemente, suas tipologias sejam revistas e repensadas.

O século XX é chamado por Cândido (2014, p. 38) de século da democratização.

A política pública assume dois modelos distintos que atingem diretamente os museus: especialmente na primeira metade, experiências totalitárias buscam uma tutela controladora da criação artística; por outro lado, na segunda metade, há

fortes intervenções do estado em busca da democratização.

Segundo Cândido (2014), foi o momento que impulsionou não só o crescimento em quantidade de museus, mas em sua diversidade de públicos, fenômeno observado em muitos países. Na década de 1960, surgem os Ecomuseus⁷ na França e no Canadá. Nesse período, os museus passam por um movimento de espetacularização da cultura; sua arquitetura impactante passa a ser marco simbólico para as cidades.

Atualmente, no século XXI, há muitos avanços e desafios. Um panorama que busca novidades e criatividade a partir das potencialidades que os museus oferecem. Cândido (2014, p. 43) lembra as palavras do museólogo Mário Chagas⁸: “que o mais encantador nos museus é que eles se reatualizam, nascidos para serem pragmáticos, já surgem dialéticos, porque pretendem celebrar o passado, mas serão sempre interpretados por um olhar presente”. Por meio das palavras de Chagas, percebo que os museus estão em constante mutação e vão aumentando em muitos países. A seguir apresento uma síntese da história e do surgimento dessas instituições no Brasil.

2.2 OS MUSEUS NO BRASIL

Durante muito tempo os museus existiam apenas para guardar registros de memória e preservar coleções que representavam grupos selecionados da sociedade. Atualmente, há um processo na mudança de pensamento quanto ao entendimento da existência dessas instituições.

Cândido (2014) afirma que os museus nascem no Brasil com forte influência das instituições europeias, seus modelos são utilizados como exemplo e despontam no País, na abertura de inúmeros novos museus. A implantação sistemática das instituições museais começou após a chegada da Família Real ao Brasil, em 1818.

⁷ “Os ecomuseus caracterizam-se pela efetiva contribuição para a preservação de tradições e costumes de uma comunidade pela valorização *in loco*, não pela retirada de certos objetos importantes de seu contexto de uso para o local privilegiado das vitrines do museu” (VASCONCELLOS, 2006, p. 26).

⁸ Poeta e museólogo, doutor em Ciências Sociais, é especialista em Museologia e Museografia, especificamente na Museologia Social, Educação Museal e práticas sociais relacionadas com a memória ao patrimônio. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/tag/mario-chagas/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

“O Museu Imperial”, atualmente Museu Nacional, “foi o primeiro a ser criado no Brasil, em 1818, por Dom João VI, um museu de história natural que tinha um grande intercâmbio com os grandes museus de história natural estabelecidos na Europa” (SANTOS, 2004, p. 55). Sobre esse museu Marlene Suano (1986, p. 33), lembra que:

[...] com a criação da Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, é inaugurado também o Museu Nacional de Belas Artes. Em 1818, foi criado o Museu Real, que posteriormente ganhou a denominação de Museu Nacional - RJ. O Museu Real tinha como principal diretriz de atuação a preservação e o estudo das ciências naturais, de acordo com a prática institucionalizada na Europa.

Segundo Cândido (2014, p. 37), “em outros pontos do Brasil, também surgiram os primeiros museus, como o Museu Paraense Emílio Goeldi (1866), em Belém, o museu Paranaense (1883) de Curitiba e o Museu Paulista (1895)”. Esses se firmaram, logo em seus primeiros anos de funcionamento, como grandes centros de pesquisa em história natural, combinando as Ciências Humanas e Naturais, “era a busca da compreensão sobre as origens do homem brasileiro” (CÂNDIDO, 2014, p. 37). Myrian Sepúlveda dos Santos (2004, p. 55) fala da criação do Museu Histórico Nacional no Rio de Janeiro, um marco para o Brasil:

Em 1922, Gustavo Barroso, ao criar o Museu Histórico Nacional, foi responsável pelo estabelecimento de um marco que anunciava uma nova era de museus nacionais no Brasil. O acervo deixava de ser constituído por elementos da natureza e passava a ser de objetos que representassem a história da nação.

Foi na primeira metade do século XX que a área de patrimônio histórico e artístico começou a ser organizada por legislação específica e órgãos públicos de fiscalização e estudo. Em 1925, a publicação do Decreto-Lei nº 25 organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional; em 1932, o primeiro curso de museus formou técnicos na área; em 1937, ocorreu a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN); em 1946, a implantação do Conselho Internacional de Museus (Icom), do qual o Brasil fez parte, colaborando com a construção de definições e metas específicas a serem alcançadas. Alguns

dos maiores museus brasileiros também foram inaugurados nesse período: 1930 o Museu Casa de Rui Barbosa - Rio de Janeiro; 1938 o Museu da Inconfidência; 1940 - Minas Gerais, o Museu Imperial - Rio de Janeiro e, em 1947, o Museu de Arte de São Paulo - Masp (SANTOS, 2004).

A Era Vargas⁹ (1937-1945), de acordo com Cândido (2014, p. 39), ficou destacada por inaugurar:

[...] uma forte política de criação de museus nacionais que é implantada, privilegiando temas como o Ouro, as Missões, a Inconfidência, constituindo os primeiros museus monográficos brasileiros e consolidando a intervenção estatal na área da cultura.

No campo das Artes, Santos (2004, p. 57) aponta que “o Brasil foi o primeiro país da América Latina a ter um conjunto de importantes museus e uma Bienal de Artes, capazes de aglutinar um acervo significativo de obras de arte nacionais e estrangeiras, clássicas e contemporâneas”. Foi esse momento da implantação do Museu de Belas Artes (1937) no Rio de Janeiro, o MASP (1947), o Museu de Arte Moderna em São Paulo (1948). Cândido (2014, p. 40) destaca que:

[...] entre 1964 e 1980, ocorre uma multiplicação de museus pelo interior do país, bastante associada ao modelo de Museologia de Gustavo Barroso, de “culto a Nação e à identidade Nacional”, notável particularmente na criação de museus estaduais.

Acompanhando as discussões internacionais, algumas das quais realizadas no Brasil, os museus vêm modificando seus conceitos. Outras experiências trazem mudanças nos papéis dos museus, tanto para eles como para as comunidades inseridas próximas a eles, não enfatizando apenas a preocupação com a conservação dos objetos (CÂNDIDO, 2014). Outros museus foram criados entre 1960 a 1967: Museu da República, no

⁹ Era Vargas é o nome que se dá ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, de forma contínua (de 1930 a 1945). Esse período foi um marco na história brasileira, em razão das inúmeras alterações que Getúlio Vargas fez no País, tanto sociais quanto econômicas. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

Rio de Janeiro, e o Museu Lasar Segall, em São Paulo. E nos anos de 1970:

[...] as novas práticas desenvolvidas nos museus priorizam o respeito à diversidade cultural, a integração dos museus às diversas realidades locais e a defesa do patrimônio cultural de minorias étnicas e povos carentes. Mais do que isso, os museus modificaram a relação cotidiana entre profissionais de museus, exposições e público. A tarefa educativa passou a ser compreendida a partir do diálogo com o público e de práticas interativas. (SANTOS, 2004, p. 58)

Esse foi um período que ficou marcado pela intensa ebulição social vivida em praticamente todo o mundo, conferindo aos museus o motivo de grandes debates. A contestação aos órgãos de governo incluiu os museus, que se viram diante da sua primeira grande “crise de identidade”, tendo em vista que muitos ainda atuavam de forma descompassada com as atuais demandas sociais (SUANO, 1986). Na América Latina, o marco dessas transformações ocorre em 1972:

A mesa-redonda organizada pela Unesco em cooperação com o ICOM, em Santiago de Chile, em 1972, pode ser considerada um marco que estabelece as fronteiras entre a museologia das coleções e aquela que concebe o museu como instrumento de desenvolvimento social. (SANTOS, 2004, p. 58)

Nesse cenário, os museus de todo o mundo foram chamados a rever seus papéis na sociedade, o debate se deu em função do panorama de desinteresse das novas gerações pelos museus e/ou mesmo da sua condenação como instituições para “poucos” (SANTOS, 2004). Nesse momento, discutiu-se a importância do diálogo com as comunidades regionais e o respeito à diversidade cultural. Nesse contexto, os museus acabaram se transformando física e conceitualmente, abrindo suas portas a diferentes tipos de público.

No século XXI, a questão “do acesso universal ao patrimônio cultural” pelos cidadãos e cidadãs se tornou fundamental para justificar “a razão de ser das instituições museológicas”. O foco tradicional do trabalho museológico sobre o objeto, passou pelo entendimento das

O Museu está instalado em 20.000 m², com uma área de mais de 4.500 m² composta por açudes, jardins e diversos galpões, nos quais foram remontados máquinas e engenhos construídos pelos imigrantes que se instalaram na região.

Antes de iniciar a história da ideia, construção e consolidação deste Museu, faz-se necessário contextualizar o município e apresentar uma pequena biografia do idealizador do Museu: Pe. João Leonir Dall'Alba.

2.3.1 O Município de Orleans (SC)

Historicamente, a delimitação do território onde se situa atualmente Orleans (SC) se deu no Império de Dom Pedro II. Tratava-se da criação de uma colônia de terras de 98 léguas, um dote, presente de casamento do Imperador à sua filha Princesa Isabel Cristina Leopoldina Augusta Michaela Gabriela Rafaela Gonzaga de Bragança e ao seu esposo Luís Filipe Maria Fernando Gastão, o Conde D'Eu, ocorrido em 15 de outubro de 1864.

Foi determinado pelo Imperador Dom Pedro II e pela Imperatriz Teresa Cristina um dote de terras cujo macro localização foi estabelecida por ato assinado em 17 de outubro de 1870, fixando em 98 léguas a serem escolhidas nos estados de Santa Catarina e Sergipe. (LOTTIN, 2004, p. 16)

Uma comissão de engenheiros e agrimensores ficou responsável por selecionar e demarcar as terras e implantar uma colônia que mais tarde denominou-se Colônia Grão Pará. Após análise da região, optaram pelo Vale do Rio Tubarão, tendo em vista a notícia da existência de carvão mineral nas imediações e a pretensão para a construção de uma estrada de ferro margeando o Rio Tubarão em função da mineração.

Iniciaram em 1881 a medição de uma gleba de 12 léguas, que ocupava o espaço entre os rios Tubarão e Braço do Norte, onde hoje se situam os municípios de Orleans, parte de São Ludgero, Grão-Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, abrangendo ainda parte dos municípios de

Anitápolis, Armazém, São Martinho e São Bonifácio. (LOTTIN, 2004, p. 16)

A Colônia Grão Pará foi criada em 1882, para promover a ocupação das terras com colonos imigrantes e pessoas que habitavam o litoral e/ou região serrana de Santa Catarina e, talvez, de outros estados. Junto à instalação da Colônia Grão Pará, veio a construção da estrada de ferro, para atender à região carbonífera. O local era habitado por indígenas do grupo Xokleng¹⁰, que aos poucos foram sendo dizimados pelos imigrantes e outros “não índios” que ali residiam em função da estrada de ferro.

Segundo Pe. Dall’Alba, os “nacionais” foram os primeiros compradores de terra, primeiros comerciantes. Trata-se de uma migração interna de famílias que vieram de Laguna, Capivari e Tubarão. Por volta de 1883, chegaram à região da Colônia, as primeiras famílias de italianos, seguidos dos alemães, os poloneses e letos, em 1890-1891 (DALL’ALBA, 2003).

Dall’Alba (2003, p. 23), em uma das suas principais obras **Pioneiros das Terras dos Condes**, fala sobre o motivo dos imigrantes europeus virem para o Brasil.

¹⁰ Os grupos indígenas que viviam nessa região tinham seus aspectos culturais próprios, eram bem adaptados ao ambiente em que viviam, com um conhecimento amplo da área geográfica que ocupavam, abrangia desde o litoral até as encostas da Serra Geral. A existência das tribos não era novidade para os europeus ao chegarem à Colônia. Segundo Eusébio Pasini Tonetto (2015, p. 39): “Já comentavam entre os colonos imigrantes a presença de ‘bugres’ [...]. Os indígenas deveriam ser considerados invisíveis para todos os colonos. A notícia de sua presença poderia prejudicar o andamento do projeto de colonização dos lotes, que estavam sendo demarcados”. Mas com o sentimento de estarem sendo invadidos e estarem perdendo o espaço onde habitavam, o confronto entre os Xokleng e os imigrantes iniciou de forma violenta. O choque entre duas culturas tão diferentes fez com que aquele embate sangrento resultasse em mortes trágicas e histórias tristes que são contadas no presente. Dall’Alba (1973, p. 18) diz que: “os Xokleng sofreram uma bárbara campanha de extermínio encurralados que ficaram entre o fogo das pistolas dos serranos e das espingardas dos colonos”. A tentativa de pacificação veio tarde demais, poucos restavam. “Até 1947 ainda havia uma tribo nômade perambulando pelas matas do costão da Serra. Essa foi exterminada nos costões de Orleans em 1947 [...]. Sobraram três que foram contactados e trazidos para o mundo dos civilizados em 1952”. Morreram pouco tempo depois por doenças transmitidas por brancos. “Não ficou herdeiro. Hecatombe geral. Exterminamos um povo”. (DALL’ALBA, 1986, p. 110)

Alguns fugiam de perseguições políticas, outros, cansados de revoluções, procuravam um ambiente de paz para suas famílias, outros viam na emigração o único meio de fugir da miséria sempre mais premente. Uns foram atraídos por fantásticas promessas, outros por propaganda capilar feita pelas Sociedades Colonizadoras e pelos agentes de imigração. Todos saíam de seus países com a esperança secreta de uma vida fácil, que lhes permitisse, em poucos anos, voltar ricos a terra natal.

Dall'Alba, em seu discurso lavrado para a inauguração do Malpi, destaca que os grupos de imigrantes alemães, italianos, poloneses e letos constituíram as comunidades atraídos pela política de imigração do governo brasileiro. O Padre chamou a região a ser colonizada de “Obra Titânica” e “Sertão dos Bugres Brabos”:

Lugar onde nossos antepassados, pobres e humildes, deserdados em suas pátrias, mas cheios de coragem e de tino, implantaram um formidável conjunto de tecnologias que os auxiliasse na tarefa ingente. Isolados entre serras e mar, sem vias de comunicação, precisaram logo transformar seus produtos agrícolas em algo de volume mais reduzido e de maior valor, tal que compensasse as tremendas jornadas de viagem em cargueiros muares pelas picadas, ou pelos atoleiros, buracos e valetas das primitivas estradas de carros de boi. (DALL'ALBA, datilografado, doc. nº 02, 1980)

Segundo Padre João (s/d), essas pessoas não receberam auxílio de suas pátrias, nem do Brasil, precisavam colocar em prática o seu saber fazer. “Lançaram mão da inteligência, na construção de maquinarias que serviriam de apoio para os trabalhos”, terras com topografia acidentada que dificultava as roças, sem rios navegáveis, mas com quedas de água numerosas e potentes.

Mas, com certeza, os chamados por Dall'Alba de “nacionais”, ou seja, as famílias que já habitavam a região da Colônia, contribuíram com o assentamento e instalação das famílias de europeus que iam chegando. De acordo com registros de Dall'Alba, em seus livros, percebe-se que havia certa antipatia entre as famílias de “nacionais” e as de imigrantes.

Sabe-se que o motivo dessas famílias terem vindo para esta região antes da chegada dos europeus, era a construção e a existência da estrada de ferro, e o objetivo principal era o comércio (TONETTO; GHIZZO; PIROLA, 2015), pouquíssimas eram as famílias de agricultores. Já as famílias de imigrantes que decidiram vir ao Brasil, a maioria eram agricultores. Segundo Tonetto, Ghizzo e Pirola (2015, p. 117), os grupos de imigrantes “eram conduzidos por representantes do governo, que ajudavam na medição, construção das primeiras casas feitas a partir da derrubada da floresta, bem como na entrega de sementes para as primeiras plantações de alimentos”. Existem registros de que alguns grupos trouxeram em suas malas sementes, para garantir o início do cultivo para o sustento. Mas me questiono, e as ferramentas? Mais tarde, os arados? E os utensílios básicos para o preparo da alimentação? Pode-se inferir que provavelmente adquiriram parte destes com os comerciantes que ali residiam.

A região também não era a mesma, a terra e o clima eram diferentes. Provavelmente, o contato com os grupos chamados “nacionais”, que, analisando os sobrenomes dos proprietários de estabelecimentos da época, acredito serem descendentes de portugueses, foi imprescindível para o desenvolvimento da Colônia. Portanto, a probabilidade de terem acontecido diálogos e trocas importantes de conhecimentos, principalmente na fabricação dos engenhos e a partir do material disponível naquele ambiente é correspondente.

O próprio Malpi, é um conjunto de maquinarias, objetos, saberes e fazeres, que envolvem diversas culturas, inclusive dos indígenas e dos ditos “nacionais”, a exemplo do cultivo da mandioca, que é de origem indígena. Portanto, o Malpi é a materialização das trocas culturais que existiram no início do século XX, no município catarinense de Orleans e seu entorno. Não se pode negar a participação de todos esses grupos, elas devem sim, manifestar-se também nos discursos, mostrando sua significação e importância.

O nome Orleans foi escolhido pelo Conde d’Eu em homenagem à sua cidade natal, na França. Em uma viagem que o Príncipe fez para inspecionar a construção da Estrada de Ferro, no dia 26 de dezembro 1884, decidiu pela escolha dos engenheiros da empresa, apontando o local abaixo da ponte férrea sobre o Rio Tubarão, que se chamaria Orleans. A escolha do nome e de sua localização determinou a tomada de grandes providências, já em 1885, com a abertura de ruas, venda dos primeiros lotes e construção da Capela nas imediações da estrada de ferro (DALL’ALBA, 2003).

Segundo o historiador Celso de Oliveira Souza (2002, p. 12), o crescimento da Colônia foi rápido, “deixando de ser uma simples vila com suas comunidades rurais, elevando-se à condição de Distrito de Tubarão, com o nome oficial Orleans do Sul a partir de 2 de outubro de 1888”. Então Orleans deixou de ser Colônia, sua área aumentou, englobando a região de mineração requerida pelo Visconde de Barbacena¹¹.

Com as primeiras moradas ocupadas, os comerciantes implantaram as primeiras casas comerciais, apareceram as fábricas rudimentares de madeira e de produtos suínos, mas a agricultura era a que se destacava em todo o entorno. Para Souza (2002), a história de Orleans está vinculada ao potencial econômico dos seus produtores rurais, pois eram seus recursos financeiros que faziam com que o povo tivesse possibilidade de sobrevivência.

Em 30 de agosto de 1913, Orleans conquistou autonomia pela Lei Estadual nº 981, tornando-se município, com sede na Vila de Orleans do Sul. A instalação ocorre em 20 de outubro do mesmo ano, composto pelos distritos da Sede, Lauro Müller, Grão Pará e Palmeiras. Na divisão territorial fixada pelo Decreto Lei nº 941, de 31 de dezembro de 1943, a grafia do nome do município passou para Orleães. Em 1970, voltou à grafia original de Orleans, a pedido do Príncipe Dom Pedro de Orleans e Bragança, quando visitou o município (LOTTIN, 2004).

Portanto, enquanto município, possui 104 anos. Sua juventude, por ser um município novo, foi uma das constatações do Pe. Dall’Alba, para garantir a preservação de elementos que reportam ao início de sua constituição.

2.3.2 Quem foi Padre João?

Padre João Leonir Dall’Alba foi um dos principais idealizadores do Malpi, nasceu em 2 de fevereiro de 1938, em Ana Rech, Rio Grande do Sul, e faleceu em 13 de junho de 2006 na mesma cidade. Ingressou no Seminário da Congregação dos Religiosos Josefinos de São Leonardo de Murialdo, em Caxias do Sul (RS), no ano de 1949. Conheceu Orleans em 1959 e veio morar neste lugar para auxiliar na construção do

¹¹ Visconde de Barbacena, diretor da Estrada de Ferro, em 1861 requereu do Governo o direito de exploração e, em 1874, conseguiu do Império a autorização para construir uma ferrovia que tomasse a seu cargo o transporte aos portos de embarque de Imbituba e de Laguna. Disponível em: <<http://ftc.com.br/a-empresa/historia>>. Acesso em: 07 out. 2017.

Instituto/Seminário São José¹². Foi para a Itália em setembro de 1961, antes da inauguração do Seminário, em busca da formação para o sacerdócio, lá cursou um ano de Filosofia e quatro de Teologia, ordenando-se padre em 1966, em Viterbo - Itália. Em 1967, retorna ao Brasil e, em 1972, conclui o curso de Filosofia na Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Imaculada de Viamão (RS) (RAMPINELI, 2013).

Durante sua estada na Itália, pesquisou sobre algumas das cidades antigas daquele país. Em seus estudos, percebeu a dificuldade em encontrar testemunhas do tempo da fundação ou dos primeiros anos de tais locais, sentindo que essas histórias estavam se perdendo no tempo. Então se lembrou do sul de Santa Catarina e das cidades que ainda eram jovens, cidades pelas quais tinha carinho especial. Sendo novas, seria mais fácil juntar testemunhas de seu passado. Padre João relata, em um documento datilografado por ele: “que tinha a possibilidade ainda de reconstituir sua história com abundância de testemunhos e testemunhas” (DALL’ALBA, manuscrito nº 3, S/D).

Ao retornar da Itália, em 1967, iniciou as pesquisas sobre a imigração no sul de Santa Catarina por meio de depoimentos dos próprios imigrantes e de seus descendentes, pois não havia escritos. Descobriu o escritório da Empresa de Terras e Colonização Grão Pará, com uma vasta documentação abandonada no porão da casa onde funcionava. Após um tempo, conseguiu a salvaguarda daquela coleção para ficar sob os cuidados do Instituto São José. Esse acervo encontra-se arquivado na Casa de Pedra, anexa ao Malpi, e faz parte do Centro de Documentação Histórica Plínio Benício.

¹² Instituto São José, mais conhecido como Seminário São José, inaugurado oficialmente no ano de 1961, em Orleans (SC), para acolher os seminaristas da região, coordenado pela Congregação dos Josefinos Murialdo de Caxias do Sul, a qual pertencia Padre João (RAMPINELI, 2013).

Figura 2: Centro de Documentação



Documentos históricos, em processo de catalogação. Centro de Documentação Plínio Benício, 2014.

Fonte: Arquivo Casa de Pedra

Baseado nesse acervo, Padre João Dall’Alba publicou vários livros sobre a história da região, entre eles destacam-se: **Pioneiros nas Terras dos Condes** (1971); **O Vale do Braço do Norte** (1973); **Colonos e Mineiros no Grande Orleans** (1986); **O Tesouro no Morro da Igreja** (1994); **De São Ludgero para o Brasil** (2005), e quando faleceu estava ao final da organização da obra **Santa Catarina, Estado de Graça** (2008), que foi concluída pelo historiador Professor Celso de Oliveira Souza.

Padre João Dall’Alba também foi responsável pela criação da Fundação Educacional Barriga Verde - Febave (mantenedora do Malpi), em parceria com a Prefeitura de Orleans, na época em que o Senhor Francisco Zomer era prefeito do município, em 1974. Precisavam de uma instituição que desse suporte às atividades educacionais e culturais iniciadas na cidade. A proposta de criar uma Fundação foi acolhida pela Câmara de Vereadores, e no dia 23 de setembro de 1974 a Lei foi sancionada, criando-se a Febave.

Por essa breve explanação sobre o Padre João é possível perceber sua dedicação à memória do sul de Santa Catarina. Ele é reconhecido e também estudado por muitos pesquisadores e admiradores. Foi escritor,

religioso, poeta e professor. Quem o conheceu testemunha de que era meigo, exigente, calmo e muito discreto. Eu convivi e aprendi muito com ele nos poucos anos que tive a oportunidade de estar ao seu lado. Buscá-lo de manhã cedo no Seminário São José, quando vinha visitar Orleans, era uma aula a cada viagem feita. Padre João atualmente ainda é um incentivo de entusiasmo para muitos orleanenses.

2.3.3 Do Museu da Imigração Conde D’Eu ao Museu ao Ar Livre Princesa Isabel

Empolgado com a descoberta da documentação que pertencia à Empresa de Terras e Colonização Colônia Grão Pará e que trazia muitos testemunhos da história na colonização, Padre João logo iniciou a coleta de peças para um possível museu. A ideia de montar um museu parecia tímida, o entusiasmo aumentou com a visita de Dom Pedro de Orleans e Bragança, neto do Príncipe Conde D’Eu em 1974. O acervo foi sendo composto de várias formas, por meio de doações espontâneas, gincana, compras e trocas, dando origem, primeiramente, ao Museu da Imigração Conde D’Eu.

Os documentos a seguir, que estão arquivados na Casa de Pedra, são testemunhas das ações de preparação para a construção de um museu e mostram um pouco da metodologia utilizada para a formação do acervo naquele primeiro momento.

Figura 3: Recibo de locomóvel¹³

Locomóvel

Contrato de compra de locomóvel
de 1860, em estado de funcionamento,
to. que o senhor Raimundo Berndt
vende para o Seminário, melhor para
o Museu do Ar Livre

O Sr. Raimundo Berndt vende para
o Museu do Ar Livre uma locomóvel
de sua propriedade pelo preço de
R\$ 30.000,00.

Este contrato tem valor se si conseguir
verba para isto.

Este preço será aumentado de 40%
a partir de setembro de 1979.

Por estarem de acordo do tanto
e assinam

Oslem, 17 de setembro de 1978

Raimundo Berndt
João de Deus Dall'Almeida

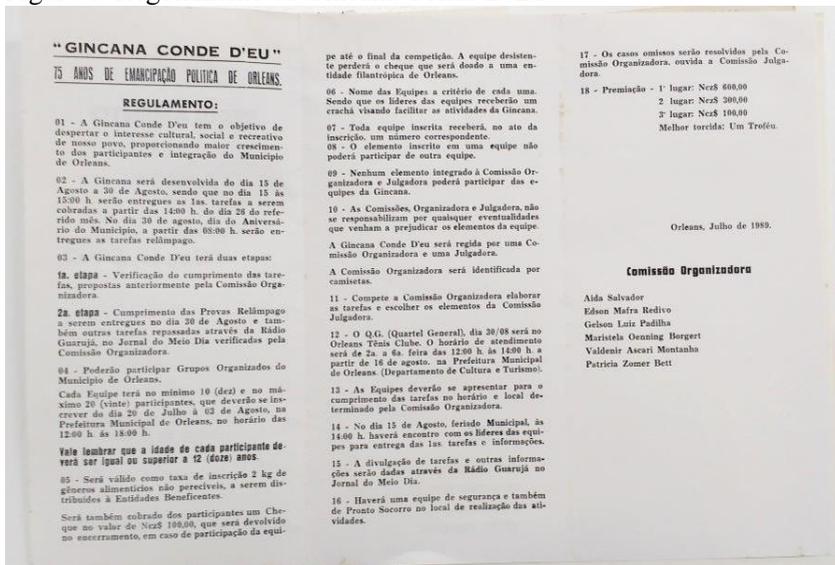
Manuscrito - Recibo de um locomóvel comprado para compor o acervo do Museu, documento que Padre João entregava ao proprietário da peça, após ter sido negociado o objeto. Data do documento: 17 de setembro de 1978. Fonte: arquivo da Casa de Pedra.

¹³ Locomóvel: máquina a vapor montada sobre rodas não motrizes.

Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/locomovel/>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

Nesse documento, percebe-se o cuidado metodológico do padre para evitar problemas futuros. O documento a seguir é um Regulamento, que apresenta uma gincana realizada entre 15 e 30 de agosto de 1989 para arrecadação de acervos, aproveitando a data comemorativa de 75 anos da emancipação político-administrativa de Orleans. O regulamento trazia o seguinte objetivo: “A gincana Conde D’Eu tem o objetivo de despertar o interesse cultural, social e recreativo de nosso povo, proporcionando maior crescimento dos participantes e integração do Município de Orleans”.

Figura 4: Regulamento da Gincana Conde D’Eu



Data do documento: julho de 1989.

Fonte: Arquivo da Casa de Pedra.

Observa-se que o conteúdo do regulamento parece mostrar que há compreensão por parte dos organizadores do valor da memória para o povo de Orleans.

Entretanto, é importante referendar que, de acordo com os estudos na área da Museologia, algumas formas de aquisição de acervo, principalmente campanhas de arrecadação, são metodologias não aconselháveis para uma política de gestão de acervos, ou seja, para a constituição de um museu atualmente. As decisões sobre o acervo do

museu podem ser sempre tomadas de modo consistente e com cuidado, após a definição do objetivo do museu.

A aquisição é o processo de obtenção de um bem ou coleção para o museu. Os objetos podem ser adquiridos de várias formas, por exemplo, através da recolha de campo, doação ou legado ou através de transferência de outra instituição. Independentemente de como uma coleção é adquirida, existem componentes éticos e legais aos quais a aquisição deve obedecer. De uma perspectiva ética, o Código de Ética para Museus do ICOM especifica que os museus devem adotar uma política de gestão do acervo documentada, referentes aos aspectos éticos da aquisição. A política de aquisição deve abordar assuntos como a relevância da coleção para a missão do museu, o perfeccionismo da sua documentação relacionada e os requisitos especiais para materiais cultural e cientificamente “sensíveis”. (LADKIN, 2004, p. 20)

O acúmulo de objetos com as mesmas características, ou sem dados históricos, faz com que a responsabilidade de guarda e de manutenção aumente, dificultando, assim, a gestão do acervo, muitas vezes sem condições financeiras e estruturais para mantê-lo. O museu pode, sim, ter a participação da comunidade no momento de seu planejamento e constituição. Precisa ser fundamentado em seu principal objetivo. É necessário decidir a temática do museu e estabelecer qual acervo será exposto, a quantidade e a significação desse acervo.

No entanto, o receio de perder testemunhos do passado fez com que as compras e a gincana ocorressem naquele momento. Essa situação de buscar diversas alternativas para organizar e montar museus não é exclusiva do Museu da Imigração Conde D’Eu, mas de muitos museus de Santa Catarina que surgiram entre os anos de 1970 e 2000. Após essas campanhas, muitas coleções foram pouco a pouco compondo o acervo do museu:

[...] ferramentas de trabalho; utensílios domésticos; imagens e objetos sacros; objetos de adorno, de conforto e auxílio pessoal; mobília; objetos de adorno para interiores de residências; numismática;

acervo arqueológico; indumentárias; uma coleção de minérios regionais; dentre outros.¹⁴

A maioria desses objetos pertencia aos imigrantes europeus do final do século XIX, mas foram acolhidas pelo museu que ainda guarda e cuida de artefatos indígenas, do grupo Xokleng, que habitavam a região antes da chegada dos “não índios” e que foram dizimados em poucos anos.

O Museu da Imigração Conde D’Eu foi inaugurado em 30 de agosto de 1970 nas dependências do Seminário São José, em Orleans (SC) (RAMPINELI, 2013). Foi o resultado das pesquisas e do desejo que Padre João Dall’Alba tinha de preservar uma cultura que ali estava instalada. Durante alguns anos, esse acervo foi deixado de lado, pela falta de condições financeiras e apoio de todas as esferas, federais, estaduais e municipais, sem possibilidades de manter o espaço aberto para visitação.

Era necessário criar um espaço apropriado para a exposição desse acervo. Assim, depois de muitas tentativas de viabilização de recursos a Febave, com o apoio do Lions Clube de Orleans, da Prefeitura Municipal, do Governo Estadual e de empresários de Orleans, iniciou a construção da Casa de Pedra, por volta de 1986 (RAMPINELI, 2013). No entanto, a obra permaneceu inacabada por 15 anos, sendo reiniciada em 2001 por iniciativa da Febave e reaberta para visitação em 2002.

Não foi fácil conseguir dinheiro público para devolver à população seu direito à memória. Foram necessários 15 anos para abrigar com segurança o acervo, que contém testemunhos da história de Orleans. Atualmente, apesar da mudança em algumas leis, a dificuldade para preservar “lugares de memória” ainda é uma realidade. Os recursos para projetos de manutenção são escassos. Durante o Curso de Museologia, refletia-se sobre a importante função de planejar um museu. Ao retirar um objeto de seu proprietário, o museu passa a ser responsável pelo cuidado, guarda e segurança dele. Qual o incentivo para que as cidades organizem seus museus, preservem sua história e sua identidade?

Com o Museu da Imigração Conde D’Eu implantado, Dall’Alba continuava ainda preocupado, pois entendia que, com a chegada da energia elétrica e a conclusão da Rodovia BR 101, muita coisa poderia mudar. Em função da eletricidade, a probabilidade de a manufatura desaparecer era certa, com o enfraquecimento das indústrias artesanais,

¹⁴ *Apud* - <https://unibave.net/servicos-comunidade/museu-ao-ar-livre-princesa-isabel/casa-de-pedra/>. Acesso em: 15 abr. 2018.

período em que se fortaleceu a cultura do fumo, expandiu-se a distribuição da energia elétrica por todos os pontos do município. O advento da energia elétrica previa a diminuição da mão de obra e a redução das atividades manuais. Os bois e o trabalho manual e artesanal dariam lugar aos motores e máquinas elétricas. Com a BR pronta, o aumento de automóveis e a saída para buscar produtos prontos facilitaria a vida de muitas famílias, desaparecendo, assim, muitas técnicas artesanais e objetos utilizados (Relato datilografado, doc. nº 3, s/d).

A preocupação de Dall’Alba em conservar a história para os “pósteros” intensificou-se com a enchente de 1974. Em 1974, uma catástrofe na região, fez aflorar ainda mais a ideia de ampliar o Museu. Conforme cita a pedagoga Edina Furlan Rampineli (2003, p. 62), “uma grande enchente assolou toda a região e destruiu centenas de engenhos, fazendo com que Padre João decidisse montar um projeto para a construção de um museu que preservasse a história dos colonizadores”. Embora já existisse o Museu Conde D’Eu, acervo que estava nas dependências do Seminário/Instituto São José, Pe. João estava convicto de que a coleta de peças deveria continuar, pois a intenção era a ampliação do Museu por meio de galpões rústicos que pudessem abrigar alguns engenhos como de farinha, de açúcar, dentre outros.

Figura 5: Enchente de 1974



Imagens do Rio Tubarão, enchente de 1974. A primeira foto mostra a estrada de ferro ainda de pé, minutos antes de ser levada pela força das águas.

Fonte: <<http://www.fotosefatosdeorleans.com.br/?pg=conteudo-listar&id=2&subcat=37>>. Acesso em: 15 out. 2017.

As imagens (Figura 5) evidenciam a força das águas que atingiam não apenas Orleans, mas outros municípios catarinenses próximos. Dos engenhos que havia na beira do rio, pouco sobrou. A força das águas arrastou e destruiu essa maquinaria.

A sensibilidade do padre, que compreendia, mesmo sem explicitar teoricamente, o significado da memória coletiva, o direito das gerações mais novas a conhecerem os modos de vida das gerações que as antecederam, fez com que buscasse aliados externos para a construção de um projeto de museu mais amplo.

Em uma carta datilografada (Figura 6), padre João Dall'Alba escreve em 2 de outubro de 1974 ao Príncipe Dom Pedro de Orleans e Bragança, agradecendo pela sua visita a Orleans, algum tempo antes da enchente, e descreve a situação em que a cidade ficou após as inundações:

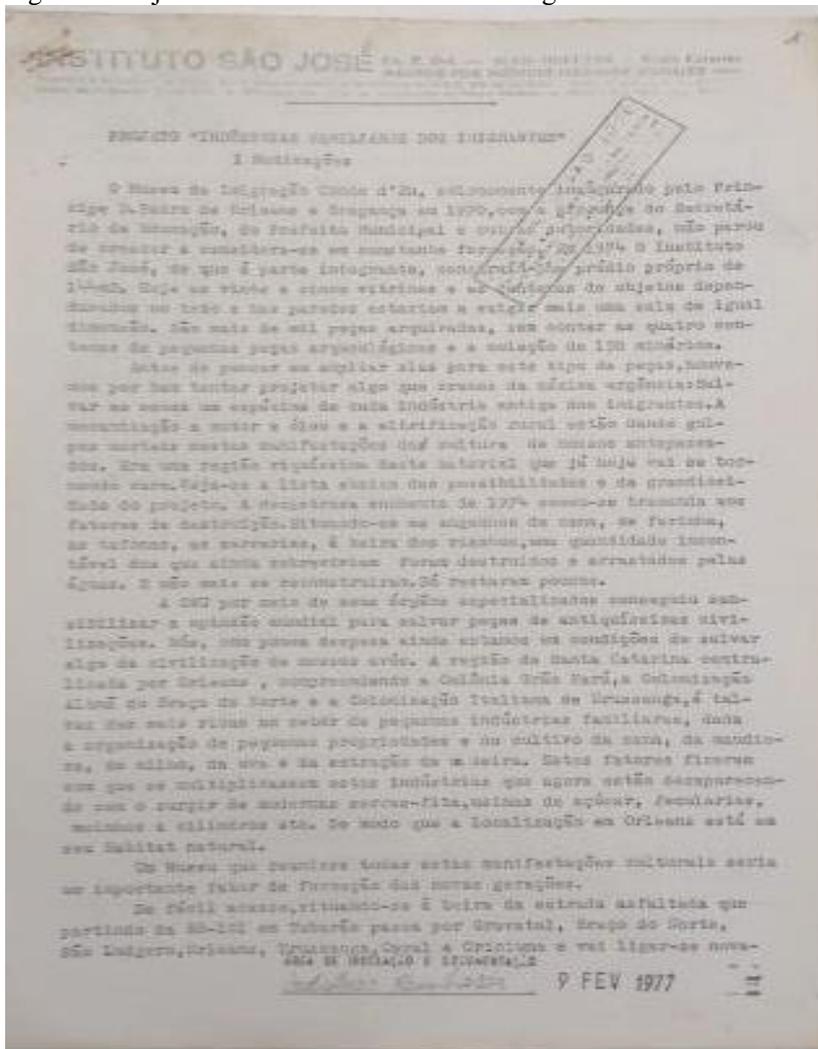
A enchente de março foi algo terrível para a cidade, especialmente para o interior, onde destruiu plantações bem na época da colheita, carregando a maioria das pequenas indústrias de transformação dos produtos agrícolas, levando mais de cem casas. O município ficou sem pontes, sem comunicações, sem estradas. Havia quarenta e uma pontes para serem reconstruídas dentro do município. Já haviam passado seis meses e apesar do trabalho contínuo de sete máquinas agrícolas, ainda havia naquele momento estradas do interior que não haviam sido reabertas. (DALL'ALBA, carta, doc. nº 1, 1974)

Padre João conta ainda, nessa carta (Figura 6), que apesar de tudo isso, jamais houve tanta esperança de progresso em Orleans, registrando nesse documento as palavras que o povo dizia: “Orleans voltará a ter o prestígio regional da época da colonização. Orleans que carrega o nome da mais alta nobreza do Brasil, ainda vai carregá-lo com honra” (DALL’ALBA, carta, doc. nº 1, 1974). No discurso do Padre (Figura 6) o passado representado pelos engenhos, aponta para a ideia de “origem nobre” da cidade, no entanto o “progresso” precisa se distanciar desses equipamentos rudimentares, para que o município pudesse “firmar-se” e “desenvolver-se”. Percebe-se, nos escritos do Padre, o tom romântico nas palavras e certa devoção à nobreza brasileira¹⁵.

A ideia de proteger e valorizar esse patrimônio, levou o padre João a buscar apoio em diversas entidades culturais e governamentais, “Ninguém tinha fundos para tanto”, relata Padre João (Relato datilografado, doc. nº 4, s/d). Em 1977, com o projeto refeito, já com a intenção de ter um terreno próprio para a instalação, intitulado “Indústrias Familiares dos Imigrantes”, apresentou o projeto ao Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) e na Fundação Nacional Pró-Memória.

¹⁵ Padre João sempre se referiu ao Príncipe Conde D’Eu com muito respeito em seus escritos, como Vossa Alteza. Enaltecia sua posição e sua presença em Orleans naquele ano, como um fato grandioso para a comunidade, que reanimou a todos a continuar a luta. “Foi um evento muito grande para Orleans, que vivia a 30 anos estagnada” (DALL’ALBA, carta, doc. nº1, 1974)

Figura 7: Projeto “Indústrias Familiares dos Imigrantes”



Projeto “Indústrias Familiares dos Imigrantes” apresentado ao CNRC. Orleans, 9 de fevereiro de 1977.

Fonte: Arquivo Casa de Pedra.

De acordo com os documentos que relatam a construção do Malpi, após algum tempo,¹⁶ o CNRC enviou profissionais para avaliação do projeto, sendo aprovado com o apoio do Prof. Aluísio Magalhães, juntamente ao Pe. João Dall’Alba, o prefeito de Orleans da época, Edgar Zomer e o professor Walter Fernando Piazza, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Um convênio foi firmado entre CNRC, UFSC, Prefeitura Municipal de Orleans e Instituto São José. Em 1979, o Instituto São José julgou que o projeto tornou-se muito amplo para poder dar garantias de continuidade. Conforme o relatório, “os encargos do convênio passaram do Instituto São José para a Fundação Educacional Barriga Verde - Febave, continuando o Instituto cooperando com a iniciativa”, e a Febave assumindo os trabalhos de gestão logo no início na execução do projeto, passando a ser sua mantenedora até o momento presente.

O museu seria construído em um espaço aberto, onde foram reproduzidas algumas construções, buscando evidenciar o modo de vida de uma região de base agrícola no sul do estado, com forte presença da imigração italiana, bem como a adaptação cultural desses imigrantes às condições do território ocupado.

2.3.4 A construção e a consolidação do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel

A Febave comprou o terreno do Instituto São José (Seminário de Orleans), onde está localizado o Museu, e assumiu a gestão dos trabalhos, contratando pessoas especializadas na construção de engenhos e máquinas. Destaca-se aqui a contratação do Sr. Altino Benedet, carpinteiro experiente que direcionava os trabalhos de montagem e que, segundo contava padre João, dispensava plantas arquitetônicas, pois seu conhecimento e sua prática superavam a necessidade de projetos em papéis.

¹⁶ Não se sabe, até o momento, o ano em que aconteceu essa visita.

Figura 8: Altino Benedet



Principal carpinteiro na construção do Museu (s/d)
Fonte: Arquivo Casa de Pedra

Assim, por volta de 1978-1979, as obras foram iniciadas, e o tão sonhado Museu ao Ar Livre foi tomando sua forma.

Figura 9: Museu em construção



Vista parcial do Museu em fase de construção, aos fundos, o galpão dos meios de transporte, no canto direito galpão da marcenaria e oficinas artesanais (final da década de 1970).

Fonte: Arquivo Casa de Pedra.

A projeção da construção do Centro de Vivências, que faz parte do espaço destinado ao Museu, um salão que serviria para festas e eventos, atualmente também utilizado pelo Centro Universitário Barriga Verde (Unibave) para a realização de eventos e formaturas, foi também planejado e executado com parcerias. Contudo, o dinheiro que havia para a obra não foi suficiente. Sendo assim, campanhas com coleta de pedágio (Figura 10) foram realizadas pela comunidade de Orleans, para angariar recursos e, assim, terminar o empreendimento. Diretores da Febave: professor Celso de Oliveira Souza, Aristides Zomer e Jaime Paladini e padre João Dall’Alba, como presidente, administraram as atividades durante toda a implantação do Museu (Relatório datilografado da construção do Malpi, s/d).

Figura 10: Campanha para pedágio

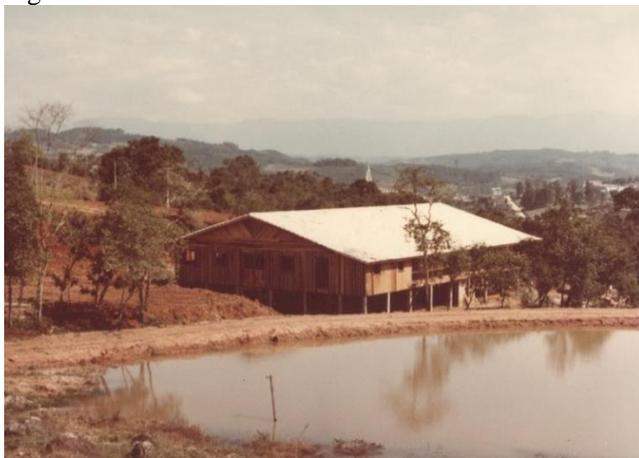


Pedágio realizado pela comunidade. Local: Ponte Samuel Sandrini, no Bairro Samuel Sandrini - Orleans SC. (s/d).

Fonte: Arquivo Casa de Pedra

Em relação às instâncias estaduais e municipais, o governo do Estado de Santa Catarina, na gestão de Jorge Konder Bornhausen, por meio da Fundação Catarinense da Cultura (FCC), contribuiu financeiramente para a conclusão do Centro de Vivências (Figura 11). E o município de Orleans contribuiu com a disposição da mão de obra de seus funcionários, meios de transportes e máquinas da Prefeitura, na época tendo como Prefeito Municipal o Senhor Edgard Zomer.

Figura 11: Centro de Vivências



Centro de Vivências em fase de conclusão das obras (final da década de 1970).
Fonte: Arquivo Casa de Pedra

Em nível federal, Padre João destaca a participação de algumas pessoas relacionadas ao CNRC, como: Aluízio Magalhães, Clara Alvim, Luiz Felipe Serpa, Roberto Penha, João Tadeu Gonçalves, Ecila C. Brandão, que orientaram na elaboração do primeiro inventário¹⁷ do Museu e foram fundamentais no diálogo e negociações entre as entidades envolvidas (Relatório datilografado da construção do Malpi, s/d).

E assim, foi-se constituindo o primeiro Museu ao Ar Livre da América Latina. Padre João vibrava a cada etapa concluída, a cada telhado terminado, a cada coluna erguida. Era um apaixonado pelo Museu. Lembro que até pouco tempo antes de falecer, cada vez que veio a Orleans, perguntava como estava o Museu, se estava recebendo bastante visitas e sempre trazendo novas ideias para sua dinamização. A vontade que ele tinha era grande de ainda conseguir fazer ou projetar um museu da mesma tipologia do Museu de Orleans em Ana Rech, Caxias do Sul, sua cidade natal, e onde residiu nos últimos anos de sua vida. Tinha clareza da batalha que foi ao buscar auxílio para o projeto de Orleans.

¹⁷ Inventário é um instrumento de identificação dos bens culturais musealizados, essencial para a gestão de seu acervo. É o ato por meio do qual se realiza a contagem de todos os objetos que fazem parte do museu, sendo criada uma lista numerada para controle e identificação geral do acervo museológico. Refere-se a um primeiro reconhecimento detalhado (PADILHA, 2014).

Sentiu na alma a pouca valorização e o pouco incentivo do setor cultural, de qualquer esfera, pública ou privada.

A seguir, apresento alguns trechos de um manuscrito (Figura 12) feito pelo Padre João, que encontrei na documentação do Museu, em que é possível notar, na sua narrativa, sua emoção, sua alegria e deslumbramento durante a construção do Museu.

espaços que jamais foram sequer iniciados, ficando apenas no sonho. Dizia assim:

Sento-me no alto do morro, num barrote da construção. É um galpão do Museu, apenas em esboço. Os esteios de pedras elevam-se eretos. Mas o chão é uma confusão de linhas e terças, ripas e bancas. Na esplanada do lago eucaliptos alinhados estendem-se ao sol (doc. nº 5, s/d).

Para quem conhece o Museu, é possível, por essa descrição, imaginar o lugar exato, onde ele estava sentado, que seria logo abaixo do galpão do engenho de farinha de mandioca, em um dos pontos mais altos do Malpi.

Na continuidade de sua escrita (Figura 12), ele descreve a situação em que se encontrava o processo de montagem de um galpão, que deve ter sido o primeiro a ser montado e/ou remontado:

Lá em baixo o primeiro galpão está coberto. É belo em sua rusticidade. Forte. Gostei de ver suas colunas transplantadas. Enormes. E sãs. Depois de sessenta anos, sãs. Sessenta anos na terra. [...] Sassafras. Que perfume! Como se fora ontem. Que juventude. O galpão já não é mais um sonho. Mais um pouco e estará acolhendo dez máquinas: marcenaria com circular, fita, desempenadeira, torno a pé, plaina [...] (doc. nº 5, s/d).

É importante lembrar que nem todas as construções foram montadas inteiramente novas, para abrigar as peças e equipamentos. Algumas delas foram remontadas, usando materiais de engenhos originais, como se percebe no registro do Padre, ‘que colunas foram transplantadas’ e tinham na época sessenta anos e ainda estavam em boas condições. Os galpões ou casas construídas inteiramente novas foram baseados em modelos existentes na região.

Figura 13: Marcenaria e oficinas artesanais em construção



Aos fundos, galpão em construção da marcenaria e oficinas artesanais. No canto direito, parte da tafona, também em fase de construção (s/d).

Fonte: Arquivo Casa de Pedra

Sobre a roda d'água: “E a roda d'água que belo será. A água correndo cristalina pelas calhas, [...] caindo nas pás, enchendo as gavetas, girando o mastro, as polias...” (doc. nº 5, s/d). Descreve também onde seriam a tafona, a serraria, o alambique e o engenho de cana:

Ali mais adiante vai ser a tafona com mais uma roda d'água. Mais para cá, é a serraria. A água. Mas com turbina. Visses só. A mãe das turbinas. Um sarro! E o canhoto movimentando a serra para cima e para baixo. E a tora puxada pelo carretel...[...]. Aqui seguindo a taipa do valo, vês? Aqui vai ser o alambique. E vai funcionar, a melhor cachaça já produzida. E ali? Ali é o engenho de cana. Pois como faríamos cachaça sem melado para alambicar? Já vejo as moendas de pedras espremendo o caldo meloso, os bois na manjarra, viste os antrolhos? E as abelhas nos cochos? Olha aquilo ali, é uma forma escorrendo o melado. Vai ficar o açúcar grosso, mascavo. Ali, é a forma de rapadura. (doc. nº 5, s/d)

Figura 14: Engenho de açúcar



Construção do Engenho de Açúcar (s/d)

Fonte: Arquivo Casa de Pedra

Na sequência do texto, padre João dá continuidade à apresentação do projeto, convidando o leitor a entrar na sua imaginação e se deslocar para outro espaço do Museu, dizendo assim:

Mas sobe aqui comigo. Cuidado. O boi da manjarra vai te pisar. É o engenho de farinha. [...] Ali é o sevedor. Tudo tocado a boi. Essa rocha coberta de lata furada vai ralando a mandioca. Vai enchendo mais tipitis. [...]. Vais ver o que é a força do homem. É a prensa. Um tipiti sobre o outro, e acionado por cumprida vara e espiral de madeira vai apertando. O suco venenoso vai escorrendo. Sabe esse caldo é tão venenoso que mata tudo. Peixe, gado, marrecos. [...]. Que perfume de farinha boa! Já pensou uma feijoada? (Doc. nº 5, s/d)

Figura 15: Prensa¹⁸



Localizada dentro do galpão do engenho de farinha, mas ainda sem paredes, em fase de construção. (s/d).

Fonte: Arquivo Casa de Pedra

Muita coisa ainda era apenas projeto, mas, na imaginação do Padre João, era tudo tão real que até o cheiro da farinha ele sentia. O sonho inicial de Dall'Alba era que todos os engenhos funcionassem e produzissem diariamente, por isso, talvez, o nome do projeto “*Indústrias Familiares dos Imigrantes*”, como se fosse mesmo um centro de produção e de comércio. O Museu foi construído com esse intuito, de fabricar e de vender, visando a sua sustentabilidade por meio dos recursos da venda de ingressos e dos produtos fabricados e vendidos naquele espaço.

E continua sua narração: “Vem cá. Não é de ficar boquiaberto olhando um pôr do sol sobre a cidade, atrás da serra?” (Doc. n° 5, s/d). Este lugar onde observava o pôr do sol no museu é exatamente onde imagino que ele estava posicionado ao escrever essa narrativa, logo abaixo do engenho de farinha de mandioca¹⁹. A paisagem é realmente linda, eu afirmo.

¹⁸ Prensa: equipamento para prensar a massa da mandioca (SOUZA, 2002).

¹⁹ Os imigrantes tinham domínio de técnicas de várias plantações e do beneficiamento de muitos alimentos. Mas, algumas encontradas no Brasil não existiam em sua terra natal, sendo bem aceitas e introduzidas na vidade Colônia. A raiz de mandioca, por exemplo, é uma herança da cultura Indígena que começou a fazer parte da vida diária do imigrante, auxiliando em suas necessidades (TONETTO, 2015).

Figura 16: Paisagem (Pôr do sol)



Foto tirada no lugar que provavelmente Padre João estava sentado ao escrever o texto, em cima do morro, próximo ao Engenho de Farinha.

Fonte: Arquivo Casa de Pedra

Mais adiante, visualiza a cantina de vinho:

Mas logo ali, vai ser a cantina de vinho. Semi-enterrada para manter o frescor. De cantaria. Que vinhos! Ali! Ali é o forno para o pão. Mais para lá é a fábrica de banha, toucinho, pernil, salame, figadil, codeguim, torresmo... Queijo e manteiga também. Nata, coalhada... Ali é a fábrica de trança de palha de trigo, para chapéu, bolsas e esteiras. (Doc. n° 5, s/d)

As fábricas de banha e de trança de palha de trigo não se concretizaram, ficando apenas no projeto. Como ele ilustra em sua escrita, também a balsa: “Mas atenta bem para o lago, refletindo o sol forte e vermelhado! Aquela barca é a barca do imigrante. A balsa é do tipo que se usou por ali. A ponte é uma mostra da técnica antiga.”

Sobre o galpão de meios de transporte: “Esse galpão abriga carro de boi, carretão, aranha. Esse outro guarda a lembrança da velha Maria Fumaça. É um trem de passageiros. Isso aqui é tudo, é a memória da

mineração. Somos o berço da mineração de carvão no Brasil” (doc. nº 5, s/d). A Maria Fumaça (o trem) também foi um sonho, nunca conseguiu trazer para o Museu esse meio de transporte.

O monjolo²⁰ e a Casa do Colono eram percebidos pelos olhos, ouvidos e sentimentos de Padre João:

Esse chiado seguido de uma pancada suada, é o monjolo. [...] você não viu tudo. Ali é a casa do colono. No tacho a mulher faz sabão, conserva, marmelada, ferve roupa, cozinha batata para os porcos.... Esse ali é um pequeno esticador de arame. Ali? Fábrica de tamancos. Tamancos e gamelas, e cochos, e colheres de pau, olha até canos escavavam (doc. nº 5, s/d).

No trecho final do documento, ele descreve resumidamente várias atividades que poderiam ser feitas no Museu. Tudo o que ele sonhava era ver tudo aquilo em funcionamento, produzindo.

Aqui podemos fabricar de tudo, instrumentos de ferro, de madeira, de barro, de palha. Tecemos roupas, trançamos chapéus, escavamos tamancos, fazemos selas, botas e sapatos, chinelos e cintos, bruacas, pechoelos e pelegos. Moemos trigo e milho, fazemos farinha e pão. Açúcar, melado e cana. Trançamos cordas e laços. Entretecemos cestos e balaios. Serramos madeira. Cortamos pedras. Fazemos barcas, casas e pontes. Queimamos nosso carvão, bebemos vinho e cerveja, tomamos licores. Temos cem tipos de salame e toucinho, banha e sebo. Fazemos terço e velas, bacias e baldes, gamelas, cochos, tinas e pipas. Fundimos o ferro. O sabão é nosso. A conserva, a marmelada, o melado, o açúcar, o álcool, a cana, tudo nosso. Pão e polenta, assadas no forno. Na farmácia homeopática temos ervas que são os melhores remédios. E rezamos. Na capelinha azul, lá em cima, ainda fazemos festa do divino, ainda fazemos congadas, boi de mamão, procissão com quermesse, morteiros de ferro... não,

²⁰ Monjolo: equipamento usado pelos colonos para descascar o arroz, movido à força da água (SOUZA, 2002).

não. Tudo não temos, daqui compramos o sal. Anoi-tece. Irmão, descobre-te, o sino da capela está dando o ângelus (doc. nº 5, s/d).

Figura 17: Engenho de cana em funcionamento



Momentos em que o Engenho de Açúcar estava em funcionamento (s/d).
Fonte: Arquivo Casa de Pedra.

Figura 18: Olaria em funcionamento



Imagens demonstrando o torno da olaria em produção (s/d).
Fonte: Arquivo Casa de Pedra.

Encerro a apresentação do manuscrito redigido a punho, de autoria do Padre João Leonir Dall’Alba, escrito com caneta esferográfica, de cor azul, sem datar. Como tive a honra de trabalhar ao seu lado e conhecer um pouco da história da construção do Museu, imagino que esse relato tenha sido escrito nos últimos meses do ano de 1979 ou início de 1980, ano da inauguração do Museu.

É possível perceber paradoxos na narrativa, enquanto projeto de um museu da imigração italiana, ao que parece, mistura artefatos de outros grupos sociais, a cachaça, o engenho de mandioca, o desejo da feijoada.

2.3.5 Enfim, o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel

Revisitando os relatos da época da inauguração do Museu ao Ar Livre, retirei uma citação de outro documento manuscrito, também sem data, agora de autoria do professor Celso de Oliveira Souza²¹:

Iniciar uma obra é já estar no meio do caminho, diz a sabedoria do passado. Nós iniciamos. Não só. Já passou o estágio do sonho visionário, de projeto, de lançamentos e fundamentos. O Museu ao Ar Livre já é uma realidade. Já é um grande museu. (SOUZA, relato manuscrito, doc. nº 6, s/d)

No dia 30 de agosto de 1980, inaugura-se o Museu ao Ar Livre, resultado do envolvimento dos esforços de várias entidades locais, estaduais e federais e da comunidade. Em 2011, foi acrescentado o termo “Princesa Isabel” ao nome Museu ao Ar Livre. Foi a partir de reflexões feitas no Conselho Diretor da Febave que se percebeu que o termo “Museu ao Ar Livre” era uma tipologia de museus e que poderia haver vários no mundo com o mesmo nome. Decidiu-se criar oficialmente, por meio de uma resolução, pois não havia até então documento de criação do Museu, o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel (Anexo C) como instituição de preservação e valorização do patrimônio cultural, resolução essa que entrou em vigor em 8 de fevereiro de 2011. O nome ‘Princesa

²¹ Celso de Oliveira Souza foi presidente da Febave de 2003 até 2012. Foi na sua gestão que se deu a retomada para término da construção da Casa de Pedra e sempre esteve presente no planejamento e discussões sobre o Museu.

Isabel' foi escolhido porque era o pensamento e a vontade do Padre João durante o desenvolvimento do projeto do Museu²².

Conforme regulamento próprio, este museu tem como principal objetivo e missão:

Conservar, pesquisar, expor, salvaguardar o acervo histórico cultural de nossa região, que caracteriza o saber fazer de um povo, desde a ocupação primitiva até a colonização européia, através de seus equipamentos, suas técnicas de uso, utensílios e objetos utilizados no cotidiano, conscientizando as gerações atuais e futuras, sobre a importância da preservação deste patrimônio material e imaterial. (Regulamento Malpi, 2017)

Souza (2002, p. 32), em seu livro **Oficinas do Saber**, descreve um pouco da história do Museu e traz também a função de cada engenho e o conceito de seus maquinários, apresentando vários objetivos da criação do museu. Destacamos aqui três deles:

Salvar do desaparecimento previsível, a maquinaria dos colonizadores demonstrando as suas técnicas de uso e capacidade produtiva; Salvaguardar a memória dessa indústria primitiva, como uma das grandes manifestações culturais do povo de toda a região, juntamente com sua tecnologia e aplicação de fatos científicos; Conscientizar as gerações atuais e futuras sobre a importância da sua própria história, por meio de programas e projetos de difusão e educação patrimonial.

A expressão “ao Ar Livre” corresponde à forma de apresentação do acervo, sua tipologia. Suano (1986, p. 66) assim define os museus ao ar livre:

Este museu consiste, na maioria dos casos, de um conjunto de edifícios que ilustram o modo de vida de uma dada comunidade em uma determinada época do passado: residências, escola, igreja,

²² *Apud*: informações repassadas por Valdirene Böger Dorigon, Diretora do Malpi.

moinho, galpões de artesanato, cervejaria, matadouro, etc.

Figura 19: Malpi



Imagens parciais do Malpi que representa o modo de vida de famílias de imigrantes.

Fonte: <<http://unibave.net/servicos-comunidade/museu-ao-ar-livre-princesa-isabel/>>. Acesso em: 15 out. 2017.

Dominique Poulot (2013, p. 53), historiador francês, afirma que “o museu ao ar livre constitui a inovação mais original na virada dos séculos XIX-XX”. Ele descreve em sua obra como foi a montagem do primeiro museu ao ar livre do mundo, destacando a desmontagem e a transferência de peças de arquitetura, inclusive de monumentos inteiros. De acordo com Geoffrey Lewis (2004, p. 5), em 1872, surgiu na Suécia o primeiro museu ao ar livre:

Com a criação do *Nordiska Museet* em Estocolmo, surgiu na Suécia em 1872, um novo tipo de museu, para preservar aspectos do povo/vida tradicional da nação. Foi ampliado e angariou edifícios tradicionais, então reerguidos em *Skansen*, o primeiro museu ao ar livre.

O Malpi, por meio dessa tipologia representa saberes e fazeres que estão implícitos no seu acervo, na sua história, na narrativa que apresenta. O professor Agenor Della Giustina²³ (1998, p. 18) acrescenta:

O funcionamento deste museu se caracteriza por uma dinâmica peculiar no que diz respeito à prestação de serviços que se dá em níveis diversos e simultâneos: ao visitante, fornece um quadro expressivo da cultura regional; (...) E também a comunidade e as instituições, rico laboratório de estudos e pesquisas.

Segundo o historiador Celso de Oliveira Souza e a pedagoga Marlene Zwierewicz (2009, p. 329) o Malpi “[...] abriga o acervo da imigração europeia, preservando as mais variadas tecnologias industriais inventadas para subsistência familiar, bem como para o desenvolvimento da região”.

Ao analisar a história do Museu, correlacionando com depoimentos e entendimentos de moradores do município de Orleans que conhecem o espaço, percebo que nos discursos a cultura italiana é a que mais se destaca. Os grupos de imigrantes que colonizaram esta região, como já citado neste capítulo, são de italianos, alemães, poloneses e letos, grupos que deveriam ser igualmente representados na história que o museu conta. A representação feminina não é muito destacada na exposição permanente do Museu. Percebe-se muito o trabalho do imigrante europeu, mas o discurso que se apresenta é sempre voltado à força do homem, ficando escondida também a cultura dos “nacionais”, africana e indígena.

O antropólogo argentino Nestor García Canclini (1998), ao discutir sobre as culturas híbridas, reflete que a ampliação do setor urbano é um dos motivos da hibridação cultural estar se intensificando, pois a interação entre cidade e meio rural pela tecnologia mobiliza ambos os setores, ficando cada vez mais difícil de perceber as culturas denominadas “puras”. Canclini (1998, p. 215) percebe isso com olhar positivo, ao afirmar que, “a preservação pura das tradições não é sempre o melhor recurso popular para se reproduzir e reelaborar sua situação, a

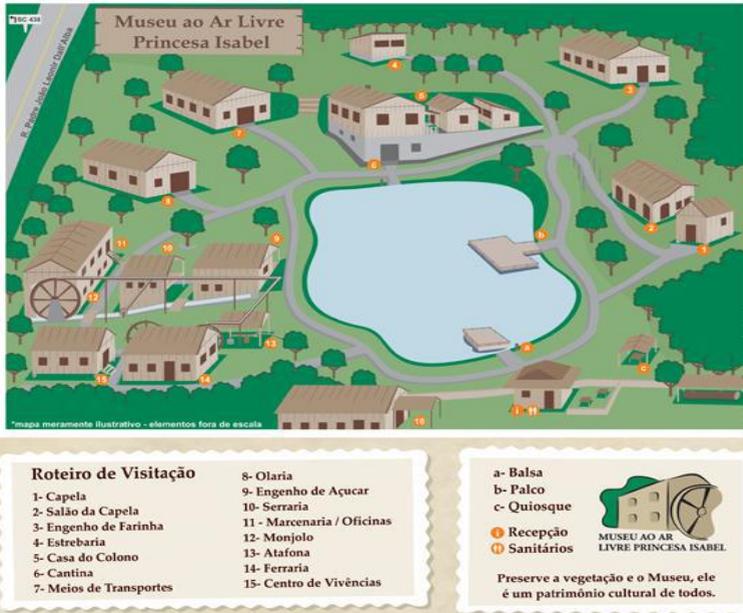
²³ Professor Agenor Della Giustina foi presidente da Febave, de 1981 a 2003. Muito contribuiu para a dinamização do Museu.

incorporação de novas tecnologias pode significar uma consolidação para comunidades tradicionais sem desvirtuá-las”.

Peter Burke (2010, p. 113) fala dos “encontros culturais que levam a algum tipo de mistura cultural e uma posição intermediária entre duas visões do passado que podem ser criticadas como superficiais”. Na verdade, temos duas vertentes de pensamento para o hibridismo, aquela que alega que uma cultura ou uma tradição cultural pode permanecer "pura" ou a afirmativa de que uma única cultura pode influenciar as outras por completo. Em Orleans, a cultura italiana sempre se destacou, talvez por ser a etnia com mais grupos de imigrantes vindos para o município no século XIX. Atualmente, o discurso ainda permanece, mas sabe-se que a mistura de diferentes grupos étnicos resultou em distintas culturas, fazendo acontecer as trocas de saberes e fazeres. Percebe-se a mistura de culturas na língua, em termos utilizados no dia a dia, nos cultivos de plantações, no preparo de alimentos, mesmo nas comunidades dos interiores onde ainda prevalece famílias de descendentes italianos.

O Museu é composto de 16 unidades, conforme ilustração que segue: capela, engenho para fabricação de farinha de mandioca e polvilho, estrebaria, Casa do Colono, cozinha de chão batido, galpão dos serviços domésticos, cantina, galpão de meios de transporte, engenho de cana, olaria, serraria pica-pau, marcenaria, oficinas artesanais, galpão de beneficiamento de cereais, ferraria, monjolo, balsa e açude. Essas unidades foram edificadas baseadas em modelos de construções da época que ainda existiam e fundamentadas em depoimentos coletados com moradores da região. Algumas delas foram desmontadas e remontadas no espaço expositivo, outras construídas com madeiras novas, mas com maquinários originais doados por famílias tradicionais.

Figura 20: Mapa ilustrativo



Malpi

Fonte: Arquivo Casa de Pedra.

A história do Malpi passa pela idealização do Pe. João Leonir Dall’Alba, mas somente se concretizou porque várias entidades e lideranças abraçaram a ideia. Foi tombado em nível estadual em 2002, pelo Decreto nº 5.726, de 30/9/2002. O museu é único em Santa Catarina com a tipologia Museu ao Ar Livre e se apresenta como local de memória e fortalecimento de identidades, como diria Walter Benjamin (1985, p. 211): “é a reminiscência que funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Ela que tece a rede em que todas as histórias estão articuladas umas às outras”.

3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E PATRIMÔNIO CULTURAL

Nos capítulos anteriores busquei mostrar a instituição museu como lugar de memória, discutindo os conceitos de memória e identidade. Busquei também revisitar a história da implantação do Malpi, no sentido de perceber as condições de sua construção. Antes de discutir o tema central deste estudo, que é compreender se os professores e professoras do Ensino Fundamental I possuem algum conhecimento acerca da metodologia de educação patrimonial e a utilizam durante as visitas ao Malpi, faz-se necessário apresentar a história da educação patrimonial, envolvendo o conceito de patrimônio cultural.

Por isso, início o capítulo abordando o conceito de Patrimônio Cultural e, depois, como a Educação Patrimonial foi se colocando como metodologia de sensibilização para a preservação do Patrimônio Cultural.

3.1 SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL

Para discutir sobre Patrimônio Cultural, busco considerações de alguns estudiosos acerca do significado do conceito de cultura. Sabe-se que as interpretações de Patrimônio Cultural mudam de acordo com as discussões que avançam no tempo. Baseando-se no entendimento e nas diferentes compreensões de culturas que nos são apresentados, exponho as abordagens de alguns autores do campo da cultura.

Conforme Laraia (2013, p. 30), do ponto de vista antropológico, Edward Tylor (1871), coloca que:

A cultura pode ser um objeto de estudo sistemático, pois trata-se de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes ele proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução.

Laraia (2013) afirma que, durante do século XX, outras reflexões em torno do conceito de cultura surgiram, mas sem muita clareza, confundindo entendimentos anteriores. O autor ainda destaca que a reconstrução do conceito de cultura, fragmentado por tantas e tão diversas abordagens, seria tarefa da antropologia moderna. Laraia (2013, p. 32) reforça as palavras de Tylor, que define cultura como: “sendo todo o

comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje”.

Santos (2006, p. 8) coloca que: “cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade.” Esse autor chama atenção para o fato de que é fundamental entender os sentidos de uma realidade cultural, pois cada realidade tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que tenha sentido suas práticas e costumes. A preocupação em entender isso é uma importante conquista contemporânea (SANTOS, 2006).

Nas reflexões de Carvalho (*apud* COELHO, 2011), o conceito de Cultura também precisa ser redefinido no âmbito da sociedade, como propriedade da Antropologia, por suas múltiplas acepções torna-se ambíguo definirmos um conceito único para a categoria cultura. Segundo ele:

[...] primeiramente pensava-se que a civilização ocidental era o ápice da evolução cultural. [...]. Em anos posteriores, a cultura passa a ser identificada como regra, padrão, ordem, regularidade. [...]. Na sequência, a cultura passa a ser entendida como sinônimo de superestrutura desvinculada da produção e da reprodução social. Esse foi o pano de fundo para a consagração das dualidades entre cultura erudita e cultura popular, cultura de massa e cultura das elites, cultura material e cultura imaterial e assim por diante. (CARVALHO *apud* COELHO, 2011, p. 29)

Carvalho (2011, p. 30) faz uma ascensão com patrimônio da humanidade, afirmando que Cultura “é a forma pela qual um problema global é vivido localmente”, pois envolve vários processos, os quais devemos olhar o sistema cultural, em um todo.

Para Colombo (2004) é preciso lembrar que a cultura não é somente o que o ser humano fez, ou seja, suas atitudes, nem somente aquilo que aparece, é também o mundo simbólico que compõe a mente humana e que se constitui como chave para a sua interpretação. Considero então, que para conhecer e compreender a cultura, devemos também levarem consideração o modo como as coisas que o ser humano produz estão presentes em nossa vida psíquica, dando sentido ou não à existência do eu.

Assim, percebe-se a variedade de conceitos sobre Cultura, um conceito dinâmico, que se move e que é complexo, de acordo com as necessidades de cada grupo social. A cultura inclui muitas formas de manifestações, são conhecimentos, são artes, são crenças, é a moral do ser humano, são seus hábitos, seus saberes e fazeres, aptidões que são adquiridas pela e durante a vida. A formação da cultura é influenciada por vários fatores, sejam eles materiais ou imateriais.

Por meio dessas reflexões, percebe-se a relação de cultura com patrimônio cultural. A cultura está expressa no nosso dia a dia, por meio de nossas ações e expressões, no jeito de ser, seja físico, social, com suas tradições ou rituais, nas formas e experiências de vida que cada povo constrói, expressa e usa.

O Caderno Temático 2 - Educação Patrimonial: reflexões e práticas, do IPHAN, menciona que:

O patrimônio tem relação intrínseca com a cultura - o conhecimento que vai sendo acumulado num processo dinâmico de aprendizado por um indivíduo ou grupo social, durante a sua trajetória e que é transmitido às novas gerações como legado cultural. Portanto, é a herança cultural acumulada ao longo do tempo pelos homens, agentes das realizações e história de uma sociedade, que denominamos de patrimônio cultural. (IPHAN, 2012b, p. 5)

Assim, pode-se inferir que o conjunto das criações humanas se apresentam como patrimônio cultural, ou seja, as criações artísticas e culturais das civilizações. Nos estudos realizados encontrei várias interpretações sobre patrimônio. Os primeiros conceitos de patrimônio dizem respeito aos bens materiais familiares, o patrimônio que a família adquiria para sua sobrevivência e acumulava de forma material com visão financeira.

No entanto, a ideia da preservação do Patrimônio Cultural ou mesmo, de seu valor identitário está associada ao surgimento do Estado Moderno. De acordo com Marilena Chauí (2000 *apud* MAGALHÃES, 2009, p. 34), esse termo: “está vinculado ao nascimento do conceito de Estado-Nação, aliado às ideias de soberania política, unidade territorial e legal, com a nação passando a indicar o conjunto de indivíduos nascidos em um mesmo lugar”.

Magalhães (2009, p. 34) cita que, “a partir do século XVIII, patrimônio passou a ser entendido como elementos protegidos e nomeados como bens culturais de uma nação”. O mesmo autor (2009) também reconhece que a Revolução Francesa passa a ser um marco no processo de promoção de novos modos de existência do passado, lembrando-se da necessidade de criar espaços de reinterpretação e preservação, neste caso, os museus.

Em relação ao Brasil, Magalhães (2009) salienta que a preocupação com o patrimônio histórico iniciou-se a partir de uma crise de identidade, nas três primeiras décadas, por volta do século XX, marcadas por processos de urbanização no sudeste brasileiro, aumento das indústrias no país, proliferação de escolas para imigrantes. Nogueira e Nascimento (2012, p. 107) lembram que: “a política de proteção ao patrimônio nacional começa a ganhar visibilidade por volta de 1920, quando iniciou um movimento que operacionalizou a criação de inspetorias estaduais”. Mais tarde, em 1937, cria-se o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), que tinha como finalidade: “... promover em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional” (NASCIMENTO, 2012, p. 107).

E o que seria esse patrimônio histórico e artístico nacional? Em conformidade com o Decreto-Lei nº 25, de 30/11/1937, em seu Art. 1º, o patrimônio histórico artístico nacional é: “o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico”. O historiador José Ricardo Oria Fernandes (1993, p. 265) afirma em seus estudos que o conceito “Patrimônio Histórico e Artístico privilegiava os bens materiais, especialmente aos bens imóveis, dissociados de seu ambiente original”. O autor lembra que, nesse momento, “as autoridades de tutela” não consideravam a participação da sociedade civil na preservação dos bens patrimoniais. Atualmente, não encontramos mais o termo ‘Patrimônio Histórico e Artístico’, essa terminologia tradicional foi substituída por ‘Patrimônio Cultural’, que segundo Fernandes (1993) contempla outros valores culturais. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos

diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988, Art. 216)

No ano de 2000, o IPHAN com o objetivo de reforçar o reconhecimento voltado às “formas de expressão”, ou seja, o patrimônio imaterial, como citado no Art. 216 da Constituição Federal de 1988, criou instrumentos para registrar essa categoria considerada por esse Instituto “de natureza processual e dinâmica”. Nesse ano, institui pelo Decreto nº 3551, “o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial e cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial” (IPHAN, 2012a, p. 19).

Todo esse Patrimônio seja ele material ou imaterial, possui seu significado e seu valor cultural para a nação. Todo patrimônio carrega consigo uma “forte carga simbólica, que é imaterial ou intangível”. Todo patrimônio, para ser reconhecido e preservado, precisa ter um sentido e torna-se referência para algum grupo (CHUVA, 2015, p. 25). Não podemos ver o objeto isolado, fora de seu contexto histórico. Se for visto assim, passa a ser entendido como um fragmento. Por isso, todo objeto pode oferecer grandes informações a respeito do seu contexto histórico, da sociedade que o criou, usou e transformou; dos gostos, valores e preferências de um grupo social, do seu nível tecnológico e artesanal, de seus hábitos, uma complexa rede de relações sociais, cada objeto, ou evidência, traz consigo uma multiplicidade de aspectos e significados (LEMOS, 1981).

Lemos (1981, p. 8) cita Hugues de Varine Bohan, professor francês, que conceitua patrimônio cultural em três categorias de elementos de representação, que são: “os recursos naturais”; “o conhecimento adquirido pelo homem, o saber e o fazer” e “os bens culturais: os objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer”.

A relação do patrimônio material e imaterial é visível nos patrimônios culturais. Pois para o patrimônio imaterial se concretizar é necessário algum tipo de materialização, como: a oficina do tamanqueiro e suas ferramentas, o tear e seus acessórios, a atafona e suas maquinarias.

Saber tecer o pano da cobertura da cama divertir-se com jogo de cartas, rezar a Santa Bárbara em noite de temporal. Saber transformar o bago vermelho do café em pó solúvel na xícara de porcelana. Tudo isso, por exemplo, vem formar o grande grupo dos elementos do saber. (LEMOS, 1981, p. 9)

Esses conhecimentos, o saber e o fazer, são adquiridos com a troca de informações, experiências vividas, erros e acertos, vivência em grupos sociais, acontecendo, assim, na relação e na socialização de diferentes culturas, de diferentes povos e também dentro das mesmas culturas (LEMOS, 1981).

Todas as culturas precisam ser valorizadas e reconhecidas, a diversidade de memórias é complexa, mas todos têm o direito de usufruí-la. O direito à memória e a preservação do patrimônio cultural de diferentes grupos que convivem em uma mesma região, transformam-se em exercícios de cidadania que fundamentam bases para transformação social. O direito de produção cultural parte do pressuposto de que todos os indivíduos produzem cultura. Todos somos direta ou indiretamente produtores de cultura. É o direito que todo cidadão tem de exprimir sua criatividade em produzir cultura. (FERNANDES, 1993).

É um desafio para todos os educadores trabalhar a memória por meio de suportes tangíveis ou intangíveis, de seus significados, de expressões e impressões. Penso que é uma forma de, talvez, garantir a valorização, a preservação e a difusão dos bens culturais presentes em nosso meio. A Constituição Brasileira de 1988 enuncia que a memória é direito de todos: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 1988, Art. 205).

Esses conceitos de patrimônio cultural e de cultura são necessários para a compreensão da importância da memória como uma categoria humanizadora. Precisamos desses conceitos para podermos trabalhar com a Educação Patrimonial e dar sentido a ela e fazer a leitura crítica desse Patrimônio, buscando nele respostas que são necessárias para a valorização e o reconhecimento da cultura e da identidade individual e coletiva.

O reconhecimento da auto-identidade passa pela inserção do indivíduo no seu grupo social, pela visão de si mesmo na perspectiva do contexto

cultural em que se situa, na consciência do papel que desempenha dentro da própria comunidade. O conceito e a definição de si mesmo são conquistados a partir da capacidade de distinguir a própria “figura” de um fundo comum, do qual participamos inevitavelmente. Este fundo é o tecido cultural e a trama histórica em que nos inserimos individualmente, e que são indispensáveis para que nele possamos recortar o nosso perfil. (HORTA, 1991, p. 6)

A partir do entendimento do que se constitui Patrimônio Cultural, podemos compreender que lugares, objetos e manifestações culturais herdadas das gerações que nos antecederam possuem importância na construção do lugar em que vivemos, seja ele social, cultural, econômico ou científico. São sinais de vida e inspiração, elementos que compõem a diversidade cultural que atualmente se faz presente na sociedade. Patrimônio é memória que não apenas transmuta um passado, mas constrói e reconstrói um presente, que se atualiza constantemente com as identidades [...]. (IPHAN, 2015, p. 13). Assim, posso inferir que o Patrimônio Cultural se apresenta como ponto de referência na vida das pessoas, elemento de reconhecimento de identidades que fortalece e ressignifica as ações de cidadania.

3.2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PROCESSO METODOLÓGICO

Compreendo a Educação Patrimonial como uma metodologia pedagógica que, inserida nas escolas, museus, arquivos e outros espaços que contém conteúdo histórico, cultural e/ou artístico, ajudam a compreensão dos conceitos de: memória, identidade, tempo histórico e patrimônio cultural.

Educação Patrimonial é um tema que vem sendo debatido em nível nacional e, gradativamente, está sendo inserido nos currículos escolares de forma transversal. Dessa forma, acredito ser pertinente também levantarmos alguns questionamentos sobre a preparação dos professores e professoras para trabalhar com o Patrimônio Cultural nas escolas em que atuam.

Vivemos um momento de identificação e reaproximação com as identidades culturais em diversos âmbitos, ainda que, paradoxalmente, a massificação cultural de manifestações efêmeras se apresente como um risco permanente a desafiar a resistente cultura que sobrevive de geração em geração.

Atualmente, algumas cidades e comunidades têm demonstrado uma forte necessidade de estudar o seu passado e compreender o seu presente. Olhares sensíveis, interessados na convivência e nas existências onde habitam e trabalham, especialmente entre aqueles envolvidos com o fazer educacional, os educadores, tentam buscar respostas para muitas questões que por vezes parecem obscuras.

3.2.1 A História da Educação Patrimonial

Para abordar o conceito de Educação Patrimonial, penso ser importante destacar o processo de construção da lei de proteção do Patrimônio Cultural brasileiro. Em 1936, Mário de Andrade aceitou o convite do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, para elaborar um projeto de preservação do Patrimônio Histórico, artístico e natural do Brasil. Mário de Andrade elaborou o projeto que criou o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), que, em 1937, transformou-se em Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), cujo primeiro diretor foi Rodrigo Melo Franco de Andrade (IPHAN, 2014).

Em 30 de novembro de 1937, foi promulgado o Decreto-Lei nº 25, que organiza a "proteção do patrimônio histórico e artístico nacional" (IPHAN, 2014).

Desde a sua criação, em 1937, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN manifestou em documentos, iniciativas e projetos a importância da realização de ações educativas como estratégia de proteção e preservação do patrimônio sob sua responsabilidade, instaurando um campo de discussões teóricas, e conceituais e metodologias de atuação que se encontram na base das atuais políticas públicas de Estado na área. (IPHAN, 2014, p.5)

As atividades do IPHAN envolviam pesquisa, viagens, tombamento e restauração. Segundo a Lei nº378, em seu Art. 46º, o IPHAN tinha como finalidade “promover em todo o país e de modo permanente, o tombamento, a conservação, o enriquecimento e o conhecimento do patrimônio histórico e artístico nacional” (BRASIL, Lei nº 378, 1937). De acordo com Magalhães (2009), o IPHAN manifestou iniciativas e projetos de realização de ações educativas “como estratégia de proteção e preservação do patrimônio”, estimulando um “campo de discussões teóricas, e conceituais”.

No entanto, o termo Educação Patrimonial começou a ser mais conhecido e utilizado no Brasil, nos anos de 1980, a partir da realização do I Seminário sobre o **Uso Educacional de Museus e Monumentos**, no Museu Imperial de Petrópolis, RJ, em 1983.

a formulação da expressão Educação Patrimonial, foi trazida ao país a partir de experiências ocorridas na Inglaterra e aplicadas aqui, como utilização de museus e de monumentos históricos com fins educacionais. A proposta metodológica que embasava as ações educativas de valorização e preservação do patrimônio cultural começou, nesse período, a ser definida “inspirando-se no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra (IPHAN, 2015, p. 21).

De acordo com Horta (1999), foi a partir dessa experiência inicial que surgiram novas práticas e experiências desenvolvidas no Brasil, que trouxe resultados interessantes.

Em 2004, o IPHAN amplia os prosseguimentos para as políticas da Educação Patrimonial, o instituto que cria por meio de Decreto nº 5.040/04, “uma unidade administrativa responsável por promover iniciativas e eventos” com objetivo de discutir as diretrizes e políticas para sistematizar as ações educativas no âmbito das políticas de preservação (IPHAN, 2014, p. 14).

Em 2009, o Decreto nº 6.844 vincula a Coordenação de Educação Patrimonial (Ceduc) ao Departamento de Articulação e Fomento (DAF), “com o objetivo de fortalecer, uma instância dedicada à promoção, coordenação, integração e avaliação da implementação de programas e projetos de Educação Patrimonial no âmbito da Política Nacional do Patrimônio Cultural” (IPHAN, 2014, p. 14). Atualmente para o IPHAN (2014, p. 19),

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera ainda que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio do diálogo permanente entre os agentes culturais e sociais e pela participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de Patrimônio Cultural.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), por exemplo, documento que norteia a prática pedagógica de professores do Ensino Fundamental, apresenta objetivos com foco na Educação Patrimonial, trazendo temas direcionados à escola e à comunidade e levando a reconhecer suas referências identitárias.

As discussões sobre Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial também vão se modificando com a sociedade que se transforma rapidamente. Magalhães (2009) traz uma referência destacando duas perspectivas em relação à Educação Patrimonial, relacionando-as com a Educação. A primeira visão é da Educação Tradicional, marcada por uma “visão impositiva”, focada em atender interesses específicos e na unicidade do conhecimento. A segunda visão é da “Educação Transformadora”, de caráter libertador, sujeito autônomo, voltado à visão mais crítica, ao conhecimento dialogado (MAGALHÃES, 2009, p. 51). Partindo desse entendimento, o autor faz uma relação com a Educação Patrimonial, distinguindo suas características nesses mesmos momentos: o primeiro momento, da Educação Patrimonial Tradicional, “que se caracteriza a partir de um ser universalizante, homogeneizante, integralizante”, focando apenas na preservação e não na interpretação e apropriação. O segundo momento, da Educação Patrimonial Transformadora, “que busca o reconhecimento de seu contexto imediato, que vai além do patrimônio oficial de uma concepção tradicional de identidade nacional” (MAGALHÃES, 2009, p. 52). Uma educação libertadora capaz de respeitar e valorizar as narrativas nos mais diversos tempos e espaços.

A Educação Patrimonial Transformadora possui caráter político, visando a formação de pessoas capazes de (re)conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador, como na proposta tradicional, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões. (MAGALHÃES, 2009, p. 52)

Endossando as proposições de Magalhães (2009), no que se refere à Educação Patrimonial Transformadora, que busca a valorização e o auto reconhecimento do sujeito, percebo a importância de trabalhar práticas educacionais focadas em teorias do conhecimento e do desenvolvimento humano, significativas para sua realidade, atrativas e interessantes para o seu momento, fazendo com que o indivíduo que ali está se envolva naturalmente atraído por seu interesse próprio e deixando de ser apenas espectador.

Leite e Ostetto (2005, p. 38) também falam que a “relação da criança com os aspectos culturais, muitas vezes é ainda de espectadora distante e não de contempladora ativa”. Por isso, é importante buscar alternativas de práticas que aproximem a criança daquilo que se quer trabalhar, para que ela se entusiasme e se interesse em querer saber mais. Volkmer (2005) lembra que trabalhar com o Patrimônio de forma lúdica é um exercício interdisciplinar, o que garante ainda mais êxito e estímulo para um projeto a ser realizado no âmbito das escolas.

A Educação Patrimonial, concebida como método lúdico-pedagógico, possibilita a descoberta de si mesmo, a partir do resgate de memórias e constituição de identidades. Num segundo momento, permite a inserção desse “eu” no mundo, que passa a ser compreendido, a partir de ações que experimentam e criam novas realidades. (MILDER; VOLKMER, 2005, p. 37-38)

Nessa perspectiva, Horta (1991) afirma que a Educação Patrimonial visa a facilitar o processo de aprendizado, quando ele se torna mútuo e se desencadeia por meio de memórias coletivas, facilitando, assim, a relação do indivíduo com o seu grupo e o seu ambiente, conduzindo à satisfação de suas necessidades vitais de autoidentificação, de autodeterminação consciente e de reconhecimento.

Em seus estudos, Souza (2016b, p. 37) comenta sobre a necessidade de essa metodologia ser trabalhada no âmbito do museu, da escola e também da comunidade:

Um dos programas de articulação das práticas educativas entre museu, escola e comunidade é a metodologia de Educação Patrimonial que, mesmo sendo ação pedagógica recente no Brasil, se torna, a cada dia, mais necessária para a preservação e a valorização dos bens culturais do país, visto que, constantemente, observamos notícias de depredação do patrimônio histórico brasileiro.

A Educação Patrimonial pode estar presente em todos os segmentos da sociedade, em todas as faixas etárias, articulando a escola e a comunidade. Quando o desconhecimento do contexto social e cultural no qual se vive e se está inserido gera ambiguidade com o outro e com o próprio “eu”, passa-se a sentir a necessidade de querer se destacar e se distinguir do grupo social em que se vive, de diferenciar o “eu”, isso leva a uma separação nítida e contrastante dentro do grupo. De acordo com Horta (1991), esse distanciamento do grupo ao qual pertence, muitas vezes, acaba instigando o sentimento de revolta e de angústia. Nesse sentido, podemos citar aqui o que Souza (2016b, p. 42) observa a respeito do papel da Educação Patrimonial, que é também de “revelar identidades, mudanças, questionamentos, conflitos e solidariedade entre segmentos sociais diversos quando esses se compreendem como produtores culturais permanentes e agentes histórico-sociais”.

As contribuições de Machado (2016) sobre a Educação Patrimonial corroboram para esclarecer ainda mais o papel dessa metodologia para a aprendizagem. A autora afirma que a Educação Patrimonial utiliza o Patrimônio Cultural (material e imaterial) como fonte fundamental para o ensino e o conhecimento e que objetiva fortalecer a relação entre a comunidade e os bens culturais pertencentes a ela. Nesse sentido, “o patrimônio cultural é concebido como um recurso educacional, o qual ao invés de competir junto às disciplinas em currículos geralmente sobrecarregados” (MACHADO, 2016, p.17), pode ser uma forma de complementação e de aproximação entre as áreas do conhecimento.

Assim, acredito que Educação Patrimonial pode estar presente nas práticas educativas, incluindo como tema nos currículos escolares de todas as faixas etárias, como também desenvolver ações de formação

continuada e atividades que envolvam à comunidade, aproximando-a do patrimônio cultural, com objetivo de aprimorar a conscientização e o desenvolvimento do senso de preservação e cidadania.

No artigo de Souza e Weiers (2009), sobre experiências vividas de Educação Patrimonial, os autores afirmam que as atividades educativas realizadas nos museus por meio da “apropriação sensorial e intelectual dos espaços de memória desde a infância”, podem ser utilizadas como “instrumento de inserção e de ação crítica no meio social”.

Muitas são as formas de trabalhar com a Educação Patrimonial. Horta (1999) propõe uma metodologia de Educação Patrimonial que trabalhe com momentos diferenciados, capaz de possibilitar aos espaços de memória uma visão de lugares agradáveis, inspiradores, de novas descobertas e conhecimentos e de interação com sua história de vida. Sua proposta se apresenta por meio de observação e dos sentidos, com o intuito de desenvolver a capacidade de percepção do meio. A museóloga acredita que a observação, a investigação, as informações recolhidas induzem a criança a ter interesse em descobrir e relacionar, a observar cuidadosamente, a deduzir e comparar, a utilizar o raciocínio, a pensar. São propostas importantes para a aprendizagem. Seus passos seriam: observação, registro, pesquisa/exploração, apropriação e a culminância da experiência vivenciada.

Mas é importante dar atenção para o planejamento e o desenvolvimento da atividade, pois nem sempre é possível conseguir trabalhar com essas etapas de forma tão compartimentadas. Algumas situações podem alterar essa sequência, elas podem se processar em um mesmo momento, o que não prejudica o objetivo final de explorar e utilizar todo o potencial que os bens culturais têm como recursos educacionais.

No **Guia Básico de Educação Patrimonial**, Horta e as educadoras Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro (1999, p. 16) sugerem que o professor organize atividades de Educação Patrimonial, sempre voltadas a questionamentos-chave que sirvam de orientação, em que seja possível a reflexão, a hipótese, a dedução e a comparação. Alguns exemplos:

PRESENTE	PASSADO	INFLUÊNCIA DO PASSADO NO PRESENTE
Como é o lugar hoje?	Como era esse lugar no passado?	Que elementos do passado podemos ver hoje?

Por que esse lugar é assim hoje e como se diferencia ou se assemelha a outros lugares?	Por que este lugar era deste modo no passado? Como e por que ele se diferenciava ou se assemelhava a outros lugares no passado?	Que influência esses elementos tiveram sobre este lugar e de que modo essa influência se diferencia ou assemelha-se ao que ocorreu em outros lugares?
De que maneira esse lugar se relaciona a outros lugares?	De que maneira esse lugar estava relacionado a outros lugares?	De que modo às relações existentes no passado influenciaram esse lugar e de que maneira ele se relaciona hoje com outros lugares?
Como esse lugar está mudado e por quê?	Que mudanças ocorreram nesse lugar ao longo do tempo e por quê?	Como as mudanças ocorridas estão refletidas hoje nesse lugar?
Como seria viver nesse lugar, hoje?	Como seria viver nesse lugar, no passado?	Como o passado influencia o modo e a experiência de viver nesse lugar?

Fonte: Horta; Grunberg; Monteiro (1999)

Esses questionamentos podem servir de norte durante a prática do projeto ou atividade a ser desenvolvida, mas não devem ser o principal objetivo a ser alcançado. Nota-se que as questões sugeridas são todas voltadas a comparar o tempo presente com o passado, é preciso cuidar para não ficar apenas no conteúdo de história, pois de certa forma as questões induzem a isso. A partir delas é possível entrar em assuntos que envolvem outras áreas do conhecimento, como a Matemática, a Arte, as Ciências Naturais e Humanas e a Geografia. Observar as características de cada turma nesse momento é necessário, para, então, adaptar o vocabulário, o tempo, o discurso e o planejamento para cada faixa etária.

Penso que não existem fórmulas prontas para trabalhar com a Educação Patrimonial, as atividades podem se adequar à realidade do grupo, do tempo que se tem disponível e da faixa etária que se está trabalhando. Os trabalhos e planejamentos devem ser constantemente repensados, reprogramados, experimentados e avaliados, porém, sem perder o foco da reflexão acerca do patrimônio cultural e sua preservação.

No Brasil, concretamente vários grupos têm desenvolvido

experiências particulares. Destaco a experiência que o Museu de Ciências Naturais da Universidade Católica de Minas Gerais desenvolve, são atividades educativas diferenciadas, como: trilha da mata; oficinas de réplica, pinturas rupestres, projeto: “Uma noite no Museu”, além de formações para os educadores (PEREIRA; COSTA, 2017). Nas oficinas de réplica, os participantes aprendem a construir a réplica de um fóssil, sendo assim, são estimulados a entender o processo de elaboração de materiais para a exposição, de conservação das peças originais para estudos e pesquisas feitos pelos profissionais da arqueologia, da paleontologia, dentre outros. “Uma noite no museu” consiste em uma atividade noturna, com pouca iluminação, em que os participantes são surpreendidos com a presença de personagens conhecidos da cidade e outros que aparecem do nada para dialogar com os presentes.

O livro **Educação Patrimonial: perspectivas**, organizado por Saul Eduardo Seiguer Milder (Doutor em Arqueologia), traz reflexões e experiências educativas de Educação Patrimonial na área da arqueologia no município de Santa Maria (RS). Um dos artigos apresentados de Márcia Solange Volkmer (2005, p. 25), intitulado “O lúdico e o patrimônio: uma proposta pedagógica” traz uma sugestão de trabalhar com projetos que podem ser adaptados à realidade da escola, bairro ou cidade, ou também de acordo com a vontade dos alunos. A autora (2005, p. 39) traz uma estrutura de projeto que contempla as seguintes informações: a) A “identificação do projeto”; b) Os “objetivos”: momento de focar a “contemporização, conhecendo o patrimônio cultural da cidade onde se está inserido”, hora de “conhecer aspectos que nos caracterizam, como a urbanização, religião, educação, saúde, economia”, “registrar evidências materiais”, trabalhar com as “competências”, conhecendo e se situando no espaço e tempo que se encontra, “reconhecer a presença de elementos do passado no presente”, identificando a contribuição dos sujeitos que construíram esses elementos e que permanecem presentes na nossa vida, estabelecer diferentes relações sociais, “locais, regionais e mundiais”, “levando em conta o tempo histórico e o conjunto de representações sociais”. c) Quanto aos “conteúdos”: Volkmer (2005) sugere trabalhar com “situação-problema, discutida a partir do que foi trabalhado em sala de aula”, trazendo um determinado problema para o cenário atual, percebendo situações que ainda permanecem iguais. d) Para a “metodologia”: a autora traz como atividades, trabalhar com “pesquisas, palestras, registros fotográficos e visitas orientadas”. e) A “culminância”: sugere a “confeção de jornalzinho, exposições dos resultados para outras turmas”. Acredito que a autora se refere à apropriação do aprendizado, do

que foi discutido e refletido até o momento. f) Por fim, traz a “avaliação” como etapa final, mas não apresenta sugestões para a realização.

Nota-se que essa proposta não estabelece momentos fragmentados, sendo possível ainda aperfeiçoar e ampliar a sugestão com ideias que valorizem mais os itens da metodologia, da apropriação e da avaliação. Compartilho da ideia de Volkmer (2005), ao partir de situações-problema para focar os conteúdos a serem abordados no projeto. Nada melhor do que buscar a realidade que está próxima de nós, para estabelecer toda a relação dos objetivos listados em tal projeto. Afinal,

A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, a partir de suas manifestações, despertar no cidadão o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva. (TOLENTINO, 2012, p. 25)

Em Santa Catarina, no que se refere à experiência de Educação Patrimonial em Museus, destaco a pesquisa de Odécia Almeida de Souza, historiadora e mestre em Educação por este programa de Pós-Graduação, que traz em sua obra **Museu, escola e comunidade: experiências de educação patrimonial no município de Maracajá (SC)** de 2016, relatos de práticas escolares e comunitárias desenvolvidas neste município, após a implantação da metodologia de Educação Patrimonial no museu e nas escolas da rede municipal a partir de 2004. São recortes de experiências desenvolvidas nas unidades de ensino da Rede Municipal de Maracajá, que envolveram em turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, como: projetos interdisciplinares, oficinas pedagógicas, produções literárias e intervenções nas comunidades. Esses projetos e atividades foram desenvolvidos a partir das exposições presentes no Centro Histórico Cultural de Maracajá (SC) e das pesquisas desenvolvidas na região. A historiadora produziu esse livro com o intuito de fornecer aos educadores e educadoras um material pedagógico que possa contribuir para a reflexão sobre a prática educacional e o desenvolvimento de um olhar problematizador sobre a cidade e sua cultura, utilizando-se de diferentes metodologias de Educação Patrimonial.

O Malpi desenvolve ações com características parecidas com as do Museu da PUC de Minas. Inicia com uma apresentação de *Power Point*, observação de fragmentos de cerâmica e outros objetos da cultura

indígena²⁴, o diálogo entre os participantes. Em seguida, acontecem as “oficinas de cerâmica e de pigmentos com técnicas indígenas” que são desenvolvidas durante o mês de abril, em que os participantes podem confeccionar sua cerâmica, com argila que é fornecida pelo museu, utilizando técnicas indígenas. A “oficina de pigmentos” também é uma ação desenvolvida pelo Malpi, que tem o objetivo de desenvolver tintas/pigmentos naturais utilizando sementes, flores, rochas, carvão e gordura animal. Em seguida, em um mural de papel, os participantes fazem desenhos rupestres, utilizando gravetos ou os próprios dedos. Ambas as oficinas são mediadas pelo guia do museu.

Outra atividade que o Malpi oferece a todo tipo de público, mas da qual os que mais participaram são os acadêmicos do Ensino Superior, é a ação “Visita à luz de lamparina”. Uma visita noturna que acontece apenas com a luz de querosene, e é planejada em conjunto com o professor responsável pela aula daquela noite e a equipe do Museu. Uma das aulas que destaque aqui é realizada pelo curso de Engenharia de Produção, que trabalha a questão da manufatura do ferro. A aula acontece na Ferraria (uma das unidades de Museu), onde um profissional que trabalhava na área há muito tempo é convidado para fazer a explicação das técnicas utilizadas pelo “Ferreiro”²⁵ na manufatura do ferro. O tema é sempre debatido com mediação do docente, em sala de aula, antes e após a visita ao Museu.

A utilização de diferentes metodologias para trabalhar com a Educação Patrimonial destaca seu caráter pedagógico voltado ao Patrimônio Cultural, tem um sentido importante na construção dos processos formadores da cidadania, gerando formação e informação. Tais ações podem promover o engajamento entre os sistemas educacional e cultural, comprometendo-os a usar os bens culturais preservados como instrumento de mudança, tentando descobrir juntos que a produção desses bens é o resultado da prática dos humanos e de experiências comuns da vida. São metodologias que podem ser aplicadas em qualquer espaço social e com qualquer faixa etária, voltadas a grupos de qualquer idade, utilizando qualquer bem cultural material ou imaterial ou patrimônio natural.

²⁴ Estes objetos fazem parte do acervo do museu da Imigração Conde D’Eu - Casa de Pedra.

²⁵ Ferreiro: nome dado a quem trabalhava com ferro, utilizando técnicas artesanais.

Refletindo sobre essas experiências, pode-se dizer que a Educação Patrimonial quando aplicada com interesse de construção de novos saberes, torna-se um processo em que o indivíduo passa a se reconhecer, reativando sua autoestima por meio da valorização de sua história e a reconquista de sua identidade. Possibilita a integração das várias camadas da população, privilegiando a diversidade, reconhecendo a importância do patrimônio gerado por todos os grupos sociais.

Desse modo, este capítulo buscou apresentar uma revisão bibliográfica do conceito de Educação Patrimonial e Patrimônio Cultural. A seguir, busco aprofundar alguns conceitos e fazer algumas análises a respeito do objeto de estudo da Educação Patrimonial. No capítulo seguinte abordarei os registros extraídos das respostas dos professores e das professoras entrevistados, como também as observações realizadas durante o acompanhamento da visita ao Malpi.

4 O MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL E AS ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Trabalhei no Museu no período de 2000 a 2006, iniciando como estagiária, na organização do Centro de Documentação História Plínio Benício e, após alguns meses, passei também a coordenar os trabalhos do Museu ao Ar Livre. Nesse período, cursava Pedagogia. Acompanhava muitas visitas na qualidade de guia, outras vezes, recebia as pessoas quando chegavam ao local e passava as orientações para os professores das turmas, pois alguns deles preferiam fazer a visita sozinhos (as) com seus alunos e alunas, buscando estabelecer o diálogo e a relação do assunto trabalhado.

Em minha atuação profissional no Unibave durante nestes anos, mesmo sendo nas diferentes áreas, sempre estive envolvida de forma indireta com algumas atividades e/ou projetos oferecidos à comunidade escolar e sempre incentivando o uso do espaço do Malpi em projetos interdisciplinares no Ensino Superior. A formação teórica do curso de Museologia e de Pedagogia, fez-me ter um olhar diferente para a Educação Patrimonial, ou seja, perceber as possibilidades de ensinamentos com sentido real, compreendendo o espaço Museu como laboratório de estudos e pesquisas para muitas idades e muitas práticas interdisciplinares.

Assim, a partir da pesquisa realizada no primeiro semestre de 2017, que a seguir irei apresentar, analiso de que forma as visitas ao Malpi que observei estão sendo planejadas, qual a metodologia utilizada e que conceitos os educadores ou educadoras que levam seus alunos e alunas ao Museu trazem consigo para aprofundar seu trabalho.

4.1 IDENTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA DA PESQUISA E DO GRUPO PESQUISADO

Segundo estatísticas feitas anualmente pelo Museu, os estudantes são o segundo tipo de público que o visita durante o ano. São alunos/as de vários municípios de Santa Catarina e seu entorno. No ano de 2014, somaram um total de 2.927 estudantes; em 2015, 2.814 alunos/as; e em 2016 aumentou para 3.275 pessoas. Penso ser um público que pode aproveitar muito os espaços de memória que têm na região, se professores (as) estiverem preparados (as) para aprofundar e explorar o lugar e seu acervo.

A pesquisa que realizei é com uma pequena mostra desse público. Decidi por escolas públicas da região e turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental, faixa etária que mais visita o Museu.

Compreendo que o entendimento de conceitos como museu, memória, patrimônio cultural e identidade atravessa a metodologia de Educação Patrimonial. Meu desconhecimento era se o grupo de professores e professoras que levam seus alunos e alunas ao Museu conhece essas categorias e sabe de que forma uma visita a um local de memória colabora para a internalização de tais conhecimentos.

Decidi elaborar um roteiro com perguntas para que os professores e as professoras, que trouxeram seus alunos e alunas ao Malpi, respondessem alguns questionamentos baseados em seus conhecimentos e entendimento. Também a observação das visitas realizadas, a dinâmica e a interação do professor ou professora com seus estudantes e com o Museu, auxiliaram nas reflexões apresentadas neste estudo.

A investigação ocorreu durante o primeiro semestre de 2017. Decidi, a partir das orientações recebidas, não apresentar os nomes dos professores e professoras, mas, com autorização apresento o nome das escolas. A proposta da não identificação dos nomes dos (as) professores (as) dá-se para preservar suas identidades e evitar qualquer tipo de desconforto. É uma “atitude ética” diante das pessoas que são convidadas a participar de pesquisas, faz com que “o campo não se feche aos novos pesquisadores” que poderão trabalhar em pesquisas ou temas com amostras semelhantes (GIL, 1999).

Apresento características que identificam o professor e as professoras entrevistadas, a partir dos dados informados no questionário:

Quadro 1: Identificação dos (as) Professores (as)

Nome	Formação	Área de Formação	Disciplinas ou turma(s) que leciona atualmente	Tempo de experiência na área educacional
A	Especialista	História	História (6º ao 9º ano)	6 anos
B	Especialista	Esp. em Coordenação Pedagógica e Graduação em Pedagogia	Séries Iniciais (2º ano)	26 anos
C	Especialista	Esp. em Neuropsicopeda-	Séries Iniciais (4º e 5º ano)	10 anos

		gogia e Graduação em Pedagogia		
D	Especialista	Esp. em Séries Iniciais e Educação Especial e Graduação em Pedagogia	Séries Iniciais (5º ano)	10 anos
E	Especialista	Esp. em Ciências dos Saberes da Educação e Graduação em Pedagogia	Séries Iniciais (5º ano)	24 anos

Fonte: autora (2017).

Como se pode observar, todos (as) os (as) educadores (as) são especialistas, mas em diferentes áreas da educação, apenas um deles, o professor A, tem licenciatura em História e as outras todas são pedagogas. O professor A foi o único que não solicitou guia ao Museu, havia planejado sua visita com o intuito de ele mesmo fazer a interação com seus /suas alunos (as).

O quadro abaixo apresenta características das turmas que foram observadas, com informações extraídas de minhas anotações e dos questionários respondidos:

Quadro 2: Identificação das escolas

Profes- sores entre- vistados	Séri e	Núme- ro de alunos/ as	Cidade	Escola	Pública ou particu- lar
A	6º	35	Nova Veneza	Escola de Educação Básica Líbero Ujioni	Pública
B	2º	23	Orleans	Escola Municipal Ilsa Pedoni	Pública
C	4º e 5º	14	Orleans	Escola Municipal Oratório	Pública
D	5º	20	Braço do Norte	Escola Municipal Antônio Rodhen	Pública
E	5º	23	Braço do Norte	Escola Municipal Antônio Rodhen	Pública

Fonte: autora (2017).

A apresentação dos (as) educadores (as) e das turmas observadas é fundamental para a compreensão das impressões, expressões e do conhecimento que os estudantes e seus professores têm em relação ao tema proposto.

O questionário foi composto de 17 (dezesete) questões, todas abertas, mas algumas com caráter objetivo. Dividi as questões em cinco categorias: as questões de número 1 ao número 5 foram apresentadas nos quadros de identificação dos grupos pesquisados. A segunda categoria trata das questões de 6 a 12, e dizem respeito ao planejamento das visitas e sua dinâmica. A terceira categoria, questão 13, refere-se ao conceito de Museu internalizado pelos/as professores/as. A quarta categoria, perguntas 14 e 15, apresentamos entendimentos dos conceitos de memória e identidade. E por fim, a quinta e última categoria, com as questões 16 e 17, trato do tema Educação Patrimonial, quais as informações que os educadores têm a respeito, se buscam alguma metodologia para sua aplicação.

Saliento que as questões do questionário revelaram certa fragilidade após ser aplicado, pois alguns dos questionamentos foram elaborados de forma direta e objetiva, correndo o risco de não conseguir fazer com que o (a) professor(a) se expressasse com subjetividade sobre o motivo, a visita e o resultado da experiência em levar estudantes ao Museu.

4.2 OS CONCEITOS DE MUSEU E O MALPI

No primeiro capítulo deste estudo apresentei de forma geral o conceito de museu na contemporaneidade. Os museus são espaços de memória que conduzem à reflexão, às lembranças, ressignificam situações vividas, provocam emoções. É um lugar onde guardamos coisas que não usamos mais, mas que mostra criatividade para a resolução de problemas de uma determinada época. Para Varine (2000), “os museus são processos” que contribuem para criar uma realidade menos reprimida. Encontramos nesses espaços de memória a “cultura material que pode ser comunicada e interpretada” (BREFE, 1998, p. 286). Os saberes e fazeres que são comunicados e interpretados nestes lugares, fazem parte da memória coletiva e individual e representam a heterogeneidade dos povos.

Veremos aqui o que falaram os professores e professoras sobre o conceito de museu que compreende a terceira categoria deste estudo.

*“Um lugar bem organizado e bem receptivo, **“que resgata”** [grifo meu] bem a história e a imigração da cultura italiana no Brasil. Um **“verdadeiro resgate”** [grifo meu] da cultura e identidade italiana”. (Professor A).*

“Um lugar onde preserva a memória de um lugar, cidade, enfim onde se guarda histórias”. (Professora B).

“Um lugar riquíssimo em cultura do município”. (Professora C).

*“Algo de grande valor cultural, onde podemos **“vivenciar a história”** [grifo meu] de nosso país”. (Professora D).*

*“Um lugar onde ficam **conservados** [grifo meu] objetos, inculindo neles a História de um povo”. (Professora E).*

A pergunta era: Como você define “museu”? Talvez por ter sido feita em forma de questionário fechado, alguns professores misturaram o entendimento de museu enquanto instituição geral e o que percebiam do Malpi. Por exemplo, o Professor A que afirma ser *“um lugar bem organizado e bem receptivo”* e que *“resgata bem a história e a cultura italiana”*.

Nesse questionamento, os professores mostraram reconhecer os museus como lugares importantes para a preservação da cultura. Observa-se na escrita certa admiração por esses espaços quando dizem: *“lugar bem organizado”, “lugar riquíssimo”, “algo de grande valor”*. No entanto, talvez por falta de discussão teórica, ainda pensam que museu “conserva” o passado, resgata a cultura e faz “vivenciar a história”. Guardar, cuidar, não significa conservar, pois quando se conserva algo se congela e mesmo artefatos, objetos, prédios estão sujeitos ao tempo, precisam ser preservados, mas não se pode congelá-los, pois a cada olhar interpretações diversas se apresenta. Assim, é impossível resgatar a cultura ou a história, mesmo diante de evocadores de memórias, pois o passado é sempre visto pelo olhar do presente. A história, então, não é revivida, mas refeita. “Uma vez que o passado não mais existe, nenhum relato pode ser comparado a ele, mas apenas a outros relatos do passado [...]. A narrativa histórica não é um retrato do que aconteceu, mas uma história sobre o que aconteceu (LOWENTHAL, 1998, p. 111). Lowenthal (1998, p. 103) também lembra que “a função da memória, não é preservar o passado, mas sim adaptá-lo a fim de enriquecer e manipular o presente”. Portanto, as lembranças e memórias não podem ser resgatadas, nem conservadas, elas não permanecem intactas, nem o passado pode ser revivido, o próprio nome diz, passado é porque já passou.

Nesse sentido, a professora B apresentou um conceito que vai ao encontro das reflexões atuais, para ela: *“um lugar onde preserva a memória de um lugar, cidade, enfim onde se guarda histórias”*.

A junção da teoria com o concreto torna o assunto a ser trabalhado mais atraente e significativo. Os museus têm esse potencial são um campo de possibilidades que leva o ensino de História e de outras áreas a terem mais sentido, mais relevância. Estudar a historicidade dos objetos pressupõe conhecer mais sobre a história dos povos. Julião (2015, p. 88) argumenta que o museu transforma os objetos em símbolos, e “confere a eles novos significados”. São lugares que guardam não apenas objetos utilizados pelos antepassados, mas também a cultura, as lembranças, a história de um povo, registros materiais que refletem a forma de vida de um grupo social.

As escolas ainda buscam os espaços museológicos de forma esporádica, usando esses lugares para comprovar, ilustrar ou complementar aspectos envolvidos com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Os museus, por sua vez, precisam mostrar, por meio de programas próprios, que, além de serem espaços de complementação, são espaços que podem promover a educação, o conhecimento e o aprendizado, por serem lugar de pesquisas, de relação, de diálogo e reflexão.

Antes de passar para outra questão, que se refere ao planejamento, objetivos e conteúdos trabalhados na visita, listo as atividades que o Malpi oferece atualmente às escolas e grupos que visitam seu espaço.

4.2.1 O que o Malpi oferece às escolas atualmente

O Museu ao Ar Livre Princesa Isabel atualmente realiza visitas guiadas que são agendadas com antecedência. A entrada no Museu custa R\$ 3,00 por estudante. O guia faz a apresentação do Museu no início da visita e passa orientações sobre cuidados que todos devem ter ao se aproximarem das máquinas. A visita acontece seguindo um roteiro, passando por todas as unidades, e em cada uma delas é feita uma explicação falando da função daquele espaço. Ao encerrar o roteiro, os visitantes fazem o passeio de balsa orientados e acompanhados pelo guia. Em seguida, as crianças fazem o lanche e se encerra a visita.

No mês de abril, há vários anos o Malpi oferece uma programação voltada à cultura indígena. Desenvolve atividades como palestras, exposições, interações e oficinas, durante três a cinco dias para estudantes

dos ensinamentos Infantil, Fundamental, Médio e Superior. As atividades são realizadas com escolas que agendam para participar naquele período. A programação é divulgada de forma impressa e virtual para todas as escolas da região.

Outra atividade que o Malpi tem desenvolvido anualmente é no mês de maio, quando se comemora a “Semana dos Museus” e, em setembro, a “Primavera de Museus”, ambas as comemorações são sugeridas pelo IPHAN em todos os anos, instituindo um tema específico para cada evento. Nesses períodos também acontecem as visitas guiadas, mas são oferecidas de forma gratuita e por meio de agendamento.

Anexo ao Malpi está localizado o Campus Universitário, alguns cursos superiores citam o espaço em seus projetos pedagógicos, como o laboratório de estudos e pesquisa. As atividades planejadas pelos docentes da graduação junto ao pessoal do Malpi acontecem no espaço do Museu quando o (a) professor (a) insere em seu plano de ensino um tema relacionado ao acervo/temática da Instituição. A atividade é acompanhada e direcionada pelo (a) professor (a) responsável pela disciplina e também por guias do museu, que as planejam com antecedência de acordo com o cronograma estabelecido na disciplina. Exemplos de atividades: visitas noturnas à luz de lamparina, visitas de observação, pesquisas no Centro de Documentação Histórica, encenações seguidas de debates a respeito do tema abordado, dentre outras.

Quando os professores agendam suas visitas, sabem que no Malpi encontrarão uma programação educativa, como então, será que o grupo que participou do estudo planejou a ida ao Museu?

4.3 ANTES DA VISITA: O PLANEJAMENTO DO ESTUDO, SEUS OBJETIVOS E CONTEÚDOS

As questões 6 (seis) a 12 (doze), segunda categoria, contém informações como: o planejamento da visita, os objetivos, conteúdos trabalhados, motivos que levou o (a) professor (a) a desenvolver tal atividade, metodologia utilizada, a dinâmica da visita, se o (a) professor (a) já conhecia o acervo antes da visita e sobre o planejamento de atividades pós-visita, envolvendo o tema.

Quando questionados se já conheciam o Museu ao Ar Livre e seu acervo, todos (as) os (as) professores (as) responderam que sim. Destaco as falas do Professor A e da Professora E: *“já tinha levado outras turmas”*

(Professor A), “*já havia visitado há muito tempo atrás, sendo que hoje está bem mais estruturado*” (Professora E).

A pré-visita pode ser momento oportuno para esclarecer algumas “funções sociais do museu, de educar, encantar, proporcionar a vivência de práticas culturais” [...], percebendo “o que pode se estender para o tempo da visita e mesmo do pós-visita”, (PEREIRA; COSTA, 2017, p. 29), é também momento de formação do(a) professor(a), buscar conhecer o que o museu oferece, desenvolver o planejamento da atividade junto com os educadores do museu.

Conhecer o espaço a ser visitado antes da visita agendada é essencial para que não ocorra nenhuma surpresa que influencie no desenvolvimento das atividades planejadas, ou seja, os professores precisam saber porque estão levando seus alunos e alunas a determinado espaço. Ter conhecimento e se inteirar das propostas do Museu é importante, pois muitos disponibilizam, por exemplo, materiais didáticos ou oficinas, contribuindo para a aproximação museu/escola. Cabe aos professores investigar como são as visitas orientadas em cada instituição, o que o Museu oferece, qual é o tempo de duração, se há roteiro de visita e outras atividades previstas, qual a faixa etária atendida. Enfim, é necessário que a escola conheça a instituição para conversar com os alunos e alunas e planejar as ações. Para isso, La Torre (2002, p. 136) faz lembrar que:

O professor deve conhecer o espaço em que se localiza a cidade e seu ambiente educacional, conhecer as potencialidades educativas que apresenta, observar que relação e interconexão se pode estabelecer com o currículo dos alunos, determinar em que ponto exato, dentro do programa se realizará a visita.

Essa investigação pode ser feita em conjunto ou compartilhada com as crianças, assim elas podem saber a que lugar estão indo e porque estão fazendo. Detalhes do trajeto feito (como a arquitetura e os espaços externos do museu) podem ser explorados, assim as crianças podem ficar mais atentas. Esses assuntos podem ser retomados ao voltar da visita de estudos. No entanto, para além de conhecer a instituição que será visitada, os professores precisam saber o que é um museu, seus conceitos atuais.

Em relação aos objetivos e conteúdos da visita realizada no Museu, constatei que todos os professores estabeleceram objetivos específicos para a visita, fundamentados em conteúdos que estavam trabalhando em

sala de aula. Uma das constatações diz respeito à preocupação com a relação entre o passado e o presente e com outros espaços.

“Estimular os alunos sobre a importância do patrimônio histórico e cultural, proporcionando contato e uma compreensão mais crítica em relação à identidade e a cultura de Nova Veneza”. (Professor A).

O Professor A ministra aulas no município de Nova Veneza e esse objetivo foi em relação ao 6º ano, porque o conteúdo trabalhado em sala previa o Patrimônio Histórico como objeto de estudo e reflexão, como ele mesmo coloca: *“Nova Veneza: resgatando a memória e identidade do povo neoveneziano e refletindo sobre o patrimônio histórico”.*

Chama-me atenção na resposta desse professor, que ele é o único a citar o Patrimônio Histórico em seus conteúdos trabalhados. No entanto, percebe-se que há fragilidade no entendimento do conceito de memória, ao utilizar o termo *“resgatando a memória”*. A memória não pode ser ‘resgatada’, mas sim lembrada, com intuito de servir para compreensão do presente e do mundo que está em nossa volta.

A função fundamental da memória, por conseguinte, não é preservar o passado, mas sim adaptá-los a fim de enriquecer e manipular o presente. Longe de simplesmente prender-se a experiências anteriores, a memória nos ajuda a entendê-las. Lembranças não são reflexões prontas do passado, mas reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo em nossa volta. (LOWENTHAL, 1998, p. 103).

O município catarinense de Nova Veneza possui também um museu e a população parece ter preocupação em preservar seu patrimônio cultural, no entanto, o professor escolheu visitar o Malpi. A diferença em relação à tipologia dos museus, dá-se porque o Malpi, em sua configuração, oferece o conhecimento do “saber fazer” dos primeiros tempos de ocupação do território, fazeres que eram comuns aos municípios do extremo sul catarinense. Desse modo, é possível encontrar elementos da vida cotidiana, como costumes e comportamentos, culturas interagindo e se relacionando umas com as outras, seguindo o entendimento de “território cultural”, como fala Bourdieu (1989), quando

considera que as propriedades são relacionais, isto é, existem em relação umas às outras.

Analisando as respostas das demais professoras, quanto ao objetivo e conteúdo trabalhado, nota-se que a preocupação está mais relacionada em comparar com o conteúdo trabalhado em sala de aula, como citam as Professoras C, D e E, em seus objetivos:

“Levar os alunos a conhecerem mais sobre a história dos colonizadores e história do dote de casamento da Princesa Isabel”. (Professora C).

“Contextualizar a teoria trabalhada em sala e fazer com que o aluno conheça a história de Santa Catarina na antiguidade”. (Professora D).

“De acordo com a teoria em sala de aula, sobre o conteúdo dos Imigrantes em Santa Catarina”. (Professora E).

Percebem-se nesses enunciados pontos comuns que dizem respeito à história tradicional positivista, fragilidades na situação temporal (antiguidade da história de Santa Catarina) e compromisso com o conteúdo programático para o ano letivo. O discurso que atravessa os livros didáticos tradicionais impregna a ideia do colonizador imigrante como herói e ressalta os chamados “personagens” da história, como a família imperial. Nos enunciados apresentados pelas professoras essa visão de história se faz presente.

Durante muito tempo, a história valorizou a memória de lideranças políticas e de heróis nacionais. Hoje em dia, existe a preocupação de igualmente preservar a memória de movimentos populares, das histórias das minorias étnicas, culturais e religiosas das práticas e vivências populares, as lembranças de pessoas comuns, etc. (BRASIL, 1998, p. 90)

No entanto, a materialidade do Malpi pode levar a outra história. A história do cotidiano, em que pessoas comuns inventavam formas de sobrevivência, os conflitos se faziam presentes no dia a dia, na disputa pela ocupação de um território habitado por indígenas que foram dizimados pelos imigrantes. Posso inferir que a formação das professoras em relação ao tempo e às identidades presentes em um museu pode ser mais qualificada teoricamente.

Nesse sentido, destaco A Professora B, que apresentou como objetivo: *“Identificar o tempo e a história, modo de vida, costumes, trabalhos das famílias do passado”.* Com sua turma de segundo ano, buscou trabalhar conceitos que considero importantes para compreensão

da visita, como: “tempo, temporalidade, memória e organização familiar.” Essa professora parece ter superado a concepção de história tradicional apresentada pelas Professoras C, D e E, mostrando em seu objetivo a preocupação em levar seus alunos e alunas a se apropriarem de categorias como tempo, por meio do estudo do cotidiano no passado.

Os referidos conceitos podem ser apreendidos de várias formas, mas é preciso estar atento à idade das crianças para saber o nível de aprofundamento e uma metodologia adequada para trabalhar esses temas. As noções de tempo e espaço são complexas, mas fáceis se forem encaminhadas com rigor metodológico e a partir de situações concretas, portanto vão sendo adquiridas gradualmente. As saídas de campo, os passeios culturais podem servir de metodologia para a relação prática na aquisição dessas categorias, por meio do contato direto com artefatos que remetem a outras temporalidades, utilizando a observação e evocando sentimentos.

Qual o tema ou problema, qual o conteúdo abordado? Dos professores entrevistados e observados, apenas o Professor A, ao chegar ao Museu, fez uma explanação relembrando o objetivo da visita. A professora D, antes da fala de recepção do guia do Museu, perguntou aos seus/suas alunos/as se lembravam do porque estavam ali. Eles responderam: “*viemos ver as coisas antigas*”. (Caderno de campo, 2017).

Após a introdução sobre o assunto a ser pesquisado, é preciso explicitar o objetivo. Segundo Saturnino de La Torre (2002, p. 136), “ao chegar no local a ser visitado, o mais importante é estabelecer o problema”. Os alunos precisam receber uma visão rápida e objetiva de onde se encontram, para que se situem e saibam onde estão, isto pode servir como elemento de curiosidade. A apresentação do problema acompanha visão do processo educacional dos professores. Conteúdos fechados não levam ao conhecimento crítico.

Tendo os objetivos definidos e conhecendo o lugar aonde levará seus/suas alunos/as, é possível planejar as demais atividades como material de apoio, atividades pós-visita, formas de avaliação, que não necessariamente precisam ser prova, mas a troca de conhecimentos com alunos de outras turmas, uma exposição dos trabalhos ou montagem de painéis e de pequenos seminários.

Quando questionadas sobre os conteúdos, percebe-se semelhança nos temas citados pelas Professoras C, D e E, que lecionam para turmas de quarto e quinto ano, pois o currículo estabelecido na escola apresenta como tema nestes anos, a “Colonização de Santa Catarina”.

Santos (2008, p. 55) postula que: “mesmo o currículo já instituído, é possível adequar os diversos conteúdos programáticos aos interesses dos alunos, tornando o ensino mais próximo da realidade”. Entendo que o currículo pode apresentar uma lista de assuntos, mas é impossível ignorar as “experiências e práticas” que existem em nossa volta, “o currículo é relação social”, como cita Silva (1995, p. 194). Sabe-se que, por vezes, o (a) educador (a) fica preso às temáticas citadas no livro didático e acaba por suprimir a criatividade que está presente em sua visão.

Os conteúdos citados foram:

“*História do município de Orleans e seus primeiros habitantes*”. (Professora C).

“*Colonização de SC*”. (Professora D).

“*Colonização do Sul de Santa Catarina por imigrantes*”. (Professora E).

Os professores e professoras podem provocar um debate sobre o conteúdo trabalhado e o que estão vendo, deixar que os primeiros questionamentos sejam feitos, dar oportunidades para que explicitem aquilo que já sabem ou a experiência que têm sobre o conjunto patrimonial ou objeto observado, como aconteceu em alguns momentos que observei com alguns grupos de estudantes. Destaco a turma do Professor A: “*Isso aqui são coisas de antigamente, que nossos avós usavam para trabalhar*”, “*Lá na casa do meu Nono, tinha um destes*”. Houve também questionamentos como: “*Aqui tinha escravos?*”, “*Quem morava aqui?*”. (Caderno de Campo, 2017).

A partir dessas observações e questionamentos os professores podem ampliar o universo de conhecimentos e conceitos. A palavra “antigamente”, por exemplo, pode remeter no senso comum ao passado simplesmente, mas pode também ser trabalhada para pensar o tempo de longa duração, associado à Idade Antiga ou Antiguidade. A questão da escravidão é outro tema importante para ser ampliado, pensar sobre a escravidão em Santa Catarina e os quilombolas, enfim, o Museu pode provocar inúmeras pesquisas e ampliação do conhecimento, questões para o “após a visita” e/ou introduzidas durante a visita.

Pode-se dizer que a formulação ou proposição de hipóteses surge a partir das pesquisas que podem ser realizadas sobre o tema abordado. Ao se tratar do bem cultural, as comparações, as analogias, a relação de tempo, espaço e grupos diferentes, elementos existentes nos arredores, podem oportunizar descobertas, recriação, reinterpretação, surgindo

oportunidades de aprendizagens. A partir disso, pode-se realizar um trabalho de continuação sobre o conteúdo, seja em sala de aula ou não.

Relembrando as palavras de Paulo Freire (1997, p. 30), percebe-se a importância das relações no ensino-aprendizagem:

O homem está no mundo e com o mundo [...] Isto o torna um ser capaz de relacionar-se [...] estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo [...] O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos [...] Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções [...] Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.

A visita a um museu pode ser um encontro para desenvolver potencialidades, instigar as discussões, fazer observações e ter sensações, isto tudo pode partir do olhar atento ao acervo. Acredito que cabe também ao museu e aos educadores provocar conhecimentos e, o mais importante, oportunizar relações entre o acervo e a realidade dos alunos.

O museu, para atingir sua função pedagógica, deverá ter uma capacidade de produção própria, com questionamento crítico e criativo, sem, contudo, deixar de interagir com outras áreas do conhecimento. A pesquisa como princípio científico e educativo é o caminho para que o museu possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento sociocultural. (SANTOS, 2008, p. 140)

Assim, visitar espaços de memória como os museus pode promover descobertas sobre si mesmo e sua relação com diferentes povos, culturas e valores, alimentar a sensibilização em relação à criatividade e ao saber fazer dos antepassados, possibilitando à criança vivenciar aspectos discutidos nas reflexões e nos diálogos estabelecidos durante a visita e na sala de aula.

Para que isso ocorra é necessário o planejamento prévio, embora esse planejamento deva estar aberto à possibilidade do inusitado, ou seja, às observações e o que os artefatos despertarem de memórias ou relações

que os educandos e educandas venham a realizar durante a visita e não foram previstas no plano desses professores/as com antecedência.

4.3.1 Planejamento como organização do ensino

O planejamento para a realização de um passeio de estudos requer três etapas. Antes da visita, a preparação dos alunos e alunas para o que irão estudar. Durante a visita, qual a metodologia usada pelos professores. E após a visita, quais os resultados e de que modo esses resultados são materializados.

Da oitava à décima segunda questão, o tema foi o planejamento da visita. Procurei saber os motivos que levaram os (as) professores (as) a desenvolverem tal atividade extraclasse e como organizaram a visita. Eis suas respostas no questionário:

*“Para fechamento do conteúdo ao qual estava trabalhando: cultura e patrimônio. Também compreender de forma mais concreta **a importância da cultura e do patrimônio** [grifo meu]. A ideia surgiu com o conhecimento do museu e a identidade com a história local que trabalhamos.* (Professor A).

*“Concretizar a teoria com a vivência real dos **fatos históricos** [grifo meu] abordados”. (Professora B).*

“A visita foi conversada em sala com alunos, passando a ideia para direção, posteriormente agendando com os responsáveis pelo Museu. O motivo foi o interesse dos alunos em conhecer um pouco mais sobre nossa história e vivenciar o modo de vida simples, com qual as pessoas viviam na época”. (Professora C).

*“Foi por meio do conteúdo planejado por mim e pelas professoras do 5º ano, viu-se a necessidade de fazer com que os alunos **conhecessem e manuseassem os objetos utilizados no passado**” [grifo meu]. (Professora D).*

“No livro didático que trabalhamos em sala (História de Santa Catarina - 2012, das autoras: Gislane & Reinaldo)²⁶ falava do museu de Orleans. Comentamos que seria interessante ver os objetos utilizados pelos imigrantes que estariam expostos num museu tão próximo à nossa cidade”. (Professora E).

²⁶GISLANE & REINALDO. **História de Santa Catarina**, 4º ano ou 5º ano; Ensino Fundamental. São Paulo; Scipione, 2011.

Iniciando pela resposta da Professora E, busquei saber informações sobre o Museu o livro didático citado trazia. Constatei que na página 67 há uma explicação sobre a cultura e o trabalho dos açorianos, e como exemplo, cita os engenhos de farinha de mandioca. A imagem ao lado é do engenho de farinha que está no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel (Malpi). Como as Professoras C, D e E trabalham com quinto ano, talvez o livro didático seja o mesmo, por serem todas escolas públicas, mas apenas a Professora E o citou como motivo da visita.

Ao citá-lo, a Professora E refere-se aos “objetos utilizados pelos imigrantes”, mostra coerência com seu objetivo: “*De acordo com a teoria em sala de aula, sobre o conteúdo dos Imigrantes em Santa Catarina*”, e o conteúdo: “*Colonização do Sul de Santa Catarina por imigrantes*”, citados anteriormente. O que não fica explícito é de que imigração ou colonização se refere. Visto que o livro didático aborda os açorianos e o museu tem a alcinha de referendar os italianos. Será que a professora compreende as trocas culturais que ocorreram entre estes povos? Importante aqui lembrar a questão do ‘hibridismo cultural’, que é vivenciado no dia a dia, mas que nos discursos não é apresentado. Entendo que todos somos sujeitos híbridos, pois nos transformamos quando conhecemos e vivenciamos diferentes culturas. A vivência com diferentes grupos nos torna sujeitos mesclados de culturas, saberes e fazeres diversos que provêm de diferentes povos.

O Professor A do sexto ano, ao falar do conteúdo trabalhado, abordou formas diferentes das outras professoras, ou seja, buscou planejar a visita a partir de temas diferenciados “*cultura e patrimônio*”, mas que fazia relação com a história do Museu, a partir da história e das características do município de origem, Nova Veneza.

A Professora B não conseguiu fazer a leitura da história cultural, que compreende as peças musealizadas como representações do cotidiano. Ainda tem incorporado o conceito da história positivista, que se baseia em fatos históricos. Essa visão destoa do professor A, que está preocupado com a importância da cultura e do patrimônio.

Trabalhar com referências que não estão no livro didático também necessita de visão metodológica, é preciso saber transmitir a relação do contexto estudado com o que está sendo relacionado, seja qual for a referência. Ao mostrar aos alunos/as outras referências, como alguma peça de museu sobre determinada sociedade, por exemplo, os professores ampliaram o leque de possibilidades, para mostrar como as gerações passadas agiam e como suas culturas mudaram no transcorrer do tempo.

Além do mais, analisando uma determinada peça de museu, alunos e alunas poderão compreender melhor a questão do tempo, estarão diante de um objeto aparentemente estranho, e por meio da análise poderão estabelecer a diferença temporal entre um período e outro.

O museu pode ser um lugar onde as experiências do ser humano são fundamentais para a dinâmica desse local, a interação que ali acontece é primordial para sua atuação. Esse espaço não pode ser tratado apenas como um lugar de preservação dos objetos em seu aspecto material, mas também, de local para submeter propósitos da educação, relacionados à crítica e à reflexão (BARBOSA, 2004).

É importante observar pontos comuns nas expressões registradas pelo professor e pelas professoras quando se trata de trabalhar com o concreto: “*compreender de forma mais concreta*”; “*concretizar a teoria com a vivência real*”; “*vivenciar o modo de vida simples*”; “*conhecer e manusear os objetos utilizados no passado*” e “*ver os objetos utilizados pelos imigrantes*”, foram expressões deles.

O interesse da criança é concreto e tem como base suas próprias experiências, assim deduzimos que as experiências concretas são mais facilmente assimiláveis e retidas que as abstratas, para as quais a criança deverá atingir num maior grau de maturidade. (GRUNBERG *apud* CEOM, 2000, p. 172)

Relacionar o assunto com a vida das crianças é interessante para elas. A criança julga e interpreta a realidade a partir do seu próprio mundo: a família, a casa, a rua, o bairro, a escola. Aprende a partir daquilo que já aprendeu e daquilo que já conhece.

Utilizando essa metodologia, “os professores/as poderão desenvolver habilidades de pesquisador e o senso crítico dos alunos/as em relação à história”. O papel dos professores/as, pode ser sempre de pesquisador, principalmente quando se trata do uso de referências não escritas. Visitas a museus são exemplos do processo de trabalhar com referências não escritas, pois: “os passeios culturais são possibilidades de estabelecer relações com conteúdos significativos” (SOUZA; WEIERS, 2009, p. 37).

O contato concreto com espaços e objetos pode ser para a criança uma forma de aprofundar o que o adulto lhe diz verbalmente, satisfazendo, muitas vezes, suas inquietações e possibilitando novas formas de conhecimento. O/a professor/a precisa saber para que a visita

servirá: para introdução, aprofundamento, como ampliação ou talvez como conclusão de um tema que está sendo estudado, como citou o Professor A ao ser questionado sobre o motivo da visita: “*para fechamento do conteúdo ao qual estava trabalhando: cultura e patrimônio*”.

Para qualquer projeto ou atividade aplicada, sabe-se que é imprescindível um bom planejamento por parte de quem está propondo a ação. É necessário um planejamento e a tomada de decisões, como: definir bem os objetivos; selecionar um museu apropriado para o tema a ser trabalhado; o (a) professor(a) pode visitar e conhecer antecipadamente a instituição; informar os alunos sobre a visita; a ideia de preparar atividades após à visita, quando voltar à sala de aula, é interessante e avaliar o processo educativo a fim de aperfeiçoar o planejamento de futuras atividades extraclasse.

Saturnino de La Torre (2002) em seu livro **Estratégias didáticas fora da classe**, fala da importância e da atenção necessária ao elaborar uma atividade extraclasse, para que os procedimentos sejam claros e haja organização da parte do educador/a. A preparação prévia do que se vai aplicar com os educandos é necessário para ocorrer um trabalho que traga resultados positivos.

Apresentar o assunto que vai ser trabalhado durante a saída de campo, também pode despertar o sentimento de alegria, de satisfação por aquilo que está fazendo ou que ainda vai fazer. A motivação pode levar a criança a querer mais, conhecer mais.

A preparação prévia, que consiste num conjunto de ideias e oportunidades que podem ser desenvolvidas durante o processo. É preciso assegurar que o planejamento tenha boas estratégias, para que a visita não se transforme em um fato isolado ou mera excursão em que a criança se torne apenas um espectador.

4.4 A METODOLOGIA ESCOLHIDA PELOS PROFESSORES E PROFESSORAS

Ao me referir à metodologia trabalhada na visita, a intenção foi de saber de que forma ou quais estratégias e métodos os/as professores/as tinham planejado para atingir seu objetivo.

Horta e Grunberg (1999) usam as palavras “diálogo”, “comunicação” e “interação” em seus estudos voltados à Educação Patrimonial. Penso que a metodologia utilizada para trabalhar com o

Patrimônio Cultural pode escolher caminhos que busquem atingir objetivos, atravessando práticas do diálogo, da comunicação e da interação com as pessoas envolvidas no processo e o espaço a ser visitado.

No questionário elaborado perguntei então, se haviam estabelecido alguma metodologia e como foi aplicada. Eis as respostas:

“A visita faz parte do projeto desenvolvido sobre memória e identidade” [grifo meu], e assim, busca *“Resgatar a cultura* [grifo meu] *e a história da imigração italiana no Município de Nova Veneza”*. (Professor A).

“Utilizei-me da metodologia baseada na concepção sócio-histórica”, sendo que aconteceu da seguinte forma: “após um breve estudo teórico oferecido na apostila (da Positivo) do aluno, foi-se em busca do concreto a fim de promover a cientificidade dos fatos [grifo meu] *citados na história”*. (Professora B).

“Visita de estudo, com registro tecnológico [grifo meu], *posteriormente relatório manuscrito com o que visualizaram e aprenderam com a aula”*. (Professora C).

A Professora D pontuou que: *“Foi através do conteúdo trabalhado no livro de SC”*, chegando ao museu, ela falou que foram *“receptionados pelo guia que mostrou e explicou tudo sobre cada detalhe que continha no museu, deixando as crianças maravilhadas”*. (Professora D).

“Da teoria à prática com avaliação através de conversas sobre os objetos e as mudanças atualmente”, no museu *“fomos recebidos por um guia que nos mostrou tudo que existia no museu, dando explicações sobre a história dos imigrantes da cidade”*. (Professora E).

Percebem-se as dificuldades desses professores quando se trata de identificar a metodologia utilizada nesse tipo de atividade. O Professor A enfatizou na sua redação, novamente o objetivo da ação: *“Resgatar a cultura e a história da imigração italiana no Município de Nova Veneza”*, complementando que *“a visita faz parte do projeto desenvolvido sobre memória e identidade”*. É importante destacar que, na observação realizada, a impressão foi ser o professor que mais conseguiu envolver e interagir com seus alunos. Os alunos chegaram ao Museu sabendo realmente do que se tratava. O professor A deve ter trabalhado com mais profundidade o tema em sala de aula sobre o respeito e a valorização do Patrimônio Cultural. No entanto, ao responder um questionário, não conseguiu explicitar sua própria relação entre teoria e prática.

Nas falas das Professoras B e E, percebe-se a preocupação de relacionar a teoria que foi estudada em sala de aula com o concreto, que seria o Museu. Durante a visita todas as duas professoras interagem com

seus alunos e alunas e com o guia, fazendo perguntas para que eles pudessem lembrar de assuntos trabalhados em sala de aula, fazendo comparações e dando depoimentos sobre sua infância e a relação que tinham com tal acervo.

As Professoras C e D mostraram em sua escrita sobre a metodologia certa fragilidade. A Professora C, quando fala em “registro tecnológico”, deixa-me dúvidas sobre que tipo de registro seria esse, e segue dizendo que posteriormente cobrará um relatório manuscrito com o que visualizaram e aprenderam com a aula. Talvez possa ser o registro de informações encontradas nas etiquetas do acervo, pois durante a observação me pareceu grande a preocupação das crianças em copiar as informações escritas encontradas pelo museu. Aí me questiono: O que será feito com esse relatório? Se for utilizado como instrumento avaliativo da atividade, qual foi a discussão feita a partir dele? É possível perceber apenas por meio de um relato se as crianças conseguiram compreender o que o museu quer contar? O copiar informações das legendas que estavam no acervo levou a algum aprendizado significativo?

Em reforço a essa percepção, Ulpiano Bezerra de Meneses comenta a forma como alguns museus e escolas se relacionam:

(...) museus importantes do país costumam receber levadas e mais levadas de escolares cuja missão, imposta por seus mestres e passivamente aceita pelos responsáveis da instituição, é simplesmente copiar legendas, etiquetas e textos de painéis.... Para tanto, não teria sido necessário deslocar-se da escola. Aquilo de específico que caracterizaria o museu e que falta à escola perde, assim, qualquer serventia. E se desperdiça a oportunidade ímpar de aproveitar para a educação esse espaço que é domínio das coisas materiais e não da palavra, principalmente escrita. (MENESES, 2000, p. 99)

Essa perspectiva complementar pode ser adotada, portanto, tanto pela escola quanto pelo próprio museu. Percebo que alguns museus brasileiros têm se esforçado em promover ações diferenciadas na busca por uma relação de parceria com a escola, oferecendo cursos de formação, oficinas e serviços de visita prévia a professores, fazendo parcerias com escolas em projetos de longa duração. São ações que permitem experimentações e apresentam novas ideias, metodologias e conteúdos diferentes.

A Professora D citou também o livro didático ao falar da metodologia e destacou o que o museu ofereceu durante a atividade: *“foram recepcionados pelo guia que mostrou e explicou tudo sobre cada detalhe que continha no museu, deixando as crianças maravilhadas”*. Considerando a boa recepção do guia do Museu, incluindo sua fala de apresentação, percebi que o grupo de crianças ali presente naquele momento, era grande demais para obter um bom aproveitamento da atividade. Tratavam-se de duas turmas de quinto ano juntas, mais de 40 (quarenta) crianças da mesma escola. Para aquela quantidade de crianças, acredito um guia ser insuficiente para manter a interação e a participação dos estudantes.

A preocupação desse grande grupo era nítida ao perceber que muitas das crianças que ali estavam passaram um bom tempo fotografando todas as informações escritas que encontravam e gravando as explicações do guia do Museu. Comportamentos que mostram a preocupação com a cobrança da Professora D, pois ela lembrava constantemente do relatório que teriam de fazer no dia seguinte, e que também fazia perguntas orais e que eles teriam de respondê-las sem ajuda dos colegas, além de afirmar que colocaria perguntas sobre o Museu na prova.

Durante visitas, museus e professores podem exercer um papel fundamental. Os professores conhecem o grupo e podem ajudar o guia do museu na relação e reflexão com as crianças, uma parceria atuante e dialogada, assim contribuirá para uma continuidade em sala de aula, das discussões iniciadas no espaço que foi visitado.

Ao longo da visita lembranças e memórias diante dos objetos do Museu podem ser expostos ao grupo para deixar que eles participem, fazendo relações com o tempo presente, acrescentando à conversa elementos integrados ao tema que se quer abordar, ampliando a discussão e instigando, assim, o espírito crítico. *“O espírito crítico é o fator principal contra a alienação, é ele quem garante a formação de um adulto participativo e consciente do seu momento histórico”* (GRUNBERG, 2000, p. 110). Percebemos assim, o valor de uma visita quando sua essência permanece e é incorporada em uma relação de diálogo com o novo. Compreende-se aqui o diálogo como toda e qualquer forma de complementação, questionamento ou crítica. Todas as formas são válidas e pertinentes ao que se quer ensinar, ver, sentir e pensar. Aliadas às práticas criativas, é possível gerar uma ótima saída de campo com aprendizagem significativa e que fascine.

Paulo Freire (1997) acreditava em uma metodologia do aprender, e não propriamente apenas de ensinar. Constituía sua metodologia baseada no respeito e na autonomia do educando, enfatizando o diálogo como ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem. “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (FREIRE, 1997, p. 76). Entendo que esse é um dos objetivos da Educação Patrimonial, “transformar a realidade para nela intervir”.

A finalidade da metodologia da Educação Patrimonial é saber trabalhar de forma interdisciplinar o potencial que os bens culturais oferecem como ferramentas de ensino para desenvolver a percepção, a conscientização, a valorização e a preservação do patrimônio cultural que está à nossa volta, construindo saberes comprometidos com um mundo humanizado e contribuindo para que os sujeitos envolvidos sejam cidadãos que lutem pelo direito à memória.

4.4.1 As atividades após a visita

A etapa pós-visita pode ter uma dinâmica que envolva as crianças da mesma forma que a visita, possibilitando momentos de desdobramentos que permitam um olhar atento para as sensações vividas, dúvidas e inquietações. É hora de analisar o que a visita proporcionou de positivo e o que é possível melhorar, lembrando que este momento não é só do (a) professor (a), mas também do museu.

Ao serem questionados sobre as atividades pós-visita, todos os professores disseram que haviam planejado ações para aplicar após a realização da visita. A seguir as respostas:

“Vou pedir para que construam uma maquete e elaborem um relato sobre o passeio”. (Professor A).

“Relatório, leituras, construção de mural com desenhos e pinturas e atividades mimeografadas” [grifo meu]. (Professora B).

“Um relatório manuscrito sobre o que aprenderam e visualizaram, uma entrevista com uma pessoa mais velha da comunidade para relatar: como viviam as pessoas algumas décadas atrás, e o que mudou nos dias de hoje, e devem fazer um paralelo ontem e o hoje”. (Professora C).

“Vou cobrar um relatório”. (Professora D).

“Somente ver o que as crianças realmente entenderam e se fazem coesão com a teoria que aprenderam”. (Professora E).

Observa-se, novamente, a cobrança do relatório, quase todos os educadores disseram na etapa pós-visita que pediriam um relatório ou relato descritivo sobre a atividade. A forma de cobrar esse relatório poderá levar ao desenvolvimento da atividade a ser pouco colaborativa, ou seja, os momentos em que poderiam estar observando o acervo, fazendo perguntas, refletindo e buscando hipóteses para a função dos equipamentos ou objetos observados, interagindo e dialogando com seus colegas e professor (a), deixando a imaginação fluir, a suposta cobrança de um relatório transparece ser uma atividade forçada.

Por outro lado, se o relatório for em formato de narrativa, a imaginação no pós-visita pode também fluir, podem imaginar cenas, dialogar com outras experiências de encontro com o passado, com as histórias dos avós, filmes e livros de literatura. A ampliação e o diálogo entre as experiências do conhecimento das categorias memória e tempo ajudam na aquisição destes conceitos. Tudo depende da forma como será encaminhado.

A etapa pós-visita pode ser da verificação e da apropriação do aprendizado, que é bem importante quando visualizada de maneira construtiva e agradável, em que o educando possa mostrar naquilo que viu e aprendeu, seu entendimento, sua compreensão e possa fazer uso desse conhecimento para seu crescimento pessoal, contribuindo no reconhecimento e na valorização de sua identidade, seja ela individual ou coletiva.

La Torre (2002, p. 137) sugere fazer uma síntese dos pontos importantes que foram trabalhados, estabelecendo um diálogo entre professores e alunos.

Pode-se tentar coligir os principais conceitos trabalhados (evolução, mudanças ao longo do tempo, tipos de casas, costumes, etc.) e dar respostas aquelas perguntas que ficaram no ar. Este processo de síntese pode reforçar o trabalho da visita e ajudar a sistematizar e ordenar a multiplicidade de estímulos que causaram impacto entre os alunos.

A verificação de aprendizagem pode ser feita em conjunto, com todo o grupo, sem exigência de escrita, podendo ser por meio de roda de conversa, em que serão levantados os pontos positivos e negativos do trabalho. Cabe ao professor ou professora registrar o que foi e como foi avaliado, servindo para aperfeiçoamentos futuros.

4.5 OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E MEMÓRIA

Sobre memória e identidade, a quarta categoria, busquei investigar qual a compreensão que cada professor (a) tinha a respeito desses termos.

Compreendendo a memória como direito de todos, possibilidade de autoconhecimento, fundamental na afirmação das identidades, bem como, seu papel nos “lugares de memórias” (D’ALESSIO, 1998), para a preservação e os elos entre as gerações. Procurei saber como os professores investigados neste estudo articulavam os conceitos de memória e identidade à visita ao Malpi. A seguir as respostas:

“Memória é lembrar o nosso passado, importante na formação da nossa identidade. São as lembranças, que evitam a miséria da insignificância. A memória pode ser individual ou coletiva”. (Professor A).

Esse Professor articula o papel da memória na existência humana. A memória se apresenta como algo importante na formação e na afirmação de identidades. Para o professor, ela “evita a miséria da insignificância”. A que miséria o professor poderia estar se referindo? À situação da desumanidade, de não se ter referências? Da insignificância? Da impossibilidade de saber quem se é e a que grupo se pertence? D’Alessio (1998, p. 273) afirma: “nas lembranças, o espaço localiza o tempo. Perdido o espaço, a identidade vacila [...]”. As palavras de D’Alessio parecem justificar a expressão que A utiliza ao dizer que “são as lembranças que evitam a miséria da insignificância”. Se não conhecemos o passado, não temos noção de tempo, não temos memória. Sem memória não sabemos quem somos, não nos reconhecemos diante de nós mesmos, não valorizamos nossa identidade. Quando o sujeito se autoreconhece, pode se valorizar, sentir-se protegido e seguro, assim como quando está em sua casa, que identifica vivências e percebe na estrutura da casa, sua identidade, um sentimento de pertencimento. A Educação Patrimonial vem para auxiliar nesse processo de reconhecimento, de fortalecimento da identidade.

Lowenthal (1998, p. 63) lembra que “toda consciência do passado está fundada na memória. Por meio das lembranças podemos recuperar parte da consciência de acontecimentos anteriores, distinguimos ontem de hoje, e confirmamos que já vivemos um passado”. Segundo Ecléa Bosi (2003), o papel da consciência é ligar às memórias apreensões instantâneas da realidade, é contrair o passado-presente em momentos únicos. Contudo, memória também diz respeito ao esquecimento. Os professores poderiam também discutir com os alunos que memórias

foram selecionadas para serem lembradas no Museu e que memórias não estão presentes, mas provavelmente fizeram parte do passado daqueles objetos.

“A memória faz parte da vivência da pessoa, recordações que cada indivíduo traz consigo ao longo da vida”. (Professora C).

“É a maneira de recordar ações que já vivenciamos ou até mesmo fatos que aconteceram na história do mundo”. (Professora D).

O Professor A e as Professoras C e D trouxeram conceitos que se relacionam tanto com a memória individual quanto com a coletiva. As expressões citadas, como *“recordações que cada indivíduo traz consigo ao longo da vida”*, reporta-me à memória individual. Ao mesmo tempo, na expressão utilizada pela Professora C *“a memória faz parte de nossa vivência”*, percebo um sentido de coletivo, pois se ela é vivenciada ela é socializada, tudo o que aprendemos ou fizemos em sociedade, são saberes coletivos. Da mesma maneira, quando a Professora D diz que *“é a maneira de recordar ações que já vivenciamos”*, penso nas ações que cada um de nós já experimentou de forma individual. E quando refere-se aos *“fatos que aconteceram no passado”*, diz respeito aos acontecimentos marcantes que abalaram de alguma forma a coletividade. Pode ser uma enchente, um acidente, tragédias ou algo maravilhoso, com significado especial e, por isso, são lembrados.

O conceito de memória individual e coletiva é apontado por diversos autores. (D’ALÉSSIO, 1993) e (KENSKI, 1995) discutem a respeito da memória e afirmam que são questões particulares e, ao mesmo tempo, coletivas e que estão em constante construção.

A memória é um processo vivido, conduzido por grupos vivos, portanto em evolução permanente e “vulnerável” a todas as manipulações. (...). Para as lembranças não há diferença entre passado e presente, por ser vivida, a memória é um fenômeno sempre atual. Não tem passado porque se reporta eternamente à herança, à tradição, ao tempo indiferenciado do mito. (D’ALÉSSIO, 1993, p. 26).

No entanto, a memória também é seletiva, isto é, guarda o que é mais significativo, não registra tudo. Alguns objetos, sabores, sons, perfumes podem ajudar no processo de rememoração de coisas que parecem ter sido esquecidas.

A Educação Patrimonial é uma forma de provocar lembranças, mesmo de experiências que as novas gerações não vivenciaram. A materialidade das coisas ajuda a compreender, o saber fazer de cada geração. Podemos nos reconhecer nessa materialidade, por meio de experiências. A Educação Patrimonial vem mostrar o significado do patrimônio material e imaterial ao obter sentido e compreensão no tempo presente, pode despertar sentimentos de pertencimento. Trabalhar com a Educação Patrimonial é ajudar na emancipação da memória coletiva, respeitando a diversidade dos grupos sociais, sem exclusões.

A Professora B referiu-se à memória pelo aspecto biológico. Disse ela: *“parte do cérebro onde se armazena informações e se adquire conhecimento”*. (Professora B). Esta Professora traz seu conceito de memória para o sentido biológico, a função cerebral que resulta de conexões entre neurônios, resultando na memória de curto e longo prazo. O sentido de memória na Educação Patrimonial é histórico, compreendendo os museus como lugares de memórias. De acordo com Nora (1993, p. 21) os lugares de memória podem ser espaços com sentidos simultâneos “simbólico, material e funcional”. Os museus, por exemplo, somente são lugares de memória se a imaginação os tornar simbólicos, se houver um significado para quem os está observando. São funcionais porque o acervo que eles contêm, conta uma história, é parte de uma vivência, de um ritual. Esses lugares de memória existem “por não haver mais meios de memória na sociedade, pois se ela existisse não precisaríamos de lugares para celebrá-la e recordá-la. Eles existem para bloquear o esquecimento” (NORA, 1993, p. 23).

Nesse sentido, a Professora E compreende a memória como: *“É o que se faz para garantir que o que passou fique para sempre lembrado”*. (Professora E).

Os museus exercem papel fundamental ao associar o conceito de memória a suas características “materiais, simbólicas e funcionais” (NORA, 1993). Podem ser espaços destinados à compreensão entre o passado e o presente. Nos museus, os objetos retêm e ativam memórias que, por vezes, estão no esquecimento.

Padre João Leonir Dall’Alba teve a preocupação em manter memórias vivas por meio da idealização do Malpi, para não caírem no esquecimento as lembranças e os vestígios que representam o modo de vida de uma região, um espaço com uma materialidade simbólica que representa o saber fazer de várias culturas onde traços destas permanecem atualmente.

As falas das Professoras C e D apresentaram também seus entendimentos quanto ao conceito de memória. C diz que “*a memória faz parte da vivência da pessoa*”, e D afirma “*é a maneira de recordar ações que já vivenciamos*”. Ambas tentam fazer uma relação com lembranças, com recordações e, intrinsecamente, mostram que a memória faz parte de cada ser humano, que dependemos dela para saber quem somos.

É importante lembrar que os museus e outros lugares de memória estudam a vida dos mortos, as lembranças e as memórias do passado que podem permanecer entre nós, desde que as preservemos.

Ao estudar a história, pode-se analisar o que as gerações anteriores fizeram em vida, visualizar a influência delas no entendimento e construção do presente, a fim de que o conteúdo estudado ganhe sentido e importância. “A memória é indispensável no processo de aprendizado, vivemos por ela. A memória modifica o nível de percepção, lembramos o que nos interessa. O importante para nós fica marcado e registrado para sempre” (GRUNBERG, 2000, p. 104).

Ao falar de identidade, é preciso falar em memória. Podemos dizer que as memórias também nos identificam, representam-nos, como um fenômeno construído de forma coletiva. O Malpi possui um conjunto de memórias patrimoniais que representam diferentes identidades culturais, grupos étnicos que foram se tornando híbridos com o passar do tempo.

Pollak (1992) entende que a identidade é um elemento constituinte da memória, tanto individual como coletiva. Ambas são fatores extremamente importantes para a coerência de uma pessoa ou de um grupo em seu processo de reconstrução. Horta (1991, p. 7) também reforça isso em suas palavras:

Conhecer a herança que recebemos e sobre o qual construimos o nosso presente e nosso futuro, do Patrimônio visto como o fundo contra o qual podemos traçar o perfil da nossa identidade, individual e coletiva, é o objetivo do que chamamos de Educação Patrimonial.

A citação de Horta (1991) faz a relação com a Educação Patrimonial. Da mesma forma, o objetivo da questão a seguir é o de perceber se há entendimento do conceito de identidade por parte dos educadores/as entrevistados/as e se a Educação Patrimonial manifesta-se em suas entrelinhas. Iniciamos com a resposta do Professor A: “*A construção do sujeito (eu e do outro) e a construção do eu e do nós, onde tem lugar nos diferentes contextos da vida humana e no convívio social*”.

(Professor A). Esse professor apresentou o conceito de identidade existente nos debates e reflexões acadêmicas, quando destaca que “*é a construção do sujeito, do eu e do nós*”. Sabemos que identidade é processo, é construção, não nasce conosco, adquirimo-la por meio da socialização, pois necessitamos uns dos outros. É assim que construímos nossa identidade, na interação com o outro, vivendo em sociedade. “A identidade não é fixa, não é estável, [...] a identidade é uma construção, é um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (SILVA, 2000, p. 96).

A Educação Patrimonial é uma metodologia que contribui para a construção de identidades, ajuda a promover o entendimento e a compreensão de cidadania, buscando despertar sentimentos de pertencimento, podendo resultar na autoestima, que pode contribuir para a consciência da importância da preservação do patrimônio cultural.

Em outro sentido, a Professora B disse que: “*São as características ou qualidades de algo ou de alguém*” (Professora B). Pode-se interpretar dois entendimentos nessa resposta. De um lado, a Professora B parece não articular a identidade como relacionada ao outro. Silva (2000, p. 74) traz uma reflexão sobre o entendimento de identidade em uma perspectiva única, pronta, acabada e certa: “A identidade é simplesmente aquilo que se é: sou brasileiro, sou negro [...]” classificando como “positividade”. Percebe-se como a expressão é incisiva quando utilizo a expressão “sou”, dando entendimento como se fosse a única característica que identifica o sujeito. De outro lado, talvez ao citar “*são as características ou qualidades*” de uma pessoa, tenha relacionado à diferença. Se identifico uma pessoa de um jeito, é porque reconheço que existem outros jeitos de ser. Há uma relação entre “diferença e identidade”, como cita Silva (2000). Ambas fazem parte de nós, mas não são únicas. Diferença e identidade são relacionais, “estão em uma relação de estreita dependência”. De acordo com o autor, “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (SILVA, 2000, p. 76).

Nesse sentido, a Professora C diz que é: “*O que define um lugar, uma pessoa, uma história, algo único*”. (Professora C). Ao se tratar de identidade, a Professora C se reporta à “*identificação de um lugar*”. D’Alessio (1998, p. 247), quando fala em identidade, em autoreconhecimento, reporta-se à proteção e faz uma relação com a casa onde moramos. O sujeito quando se autoreconhece, “protege-se da sensação de isolamento, de anonimato, de abandono, construindo seu próprio aconchego”. Assim, a expressão “*o que define um lugar*”,

relaciona-se com identidade, pois nossa casa, nosso lar, tem nossa identidade. A Professora C também se refere à *'identificação da pessoa' ou 'o que define uma pessoa'*. Concordo com Hall (2006, p. 110) quando diz que “as identidades são construídas por meios da diferença [...] que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é”, que a identidade pode ser construída. Dessa forma, ao tratar de identidade, quando sabemos quem somos, tem mais sentido a nossa vida. Quando sabemos de onde viemos, sentimo-nos confortáveis. Quando estamos com pessoas que fazem parte de nossa história, sentimo-nos seguros. Entretanto, quando a Professora C fala da definição “*de uma história, algo único*” percebo certa indefinição quanto ao que se refere, ou seja, são entendimentos que podem ser bastante amplos. Neste caso seria preciso definir com mais cautela qual seria a definição de “*história e de algo único*” por parte da entrevistada.

Lowenthal (*apud* SOUZA, 2016b, p. 28) afirma que “relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que somos, confirma o que somos”. Assim, percebemos a relação entre identidade e memória, uma se articula a outra, pois estabelece uma ligação entre um indivíduo e o seu meio e se relaciona com a trajetória de vida de cada indivíduo, buscando nas memórias coletivas o significado e o entendimento para a reconstrução ou afirmação de sua identidade.

E, se tratando de afirmação de identidade, a Professora D, coloca que:

“É a identificação do ser humano através do seu nome próprio, como também seu estado civil, sua profissão”. (Professora D). A Professora D trouxe um conceito que trata da identificação do ser humano, o nome, o endereço, a data de nascimento, aspectos próprios de um sujeito que o caracterizam perante a sociedade. São características de uma pessoa que dizem quem é ela perante a sociedade burocrática.

D'Alessio (1998, p. 279) traz um conceito de identidade como “referência, conjunto de formas de ser, de valores e de códigos nos quais as pessoas se reconhecem”. De acordo com Hall (2006, p. 10), inicialmente vigorava entre os homens “uma concepção iluminista de identidade, baseada por uma noção individualista do sujeito, totalmente centrado, unificado, dotado de capacidade de consciência, de ação de racionalidade”. A identidade desse sujeito nascia com ele e o acompanhava ao longo de sua vida, permanecendo o mesmo. Em seguida, evoluiu-se para uma “concepção sociológica”, que parte da ideia de interação entre o interno e o externo, do Eu e do Outro, sendo a identidade “formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p. 11).

Mariana Jantsch Souza (2014, p. 92) destaca que, com o deslocamento desse sujeito individualista, “surge o sujeito pós-moderno e a noção de identidade como um processo. Segundo a concepção pós-moderna, não há mais uma identidade fixa, essencial ou permanente”. O sujeito na pós-modernidade é “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditória e não resolvidas” (SOUZA, 2014, p. 92). Observando essas reflexões, entendo que a identidade se torna flexível, móvel, pois ela pode ser transformada de acordo com o meio em que estamos inseridos. Portanto, ninguém permanece do mesmo jeito, com a mesma identidade inalterada durante sua existência. Somos integração, interação, somos sujeitos relacionais.

No que se refere à identidade coletiva, a Professora E coloca que: “*Um lugar de identidade, onde se resgata o comum de certas pessoas. Garantindo o que é próprio de épocas*”. (Professora E). Essa Professora associou o conceito ao lugar visitado. Elaborou uma reflexão buscando suporte no lugar de memória, associando assim, os conceitos de memória coletiva e identidade. Nessa perspectiva, pode-se perceber como identidade e memória são correlacionais. Ela diz que é “um lugar de identidade”. Acredito que se referindo ao Malpi, sim, podemos dizer que é um espaço de identidade, pois ele contém vestígios de culturas, de relações sociais, de reconhecimento e de pertencimento. Os museus podem ser locais identitários, quando o público se relaciona e se reconhece naquele espaço, quando por meio de seu discurso expositivo o indivíduo alimenta sua identidade pessoal, social e espacial. Contudo a expressão utilizada por essa professora no seu entendimento de ser “*um lugar de identidade, onde se resgata o comum de certas pessoas. Garantindo o que é próprio de épocas*” nos faz lembrar das reflexões de Magalhães (2009, p. 15) quando afirma que, após o século XVIII, o patrimônio passou a ser entendido como “bens culturais de uma nação” de forma a criar uma identidade específica, pois “estava vinculado às classes proprietárias”. Foi o período em que os espaços de memória eram identificados como lugares de representação de grupos específicos, selecionados, pode ter sido o entendimento dessa educadora.

Também ao afirmar que “é um lugar que resgata o comum de certas pessoas”, é preciso refletir a qual comum ela se refere: suas vivências?, Seus saberes e fazeres? O comportamento do público que ali está representado?

O termo “resgate” também é duvidoso, resgatar é fazer voltar, recuperar o original. E na história, pela Educação Patrimonial, não

conseguimos resgatar o que já foi, o passado, mas sim, relembrar acontecimentos, entender o invisível.

Os museus são lugares por excelência de mediação, os museus apresentam a imaterialidade ou o invisível por meio de suportes materiais. [...] Os museus são lugares propícios para se interpretar o mundo por meio da condição material humana, e por isso mesmo, neles melhor poderá ocorrer à conjugação dialética entre sujeito e objeto, entre material e imaterial. (JULIÃO, 2015, p. 89)

Observando as falas dos (as) professores (as), exceto a fala da Professor A, podemos inferir que eles (as) apresentam alguns elementos acerca dos conceitos de memória e identidade. Conhecimentos que podem ter sido incorporados durante suas leituras e experiências, e que, no entanto, seria necessário uma articulação mais elaborada e aprofundada para compreender de onde vieram e que identidade seria importante seus alunos e alunas discutirem para compreender o mundo que vivem.

A proposta deste estudo é apresentar a Educação Patrimonial como metodologia possível para ajudar na compreensão dos conceitos de Memória, Identidade e Patrimônio Cultural.

4.6 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM QUESTÃO

Ao final da entrevista busquei saber qual a compreensão que os (as) educadores (as) tinham a respeito da Educação Patrimonial, quinta e última categoria. Uma metodologia que vem-se tentando trabalhar de forma transversal, abordando a cultura regional onde a escola está inserida. Nas entrevistas realizadas com os professores, observa-se que há entendimentos diversos sobre o conceito de Educação Patrimonial. Um dos professores, ao ser questionado sobre a compreensão de Educação Patrimonial colocou como: *“Um processo educativo que ressalta a construção coletiva do conhecimento, onde o mesmo está pautado no Patrimônio Cultural”*. (Professor A). De acordo com Evelina Grunberg (2000, p.167):

Educação Patrimonial é o ensino centrado nos bens culturais, sendo estes uma fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e

coletivo, ou seja, os bens culturais funcionam como um recurso que pode se transformar num instrumento no processo de ensino.

Horta (1999, p. 6) identifica a Educação Patrimonial como uma ferramenta de ensino que auxilia o ser humano a conhecer e compreender sua realidade.

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

A mesma autora também identifica como um “processo permanente e sistemático de trabalho educacional” (1999, p. 6). Concordo com Horta quando afirma que Educação Patrimonial é processo permanente e sistemático, pois ao longo de nossa existência sempre estamos em pleno processo de crescimento, em processo de maturidade, aptos a adquirir novas experiências e aprendizados.

As questões de identidade, memória e patrimônio cultural atravessam diversas áreas do conhecimento, no entanto, para abordá-las, é necessário que os professores e professoras consigam adequá-las em suas aulas de forma contínua. Contínua porque isso faz com que crianças e adultos interajam em um processo ativo de conhecimento crítico, apropriando-se e valorizando sua herança cultural, propiciando, assim, a produção de novos conhecimentos em um processo ininterrupto.

Considero que trabalhar com a Educação Patrimonial, no âmbito de todas as áreas do conhecimento, uma experiência importante, pois estamos possibilitando que se discuta a realidade, o mundo à nossa volta. É preciso que os educadores redirecionem suas práticas, insiram em seus planos de aula a temática de forma atrativa, buscando trabalhar o conteúdo proposto juntamente com reflexões sobre o patrimônio cultural. Para isso, talvez os educadores também tivessem que receber formações para tal prática. Além disso, o interesse por buscar essas formações e trabalhar de forma mais dinâmica, dependerá também do/a professor/a.

O Professor A, em seu enunciado, reconhece Educação Patrimonial como processo, não um fim em si, mas um caminho que

conduz ao conhecimento. A resposta do Professor se aproxima da elaborada pelo IPHAN. A professora C pesquisou um conceito na Internet, disponível em um caderno elaborado pelo IPHAN (2014) intitulado “Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processos”. Descreveu que a Educação Patrimonial é, “*Um processo educativo centrado no patrimônio cultural e que se volta para a aquisição de valores e comportamentos que permitam seu reconhecimento, valorização e preservação*”. (Professora C).

O Patrimônio Cultural está presente em nosso meio, manifesta-se de várias formas. Se soubermos aplicar a metodologia da Educação Patrimonial estaremos sustentando a afirmação trazida pela Professora C, quando fala que é “*um processo centrado no patrimônio cultural*” e que busca trabalhar com “*valores e comportamentos*”. E então, é possível abordar estes valores e comportamentos por meio da Educação Patrimonial?

As Professoras B, D e E demonstraram não ter muito conhecimento a respeito, uma delas diz ser “*um termo pouco falado no universo escolar*”. As respostas estão na sequência: “*É a cultura construída e representada em forma de história*”. (Professora B). “*Não conheço nada a respeito*”. (Professora D). “*Acho que é o ensino de resgate de culturas*”. (Professora E).

Com exceção da Professora D, A e E apresentam pistas de entendimento associando a palavra cultura ao ensino. Como foi visto no capítulo anterior, para abordar Patrimônio Cultural é preciso revisitar o conceito de cultura. As professoras compreendem que é algo associado à cultura e à educação. Então, pode se inferir que faltam essas discussões aparecerem nos cursos de graduação e formação continuada. Neste sentido, é preciso entender que a Educação Patrimonial pode se fazer presente não só no museu, mas também na escola e na comunidade, envolvendo pessoas de todas as idades com o intuito de trabalhar na socialização do indivíduo e na preparação das pessoas para viver no mundo e em sociedade.

No entanto, vivemos em um mundo em constante mudança, e Horta (1991, p. 5) nos faz pensar ainda mais ao afirmar: “o que se aprende na escola nem sempre coincide ou corresponde ao mundo em que se vive na idade adulta”. Esse comportamento exigido e padronizado enquanto fase de infância pode ser motivo de inibição e anulação de identidades individuais e de sua liberdade de viver o seu eu. Ainda de acordo com Horta (1991, p. 4):

Os adultos aprendem naturalmente, com base em suas experiências, e muitas vezes não tem consciência desse processo de aprendizado. A motivação e o interesse da criança em aprender sobre as coisas, deriva de sua disponibilidade e curiosidade inata em saber sobre as coisas, em descobrir o mundo. A motivação do adulto para aprender algo passa necessariamente pela necessidade de saber sobre as coisas, para poder lidar com os problemas de sua vida prática, em primeiro lugar.

Tendo em vista que a Educação Patrimonial pode estar presente nas práticas educacionais da escola, entendo que ela é fundamental para a formação de seres mais humanizados conscientes, capazes de disseminar mudanças necessárias para que, não ocorra só a preservação, mas, para garantir o direito à memória. A Educação Patrimonial tem a função de tentar “conscientizar os educandos acerca de sua própria história, partindo do micro para entender o macro. É fazer com que se apropriem da história local e entenda sua posição enquanto agente da história” (PAIM; TAVARES, 2017, p. 462).

Quando indagados se conheciam a respeito da metodologia de Educação Patrimonial, obtive as seguintes respostas: “*Ouvi falar bem pouco. Mas acredito que é o que auxilia na construção do trabalho que se pretende desenvolver sobre Patrimônio Cultural*”. (Professor A). “*Não conheço, mas acredito ser o estudo da cultura construída ao longo do tempo e a busca pelo entendimento por meio da visualização, da pesquisa e da relação com o objeto*”. (Professora B).

A Professora B, de forma indireta, traz a Metodologia de Educação Patrimonial para próximo de sua compreensão, responsabilizando-a pela aprendizagem da ação.

A Professora C recorreu novamente ao manual do Iphan (Extraído do ‘Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial’ de Evelina Grunberg, 2007) e colocou: “*Essa metodologia pode ser trabalhada a partir da observação em espelhos e/ou utilizando fotografias de familiares, a semelhança ou diferença com os pais, irmãos, tios, avós, etc. Os conceitos de feiura/beleza, aceitação/rejeição, gostar/não gostar, podem ser trabalhados, gerando troca de opiniões e ideias conforme as faixas etárias dos participantes, bem como família, grupo de pertencimento, atividades como desenhos, trabalhar com barro, ou materiais reciclados. Enfim, pode ser trabalhado com a criança várias*

atividades educativas que trará a compreensão sobre patrimônio”. (Professora C).

A atitude da Professora tem um lado interessante, ao ser indagada, recorreu a um subsídio, foi pesquisar. Poderia ter feito isso, para planejar a visita ao museu. Assim, poderia compreender os conceitos e os conhecimentos que estão presentes em um lugar de memória e propor atividades aos alunos e alunas. No entanto, nas questões sobre o conteúdo e a forma como iria trabalhar foram: “História município de Orleans e seus primeiros habitantes” trabalhando por meio visita de estudos, com registro tecnológico, e solicitando aos alunos e alunas um relatório manuscrito sobre o que visualizaram e aprenderam com a aula. A Professora poderia ter buscado saber que outros assuntos seriam possíveis abordar por meio dessa visita, nesse espaço de memória, principalmente, trabalhar a questão da identidade que tanto está explícita no conceito por ela pesquisado.

As duas últimas professoras colocaram de acordo com a resposta da questão anterior: “*Não conheço*”. (Professora D). “*Não conheço, mas acho que é o que nossos alunos fizeram, visita ao museu buscando a verificação do que estudamos*”. (Professora E).

Não conhecer a metodologia sistematizada não significa que as professoras não realizem trabalho de educação patrimonial, pois trabalhar no sentido do reconhecimento e valorização do patrimônio cultural de forma contínua e sistemática indica a realização dessa metodologia.

Particularmente, neste estudo, procurei saber sobre a metodologia específica sugerida por Maria de Lourdes Parreira Horta (1999), citada no capítulo três deste trabalho. A autora mostra um caminho metodológico que pressupõe seguir quatro passos: observação, registro, pesquisa/exploração, apropriação. É um método bastante conhecido na área da Museologia, com publicações e várias experiências práticas realizadas. No entanto, a Educação Patrimonial abrange outras formas de metodologias, que não necessariamente segue fechadamente estes passos.

Acredito ser necessária a interdisciplinaridade estar presente em qualquer metodologia utilizada. Focar apenas os conteúdos trabalhados na disciplina de História é estar perdendo oportunidades de explorar e conhecer mais profundamente todo o patrimônio que está à disposição.

As escolas ainda não têm como rotina buscar os espaços de memória para trabalhar com a questão cultural. As visitas a lugares que trabalham com o patrimônio histórico-cultural ainda são esporádicas, no sentido de complementar os conteúdos que são trazidos nos livros

didáticos de História. Lembrando que nossos professores e professoras ainda são frutos de formações profissionais que exigem a formulação de objetivos e metodologias bem definidos. Mas para dar conta do conteúdo do livro didático do que para os estudantes passa a ser fórmulas vazias. Nosso/a professor/a ainda tem dificuldades de pensar em conteúdos diferentes que poderiam ser incorporados ao trabalho de sala de aula, não consegue abrir mão dos conteúdos tradicionais, trazidos pelo currículo que lhe é apresentado.

4.7 O MUSEU COMO ESPAÇO DE OPORTUNIDADE PARA AMPLIAR O CONHECIMENTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

Neste estudo, o Museu aparece como patrimônio material que envolve o patrimônio imaterial, por meio de sua temática, seu acervo e seu contexto geral. Aprender com o concreto é um processo que apela para a sensibilidade visual, tátil, emoção e o intelectual, isso é Educação Patrimonial.

Conhecer os objetos sob o ponto de vista humanístico permite-nos chegar a uma melhor compreensão da qualidade humana que neles se expressa. [...] os objetos são a articulação entre os conceitos e ideias e o mundo real - a ponte entre o pensamento e a matéria que nos ajudam a compreender e comunicar conceitos intangíveis através das tangíveis. (HORTA, 1991, p. 11)

Simple objetos podem ser indicações para pesquisas, trazem uma rede de informações envolvendo o contexto do patrimônio histórico e cultural. Saber ler, interpretar um objeto amplia a capacidade de compreender o mundo. De acordo com as palavras de Varine (2000, p. 20): “capacitar o cidadão para a leitura crítica e o conhecimento do seu Patrimônio Cultural é fazê-lo reconhecer, nos vestígios do passado e nas evidências do presente, as linhas e impressões de suas próprias mãos, herdadas de seus ancestrais”.

Os objetos como artefatos produzidos pela ação e a inteligência humanas, podem ser vistos como ações cristalizadas, resultantes do processo cultural. Não só os objetos dos museus, mas qualquer artefato produzido pelo homem, entre os quais se incluem

os monumentos, as cidades e os campos, como todo e qualquer produto da atividade humana, podem e devem ser resultados dentro de uma perspectiva mais ampla que a sua mera materialidade. Mais do que sua forma e matéria concreta, importa-nos conhecer a sua função e o seu significado para a sociedade que os criou e os utilizou (HORTA, 1991, p. 10)

Cada objeto é produto da criação humana, tem seu valor histórico, artístico, simbólico e/ou utilitário. Sendo assim, é possível fazer alguma forma de interpretação do produto criado, utilizando a capacidade de observação e análise.

Aprender com os objetos requer tempo, prática e um esforço consciente que precisa ser desenvolvido através de exercícios e tarefas. Desenvolver a habilidade de observação e interpretação dos objetos auxilia na compreensão do mundo e não é necessário um conhecimento especializado para efetuar-lo. (GRUNBERG *apud* CEOM, 2000, p. 170)

Os museus têm potencial para trabalhar com a Educação Patrimonial, na relação e interação com seu acervo, na investigação de relações e emoções humanas presentes nos objetos e artefatos, e é por meio de observações, questionamentos e reflexões que podemos conhecer melhor as relações humanas, com seu meio e com a cultura. “Compreender as coisas que fazemos é uma maneira de nos conhecer melhor, e o princípio é válido para o passado, assim como para o presente e para o futuro que queremos construir” (HORTA, 1991, p. 12). Evelina Grunberg (2000, p. 102) lembra que, muitas vezes, “o passado tem como único testemunho ou fonte sobrevivente um objeto ou seu registro, e é nele que encontramos a manifestação da cultura do povo que criou”, assim, percebemos como os museus são lugares que encontramos histórias e memórias que nos representam.

A necessidade e a importância de nos conhecer melhor, fazem com que exerçamos a cidadania e ampliemos a relação com a comunidade, desenvolvendo assim a percepção e o significado das experiências e vivências compartilhadas. A importância da participação de cada indivíduo no processo cultural é essencial para que ocorra a Educação Patrimonial.

O patrimônio cultural está na cabeça das pessoas e só tem sua existência garantida no momento em que é utilizado conscientemente pelos indivíduos, como base para a interação na vida social, para o enriquecimento e o desenvolvimento da vida individual e coletiva, para o reforço de sua identidade, se sua auto-estima, de sua capacidade de decisão e autodeterminação. (HORTA, 2000, p. 17)

Trabalhar com educação patrimonial nos museus significa encarar o desafio de explorar um tema abrangente e fazer despertar nos alunos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica. É preciso saber como inserir essa temática no currículo escolar. Ele aparece de forma transversal na LDB nº 9.394/96, que antes falava da preservação do patrimônio cultural nacional e regional. Agora, após alteração, no Art. 26, diz que a parte diversificada dos currículos do Ensino Fundamental e Médio deve observar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, o que abre espaço para atividades voltadas para a história local.

Não basta apenas inserir como conteúdos transversais, é preciso ter conhecimento do tema para aprofundar seus objetivos. Trabalhar de forma transversal é pensar e trabalhar com a interdisciplinaridade. A integração dos conteúdos ou conhecimentos escolares favorece a contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos, valorizando o que eles trazem de conhecimento e se aproximando da realidade.

A prática de interpretar e de trabalhar com o patrimônio histórico deve ter função educativa e jamais de forma instrucionista. A exigência de fixar características do acervo visto ou de apenas fixar fatos do passado, sem fazer a relação e a reflexão necessárias para compreensão do tempo com pensamento crítico acaba por se tornar pouco produtivo.

O museu, para atingir sua função pedagógica, deverá ter uma capacidade de produção própria, com questionamento crítico e criativo, sem, contudo, deixar de interagir com outras áreas do conhecimento. A pesquisa como princípio científico e educativo é o caminho para que o museu possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento sociocultural. (SANTOS, 2008, p.140)

Maria Célia M. Santos (2008, p. 141) cita Freire (2000, p. 75) que nos lembra: “a questão fundamental não está em que o passado passe ou não passe, mas na maneira crítica, desperta, com que entendemos a presença do passado em procedimento do presente”. De acordo com Paim e Tavares (2017, p. 466),

As pessoas só respeitam, admiram, preservam e se identificam com aquilo que, embora muitas vezes de maneira superficial conhecem. Para que ocorra a identificação com os bens patrimoniais, faz-se necessário pensar e construir possibilidades de Educação Patrimonial para que as pessoas conheçam e sintam-se pertencentes aos espaços, às discussões, lugares de guarda de preservação de diferentes bens patrimoniais.

Trabalhar com a compreensão do objeto, sua manifestação cultural no contexto atual, como ponto de partida para reflexões, comparações a fim de fazer relações entre o velho e o novo, articulando o que é global com o local, faz com que o museu seja realmente vivido, compreendido como um local onde a tradição pode ser conhecida e questionada. Dessa forma, é possível perceber como os museus são possibilidades de ampliação de aprendizado e de valorização do patrimônio histórico e cultural. Os museus são recursos educacionais que podem ser explorados de várias maneiras. Neles se condensa um amplo repertório de manifestações e relações culturais humanas, capazes de aperfeiçoar e ampliar o conhecimento e o aprendizado.

Neste capítulo apresentei as respostas de cinco professores/as que visitaram o Malpi em 2017. Pude perceber algumas fragilidades nas elaborações escritas acerca dos conceitos de Museu, Identidade e Memória. Alguns termos utilizados para responder a essas questões me fizeram perceber que, talvez, falte formação teórica por parte dos professores/as. Um melhor esclarecimento sobre esses conceitos poderia possibilitar aos educadores/as abordagens diferentes no momento da visita. Abordagens que buscassem trabalhar mais com sentimentos e emoções. Sobre o conceito de Educação Patrimonial e sua metodologia, três professores/as dos cinco entrevistados/as, parecem não ter conhecimento a respeito. Parecem ter alguma noção, mas ainda com muita incipiência, demonstrando insegurança na resposta.

Quanto à abordagem sobre os conteúdos é possível notar, em alguns depoimentos, a ligação com métodos ainda bastante tradicionais.

Transparece na preocupação em dar conta do conteúdo trazido no livro didático, fechando-se naquela temática. Ao indagar sobre a escolha da metodologia, parece haver uma confusão de entendimentos entre os/as professores/as, a respeito do significado do termo. Pode-se perceber em algumas respostas que a metodologia não estava definida.

No entanto, a observação das visitas me fez perceber a interação entre o professor/a e seus/suas alunos/as e o acervo do Museu. A partir das entrevistas e observações pude concluir que todas as visitas, ou turmas, tinham um objetivo delimitado e que, talvez, de certa forma, conseguiram atingir. Acredito que maiores entendimentos e esclarecimentos de alguns conceitos considerados importantes para trabalhar com o Patrimônio Cultural, ajudariam a alcançar o que a Educação Patrimonial se propõe a valorização dos patrimônios e ao exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo busquei compreender como o professor e as professoras entrevistadas organizaram seus planejamentos de ensino antes, durante e depois da visita ao Museu ao Ar Livre Princesa Isabel (Malpi), de Orleans (SC), na tentativa de perceber seus entendimentos a respeito dos conceitos de Museu, Memória e Identidade, articulados com a Metodologia de Educação Patrimonial.

A pesquisa abrangeu o Malpi enquanto espaço educativo não formal e conceitual e a Educação Patrimonial como metodologia para mediação dos conteúdos encontrados nele e seus visitantes.

No primeiro momento, realizei uma revisão de conceitos sobre museu, o significado de patrimônio, conceitos de memória e identidade, fazendo a relação com o papel dos museus na função social e educativa na sociedade e na escola.

Os referenciais teóricos citados nesta pesquisa apresentam estudos e justificativas pertinentes à relação dos museus com a escola, mostrando que esses espaços não se caracterizam mais como lugares onde apenas guardamos “coisas velhas”, mas sim lugares de reflexão, de descobertas e de relação entre o passado e o presente.

A história e o surgimento dos museus também foram assuntos discutidos nesta pesquisa, discorrendo sobre a trajetória do surgimento destas instituições e o significado da palavra ‘museu’. Momento em que busquei contextualizar o Malpi como um espaço para pesquisa, como ferramenta de ensino, expressando sua importância cultural e seu papel educativo na busca de reflexões com criticidade, com um olhar para/com esses lugares de memórias, percebendo-os como locais de produção de conhecimentos, abandonando a visão de ser apenas lugares representacionais de personagens importantes para a história oficial. Ao discorrer sobre a história da implantação e consolidação do Malpi, apresentei o papel do Pe. João Leonir D’Alba, que juntamente com outras pessoas, idealizou e concretizou a proposta. Nos discursos oficiais e na mentalidade de boa parte das pessoas que trabalham e frequentam o Museu ele referenda a cultura italiana.

Observações mais apuradas sobre o próprio acervo mostram que o Malpi é um local que abriga múltiplas memórias e identidades sobre os modos de vida da população do sul de Santa Catarina.

A Metodologia de Educação Patrimonial foi discutida neste estudo, a partir do entendimento de sua importância para o reconhecimento e a valorização do Patrimônio Cultural.

A análise das informações a partir das observações das visitas e questionários aplicados a alguns professores envolvidos na pesquisa fizeram-me confirmar que retirar a criança das quatro paredes da escola traz a ela maiores possibilidades de aprender de forma mais criativa e significativa. A alegria estampada naqueles rostinhos me fez pensar como aquela atividade ficará registrada em suas memórias. Todavia, pergunto-me, quando a memória evocar a lembrança desse dia, eles saberão realmente o que foram fazer ali? O objetivo da visita precisa ser alcançado e ser acompanhado de elementos considerados importantes para a prática da Educação Patrimonial. Os museus são lugares não só de admiração e contemplação, mas sim, espaços para oportunizar interações entre pessoas e objetos em momentos e lugares diferentes. Os museus possibilitam evocação de memórias, fazem lembrar e ressignificam situações vividas, mexem com as identidades e provocam emoções. O papel dos/as educadores/as é fazer com que os estudantes saibam utilizar esse espaço com prazer, proporcionando a eles/elas maior contato com a criação cultural com um fazer contínuo da sociedade da qual ele/a faz parte.

Sabe-se que as pesquisas são formas de aprofundarmos temas que almejamos ter mais conhecimentos e buscar respostas, mas também são possibilidades de percebermos outras situações antes não consideradas tão importantes. Por isso, toda pesquisa deve ter sua conclusão, mas também provocar o surgimento de novas problematizações para dar continuidade à discussão. Portanto, apresento aqui alguns desdobramentos que considero interessantes para o prosseguimento desta abordagem da prática da Educação Patrimonial.

Considerando a análise das respostas e as observações realizadas, foi possível perceber a dificuldade dos/as professores/as ao abordarmos conceitos relacionados ao Patrimônio Cultural. Seria importante buscar saber se existem formações continuadas que são ofertadas pelos diretores e dirigentes da Educação do Município ou da Escola (no caso de ser particular), para professores e professoras com o intuito de aprofundar a temática do Patrimônio Cultural e preparar para a aplicação nas escolas. No caso da falta de formações nesta abordagem, é importante saber por parte dos professores e professoras de que forma e quais temas eles têm anseios de serem estudados para a melhoria de suas práticas educacionais nas instituições onde atuam.

Outra problemática é que os museus também têm sua função de auxiliar na formação desses/as educadores/as para o desenvolvimento da Educação Patrimonial. Então, saber quais Museus oferecem formações e

informações a respeito de seu acervo, sua temática e suas atividades e se disponibilizam essas informações as escolas; buscar saber dos museus que oferecem formações, como elas acontecem, de que forma, qual a frequência da oferta; e quem sabe sugerir ao Malpi ações de formação que atendam à necessidade de preparação para atuar com o Patrimônio Cultural.

Ainda refletindo sobre perspectivas futuras, também revelando uma vontade própria, penso que as atividades específicas que o Malpi desenvolve com o público do Ensino Superior mereceria um estudo para investigação da metodologia e planejamento por parte dos docentes que levam seus acadêmicos ao Museu, como também o resultado da satisfação e da aprendizagem por parte dos próprios estudantes que participaram de aulas no espaço do Malpi. Saber a opinião dos acadêmicos sobre a aula realizada no Museu é de fundamental importância para o aperfeiçoamento e a polinização da ideia de utilizar e explorar mais este espaço como laboratório de pesquisa também pelas universidades.

As pessoas só respeitam, admiram e preservam quando se identificam com aquilo que conhecem, embora de forma superficial. Para que ocorra a identificação com o Patrimônio Cultural é necessário construir possibilidades de educação patrimonial para que as pessoas conheçam e se sintam pertencentes aos espaços e aos grupos culturais que estão inseridos.

Finalizo minhas considerações com essa reflexão, pois acredito que foi isso que aconteceu comigo durante o período que trabalhava no Malpi até a formação na graduação em Museologia. As experiências que tive durante esse período me fez perceber como o Patrimônio Cultural é capaz de transformar pessoas e sentimentos, por meio de ações da Educação Patrimonial que nos revelam emoções e nos fazem buscar saber quem somos, de onde viemos, e porque somos assim.

Nesse contexto, concluo que há um longo caminho ainda a ser percorrido, para que os professores, professoras e dirigentes de instituições educacionais percebam a importância de trabalhar com a Educação Patrimonial como uma metodologia de ensino presente no dia a dia das escolas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Museus como laboratórios. 2004. **Revista Museu: cultura levada a sério**. Nº 4, p. 17. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/artigos>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradutor: Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 1988.
- _____. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Lei de criação do SPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Lei_n_378_de_13_de_janeiro_de_1937.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- BREFE, Ana Claudia Fonseca. Os primórdios do museu: da elaboração conceitual à instituição pública. In: **Revista Projeto História - Trabalhos da Memória**. São Paulo: EDuc, 1998. v.17, p. 281-315.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 2.ed. Tradução: Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: Edusp, 1998.

CÂNDIDO, Manuelina Maria Duarte. **Gestão de Museus, um desafio contemporâneo**: diagnóstico museológico e planejamento. 2. ed. Porto Alegre: Medianiz, 2014.

CHUVA, Márcia. Da referência cultural ao patrimônio imaterial: introdução à história das políticas de patrimônio imaterial no Brasil. In: REIS, Alcenir Soares dos; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. **Patrimônio Imaterial em Perspectiva**. Belo Horizonte. MG: Fino Traço, 2015, p. 25-50.

COELHO, Teixeira. Cultura e Educação. In: Carvalho, Edgard de Assis. **Religação dos saberes e educação do futuro**. São Paulo: Iuminuras: Itáu Cultural, 2011.

D'ALÉSSIO, Marcia Mansor. Intervenções da Memória na Historiografia: Identidades, Subjetividades, Fragmentos, Poderes. In: **Revista Projeto História** (Trabalhos da Memória) n. 17. São Paulo: Educ/FAPESP, 1998, p. 269-280. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/11150/8181>. Acesso em: 22 abr. 2017.

DALL'ALBA, João Leonir. **O vale do Braço do Norte**. Edição do autor: Orleans, 1973.

_____. **Colonos e Mineiros da Grande Orleans**. Florianópolis: Instituto São José, 1986.

_____. **Pioneiros nas Terras dos Condes**. 2. ed. Orleans: Gráfica do Lelo, 2003.

_____. **Carta datilografada enviada ao Príncipe** (Doc. nº 1). Orleans, 1974. Acervo: Arquivo Casa de Pedra.

_____. **Discurso de inauguração do Museu ao Ar Livre.** Datilografado (Doc. nº 2). Orleans, 1980. Acervo: Arquivo Casa de Pedra.

_____. **Projeto “Indústrias Familiares dos Imigrantes”.** Datilografado (Doc. nº 4), 1977.

_____. **Relato sobre a construção do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel.** Manuscrito (Doc. nº 5) [s/d].

_____. **Relatório sobre a ideia da construção do Museu ao Ar Livre.** Datilografado (Doc. nº 3). [s/d]. Acervo: Arquivo Casa de Pedra.

DE LA TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar. Estratégias didáticas fora da classe. *In*: DE LA TORRE, Saturnino, BARRIOS. **Curso de formação para educadores.** São Paulo: Madras editora Ltda, 2002.

DELLA GIUSTINA, Agenor. **Museu ao ar livre de Orleans:** um centro educativo interdisciplinar. Monografia de Pós-Graduação - Especialização em Fundamentos da Educação - Unesc/Febrave. Orleans (SC), 1998.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia.** São Paulo; ICOM, Pinacoteca do Estado de São Paulo: Armand Colin, 2013.

FEBAVE. **Regulamento Museu ao Ar Livre Princesa Isabel,** 2017. Disponível em: <https://unibave.net/institucional/publicacoes-legais/regimentos/>. Acesso em: 14 de nov.2017.

FERNANDES, José Ricardo Oria. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. *In*: **Revista Brasileira de História:** memória, história e historiografia. São Paulo: marco Zero/Anpuh, nº 25/26, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRUNBERG, Evelina. Educação patrimonial - utilização dos bens culturais como recursos educacionais. *In*: Educação patrimonial e fontes históricas. **Cadernos do CEOM** (Centro de organização da memória do Oeste) a. 14, n. 12, dez. 2000. Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **A questão multicultural**. In: Hesse, Barnor (Org.) *Un/settled multiculturalisms*. New York - London: Zed Books, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Petrópolis: Museu Imperial, 1999.

_____. **Educação patrimonial. Comunicação apresentada na conferência Latino-Americana sobre a preservação do patrimônio cultural**. Musae - consultoria e produção cultural. 1991.

_____. Modos de ver - museus e comunicação. *In*: Educação patrimonial e fontes históricas. **Cadernos do CEOM** (Centro de organização da memória do Oeste). a. 14, n. 12, dez. 2000. Chapecó: Argos Ed. Universitária, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a04v1955.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

LADKIN, Nicolas. Gestão do Acervo. *In*: ICOM: Conselho Internacional de Museus. **Como gerir um museu**. Maison de l'UNESCO 1, lament e Miollis 75732 Paris Cedex 15 França, 2004.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014.

_____. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 3. ed. Brasília: DF, 2012a.

_____. Educação patrimonial: reflexões e práticas. **Caderno temático 2**. Org. Átila Bezerra Tolentino João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012b.

_____. **Cadernos do patrimônio cultural**: educação patrimonial. Org. Adson Rodrigues S. Pinheiro. IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Fortaleza: Secultfor, 2015.

IPHAN. DECRETO LEI nº 25 de 30 de novembro de 1937. **Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De10025.htm>. Acesso em: 28 nov. 2017.

JULIÃO, Letícia. Patrimônio imaterial e museus. In: REIS, Alcenir Soares dos; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. **Patrimônio imaterial em perspectiva**. Belo Horizonte. (MG): Fino Traço, 2015, p. 85-106.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 137-158.

KRAMER, Sônia. Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, 1998, p. 22-48.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 25. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). **Museu, educação e cultura**: encontro de crianças e professores com a arte. Campinas (SP): Papirus, 2005.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEWIS, Geoffrey. O papel dos museus e o código de ética profissional. In: BOYLAN, Patrick J. (Editor). **Como gerir um museu**: Manual

prático. Conselho Internacional de Museus - ICOM. França: Franly, 2004.

LOTTIN, Jucely. **Orleans em dados**. Florianópolis: Elbert, 2004.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *In: Revista projeto história - trabalhos da memória*: São Paulo: Educ, 1998.v. 17, p. 63-201.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Sibeli Cardoso Borba. **Maracajá em foco: reflexões acerca das experiências de educação patrimonial do centro histórico cultural 'Avetti Paladini Zilli' - museu municipal do trabalho, Maracajá, SC**. Forquilha: Formsul, 2016.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. **Educação patrimonial: da teoria a prática**. Londrina: Ed. UniFil, 2009.

MONTENEGRO, Antônio T. História Oral: caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH, Marco Zero, 1993.v. 13, n. 25/26, p. 55 - 65.

NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia (orgs.) **Patrimônio cultural, territórios e identidades**. Florianópolis: Atilênde, 2012.

NORA, Pierre. Entre memória e história: A problemática dos lugares. Trad. de Yara Khouri. **PROJETO HISTÓRIA/10- PUC/SP**, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em:
<<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

PADILHA, Renata Cardozo. **Documentação Museológica e Gestão de Acervo**. Florianópolis: FCC, 2014.

PAIM, Elison Antonio. **Patrimônio Cultural e Escola: entretecendo saberes**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *In: Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-215. 2015.

Disponível em:

<<http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capitulo%202.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

POSSAMAI, Zita Rosane; LEAL, Elisabete (orgs.) **Museologia Social**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 2000.

POULOT, Dominique. **Museu e Museologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

RAMPINELI, Edina Furlan. **Intervenção pedagógica através de um projeto interdisciplinar no museu ao ar livre de Orleans**. Dissertação de mestrado em Educação - UDESC, 2003.

_____. **Deixe que eu te cante este cantar: Padre João Leonir Dall'Alba, histórias, memórias, sonhos**. Orleans (SC): Fundação Educacional Barriga Verde - Febave, 2013.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 159 - 177.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros Museológicos: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008.

SANTOS, Myriam S. Os museus Brasileiros e a constituição do imaginário nacional. **Revista Sociedade e Estado**. v.15, n.2, jun/dec. 2000, p. 271-302. Brasília. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922000000200005>. Acesso em: 24 out. 2017.

_____. Museus Brasileiros e Política Cultural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 19, n. 55, jun/2004, p. 54-71.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Celso de Oliveira. **Museu ao Ar Livre de Orleans: oficinas do saber: apoio didático para trabalhar educação patrimonial**. Orleans: Febave, 2002.

_____. **Histórico do Museu ao Ar Livre** (sobre o que já havia sido feito). Manuscrito (Doc. nº 6), [s/d].

_____. ZWIEREWICZ, Marlene. Centro Universitário Barriga Verde: ação comunitária, percursos culturais e desenvolvimento social. *In*: SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições comunitárias: Instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: Ed Unisc, 2009.

SOUZA, Flávia Cristina Antunes. WEIERS, Meriluce Samara. Uma experiência de educação patrimonial no Museu Arqueológico de Sambaqui de Joinville: provocando e estimulando percepções. **Revista CPC**. São Paulo. n.9, p. 25-41, 2009.

SOUZA, Odécia Almeida de. **Espaço de educação e identidades: festa do colono de Maracajá (SC)**. Criciúma (SC): Unesc, 2016a.

_____. **Museu, escola e comunidade: experiências de educação patrimonial no município de Maracajá (SC)**. Tubarão: Copiart, 2016b.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade. **Revista Graphos**. UFPB/PPGL. v. 16, n. 1, 2014, p. 91-117.

SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TONETTO, Eusébio Pasini; GHIZZO, Idemar; PIROLA, Lenir.
Colônia Azambuja: a imigração italiana no Sul de Santa Catarina.
Florianópolis: Epagri, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. **Turismo e museus.** São Paulo: Aleph, 2006.

VOLKMER, Márcia Solange. **Educação patrimonial:** perspectivas. Milder, Saul Eduardo Seiguer (Org.). Santa Maria: UFSM, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 4. ed. Petrópolis: Vozes: 2000, p. 7-72.

ANEXOS

Anexo A:

Roteiro para observação da visita-identificação:

1. Turma - série:
2. Escola:
3. Professor(a):
4. Formação:
5. Disciplina:
6. Objetivo da visita:
7. Conteúdo trabalhado:
8. Percepção da relevância da visita para os estudantes, seu interesse e participação:
9. Envolvimento e interação dos educadores durante a visita para com seus alunos (as):
10. Assuntos abordados durante a visita:
11. Atividades realizadas durante a visita:
12. Observação, conversar com alunos sobre o que acharam e aprenderam.

Anexo B:

ROTEIRO PARA PESQUISA

Você está convidado (a) a responder esta pesquisa, referente a minha pesquisa do Mestrado em Educação - PPGE (UNESC) intitulado: **MUSEU E EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO MUSEU AO AR LIVRE PRINCESA ISABEL - MALPI (ORLEANS, SC)**.

Mestranda: Rosani Hobold Duarte. E-mail: rosanihd@gmail.com. Telefone: 48-999108686.

Este questionário se refere à etapa de “coleta de dados”, que após termos feito contato e conversado no dia da visita que você realizou com seus alunos e alunas, no Museu ao Ar Livre Princesa Isabel esclarecemos a respeito da observação que foi realizada e deste questionário abaixo elaborado.

A sua colaboração é de suma importância para que possamos dar continuidade e fazer análise das práticas realizadas no espaço do Museu.

Não é necessária identificação, pois não citaremos nomes de pessoas e nem de escolas no decorrer na análise.

Pedimos por gentileza, que você responda as questões de acordo com seu conhecimento, sem buscar referencias para falar sobre os assuntos.

Muito obrigada.

1. Sua formação (graduação, especialização ou mestrado)?
2. Em qual área?
3. Disciplina que leciona?
4. Para qual turma?
5. Há quanto tempo?
6. Objetivo (s) da visita realizada no museu?

7. Conteúdo (s) trabalhado (s) que o levou a fazer a visita?
8. Como foi planejada a visita? Quais os motivos para tal atividade extraclasse? Como surgiu a ideia de fazer a visita?

9. A visita foi planejada seguindo alguma metodologia específica? Qual?
10. Explícite a dinâmica da visita?
11. Você procurou com antecedência conhecer o Museu ou já conhecia o acervo?
12. Tem alguma atividade planejada para após a visita? Qual?
13. Como você define “**museu**”?
14. O que você entende por “**memória**”?
15. O que você entende por “**identidade**”?
16. Você já ouviu falar em **Educação Patrimonial**? Se sim, como você definiria este termo?
17. E sobre a **metodologia da Educação Patrimonial**, tem conhecimento, já ouviu falar?

Anexo C:

**CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE**

Entidade Mantenedora: Fundação Educacional Barriga Verde - FEBAVE
 Utilidade Pública: Municipal Lei nº 543/77 - Estadual Lei nº 5.534 de 31-05-79 - Federal Proc. M.J. nº 74.99/77
 Dec. nº 89.685/84 - Reg. CNAS nº 23002-352/86-00 - CNPJ: 82.975.236/0001-08
 Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social - CCEAS 045/2003

RESOLUÇÃO Nº 001/2011

Por determinação do Conselho Diretor da Fundação Educacional Barriga Verde – FEBAVE, na reunião do dia 07 de fevereiro de 2011, o Presidente do Conselho Diretor, de acordo com o Artigo 18, Inciso “J”, RESOLVE:

Artigo 1º - Criar o Museu ao Ar Livre Princesa Isabel como Instituição de Preservação, Valorização e Divulgação do Patrimônio Cultural.

Parágrafo Único: As atividades de Preservação, Valorização e Divulgação do Patrimônio Cultural, terão como ênfase maior a região Sul Catarinense.

Art. 2º - Os trabalhos desta unidade serão organizados através de um Regimento aprovado pelo Conselho Diretor da FEBAVE.

Parágrafo Único: O Diretor do Museu ao Ar Livre Princesa Isabel e os demais cargos serão nomeados pelo Presidente do Conselho Diretor da FEBAVE, ouvido os diretores se o mesmo compreender como judicioso.

Art. 3º - Todo patrimônio da Fundação Educacional Barriga Verde inventariado de acordo com as normas museológicas e considerado de relevância cultural será gerenciado por esta unidade, quanto a sua manutenção e salvaguarda.

Art. 4º - O funcionamento administrativo do Museu obedecerá às normas do Estatuto da Fundação Educacional Barriga Verde – FEBAVE.

Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação nos murais da FEBAVE e em órgãos de comunicação escrita da região.

Orleans, 08 de fevereiro de 2011


 Prof. Celso de Oliveira Souza
 Presidente Conselho Diretor FEBAVE

Campus Orleans:
 Rua Miguel Couto, 313 - Centro - 88870-000 - Orleans/SC - Fone: (48) 3466-2511
 Rua Pe. João Leonir Dall'Alba, s/nº - Bairro Murialdo - 88870-000 - Fone: (48) 3466-0192

Campus Cocal do Sul:
 Rua Edison Gaidzinski, 352 - Centro - 88845-000 - Fone: (48) 3447-1970

Extensões: Forquilha - (48) 3442-8583
 Gravatal - (48) 3648-2032
 Imbituba - (48) 3255-5977

www.unibave.net