

ARTHUR OLIVEIRA DA SILVA

MUSEU E ANIMAÇÃO CULTURAL: uma análise das práticas de educação e
difusão do Museu Mariano Procópio – Juiz de Fora/MG (1980-1996)

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2015

ARTHUR OLIVEIRA DA SILVA

MUSEU E ANIMAÇÃO CULTURAL: uma análise das práticas de educação e difusão do Museu Mariano Procópio – Juiz de Fora/MG (1980-1996)

Dissertação apresentada ao Colegiado do Mestrado em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Lazer, História e Memória.

Orientador: Prof. Dr. Victor Andrade de Melo.

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
2015

Dedico este trabalho

*Aos meus pais e meu irmão
pelo exemplo de
perseverança e carinho ao
longo da minha trajetória.*

*À minha esposa Juliana,
grande companheira.*

*À minha família espiritual e
a todos os educadores que
fizeram e fazem parte da
minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e aos amigos espirituais que me ensinaram a ter força e fé.

À minha família, que mesmo com as minhas ausências foi suficientemente paciente e afetuosa, sabendo me encorajar em cada passo desta trajetória.

À minha esposa Juliana, por me ensinar com sua coragem e alegria, uma nova maneira de encarar a vida.

Às crianças e jovens da Associação Herculano Pires/JF, que revolucionaram e ainda revolucionam minhas percepções da vida.

Aos amigos da Associação Herculano Pires, que com grande carinho me acolheram como um filho e sempre tiveram palavras de incentivo para me fortalecer.

Amigos da Associação Helil que sempre estiveram de braços abertos para me receber em suas casas e sempre tiveram uma palavra de incentivo para me confortar.

Edwaldo e Romilda, grandes irmãos, amigos e educadores que souberam me orientar em todas as etapas acadêmicas e desafios cotidianos.

A Roze e Eliza, que ao longo desses dois anos me adotaram como parte de sua família e sempre estiveram de braços abertos para me acolher em sua casa.

Aos amigos do mestrado, que através das trocas de ideias me ajudaram a crescer academicamente.

Aos professores do curso, Christiane, Cléber, Hélder, Luciano, José Alfredo e Walter pelo incentivo acadêmico no desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu orientador Victor, pelo carinho, respeito e autonomia dada ao longo dessa jornada.

A Cinira, que sempre foi atenciosa e me auxiliou nos momentos de dúvida diante das questões acadêmicas.

Ao Arquivo Histórico de Juiz de Fora e ao Setor de Memória da Biblioteca Murilo Mendes, pela atenção e disponibilidade do acervo.

Ao Museu Mariano Procópio, em especial Maria Salete, Priscila Pinheiro e Sérgio.

Ao CAPES, pelos recursos que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

*“Em tempos de tempestades
Diversas adversidades
Eu me equilibro, e requebro
É que eu sou tal qual a vara
Bamba de bambu-taquara
Eu envergo, mas não
quebro” - Lenine*

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as atividades desenvolvidas no Museu Mariano Procópio em Juiz de Fora, durante o período de 1980 – 1996, com o intuito de melhor compreender como o museu operou nas práticas de animação cultural ao longo desses anos e o reflexo referente à captação de público. As diretrizes bibliográficas foram baseadas nas seguintes vertentes: museu e animação cultural. Para este empreendimento, com o intuito de melhor captar a essência da instituição, foram pesquisados os Relatórios Anuais do MAPRO/JF (1980-1996) juntamente com os jornais *Diário Mercantil* (1980-1983), *Tribuna de Minas* (1984 – 1996) e *Tribuna da Tarde* (1986-1990). Na trajetória de investigação verificamos as estratégias de animação cultural, que possibilitaram uma maior ou menor aderência do público, isto é, a relação entre o perfil das atividades desenvolvidas que influenciaram na manutenção da memória da instituição. Cabe resaltar que este período é de grande importância, visto que o MAPRO/JF passa por uma mudança de gestão, isto é, a instituição que antes era gerida no seio familiar por Alfredo Ferreira Lage, “pai fundador” do museu, e posteriormente Geralda Armond, na década de 1980, quando o espaço é assumido por terceiros, como Arthur Arcuri, José Tostes Alvarenga Filho e Henrique José Hargreaves. Essa quebra do elo familiar apresenta certas modificações nos paradigmas da instituição, tanto no seu aspecto físico quanto no aspecto educacional. As análises dos dados investigados possibilitaram uma visão mais aprofundada dos recursos utilizados pela instituição para se manter viva na memória dos sujeitos a nível municipal e nacional. Dessa forma, considera-se que esta pesquisa talvez possibilite novas formas de enxergar a trajetória do MAPRO/JF, não sendo o ponto de chegada, mas sim o ponto de partida para outras abordagens.

Palavras Chave: Museu. Animação Cultural. Lazer.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the activities at the Museum Mariano Procopio in Juiz de Fora, in the period 1980 - 1996, with the aim of better understanding how the museum operated in cultural animation practices over the years and the reflection regarding to capture public. The bibliographic guidelines were based - on the following areas: museum and cultural events. For this project, in order to better capture the essence of the institution were surveyed Annual Reports of MAPRO / JF (1980-1996) along with the newspapers Diário Mercantil (1980-1983), Minas Tribune (1984-1996) and Tribune Afternoon (1986-1990). In the research pathway will check the cultural entertainment strategies, which allowed a greater or lesser adherence of the public, that is, the relationship between the profile of the activities that influence the maintenance of the institution's memory. It resaltar that this period is of great importance since the MAPRO / JF undergoes a change of management. The institution which was previously managed in the family in the 1980s is assumed by third parties. This breakdown of the family link has certain changes in the paradigms of the institution, both in its physical aspect as in the educational aspect. Analyses of investigated data enabled further insight into the resources used by the institution to keep alive the memory of the subject to municipal and national levels. Thus, we consider - whether this research may enable new way of seeing the trajectory of MAPRO / JF, not being the point of arrival, but rather the starting point for other approaches.

Keywords: Museum. Cultural Animation. Leisure.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1-MUSEU: fenômeno social ou lugar de coisa velha?.....	15
1.1 Museu e a relação poética com os sujeitos.....	15
1.2 A arte da memória: peças de um quebra-cabeça	18
1.3 Acervo: habitando o “mundo mágico”	23
1.4 O “povo tumultuado” no “Templo das Musas”.....	28
1.5 Musealização do patrimônio: entre a harmonia e a dissonância	31
1.6 Espaço dialógico: comunicação e educação em museus.....	39
1.7 Entre a mediação e a dominação: algumas formas de ação	42
CAPÍTULO 2-LAZER: fenômeno multifacetado	51
2.1 Animação cultural: múltiplas formas de provocar a ação	61
CAPÍTULO 3 - MUSEU MARIANO PROCÓPIO/JF-MG.....	71
3.1 Uma casa de muitas lembranças.....	71
3.2 A memória tem que continuar: transição de gestão	77
3.3 Novos atores em cena: a construção de outros paradigmas	79
3.4 Museu: de lugar da memória a ponto de encontros.....	84
3.5 Museu Mariano: história está por um fio	90
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida na linha “Lazer, História e Memória” do curso de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. Tendo como uma de suas diretrizes o estudo das práticas de lazer em articulação com fatos sociais, econômicos e culturais através da multiplicidade metodológica que o campo da História nos oferece, busca visualizar a formação das possibilidades do lazer a partir de diferentes contextos.

O objetivo que orientou este estudo é a investigação das práticas educativas e de difusão cultural desenvolvidas no Museu Mariano Procópio – Juiz de Fora/MG (MAPRO), a partir do viés da animação cultural, no tempo delineado entre os anos de 1980 e 1996 através de relatórios anuais produzidos pela instituição e jornais que estiveram em circulação no período proposto.

Justifica-se a escolha dessa instituição museológica neste recorte histórico específico inicialmente devido à grande relevância do MAPRO/JF, não apenas para a cidade na qual está localizado, mas também por sua relevância no contexto nacional, ao guardar o segundo maior acervo referente ao Brasil do período imperial. Segundo IEPHA¹ (2010), “reunindo 40 mil peças, o museu conta com o segundo maior acervo referente ao período colonial brasileiro, menor apenas do que o do Museu Imperial de Petrópolis.”²

O período anteriormente citado pode ser encarado como uma lacuna dentro dos estudos que se debruçam sobre a trajetória do MAPRO e de Juiz de Fora, pois até o momento não há registro de pesquisas que correlacionam a musealidade à animação cultural e ao lazer. Dentre os trabalhos produzidos podemos ressaltar Figueira (2004), “*A trajetória do acervo de História Natural do Museu Mariano Procópio: de Alfredo Ferreira Lage aos dias atuais*”; Plonczynski (2005) “*Patrimônio e preservação: a ótica do colecionador Alfredo Ferreira Lage e os desafios contemporâneos*”; Procópio (2002) “*O Arquivo Histórico do Museu Mariano Procópio: de Carlos V a Arthur Arcuri - cinco séculos de história.*”; e COSTA (2011), “*Uma arca das tradições: educar e comemorar no Museu Mariano Procópio.*”

¹ Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais.

² Em: <<http://www.iepha.mg.gov.br/banco-de-noticias/796-iepha-acompanha-obras-no-primeiro-museu-de-minas>> Acesso em: 17 jul. 2015.

O recorte que abarca a década de 1980 e 1990 explica-se pela pouca atenção que tem sido dada ao período de transição, em que a instituição passa de uma gestão familiar para a gestão de terceiros. O que conseqüentemente implica em novas formas de trabalhar a animação cultural dentro do MAPRO/JF. A grande questão observada é: *como a animação cultural foi proporcionada? Quais recursos foram empregados? Em quais bases ideológicas se pautaram a animação cultural?*

O presente trabalho se faz valer do conceito de animação cultural proposto por Melo (2006), que a compreende como uma tecnologia educacional pautada na ideia de mediação.

Além disso, o embasamento teórico utilizado para o estudo das práticas museológicas e de musealidade foi sistematizado a partir das produções acadêmicas elaboradas: Chagas (2003), Abreu (1996) e Santos (2006), nas quais é tratado o “culto à tradição”, tendo do mesmo modo em Scheiner (1999) a reflexão do museu como fenômeno social, trazendo, assim, o foco para os sujeitos que participam da dinâmica e constituição de uma memória. Para discutir a temática dos museus e as práticas de musealidade buscou-se referenciá-las nos anais do colóquio ICOFOM - LAM³ e na Revista MAST Colloquia⁴.

Dessa forma, foram verificados os trabalhos desenvolvidos pelos gestores do Museu Mariano Procópio, tornando-o um atrativo para a cidade e para o país. A contextualização historiográfica da instituição foi elaborada a partir de MAPRO (2006) e Costa (2011). Para abordarmos as práticas de arte-educação desenvolvidas ao longo da dissertação, utilizamos Barbosa (2003), que trata da trajetória histórica do ensino da arte no Brasil, principalmente no que tange às suas tensões e desafios, buscando trazer para o contexto específico do Museu Mariano Procópio e de Juiz de Fora.

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, visto que é necessário aprofundamento das questões concernentes à trajetória do Museu Mariano Procópio, seus principais personagens e as experiências de lazer, através de análises e interpretações mais profundas. Essa abordagem fornece maiores detalhes sobre as investigações, pois:

³Organização Regional do Comitê Internacional de Museologia para a América Latina e o Caribe, que tem como objetivo organizar encontros das instituições, profissionais e sujeitos ligados às instituições museológicas para discutir e elaborar perspectivas para a museologia latino-americana.

⁴Revista do Museu de Astronomia e Ciências Afins.

Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 272).

A partir de referências bibliográficas que delinearam o trabalho do lazer, da memória, da história e dos museus, consideramos que a “principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1991, p.50).

Devido à carência de produções acadêmicas que revelem a dinâmica da instituição pesquisada no período de 1980-1996, estas informações foram obtidas por meio de pesquisa histórica, que, conforme aponta Marconi & Lakatos (2011):

[...] consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo, para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações. (MARCONI E LAKATOS, 2011, p.107)

Nesse caminho investigativo foi pesquisado o jornal *Diário Mercantil*⁵, que tem exemplares do início da década de 1980, dispostos à pesquisa no Arquivo Histórico de Juiz de Fora. Do mesmo modo foram verificados exemplares do jornal *Tribuna de Minas*⁶ pertencente ao *Grupo Solar*⁷, que segue circulação até os dias atuais, os quais fazem parte do acervo do Setor de Memória – Biblioteca Municipal Murilo Mendes.

Também foram averiguados os relatórios anuais do Museu Mariano Procópio/JF no período proposto. Conforme é salientado por Gil (1991, p. 53), algumas pesquisas elaboradas a partir de documentos “[...] proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios.”

Investigamos a partir dessas fontes as atividades de animação cultural ocorridas no Museu Mariano Procópio. Nesse sentido, Melo (2006) pondera que o processo de animação cultural tem como objetivo abordar e dar espaço às diferenças e diferentes

⁵ O jornal *Diário Mercantil* circulou na cidade de Juiz de Fora/MG entre os anos de 1912-1983.

⁶ Segundo Fernandes (2005, p. 02), “com o objetivo de concorrer com o *Diário Mercantil*, é lançado no dia 31 de agosto de 1981 o número zero da *Tribuna de Minas*, diário produzido e veiculado em Juiz de Fora, de propriedade do médico e empresário Juracy Azevedo Neves, dono da gráfica Esdeva”.

⁷ O Grupo Solar de Comunicação é responsável pelas tiragens diárias do jornal *Tribuna de Minas* desde 1981 até os dias atuais.

sentidos e significados, cabendo ao animador, neste processo educacional, trabalhar pela autonomia dos sujeitos e pela desconstrução de paradigmas.

Um dos compromissos fundamentais do animador cultural é com os indivíduos, já que a educação de sujeitos fortes é fundamental para o esboçar de uma coletividade mais justa. O compromisso do animador cultural não é o de determinar a construção dessas subjetividades, mas o de incomodar os padrões estabelecidos ao apresentar novos olhares, novas representações e novas formas de obtenção de prazer. (MELO, 2006, p.68).

Compreender esse compromisso de formação de sujeitos significa também o respeito pela diversidade, o que possibilitaria a educação de pessoas mais solidárias e comprometidas com as questões coletivas da sociedade. Sendo assim, é possível considerar o museu como espaço renovador e capaz de proporcionar esse comprometimento com as questões sociais. A partir do momento que a instituição museológica tem a possibilidade de provocar o encontro com outras histórias e realidades, acaba também proporcionando a descoberta do próprio sujeito.

Nesse sentido, utilizamos as pesquisas de Scheiner (2009), que aborda o museu não enquanto espaço físico – esta concepção é uma criação do século XV, mas como a poesia expandida através dos sujeitos, isto é, as *musas* que dão origem ao termo museu são representadas através do falar dos sujeitos, o que nos revela a dinamicidade do conceito. Importante se faz destacar, então, que o espaço físico somado aos objetos salvaguardados não teriam sentido algum, se não fossem reverberados pelo sentir e pelo falar dos sujeitos, que lhe dão o verdadeiro sentido de existir.

A consideração de Scheiner (1999) nos ajuda a correlacionar melhor às práticas museais com os estudos do lazer, conforme considera Gomes (2009), ao afirmar o lazer como uma criação humana em diálogo com outras esferas da vida. Desse modo, consideramos o lazer como a própria representação da cultura caracterizada pela vivência lúdica em determinado tempo e espaço social.

Além das diretrizes que se basearam nas temáticas de museu, animação cultural e lazer, no trabalho desenvolvido também utilizamos inicialmente da revisão bibliográfica que contribuísse para a discussão mais ampla, como as investigações que problematizassem a fruição dos patrimônios artístico-culturais: Canclini (1994); Choay (2011); Gonçalves (2009); Sant'anna (2009), assim também como os usos da história e da memória, Abreu & Chagas (2009); Hobsbawm & Ranger (1984), e da educação artística, Barbosa (1998; 2002) e Forquin (1982).

Posterior a este trabalho, apuramos nos relatórios anuais do MAPRO/JF do período proposto as atividades desenvolvidas na instituição e similarmente os níveis de visitantes descritos ao longo desses anos. Com o intuito de complementar as informações relatadas nos documentos da instituição, também foram pesquisados os jornais de maior circulação da cidade. Assim, buscamos por notícias que pudessem dar outro ponto de vista, isto é, diferente daquele produzido pela própria instituição.

Dessa forma, acreditamos que, com esse cruzamento de informações, conseguimos produzir uma análise mais completa da animação cultural e da relação dos visitantes com o museu. Iniciamos com o jornal *Diário Mercantil*, no período de 1980 a 1983. Neste último ano as publicações cessaram devido a falência do jornal. Sendo assim, optamos para a investigação de outras fontes que abarcassem o período, e decidimos desta forma por analisar o *Tribuna de Minas*, devido à sua abrangência de temas, como política, economia e cultura e popularidade na cidade de Juiz de Fora e região.

Nesse caso o jornal anteriormente citado completou a coleta de subsídios para a pesquisa. Importante ressaltar que, entre os anos de 1986 à 1990, este informativo se dividiu em duas tiragens diárias, uma publicada na parte da manhã, ainda sob o nome de *Tribuna de Minas*, outra na parte da tarde, intitulado *Tribuna da Tarde*. Neste último percebeu-se um forte cunho sensacionalista das notícias, sendo dada pouca atenção às questões de caráter artístico-culturais. No ano de 1990, talvez pela pouca aderência do *Tribuna da Tarde*, o *Grupo Solar*, responsável pelos jornais, retomam o formato originário, com uma única publicação diária.

Dessa maneira, foi possibilitado o debate referente aos modos de fazer a perpetuação da memória no Museu Mariano Procópio/JF, através de atividades que tiveram de ser adaptadas diante da nova perspectiva da instituição. Sendo assim, analisamos como a animação cultural foi concedida, quais atividades foram proporcionadas pelo Museu Mariano Procópio/JF-MG.

Esta pesquisa está organizada da seguinte maneira: capítulo 1, referente à revisão bibliográfica que pudesse trazer a discussão do museu como processo social, as quais abordam os sujeitos como os principais atores e também os usos e abusos da memória proporcionados pelo trabalho das relações entre as pessoas e o patrimônio artístico-cultural. No capítulo 2, foram feitas correlações entre animação cultural, lazer e educação; essas vertentes ao serem estudadas contribuiram para a análise das atividades

desenvolvidas no MAPRO/JF. No capítulo 3, abordamos o Museu Mariano Procópio de Juiz de Fora, sua história institucional, através da análise das fontes pesquisadas, focando nas práticas de animação cultural e no número de visitas ao longo de 1980-1996.

CAPÍTULO 1-MUSEU: fenômeno social ou lugar de coisa velha?

Iniciamos o trabalho analisando a origem do museu como fenômeno social, que através do ato poético dos sujeitos se faz vivificado, ganhando com o passar do tempo um novo significado. No século XV, a palavra museu passa a significar o local onde objetos são armazenados devido ao seu valor aurático e por servir simbolicamente à distinção social. Na transição de sentidos pelos quais passa o museu e também o papel dos sujeitos dentro dessa dinâmica foi modificado, muitas vezes tendo sua participação ficado à margem. Nesse sentido também verificamos os esforços ocorridos a partir da década de 1970 e 1980 com os debates e encontros proporcionado pelo ICOM⁸. Dessa maneira, podemos perceber um esforço pela retomada do sentido social do museu.

1.1 O Museu e a relação poética com os sujeitos

Museu não coleta coisas, Museu coleta a poesia que está nas coisas. (CURY, 1999, p.52).

Para iniciarmos a abordagem compreenderemos o espaço museal, não apenas como local responsável por salvaguardar histórias e memórias, através de objetos previamente selecionados, mas também iremos considerá-lo enquanto fenômeno social.

Também é necessário apontar aqui o caráter lúdico dessa instituição, que, apesar das contrariedades apresentadas muitas das vezes por uma ótica pouco abrangente, que estabelece esse espaço unicamente como local sacro de culto a memória dos mortos, o museu é compreendido não como o espaço dos mortos que assombram os vivos, mas sim como espaço dos vivos que, a cada novo olhar e a partir de uma nova experiência, são capazes de trazer à tona parte da potência poética existente neste local. Conforme afirma Cury (1999):

[...] não é o lugar, o templo das musas que gerou a conceituação de museu-depósito de coisas. O museu de que falamos pensa no sentido das coisas no mundo e na vida e (re) elabora constantemente a sua missão poética.(CURY, 1999, p.51).

Sendo assim, o museu não seria mero ambiente acumulativo de coisas, mas sim um local onde o repertório poético dos objetos pode ser descoberto, dialogado e

⁸ International Council of Museums

ampliado. É justamente o movimento que está implícito, salvaguardar as coisas implicaria, conseqüentemente, trazer à luz dos olhos, dizer algo sobre e através do artefato ali exposto, demonstrando toda a capacidade de formular e representar a própria memória pela materialidade da coisa, senão todo o esforço por captar e extrair o encanto do objeto seria em vão, uma vez que morreria pelo silêncio. A questão a se pensar é: *quem passou a ser responsável pela evocação e manutenção da memória?*

Para Scheiner (1999), este movimento é fruto da sociedade burguesa do século XVIII:

O museu, como hoje é conhecido, é um dos mitos da sociedade burguesa – é uma representação criada pela burguesia para instituir-se enquanto detentora dos processos e produtos da memória do mundo. E se esta ideologia pode, sem encontrar resistência, apresentar o teatro, a arte, o homem burguês, como o teatro a arte, o homem eterno, também pode apresentar o museu burguês como o museu eterno, como único museu possível na história do homem. (SCHEINER, 1999, p.136).

Para a autora, isso indicaria a relação do homem burguês com a memória, buscando incessantemente guardar e ter ao alcance dos olhos diversos elementos que rememoram e/ou apresentam para a sociedade o que era desconhecido até o momento. Assim, ao apresentar essa memória, conseqüentemente, ele o faz a partir de seus pontos de vistas sociais, culturais e políticos, de modo que os valores burgueses são transmitidos e ganham cada vez mais espaço. Como nos aponta Poulot (2013):

A abertura das coleções – régias, nobliárquicas ou burguesas –, obedecendo a determinados critérios, e não somente ao capricho do proprietário, inaugurou a época dos museus modernos. Seu público, além do microcosmo dos íntimos e dos beneficiários de algum privilégio, compreende os especialistas dos artefatos que estão reunidos nesse espaço – seus fabricantes ou seus intérpretes –, os alunos destes últimos, enfim, uma aristocracia de turistas. (POULOT, 2013, p.59).

Como aponta Chuva (2009), a preocupação com a conservação de objetos materiais remonta aos Estados-nações do século XIX, por exemplo, o movimento da Revolução Francesa, que fez dos franceses como que herdeiros legítimos da noção de salvar os vestígios da memória iniciada pelos gregos, através de locais que pudessem proteger esses objetos e sujeitos do esquecimento (CHUVA, 2009). Nesse sentido, Chagas (2002) também considera que, em nome da Revolução, o museu passa a ser também o conservador de lembranças do Antigo Regime, lembranças representadas

através de bens materiais que escaparam da guilhotina pelo salvo-conduto de um suposto interesse nacional e coletivo (CHAGAS, 2002))

De acordo Possas (2013) essas coleções passam a ser cada vez mais sinônimo de poder, sendo a mola propulsora de ascensão social, além de ser uma das formas encontradas para a manutenção do *status quo* burguês.

Sendo assim, os gabinetes surgem como lugares de memória por excelência. Não uma simples memória enciclopedista, mas uma memória que amplia a sensação de poder, de conhecimento, de pertencimento. Pertencer ao mundo criado por Deus significa ter fresca lembrança de sua obra, conhecer e compreender tudo o que Ele criou para fazer companhia à sua mais perfeita engenharia: o homem, a vida. Não permitir que a sombra inevitável do esquecimento encubra de vez a luz da criação, habilidade divina que pode ser copiada pelo homem. Aliás é na criação que o homem se aproxima do sagrado, é aí que ele se dá conta de que pode vivê-lo: conhecer e criar. (POSSAS, 2013, p.160)

É importante não ter a ingenuidade e perceber que tais coleções e ambientes destinados à luta contra a sombra do esquecimento demarcam também a seletividade dos elementos que compunham esses espaços. Para compreendermos melhor é necessário interligar o museu conforme passamos a conhecer, como fruto das influências científicas e filosóficas do século XIX, que colocaram o homem e seu saber como matéria finita. Segundo Scheiner (1999):

Entre os séc. XVIII e XIX, se institucionaliza o que, a partir de então, seria reconhecido, em todo o mundo, como “museu”: uma organização vinculada aos poderes constituídos, que reúne evidências dos processos naturais ou da ação do homem, dispersas por todo o planeta, recolhendo – asse espaços especialmente construídos ou preparados para abrigá-las. Nesses espaços, intencionalmente sacralizados como ‘*culturais*’ (como se não fosse possível, ao homem, relacionar-se à cultura fora deles), esses elementos – identificados com ‘objetos’ e reunidos em ‘coleções’, que obedecem a critérios sistemáticos de classificação, são apresentados a um público, através de exposições que constituem, sempre, a fala autorizada da organização. (SCHEINER, 1999, p.147).

Sendo assim, o papel dos museus estaria relacionado a uma autoafirmação do homem moderno perante o mundo, tendo por objetivo educar os sujeitos por via de uma fala autorizada, não havendo espaço para o sujeito comum. Como afirma Chagas (2012, p. 51), “[...] os museus, as artes e os monumentos desempenharam um tríplice papel: educar o indivíduo, estimular o seu senso estético e afirmar o nacional”. Assim como num jogo de sombras, que muitas vezes as representações enganam e cada detalhe é essencial para que se consiga o êxito no jogo, assim também é necessário encarar o jogo museológico.

1.2 A arte da memória: peças de um quebra-cabeça

O cenário apresentado pelos museus, como podemos observar, estão em um constante movimento de disputas, principalmente no que concerne ao embate de memória. Ao acreditarmos que esse espaço é um local não apenas de exposição de objetos antigos que têm seu valor cultural, artístico e social, mas também considerá-lo como espaço de troca entre aquilo que o visitante subjetivamente observa e interpreta e a trajetória histórica dos espaços e dos objetos à mostra. Por isso, se faz necessário problematizar a relação dos sujeitos com esses espaços de rememoração, pois, ao mesmo tempo em que são contaminados pela memória das coisas, os sujeitos também contaminam os objetos e o espaço museal, através de suas percepções que são constantemente formuladas e reformuladas.

As representações comunicadas nesses espaços fazem parte deste cenário que por vezes silencia, outras vezes fala poeticamente e seduz, de modo que a ideologia dos sujeitos que têm a condição de dizer ganha o imaginário social. Então: *o que deveria ser iluminado para que os olhos e a memória registrassem?*

Segundo Chagas (2002, p. 44) a “[...] memória – voluntária ou involuntária, a individual ou coletiva – é, como se sabe, sempre seletiva”. Dessa forma, a memória da burguesia, do colonizador, do dominador, é expandida e se impõe socialmente. Apesar do forte movimento de se estabelecer uma memória oficial, é necessário considerar as formas de resistências da memória, visto que os sujeitos marginalizados da memória oficial também buscam o seu “lugar ao sol”. Como bem aponta Pollak (1989, p. 03), essa memória subterrânea é “proibida” e conseqüentemente “clandestina”, dado que consegue espaço para apresentar uma nova face, seja pelos meios de comunicação ou pela arte e cultura de contraposição. Uma vez que essas memórias conseguem invadir o espaço público, estaria aí a brecha para as mais variadas e imprevisíveis reivindicações.

Segundo o autor, este é um jogo no qual o objetivo é a construção de uma tradição, de modo que os museus podem ser, como já citado anteriormente, veículo para a celebração do poder da memória ou a memória do poder.

Sobre as formas de evocação da memória, Ricoeur (2007) reforça que os mesmos acontecimentos podem ser vistos sob óticas totalmente diferentes, a glória para determinado sujeito pode ao mesmo tempo representar a humilhação de outrem, a celebração dessa memória representaria a excreção daquilo que não se deseja lembrar.

“E assim que se armazenam, nos arquivos da memória coletiva, feridas reais e simbólicas” (RICOUER, 2007, p.95). Conforme Chagas (2003):

Ao assentar a lupa sobre o tecido resultante da costura entre memória e poder, o pesquisador coloca-se em condições de compreender a teia de forças que lhe fazem sentido. Memória e poder exigem-se. Onde há poder, há resistência, há memória e há esquecimento. O caráter seletivo da memória implica o reconhecimento de sua vulnerabilidade à ação política de eleger, reeleger, subtrair, adicionar, excluir e incluir fragmentos no campo memorável. A ação política por seu turno invoca, com frequência, o concurso da memória, seja para afirmar o novo, cuja eclosão dela depende, seja para ancorar no passado, em marcos fundadores especialmente selecionados, a experiência que se desenrola no presente. (RICOUER, 2007, p.136).

O duplo papel desenvolvido pela memória, seja ancorando marcos fundadores seja trazendo novas perspectivas, é o que faz dela um instrumento tão poderoso. A memória enquanto instrumento pode tanto trazer a “paz” quanto a “guerra”, a liberdade ou a escravidão, tudo isso dependerá dos usos que se faz desse instrumento.

Nesse mesmo sentido, o sociólogo francês Maurice Halbwachs (1990) assinala que o mesmo acontecimento pode ser lembrado de formas completamente diferentes pelos sujeitos que presenciaram o fato. Sendo assim, é relevante e necessário considerar que, anterior à “memória coletiva existe a memória individual, articulando as ideias e os fatos como um quebra-cabeça de difícil simetria, que nem sempre é remontado de modo impecável como as perspectivas coletivas são construídas” (MAURICE HALBWAKS, 1990, p.71). Dessa forma o autor supracitado pondera que:

[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. Certamente, que se através da memória éramos colocados em contato diretamente com alguma de nossas antigas, impressões a lembrança se distinguiria, por definição, dessas ideias mais ou menos precisas que nossa reflexão, ajudada pelos relatos, os depoimentos e as confidências dos outros, permite-nos fazer uma ideia do que foi o nosso passado. Mas, mesmo se é possível evocar de modo tão direto algumas lembranças, não o é em distinguir os casos em que procedemos assim, e aqueles onde imaginamos o que tenha acontecido. (MAURICE HALBWAKS, 1990, p.71)

Nesse sentido, Rossi (2010) corrobora com Maurice Halbwachs, ao abordar a arte da memória, esta maneira de remontar o passado, que segundo o autor serve para introduzir ordens e regularidades nas mentes, e assim ocasionar a organização nos pensamentos e discursos (ROSSI, 2010, p.98).

Essas múltiplas percepções individuais, mesmo que opostas entre si, estariam interligadas, podendo fazer com que a reconstituição de determinado acontecimento estreite seus laços com o que realmente foi vivenciado – a linha tênue existente que separa o passado vivido e a imaginação criada. Desse modo, a burguesia poderia dar asas à imaginação, a partir de suportes materiais que buscavam solidificar sua hierarquia social, mas que tinham o povo como a “*pedra no caminho*”.

Essa memória que em muitos momentos buscava se transmitir, constantemente não se encontrava endossada pelo povo, visto que, em muitos dos casos, as personalidades e objetos cultuados no imaginário nacional pouco condiziam e representavam o sujeito comum. Portanto as bases materiais da memória, isto é, reminiscências que os objetos físicos reconstituem de maneira parcial de determinado episódio, somada às lembranças dos sujeitos, se delineariam conforme a necessidade de reafirmação desta classe.

Por isso, cabe refletir nos modos de se fazer memória, ao pensarmos nos sujeitos das classes dominantes, perceberemos o desejo, algumas vezes denunciado outras vezes camuflado, de se eternizar na memória através de seus pertences pessoais, incluindo aqui suas aquisições e doações de indumentárias, armas, moedas, tudo que pudesse ser trabalhado enquanto ideal nacional.

Como bem aponta Lima e Carvalho (2013), ao doarem seus objetos ou parte de suas coleções pessoais ao museu, conseqüentemente os doadores se apropriam do espaço público, ressignificando-o. Dessa maneira, são tidos como as melhores formas de se fazer memória dentro das normas sociais, isto é, esses doadores, agora personificados pelos objetos, apresentariam o lado belo, moderno e intelectualizado da sociedade na qual está inserido, seriam o padrão a ser seguido (LIMA; CARVALHO, 2013) Sobre essa questão Abreu (1996), pontua que:

O processo de doação de uma coleção de objetos a um museu constitui um expressivo fenômeno na medida em que o que está em jogo são as relações sociais. Por meio da problematização desse fenômeno é possível desvendar aquilo que lhe é subjacente: crenças, valores e visões de mundo singulares. Os indivíduos são seres que participam ativamente da cultura da qual fazem parte, o que significa um duplo movimento de incorporação dos valores nos quais são socializados e de atuação e modificação da própria cultura (ABREU, 1996, p.28).

Se por um lado consideramos a memória que foi exaltada, por outro é preciso considerar a parte que se buscou ou não se fez questão de lembrar, sendo deixada de

lado, mas que está viva. Conforme Chagas (2003, p. 19), esta relação não se baseia nas coisas em si, “[...] mas nas relações entre os seres, entre os seres e as coisas e as palavras e os gestos etc. É preciso a existência de uma imaginação criadora para que as coisas sejam investidas de memória, ou sejam lançadas no limbo do esquecimento”.

Por isso cabe a indagação: *Qual seria a forma para que essas memórias não caíam no limbo do esquecimento?* Acredita-se que uma das formas possíveis para que a memória mantenha-se viva e dinâmica é a *palavra*, para ser mais claro, a narrativa. Narrar, isto é, compartilhar os fatos, é o principal instrumento para manter-se a memória ativa, pois ao falar, ao dividir, conseqüentemente essa memória está se perpetuando.

Nesse sentido, Ricœur (2007, p.455) aponta que “[...] é impossível lembrar e descrever tudo, pois a narrativa tem em sua essência a seletividade que é possibilitada pelos recursos que a exposição oferece” (RICŒUR,2007,p.455). Interessante perceber que sempre é possível narrar de outro modo, depende do manejo que se pretende fazer da informação captada. O autor pondera que:

O perigo maior, no fim do percurso, está no manejo da história autorizada, imposta, celebrada, comemorada – da história oficial. O recurso à narrativa torna-se assim a armadilha, quando potências superiores passam a direcionar a composição da intriga e impõem a narrativa canônica por meio de intimidação ou sedução, de medo ou de lisonja. Está em ação aqui uma forma ardilosa de esquecimento, resultante do desapontamento dos atores sociais de seu poder originário de narrarem a si mesmos. (RICOUER, 2007, p.455) .

O recurso da narrativa citado anteriormente, isto é, o poder evocativo de uma história que passa a ter o caráter de oficial, está ligado ao que Chagas (2003) denominou como imaginação museal. A criatividade exercida nos museus envolveria o processo de conceber os significados e funções a partir do “caráter seletivo e político, impregnado de subjetividades, vinculado a uma intencionalidade representacional e a um jogo de atribuição de valores socioculturais” (CHAGAS, 2003, p.18).

Sobre a relação dos suportes materiais da memória, Halbwachs (1990, P. 131-132) aponta que:

Nosso entorno material leva ao mesmo tempo nossa marca e a dos outros. Nossa casa, nossos móveis e a maneira segundo a qual estão dispostos, o arranjo dos cômodos onde vivemos, lembram-nos nossa família e os amigos que víamos geralmente nesse quadro. Se vivemos só, a região do espaço que nos cerca de modo permanente e suas diversas partes não refletem somente aquilo que nos distingue de todas as outras. Nossa cultura e nossos gostos aparentes na escolha e na disposição desses objetos se explicam em larga medida pelos elos que nos prendem sempre a um grande número de sociedades, sensíveis ou invisíveis. (HALBWACHS, 1990, p.131-132).

A distinção social pode ser elencada como um dos fatores para que cada vez mais houvesse a necessidade de se apoderar de objetos que traziam em sua essência a excentricidade. Por isso, é importante não ter a inocência ao observarmos e compreendermos a origem burguesa do museu e verificarmos estes espaços como [“palcos de subjetividades e lugares de memória, de poder, de esquecimento, de resistência, de falação e de silêncio” (CHAGAS, 2003, p.22)]. A poesia das coisas e objetos são, desta maneira, constantemente ressignificados e essa maleabilidade da memória ocorre conforme os diferentes interesses dos sujeitos.

Como Ramos (2004, p. 19) salienta, esses objetos “quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses”. Esses artefatos tornam-se semióforos⁹ da nação, sendo assim, deixam de analisados unicamente pelo seu poder de uso e passam a ser interpretados por seu valor simbólico.

Assim, o valor real dos objetos propiciado pelas “musas”, isto é, o lado subjetivo é o que faz a diferença entre a banalização de um objeto ou sua exaltação. A parceria com as “musas”, isto é, a poesia, a criatividade, juntamente com o suporte daquilo que é material, palpável, estando em constante relação de amor e ódio, devido à relação de cerceamento das “musas” à coisa física, restringindo e calando a criatividade e a poesia. Mesmo com suas restrições e possíveis falhas, “que outra representação cultural pode dar ao homem uma tal sensação de evitar a morte – do corpo e do espírito – pela presença do objeto enquanto testemunho?” (SCHEINER, 1999,p. 147).

É justamente a imortalidade dos homens, proporcionada pela preservação de artefatos memorialísticos, a ponte entre sujeitos e objetos que trataremos no tópico seguinte. Acredita-se que assim é possível estabelecer um panorama mais amplo diante das atividades desenvolvidas no Museu Mariano Procópio/JF-MG através de seu acervo.

⁹ Segundo Chauí (2000), um semióforo é: um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo que significa alguma outra coisa e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica: uma simples pedra se for o local onde um deus apareceu, ou um simples tecido de lã, se for o abrigo usado, um dia, por um herói, possuem um valor incalculável, não como pedra ou como pedaço de pano, mas como lugar sagrado ou relíquia heroica. Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação (CHAUÍ, 2000, p.08-09).

1.3 Acervo: habitando o “mundo mágico”

Neste tópico iremos discorrer sobre a capacidade dos objetos de ligarem os sujeitos às memórias, deixando claro que essa relação, assim como todas as relações que estamos tratando aqui, não ocorre de maneira passiva. Faremos o exercício de analisar o modo plural como os objetos são deslumbrados a partir o momento em que são deslocados de suas funções e espaços originais para os museus. *Quais seriam os novos sentidos possíveis para esses objetos quando passam a habitar o “mundo mágico” dos museus?*

Sobre a modificação de sentidos dos objetos, quando eles saem do mundo real e entram para um “mundo mágico”, chamado museu, Canclini (2000) aponta que:

Um testemunho ou um objeto podem ser mais verossímeis, e portanto significativos, para aqueles que se relacionam com ele questionando qual seu sentido atual. Esse sentido pode circular e ser captado através de uma reprodução cuidada, com explicações que situem a peça em seu contorno sociocultural, com uma museografia mais interessada em reconstruir seu significado que em promover-la como espetáculo ou fetiche. Ao contrário, um objeto original pode ocultar o sentido que teve (pode ser original, mas perder sua relação com a origem) porque está descontextualizado, teve cortado o seu vínculo com a dança ou com a comida na qual era usado, e foi –lhe atribuída uma autonomia, inexistente a seus primeiros detentores. (CANCLINI, 2000, p.201).

Nessa perspectiva, para Cury (1999) os objetos de uma exposição são escolhidos de maneira estratégica para dar o suporte material de valores e significados, sendo a materialização da poesia. Desse modo, é o veículo pelo qual se dá forma material a uma ideia. Conforme Ramos (2004) afirma:

Ninguém vai a uma exposição de relógios antigos para saber as horas. Ao entrar no espaço expositivo, o objeto perde seu valor de uso: a cadeira não serve de assento, assim como a arma de fogo abandona sua condição utilitária. Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham no mundo fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses. O que merecia ficar no museu de feição mais tradicional era, em geral, o objeto da elite: a farda do general, o retrato do governante, a cadeira do político, a caneta do escritor, o anel de um bispo... Tudo isso compunha o discurso figurativo de glorificação da história de heróis e indivíduos de destaque. (RAMOS, 2004, p. 19).

Dessa forma, percebe-se que a conceituação de museu enquanto lugar sacro que tem por objetivo guardar as relíquias foi crescendo ao longo do século XVI e XVII, ganhando seu auge nos museus celebrativos do século XVIII. Como consequência foi se

perdendo a noção de museu como casa das musas, onde os objetos seriam o meio para a poética e não o seu fim. Segundo Chagas (2009):

Os museus celebrativos da memória do poder - ainda que tenham tido origem, em termos de modelo, nos séculos XVIII e XIX - continuaram sobrevivendo e multiplicaram-se durante todo o século XX. Aqui não se está falando de instituições perdidas na poeira do tempo; ao contrário, a referência incide em modelos museológicos que, superando as previsões apocalípticas de alguns especialistas, sobrevivem e continuam deitando regras. (CHAGAS, 2009, p. 62-63)

Observamos que tais coleções e formações de acervo “atende[m] à necessidade de estabilização emocional, integração e triagem sociais, bem como à construção de formas de prestígio e distinção individual” (LIMA e CARVALHO, 2013, p.90). Segundo Studart e Valente (2006):

A função comunicativa do museu é algo bem mais amplo do que a exposição. Começa com a imagem da instituição: qual imagem o museu passa para a sociedade? Escutamos pessoas que dizem que passam na porta de determinados museus mas nunca tem coragem de entrar. Qual é a imagem que a instituição está passando? Por que alguns museus “intimidam” certas pessoas?”. (STUDART; VALENTE, 2006, p. 105).

Recurso este utilizado também como forma de romper com a vida privada e ganhar a dimensão pública, sendo possível a partir da linguagem do que está sendo comunicado gerar uma aproximação ou um distanciamento do observador. Assim também são os textos apresentados na exposição, as legendas, a organização do espaço e do acervo. Entretanto, as representações museiais se baseiam nos sentidos e significados, não apenas da exposição, mas também da relação do público com a intuição museológica, qual a representatividade de determinado espaço na trajetória do sujeito.

Este ponto pode ser elucidado pelos estudos de Pierre Bourdieu (2003), que analisa os espaços museológicos da Europa e seu público, através de pesquisas semiestruturadas, buscando respostas para as motivações ou desmotivações para a visitação dessas instituições. Segundo o autor, nada seria mais ingênuo do que esperar que a queda do preço dos ingressos gerasse consequentemente o aumento da frequência dos museus por parte das classes populares. Nessa linha de raciocínio, aponta que:

Se a parcela dos sujeitos que visitam os museus ao domingo – e mesmo quando, nesse dia, a entrada não é franca – em família, quase sempre para acompanhar os filhos, decresce regularmente à medida que se sobe na hierarquia social, é porque, antes de tudo, o lazer das classes populares

encontra-se submetido, mais estreitamente, aos ritmos coletivos. (BOURDIEU, 2003, p.44)

Segundo o autor supracitado a participação dos sujeitos que receberam a formação educacional clássica tem conseqüentemente uma parcela maior no pertencimento da classe culta, de modo que as variáveis educacionais influenciam diretamente numa maior ou menor ambientação e fruição dos equipamentos culturais e de lazer.

O autor assinala que a frequência dos museus aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado, chegando a ser um privilégio quase que exclusivo da classe intitulada “cultura”. Sendo assim, constata-se que:

Assim como nas preferências artísticas de indivíduos do mesmo nível escolar ou social, segundo o nível cultural de sua família de origem (avaliado pelo nível de instrução e pela profissão de seus ascendentes em linha paterna e materna). Em razão da lentidão do processo de aculturação, sobretudo, em matéria de cultura artística, determinadas diferenças sutis, associadas à antiguidade do acesso à cultura, continuam, portanto, separando indivíduos aparentemente iguais no que diz respeito à situação social e, até mesmo, ao nível escolar. A nobreza cultural possui igualmente, seus redutos. (BOURDIEU, 2003, p.46).

Esse processo estaria intimamente ligado ao que o autor supracitado trata como “necessidade cultural”, que seria diretamente um fruto da educação, incluindo aqui, a educação escolar e também a familiar, isto é, quanto maior a privação na formação educacional do sujeito, menor a oportunidade ao longo de sua trajetória pessoal de conhecer, experimentar, gerar sentidos e significados para determinados elementos, como por exemplo, o museu. Em suma, as conseqüências poderiam ser visualizadas no grau ambientação e a sensação de pertencimento referente a determinado espaço.

Privados do ‘conhecimento do ‘estilo’ e da ‘teoria dos tipos’ – únicos procedimentos capazes de corrigir, respectivamente, a decifração do sentido fenomenal e do sentido do significado – os sujeitos menos cultos estão condenados a apreender as obras de arte em sua pura materialidade fenomenal, ou seja, à maneira de simples objetos do mundo; e se eles se sentem tão fortemente inclinados a procurar e exigir o realismo da representação é porque, entre outras razões, desprovidos de categorias específicas de percepção, não podem aplicar às obras senão a ‘cifra’ que lhes permite apreender os objetos de seu meio ambiente cotidiano como dotados de sentido. (BOURDIEU, 2003, p. 80)

Para Canclini (2000), esta é uma das formas de “naturalizar” a barreira existente entre incluídos e excluídos, de modo que a ritualização ocorre através da determinação dos saberes necessários para participar da dinâmica social. Segundo o autor:

Desconhece a arbitrariedade de diferenciar esse território daquele, determinar esse repertório de saberes para ensiná-lo na escola ou essa coleção de bens para exibir em um museu, e legitima solenemente, mediante uma ritualização indiscutível, a separação entre os que têm acesso e os que não conseguem. (CANCLINI, 2000, p.193).

É perceptível, como nos aponta Bourdieu, que a educação artística ainda é colocada em segundo plano, seu discurso ainda é vazio de atitudes que possibilitem esta formação dos sujeitos, e muitas vezes essa construção ocorre de maneira artificial, abrutalhada e esporádica. Dessa forma, “para fornecer o sentimento de familiaridade com as obras culturais, nada melhor que promover, precocemente, a visita assídua – e inserida nos ritmos familiares da vida familiar – de tais obras” (BOURDIEU, 2003, p.107).

Para ir além da negatividade de considerar o museu unicamente como meio de dominação por parte da classe dominante, é necessário visualizar, sob outras óticas, os avanços e as possibilidades educativas nesses espaços. Como bem aponta Lopes e Gomes (2013), os museus também são capazes de se transformar em um espaço de cidadania, rompendo com a concepção tradicionalista e consequentemente inserindo novas práticas educativas nesses espaços. Essa nova postura de diálogo teria como efeito um maior sentimento de responsabilidade de preservação e constituição desses espaços, por parte dos sujeitos que vivenciariam essa experiência (LOPES e GOMES, 2013, p.07).

É possível perceber que, em muitos dos casos, o primeiro contato com o espaço museológico é gerado pelo turismo. É importante salientar o sentido implícito neste primeiro contato. Conforme é apontado no estudo, o sujeito por sentir-se fora do mundo culto e ter o desejo de ser inserido nele, acredita que a visita a espaços culturais seria o atestado de participação no universo culto, movimento este gerado pela imposição social que traça os locais sacros da cultura.

Como verificado por Bourdieu e Darbel (2003), esse movimento de visita é proporcionado geralmente no período de férias, o que não seria o suficiente para que os sujeitos ganhassem a insígnia de participante nesse universo culto, pois não basta estar no museu, é necessário também a compreensão dos seus códigos. Isto nos remete novamente a trajetória histórica, social, econômica e educacional do sujeito. Dessa forma a relação entre o turismo e a frequência nos museus é limitada, visto que, o

turismo é um fenômeno que ocorre em períodos específicos, variando entre altas e baixas temporadas. Segundo Forquin (1982):

A obra de arte é codificada e a sua apreensão pressupõe o conhecimento do código: sem entrar na intrincada problemática da semiologia da arte, cabe reconhecer, com efeito, que as obras de arte são, como as sequências verbais, *realizações* de verdadeiras *gramáticas generativas*, que são estilos, as maneiras, os cânones estéticos das diferentes épocas e escolas. Assim como uma língua constitui um sistema convencional destinado a tornar possível uma comunicação através da discriminação daquilo que é correto ou incorreto, uma *arbitrariedade cultural* semelhante rege as produções do tipo artístico, efetuando a discriminação daquilo que é possível e daquilo que é impossível em matéria de combinações formais, numa determinada época, e em relação a um determinado estilo. (FORQUIM, 1982, p.41).

Sendo assim, conclui-se que o turismo “pode facilitar a prática cultural ampliando o campo das ocasiões de visita, embora, por si só, não seja suficiente para determinar uma intensificação da prática” (FORQUIM, 1982, p.51). Esta relação do turismo com a visitação nos museus dependerá das ofertas proporcionadas por este equipamento, pois o grau de atratividade depende do que ele tem a oferecer como espaço de lazer, cultura e entretenimento, bem como a facilidade de acesso (IBRAM, 2014, p.50).

A oferta do que o espaço tem em questão de lazer, cultura e entretenimento, assim também como o acolhimento do visitante por parte daqueles que estão inseridos no contexto influenciaria diretamente o retorno ou não desse visitante, o “afeto ao lugar está relacionado à experiência que nele se pode ter. É importante, portanto, que o espaço seja capaz de abrigar formas de experiência que possibilitem a identificação das pessoas com os lugares onde querem atuar – os espaços de um museu, por exemplo” (IBRAM, 2012, p. 51).

É possível perceber que as coleções e acervos justificam-se pela capacidade de diálogo com a sociedade que as acolhe. Sendo assim:

[...] a singularidade das coleções e o lugar que ocupam na compreensão, na investigação e na interpretação do passado e do presente precisa ser tornada pública para ganhar a confirmação da sua importância. Negligenciar o público é o equivalente a negligenciar as coleções no que se refere às responsabilidades básicas do museu (IBRAM, 2014, p.40).

No que tange a ao contato do público com os equipamentos culturais, para Marcellino (2006), uma ação bem realizada no sentido de conectar os sujeitos com determinado equipamento contribui na medida em que essas pessoas, ao utilizarem

determinado espaço, vão desenvolvendo sentimentos positivos, passando a colaborar na sua conservação e divulgação (Marcellino, 2006, p.72). A partir do momento em que há esse movimento de circularidade entre comunidade e museu, ou qualquer outro equipamento cultural de lazer, o movimento de preservação e divulgação ocorreria de maneira natural.

Conforme é apontado por Bourdieu e Darbel (2003), as instituições de ensino teriam um papel relevante no processo de aprendizado cultural dos sujeitos, visto que essas instituições seriam capazes de dar continuidade ao processo e até mesmo compensar as desvantagem daqueles sujeitos que porventura não tiveram a oportunidade de vivenciar esses espaços.

Conforme Canclini (2000) afirma, não adianta o fato dos museus e centros culturais estarem abertos e que sejam gratuitos para as escolas e o público em geral, pois, à medida que descemos na escala econômica educacional, diminui a capacidade de apropriação do capital cultural transmitido por essas instituições. Isso estaria diretamente relacionado com a forma com que esses grupos marginalizados participam na formação e manutenção desse patrimônio (Canclini, 2000, p.194). Sobre a questão, Leite (2005) reforça que a:

apreciação de obras não é dom inato – nosso olhar é construído dia a dia e essas possibilidades de experiência estética fazem parte de nossa formação cultural. A formação é, hoje, uma das maiores dificuldades com que deparamos no campo da educação, no Brasil; é um dos maiores desafios das políticas públicas de educação. (LEITE, 2005, p.42).

Nesse sentido, buscaremos agora redirecionar o diálogo e tratar da relação entre o público e o espaço museológico, visto que público é o elemento que traz a vivacidade para aquilo que lhe está sendo apresentado. Contrariamente a uma visão positivista, que considera o sujeito enquanto mero coletor de informação através de objetos que falariam por si, sem a necessidade de interpretação, de diálogo e de comunicação.

1.4 O “povo tumultuado” no “Templo das Musas”

Faremos aqui o exercício de compreender o museu em suas múltiplas relações com o público e as potencialidades geradas dessa troca. Para tanto, é preciso considerar que os objetos, o espaço e os sujeitos, não são atores individualizados dentro desse processo. Um elemento não teria supremacia sobre os outros, por isso é preciso que essa

vinculação do público com o espaço museal ocorra dentro de uma reciprocidade em via de mão dupla.

A partir dessa relação de troca, é possível considerar o museu não apenas como local de disputa, mas como local de construção, como instrumentos educacionais capazes de transformar os sujeitos e as comunidades aos quais estão ligados.

O primeiro ponto a ser encarado é que o visitante, sendo considerada peça fundamental dessa dinâmica, não pode ter suas reivindicações ignoradas. Afinal, sem o sujeito, o interlocutor, este fenômeno se encontraria silenciado e por consequência perderia seu sentido social, cultural e político.

De acordo com Scheiner (1999) é algo construído, cotidianamente pelo cidadão e não apenas um produto oferecido a ele.. A partir deste apontamento, é possível refletir de maneira mais crítica, que o “templo das musas” está diretamente ligado ao espaço no qual a representação da criatividade e da memória se faziam vivas e perpetuadas através do falar e do canto dos poetas. A autora questiona: *o que seria deste templo sem as musas? O que seria desse espaço sem os poetas que são os interlocutores da ideia?*

Sobre a relação estabelecida entre as musas e os sujeitos, Don Juvencio del Valle (1972), diretor de bibliotecas, arquivos e museus, em discurso pronunciado na abertura da Mesa Redonda de Santiago do Chile, promovida pela Organização Internacional de Museus, aponta que:

Felizmente, parece que o nível cultural dessas divindades era bem acima da média. Para elas, o trabalho pelo fortalecimento das ciências, das artes e das letras era uma preocupação fundamental. Ainda não é chegada a hora, no entanto, de expulsar essas divindades de sua antiga casa e não haveria razão para fazê-lo, já que são tão belas e sábias. Nossa preocupação atual, porém, é fazer com que o povo tumultuado conviva com elas. A entidade povo, como conglomerado, sempre foi excluída desses espaços fundamentais para o estudo e a compreensão do passado do homem e do seu ambiente. (VALLE, 1972, p.112).

Na Mesa Redonda de Santiago do Chile, que reuniu museólogos e especialistas em outras áreas, foi elencada a necessidade de analisar o museu sobre outra ótica, que fosse além da tão banalizada tríade que se resume em reunir, expor e comunicar, verbos tão expressos nos documentos que delineiam os objetivos das instituições museais.

A exclusão do “povo tumultuado” é, muitas das vezes, o “calcanhar de Aquiles” dos museus contemporâneos, que, ainda hoje, em muitas ocasiões, acabam por serem vislumbrados como um espaço para eleitos. Essa visão passa a ser ressignificada com a

criação dos museus comunitários, por exemplo, nos quais a participação do povo é o que nutre esses espaços, demonstrando os meios pelos quais os sujeitos reivindicam e mostram sua representatividade.

Sendo assim, a compreensão de determinados espaços culturais como patrimônios nacionais ainda é um tanto conflituosa. Segundo Chuva (2009):

A partir do século XIX, enraizou-se de tal forma no Ocidente a necessidade de proteção e conservação de um “patrimônio nacional”, questão ainda vigorosa nos dias de hoje, que não mais se questionaram, apesar das lutas travadas desde então entorno da sua designação e de sua legítima propriedade, as motivações históricas que engendram essa necessidade quanto a própria ideia de “nação.” (CHUVA, 2009, p.49)

Conforme citado anteriormente, caberia questionar e repensar com certa urgência o museu enquanto espaço de diálogo, de poesia, onde o sujeito e suas ideias são os verdadeiros elementos que trazem a vida ao local e aos objetos, tendo a sensibilidade de compreender no museu qual o “patrimônio nacional” explicitado no espaço.

Dessa forma, foi imperiosa uma nova abordagem que integrasse e interagisse com a comunidade como um todo em seus aspectos técnicos, sociais e políticos. Era importante a adoção de outra postura, não era a sociedade que deveria servir ao museu, mas o museu deveria servir a sociedade em constante relação de diálogo. Dentre as resoluções de caráter geral do documento de Santiago, estão:

- 4°. Que as técnicas museográficas tradicionais sejam atualizadas para melhorar a comunicação entre o objeto e o visitante.
- 5°. Que os museus estabeleçam sistemas de avaliação para comprovar sua eficácia junto à comunidade. (ICOM, 1972)

O povo tumultuado demonstrava a falta de conexão entre os museus enquanto espaços responsáveis por tratar da arte, memória e história, e a sociedade. Isso pois aquilo que estava salvaguardado, muitas das vezes, não lhes representava, não lhes fazia sentido algum, não passando o museu de um local sacralizado por conter coisas antigas empoeiradas pelo tempo e que já perderam sua utilidade de origem. É justamente essa falta de conexão entre museu e a sociedade que foi discutido a partir da Mesa Redonda de Santiago do Chile 1972. Conforme o documento:

[...] os museus são instituições permanentes a serviço da sociedade que adquirem, comunicam e expõe, sobretudo para fins educacionais, recreativos,

culturais e de estudo, testemunhos representativos da evolução da natureza e do homem; que, principalmente na região da América Latina, eles devem atender às necessidades de grandes massas populares ansiosas por alcançar uma vida mais próspera e feliz por meio do conhecimento de seu patrimônio natural e cultural. (IBRAM, 2012, p.139 – 140)

No que tange a esta nova ótica museológica foram se estruturando as bases para uma nova museologia social e uma ampliação da noção de patrimônio, como aponta Moutinho (1993):

O alargamento da noção de patrimônio é a consequente redefinição de "objecto museológico", a ideia de participação da comunidade na definição e gestão das práticas museológicas, a museologia como factor de desenvolvimento, as questões de interdisciplinaridade, a utilização das "novas tecnologias" de informação e a museografia como meio autônomo de comunicação. (MOUTINHO, 1993, p.08).

Mas ainda é visível um desencontro entre o que se buscou promover e os fantasmas que ainda assombram esses espaços, como a sacralidade, a passividade, a glorificação da história oficial, entre outros, que algumas vezes aparecem de maneira clara, mas em sua maioria estão presentes de modo escamoteado.

A ampliação da noção de patrimônio, a qual Moutinho (1993) se refere, estaria intimamente ligada a um novo ponto de vista, no qual o patrimônio não se resumiria apenas as edificações, monumentos, objetos e arquivos. Como aponta Gonçalves (2009):

O patrimônio não é usado apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir. Essa categoria faz mediação sensível entre seres humanos e divindades, entre mortos e vivos, entre o passado e o presente, entre o céu e a terra e entre outras oposições. Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e ser contemplado. O patrimônio de certo modo, constrói, forma pessoas. (p.31)

Sendo assim, é preciso refletir: *qual formação seria esta? Quem estaria responsável por fazer essa formação? As intenções estariam vinculadas ao aprisionamento ou liberdade do sujeito?*

1.5 Musealização do patrimônio: entre a harmonia e a dissonância

A construção dos sujeitos a partir da relação patrimonial, isto é, a apropriação dos bens memorialísticos não pode ser encarada como um processo linear e harmônico, se não correremos o risco de considerar que a percepção do adulto, da criança, do rico e do pobre, assim como outros inúmeros exemplos, como se fosse uma coisa só reunida

em um único amontoado de ideias. Esse modo desconjuntado e abrutalhado, em cima do qual foi trabalhado o sentimento nacional, onde os interesses do Estado eram também apresentados como o interesse dos sujeitos em geral, tinha o intuito de centralizar para fortalecer a nação.

Para Barbero (2008), esse processo de centralização envolve dois tipos de integração: a horizontal, que a partir da incompatibilidade do Estado, com uma sociedade polissegmentada, “composta por múltiplos grupos e subgrupos – classes, linhagens, corporações, fraternidades, grupos de idade etc. – e cujas relações e equilíbrio internos estão regidos por complexos rituais e sistemas de normas” (BARBERO, 2008, p.134). Outro tipo de integração possível para essa centralização seria a integração vertical, na qual o sujeito se desliga da relação horizontal e passa a se ligar diretamente a autoridade central. Ainda sobre essa questão, o autor analisa o paradoxo existente na relação entre o povo e o Estado, mostrando que:

O paradoxo encontra sua melhor expressão no movimento pelo qual a Nação, ao *dar corpo* ao povo acaba por *substituí-lo*. Do plural dos povos à unidade do povo convertido em Nação, e *integrado* a partir da centralidade do poder estatal, põe-se em marcha a inversão de sentido que tornará visível a cultura chamada popular do século XIX. E quando a cultura de massa se apresenta como cultura popular, não fará senão continuar a substituição que a Nação fez do povo, no plano político. Substituição que só foi possível mediante a dissolução do plural que, instituindo a integração, realizava a centralização estatal. (BARBERO, 2008, p.135)

Por essa ótica a formação da nação viria acompanhada pela repressão do povo, para que este fosse encaixado nos padrões pré-estabelecidos. Dessa forma, ao pensarmos a criatividade, a poesia patrimonial, vemos o direcionamento do que deveria ser trabalhado no imaginário nacional, pois pontos de vistas diferentes seriam prejudiciais à nação, seriam sinais de uma nação fraca, de modo que a pluralidade é cessada.

A pauta de discussão que coloca o patrimônio em questão remete ao século XIX, novamente é necessário citar processo de patrimonialização, ocorrido no pós-Revolução Francesa, considerando o momento de consolidação da identidade nacional dos Estados-nações modernos. Segundo Chuva (2009):

As questões em torno da proteção do patrimônio cultural surgiram concomitantemente à temática da construção de nação. O Museu do Louvre, na França, matriz desse fenômeno no mundo ocidental moderno, foi fundado para abrigar os tesouros artísticos confiscados da Coroa e da Igreja durante a Revolução Francesa e instalado, justamente no Palácio Real da antiga corte francesa. As coleções do Louvre foram ampliadas por Napoleão, quando

pilhou as obras de arte na Europa, especialmente em Roma, que viu parte dos seus vestígios antigos despedaçados e descontextualizados. Essa ação era justificada como uma forma de democratizar o acesso aos tesouros culturais de uma *civilização* considerada comum a todos, salvando-os da destruição e do vandalismo. (CHUVA, 2009, p. 49).

É possível perceber, no caso citado anteriormente, que as justificativas dadas eram das mais diversas para explicar a forma violenta com a qual os patrimônios culturais eram tomados e reapropriados pelos conquistadores. Já no caso brasileiro, a concepção de patrimônio, a ideia preservacionista, chegou no país de maneira desarticulada e lenta. Ainda no século XIX, temos a criação do Museu Nacional, também chamado Museu Real, que tinha como parte integrante de seu pequeno acervo, objetos dos mais variados tipos, doados por D. João. Como aponta Schwarcz (2013):

O museu foi aberto com uma pequena coleção doada por d. João, que se compunha basicamente de peças de arte, gravuras, objetos de mineração, artefatos indígenas, animais empalhados e produtos naturais. Sem um grande acervo, o museu guardava um aspecto basicamente comemorativo; era um arquivo de curiosidades sem qualquer classificação. Por isso mesmo, nos seus primeiros anos, seu desenvolvimento foi lento, pois não possuía recursos ou pesquisa. (SCHWARCZ, 2013, p.132).

Tal forma de representação explicitada demonstraria assim o desejo de demonstrar a evolução da nação brasileira, ao demonstrar, mesmo que de forma desorganizada, as características do homem “bárbaro”, neste caso o negro e o índio, através dos objetos coletados nas expedições coloniais. Estes artefatos se contrapunham no mesmo espaço com a arte do homem europeu, símbolo da civilidade. Percebe-se que esse movimento expressaria a correlação entre o passado, o presente e o futuro da nação. Dessa forma o projeto de memória articulado teria por objetivo trazer a civilidade e homogeneizar a nação moral e culturalmente a partir da matriz colonizadora europeia.

Sobre a formação das políticas de preservação instituídas no Brasil é possível enxergar traços das influências do modelo francês tendo por característica o Estado centralizador. Segundo Fonseca (2009):

No século XIX se consolidaram dois modelos de política de preservação: o anglo-saxônico, com o apoio de associações civis, voltado para o culto ao passado e para a valorização ético-estética dos monumentos, e o modelo francês estatal e centralizador, que se desenvolveu em torno da noção de patrimônio, de forma planejada e regulamentada, visando ao atendimento de interesses políticos do Estado. Esse último modelo predominou entre os países europeus, e foi exportado, na primeira metade do século XX, para

países da América Latina, como Brasil e Argentina, e, após a Segunda Guerra mundial, para as ex – colônias francesas. (FONSECA, 2009, p.62).

É possível perceber que essa influência europeia, que por consequência acabou por gerar um olhar pejorativo diante da cultura latina americana, trata-se de um olhar míope que vigorou e pode se dizer que ainda vigora no processo educativo, apesar das diferentes formas de apropriação dos conteúdos. Para Canclini (1994)

[...] as investigações sociológicas e antropológicas sobre as maneiras como se transmite o saber de cada sociedade, através das escolas e museus, demonstram que diversos grupos se apropriam de forma desigual e diferente da herança cultural (CANCLINI, 1994, p.96).

Sobre a especificidade da América Latina, Barbero (2008) aponta que:

A partir dos anos 1920, a maioria dos países da América Latina inicia um processo de reorganização de suas economias e de reajuste de suas estruturas políticas. A industrialização é levada a cabo com base na substituição de importações, no delineamento de um mercado interno e no emprego crescente de mão-de-obra, num quadro que torna decisiva a intervenção do Estado, com investimentos em obras de infra-estrutura para transporte e comunicações. De maneira que, mesmo quando o início dos processos de industrialização responde a condições de funcionamento do mercado internacional, há diferenças de alcance e ritmo que correspondem ao grau de desenvolvimento do “projeto nacional”, diferenças que, desde a segunda metade do século XIX, forjam as burguesias de cada país. (barbeiro, 2008, p.219).

É nessa primeira metade do século XX que no Brasil a proteção e conservação do patrimônio tem seus primeiros passos dados, como forma de atender as demandas do meio intelectual. Muitos dos quais atuaram no movimento modernista e atuaram na Semana de 1922 e que já vinham reivindicando através de publicações que alertavam à ameaça de se perder os monumentos da arte colonial. Esses movimentos representavam os novos vínculos simbólicos que foram sendo forjados em substituição àqueles que foram corroídos pelo confronto com as enormes mudanças trazidas por novas tecnologias (CHUVA, 2009.p. 94).

Há uma concretização do valores implicados sobre umaefetivaproteção das relações com o patrimônio em 1934, quando, por iniciativa de Gustavo Barroso, diretor do Museu Histórico Nacional. Segundo nos apresenta Abreu (1996), a influência de Barroso não é mero acaso, pois, na posição de gestor, soube manusear os artifícios necessários para promover o museu, sendo assim, conseguiu desfrutar de grande

atenção devido à grande capacidade de articulação da instituição, consagrada como “lugar de memória” (p.25).

Por iniciativa de Barroso e também da rogativa de outros intelectuais, que buscavam interceder pela recente nação brasileira, percebe-se uma preocupação em na preservação de bens nacionais. É interessante perceber que uma grande parte desse movimento é motivada pela vontade desses intelectuais se tornarem os heróis da pátria, a partir da defesa dos bens nacionais. Além disso, a partir da criação de mecanismos de preservação dos bens nacionais, surge o primeiro órgão de origem federal, a Inspetoria dos Monumentos Nacionais.

A Inspetoria foi guiada pela história dos grandes feitos e heróis nacionais, que posteriormente viria a ser o ponto de partida para a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), criado pela lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. O órgão enfatizava o patrimônio arquitetônico, principalmente aquele vinculado ao colonizador português. Sobre a atuação SPHAN, Chuva (2009) afirma que:

As práticas de preservação cultural, abordadas como dispositivos de integração de estratos/segmentos de uma população contida pelo território delimitado como nacional, fazem com que sejam reconhecidos marcos referênciais que, na qualidades de bens simbólicos, conferem materialidade às representações da nação. Esta forma de integração cultural e territorial é acionada pelo exercício do poder de definição desses bens simbólicos – constituintes do patrimônio histórico e artístico nacional -, que se instituiu como um poder de Estado operado a partir de uma agência estatizada.(CHUVA, 2009, p.68).

A criação desse órgão foi fruto da tríade: movimento modernista, revolução de 30 e a instauração do Estado Novo em 1937. Visto que, grande parte dos agentes do SPHAN, responsáveis por avaliar o que se encaixaria ou não na proposta de nação atuou no movimento de 1922 e estava agora a serviço do governo. Dessa forma, os agentes modernistas agora trabalhavam pela tradição que o Estado buscava restituir para fortalecer a nação. Por isso:

O que se questionava então não era o tombamento de determinados tipos em detrimento de outros – ou a concentração nos tombamentos, deixando de lado outras atividades – mas os critérios de seleção, autenticação e restauração, ou seja, o estabelecimento de padrões que, por se aterem a exigências consideradas pelo SPHAN como científicas, no entender dos críticos do SPHAN deixariam de atender a interesses da população, que buscava no patrimônio tombado uma imagem da *beleza* e da *realidade* da nação. (FONSECA, 2009, p. 109).

Essa busca pela imagem “bela” e real da “nação” correlaciona-se com o paradigmas político-cultural de conservacionista e monumentalistas que Canclini (1994) define como as tarefas desenvolvidas pelo Estado, que “em geral consistem em resgatar, preservar e custodiar especialmente os bens históricos capazes de exaltar a nacionalidade, de serem símbolos da coesão e grandeza” (CANCLINI, 1994, p.104). Nessa linha de raciocínio, Fonseca (2009) complementa que:

Todas essas ações encontram-se fundamentadas em critérios não apenas técnicos, mas também políticos, visto que a “representatividade” dos bens, em termos da diversidade social e cultural do país, é essencial para que a função do patrimônio realize-se, no sentido de que os diferentes grupos sociais possam se reconhecer nesse repertório. Porém, não basta uma revisão dos critérios adotados pelas instituições que têm o dever de fazer com que a lei seja aplicada, tendo em vista a dinâmica de valores atribuídos. É necessária, além disso, uma mudança de procedimentos, com o propósito de abrir espaços para a participação da sociedade no processo de construção e de apropriação de seu patrimônio cultural. (FONSECA, 2009, p.67)

Seria talvez este o grande ponto chave para se compreender uma formação libertadora, isto é, verificar a beleza que há nas diferenças. Seria uma ingenuidade considerar que a capacidade, ou melhor, as oportunidades de apropriação dos bens culturais não se dão de maneiras semelhantes.

A formação é correlacionada com o compartilhamento de bens e práticas comuns que identificam um grupo social, geralmente se constituindo enquanto simulacro, pois, apesar do desejo e da necessidade de se aglutinar a recém-formada nação brasileira a partir de um ponto comum, essa missão dificilmente seria executada com êxito. Basta refletirmos sobre as diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas existentes no contexto, as quais ainda são desafios presentes no campo patrimonial.

Essa concepção de nação, onde os sujeitos são encaixados em determinado padrão, onde se ignoram as características particulares e os bens patrimoniais são colocados como representativos simbolicamente a todos que participam dessa pátria, é o que Canclini (2000) conceitua como a teatralização do patrimônio:

o esforço para simular que há uma origem, uma substância fundadora em relação à qual deveríamos atuar hoje. Essa é a base das políticas culturais autoritárias. O mundo é um palco, mas o que deve ser representado já deve ser prescrito. As práticas e os objetos valiosos se encontram catalogados em um repertório fixo. Ser culto implica conhecer esse repertório de bens simbólicos e intervir corretamente nos rituais que o produzem. Por isso

noções de coleção e ritual são fundamentais para desmontar vínculos entre cultura e poder. (CANCLINI, 1994, p.163)

Nesse sentido, a relação de proteger, identificar, documentar e difundir o patrimônio, não a representação de uma relação igualitária entre a fruição dos sujeitos sobre um determinado bem, dependerá da função social e política que será associada. A partir do momento que proporciona algum valor simbólico para esses diversos grupos, pode representar aquilo que se deseja assimilar, neste caso, por aqueles sujeitos que desejam se inserir na tradição, ou pode também ser o estopim para o confronto dos que não compactuam com o sistema vigente.

Possivelmente por essa questão que Choay (2011) considera que, entre as principais frentes de combate para se repensar o patrimônio, estão: “primeiro, a da educação e da formação; em seguida, a da utilização ética de nossas *heranças edificadas* (hoje mercantilizadas sob o vocábulo de patrimônio); e enfim, a da participação coletiva na produção de um patrimônio vivo (CHOAY, 2011, p. 39). *Mas o que seria este patrimônio vivo?*

Pela lógica do autor supracitado, a dinâmica desse patrimônio é alimentada pelos sujeitos que o compreendem como tal, isto é, algo que lhes faz sentido e por isso deve ser preservado, o que muitas vezes é confundido com a ideia de “congelamento” temporal. Desse modo, determinado patrimônio é maquiado para que sua memória seja perpetuada pela eternidade e não caia no vale do esquecimento.

Nesse sentido, o patrimônio dá lugar a uma falsa ideia de imortalidade. Conforme Oliven (2009):

O patrimônio cultural precisa ser preservado, numa operação por meio da qual se procura guardar algo que corre o risco de ser destruído. Daí a ideia de que o patrimônio precisa ser mantido intacto como se o tempo não passasse. Algo parecido como o costume de dar um banho de bronze nos primeiros sapatos de uma criança e guarda-los em cima da cristaleira da casa. Esse processo de “congelamento” está sempre presente na ideia de patrimônio (OLIVEN, 2009, p.80).

O exemplo acima serve não só para ilustrar que o desejo do “congelamento” não é possível, mas também nos ajuda a compreender a resistência, isto é, a busca por ancorar o passado em aspectos materiais. O risco de destruição pode ser interpretado também como o medo da desestabilização da realidade a qual o sujeito teria suas raízes fixadas.

Novamente retomamos aqui o fato de que sem o sujeito para dar sentido e significado ao patrimônio, não é possível compreender o processo de maneira integral, ou pelo menos, se aproximar de forma mais verdadeira dos valores que estão embutidos além da materialidade de determinados bens. Como afirma Meneses (2013):

Falar e cuidar de bens culturais não é falar de coisas ou práticas que tenhamos identificado significados intrínsecos, próprios da coisa em si, obedientemente embutidos nelas, mas é falar de coisas (ou práticas) cujas propriedades, derivadas de sua natureza material, são seletivamente mobilizadas pelas sociedades, grupos sociais, comunidades, para socializar operar e fazer agir suas ideias, crenças, afetos, seus significados, expectativas, juízos, critérios, normas, etc, etc, e em suma, seus *valores*. Só o fetiche (feitiço) tem em si, por sua autonomia, sua significação. Fora dele, a matriz desses sentidos, significações e valores não está nas coisas em si, mas nas práticas sociais. (MENESES, 2013, p. 32)

Sendo assim, a problemática patrimonial já não se resumiria ao quarteto: proteger, identificar, documentar e difundir. Segundo Canclini (1994, p. 103) “[...] agora, são os usos sociais do patrimônio [...] aí que se devem concentrar os maiores esforços de investigação, reconceitualização e de política cultural”.

Compreender o museu enquanto fenômeno também envolve analisar o processo de reconceitualização e a política cultural envolvida no trajeto. Como nos aponta Santos (2004), apesar do campo constituído e o fato de práticas e discursos específicos sobre a temática serem reconhecidos, é notória a defasagem estrutural, como é o caso da gestão de recurso e instrumentalização de profissionais. A autora pondera que:

No Brasil, onde a desigualdade social atinge níveis muito superiores, os museus enfrentam, entretanto, um duplo desafio: ao se abrirem a uma participação maior do público necessitam trabalhar não só com a diversidade cultural do país, respeitando as diversas gramáticas locais, a partir da contribuição de tecnologias e abordagens desenvolvidas na esfera transnacional, mas também com problemas de distribuição de renda e poder, responsáveis pela exclusão de grande parte da população das arenas culturais. Será a partir da capacidade de resposta a questões que surgem do entrelaçamento entre especificidades locais e estruturas e processos mais amplos, portanto, que poderemos esperar uma renovação das instituições que se voltam para a preservação do patrimônio cultural do país. (SANTOS, 2004, p.68 – 69).

O duplo desafio proposto de abrir o museu, para além de suas portas físicas. Muitas instituições ao deixarem seus portões abertos consideram que a democratização do espaço está sendo efetivada, mas não há um serviço de atendimento ao público, não se encontram guias devidamente preparados para desenvolver a tarefa educativa, entre

outros muitos desencontros, que refletem a diferença entre o que o público espera do museu e o que de fato o museu tem a oferecer.

1.6 Espaço dialógico: comunicação e educação em museus

O processo entre o sujeito e o espaço museal, assim como qualquer outra relação, seja ela de sujeito para sujeito ou de sujeito para objeto e espaço, é baseada na comunicação. Se um dos objetivos do museu é dialogar com seu visitante através de sua exposição, sendo esse “o” meio de comunicação “por excelência” do museu, é por isso vital o uso de diferentes abordagens comunicativas e educativas para “dialogar” com os mais diversos públicos que visitam os museus (STUDART; VALENTE, 2006, p.103).

Segundo Cury (2004), a dinâmica comunicacional do museu ocorre em dois polos básicos e essenciais: o “[...] do emissor (o museu – e seus profissionais), e o do receptor (o público). Assim sintetizado, ambos participam e são agentes de um processo de comunicação como interação” (CURY, 2004, p.90). Nesse mesmo sentido, Leite (2005) considera que:

Esses setores não deveriam se ater exclusivamente ao atendimento às escolas, mas pensar em estratégias que favorecessem a apropriação cultural do público em geral. Entretanto, não é consensual a qualidade do trabalho desenvolvido pelos serviços educativos em alguns museus, chegando a ter seu dinamismo comparado ao de um parque de diversões. (LEITE, 2005, p.29).

Por isso, como nos aponta Meneses (2013), a primeira orientação de uma exposição deveria ter como meta o que ele chama de alfabetização museológica. A compreensão de que nem todos os sujeitos dominam os códigos expressos nos museus, e de que por isso não deveria ser feita a exclusão dos mesmos. Pelo contrário, a alfabetização museológica estaria vinculada ao acolhimento desses sujeitos que pelos mais variados motivos ainda não estão seguros e aptos para a leitura do espaço, mas podem se tornar. Para o autor anteriormente citado, “[...] a função educacional do museu não seria completa se ele não ensinasse o que é um museu, o que é uma exposição e como devem e podem ser usados” (MENESES, 2013, p. 31).

Segundo Ramos (2004), a alfabetização museológica pode ter como ponto de partida a relação com os objetos geradores, que permitam o diálogo com o sujeito. Estes objetos não são aleatórios, mas justamente o contrário, pois para que este processo seja eficaz é necessário que se tenha como origem de reflexão aquilo que já é conhecido pelo

sujeito (objeto gerador) para que posteriormente as conexões com o desconhecido sejam feitas. Dessa maneira, é imperioso destacar que:

O objetivo primeiro do trabalho com o objeto gerador é exatamente motivar reflexões sobre as tramas entre sujeito e objeto: perceber a vida dos objetos, entender e sentir que os objetos expressam traços culturais, que os objetos são criadores e criaturas do ser humano. Ora, tal exercício deve partir do próprio cotidiano, pois assim se estabelece o diálogo, o conhecimento do novo na experiência vivida: conversa entre o que se sabe e o que se vai saber – leitura dos objetos como ato de procurar novas leituras. (RAMOS, 2004, p.32).

Ao partir do próprio cotidiano, é possível tornar o processo educacional mais fluído e natural nas instituições museais, visto que muitas das vezes há uma distância entre o ato educacional e a frequência de visitantes, como se esses dois movimentos não se interligassem. Em muitos casos a prática educacional é circunscrita ao alcance de volume de visitação. Isso representaria e também justificaria nos relatórios anuais dos museus a sua existência e relevância social, o que garantiria conseqüentemente, um maior investimento dos órgãos governamentais.

Para Barbero (2008), a partir do momento que os elementos culturais são colocados no centro das discussões políticas, é necessário trabalhar para a compreensão da natureza comunicativa dentro desse seguimento,

[...] o processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor (BARABERO, 2008, p.289).

Sendo assim, a relação do público com o espaço museal é mais profunda que a circularidade emissor e receptor, que, muitas das vezes, é superficialmente apresentada. Como afirma Cury (2004):

Então, pode – se dizer que a comunicação museológica só se efetiva quando o discurso do museu é incorporado pelo visitante e integrado ao seu cotidiano, agora com um novo discurso. E ainda a que a concepção de comunicação como transmissão de conhecimento e/ou informações está superada, pois não dá conta das construções simbólicas. Tampouco considera o público como participante ativo, o que de fato ele é. (CURY, 2004, p.91)

A incorporação de determinado discurso é um dos principais objetivos almejados pelos museus, sendo essa uma das maiores preocupações por parte dos gestores desses espaços, pois isso estimula que os visitantes venham a se tornar propagadores conscientes ou inconscientes das ideias que foram por ele assimiladas..

Segundo a lógica, esse público que incorporou aquilo que o museu deseja transmitir é o que justificaria a existência do espaço, assim também como justificaria os investimentos do Estado ou os patrocínios do meio privado, por isso, uma das estratégias culturais é estimular esse acesso físico e intelectual a esses locais. Por isso é necessário refletir: *Como atuar em diretrizes nas quais o museu não se venda no comércio cultural? Como encontrar um meio termo salutar para o público e para a instituição?*

Assim, percebemos que a formação crítica que não infantiliza o público e que o promove a interlocutor, sem o caráter discriminatório, ainda é raro nas instituições museais. Segundo afirma Meneses (2013), duas diretrizes podem ser propostas:

Levantar criticamente todas as demandas do público e levá-las permanentemente em conta (é estranho que a função crítica, sempre perturbadora, raramente seja pensada como serviço prestado à comunidade [...]). Trata-se de um reconhecimento de terreno, indispensável quando não se quer sucumbir ao elitismo, nem ao populismo.

Reconhecer que, na sociedade em que vivemos, o produto cria a necessidade mas, para tanto, ele tem que apresentar certas qualificações mínimas. Ora, por mais que estejamos imersos num oceano de coisas materiais, não faz parte de nossa rotina a consciência desses objetos. O museu, assim, tem que ser eficaz em propor competentemente o que está ausente da experiência cotidiana. (MENESES, 2013, p.70).

Através dessas afirmações, acreditamos que a postura dos sujeitos que educam para e pelo museu não pode mais aceitar o visitante como um depósito de informações. Dessa forma, é considerado que o papel necessário para trilhar este caminho é a animação que tem como característica a mediação. Por isso (Cury, 2004) afirma que entre as avaliações existentes nos museus, as abordagens demonstram três eixos de preocupações:

O primeiro é com relação ao público – o receptor –, o segundo é com relação às ações, aos serviços, atividades e programas concebidos, implementado e oferecidos pelo museu ao público – o pólo emissor – e, terceiro, as condições de produção e de emissão. Esses eixos privilegiam questões relativas a eficiência e a eficácia do museu e de suas atividades e programas e, ainda, abre possibilidade para a pesquisa e construção teórica. (CURY, 2004, p.93).

Percebemos então que, a eficácia dos museus, conforme supracitado é consequência da mediação feita entre as práticas do museu e o público, ou seja, a partir da leitura social de que o museu consegue dar conta dessa relação, que diz muito sobre as características das abordagens e usos sociais do museu.

Sobre essa necessidade interpretativa do contexto social ao qual o museu está inserido, Cazelli & Franco (2004) afirmam que “[...] outro aspecto importante diz respeito à pluralidade das culturas urbanas, à sua variação nos cenários de interação social e à emergência de novos padrões de gosto, o que tem se constituído em objeto de estudo da sociologia da cultura”(CAZELLI; FRANCO, 2004, p.70). Podemos ter como exemplo uma visita a determinado museu, o visitante receberá mensagens e códigos do que está sendo exposto e posteriormente irá reformular a seu modo e repassar o que ali foi compreendido.

A possibilidade de lidar com vários códigos e viver diferentes papéis sociais, num processo de metamorfose, dá a indivíduos específicos a condição de *mediadores* quando implementam de modo sistemático essas práticas. O maior e o menor sucesso de seus desempenhos lhes dará os limites e o âmbito de sua atuação como *mediadores*. Cabe enfatizar que, assim como há sucessos, há também histórias de fracasso quando não é possível estabelecer pontes e canais de comunicação ou quando estes são frágeis ou quando estes são efêmeros. A crescente violência na sociedade brasileira, principalmente nos grandes centros urbanos, pode ser séria barreira na comunicação entre categorias sociais, dificultando a circulação e o trânsito entre meios sociais e regiões morais. (CAZELLI; FRANCO, 2004, p.25).

As restrições interpretativas da sociedade representam também uma restrição e uma debilidade por parte das ações da instituição. *Como se aproximar dos sujeitos sem conhecer suas realidades? Quais seriam afinal as funções da mediação nos museus?* Para compreendermos melhor esse processo dialético é necessário discorrer sobre o processo de mediação.

1.7 Entre a mediação e a dominação: algumas formas de ação

O primeiro ponto a ser encarado é compreender que mediar não significa dominar. Por isso, se faz imperioso entender que a mediação não deve ser confundida com a subjulgação. Essa controversão de significados, que considera um dos sujeitos/instituição detentor do conhecimento e o outro a “tábula rasa”, ou uma folha em branco, na qual é necessário inserir conhecimentos, é em sua essência desconsiderar a essência do outro, sua história e sua memória.

Talvez seja este o motivo por uma baixa frequência nos museus históricos, pois o visitante não se vê identificado, não encontra similitudes com a representação dos grandes heróis da nação representados pelos museus históricos. Por isso é imperioso destacar que essa ligação é uma via de mão dupla e só pode ser encarada dessa forma,

isto é, o desenvolvimento educativo de mão dupla através do poder do diálogo, um movimento coletivo que busca a autonomia dos sujeitos.

A partir dos diferentes contextos sociais dos sujeitos são possíveis as mais variadas leituras da estrutura que o museu apresenta. Muitas vezes aquilo que fez surgir um sentimento de alegria na criança pode despertar a tristeza do adulto. Sobre a relação entre os sujeitos e os contextos sociais nos quais estão inseridos, Chamon (2008) diz que:

Na verdade, tanto o sujeito quanto o espaço social que ele ocupa são múltiplos, criados e recriados a todo momento, só existindo na relação que estabelecem um com o outro e, por isso, não podem ser tomados como elementos distintos e separados de uma mesma operação. O espaço social, o sujeito e sua trajetória são um “vir-a-ser”, são o resultado do percurso, das escolhas, das experiências vividas, das relações estabelecidas e não seu ponto de partida. Não estando dados e prontos a priori, eles são a própria história e não a condição para seu desenrolar. (CHAMON, 2008, p.280).

Visto que o sujeito está em constante metamorfose, os museus, apesar de muitas vezes estarem ancorados em acervos de exposições permanentes, poderiam trabalhar também por essa metamorfose, aguçando os sentidos dos visitantes e trabalhando a partir de suas evocações imagéticas, isto é, considerando os diferentes padrões de estética e lógica dos sujeitos. A partir desse pressuposto, do sujeito enquanto elemento ativo que tem, pela sua construção histórico-social, a capacidade para o diálogo, capacidade para falar de suas percepções e demonstrar outros pontos de vistas possíveis, ela será estimulada. São esses sujeitos que fazem com que os espaços museais saiam da zona de conforto onde estão mergulhados.

Sobre o assunto a pesquisa de Leite (2005), que relaciona os serviços educativos em museus e a formação dos sujeitos, em específico as abordagens que os museus nas visitas guiadas, aponta uma vertente interessante para se pensar nessa relação de diálogo e respeito às singularidades. Como a autora aponta:

Se cada sujeito se constitui *na e por meio da* sua história de vida, é interessante poder observar como as diferentes crianças interpretam uma mesma obra de arte. Fica visível que a criança contempladora, sujeito – interlocutor da obra, coloca em jogo seus referenciais, todo o seu conteúdo de significações, para construir o entendimento da obra com a qual interage. Uma vez que a monitora conduz a visita, todo o tempo as crianças contempladoras são induzidas a uma perspectiva de *reconhecimento, de identificação de elementos isolados*. Parece, assim, desconhecer o código linguístico de cada um vai sempre interferir sobre os demais códigos – o eu não é o mesmo que “naturalizar” os processos culturais, mas estar alerta para

isso. A obra “fala” para o imaginário de cada criança de uma forma singular. (LEITE, 2006,p.46).

Por isso, quando falamos aqui de mediação, falamos conseqüentemente de educação, o que, como já ressaltamos não significa uma “colonização” sobre o outro. Neste aspecto, podemos recordar das ponderações do educador Paulo Freire ao abordar, na obra “*A ação cultural para a liberdade*”, reflexões sobre o processo de alfabetização como ponte para ação cultural. O autor trata do processo de alfabetização como “[...] um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também”(FREIRE, 1981.p.39).

Cabe também lembrar, como já referido anteriormente, as pesquisas de Bourdieu e Darbel (2003) referentes aos estudos sobre a frequência em museus na Europa. Nessa análise os autores ressaltam a importância da instituição escolar no processo de incentivo ao aprendizado artístico, de maneira que a *familiaridade* entre os educandos e o espaço museal é um processo, uma incitação à prática cultural, tendo claro que esta relação não surge, e sim é construída paulatinamente não apenas pela escola mas também pela família (Bourdieu; Darbel, 2003, p.100). Segundo os autores supracitados:

Quanto mais a tarefa de transmissão cultural for abandonada pela Escola à família tanto mais a ação escolar tenderá a consagrar e legitimar as desigualdades prévias, já que seu rendimento depende da competência - prévia e distribuída de forma desigual - dos indivíduos sobre os quais ela se exerce. Além disso, mesmo que, parcialmente, a instituição escolar chegasse a tomar o lugar das instâncias tradicionais de transmissão ao trabalhar diretamente para proporcionar a familiaridade com as obras, pressuposta por qualquer tipo de educação artística, o produto de sua ação correria sempre o risco de aparecer como o substituto desvalorizado da disposição conveniente, enquanto a representação predominante da disposição culta continua a se impor como a única legítima, e enquanto a ação escolar coexistir com os modos de transmissão que estão em harmonia com essa representação ideológica por lhe servirem de fundamento e a justificarem (BOURDIEU;DARBEL, 2003, p.107).

Além de fatores familiares e escolares, percebemos que também as influências sociais, econômicas e culturais são partes relevantes das motivações que levam os sujeitos a um afastamento cada vez maior desses espaços. Essa construção, que deveria ser um processo cuidadoso e constante, chega a ser desvirtuada, sendo feita de forma prematura ou de forma improvisada.

Assim como o processo de alfabetização, onde a partir da junção de letras formamos palavras e posteriormente textos, é preciso que nos espaços culturais também

seja dado condições aos sujeitos para que eles aprendam os códigos e caminhem com suas próprias pernas.

Nesse sentido, ao analisarmos o processo educativo percebemos as semelhanças existentes entre o método de aprendizagem das letras com os mecanimos utilizados na mediação em museus, isto é, a alfabetização museal, pois, em suma, os objetivos galgados são ou pelo menos deveriam ser os mesmos, a produção de condições para a libertação dos sujeitos, nas quais eles são os principais agentes da descodificação cultural. Segundo o Freire (1981):

A codificação, de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la. Por isto é que, sendo o selo do ato cognoscente, o diálogo não tem nada que ver, de um lado, com o monólogo do educador “bancário”; de outro, com o silêncio espontaneista de certo tipo de educador liberal. O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador. (FREIRE, 1981, p.42).

O educador “bancário” do qual trata Freire não é uma especificidade das salas de aula, afinal, é preciso preceber que a mediação em espaços museais também pode ser do tipo “bancária”, os exemplos são dos mais variados, desde a forma mecânica que os monitores fazem a visita guiada até as motivações que levam uma escola a levar seus alunos ao museu.

Uma amostra desse processo pode ser visualizada no trato dos museus com o público infantil, a “[...] relação da criança com os espaços culturais é, ainda muitas vezes, de espectadora distante e não de contempladora ativa. Sua produção não é necessariamente exigida, não lhe é solicitada como produto cultural” (LEITE, 2005, p.38).

As restrições do diálogo entre visitantes e monitores, o grau de interatividade entre o espaço e o público, as adaptações do discurso para os diferentes grupos, enfim, pontos de ajustes que, muito pela incapacidade ou mesmo por uma falta de proatividade dos gestores, fazem com que escolarização desses espaços seja a via de mais fácil acesso, sendo esta uma educação mecanicista dos conteúdos, que não liberta mas só tem a característica de ludibriar o sujeito, fazendo-o acreditar que este seria o meio e a única forma de participar de absorção desse mundo cultural.

Nesse sentido, como bem aponta Forquin (1982), a educação artística deve propor ao sujeitos um amor problemático, mas sobretudo uma consciência exigente e

ativa em relação ao meio ambiente, deste modo, com a vivência cotidiana dos sujeitos. Outro ponto pode ser colocado sobre a educação artística, o seu fortalecimento, não como forma de criar aptidões artísticas específicas, mas de gerar o desenvolvimento global da personalidade, através de maneiras plurais, expressivas, criativas e sensíveis. Sendo assim, o ensino da arte baseado numa postura ética não se contenta com o *laissez-faire* e a não intervenção, isto é, o fazer pelo fazer, mas sim busca através de métodos pedagógicos específicos uma proposta de *alfabetização estética* (FORQUIN, 1982, p.25).

Segundo Barbosa (1998, p. 25), o “ensino da arte, muitas vezes um conteúdo ‘moderno’ é veiculado através de um meio tradicional, não refletido, vinculado à pedagogia do *magister dixit*¹⁰, e corresponde a objetivos formulados “para ficar no papel”.

As críticas formuladas se referem ao modo grosseiro com que as abordagens são efetuadas pelos educadores, considerados como todos aqueles que se dispõem a ensinar, isto é, sujeitos que desejam proporcionar o estímulo de imbricações dos conhecimentos objetivos, subjetivos e interpessoais. Conforme Barbosa (1998) considera:

Visitas a exposições são raras e em geral pobremente preparadas. A viagem de ônibus é mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte. A fonte mais frequente de imagens para as crianças é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e cartazes pela cidade (*outdoors*). As crianças de escolas públicas, na sua grande maioria não tem revistas em casa, sendo o acesso à TV mais frequente e mesmo que não se tenha o aparelho em casa, há a possibilidade do acesso a algum tipo de TV comunitária. (BARBOSA, 1998, p.172)

Esse desencantamento com os espaços culturais de um modo geral é percebido como fruto de uma sociedade de consumo, que em contrapartida oferece o encantamento tecnológico. Não que este encantamento seja prejudicial, mas se não forem dosados de maneira correta tendem a discretamente ou indiscretamente empobrecer as sensibilidades éticas e estéticas dos sujeitos. De acordo com Ostrower (2009), os sujeitos nessa dinâmica se tornam ou pelo menos são vistos como mini-robôs a serem transformados em maxi-robôs, sendo esse processo circular:

Os espetaculares avanços da tecnologia deveriam enriquecer as pessoas, material e também espiritualmente. No sentido humanista, deveriam permitir uma vida mais plena – cada um realizando sua personalidade através da realização de suas potencialidades criativas. Ao invés disso, tais avanços

¹⁰ Traduzido do latim – “o mestre disse”

antes parecem empobrecer o ser sensível e espiritual das pessoas. O problema não está na tecnologia em si. Acontece que na visão da sociedade de consumo o homem não passa de um mini-robô a ser transformado em maxi-robô. Assim será perfeito. Não mais pensará nem perguntará. Apenas consumirá. E nada de sensibilidade, faz favor, que não está no programa. (OSTROWER, 2013, p.13).

O possível caráter libertário para o sujeito, buscando através do contato com a arte a possível formulação de uma autonomia, em muitos casos é abortado pela delicadeza que o trabalho exige. Não basta que as excursões escolares ou os passeios familiares façam este processo de vinculação entre o sujeito e o universo das artes, para atender as imposições sócio-culturais ou a obrigatoriedade dos currículos das escolas. Para Melo (2006):

A arte cumpre sua função social quando permite ao indivíduo exercer sua possibilidade de crítica e de escolha; quando amplia, ao incomodar, as formas de ver a realidade; quando educa para a necessidade de olhar cuidadosamente (tão importante em um mundo de signos e símbolos); também quando desencadeia vivências prazerosas (embora estas não devam ser consideradas como único padrão de julgamento: por vezes não é essa a intencionalidade do artista). Quando cumpre esses papéis, a arte extravasa sua existência para além da manifestação em si. Quando não, as obras podem não passar de algo amorfo para alguns, privilégio de uma minoria. (MELO, 2006, p.37).

Também é necessário avaliar a intencionalidade do movimento. *É desejada a obediência do sujeito nesse sistema? É considerado como positiva a sacralidade dada aos espaços e instituições destinadas a tratar das artes e da memória?*

As respostas para estas perguntas acarretam consequentemente como o sujeito irá se posicionar perante esse universo. Possivelmente, nós enquanto educadores e também enquanto seres minimamente conscientes do inacabamento do ser humano, segundo o educador Paulo Freire (2011), partimos inicialmente da abertura para o outro, a partir de uma postura ética de ouvir suas curiosidades e inquietações, buscando no diálogo os caminhos possíveis para saciar as interrogações que lhe pairam a mente. Conforme o autor:

A razão ética da *abertura*, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade de diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber – se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2011, p. 133)

Sendo assim, é possível situar os sujeitos como habitantes libertos dispostos a criarem circunstâncias de acolhimento de novos cidadãos para o mundo artístico ou estaríamos como ditadores que muitas vezes acabam por exilar os sujeitos “rebeldes” por não aceitarmos a inquietação, a dúvida e a resistência.

Segundo Barbosa (2007, p. 17) “não é só incluindo arte no currículo que a mágica de favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como estruturador de sua própria nação acontece”. Nesse sentido, a autora acrescenta que:

Se não desenvolvermos o sistema de pensar não-discursivo ou artístico da criança, ela não estará apta a um conhecimento totalizador de si e dos outros. Portanto, a própria existência do universo artístico do homem (e da mulher) torna necessária a integração da arte na educação, e pela própria natureza da arte, investigada e explicitada pela estética, teoria da arte e filosofia da arte, fornece os dados necessários para a operacionalização de seu ensino. (BARBOSA, 2007, p. 56).

A importância do pensar não-discursivo ou artístico das crianças está diretamente ligada ao seu desenvolvimento pessoal, pois representa o respeito à liberdade interpretativa e produtiva, que tem por consequência sujeitos mais aptos em (re)significar elementos do seu cotidiano, preparados para lidarem de maneira mais fluída e criativa com o ambiente e situações que os cercam. Para Ostrower (2009):

É justamente a sensualidade das linguagens artísticas – pintura, música, dança, arquitetura, ou também poesia – que as distingue de linguagens conceituais, como, por exemplo, a filosofia ou a matemática. Encanta-nos ver cores, ouvir sons, perceber movimentos e ritmos. Ainda que física, a sensualidade torna-se uma qualidade espiritual. Vale frisar ainda que a identificação do artista com sua matéria, o fascínio que ela exerce sobre o seu ser sensível e inteligente, estimulando o potencial imaginativo – este diálogo apaixonado entre criação e criador -, é que constitui a única, legítima e mais poderosa motivação para alguém querer criar. (OSTROWER, 2009, p.13).

Assim sendo, o sujeito, quando sai da sua posição de passividade e é defrontado com aquilo que ele pôde criar, tocar, imaginar, torna-se sujeito ativo na relação com a arte, não apenas recebendo os impositivos sociais. Como afirma Leite (2005), as crianças com sua capacidade de subversão da ordem, de transgressão, embarcam em suas próprias experiências contemplativas e exercem o papel de sujeitos que fazem emergir suas compreensões singulares acerca de obras e espaços.

Segundo Paulo Freire (2011, p.35), “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Dessa forma, os espaços que se destinam às artes, como museus e centros

dos dados coletados serem estabelecidos a partir de um padrão europeu, a experiência não pode e nem deve ser descartada, pois trata da ligação existente entre o grau de instrução dos sujeitos e à frequência nos espaços museais através de dados estatísticos. Os autores citados anteriormente destacam que:

Em razão da aculturação, sobretudo em matéria de cultura artística, determinadas diferenças sutis, associadas à antiguidade do acesso à cultura, continuam, portanto, separando indivíduos aparentemente iguais no que diz respeito à situação social e, até mesmo, ao nível escolar. A nobreza cultural possui, igualmente, seus redutos. (BOURDIEU; DARBEL, 2013, p.46).

Mediar nos remete diretamente à comunicação, e comunicar algo é pensar no processo do diálogo que envolve o “dizer”, mas também o “escutar” o que o outro tem a dizer, isto é, estar aberto ao que as novas perspectivas têm a nos oferecer em um processo dialógico. Segundo Velho (2001):

Os mediadores, estabelecendo comunicação entre grupos e categorias sociais distintos, são muitas vezes, agentes de transformação, acentuando a importância de seu estudo. A sua atuação tem o potencial de alterar fronteiras, com o seu ir e vir, transitando em informações e valores. Sem dúvida há mediações que, simplesmente, mantêm o *status quo*, num processo mesmo de controle de informações e preservação de valores. Seria uma mediação tradicional, historicamente desempenhada por certas por certas categorias de sacerdotes, feitores, capatazes, mordomos, delegados, entre tantos possíveis exemplos. (VELHO, 2001, p.27).

Dessa forma, grandes poderes atribuídos aos mediadores, sujeitos capazes de estabelecer essa relação entre diferentes universos culturais, possuem também grandes responsabilidades, visto que “[...] o mediador é central em ampla e diferenciada rede de relações constituídas por diferentes grupos de indivíduos. Tem a capacidade de falar várias línguas e habilidade para manipular diferentes códigos” (VELHO, 2001, p.85).

Neste contexto, o lazer seria um dos meios mais eficientes para fazer a ponte entre os sujeitos e também pode ser a interseção conflitante, que serve para trazer à tona os conflitos existentes.

CAPÍTULO 2-LAZER: fenômeno multifacetado

Assim, o lazer é constituído na articulação de três elementos fundamentais: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social. Juntos, esses elementos configuram as condições materiais e simbólicas, subjetivas e objetivas que podem - ou não - fazer do lazer um potente aliado no processo de transformação de nossas sociedades, tornando-as mais humanas e inclusivas. (GOMES, 2012, p.82).

Neste capítulo discorreremos sobre as formas multifacetadas às quais o lazer se apresenta, considerando-o principalmente como fonte geradora de potencialidades, sejam elas educacionais, sociais, culturais e econômicas, além dos variados aspectos subjetivos dos sujeitos que o lazer consegue trazer à tona. Não deixaremos de lado aqui os conflitos e resistências gerados tanto pelo conceito quanto pela prática do lazer. Buscaremos trazer o sujeito para o centro das discussões, afinal seria ele o produtor e o receptor das ações – o ator principal.

Para iniciarmos, precisamos explicitar melhor o conceito de cultura, visto que o processo cultural é a linha que entrelaça essas dimensões subjetivas dos sujeitos e consequentemente está intimamente vinculada ao lazer. Como bem aponta Geertz (2011):

O conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem. Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. (GEERTZ, 2011, p.37).

Pela capacidade de tornar o sujeito individual, a partir dos diferentes sentidos e significados que somos expostos diariamente, essa cultura na qual nos encontramos inseridos e que de forma consciente ou inconsciente reverberamos e passamos adiante através das ações cotidianas, como as formas de falar, as expressões corporais, as opções de atividades diárias, essa cultura pode dizer muito sobre as variadas compreensões de lazer.

Segundo Skinner (1983), o sujeito não se encontra simplesmente exposto aos elementos da dinâmica cultural, mas também ajuda a mantê-los, e, como consequência

desse movimento, a cultura se autopropaga. Assim como as especificidades referentes às diferentes óticas, ao abordarmos a plasticidade do lazer, também a cultura pode se modificar de sujeito para sujeito. Apesar dessas considerações parecerem óbvias, ajudam-nos a refletir e ressaltam que cada contexto histórico-social faz com que as considerações dos sujeitos, sobre o que é bom ou o que é ruim, seja variável, depende do local e dos grupos com os quais se dialoga. Sendo assim “[...] cada cultura tem o seu próprio padrão de coisas boas, e o que é considerado bom numa cultura pode não sê-lo em outra” (SKINNER, 1983, p.97 – 98). Para o autor:

Uma cultura não tem existência desvinculada do comportamento dos indivíduos que mantêm suas práticas. É sempre um indivíduo que se comporta, atua sobre o ambiente e é modificado pelas consequências de sua ação, e que mantém as contingências sociais que *constituem* uma cultura. Os costumes culturais, como os caracteres genéticos, são transmitidos de indivíduo para indivíduo. Uma nova prática, como um novo traço genético, surge primeiro em um indivíduo e tende a ser transmitida se contribui para sua sobrevivência como indivíduo. (SKINNER, 1983, p.156)

Sendo assim, percebemos que a transmissão é o que mantém viva a cultura. Ao nos relacionarmos com o outro, estamos conscientemente ou inconscientemente através do nosso falar e de nossas expressões corporais vivificando a cultura que formamos e/ou estamos inseridos.

Não é fortuito que, segundo os estudos de Williams (2011), a palavra *cultura* está entre as cinco palavras mais relevantes da última década do século XVIII e início do século XIX, acompanhada também pelas palavras *indústria, democracia, classe e arte*. Segundo o autor, os termos anteriormente citados têm justamente sua relevância devido às mudanças geradas em seus significados, revelando também uma mudança nas formas de pensar a base das instituições políticas, sociais e econômicas, que têm por consequência as mudanças nos objetivos e estruturas de instituições educacionais e também nas artes (WILLIAMS, 2011, p.15).

Os usos do termo *cultura*, como apontado acima, sofrem variações ao longo do tempo. Percebemos que, inicialmente, o que tinha sentido de algo que é cultivado passa a assumir a forma de um status inerente a determinados sujeitos. *Qual seriam as implicações dessa variação?* Juntamente com essa variação, a noção de cultura enquanto *status* intelectual, a concepção de uma diferenciação social daqueles sujeitos “portadores” de cultura daqueles desprovidos, em muitos casos veio “a reboque”.

Segundo nos aponta Williams, a cultura:

Antes desse período ela significava, primordialmente, a ‘tendência a crescimento natural’ e depois, por analogia, um processo de treinamento humano. Mas esse último uso, que tinha normalmente sido uma cultura *de algo*, foi modificado no século XIX, para *cultura* como tal, coisa em si mesma. Veio primeiro a significar, primeiramente, ‘um estado geral ou hábito da mente’ tendo relações muito próximas com a ideia da perfeição humana. Segundo passou a significar ‘uma situação geral de desenvolvimento intelectual em uma sociedade como um todo’. Terceiro passou a significar ‘o corpo geral das artes’. E quarto já mais tarde nesse século passou a significar ‘todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual’. Como bem sabemos, veio a ser uma palavra que muitas vezes provocava hostilidade e constrangimento. (WILLIAMS, 2011, p.18).

Um exemplo da relação supracitada pode ser observado pelos estudos de Burke (2010) sobre cultura popular na Europa do século XV ao XVIII, o qual apresenta as possíveis origens da estratificação social. O trabalho desenvolvido no contexto social referente à ideia de grande cultura e à cultura popular, isto é, a grande e a pequena tradição, é apresentado da seguinte forma:

A elite participava da pequena tradição, mas o povo comum não participava da grande tradição. Essa assimetria surgiu porque as duas tradições eram transmitidas de maneiras diferentes. A grande tradição era transmitida formalmente nos liceus e universidades. Era uma tradição fechada, no sentido em que as pessoas que não frequentavam essas instituições, que não eram abertas a todos, estavam excluídas. Num sentido totalmente literal, elas não falavam aquela linguagem. A pequena tradição, por outro lado, era transmitida informalmente. Estava aberta a todos, como a igreja, a taverna e a praça do mercado, onde ocorriam tantas apresentações. (BURKE, 2010, p.70).

Percebemos, assim, que o autor dividiu a cultura em dois tipos de tradição: grande e pequena. A grande tradição refere aquela que a classe culta teria contato, baseada num ensino restrito a poucos, apenas para os eleitos. A pequena tradição estaria ligada às classes populares, sendo transmitida de maneira informal através de espaços comuns. A participação da elite no universo da pequena cultura acaba por gerar também, nesses grupos da pequena tradição, a reação e o desejo do seu espaço dentro dessa grande tradição. Há o desejo de trânsito entre o lugar social que o sujeito se encontra e aquele que ele pretende alcançar ou participar. É necessário salientar que esse processo não ocorre de forma passiva, pelo contrário, o embate existe.

Entre os séculos XIX e XX, a cultura ganha mais visibilidade visto o crescimento das cidades, onde se identifica uma valorização do luxo, das formas de consumo e dos hábitos de lazer, o nascimento de uma “sociedade do espetáculo” intimamente relacionada com a velocidade, com a fugacidade e com a imagem. A partir

dessa nova estrutura cada vez mais, a cultura se tornará um palco de disputas e uma estratégia de controle (MELO, 2006, p.2). Como bem aponta Eagleton (2011):

A cultura tornou-se uma preocupação vital da idade moderna por toda uma série de razões. Houve a emergência de uma cultura de massa comercialmente organizada, que foi percebida como uma ameaça calamitosa à sobrevivência dos valores civilizados. A cultura de massa não foi apenas uma afronta à alta cultura, ela sabotou toda a base moral da vida social. (EAGLETON, 2011, p.182).

Por isso, não se pode considerar aqui que os grupos que participam dessa pequena tradição funcionam constantemente apenas como “*massa de manobra*”. Ao sabotar e incomodar, essa base moral já estabelecida é desestruturada, como se o cidadão comum pudesse através da contraposição dos paradigmas demonstrar sua força.

Para Chauí (2007), existem diversas possibilidades interpretativas entre a relação da cultura do povo e a cultura das elites. Um primeiro ponto de análise seria entender a cultura popular como a recusa da cultura de elite, ao considerar que a sociedade não é um todo homogêneo, e sim que ela tem suas divisões internas. Dessa maneira, o autoritarismo das elites refletiria no desejo de dissimular essas especificidades das divisões internas, que estão além da superfície.

Sendo assim, as práticas e os discursos dominantes estão encarregados de criar em todos os membros da sociedade o sentimento de que fazem parte dela da mesma maneira, e que a contradição não existe, ou melhor, de que a contradição deve aparecer no sentido de diversidade ou como diferentes maneiras, igualmente legítimas de participar da mesma sociedade (CHAUÍ, 2007, p.52).

Outro ponto apresentado pela autora é a necessidade de verificar até que ponto o discurso desses pequenos grupos não seriam a reprodução, consciente ou inconsciente, da expressão das elites. Sendo assim:

[...] o povo repetiria, à sua maneira e segundo seus recursos, os padrões culturais vindos do alto e que, não podendo ser integralmente copiados, levariam um observador incauto a encarar a distância que separa o modelo e a cópia, não como variação de grau do mesmo padrão e, sim, como diferença real entre duas culturas. Nesta perspectiva, a cultura do povo, em lugar de ser a recusa do que se passa na esfera das elites, seria, antes, um instrumento para a dominação por parte daqueles que detêm o poder e que nele são mantidos na qualidade de elites justamente por serem tomados como paradigma do “melhor”, a que todos aspiram. (CHAUÍ, 2007, p. 50).

Nesses pontos de vistas apresentados pela autora, percebemos a tendência de se considerar a relação de dominação, por parte da elite, para com os outros grupos sociais. Mas afinal: *o povo estaria sempre na posição de produtor de uma cultura elitista?*

Podemos perceber que esses grupos, assim como as elites, trabalham dentro de sua própria lógica, criando, reestruturando e rompendo as barreiras das formas de pensar, agir, enfim, novas formas de ser. Afinal, como bem aponta Freire (2001):

Não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes, mais ou menos indiscriminadamente violentos, ora criticamente voltados à recriação do mundo. Um ponto importante a ser sublinhado: na medida em que as relações entre estas ideologias são dialéticas, elas se interpenetram. Não se dão em estado puro e podem mudar de pessoa a pessoa. (FREIRE, 2001, p.18).

Os apontamentos acima nos ajudam a refletir que esses pequenos grupos não são discriminados porque desejam. Estaríamos, dessa forma, considerando que a vontade de exclusão é o que faz com que os sujeitos se tornem excluídos. Na verdade, esse movimento de exclusão é gestado por uma cultura que se vê como dominante. Aqueles que de certa forma, por um consenso comum, se encontram privados de determinado acesso, aos bens de consumo ou os princípios ideológicos, são justamente os sujeitos que operam na resistência.

Dessa forma pode ser percebida que, ao ocorrer o rompimento das várias barreiras e, conseqüentemente a interpenetração de múltiplas ideias e sujeitos acontece, mas peculiaridades desses elementos são preservados. Conforme salienta Velho (2001), as culturas populares apesar de não estarem insuladas, mas em constante relação e movimento, guardam tradições e formas particulares de se apropriar e interpretar as outras dimensões culturais da sociedade (VELHO, 2001, p.22).

Uma das experiências apresentadas pelo autor supracitado, que torna mais clara nossa reflexão, versa sobre a inversão dos sentidos, como: de cima para baixo, da elite para o povo, dentre outros tantos exemplos que designam a sobreposição de um sujeito para com o outro. Para ilustrar essa questão, o autor cita o caso de pais e mães de santo negros e pobres que dão consultas a pessoas de classe média, ou na escola de samba onde os sujeitos mais letrados buscam se adaptar aos valores e critérios característico das camadas populares (VELHO, 2001, p.23).

A experiência supracitada é uma demonstração entre várias outras possíveis, onde os paradigmas pré-estabelecidos socialmente são desconfigurados. Dessa forma, percebemos novamente a relação de uma grande e uma pequena tradição que se intercalam.

Talvez não tenhamos condições de verificar todas as possíveis vias para mapear as inúmeras origens do surgimento de um cruzamento das culturas, entre o popular e a elite, no entanto as ponderações de Fortuna e Silva (2002) contribuem na elucidação da questão:

Ao mesmo tempo que ‘produtos culturais de elite’ se popularizaram, expressões da ‘cultura popular’ foram se elitizando, gravitando umas e outras em torno do chamado *cash nexus*. Esta ‘filosofia do dinheiro’ e do mercado veio caucionar novas sociabilidades geradas na cidade moderna, alinhadas pelo princípio da mercadorização das condições de produção, circulação e apropriação e consumo dos bens e serviços culturais. Por esta razão, a cidade de hoje é marcada por uma cultura de fraturas e distâncias que a distingue de uma outra qualquer comunidade regida por princípios de partilha, comunhão de interesses e equidade social. Não se tratando de uma cultura de consagração da harmonia ou do consenso social, estipula condições desiguais de acesso a direitos e revela uma cidadania disputada, objeto de conflitos sociais e políticos dispersos. (FORTUNA; SILVA, 2002, p. 432).

Verificamos que, mesmo em meio aos constantes embates existentes entre alta cultura e baixa cultura, estes modos de fazeres culturais específicos se cruzam. Não estamos ignorando aqui, que a ascendência de uma classe para com a outra em muitos momentos não exista, apenas buscamos demonstrar que esse processo não é estático e sim volátil. Ao acontecer essa inversão/cruzamento de culturas, cada vez mais os sujeitos demonstram que participam dessa dinâmica de maneira ativa e apresentam não apenas a postura de reprodutores de uma tradição, mas trabalham também enquanto criadores e mantenedores de sua própria cultura. Nesse sentido, Freire (1981) promove a seguinte reflexão:

Suponhamos que propuséssemos a indivíduos de grupos ou classes dominadas codificações que mostrassem sua tendência, a seguir os modelos culturais dos dominadores (tendência que têm os dominados em certo momento de suas relações com os dominadores). É possível que resistissem às codificações, considerando-as falsas, talvez mesmo ofensivas. Na medida, porém, em que se aprofundassem em sua análise, começariam a perceber que sua aparente imitação dos modelos do dominador é o resultado da introjeção daqueles modelos e, sobretudo, dos mitos sobre a pseudo - superioridade das classes dominantes a que corresponde a pseudo-inferioridade dos dominados. (FREIRE, 1981, p.43-44)

Sendo assim, se a tendência dos “dominados” em seguir as codificações, maneiras e hábitos sociais dos “dominadores” fosse de fato explicitada, possivelmente esse *modus operandi* sofreria resistência e repulsa, por serem considerados uma “cópia barata” e não condizentes com a realidade específica dos sujeitos em que operam dentro dessa dinâmica. Isto é, ao descortinar os meios pelos quais, muitas das vezes, inconscientemente a classe dos dominados incorporam os modos de agir dos dominantes no seu cotidiano, possivelmente essas práticas sofreriam rejeição. Justamente pela capacidade e pela vontade dos sujeitos de se demarcarem no território social como figuras autênticas.

Para cumprir o rompimento com a pseudoinferioridade, seria necessário inicialmente que o caráter físico e mítico de dominantes e dominados fosse excluído (FREIRE, 1981, p.44).

Não podemos deixar de considerar, nessa trajetória, que cada realidade cultural tem sua lógica interna e por isso as variações, por exemplo, de criação familiar, hábitos cotidianos, modos de se vestir, de falar, dentre outros múltiplos fatores, seriam até um dos motivos necessários para se considerar o aspecto cultural como elemento dinâmico de uma sociedade, pois está em constante movimento, diferenciando-se daquilo que foi no passado, do que é no presente, mas também do que pode vir a ser no futuro (SANTOS, 1996, pp. 8-20). Como bem pondera Eagleton (2011):

A cultura não é unicamente aquilo de que vivemos. Ela também é, em grande medida, aquilo para o que vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo de nós, dos que cartas de direitos humanos ou tratados de comércio. (EAGLETON, 2011, p. 184).

Dessa forma, percebemos que existe uma distância entre as considerações da cultura enquanto teoria e a cultura como prática, visto que as relações culturais vivenciadas no cotidiano, muitas das vezes, são mais palpáveis do que a busca por uma conceituação teórica. Pelos apontamentos acima, interpretamos que a cultura é mais do que a parte conceitual e verificamos que a relação dos hábitos cotidianos, forma um sistema *de que e para o qual* vivemos.

O grande desafio dentro desse sistema é conseqüentemente a questão mais delicada, e o que dá beleza no trato com a cultura. A diversidade (ou a falta dela) é o ponto chave para compreender, como aqueles que habitam determinado espaço social,

compartilham o que são e o que podem vir ou não a ser. Sendo a diversidade, não apenas como parte de um discurso alienante e utópico, mas também uma forma (quando trabalhada de maneira ética) consciente no trato entre os sujeitos, tornando-os mais solidários.

Podemos ter como exemplo a análise de Williams (2011) referente à estrutura cultural da classe trabalhadora inglesa, em que aborda os caminhos da cultura da diversidade sem criar a separação. Percebemos que, por mais que essa sociedade se esforçasse em “igualar”, o esforço de trazer os sujeitos para uma cultura em comum não seria suficiente para abarcar o todo. Visto que os modos de expansão de consciência ocorrem em níveis diferenciados, seria necessário o espaço de variação, isto é, o local da diversidade (WILLIAMS, 2011, p.357-358). Nas considerações do autor:

A construção de uma comunidade é sempre uma exploração porque a consciência não pode preceder a criação, e não existe nenhuma fórmula para a experiência desconhecida. Uma boa comunidade, uma cultura viva, irá, por causa disso, não só dar espaço para que todos e cada um possam contribuir para o avanço da consciência que é a necessidade comum, mas também irá lhes encorajar para que isso ocorra. (WILLIAMS, 2011, p.358).

Assim sendo, a capacidade de se aceitar as diferenciações de padrões cognitivos, isto é, a capacidade de um sujeito compreender de maneira diferente determinado ponto de sua cultura, a diversidade do outro e os múltiplos pontos de vista que nos aponta um dos caminhos para sair de uma monocultura e passarmos a conceber a questão de forma plural e solidária.

No que tange a diversidade, Santos (2007) pondera sobre uma prática pedagógica de uma “ecologia de saberes”, isto é, a valorização das possibilidades humanas através de um pensamento não-canônico do mundo e de um grau de espontaneidade. Isso é, os poderes constituídos são confrontados com os poderes que estão por se constituir, com o intuito de tornar estranha a tradição canônica das monoculturas do saber sem parar aí, como se essa desfamiliarização fosse a única familiaridade possível. Este é o papel de uma ecologia de saberes, é identificar o horizonte de possibilidades em que os sujeitos podem operar e dar sua contribuição a partir dos instrumentos que possuem capacitados, por sua própria trajetória histórica-social. Para o autor, a “[...] ecologia de saberes é constituída por sujeitos desestabilizadores, individuais ou coletivos, e é, ao mesmo tempo, constitutiva deles” (SANTOS, 2007, p.32).

Corroborando com essa linha de ideias, Geertz (2011) considera que, para essa “unidade básica da humanidade” não seja transformada em uma expressão vazia, seria necessário uma mudança de postura, baseada no respeito e num olhar mais aprofundado diante da complexidade da estrutura humana, visto que:

Nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados. Chartres é feita de pedra e vidro, mas não é apenas pedra e vidro, é uma catedral, e não somente uma catedral, mas uma catedral particular, construída num tempo particular por certos membros de uma sociedade particular. Para compreender o que isso significa, para perceber o que isso é exatamente, você precisa conhecer mais do que as propriedades genéricas da pedra e do vidro e bem mais do que é comum a todas as catedrais. Você precisa compreender também - e, em minha opinião, da forma mais crítica - os conceitos específicos entre Deus, o homem e a arquitetura que ela incorpora, uma vez que foram eles que governaram a criação. Não é diferente com os homens: eles também, até o último deles, são artefatos culturais. (GEERTZ, 2011, p.36-37).

Precisamos salientar aqui que a unidade de uma cultura comum não impediria a diversidade. Sendo assim, não significa uma uniformidade de pensamentos e ações dentro de um único padrão cultural. Ao trabalhar com o conceito do homem como artefato cultural, o autor supracitado corrobora com a perspectiva de sujeitos singulares, mesmo fazendo parte de um mesmo universo cultural.

Através do diálogo com o outro é possível trabalhar na construção de consciência de cada sujeito. O diálogo é multivocal e que se produz na interseção de forças centrípetas, que é a necessidade de se ligar ao outro, e de forças centrífugas, necessidade de diferenciação dos outros. O sujeito, após a aproximação do outro ou de outra cultura, retorna para seu “local” de origem, contaminado por outras perspectivas, mas não significa que perdeu sua individualidade e sua identidade. Para Mendes:

As condições e dissonâncias da vivência experiencial requerem, para a manutenção de um sentimento de identidade contínuo, um trabalho biográfico constante. O sentimento de continuidade individual articula-se, expressa-se, na construção e reelaboração contínua de uma identidade narrativa. A produção de alteridades, de outros reais e imaginários, é simultaneamente um processo de autoprodução identitária, uma tentativa de reificação e de fixação identitárias, e uma produção constante de novas realidades. (MENDES, 2002, p.505).

Talvez o medo de se perder no emaranhado cultural faz com que o sentimento de isolamento e da não aceitação do outro tenha o sentido de uma forma de “preservação”. Postura essa que pode porventura trazer grandes riscos, se considerarmos que é a partir

da não aceitação do outro, da exclusão e do preconceito, que surgem as teorias de superioridade e inferioridade social.

Na verdade, verificamos que é justamente o movimento do diálogo, na lida com o outro, que os sujeitos acabam por se afirmar e reafirmar, sendo o lazer uma dessas possibilidades de representação identitária e afirmação. Visto que o lazer não se encontra isolado, se manifestando de acordo com os sentidos e significados culturalmente produzidos e reproduzidos. Isso é, “[...] o lazer participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida na sociedade, e é um dos fios tecidos na rede humana de significados, dos símbolos, e das significações” (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 82).

Gomes e Elizalde (2012) consideram que uma das potencialidades do lazer é a capacidade de confrontar o sistema vigente, sendo possível adquirir um caráter contra-hegemônico, além de poder estimular as pessoas a refletirem sobre sua realidade. Desse modo, a forma de se encarar o lazer não estaria baseada unicamente numa vivência passiva e alienada (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.78-79). Sendo assim, se o processo educativo não tiver suas bases bem ancoradas e lúcidas, a tendência é encarar o lazer enquanto um objeto de consumo:

[...] perdendo sua capacidade potencial de ser uma contribuição na geração de outras perspectivas criativas e críticas que permitam mudar o olhar e fazer frente às problemáticas atuais de forma inovadora e renovada. Por essa via, a relação que cada pessoa estabelece com seu próprio lazer tende a ser passiva, gerando um consumo alienado, marcado por uma forte tendência escapista e sobreconsumidora. (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.76).

Corroborando com essa proposta, Marcellino (2006) afirma que o lazer teria um duplo aspecto educativo, o primeiro como veículo privilegiado de educação, e o segundo como a necessidade de superação do conformismo a partir de novas dinâmicas, baseadas na criatividade e criticidade dos sujeitos, de modo que o lazer seria ao mesmo tempo objeto e veículo de educação (MARCELLINO, 2006, p.50).

Acreditamos que o caráter educacional e a possibilidade transformacional do lazer podem contribuir para que o ser real de cada sujeito se expresse de forma livre e espontânea, o que fará com que os conflitos sejam enfrentados e não evadidos ou ocultados. O que possibilitaria transformações mais significativas e duradoras (ELIZALDE, 2011, p.108).

Nesse sentido, sendo o lazer um eficiente instrumento de auxílio e, em alguns casos, o principal mecanismo educacional que visualiza a promoção humana, ao instigar os sujeitos à criação e à autonomia, ele acaba por formar sujeitos mais responsáveis em suas relações sociais, afastando assim a atitude de pura passividade receptiva (REQUIXA, 1980, p.59).

Nas ponderações acima, o lazer pôde ser explicitado enquanto instrumento de luta social e educacional. Entretanto, ao avançarmos nas discussões, percebemos a necessidade de compreender o lazer, assim como afirmam Gomes e Elizalde (2012) como uma necessidade humana, não restringindo essa necessidade apenas à sensação de que falta algo, mas verificando que “na medida em que as necessidades comprometem, motivam e mobilizam as pessoas, são também potencialidades. Assim, a necessidade do lazer não é apenas uma carência, mas também uma potência para vivenciá-lo” (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.81).

2.1 Animação cultural: múltiplas formas de provocar a ação

O lazer enquanto dimensão da cultura, mas também como a própria expressão da cultura e uma necessidade humana, reforça cada vez mais a importância da educação pelo/para o(s) lazer(es), de modo que os sujeitos se tornem mais autônomos.

Inserindo o lazer na pauta das discussões, acreditamos que este fenômeno possibilite o processo de mudança social, cultural e educacional, sendo a animação cultural parte integrante deste processo. Para Melo (2006):

A animação cultural como uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica) pautada na ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais (considerando as tensões que nesse âmbito estabelecem) ou concedem concretude à nossa existência cotidiana, construída com base no princípio de estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a ideia de indivíduos fortes para que tenhamos realmente uma construção democrática) sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do *status quo* e para a construção de uma sociedade mais justa. (MELO, 2006, p. 29)

Assim sendo, a animação cultural ou sociocultural seria um dos instrumentos para se trabalhar na independência dos sujeitos, visto que teria em sua essência o caráter libertador e a superação de limites pré-estabelecidos socialmente. Se tratando de uma pedagogia cultural, tiraria o sujeito do papel coadjuvante, trazendo-o para desenvolver

o papel principal. É uma proposta que convoca, isto é, não se trata de fazer *para* os sujeitos, mas sim fazer *com* os sujeitos.

Para atuar dentro dessa perspectiva, na prática é necessário eliminar progressivamente a rachadura entre a elite e a massa, trabalhando na desconstrução da perspectiva de dois mundos hierarquizados. Isso pode ser percebido quando tratamos de uma cultura preparada por especialistas para o uso de um grande público ou quando tratamos de uma prática especificamente restrita à elite. Dessa forma, não se trata do controle do público sobre os órgãos de cultura, mas assim de fazer da criação cultural uma experiência ao alcance de todos, ou melhor, aperfeiçoar a capacidade criadora dos sujeitos e possibilitar sua aplicação prática (MELO, 2006.p.68). Gómez (2006) também ressalta que:

A questão de *formar para transformar*, ou o que é o mesmo, de ‘educar’ ou ‘animar’ para *mudar*, sucede num desafio indesculpável para uma pedagogia cultural que combata a injustiça que pulsa em muitas das nossas atitudes e comportamentos. Uma pedagogia da cultura que combata a injustiça que pulsa em muitas das nossas atitudes e comportamentos. Uma pedagogia da cultura a que a Animação Sociocultural dá capacidade, favorecendo o desenvolvimento de programas e iniciativas que declaram a sua vontade de trabalhar por uma sociedade menos perversa e mais aceitável consigo mesma e com as condições que sustentam a vida em toda a sua diversidade; e que, aqui pela via metodológica da Animação, implica um compromisso decidido com as múltiplas e variadas formas de diversidade cultural. (GÓMEZ, 2006, p.211).

Para que a possibilidade de romper as linhas imaginárias exista é necessário que sejam utilizados os interlocutores corretos para o diálogo, ou melhor, sujeitos capacitados para fazerem a ponte e avivar esses grupos ainda em estado de latência.

No que tange as potencialidades da animação cultural, Schwartz (1979) propõe que entre as missões a serem executadas está o exercício de infiltração, como por exemplo: “[...] biblioteca associada ao centro social, prefeitura acolhendo exposições, grupos teatrais representando nas empresas, pequenas orquestras indo a hospitais, [...] exposições itinerantes, etc” (SCHWARTZ, 1979, p.69). Através dessas “pequenas” ações o público é provocado, pois, ao serem instigados, os sujeitos respondem a partir de sua participação, ou seja, essas atividades seriam o ponto de partida para que os sujeitos fossem incentivados a criar e participar do processo de concepção das práticas.

A segunda missão da animação cultural seria consequência do ato de provocar o sujeito, estaria baseada em tomar o cotidiano conforme objeto de cultura, isto é, a exploração de novos olhares. Segundo o autor supracitado, trata-se de uma “pedagogia

da atenção” que se estrutura não só em aguçar os sentidos, olhar, escutar, tocar, mas também parte da premissa do contato com o outro, com o diferente: “[...] interessar-se por seu modo de agir, pelo produto de sua competência ou originalidade, e, em sentido inverso, ter prazer em partilhar com os demais suas habilidades, suas experiências e pontos de vistas” (SCHWARTZ, 1979, p.69). Isso faz com que locais cotidianamente considerados comuns tenham suas competências ampliadas pelos sujeitos que os usufruem.

Nas palavras de Melo (2006, p. 25), o “[...] animador cultural deveria se ver como um ‘pessimista revolucionário’”. Como bem aponta o autor, dentre as características do animador cultural, deve ser levada em conta a atenção aos encaminhamentos da relação da educação para o lazer e da educação pelo lazer, que pode ser em muitos casos perigosa, devido aos riscos que se corre de um autoritarismo na intervenção pedagógica.

Dessa maneira, o animador cultural deveria ser fundamentalmente um estimulador cultural de novas experiências estéticas, “[...] um profissional que educa ao incomodar e informar sobre as possibilidades de melhor sorver, acessar e produzir diferentes olhares” (MELLO, 2006, p.60). Dessa forma se faz necessário detalhar um pouco mais sobre a trajetória histórica da animação cultural.

2.2 Vestígios históricos da animação cultural

Neste tópico verificaremos os vestígios de origem da animação cultural, para que possamos melhor compreender as raízes que delineiam as práticas da animação cultural. Segundo Badessa *apud* Silva (2008), a animação cultural tem suas origens no II pós-guerra:

[...] a primeira aparição do termo data de 1950, de uma reunião da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada na Áustria. Esta mesma autora ainda nos demonstra que o termo empregado faz referência às atividades desenvolvidas, à época, junto à educação popular, na França, e oriunda da expressão “animateur”. (BADESSA *apud* SILVA, 2008, p.48-49).

Sendo assim, nascendo com o intuito de fortalecer as nações abaladas pela II Guerra Mundial, a animação cultural seria o instrumento empregado para fazer a ponte

entre as instituições educacionais e a comunidade, através do trabalho pedagógico com a utilização de elementos culturais comuns aos sujeitos.

Dessa forma, é possível compreender a animação cultural como algo mais amplo do que uma simples terminologia. Este modelo pedagógico tem em sua base o diálogo para a ação social, que é pensada dentro de um contexto específico com uma função clara e objetiva previamente definida, com intenções ideológicas e composta em seu cotidiano por tensões e conflitos (SILVA, 2008, p.53).

Por isso a figura do animador cultural, o mediador, tem (ou deveria ter) por características a habilidade de trabalhar as diferenças interpessoais e culturais, para contribuir com a construção de uma democracia cultural, trabalhando não pelo consenso, mas sim pelo dissenso, isto é, pela coexistência de vozes e demandas múltiplas e diferenciadas (HOLLANDA, 2004, p.13). Verificamos que, nestes primeiros passos, a animação cultural atende:

[...] à necessidade de um sentimento de identificação nos países europeus, um resgate da produção cultural de um continente arrasado por duas guerras e claramente dividido pela ascensão considerável da “guerra fria”, dois blocos econômicos distintos em um único continente. Parece-nos que este aspecto nos leva a considerar que caberia a essa concepção resgatar um sentimento de pertencimento, de identificação do povo com a produção cultural de seu país. (SILVA, 2008, p.50).

Podemos considerar que, no caso do Brasil, a animação cultural dá seus primeiros sinais no movimento escolanovista. As raízes do movimento estão vinculadas à percepção de que as escolas, cada vez mais numerosas, difundiam-se pelas cidades e pelo campo. Isto é, conseqüentemente, ao atender um maior número de educandos, a procedência, as condições de saúde e a diversidade de tendências e aspirações por parte desses discentes eram das mais variáveis. Sendo assim, as práticas educacionais herdadas do século passado, já não logravam o mesmo êxito, principalmente se analisarmos que dentro das salas de aula a disciplina era “conquistada” sob o temor de castigos físicos (FILHO, 1978, p. 23).

O ensino assim passava a ser visto como instrumento de construção política e social. Foi, de fato, com a expansão dos sistemas públicos de ensino que se iniciou a elaboração de uma *pedagogia social*, de par com o desenvolvimento da *história da educação* e, a seguir, a *educação comparada*, tentava-se a compreensão do processo educacional, alargando-se o conhecimento de seus fatos no tempo e no espaço. Teorias surgiram para acentuar o primado de valores sociais na França, na Alemanha, nos Estados Unidos, embora com diferenças muito acentuadas quanto às relações entre o indivíduo e a

sociedade, ou entre as comunidades locais e a vida de cada nação, segundo as condições históricas de cada uma. (FILHO, 1978, ,p. 23).

Desta forma percebemos o movimento para que os sujeitos se tornassem mais conscientes e preparados para o futuro “mesmo quando este processo de ‘conscientização’ implicasse um certo grau de coerção sobre as consciências (BEISIEGEL, 1988, p. 50).

O movimento teve, entre suas principais influências, à filosofia pedagógica do educador norte-americano John Dewey, que a partir de novas reflexões sobre a educação coloca em “xeque” a postura de valorização da teoria em detrimento/esquecimento da prática.

A Escola Nova pode ser definida como filosoficamente baseada em Dewey, e percebemos isso ao verificar os escritos publicados para divulgar a nova proposta de ensino. Houve no Brasil uma propaganda constante e enfática sobre educação. Os jornais mantinham diariamente notícias e artigos sobre a renovação educacional (BARBOSA, 2002).

A proposta de Dewey considera a educação através do agir, trazendo à tona a experiência, também tendo por base a busca pela a autoformação e a atividade espontânea do sujeito, propondo assim uma educação que instigasse a mudança social e a transformação. Para o educador norte-americano “[...] a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um” (GADOTTI, 1993.p. 143). Sendo assim:

Para John Dewey, a *experiência concreta da vida* se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver. Segundo ele, há uma escala de cinco estágio do ato de pensar, que ocorrem diante de algum problema. Portanto, o *problema* nos faria pensar. São eles: 1º) uma *necessidade* sentida; 2º) a *análise* da dificuldade; 3º) as *alternativas* de solução do problema; 4º) a *experimentação* de várias soluções, até que o teste mental aprove uma delas; 5º) a *ação* como a prova final para a solução proposta, que deve ser verificada de maneira científica. (GADOTTI, 1993, p.143).

Sob essa nova ótica verificamos que o sujeito, que antes era passivo no processo educacional, passa a ser chamado a trabalhar por sua emancipação tendo por base uma postura mais crítica e reflexiva de mundo, através dos próprios elementos culturais que vivencia cotidianamente. Para Dewey (1978), a definição de educação estaria correlacionada como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, o que permitira um melhor direcionamento das nossas experiências futuras. Sendo assim, a

educação é fenômeno direto da vida emergindo do nível puramente animal, para o nível mental ou espiritual. Identificamos que neste processo o resultado da educação se entrelaça com os meios, do mesmo modo como os fins da vida se identificariam com o processo de viver (DEWEY, 1978, p.37-38).

Conforme Schwartz (1976), no que tange a experiência, o contato com o real como ponto de partida para a formulação de uma teoria, a ação propriamente dita, é também um meio de aprendizagem, visto que, ao invés dos sujeitos serem expostos cada vez mais tardiamente e sendo reféns de toda uma estrutura teórica retardando o tempo de ação, é possível conceber uma união entre teoria e prática desde o início do processo educativo (SCHWARTZ, 1976, p.229). Segundo o autor:

Sem, evidentemente, querer estabelecer nenhuma hierarquia entre a observação e a experimentação (assim como não pode existir hierarquia entre o olho e a mão), pensamos que a primeira aprendizagem deve suscitar e desenvolver simultaneamente a curiosidade e preparar a execução de um verdadeiro método, cuja necessidade pode não raro nascer das próprias condições da experiência. Assim agindo, o aprofundamento poderá garantir a passagem de uma ciência aprendida para uma ciência compreendida. (SCHWARTZ, 1976, p.229-230).

Assim, também podemos perceber o papel da animação cultural, estabelecendo a relação do sujeito com sua própria cultura e até mesmo com a cultura do outro que se torna mais aberta e nítida. Dentre os representantes do movimento da década de 1930, podemos citar aqui Anísio Teixeira e posteriormente Darcy Ribeiro, que buscaram apresentar as rachaduras existentes no sistema educacional, que, ao longo de muito anos, foi voltado para uma elite conservadora, as escolas públicas de horário integral seriam destinadas àqueles alunos marginalizados das classes populares. O processo educativo teria seus alicerces no trabalho, cultura e lazer necessários ao desenvolvimento. Essa seria uma medida para oportunizar a inclusão social dessas camadas populares (SILVA, 2008, p.62.63).

Ao escolher a posição filosófica de Dewey, Anísio Teixeira conseqüentemente estaria por optar pela substituição dos antigos valores inspirados na religião católica, o educador brasileiro passa a apostar na integração entre corpo e mente, sentimento e pensamento, acreditando nas possíveis mudanças sociais, contribuindo para o fortalecimento da democracia através do fortalecimento de uma infância em que as potencialidades dos educandos pudessem ser melhor exploradas socialmente, ou seja, a favor da democracia em que estavam apoiadas (NUNES, 2010, p.19). Corroborando

com a proposta de Teixeira, também Darcy Ribeiro baseava sua orientação pedagógica na interdisciplinaridade, defendendo a formação continuada de professores bem como de funcionários não docentes, a valorização do trabalho em equipe e o respeito pelo universo cultural dos alunos. Sendo assim, a animação cultural seria o elo integrador da educação com seu meio (GOMES, 2010, p.53).

Percebemos dessa maneira que essa nova proposta buscava trazer vida ao processo educativo ao aproxima-lo do contexto dos educandos, o que estaria ligado também à pluralidade das manifestações do lazer. Segundo Marcellino (2001), a “pedagogia da animação” está intimamente ligada com a concepção que retira o lazer como maneira alienante e funcionalista, e o trabalho a ser desenvolvido seria a:

[...] criação de *ânimo*, [a] provocação de estímulos e [a] cobrança da *esperança*. [À] preparação não para uma sociedade dominada pela exploração do trabalho, ou para o ideal questionável de uma ‘civilização do lazer’. Mas [a] educação para o movimento do presente, o que implica em não considerá-lo imutável e que entra em choque profundo com a visão ‘funcionalista’ do lazer, nas suas várias nuances aqui abordadas. (MARCELLINO, 2001, p.116).

Não estamos considerando e nem temos a pretensão de considerar o lazer como solução para todos os males sociais, apenas estamos afirmando-o enquanto instrumento revolucionário de educação que tem por veículo a animação cultural. A visão “funcionalista” a qual é referida trata da perspectiva muitas vezes abordada de um lazer enquanto elemento utilizado para “maquiar” as diferenças e ignorar os debates possíveis, o que só tenderia a gerar sujeitos submissos ao poder vigente. A pedagogia da animação tem justamente o objetivo de tirar o sujeito da condição estática e provocar o senso crítico.

A partir das premissas apresentadas, podemos trazer para o debate a relação dos sujeitos com o espaço de fruição cotidiano, considerando aqui o acesso dos sujeitos aos equipamentos de lazer, visto que, sejam em museus, centros culturais, cinemas, dentre outros bens distribuídos pela cidade, são constantemente citados nos regimentos das políticas públicas como formas de dar ao cidadão acesso ao lazer e à cultura. *Esse acesso aos espaços culturais e de lazer localizados na cidade estariam a serviço da animação cultural ou a uma política escamoteada, que busca a subserviência dos sujeitos?*

Verificamos que o ser humano, ao vivenciar as percepções do mundo através do paladar, do ver e do tocar, sente também a necessidade de criar, assim também como o

desejo de informação, de simbolismo e imaginário e de atividade lúdicas. Nesse sentido, a cidade, o espaço urbano, é o grande palco para a troca, os encontros e desencontros sociais podem ao mesmo tempo abrir os horizontes como também pode insular os espaços (LEFEBVRE, 2001, p.103).

A cidade com seus múltiplos elementos simbólicos é capaz de permitir o contato com o outro, com o diferente, possibilitando novos enunciados. Portanto, pode ser considerada um espaço privilegiado para se trabalhar a educação do olhar. A leitura da cidade está baseada na capacidade de observar seus códigos, linguagens, assim também como comparar pontos de vistas, emitir julgamentos e se posicionar. (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 68).

O espaço, nessa perspectiva, passa então a não ser apenas o cenário no qual os sujeitos podem se educar e se reeducar constantemente e, também, onde a cidade possa ser vista como um elemento vivo, não apenas como cenário, mas também como participante da relação social. Como bem aponta Santos (1979):

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos, são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social. A *práxis*, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado sócio – econômico, mas é também tributária dos imperativos sociais. (SANTOS, 1979, p.18).

Sendo assim, o espaço, sua fruição ou não, pode nos revelar muito sobre os imperativos sociais, como já tratamos anteriormente, quando tratamos da relação de espaços como bibliotecas, museus, centros culturais, dentre outros, em que, por falta do sentimento de pertencimento e até mesmo o medo do constrangimento, o sujeito é distanciado.

Esse “palco”, a cidade, recebeu de maneira desordenada uma grande parte de seus atores sociais, isto é, houve um aumento na população urbana que não foi acompanhado pelo desenvolvimento da infraestrutura adequada, o que gerou desníveis, diferenciando, de um lado, as áreas centrais ou os chamados polos nobres, concentradores de benefícios, e de outro, a periferia, com seus bolsões de pobreza, verdadeiros depósitos de habitações (MARCELLINO, 2008, p.134).

Sobre o desenvolvimento de determinadas áreas em contraposição ao subdesenvolvimento de outros espaços, Schwartz (1976), ressalta que apesar das

comunicações existentes, isto é, mesmo com o trânsito de informações, há um constante risco de que se amplie o fosso existente entre regiões ricas e regiões pobres (Schwartz, 1976, p.48). A partir desses apontamentos, indagamos: *como fazer da cidade e desses equipamentos instrumentos para uma sociedade mais democrática?* Certamente o caminho não é fácil, como afirma Fortuna e Silva (2002):

Poderá, sem moralismos nem nostalgias, o ‘palco’ do espetáculo urbano que os centros das cidades e os seus espaços públicos representam, tornar – se lugar de paragem, ocupação e localização de ações sociais, interrompendo a tendência para o seu uso como suporte apenas da passagem veloz dos sujeitos? Podem a cultura urbana no seu todo e, mais especificamente, as atividades culturais das cidades servir tal desiderato ou, pelo contrário, as suas tendências não podem ser revertidas e limitam mesmo a indagação de alternativas espaciais e à práticas a atual organização da vida social? (FORTUNA; SILVA, 2002, p.424).

Percebemos que cada vez mais as cidades estão destinadas a se tornarem locais de passagem, visto que a maioria das cidades não conta com espaços nem equipamentos de lazer específicos, ou quando esses espaços existem há outros fatores que influenciam na fruição, como a segurança e quesitos de ordem econômica. Quando esses espaços existem, geralmente são mantidos pela iniciativa privada e, mesmo naquelas cidades que contam com um razoável número desses equipamentos, estes não são otimizados até mesmo pela falta de divulgação. Apesar do aumento dos investimentos particulares, o poder público não pode ficar omissos (MARCELLINO, 2008, p.140).

Sendo assim, podemos e devemos considerar de maneira mais realista que, entre a intenção e a prática, existe uma distância que pode ser vencida, mas que dependerá de fatores que estão relacionados como pelo menos três dimensões, que podemos elencar da seguinte forma: o aspecto físico, isto é, existe ou não o equipamento propriamente dito; o aspecto financeiro, que envolve o valor cobrado e as despesas adicionais; e o aspecto relacionado à formação/predisposição, isto é, existe o estímulo, a mediação ou alguma intervenção pedagógica que possibilite a compreensão das manifestações culturais? (MELO, 2006, p. 282). Para o mesmo autor:

Em função desse afastamento de cidadão e cidade, alguns problemas são bastante visíveis para todos, como a violência crescente e o aumento do desordenamento urbano, que não podem ser reconhecidos somente enquanto consequências da ordem econômica. Inseridas nas preocupações de minimizar os problemas, e não solucioná-los, podemos identificar uma série de propostas paliativas de intervenção no espaço urbano, que surgem com o argumento a princípio louvável de melhorar a cidade para todos, mas normalmente se estabelecem como maquiagens para tornar mais agradável a vida daqueles que já estão longe das periferias. (MELO, 2006, 2006, p.09).

No que tange o acesso aos equipamentos, tanto Melo (2006) quanto Marcelino (2006), apontam que a compreensão dessa produção e do acesso aos bens culturais não podem ser compreendidos a partir do oferecimento de eventos esporádicos. O caminho que é proposto estaria correlacionado com a educação. Segundo Melo (2006):

Há que se investir em um projeto pedagógico contínuo e prolongado, que procure despertar em cada indivíduo a compreensão de que mais do que consumidor da cultura é também produtor de cultura. Devem-se criar condições para que as pessoas tenham o direito *sine qua non* da escolha. (MELO, 2006, p. 282).

Sendo assim, não adianta apenas os equipamentos existirem, é necessário que a possibilidade de fruição desse meio aconteça, de modo que, se a animação cultural, este aparato pedagógico, não estiver pautado em uma prática libertadora, pouco adianta a criação e a abertura de espaços burocraticamente formulados e intitulados *para* o lazer. No caso específico deste trabalho, que tem seu foco em um museu, podemos avaliar que nada adiantaria esse espaço de preservação da memória existir, se os sujeitos não são capacitados e incentivados a fruí-lo.

Agora, com o intuito de aprofundar no foco principal de nossa pesquisa, isto é, o Museu Mariano Procópio, localizado na cidade de Juiz de Fora/MG, é necessário contextualizar o leitor, caminhando a partir das concepções teóricas já tratadas nos capítulos anteriores, de modo a analisar o museu em questão. No capítulo seguinte apresentaremos uma breve conjuntura histórica do museu, perpassando sua trajetória de formação e também as práticas de animação cultural ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990.

CAPÍTULO 3 - MUSEU MARIANO PROCÓPIO/JF-MG

Neste capítulo iremos interligar a atuação do Museu Mariano Procópio, através do cruzamento das informações descritas nos relatórios anuais da instituição entre os anos de 1980 – 1996, com as notícias publicadas nos jornais *Diário Mercantil* (1980 – 1984), *Tribuna de Minas* (1985 – 1986/ 1990 - 1996) e *Tribuna da Tarde* (1987- 1990). Importante ressaltar que esses jornais tiveram, no caso do *Tribuna de Minas* ainda tem, grande circulação em Juiz de Fora. Os três jornais consultados fazem parte do Grupo Solar de comunicação, sendo possível perceber uma variação no perfil do *Tribuna da Tarde*, que se diferencia dos outros dois jornais consultados. Este surge em 1986 e tem seu foco nas notícias municipais, em sua maioria de cunho sensacionalista, com poucas notícias ligadas à parte artístico-cultural da cidade, de modo que, conseqüentemente, as notícias do museu perderam espaço, conforme será visualizado nas páginas a seguir.

Buscar-se-à com isso averiguar as atividades desenvolvidas no MAPRO/JF, durante o período proposto nesta pesquisa. Consideramos relevante a pesquisa nos jornais citados acima, pois além de serem uma das principais formas de apresentação do cotidiano da cidade, em seus aspectos sociais, políticos e culturais, também expõe pontos de vistas diferentes daqueles produzidos pela própria instituição em seus relatórios anuais.

Sob essa perspectiva, acreditamos que seja possível fazer uma análise das práticas de animação cultural no Museu Mariano Procópio no período de 1980 – 1996, considerando assim como foram desenvolvidas as práticas educativas e de difusão do MAPRO – JF/MG. Em primeiro lugar, questiona-se: *O que foi produzido e como foi produzida a dinâmica educacional no museu?*

Para que estejamos melhor embasados na análise, é necessário remeter as origens do instituição, visto que, ao observarmos o contexto de formação do museu, a reunião do acervo e sua trajetória até a década de 1980, proporciona-nos uma amplitude maior de análise.

3.1 Uma casa de muitas lembranças

A história do Museu Mariano Procópio está intimamente vinculada às origens de da cidade interiorana de Juiz de Fora/MG, que está localizada na região da Zona da

Mata mineira. Iniciados com Mariano Procópio, os empreendimentos da família Ferreira Lage¹¹ tiveram seu ponto de origem na edificação da estrada União e Indústria, que ligava Juiz de Fora a Petrópolis/RJ. A partir do capital herdado da produção cafeeira:

Mariano ampliou o leque de atividades familiares, com investimento em comércio e aquisição de terrenos e imóveis. E visita aos Estados Unidos, conheceu o processo de produção da estrada macadamizada. De volta ao Brasil, apresentou o projeto a D. Pedro II, envolvendo a construção e a exploração comercial, por 50 anos, da estrada. Com aprovação imperial, estabeleceu em sua Companhia União e Indústria na região até então conhecida como Rio Novo e loteou terrenos para a vinda de imigrantes alemães e italianos (MAPRO, 2006, p.09).

Como podemos perceber, os investimentos gerados pela família Ferreira Lage, podem ser visualizados como um dos impulsionadores econômicos, populacionais e culturais, visto que, ao trazer imigrantes alemães e italianos para o trabalho na estrada União e Indústria, conseqüentemente acarretaria em trazer um novo perfil cultural para a cidade. Essa enchente demográfica ocorrida na cidade é apontada por Musse (2008) da seguinte maneira:

Os primeiros imigrantes chegaram à cidade em janeiro de 1856. Eram 150 pessoas, entre engenheiros, técnicos e operários, com o objetivo de planejar a estrada União e Indústria. Dois anos depois, em 1858, chegariam mais 1165 alemães, estes vinham com o objetivo de formar uma colônia para o abastecimento agrícola do mercado interno (MUSSE, 2008, p.75).

Percebe-se assim que a relevância dos investimentos da família Lage em Juiz de Fora não se resumiu apenas aos investimentos econômicos da cidade, mas também cultural. Outro ponto importante para se analisar, para verificarmos o desejo de projeção social do patriarca, foi representado através do próprio traçado e definição da União e Indústria. Segundo Costa (2011):

Ele (o traçado) fora desviado, sob orientação de Mariano Procópio, da antiga estrada do Paraibuna, importante via da cidade, o que significou perdas econômicas para as elites locais. Além disso, com a chegada da Estrada de Ferro, Mariano, enquanto diretor da Companhia, não construiu uma estação no centro de Juiz de Fora, optando por alocá-la em frente à sua Chácara, o que gerou muitos protestos da população. Assim, o desejo de fortalecimento político por parte de Mariano Procópio acabou ferindo interesses tanto das elites, como de boa parte da população (COSTA, 2011, p.44).

¹¹ Descendente da família Armond, de Barbacena(MG), que por sua vez, teve destaque no cenário político e acumulou finanças provindas da produção de café. A família foi proprietária da fazenda de Sant'Anna, que acumulou o maior número de escravos da região, sob a administração da matriarca Maria José Ferreira Lage. A família é formada pela matriarca e seus três filhos: D. Marianna, D. Maria José e Mariano Procópio (COSTA, 2011, p.39).

A projeção da família Lage ocorreu em meio às disputas, mas devido à vinculação com a família real, proporcionada a partir da construção da União e Indústria. Isso proporcionou a Mariano Procópio uma aproximação com a Corte, gerando assim um status real para o patriarca, visto que a rodovia funcionou como catalisador de lucros para a economia interna do país, otimizando também a ligação da capital com o interior.

Após a morte de Mariano Procópio em 1872, a linhagem da família é continuada pela matriarca Maria Amália Coelho e seus descendentes Frederico e Alfredo Ferreira Lage, que passam a residir na França e onde foram educados segundo os padrões europeus, aliás, como grande parte da burguesia brasileira do século XIX fora instruída. Com o seu retorno ao Brasil, isso renderia maiores recursos para se combater um possível esquecimento da memória de Mariano Procópio em Juiz de Fora, visto que, em diversos momentos, Alfredo, já na fase adulta, faz questão de rememorar e trazer a figura do pai enquanto mito fundador da cidade. Um exemplo claro desse objetivo a ser almejado é a constituição de uma memória que é representada com a constituição do museu, que é nomeado em homenagem ao pai, conseguindo dessa forma gravar no nome da família na história da cidade (COSTA, 2011, p.45-46).

Para analisarmos a formação do MAPRO/JF, é necessário expandir o olhar para todo um contexto nacional. Dessa forma, perceberemos com maior clareza parte da essência em que o espaço foi constituído, além de uma apresentação do imaginário nacional do século XIX, sendo possível analisar de maneira menos superficial o que o museu representou e o que passou a representar.

No panorama brasileiro, vemos que o movimento museológico teve seus primeiros passos no século XIX e, posteriormente, foi expandido durante a primeira metade do século XX, conforme já apontado anteriormente no primeiro capítulo. Este momento representa ao mesmo tempo a insegurança de uma nova nação como também o desejo por novas estruturas sociais, momento esse em que o país, recentemente emancipado, tinha a necessidade de fomentar uma nova identidade, devido ao desejo de desvinculação das matrizes do Império Português e tudo o que ele ainda representava no imaginário nacional.

No ano de 1922, diversos projetos de nação são apresentados, e a partir desse momento ocorre a criação do Museu Histórico Nacional em meio às comemorações do centenário da Independência e a Exposição Internacional, bem como a Semana de Arte

Moderna, que contou com a participação de personalidades das artes, pintores, escultores, literatos, músicos e artistas de teatro.

No que se refere à cidade mineira de Juiz de Fora, sob a perspectiva de sua dinâmica museal, devemos considerar que, durante esse período, o município incorpora uma supervalorização da elite cultural da cidade alegando “o papel de urbe ‘moderna’, ‘progressista’, ‘industrializada’ e ‘de grande futuro’, situação esta que lhe rendeu, entre outros, os epítetos de Manchester Mineira e Barcelona Mineira” (OLIVEIRA, 2010, p.298).

Como cidade do século XIX, Juiz de Fora não participa da cultura colonial mineira. A proximidade e o maior intercâmbio econômico e cultural com o Rio de Janeiro, assim como a luta política contra o predomínio da zona de Mineiração, provocam na cidade um maior cosmopolitismo, uma abertura mais acentuada se compararmos com o antigo centro do ouro. Até a década de 20, Juiz de Fora é apontada como o centro cultural do Estado, seja pelo número de jornais e teatros, seja pela expressão de suas escolas e instituições culturais (CHRISTO *apud* MUSSE, 2008, p.92-93).

É dentro desse cenário de protagonismo cultural almejado por Juiz de Fora no âmbito de Minas Gerais que Alfredo Ferreira Lage inicia seu projeto memorialístico. Apesar da formação em Direito na Faculdade de São Paulo, Alfredo não exerceu a profissão, optando por administrar os bens familiares, possibilitando-o de conviver com importantes intelectuais da época.

Importa destacar que a coleção formulada por Alfredo demonstra os caracteres do colecionismo do século XV ainda muito comum no século XIX, isto é, havia um grande ecletismo no acervo apresentado, que variava de fotografias familiares a quadros de grandes artistas. Aproveitando-se dos leilões ocorridos no período republicano, Alfredo buscou ampliar sua coleção, adquirindo objetos provenientes da família imperial (MAPRO, 2006, p.12-14). Como bem nos aponta Menezes (2013):

Os museus e arquivos, ao abrigar artefatos de toda ordem, tornaram-se poderosos colecionadores. Colecionismo institucional e privado compartilham procedimentos que orientam a produção de sentidos em torno da definição biográfica de seu titular. Em outras palavras, a coleção alimenta e molda formas de identidade as mais diversas, desde aquelas de estrutura nacional até outras, de natureza individual e afetiva. O colecionismo é, por isso uma plataforma estratégica quando se trata de entender aspectos da produção das relações sociais. Para tanto é preciso historicizar as práticas da curadoria que estão na origem de coleções privadas tornadas institucionais (MENEZES, 2013, p.90)

Sendo assim, torna-se necessário refletir acerca do ato de formulação de uma coleção que significa conseqüentemente captar os sentidos e significados pelos quais o proprietário do acervo pretende oferecer ao público. As coleções de Alfredo foram adquiridas a partir de viagens e leilões. Os instrumentos que poderiam ser utilizados para indicar os laços existentes com personalidades influentes e com a própria família imperial eram variados desde documentos como cartões postais até dedicatórias e cartas. Um aspecto interessante da coleção é a relevância que as fotografias apresentam neste contexto, visto que no século XIX as técnicas de registro visual se desenvolveram. Conforme apresenta Ferraz (2014):

Além de fotografias de membros da Família Imperial e de membros da Família Ferreira Lage e Cavalcanti, os álbuns apresentam fotografias de personalidades, famílias da nobreza europeia, religiosos (Papais, bispos, cardeais, patriarcas, padres, e Alan Kardec) de Napoleão Bonaparte (foto de litografia), atrizes e cantoras francesas, cientistas, intelectuais, filósofos (Rousseau, Kant, Voltaire), músicos (Mozart, Beethoven) e escritores (Cervantes, La Fontaine, Molière, Victor Hugo), numa narrativa imagética da cultura universal, notadamente a cultura ocidental. Muitos dos retratados já eram falecidos quando a fotografia foi inventada. Tornou-se uma prática recorrente por parte dos estúdios a reprodução fotográfica de gravuras e pinturas destes personagens e sua comercialização para fins de colecionismo. Entre os retratados presentes na coleção, estão os chamados “tipos humanos”, negros, indígenas, trabalhadores urbanos, personagens do Império Turco Otomano, tipos com trajes típicos da Grécia, da Suíça, da Hungria, da Rússia, da Áustria, entre outros. (FERRAZ, 2014, p.66).

No caso de Alfredo, o “pai fundador” do MAPRO, assim como grande parte dos sujeitos influentes do século XIX e XX, há o desejo de salvar a memória familiar do esquecimento, colecionando e preservando esses registros. Ao juntar com os registros de sua família fotografias de grandes personalidades, vislumbra-se uma estratégia de reminiscência, isto é, explicitar o valor simbólico da relação entre a família Ferreira Lage com grandes artistas e intelectuais. Inicialmente, essa coleção foi aberta ao público nos anos de 1921/22 (COSTA, 2011, p.60).

É preciso ressaltar que, apesar de constantemente os estudos desenvolvidos focarem no aspecto aurático de formação do acervo salvaguardado por Alfredo, o MAPRO/JF não se constitui apenas pelo prédio que abrigou a família Ferreira Lage e que posteriormente passou a abrigar o museu. O espaço é formado pela *Villa*, “[...] construção palaciana em estilo renascentista, da Chácara Mariano Procópio destinada ao veraneio da família Lage” (MAPRO, 2006, p.10). É lá que se passou a abrigar as principais galerias do museu. Já o prédio que abrigava a sede da casa, chamado de Mariano Procópio, também foi denominado de Mausoléu, sendo inaugurado em 1933.

Outro ambiente que contribuiu para a divulgação da memória da família Ferreira Lage é representado pelo Parque do museu, que é composto por uma vegetação arbórea de autoria de Auguste François Marie Glaziou¹², paisagista que projetou os jardins para família imperial e para grande parte da elite do Império português. Nesse sentido, o parque é peça fundamental no cenário criado por Alfredo e “[...] compreende o Parque do Museu como área de lazer da população e prevê, em seus relatórios, a construção de pista de patinação, quadras de vôlei e piscinas” (MAPRO, 2006, p.16). Posteriormente, verificaremos que o parque do museu foi uma das estratégias utilizadas pelos gestores da instituição, quando o acesso ao acervo e as principais galerias estiveram restritas.

Nota-se que o projeto de lazer proposto por Alfredo estava associado a práticas recreativas e à inserção de equipamentos específicos para a prática do lazer. Sendo assim, todo o espaço formava uma integração clara entre lazer e memória. Percebe-se que a herança colonial, Europa-Brasil, influenciou de maneira nítida os parâmetros sócio-culturais, conforme exemplificado acima, pois se percebia que era dado um estatuto privilegiado, por parte da elite brasileira, ao encaminhar suas crianças para o sistema educacional europeu e as retornarem anos depois como advogados, médicos e engenheiros

Através do incentivo à memória familiar, Alfredo buscou trabalhar também as lembranças de um passado áureo da cidade de Juiz de Fora, do qual a família Ferreira Lage participou ativamente. O pai fundador manteve-se à frente de seu projeto memorialístico até o ano de sua morte. Segundo Costa (2011):

Ao longo de sua história institucional, o Museu foi alocado sob diferentes enquadramentos na memória “oficial” da cidade, mas tornou-se um lugar experiencial, com a aura de uma residência, de uma família e de uma coleção de objetos de um tempo passado, impregnados com a presença da Família Imperial. No entanto, a experiência que transforma um espaço em um lugar pode se alterar com a passagem do tempo. É interessante notar que, atualmente, Juiz de Fora não é mais a “Manchester mineira”, tendo-se tornado uma cidade de serviços e de passagem para viajantes e estudantes. Um espaço urbano no qual a sociedade vivencia a destruição de boa parte dos símbolos do seu antigo progresso, como as fábricas, os palacetes ecléticos, os cinemas e os teatros, que desaparecem devido à especulação imobiliária.

¹² Auguste François Marie Glaziou, nascido na França em 1833, formado em engenharia e estudioso de botânica, foi responsável por projetos paisagísticos ligados a Corte no período do Segundo Reinado, como: Quinta da Boa Vista, Campo de Santana e também pelos jardins das residências do Barão de Nova Friburgo e Barão de Mauá. Morreu na França em 1906. Em: < www.casaruibarbosa.gov.br>. Acesso em: 26 de jun. 2015.

Assim, em um movimento intenso de destruição, que apaga os sinais do “tempo moderno”, uma nova visualidade para a cidade se cria.(COSTA, 2011, p.199).

Pelo que Alfredo demonstrou em sua gestão, uma necessidade intrínseca de fazer com que o MAPRO representasse o grande passado da cidade em meio a um tempo de grandes mudanças na estrutura social, econômica e cultural de Juiz de Fora, a urbe juizforana se metamorfoseava.

3.2 A memória tem que continuar: transição de gestão

A gestão do museu após o falecimento de Alfredo foi assumida por Geralda Armond, prima de Alfredo e primeira diretora nomeada do MAPRO/JF. A nova diretora obteve destaque devido à sua dedicação à instituição, numa gestão de 36 anos de duração. Posteriormente ao aceite do seu nome para a direção do MAPRO/JF, foi contabilizado no relatório de 1944 o total de 13.345 peças. Nesse período o museu manteve-se fechado por volta de dois meses – momento em que houve a contribuição do SPHAN, com a indicação do conservador Mário Barata para acompanhar o primeiro inventário da instituição (COSTA, 2011.p.78).

Observa-se que, nesse período inicial de sua gestão, Geralda busca “deixar a casa em ordem”, valorizando a organização do acervo. Como nos aponta Ferraz (2013):

Em 1944, com o falecimento do doador, é elaborado o Arrolamento dos Bens Artísticos, Históricos e Científicos do Museu Mariano Procópio, importante fonte de pesquisa da coleção. Neste período o MMP já contava com um acervo muito heterogêneo: joias, moedas, medalhas, indumentárias, armas, móveis, pinturas, esculturas, porcelanas, pratarias, cristais, animais empalhados, minerais, livros, documentos, fotografias, gravuras, entre outras categorias de objetos, com forte influência dos séculos XIX e início do XX, conforme o gosto do colecionador. (FERRAZ, 2013, p.65).

Essa primeira catalogação foi uma das primeiras tarefas desenvolvidas por Geralda Armond. No período que esteve à frente da instituição, foi possível perceber claramente a busca por uma exaltação da memória familiar, continuando o legado deixado por Alfredo Ferreira Lage.

Para tanto, a diretora utilizou principalmente de escritos poéticos, crônicas de caráter biográfico, publicadas em sua coluna semanal de nome “Cartão Postal” no *Diário Mercantil*. Observa-se que a relação entre público e privado se entrelaçam e reforçam-se mutuamente. Podemos perceber o saudosismo de Geralda em relação a todo

o passado familiar e também qual a representatividade da instituição segundo a diretora do museu. Em celebração ao aniversário institucional, publica na sua coluna semanal:

De alma liberta, de coração povoado de Sonhos e de alegria, e assim, momentaneamente afastada das lides de meu querido Museu, vejo passar mais uma data de aniversário de nascimento do grande fundador daquela casa, daquele artista sutil, daquele sonhador ingênuo, dotado de espírito nobre e gentil, de inteligência panorâmica e que era Alfredo Ferreira Lage. Tendo trazido para a vida a faculdade de amar o belo e de praticar o bem, atravessou a mocidade como um príncipe feliz, organizando até ser colhido pela morte, o belo Museu Mariano Procópio, que é hoje, um dos lugares santos de nossa terra. (ARMOND, 1956, s/p.).

Apesar de não desejar estender o estudo referente aos gestores anteriores à década de 1980, percebe-se, pela citação acima, a nostalgia do passado e também uma sacralização do MAPRO/JF, ao considerá-lo como “um dos lugares santos” da cidade e adjetivar o pai fundador da instituição como um “sonhador ingênuo”.

Assim como a maioria dos espaços destinados ao cultivo da memória, acreditamos que não há ingenuidade nesse aspecto. Cabe questionar: *o que foi adquirido? O que estava sendo exposto?*

Conforme nos aponta Pollak (1992, p. 203), “[...] a memória sempre é seletiva. Nem tudo fica gravado. Nem tudo fica registrado”. Por isso cada detalhe influencia de uma forma ou de outra o olhar do visitante, que, como lembramos aqui, não é passivo no processo de musealização das coisas. Nesse mesmo fluxo a nova diretora do espaço, ao relatar as lembranças em seus escritos, reverberava todo esse sentimento para a sociedade juizforana. É perceptível quanto o MAPRO/ JF ganha status de espaço capaz de manter a memória de toda uma cidade.

Na década de 1950, período que a crônica acima foi publicada, a cidade caminhava sob novas perspectivas, com o fluxo da política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek desenvolvida em todo país, mas ao mesmo tempo passava por problemas econômicos devido ao grande deslocamento de mão de obra para grandes centros industriais nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Como nos aponta Musse (2008), ao analisar o imaginário social juizforano:

Apesar das dificuldades típicas de uma cidade do interior e da falta de perspectivas de trabalho e ascensão social para as novas gerações, os anos cinquenta são recordados por muitos juizforanos como anos de sonho, algo que possivelmente ter a ver com a “aura” desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, com a conquista da Copa do Mundo, na Suécia com a bossa nova e o Cinema Novo. Mas a cidade passa por dificuldades econômicas e, para muitos jovens, o sonho já não se limita mais a vida pacata

do interior. As imagens do cinema, as informações que chegam pelas ondas do rádio e as promessas da ainda incipiente televisão parecem conformar um novo imaginário (MUSSE, 2008, p.118).

Podemos perceber que o cinema tem uma grande representatividade, visto que a arte representada através de imagens em movimento também indicava a modernidade e uma manifestação que necessitava de investimentos financeiros devido aos gastos procedentes do envolvimento de muitos profissionais, materiais para a produção e também questões relativas à exibição dos filmes, como a dependência constante de salas e equipamentos específicos (MELO, 2001.s/p). Segundo o autor:

No que se refere a sua dupla dimensão arte/indústria, alguns autores defendem ainda mais: que o cinema é o produto mais adequado a uma nova estética de excitação e estimulação sensorial típicas da vida agitada da modernidade, cujo sentido de velocidade é sempre presente. Estaria o cinema diretamente ligado aos momentos iniciais da sociedade de espetáculo, sendo um produto plenamente a ela ajustado (ibidem, 2001, s/p).

É justamente a excitação e estimulação sensorial que são contrapostos a um saudosismo constantemente referenciado no MAPRO/JF. Essa relação expressa bem o jogo entre o passado e o futuro. Segundo Costa (2011), compreender as atividades desenvolvidas nos museus, representadas através de ações educativas, publicações e exposições temporárias ou permanentes, significa buscar compreender os sentidos e significados que são sempre polissêmicos, pela variedade de maneiras as quais são apropriadas (COSTA, 2011, p.241). Segundo a autora:

No caso do MMP, os rituais de comemoração da cidade e da pátria foram um dos meios mais utilizados e efetivos para promover a sua inserção no cenário museológico e no circuito político municipal, regional e nacional. Mais do que isso, tais rituais se constituíram em momentos para reforçar o seu projeto pedagógico, calcado em um sentido de história cívico-patriótica e direcionado a um futuro, definido como progresso/desenvolvimento, bem nos termos de uma história memória da nação, segundo paradigma construído no século XIX. (COSTA, 2011, p.242).

A diretora do museu consegue até o final da sua gestão manter o processo pedagógico ativo na instituição baseado na ritualização do culto aos “grande heróis” nacionais”. Verificaremos no próximo tópico como a estrutura do MAPRO/JF foi mantida após a modificação de gestão na instituição. A partir da década de 1980, a instituição passa a ser gerida por terceiros.

3.3 Novos atores em cena: a construção de outros paradigmas

Verificamos que este período, no qual delinearíamos mais detalhadamente as práticas de animação cultural, é de extrema delicadeza, pois percebemos que, ao ter o elo familiar quebrado, visto que agora o MAPRO/JF seria gerido por terceiros, o comando da instituição seria decidido pelo Conselho de Amigos do Museu¹³. No Relatório Anual de 1980 essa questão é apresentada da seguinte forma:

Dia 13/09 – Reunião extraordinária do Conselho de Amigos do Museu, presidida pelo presidente Edson Motta. Presentes: Prof. Rainho, Secretária de Governo Prof. Ismair Zaghetto, Superintendente da Funalfa, coordenador do P.H.A, da Funalfa Carlos Henrique e diversos Conselheiros. Nessa reunião foi prestada a homenagem a memória da falecida diretora do museu, D. Geralda pelo pres. Edson Motta, que em seguida passou a palavra ao vice – pres. Almir de Oliveira que prosseguiu a homenagem. A seguir foram discutidos assuntos relativos ao museu, tendo Prof. Rainho falado da necessidade de se estruturar o Mariano Procópio. Com a morte da diretora, o cargo, foi extinto de acordo com a Lei que o criou, da mesma maneira que vem sucedendo há anos com vários cargos que já existiram no museu. (RELATÓRIO ANUAL, MAPRO, 1980, p.02).

Podemos perceber, conforme é apontado no relatório da instituição, uma necessidade de reestruturar o museu, visto que, principalmente por questões estruturais, as obras no prédio principal, iniciadas ainda na gestão anterior, a visitação ao museu ficou restrita apenas à Sala de História e ao Pavilhão Agassis. Segundo o mesmo relatório, o museu estaria repleto de obras, por todos os lados, havendo urgência de determinados consertos e conservação da instituição. A grande lamentação exposta no documento refere-se à utilização do espaço por parte das crianças. A avaliação da frequência do museu é referida da seguinte maneira:

Pelo que se pode avaliar o Museu, embora resumido em suas Salas de Exposição do Acervo, continua sendo bastante frequentado. Aos domingos então, é surpreendente o nº de pessoas que o visitam incluindo o parque, calculado em 270.000 pessoas. Especialmente agora, tempo de jaboticabadas, a gurizada que chega em grupos, se diverte trepando nas árvores (RELATÓRIO ANUAL, MAPRO, p.05, 1980)

Dessa forma, apesar da restrição do espaço físico, as atividades da instituição mantiveram-se, talvez não de uma forma plena, mas pelo que se pode observar conseguiu manter certo índice de visitantes, valorizando o espaço do parque que possivelmente contribuiu para a fruição do museu.

¹³ Quando foi doado à municipalidade, em 1936, foi instituído por Alfredo Ferreira Lage um “Conselho de Amigos”. O doador nomeou os trinta primeiros conselheiros, que teriam, posteriormente a função de nomear outras vagas que surgissem. O “Conselho de Amigos” tem a função de velar pelos cumprimentos das cláusulas de doação do museu e de fiscalizar sua administração. (TRIBUNA DA TARDE, 1990.p.09) colocar data completa

Houve, entre 1980 e 1983, um período de transição, que foi caracterizado pela constituição de suas bases ideológicas sob a ótica de um novo gestor. O MAPRO/JF foi assumido pela funcionária Lúcia Gonçalves da Costa que esteve à frente do museu até a nomeação do futuro diretor do espaço.

Ainda com a mudança de gestão e com as diversas obras que estavam sendo desenvolvidas nos prédios principais, a frequência de visitantes permaneceu constante. Conforme consta no Relatório Anual de 1981, no mês de julho, período de férias escolares, o museu continua enquanto opção de lazer na cidade, sendo interessante salientar que, devido à demora das obras desenvolvidas no MAPRO/JF, os visitantes passam a indagar sobre a inauguração dos trabalhos desenvolvidos na instituição, informação essa, aliás, contida no relatório de 1981 nos seguintes termos:

Como ocorre todos os meses, o Museu continua com boa frequência. O Parque fica colorido com inúmeros carros estacionados, adultos e crianças passando de um lado para o outro. Nem mesmo a temperatura baixa que atingiu Juiz de Fora afastou o pessoal, que vê no passeio ao Mariano Procópio uma opção de lazer – talvez a única – sem despesa alguma, onde se goza de ar puro e entretenimento cultural, graças a Alfredo Ferreira Lage. As obras do Museu continuam em ritmo normal, já demonstrando que são uma realidade. Contamos com um banheiro condigno para uso dos funcionários, dentro dessas obras, que não aconteciam a anos. Os visitantes indagam sobre a época de inauguração dessas obras com bastante entusiasmo e ansiedade (RELATÓRIO ANUAL, MAPRO, 1981, p. 09).

É possível perceber pela citação acima uma exaltação da figura de Alfredo Ferreira Lage, devido ao ato de criação de um espaço em que as pessoas pudessem gozar de ar puro e entretenimento cultural. Outro ponto que pode ser observado é o modo enfático pelo qual o museu é considerado como opção de lazer, talvez a única que seja possível usufruir de maneira gratuita na cidade.

Neste meio tempo, de 1980 a 1983, os Conselheiros do Museu se movimentaram para que a tríplice aliança fosse encaminhada ao prefeito, para a escolha de um gestor para a instituição de acordo com a cláusula 6º da Escritura de Doação. Dentre os candidatos estavam: Arthur Arcuri; José Tostes Alvarenga Filho e Henrique José Hargreaves.

José Tostes Alvarenga Filho tomou posse do cargo de diretor do MAPRO/JF no ano de 1981 e ficou até o ano de 1983, sendo substituído por Arthur Arcuri. O novo diretor já estava de certa forma vinculado à instituição, isto é, as obras de ampliação e

remodelação descritas nos relatórios anuais foram efetuadas pela empresa de sua família, a Pantaleone Arcuri¹⁴.

Percebe-se, com a posse de Arcuri, que o MAPRO/ JF passa a ganhar uma feição um pouco mais técnica e mais rigorosa diante do funcionamento do museu, isto é, as questões de cunho físico do espaço, como a restauração e recuperação de parte dos prédios e do acervo assim também como a formação e contratação de novos funcionários passou a ser uma das prioridades. Segundo o Relatório Anual de 1983:

Após a restauração, a construção de acréscimos no edifício Anexo e a recuperação do subsolo da “Villa”, serviços executados pela administração municipal anterior, o Museu conta, hoje, com maior área disponível, porém ainda insuficiente para apresentar o seu diversificado e importante acervo, principalmente para atender às necessidades mínimas para o seu perfeito funcionamento, como centro, que é, de educação, cultura, história e arte (RELATÓRIO ANUAL, MAPRO, 1983, p.01).

Nota-se que os recursos disponíveis eram considerados ainda insuficientes para o perfeito funcionamento do museu. Devido à necessidade de se reorganizar espaços, foi necessária, assim, uma rearticulação do MAPRO/JF, de modo a liberar mais espaços para as exposições do acervo e melhorar a circulação dos visitantes. Nesse sentido, a forma pela qual as exposições do acervo estavam dispostas também se alterou, na medida em que o acervo passou a ser organizado a partir de uma ordem cronológica. O ato de educar e difundir o museu claramente se modifica.

Observa-se que a instituição sai de certa forma de um “casulo”, isto é, no período de transição até a nomeação de Arcuri em 1983, é possível considerar que a instituição se manteve desenvolvendo atividades básicas de visitação, conseguindo manter um número médio de visitantes ao ano. Neste primeiro ano de gestão de Arcuri, nos parece que o museu conseguiu ir mais além desses serviços básicos de atendimento ao público, buscando atuar de maneira mais efetiva nas práticas de difusão, o que lhe rendeu um aumento no número de visitantes, mesmo com a cobrança de ingressos. Conforme aponta o relatório anual de 1983:

5.2 - Visitantes: o número de visitantes varia conforme os dias da semana, atingindo o seu máximo no domingo e conforme a época do ano, sendo maior no verão, principalmente no período de férias escolares. A contagem dos visitantes é feita através do número de ingressos vendidos e em livro próprio, o visitante registra seu nome, profissão e cidade de origem. Para fins

¹⁴ Empresa do ramo de construção civil, fundada pelo imigrante italiano Pantaleone Arcuri. A companhia atuou no final do século XIX e início do século XX, sendo responsável por obras públicas dentre as quais estão o Parque Halfeld e a Câmara Municipal (OLENDER, 2014,s/p).

de estatística, o próximo livro indicará, também a idade, o sexo e o grau de escolaridade. Em 1983, o Museu recebeu a visita de 44.618 visitantes e a maior frequência, num domingo, alcançou 815. Para despertar o interesse das crianças pelo Museu foram expedidos convites às escolas locais, concitando – as a programarem visitas guiadas de seus alunos ao Museu, em datas pré-fixadas. Assim, orientadas por museóloga, cerca de 1.200 alunos de 18 escolas visitaram o museu. (RELATÓRIO ANUAL, MAPRO, 1983.p.10).

Pela citação acima, podemos notar alguns aspectos que revelam uma nova forma de divulgar o acervo e educar no museu. A relação entre museu e escola é o que ajuda a manter a frequência do museu de certa forma estabilizada, em contrapartida a escola estaria consequentemente proporcionando para os educandos o contato com a instituição museal, ressaltando que para muitos dessas crianças e jovens, possivelmente, este movimento poderia ser a iniciativa necessária para outras possíveis visitas.

Segundo Bourdieu e Darbel (2003), a instituição escolar tende a inspirar certa familiaridade com o universo da arte, verificando-se que nela, ainda que maneira deficiente, o contato entre sujeito e obra de arte é feito. Isso pode contribuir para o arrefecimento do sentimento de incapacidade quanto à decodificação dos códigos apresentados no espaço museal, na medida em que a sensação quanto à impossibilidade de se apropriar das obras de artes é minimizada, possibilitando, assim, que os sujeitos se sintam mais capacitados a futuramente visitar novamente o museu.

Em 1984, a média de visitantes varia pouco diante dos números apresentados no ano anterior. Nota-se que o perfil da maior parte dos visitantes do MAPRO/JF são estudantes da rede municipal, estadual e particular. Também neste ano, são apresentados esforços para a divulgação do museu, como a confecção de folders e folhetos sobre a História do Brasil e o acervo do museu. Talvez o desejo de confeccionar folders e folhetos que divulgassem o MAPRO/JF representasse a necessidade de um agente facilitador para a descodificação do acervo e apreensão dos significados que a instituição desejaria passar para seu público. Conforme nos aponta Bourdie e Darbel (2003):

A ausência de qualquer indicação capaz de facilitar a visita é considerada pelos visitantes oriundos das classes populares, às vezes, como a expressão de uma vontade de excluir pelo esoterismo ou, no mínimo como afirmam naturalmente os visitantes mais cultos, uma intenção comercial (a saber, favorecer a venda dos catálogos). De fato, flechas, tabuletas, guias, conferencistas ou recepcionistas não conseguiriam substituir verdadeiramente a falta de formação escolar, mas proclamariam, por sua simples existência, o direito de ignorar, o direito de estar presente como ignorante, o direito dos ignorantes de estarem presentes; contribuiriam para minimizar o sentimento

de inacessibilidade da obra e de indignidade do espectador[...] (BOURDIEU; DARBEL, 2003, p.84).

Percebe-se a necessidade de captar o público através da apresentação do museu à comunidade, buscando o resultado de aproximar o a instituição museal dos sujeitos, de modo que estes se sentissem pertencentes à história da instituição. A gestão do espaço museal, por sua vez, também utiliza-se da televisão, principalmente através das emissoras Globo e TV Tiradentes¹⁵, como meio de propagar o acervo e proporcionar o interesse do público, não apenas em nível municipal, mas percebe-se o desejo de uma amplitude a nível nacional.

3.4 Museu: de lugar da memória a ponto de encontros

Apresentaremos neste tópico as atividades desenvolvidas no Museu Mariano Procópio, buscando analisar também a relação entre os trabalhos desenvolvidos na instituição com a maior ou menor frequência de visitantes.

Como já informado anteriormente, a variação de visitantes é pouca entre os anos de 1983 com 44.618 visitantes e 1984 com 44.140 visitantes, talvez pelas atividades artístico-culturais que passaram a ser reduzidas devido à escassez de recursos financeiros e funcionários, além da falta de espaço físico. Em matéria intitulada “Museu: alvo de lazer habitual no passado, as opções se voltam para o acervo cultural e histórico” é apontado que:

Caracterizado por uma vasta vegetação, um lago e ainda beneficiado pelo atrativo cultural e histórico de seu museu, a área do Museu Mariano Procópio poderia ser um recanto de lazer habitual da comunidade; acontecendo a contradição de juizforanos natos nem conhecerem o local. Isso pela falta de interesse de muitos, acompanhando uma carência de uma motivação maior para a frequência constante. Houve tempo em que o Parque de Museu Mariano Procópio era ponto de encontro de famílias e namorados nas tardes de domingo, com uma frequência significativa. Há quem diga que a grande atração para as crianças, além do parquinho e brincarem, era a variedade de espécies animais que consideravam um mini – zoológico (TRIBUNA DE MINAS, 1985.p.01)

Nota-se que apesar das visitas corriqueiras no museu permanecerem, é ressaltada ainda a falta de maiores atrativos, atividades, que pudessem demonstrar as

¹⁵ Segundo o relatório anual (1990, p. 09): “[...] várias reportagens foram apresentadas pela TV Globo e TV Tiradentes, quer sobre exposições, como problemas do Museu e foram impressos um cartaz e um marador de livros alusivos à exposição ‘Livros’”.

potencialidades do acervo e do parque, sendo assim, cabe questionar: *Quais foram os artifícios utilizados pelo MAPRO/JF para que este panorama fosse modificado?*

Nota-se que a partir do ano de 1985 há uma elevação no número de visitantes. Conforme o Relatório Anual:

Em 1985, o Museu recebeu, aproximadamente 56.000 visitantes, tendo havido um aumento de cerca de 30%, sobre o ano anterior. No verão, principalmente no período de férias, há maior afluência, embora o máximo de visitantes foi num domingo de abril, quando atingiu 1980 pessoas. O acréscimo de visitantes é devido também aos dois programas elaborados e promovidos pela Funalfa: o primeiro, denominado “Visitas ao Museu para os Bairros” iniciado em março e atingindo 28 bairros da cidade, foi participado por 1888 pessoas entre adultos e crianças que tiveram transporte gratuito e um lanche no Parque. O segundo projeto, “O Museu vai à Escola – A Escola vai ao Museu” iniciado em junho, teve a participação de 27 escolas, sendo 13 municipais, 9 estaduais, 1 federal, 1 particular e 1 da Campanha Nacional Escolas da Comunidade atingindo 3.058 estudantes e professores nas 50 visitas realizadas. Como no primeiro projeto a Funalfa promove o transporte em ônibus e oferece o lanche [...] (RELATÓRIO ANUAL, MAPRO, 1985, p.05-06).

Como o próprio documento apresenta, o aumento decorre de uma nova postura que o MAPRO/JF adota, mormente numa maior conexão do espaço com os bairros e escolas. Neste último caso, a abordagem era feita inicialmente através de um animador cultural, também chamado de “orientador de educação museológica”, que era encaminhado para preparar os estudantes com uma palestra ilustrativa com slides alusivos ao acervo.

Nesse sentido corroboramos com os apontamentos de Melo (2003), que afirma que cabe ao animador cultural mais do que conduzir rebanhos a caminho da felicidade, mas despertar e ampliar as potencialidades dos sujeitos a partir da provocação, do desejo de descobrir algo, fazendo-o explorar novos princípios de vida, com menos constrangimentos, a partir das compreensões estéticas diversas, ampliadas e divergentes (MELOS, 2003, p.67).

Acreditamos que o movimento inicial da instituição, ao encaminhar o orientador de educação museológica, contribuiu para uma aproximação dos estudantes com o MAPRO/JF-MG. Possivelmente a intimidação causada pelo espaço físico do museu, por seu acervo ou até mesmo a interpretação do museu enquanto local de “coisa velha”, neste contato poderia ser desconstruída. Sendo assim, cabe ressaltar que o papel do animador é o de provocar e estimular os sujeitos, para que eles possam fazer suas escolhas, de forma cada vez mais independente. Percebemos que o papel do animador-

cultural é explorar as potencialidades dos sujeitos e trabalhar pela liberdade dos mesmos.

Segundo Freire (2006), a animação cultural é uma estratégia concernente ao agir e, ao mesmo tempo, uma intervenção que cumpre a responsabilidade social de criar oportunidades de ação e envolvimento para os sujeitos, através de atividades e situações. Dessa forma, tem o objetivo de proporcionar experiências facilitadoras que proporcionem o desenvolvimento daqueles que participam dessa relação.

Pelo que parece, essa atuação dinamiza o museu, de modo que a instituição não se restrinja apenas a um movimento unilateral visitante/museu, tendo a esperança de que, nesse contato, os sujeitos se sintam cativados por seu acervo. Esta nova forma de atuar trabalha por captar o público através da provocação da curiosidade, fazendo com que a relação entre sujeito e museu seja uma via de mão dupla.

Nesse ínterim, cabe destacar a crítica de Leite (2006), ao avaliar a forma como as relação entre museu/escola e museu/comunidade são estabelecidas. Segundo a autora:

Aos museu cabe repensar seus horários de funcionamento, o preço do ingresso, a divulgação das exposições. Ampliando seu público, devem estar sempre atentos à visibilidade das obras, ao texto, aos monitores, aos guardas. É instigante pensarmos que só frequentamos ou levamos as crianças às exposições que nos metralham com sua mídia impiedosa; ou, como conteudistas contumazes, reduzimos visitação de museu a conteúdo programático: tipos de comunicação? Museu do Telefone! Meios de transporte? Museu do Trem ou Aeroespacial! Assim também só costumamos levar meninos e meninas ao zoológico para estudar animais e aos parques para estudar vegetais. Escolarizamos nossas brincadeiras, nossas áreas de lazer, a literatura, a arte... o universo: tudo acaba ficando a serviço da relação ensino aprendizagem. (LEITE, 2006, p.51-52).

Para além de uma questão puramente funcional e banalizada, a prática pedagógica, a animação cultural de que se utilizam as instituições museológicas, não devem ou pelo menos não deveriam usar o museu como parte do discurso reprodutivista. Tampouco a criança ou o adulto deveriam ser vislumbrados enquanto sujeitos-depósito de conhecimento, ocorrendo, em muitos casos, o esquecimento de propostas educacionais e didáticas que vislumbrem a associação entre lazer e animação cultural de modo mais legítimo.

Segundo Melo (2003), ainda existe uma preocupação grande com o desenvolvimento de novos valores, sendo estes princípios várias vezes contaminados pela carga moralista. Também há uma desconsideração pela educação de novas formas da educação, de novos olhares, sensações e sensibilidades. Sem negar a importância do

conteúdo, o autor ressalta que a forma pela qual o processo de animação cultural é feito é tão importante quanto o próprio conteúdo. (Melo, 2003, p.39).

Como aponta Argolo (2006), a experiência vivenciada e a construção do conhecimento sobre arte implica em considerar os significados pessoais por parte do educador, visto que os sentimentos não são únicos e singulares. Por isso, a imposição não significa a assimilação da experiência com a arte e muito menos representa a necessidade de saber mais ou, ainda, o desejo de se retornar ao espaço onde o conhecimento foi repassado. Para que esse contato com os espaços artísticos seja efetivo, é necessário o estímulo à sensibilidade, expressividade, fantasia e imaginação, elementos esses básicos do potencial criador. (Argolo, 2006, p.81).

Ainda sobre o projeto “O Museu vai à escola/ A escola vai ao Museu”, o jornal *Tribuna de Minas* acrescenta:

Com o objetivo de promover a integração do Museu Mariano Procópio com as escolas juizforanas, divulgar o acervo do Museu, desenvolver uma consciência ativa e exigente em relação ao meio – ambiente, possibilitar a reflexão sobre os conceitos de memória, preservação, restauração e patrimônio cultural, a Funalfa – Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage da Prefeitura de Juiz de Fora, dá continuidade ao Projeto “Museu vai à Escola/Escola vai ao museu” iniciado em junho deste ano para atender aos alunos de 1º grau das redes municipal, estadual e particular (TRIBUNA DE MINAS,1985.p.01)

Importa considerar que o projeto permanece ativo entre 1985 a 1989, mantendo o perfil de proporcionar locomoção, lanche no parque e visita guiada. Em meados de 1989 é desativado por falta de verba, entretanto, outros projetos preencheram essa lacuna conforme consta no relatório anual de 1989:

Integração Museu/Escola: foram pronunciadas 14 palestras em 6 escolas públicas e realizadas 27 pesquisas orientadas a 119 alunos da área de estudos sociais e atendimento a 12 escolas públicas e 3 particulares; b) Informação museológica a regente de classe: prestadas a 49 regentes de 3 grupos escolares participantes do “Curso de Formação de Professores na UFJF” e também, a 22 regentes de 2 grupos escolares; c) Museu teórico e privativo para o 1º grau: palestra a 52 alunos da 6ª série da Escola Estadual Antônio Carlos; d) Integração Museu/Comunidade: visitas orientadas no Museu a 269 visitantes de 7 bairros da cidade; e) “Passeio Cultural”: visitas orientadas aos pontos turísticos e culturais de Juiz de Fora a 36 participantes do Rotary Club e a 62 congressistas médicos; f) Integração Museu/UFJF: visitas ao Museu de 127 alunos da Faculdade de Educação, vindos em ônibus da Universidade. Além dos programas mencionados, o Museu atendeu a 2.381 estudantes de 39 escolas do município e de municípios vizinhos. Atendeu também três grupos do SESI, 8 grupos do SESC e 4 grupos de escoteiros, totalizando 375 estudantes (RELATÓRIO ANUAL, MAPRO, 1989, p.05).

Apesar da falta de verbas, o que impossibilitou o recurso do ônibus que fazia o transporte tanto dos estudantes, quanto das pessoas oriundas dos bairros da cidade, o museu continuou o movimento museu/sociedade. Observa-se que, independentemente do término do projeto patrocinado pela Funalfa¹⁶, o MAPRO/JF conseguiu manter sua iniciativa de educação e divulgação de seu acervo através das atividades anteriormente citadas. É possível também perceber pelas ações desenvolvidas que houve uma ampliação nas vertentes de acesso ao museu. Podemos verificar isso pelo grande número de atendimentos feitos, não apenas às escolas da cidade, mas também a professores e estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora, grupos do SESI e dos escoteiros, além de recepcionar alunos de municípios vizinhos.

Desta maneira, assim como nos alerta Melo (2003), a questão é procurar garantir o acesso a tais tradições culturais, buscando constantemente estimular sua procura. O aumento da acessibilidade potencializa o processo de circularidade cultural, interferindo na própria tradição (MELO, 2003, p.33).

Podemos perceber com análise dos relatórios anuais pesquisados e até mesmo pelas notícias divulgadas nos jornais locais que há um forte investimento no preparo dos profissionais do MAPRO/JF, principalmente a partir do momento em Arthur Arcuri assume a direção da instituição. Já em 1983, ano de posse de Arcuri, é relatado que foram proporcionados a diversos funcionários a oportunidade de frequentarem cursos de aprimoramento e congressos, seminários e simpósios que se relacionam à história, à memória e à museologia. Também no ano posterior chama a atenção o tópico 4.2 – *Preparação do pessoal*, do Relatório Anual, no qual é descrito que “às recepcionistas foram ministradas instruções e aulas sobre História do Brasil, Bens Culturais e História Natural pelas técnicas e professores convidados (RELATÓRIO ANUAL, 1984, p.05).

Segundo Carvalho (2006), referente a profissionais que lidam com o aspecto educativo, é preciso reforçar a necessidade constante de aprofundamento teórico e também movimento de parceria entre diferentes áreas. Dessa maneira, seja através de vídeos, textos, palestras e oficinas, o mediador pode se aprofundar em questões relativas às necessidades de diferentes grupos (CARVALHO, 2006, p.130). Observa-se, assim, certa sensibilidade para lidar com o processo educacional do museu, possivelmente com

¹⁶ Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage, responsável pela política cultural de Juiz de Fora. Criada em 1978 pela lei 5.471(FUNALFA, 2012, p.22)

o objetivo de tornar a mediação referente ao espaço e às obras não apenas um cargo dos guias. Nesse sentido, Gomes e Pinto (2009) salientam que:

É necessário dedicar especial atenção à formação de profissionais do lazer comprometidos com o processo de construção do saber, que questionem a realidade, perguntem pelo sentido de sua atuação, assumam uma atitude reflexiva face aos processos sociais e às contradições de nosso meio, fazendo do lazer não um mero (e alienante) produto a ser consumido, mas uma possibilidade lúdica, crítica, criativa e significativa a ser vivenciada com autonomia e responsabilidade. Ressalta-se, nesse processo, a importância do conhecimento profundo da realidade, o que demanda uma sólida fundamentação teórico – prática por parte dos profissionais em formação, permitindo o empreendimento de ações sobre o lazer que sejam coerentes no contexto em questão. (GOMES; PINTO, 2009, p.94).

Nesse sentido, Melo (2003, (p.74) considera como um fator de caráter problematizador “a compreensão simbólica de que para trabalhar no âmbito da animação e do lazer é simples e que qualquer pessoa pode fazê-lo, bastando ter algumas características de personalidade (ser divertida, ter carisma) e saber muitas brincadeiras”. Podemos verificar que esta prática de formação dos profissionais do MAPRO/JF se estendeu ao longo da década de 1980, conforme podemos verificar no *Tribuna da Tarde* em 1987:

O Museu Mariano Procópio, administrado pela Fundação Cultural Alfredo Ferreira Lage, a exemplo dos anos anteriores, realiza curso sobre “Introdução à Modernidade Ocidental”, no período de 14 de abril a 16 de junho, às terças e quartas – feiras, no horário de 12 às 13:30 horas. O objetivo do curso segundo Coordenadora, Sônia Regina Miranda, é ‘de fornecer subsídios históricos aos funcionários do museu, particularmente às recepcionistas, visando a maior conscientização e importância d História e do acervo do Museu, bom como à melhoria de formas de atendimento aos visitantes’. O programa do curso constará de aulas teóricas e de projeção de slides e filmes, abordando os seguintes temas; História e Arte; O Feudalismo em Crise, O Renascimento; Crise do Antigo Regime e revoluções burguesas e o Brasil Imperial. (TRIBUNA DA TARDE,1987, p.06)

A abertura do Museu Mariano Procópio/JF, através de uma proposta pedagógica mais expressiva, remete-nos às proposta já demarcadas na museologia internacional pela Carta de Santiago do Chile em 1972 e reafirmada na Declaração de Quebec¹⁷ em 1984. O documento parte de uma proposta de um museu com bases sociais que se conectem com suas propostas educativas, valorizando as comunidades às quais se

¹⁷ Reunião na cidade de Quebec, Canadá, em 1984, proporcionada pelo ICOMOS (Conseil International des Monuments et des Sites) que propôs maior valorização do espírito dos espaços aos quais os sujeitos usufruem, isto é, a relação dos monumentos tangíveis e intangíveis a partir dos sentidos e significados desses sujeitos.

dirigem. Sendo assim, a busca por captar público ocorre através de uma postura menos passiva e mais criativa por parte da instituição museal, incentivando os sujeitos à imaginação e vinculação afetiva com o museu. Como nos aponta Duarte (2013) sobre a Declaração de Quebec:

A Declaração do Quebec começa por estabelecer relação entre o movimento da nova museologia e a Mesa Redonda de Santiago do Chile, destacando a importância da afirmação da função social do museu. Prossegue depois com a sistematização dos princípios do movimento, afirmando a necessidade de ampliar as tradicionais atribuições do museu e de integrar as populações nas suas ações, especificando também que a nova museologia abrange a “ecomuseologia, a museologia comunitária e todas as outras formas de museologia ativa”. Em termos de resoluções, o documento termina convidando a comunidade internacional a reconhecer o movimento e a aceitar todas as novas tipologias existentes de museu, apelando à criação de estruturas internacionais permanentes que possam assegurar o seu desenvolvimento. (DUARTE, 2013, p.11).

É possível perceber, assim, que de maneira consciente ou inconsciente a formulação das propostas criadas pelo MAPRO/JF. A partir de 1985 se assemelhavam ao que estava sendo discutido e proposto internacionalmente em questões museológicas.

Outro aspecto interessante a se considerar é que o período em que o museu trabalhou com uma parceria mais efetiva com as escolas e com a comunidade foi o período de maior afluência de público. Dessa forma, entendemos que o caráter mais técnico do museu foi ser representado por uma melhor estruturação e conservação do acervo somado à capacitação dos profissionais do museu e atividades que dinamizaram as oportunidades de fruição tanto do acervo quanto do parque, resultando, dessa maneira, na expansão do público que o museu passou a atingir, sendo os números expressos nos relatórios anuais da instituição a comprovação dessa progressão.

3.5 Museu Mariano: a história está por um fio

A partir dos documentos analisados, podemos verificar uma constante dificuldade em lidar com as debilidades ocasionadas pela falta de recursos e consequentemente uma falta de investimento na estrutura física e de preservação do acervo. Isso passou a representar, com o passar dos anos, uma queda gradativa no número de atividades desenvolvidas nos prédios onde estavam localizados o acervo e também uma rearticulação, que passa a direcionar a maioria das atividades para o parque do MAPRO. Logo no primeiro semestre de 1990 é noticiada no *Tribuna de*

Minas a matéria intitulada “Museu Mariano: história está por um fio” na qual é retrada real situação da instituição

Considerado o segundo acervo mais importante do Império e um dos maiores patrimônios históricos do País, o Museu Mariano Procópio convive atualmente com sérias dificuldades e deficiências. Peças valiosas estrangeiras e nacionais estão se deteriorando por falta de restauro. Apesar do dedicado esforço de conservação por parte dos museólogos que ali trabalham, a ‘Villa’, como é chamado o prédio mais antigo do Museu, está fadada ao fechamento para a visitação pública, caso não sejam tomadas providências imediatas. ‘o piso está se deteriorando em progressão geométrica, devido a ação de tempo e às frequentes visitas de pessoas que somam um total de 60 mil por ano. Alguns cômodos já se encontram isolados. Os frequentadores podem apreciar as mobílias que estão nestes quartos apenas do corredor’, informou o museólogo Carlos Henrique de Saldanha. Esta medida, no entanto, é paliativa, pois, enquanto são conservadas algumas das dependências, outras continuam se estragando. ‘A princípio pensamos em tomar providência em tomar providências para coibir os danos nas tábuas, como diminuir em 80% o acesso dos frequentadores do domingo ou cobrar ingresso em separado para que quiser visitar a ‘Villa’. Esta teoria, porém, não é justa e não coincide com a intenção, do poder público municipal, pois é uma forma de segregação. Que critérios serão usados para fazer a seleção dos visitantes?’ -questiona Carlos Henrique. (TRIBUNA DE MINAS, 1990, p.09)

Pela situação retrada, podemos perceber, pelos relatórios anuais anteriores, que muitos problemas já estavam latentes e que eclodem a partir de 1990 e permanecem até o final da gestão de Arcuri. O que desejamos aqui não é apenas apresentar as deficiências que se expressam de maneira recorrente nas fontes pesquisadas, mas observar como o MAPRO/JF aprendeu a contornar esses aspectos e manter minimamente as funções básicas do museu, isto é, o tripé de preservar, investigar e comunicar.

Interessante verificar que, segundo o Relatório Anual de 1990, há o aumento do número de visitantes em relação o ano anterior, atingindo 50.208 visitantes. Dentre as atividades desenvolvidas na década de 1990, que não se basearam nas visitas guiadas, as principais estavam ligadas à educação ambiental, sendo o parque do museu o principal cenário para desenvolvimento de atividades educativas.

O Departamento de História Natural promoveu a VI Atividade de Férias, sob o tema “Mata Atlântica” e a VII ‘Atividade de Férias’ com o tema ‘A água a vida’, ambos com 80 crianças que visitaram a Mata Krambeck, a estação de tratamento da represa e observaram em microscópio a água poluída. O ‘Clube Ecológico’ com a participação de 60 crianças, realizou 9 reuniões (RELATÓRIO ANUAL, 1990, p.07).

Podemos considerar que outro recurso utilizado pelo MAPRO/JF foi a parceria com outros centros culturais e espaços que poderiam ser trabalhados a partir da

mediação dos funcionários do museu. Podemos citar, dentre os espaços visitados por iniciativa do museu estavam o Morro do Cristo e o Parque da Lajinha. Isso demonstra a forma multifacetada com qual a instituição passou ser explorada.

Verifica-se que o setor de História Natural é impulsionado neste período, conforme é apresentado no relatório anual de 1991, quando as práticas educativas e as promoções artístico-culturais proporcionadas passaram a ser direcionadas para a questão ambiental:

O Departamento de Educação e Divulgação apresentou 10 palestras sobre a função dos museus para 374 alunos e 12 conferências sobre três temas artísticos. O Departamento de História Natural promoveu palestras sobre 'Ecossistemas Brasileiros' e várias projeções de vídeo e slides sobre 'Ecologia e Animais'. A VIII Atividade de Férias teve por tema 'O Lixo é um Luxo'. Em reuniões regulares, o Club Ecológico contou com a presença média de 70 crianças. Foram apresentadas, por convidados palestras sobre a 'Vida das Abelhas' e 'Ecossistemas Brasileiros'. O Club visitou uma fábrica de papel higiênico, como ilustração da palestra sobre a 'História do Papel – seu uso e reciclagem' e apresentou um concerto de flauta, violão, violino e teclado, executados pelas próprias crianças do Club. Acompanhadas por duas biólogas, 80 crianças do Club visitaram o zoológico do Museu Nacional do Rio de Janeiro. (RELATÓRIO ANUAL, 1991,p.07).

Esse processo de animação, baseado na utilização desse espaço, possivelmente foi o que sustentou a visibilidade do museu no âmbito municipal e nacional. Também projetos posteriores como "Museu Vivo" e "Arte Viva no Museu"¹⁸ também foram manipulados no parque. Mesmo que não fosse possível uma fruição completa do território museal, nos parece que devido a uma questão afetiva diante do museu e até mesmo certa reverência a Mariano Procópio, considerado um dos pais fundadores de Juiz de Fora, a comunidade manteve-se conectada ao MAPRO/JF.

Uma comprovação dessa relação dos juiz-foranos com o Museu Mariano Procópio expressa-se na campanha mobilizada pela comunidade de artistas. No *Tribuna de Minas*, em matéria intitulada "Ação conjunta pode salvar o Museu", na qual o artista Carlos Bracher¹⁹ propõe a necessidade de se formular um material assim também como a elaboração de um vídeo sobre o acervo para ampliar a divulgação dos museus a ser feita tanto nas escolas quanto nas entidades comunitárias. Segundo o artista a

¹⁸ O projeto "Museu Vivo" e "Arte Viva no Museu" tinham por princípio o mesmo objetivo, que era o desenvolvimento de atividades de cunho artístico-culturais como concertos, teatro e debates com convidados. As atividades se desenvolviam no pátio fronteiro, onde era provisoriamente instalado um palco e também na Galeria Maria Amália (RELATÓRIO ANUAL, 1984, p.05).

¹⁹ Carlos Bernado Bracher, pintor, escultor e desenhista juiz-forano.

recuperação e a revitalização do museu são causas difíceis, pois demandam muitos recursos e requerem uma intensa participação da comunidade (BRACHER, 1995, p.01).

Esse desejo se torna realidade e como descrito no Relatório Anual de 1996, último ano da gestão de Arthur Arcuri, é apresentado o auxílio da Associação de Apoio ao Museu Mariano Procópio:

A Associação de Apoio ao Museu Mariano Procópio, através de recursos conseguidos na campanha 'Sou Amigo do Museu', montou em casa alugada no bairro Manoel Honório um completo laboratório de restauração de pinturas e custeou a restauração de 17 telas (RELATÓRIO ANUAL,1996, p.08).

Podemos captar que já no final da gestão de Arcuri, apesar dos esforços empreendidos, refletidos nas mudanças de estratégias que pudessem divulgar o MAPRO/JF, o museu acabou por restringir exposições fora do espaço convencional, recebendo apenas algumas visitas particulares. Essa foi a forma pela qual o museu buscou mostrar a vivacidade em tempos de dificuldade, como pode ser percebido tanto nos relatórios anuais entre os anos de 1980 a 1996, quanto nos jornais, *Diário Mercantil*, *Tribuna de Minas* e *Tribuna da Tarde*, dentro do mesmo período descrito nos relatórios anuais constantemente pela falta de verbas, espaço e segurança.

CONCLUSÃO

Após realizar um breve percurso, sintetizado nos três capítulos anteriores, é possível se perceber, em linhas gerais, que a partir da desvinculação do elo familiar, quando o MAPRO/JF deixa de ser gerido por descendentes da família Ferreira Lage no ano de 1980 e passa a ser organizado por terceiros, há neste período uma atenção maior na profissionalização dos funcionários e uma recorrência nas solicitações para melhoras na estrutura física do espaço, de modo a melhor atender os visitantes e desenvolver atividades educativas.

Em relação ao número de visitantes, verificamos que mesmo com a debilidade do espaço do museu, que passou a estar cada vez mais restrito a poucas salas, houve uma variação pequena, no que diz respeito à quantidade do público entre os anos analisados. Devemos destacar aqui que os maiores níveis de visitantes ocorreram nos anos em que a parceria entre museu e escola foi estabelecida, isto é, entre os anos de 1985 – 1989, quando o museu recebeu recursos financeiros da Funalfa para que o projeto “*Museu vai à Escola/Escola vai ao Museu*” fosse desenvolvido. Compreendemos que uma das estratégias que favoreceram o sucesso do programa foi o fomento às visitas ao MAPRO/JF através do comparecimento inicial de um animador cultural do museu na escola e, posteriormente a esta abordagem, o movimento partia dos colégios que solicitavam as visitas à instituição.

Outro ponto relevante a se considerar é o vínculo estabelecido entre o Museu Mariano Procópio e as comunidades de diversos bairros de Juiz de Fora, através de visitas guiadas em grupos. Esse aspecto nos revela o desejo de ampliar a visibilidade e a valorização do museu dentro do âmbito municipal, através de uma atitude mais ativa da instituição museal, o que contribuiu para o estabelecimento de um maior raio de ação da instituição, resultando também no estabelecimento cada vez maior dos laços afetivos entre a cidade e o MAPRO/JF.

Em primeiro lugar, ao se realizar discussão em torno do tema “Museu e a relação poética com os sujeitos”, no capítulo 1 deste trabalho, percebeu-se que o museu é um espaço para o diálogo, que a memória e o espaço dos objetos salvaguardados só têm real valor quando representam “algo” para “alguém”. Sendo assim, percebemos que o museu passa por uma transfiguração do seu sentido primário: de espaço onde os sujeitos trazem

vida à poesia que está exposta passa para um local sacro, produzido pela burguesia do século XV.

Por último, ainda no capítulo 1, se vislumbra que essa construção burguesa permaneceu com suas raízes fixas até o século XX, quando surgem novas propostas para que o sentido do museu ligado à sociedade fosse estabelecido. Percebemos isso a partir das propostas surgidas pelo ICOM, sendo a Mesa Redonda de Santiago do Chile em 1972 um marco para a museologia a nível internacional.

Seguindo adiante, ainda na pesquisa bibliográfica que fundamenta esta investigação, constata-se, ao longo do capítulo 2, intitulado “Lazer: fenômeno multifacetado”, que podemos perceber o lazer enquanto fenômeno social. Percebemos que o lazer pode ser também compreendido como um instrumento educacional.

Outra constatação advinda do debate realizado no segundo capítulo diz respeito à diversidade cultural. Verificamos que a cultural é multifacetada e que o respeito à diversidade é justamente o ponto mais delicado ao tratarmos do tema. Percebemos também pontos de convergência entre os sujeitos, o que gera, e o sentimento de uma unidade cultural; percebemos assim que é possível manter a individualidade dos sujeitos dentro da diversidade. Isso pode ser representado pelas zonas de interação, ou seja, existe uma matriz comum, mas é necessário compreender também que as ramificações advindas desta matriz são variadas.

Ademais, ao se discutir a questão da animação cultural, ficam patentes os desafios em torno da compreensão de um processo de animação que contribua para a educação e a autonomia dos sujeitos participantes de maneira autêntica. Resultante a essa questão se estende também a formação dos animadores culturais. Podemos caracterizar como ponto significativo desta dinâmica o fato do animador ir além do simples desejo de instruir. Consequentemente isso envolve o compromisso ético de provocar os sujeitos, visto que, o objetivo da animação cultural não é aprisionar, mas sim, libertar.

Já no que tange à pesquisa documental, cujo trabalho investigativo se deu ao longo do último capítulo, intitulado “Museu Mariano Procópio JF/MG e suas memórias”, nota-se que, a partir dos dados analisados referentes ao Museu Mariano Procópio/JF, o museu não se faz apenas baseado no espaço físico e nos objetos que ali estão armazenados, mas também através dos sujeitos que perpetuam sua memória. Esta consideração parece que se aplica ao MAPRO/JF, dado que, ao longo dos anos, tanto o

acervo, quanto o local no qual as atividades passaram a ser desenvolvidas, modificaram-se e, mesmo assim, houve a aderência do público às atividades desenvolvidas e a perpetuação de seu acervo. O panorama apresentado nos revela que, a partir do momento que os sujeitos são possibilitados ao contato com o Museu Mariano Procópio, os laços de afetividade estabelecidos se fortalecem. Esse movimento tende a ressaltar a consciência direta ou indireta de que o acervo ali exposto faz parte de sua própria memória. É ampliado o entendimento dos cidadãos sobre *o quê e por quê preservar* determinado patrimônio.

Este vínculo estabelecido entre sociedade e museu foi justamente o que sustentou simbolicamente a instituição. Ao verificarmos que as constantes reivindicações referentes a maiores verbas a serem destinadas e aplicadas na conservação do acervo, segurança e divulgação do museu, não foram atendidas pelo poder público, e também as parcerias com as empresas privadas na busca de possibilitar esses investimentos não foram bem sucedidas. A iniciativa da comunidade através do projeto *“Sou amigo do Museu”* conseguiu angariar recursos que possibilitaram uma melhor manutenção do acervo e também das atividades produzidas na instituição.

Dentre os trabalhos educativos estabelecidos, percebeu-se uma grande valorização do espaço arborizado disponível na instituição. O Parque Mariano Procópio foi o principal cenário das atividades exploradas no museu. Possivelmente devido às circunstâncias, este foi o caminho a ser seguido para que o público continuasse a usufruir da instituição. No Parque foram promovidos shows, concertos, colônias de férias, apresentações de teatro, entre outras multifacetadas funções às quais o espaço foi aproveitado. Além disso, possibilitou também uma variedade de serviços oferecidos às comunidades acadêmicas e pesquisadores, como palestras e pesquisas. Essa diversificação conseqüentemente acabou por ampliar o perfil dos visitantes que passaram a frequentar o museu e considera-lo como opção de educação e lazer.

Assim, na medida em que esta pesquisa visa descortinar respostas a um conjunto de questões, faz-se importante retomá-las detidamente, buscando tecer breves considerações acerca de cada uma. No que tange à pergunta-problema: *como a animação cultural foi proporcionada no MAPRO-JF/MG no período de 1980-1996?*

Percebemos, após a realização desta pesquisa, que a animação foi trabalhada a partir de projetos que buscavam por captar visitantes nas escolas e em bairros da cidade de maneira mais eficiente. Não esperando que os visitantes se aproximem do museu,

mas também o museu funcionando como elemento ativo e se aproximando dos sujeitos. Verificamos também que as atividades desenvolvidas no museu não se resumiram apenas ao espaço do acervo, foi feito um aproveitamento do museu de maneira ampla através de shows, apresentações de teatro, colônias de férias entre outras atividades. Isso demonstra a pluralidade do MAPRO-JF/MG enquanto espaço cultural, justamente essa capacidade que conseguiu alimentar um fluxo de visitas regulares, a partir da capacidade de reunir em um único lugar o caráter lúdico e educativo.

Consideramos que esta pesquisa não encerra o debate referente à animação cultural no Museu Mariano Procópio-JF/MG entre os anos de 1980-1996. Mesmo com as limitações apresentadas, acreditamos que este trabalho possibilita repensar futuras investigações. Isso nos leva a crer que esta pesquisa é apenas o ponto de partida para novas descobertas e não o ponto chegada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

Ação conjunta pode salvar o museu. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 17 jan. 1995. Caderno Dois, p. 01.

ARGOLO, Gabriela Salles. “Olhares e saberes do encontro com a arte.” In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana. **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus Editora, 2006. p. 73-85.

ARCURI, Arthur. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1980.

_____. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1981.

_____. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1983.

_____. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1984.

_____. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1985.

_____. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1989.

_____. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1990.

_____. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1991.

_____. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1994.

_____. **Relatório Anual**. Juiz de Fora, MAPRO. (Relatório Técnico). 1996.

BARBERO, Jesús Martín. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 5. Ed. Tradução: Ronald Polito e Sérgio Alciades. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, José D`Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. 5. ed. Petrópolis: Vozes Editora, 2004.

BEISIEGEL, Celso Rui. “Cultura do povo e educação popular.” In: VALLE, José J. Edênio. **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez, 1988. P. 40-55.

CANCLINI, Nèstor Garcia. O patrimônio cultural e a construção do imaginária nacional. **Revista do IPHAN**, p. 294, 1994.

CARVALHO, Cristina. “Espaços de cultura e formação de professores/monitores.” In: LEITE, Maria Isabel ; OSTETTO, Luciana. **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus Editora, 2006. P. 117-142.

CAZELLI, Sibeles, e Creso FRANCO. “O perfil das escolas que promovem o acesso dos jovens a museus.” In: *MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia*, 2004.

CHAMOM, Carla Simone. “Educação, modernidade e protestantismo.” In: OLIVEIRA, Bernardo Jeferson de; VAGO, Tarcísio Mauro. **Histórias de Práticas Educativas**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 531.

CHOAY, Françoise. **O patrimônio em questão**: antologia para um combate. Tradução: João Gabriel Alves Domingos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Os arquitetos da memória**: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930 - 1940). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CURY, Marília Xavier. “Os usos que o público faz do museu: a (re) significação da cultura material e do museu.” *MUSAS*: revista brasileira de museus e museologia, 2004, p. 182.

DUARTE, Alice. “Nova Museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora.” **Revista de Museologia e Patrimônio**, v. 06, n. 01, p. 99-117, 2013.

FILHO, Lourenço Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo**: trajetória da política federal de preservação do Brasil. 3. Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. “Para além da pedra e cal: por uma concepção ampla de patrimônio cultural.” In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário. **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P. 320

FORQUIN, Jean-Claude. “A educação artística - para quê?” In: PORCHER, Louis. **Educação artística**: luxo ou necessidade?, tradução: Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982. P. 25-49.

Funalfa da sequência ao projeto Museu. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 08 nov. 1985. Serviços, p.01.

Funalfa promove curso no Museu. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 29 abr. 1987. p.06

FUNDAÇÃO Cultural Alfredo Ferreira Lage realiza curso sobre Introdução à Modernidade Ocidental. **Tribuna da Tarde**, 10 de junho de 1987, p.06.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Política e educação** : ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. P. 149

FREIRE, Teresa. “O lazer e os adolescentes: dinamizar o envolvimento, promover o crescimento, perspectivar o desenvolvimento.” In: PERES, Américo de Sousa e LOPES, Marcelino de Sousa. **Animação, cidadania e participação.** APAP, 2006. P. 140-148.

Funalfa da sequência ao projeto Museu. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 08 nov. 1985. Serviços,p.01.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GOMES, Christianne L. e ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino - americanos do lazer.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOMES, Christianne, e Leila PINTO. “O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas.” In: GOMES, Christianne; OSORIO, Esperanza; PINTO, Leila e ELIZALDE, Rodrigo. **Lazer na América Latina/ Tiempo Libre, ocio y recreación, en Latinoamérica.** Belo Horizonte-MG: UFMG Editora, 2009. p. 67-122.

GÓMEZ, Jose Antonio Caride. “Animação Sociocultural, globalização e cidadania: a respeito da necessidade de uma nova pedagogia das culturas.” In: PERES, Américo Nunes e LOPES, Marcelino de Souza. **Animação, cidadania e participação.** Portugal: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP), 2006.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. “O patrimônio como categoria de pensamento.” In: CHAGAS, Mário; ABREU, Regina. **Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P. 320.

HOBBSBAWN, Eric, e Terence RANGER. **A invenção das tradições.** Tradução: Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HOLANDA, Heloísa Buarque de. “A contribuição dos Estudos Culturais para se pensar a Animação Cultural.” **V Seminário Lazer em Debate.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, Maria Isabel. “Museus de arte: Espaços de educação e cultura.” In: LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, Luciana E. **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte.** Campinas: Papyrus Editora, 2006. P. 19-54.

LIMA, Solange Ferraz de, e CARVALHO, Vânia Carneiro de. “Cultura material e coleção em um museu de história: as formas espontâneas de transcendências do privado.” In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves e VIDAL, Diana Gonçalves. **Museus:**

dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013. P. 89-118.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. “O lazer e os espaços na cidade.” In: ISAYAMA, Hélder e LINHALES, Meily Assbú. **Sobre lazer e política**: maneiras de ver, maneiras de fazer., 65-92. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MELO, Victor Andrade de. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papirus Editora, 2006.

MELO, Victor Andrade de. “Lazer, cidade e animação cultural: uma visão a partir do contexto brasileiro.” In: PERES, Américo Nunes e LOPES, Marcelino de Sousa. **Animação, cidadania e participação**. APAP, 2006. P. 274-285.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. “A exposição museológica e o conhecimento histórico.” In: FIGUEIREDO, Gonçalves e VIDAL, Diana Gonçalves. **Museus**: dos Gabinetes de Curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013.p. 15-88.

MIRANDA, Sonia Regina, e Joan Pagès BLANCH. “Cidade memória e educação: conceitos para provocar sentidos no vivido.” In: SIMAN, Lana Mara Castro; MIRANDA, Sonia Regina. **Cidade, memória e educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. P. 59-92.

MUSEU Mariano: história está por um fio. **Tribuna de Minas**: Juiz de For, 23 de mai.1990, p.09.

MUSEU: alvo de lazer habitual no passado, as opções se voltam para o acervo cultural e histórico. **Tribuna de Minas**: Juiz de Fora, 18 de set.1985. Lazer, p.01.

O MUSEU MARIANO PROCÓPIO. São Paulo: Banco Safra, 2006.

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

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

SANT’ANNA, Marcia. “A face imaterial do patrimônio cultural: os novos instrumentos de reconhecimento e valorização.” In: CHAGAS, Mário; ABREU, Regina **Memória e patrimônio**: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P. 320.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a um ecologia de saberes.” **Revista Crítica de Ciências Sociais**, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Fausto Henrique dos. **Metodologia aplicada em museus**. São Paulo: Mackenzie, 2000.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SCHWARTZ, Bertrand. **A educação, amanhã**: um projeto de educação permanente. Tradução: Paulo Rosas. Petrópolis: Vozes, 1976.

VELHO, Gilberto. “Biografia, trajetória e mediação.” In: VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina. **Mediação, cultura e política**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001. P. 13-28.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**: de Coleridge a Orwel. Tradução: Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2011.